



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CDMX CENTRO

FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE
ESTRATEGIAS COGNITIVAS
CON NIÑOS DE 5º DE LA ESC. PRIM. "GUADALUPE VICTORIA"
DE LA ALCANDÍA ÁLVARO OBREGÓN, CDMX.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

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

PRESENTA:
KARLA MARCELA CRUZ REYES

DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ.

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2022

**LIC. KARLA MARCELA CRUZ REYES
PRESENTE**

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo de titulado:

**“FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE
ESTRATEGIAS COGNITIVAS CON NIÑOS DE 5º DE LA ESC. PRIM.
“GUADALUPE VICTORIA”, ALCALDÍA ÁLVARO OBREGÓN, CDMX.”**

Opción: TESIS

A propuesta de la Asesora MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

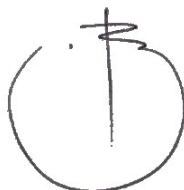
Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Licenciatura en educación preescolar.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO
SECRETARIO	ANABEL LÓPEZ LÓPEZ
VOCAL	CLAUDIA MARTÍNEZ MONTES
VOCAL SUPLENTE 1	NORMA HERNÁNDEZ RUIZ
VOCAL SUPLENTE 2	JAZMÍN HAYDEE VÁZQUEZ ORTEGA

ATENTAMENTE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR



DR. VICENTE PAZ RUIZ
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO



S.E.P.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	6
I. LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL SISTEMA EDUCATIVO EN UN CONTEXTO NEOLIBERAL	
A. Política Educativa sin contexto	11
1. Visión de la comprensión lectora en el mundo	12
2. Perspectiva de la comprensión lectora a nivel nacional	17
B. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), una transformación improvisada	20
1. El nivel y reforma que inicia en competencias, 2004	23
2. Una reforma desfasada: Educación Secundaria 2006	24
3. Reforma Curricular en Educación Primaria (2009)	25
C. Cambios curriculares con una sistematización amorfa	26
1. Función de los estándares curriculares	27
2. Campos de formación y campos formativos	28
3. Organización curricular y pedagógica	29
4. La situación del maestro ante la RIEB y su práctica docente	30
II. CONOCER EL PROBLEMA PARA INTERVENIR	
A. Ubicación de la problemática específica	35
1. La situación actual de la comprensión lectora	36
2. Descripción del contexto y los participantes	40
3. El desarrollo metodológico del Diagnóstico Específico	44
4. Planteamiento del problema	55
B. Una mirada metodología para la intervención: Documentación Biográfica-Narrativa	57
1. El método	58
2. La técnica	59
3. Instrumentos para la recogida de información	60

III. SUSTENTO TEÓRICO DE LA Suntuosa comprensión lectora

A.	Antecedentes sobre la comprensión lectora	65
1.	Cuento y poesía	65
2.	La comprensión lectora a través de los clásicos infantiles	67
3.	Un taller para la comprensión	68
4.	El <i>tic</i> de las palabras conocidas y el <i>toc</i> de las palabras desconocidas de un texto	70
5.	Diez actividades para la comprensión lectora	71
B.	Aportes específicos sobre la comprensión lectora y metodológicos de la intervención	73
1.	La comprensión Lectora y la competencia comunicativa	73
2.	Una propuesta alternativa, Pedagogía por Proyectos	93

IV. EL CAMINO PEDAGÓGICO HACIA LA comprensión lectora

A.	Los elementos para la intervención	123
1.	Contexto	123
2.	Escenario listo	124
B.	La intervención pedagógica	125
1.	Nuestro destino	125
2.	La razón del camino	126
3.	Los medios	127
4.	Competencias e indicadores	128
5.	Nuestras conquistas	130
6.	Herramientas de evaluación	135

V. NIÑOS FELICES, AUTÓNOMOS Y REFLEXIVOS

A.	Informe Biográfico-Narrativo	139
	Episodio 1. De lo arcaico a lo trascendental	140
	Episodio 2. Sueños y temores	151
	Episodio 3. Opinar para construir	164
	Episodio 4. Museo de peluche	179
	Episodio 5. Cuentos locochoques	190
B.	Informe General	199
1.	Metodología de la investigación	199
2.	El contexto y el diagnóstico	199
3.	Sustento teórico	201
4.	Metodología de la Intervención Pedagógica	204
5.	Resultados	208

CONCLUSIONES	211
REFERENCIAS	217
ANEXOS	213

INTRODUCCIÓN

La lectura es una de las actividades más importantes y útiles que el ser humano adquiere y puede mantener toda la vida, dependiendo del contexto en el que se desarrolle. Además, la lectura sirve como medio para la adquisición del conocimiento y permite conocer el mundo y a resolver problemas de la vida cotidiana. Leer implica comprender, es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los intereses que guían su lectura (Solé, 1992).

Sin duda, la lectura es el camino hacia el conocimiento y la libertad, intensifica el pensamiento lógico y creativo, permite a los estudiantes tener un juicio crítico sobre lo que leen. En definitiva, como Leoni (2012), menciona “leer equivale a pensar, razonar, y soñar”.

Conocer las cifras de lectura es preocupante porque de acuerdo con los últimos datos en México, se leen en promedio 3.8 libros al año por persona, y, sólo dos de cada diez lectores comprenden totalmente lo que leen. Estos datos coinciden con lo hallado en la experiencia profesional, ya que al estar al frente de grupos de primaria y darse cuenta en realidad que los estudiantes sólo decodifican libros de texto de manera mecánica y para cumplir con tareas, surge la inquietud de investigar acerca de la comprensión lectora.

Por tales razones se considera importante que en la escuela se desarrollen estrategias cognitivas para el antes, durante y después de leer textos que permitan la comprensión lectora de los mismos textos que se leen durante el proceso de la educación básica, es un reto para los docentes convertir el acto de leer en momentos placenteros, pero sobre todo gratificantes.

Por otro lado, el sistema educativo mexicano a través de los años ha planteado, diferentes “reformas educativas” lo que no permite tener una congruencia en los

cambios. Durante años atrás han existido planes y estrategias de lectura, pero ninguno ha tenido un seguimiento que permita desarrollar la competencia de la comprensión lectora de los estudiantes.

Durante estos años la lectura ha sido vista como una obligación, incluso como algo punitivo para los niños y jóvenes ya que el sistema de México país participa en programas de los organismos internacionales y nacionales. Estos han establecido evaluaciones como el Programa para la Evaluación Internacional del Alumno (por sus siglas en inglés PISA) y en incongruencia a ésta Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en donde se evalúa la competencia de comprensión lectora de manera literal y fortaleciendo este sentido lanza a las escuelas la practica de la lectura midiendo las palabras “leídas” por minuto, que más bien son decodificadas. No se ha hecho un programa con seguimiento que motive a los estudiantes a leer, y que, además, tome en cuenta los contextos de los estudiantes; para propiciar que estas desarrollen la competencia a través de estrategias cognitivas.

Por lo tanto, la presente investigación partió de conocer el contexto de los estudiantes para después hacer una intervención pedagógica que favoreciera el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes a través del desarrollo de estrategias cognitivas, como acceder al conocimiento previo, predicciones, comparaciones, inferencias y la creación de imágenes mentales, trabajadas con textos de su interés durante tres momentos, antes, durante y después, por medio de la propuesta *Pedagogía por Proyectos* llevando a cabo una intervención con los niños de quinto grado de la Escuela Primaria “Guadalupe Victoria” de la Alcaldía Álvaro Obregón.

Durante la intervención realizada se crearon condiciones facilitadoras para el aprendizaje lo cual permitió crear ambientes favorables donde los estudiantes compartían una vida cooperativa, mejorando la convivencia escolar, la autorregulación de conducta y responsabilidades.

Trabajar con la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* permitió que los niños además de leer en el sentido de comprender y compartir textos como cuentos clásicos, recetas de cocina y fichas técnicas; estimuló su creatividad así crearon nuevos textos. Sin duda darles el poder a los niños permite que construyan su poder de leer y escribir como lo mencionan Jolibert y Sraïki (2004). La experiencia de trabajo quedó rescatada en el relato único.

Se empearon tres metodologías, una para el Diagnóstico Específico donde se utilizaron elementos del método de Investigación-acción, la segunda para la intervención que mediante *Pedagogía por Proyectos* y para la investigación se llevó a cabo con base en el proceso metodológico de la Documentación Biográfico–Narrativa construida con elementos de las propuestas de Bolívar (2001), Domingo (2001) y Fernández (2001), y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Suárez (2011), los cuales enmarcaron el proceso metodológico para orientar el camino de la intervención de una manera holística y desde la hermenéutica.

En el capítulo uno “La comprensión lectora y el sistema educativo en un contexto neoliberal” se presenta el análisis de la política educativa mexicana a nivel internacional y nacional, la relación que guarda con la comprensión lectora de los estudiantes mexicanos bajo un contexto neoliberal planteados en las diferentes reformas del sistema educativo mexicano basado en los compromisos internacionales compartidos con los diferentes organismos financieros Internacionales como Banco mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Internacional de Desarrollo (BID), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y programas internacionales tales como: “Tuning Educational Structures in Europe”, programa denominado “DeSeCo en 1997 : *The Definition and Selection of Key Competencies*”, El foro Mundial sobre la Educación en Dakar los cuales han venido midiendo la comprensión lectora a través de pruebas estandarizadas y nada contextualizadas como son: Programa para la

Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) entre otras.

También presenta un análisis de los cambios curriculares de los tres niveles de educación básica, la función de los estándares curriculares, los campos de formación y campos formativos, la organización curricular y pedagógica, todos relacionados con la comprensión lectora y del rol del docente que desempeña.

En el capítulo dos “Conocer el problema para intervenir”, se define el planteamiento del problema a través del Diagnóstico Específico lo que permitió conocer el contexto particular de los estudiantes a través de la aplicación de varios instrumentos: diario del profesor, estudio socioeconómico, cuestionarios para estudiantes, padres de familia y docentes, la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico el objeto de estudio, los cuales permitieron recabar información para elaborar el planteamiento del problema, preguntas de indagación, los supuestos teóricos y la formulación de propósitos para llevar a cabo el diseño de intervención. Además, se define la metodología de investigación, la cual contiene el método utilizado, los instrumentos para la recogida de información: el diario autobiográfico, carpeta de aprendizaje y fotografías, la técnica empleada relato único.

En el capítulo tres “Sustento teórico de la suntuosa comprensión lectora” se dan a dar conocer los fundamentos teóricos bajo tres aspectos. El primero, se refiere a los antecedentes sobre la comprensión lectora a través de cinco trabajos con elementos que permiten tener un panorama general del estado en el que se encontraba el objeto de estudio. El segundo aspecto da cuenta de las principales concepciones teóricas de la lectura, de comprensión lectora, de la lectura en la escuela, de los procesos para la construcción del significado de un texto, de las estrategias cognitivas para la comprensión lectora, de la tipología textual y de la manera en cómo se evalúa el proceso cognitivo de la comprensión lectora. Y el tercero, se refiere a la propuesta didáctica conocida como *Pedagogía por Proyectos*, caracterizando cada uno de sus elementos utilizados en la intervención.

En el capítulo cuatro “El camino pedagógico hacia la comprensión lectora”, se plantea el Diseño de Intervención Pedagógica en donde se explican los elementos metodológicos de la indagación e intervención, los propósitos, la justificación, listado de acciones previstas y los recursos posibles, las competencias a desarrollar durante la intervención de *Pedagogía por Proyectos*.

En el capítulo cinco “Niños felices, autónomos y reflexivos” se presentan dos partes: en la primera parte se trata del Informe Biográfico-Narrativo a través de cinco episodios que narran la intervención pedagógica, iniciando con la autobiografía que incluye mi trayectoria formativa y profesional relacionada con el objeto de estudio, los otros cuatro episodios dan cuenta de los resultados de la intervención, es decir, se narran todas las actividades desarrolladas en los tres proyectos propuestos por los niños. En la segunda parte, de este capítulo se dan a conocer los resultados de la investigación mediante el Informe General.

Se presentan las conclusiones que son los argumentos y afirmaciones que sintetizan el trabajo realizado en donde se toman las ideas principales y resume lo investigado, obteniendo un nuevo conocimiento.

Al final del trabajo se presentan las referencias bibliográficas, hemerográficas y electrónicas que dan sustento teórico a la investigación. También se presentan los Anexos donde se incluyen los cuestionarios para los estudiantes, docentes y padres de familia, un estudio socioeconómico y las pruebas Análisis de la Comprensión Lectora (ACL) para medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

I. LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL SISTEMA EDUCATIVO EN UN CONTEXTO NEOLIBERAL

En el presente capítulo se analiza la política educativa de México, que tiene influencia de organismos que toman decisiones tanto a nivel internacional como nacional. De manera particular nos centraremos en la atención que se da a la Lengua y la comprensión lectora, siendo una habilidad básica en el proceso educativo de cada estudiante mexicano, esto apegado a las reformas realizadas en los distintos niveles educativos: preescolar 2004, secundaria 2006 y primaria 2009, que concluye con el modelo educativo basado en competencias correspondiente a la Reforma Integral de Educación Básica, (2011).

A. Política Educativa sin contexto

El carácter “público” en política educativa, supone tres máximas: transparencia, interés general y financiamiento colectivo. Todo análisis sobre políticas educativas, se enfrentan a diversos retos de orden teórico-metodológico. Las decisiones en política educativa son el resultado del diálogo, la multiplicidad de argumentos, la polémica y los acuerdos o consensos a los que llegue.

La complejidad y la escala de las políticas educativas requieren de información confiable, de conocimientos especializados y de cálculos precisos para una adecuada implementación, ya que de estas dependen los efectos políticos y sociales para el Estado.

Para hablar de política educativa es importante definir qué son las políticas públicas; Nieto (2014), menciona que las políticas públicas son planes de acción gubernamental orientados al desarrollo de proyectos con apoyo en diversas instituciones. Una política pública implica *racionalismo* lo cual se refiere a la contribución de objetivos de la mejor manera posible, también implica

incrementalismo lo que alude a la resolución paulatina de las problemáticas enfrentadas.

Por lo tanto, las políticas públicas son planes de acción gubernamentales orientados al desarrollo de proyectos, como menciona Nigrini (2008: 176), “que se ocupan de estudiar las mejores estrategias para resolver problemas” y en este caso nos vamos a referir a la política educativa de México que se desarrolla en el contexto de la globalización, ya que hoy en día la nueva gestión pública es una estrategia para la descentralización del sistema educativo.

Sin duda, las políticas educativas tienen un papel central en la actualidad. Su desarrollo consta de tres fases: el diseño, la operación y los resultados, que al no ser consideradas provocan el fracaso, como es el caso de México, el cual se ha visto afectado por distintas reformas políticas llamadas “estructurales” que encierran realmente privatización.

“México, si quiere ser un país emergente destacado a nivel internacional debe aprobar reformas estructurales en el campo energético, laboral, fiscal y educativo y cuando se habla de reestructurar estos campos, podemos entender que hay que entregárselos a la iniciativa privada nacional o extranjera” (Tello, 2012).

En efecto, México tiene muchas telarañas que le impiden, por ejemplo, entregar el voto de confianza a la inversión privada para que participe en los sectores torales para economía incluyendo por su puesto en lo educativo.

1. Visión de la comprensión lectora en el mundo

Actualmente la sociedad se encuentra frente a un control mundial homogeneizador, generando un capitalismo salvaje, en el que existen organismos financieros internacionales como son: el BM, FMI, BID y la OCDE, los cuales están consolidando su poder originando múltiples crisis tanto en el ámbito económico, energético, alimentario, climático y por ende en el ámbito educativo.

De acuerdo, a las organizaciones internacionales mencionadas, la óptica requiere internalizar dentro de la escuela y en los proyectos y programas educativos, los factores limitantes del contexto familiar, comunitario y social inherentes a la pobreza, y llevaría a transformarlos en variables centrales de las políticas educativas que tienen como población destinataria a los sectores con fuertes carencias.

Con respecto a lo educativo, un referente internacional es el Programa PISA el cual es implementado por la OCDE, con la finalidad de conocer el desempeño de los estudiantes que concluyen la educación básica y se refleja en los resultados el cual se ha convertido en un consenso mundial educativo que perfila a las sociedades a partir de tres campos de desarrollo del estudiante: la lectura como habilidad superior, donde se evalúa la comprensión lectora, matemáticas y ciencias.

PISA concibe a la competencia lectora como la capacidad que tiene un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y en consecuencia participar en la sociedad (INEE, 2010).

a. La trascendencia de los organismos internacionales

Ferraro (2011), menciona dos sistemas de valores que luchan por el predominio con la comunidad mundial:

Uno es inclusivo, abierto, y efectúa intentos consistentes para integrar a los débiles y los desfavorecidos. El otro es excluyente, fracturado; un mundo darwiniano de dientes y garras ensangrentados, dominado por el fuerte y poderoso para su propio beneficio, con concentraciones crecientes de tecnologías, riqueza y poder y escasa consideración para los que se quedan rezagados (Ferraro, 2011: 7).

Ante esto es importante reconocer que esto marca el modelo del capitalismo neoliberal ya que representa una voraz destrucción en donde sólo unos cuantos se rescatarán porque su objetivo es maximizar las ganancias de los grandes capitales transnacionales, Por otro lado, está la mayoría, que son millones de seres humanos

que quedarán en grandes desventajas. Sobre todo, en el sector educativo donde sólo llegarán a niveles altos los estudiantes que tengan las posibilidades.

Respecto a los cambios referentes a la comprensión lectora fue uno de los aspectos evaluados por PISA (2000- 2003). Creado por la OCDE. En este estudio internacional se consideró a los estudiantes de 15 años de 41 países. En una estimación global de dicha competencia, México ocupó la posición número 35 de esta lista.

Durante los años noventa se caracterizó por el surgimiento de proyectos, de reformas curriculares a gran escala y por la búsqueda y adaptación de modelos académicos que respondieran a las demandas educativas, entre ellos los proyectos Tuning Europeo, DeSeCo y Proyecto de acción en Dakar.

1) Proyecto Tuning

Cabe resaltar que en la década de los noventa surge un proyecto llamado “Educación por competencias” el cual fue una gran trascendencia ante la actual demanda educativa cuyo objetivo formar recursos humanos preparados para enfrentar las nuevas necesidades (Ramírez, 2008).

Uno de los proyectos más importantes en la educación superior en Europa es el proyecto “*Tuning Educational Structures in Europe*” (Estructuras de Modificación Educativa en Europa) afina las estructuras educativas de Europa donde sus objetivos son:

- Promover la movilidad de estudiantes y personal docente de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.
- Promover la cooperación europea en el control de calidad.
- Promover una dimensión europea en la educación superior con énfasis particular en el desarrollo curricular.

Por otro lado para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación es una de las principales esferas de su actividad, señala que las nuevas generaciones del siglo XXI deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro por lo que la educación superior entre otros de sus retos se enfrenta a la formación basada en competencias y que además la pertinencia de los planes de estudio deberán estar constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad por lo que se requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo. De ahí la justificación de las reformas en los niveles educativos.

2) DeSeCo

La OCDE en la década de los 90's lanzó un programa denominado *The Definition and Selection of Key Competencies*, "DeSeCo" (Definición y Selección de las Competencias clave) que a través de PISA vigila que todos los agremiados a ella como es el caso de México cumplan con la preparación adecuada de sus poblaciones (OCDE, 1997).

En el programa antes mencionado, la OCDE presenta un concepto de competencia polisémico, es decir que, se ha convertido en un objeto de estudio interdisciplinario: lingüística, psicopedagógico, sociológico y del mundo empresarial, sólo figura como competencia en lectura, relacionándola con destrezas lingüísticas orales y escritas, sólo como una categoría de competencia: Uso interactivo de diferentes herramientas como el lenguaje, los símbolos y el texto; utilizar el conocimiento, la información usando la tecnología, pero no menciona los procesos cognitivos para la comprensión lectora.

Esto hace que se pueda usar para referirse a cualquier comportamiento o aspecto del ser humano tratando de validar el constructo sólo en el discurso social lo que confirma el bajo grado de rigurosidad (Tabón en Díaz, 2009).

El 29 de junio de 1999 se realizó en Río de Janeiro Brasil, la primera cumbre entre los jefes de Estado, de gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea con el objetivo de fortalecer los vínculos de un entendimiento político, económico y cultural entre las dos regiones a fin de desarrollar una asociación estratégica entre ambas, para ello se reiteran el compromiso para una relación sólida en la esfera educativa, cultural y humana, resaltando que la educación, por una parte es factor importante en el logro de la igualdad social, el progreso científico, tecnológico y por otra la formación profesional de los trabajadores de todas las edades.

3) El marco de acción en DAKAR

El foro Mundial sobre la Educación, celebrado del 26 al 28 de abril 2000, ha adoptado el Marco de Acción en DAKAR, Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, en el cual, los participantes en el foro reiteraron su acuerdo con las perspectivas de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada diez años antes en Jomtien (UNESCO, 2000).

Durante el foro se expresó el compromiso que tenía la comunidad internacional de lograr una estrategia más amplia, con objeto de garantizar que se atiendan las necesidades básicas de aprendizajes de todos los niños, jóvenes y adultos, uno de los objetivos era “Mejorar todos los aspecto cualitativos de la educación para conseguir resultados de aprendizaje especialmente en lectura, escritura y aritméticas y competencias prácticas esenciales” este objetivo es claro, la lectura la consideran sólo en términos cuantitativos donde nuevamente sólo es decodificación y no lograr en los niños, jóvenes y adultos la comprensión lectora.

Entonces sólo se tomó como una necesidad mínima, lo cual generó en las políticas económicas globalizadoras que en el discurso se quedará la Educación para todos.

Entonces conferencias y acuerdos mencionados anteriormente que a nivel internacional dan como resultado la aplicación del enfoque por competencias en educación.

b. Fortalecer cooperando

En esas conferencias también se acordó considerar el fortalecimiento de la cooperación educativa como un reto especial, con particular énfasis en la educación básica en la formación profesional y en la cooperación entre las instituciones de educación superior incluyendo las universidades y la educación a distancia y tomando en cuenta las necesidades de cada una de las sociedades.

Estos planteamientos a nivel internacional no responden a las necesidades de un país como México, donde los estudiantes mexicanos no tienen las mismas condiciones que los estudiantes a nivel internacional, sobre todo no corresponden a su realidad educativa en donde sin duda se cruza por una crisis inmensa, donde los factores negativos son innumerables, donde se aplican pruebas estandarizadas sin pensar en los contextos de la niñez mexicana, cuando este es un elemento importante para el desarrollo de los procesos para una mejor comprensión lectora. Además, considerando que la política educativa mexicana lleva otro camino y, sobre todo, otros intereses en donde sólo se cumple de manera mediocre dando resultados sólo cualitativos, sin análisis, ni reflexión.

2. Perspectiva de la comprensión lectora a nivel nacional

El sistema educativo mexicano a través de los años ha planteado diferentes reformas lo que no permite tener una congruencia en los cambios. Durante los años atrás han existido planes de lectura, pero ninguno ha tenido un seguimiento para

lograr la competencia de la comprensión lectora de los estudiantes ya que tiene implicaciones sociales, culturales, políticas y tecnológicas lo cual requiere la participación de diferentes sectores de la sociedad como son: educativo, cultural, librero, la industria editorial, actores de la cadena de libros, la comunidad artística, cultural y científica, la sociedad civil, promotores del fomento a la lectura, académicos e investigadores, maestros y líderes comunitarios, sobre todo esto la participación de los padres de familia. Todo esto implica que el gobierno cambie esas políticas económicas para cubrir esta gran cadena de sectores. Entonces sólo se quedan implicadas en las reformas educativas.

En México surgen las llamadas “Reformas Estructurales” impulsadas por el “Pacto por México”, una de estas es la Reforma Educativa presentada por el presidente Enrique Peña Nieto el 10 de diciembre de 2012 que en sus palabras “busca fortalecer el derecho de los mexicanos a recibir educación de calidad”. Esta reforma está estructurada para buscar el mejoramiento constante y el máximo logro de los estudiantes siendo el estado quien garantizará los materiales y los métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, la idoneidad de docentes y directivos para el cumplimiento de los objetivos.

El sistema educativo mexicano durante el paso del tiempo ha presentado periodos de transformaciones, y a través de la historia ha reformado el artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos que norma al sistema educativo entre dichas modificaciones está la que provoca la descentralización.

Para ilustrar lo antes mencionado, a continuación se presentan algunas modificaciones que se han hecho al art. 3º, durante diferentes sexenios: el mandato del presidente Salinas de Gortari (1993), se firma el Acuerdo General para la Modernización de la Educación (PROME), el cual inicia la descentralización y federalización de la escuela pública, en 1990 se reforman los planes y programas y se crea el Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica y

Normal (ANMEB), en 1993 se crea el programa Carrera Magisterial, un programa de incentivos económicos otorgados a docentes de educación básica.

Posteriormente, en 1995-2000, se realiza una reforma curricular en primaria con la que se renuevan los libros de texto gratuito, se generan tres programas integrales para abatir el rezago educativo, también se crea el Programa Nacional de Lectura (PNL), el cual tenía como finalidad impulsar la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas, fortaleciendo los hábitos y capacidades lectoras de los estudiantes.

En 2004, se crea el Programa Hacia un País de Lectores, también se crea el programa de Enciclomedia para los alumnos que cursan 5º y 6º grado de educación primaria, se reforman nuevamente los planes y programas de la Escuela Normal de Educadoras y de Educación Especial para dar a conocer la reforma en preescolar que se vuelve obligatoria. Ambos programas fueron creados para atender el fomento a la lectura, pero, no para la comprensión de textos.

A partir del periodo del mandato del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2008), se crea ENLACE, cabe mencionar que esta prueba estandarizada sólo evalúa algunos aspectos de la comprensión lectora como es el nivel literal que refiere Catalá “el cual se caracteriza por el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto” (Catalá, 2001 p.17).

También se crean el Instituto Nacional para Evaluación Educativa (INEE), el programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación de Maestros (2009) y El Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros teniendo como objetivos lograr la igualdad de oportunidades, contribuir a la consolidación de una economía competitiva y generadora de empleos, elevar la calidad de la educación, capacitación docente, reformar la curricular en los tres niveles educativos, actualizar los métodos y recursos didácticos, la evaluación y rendición de cuentas.

Finalmente, en 2008 se culmina con la implementación de la Reforma Educativa en la que se inserta un enfoque por competencias desde el nivel de preescolar hasta secundaria, la cual pretendía formar conciencias flexibles y habilidades tanto para trabajar dentro de las corporaciones petroleras establecidas, como para las dedicadas a otros rubros como son las metalurgias, automotrices y aeronáuticas, es decir, sólo en un plano empresarial, sin un análisis epistemológico, ni con sustento conceptual en la didáctica (Tello, 2012).

Pero analicemos de qué habilidades y de qué conocimientos se tratará, pues la Secretaría de Educación Pública sólo ha presentado un programa a través del Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE) con su programa de Educación Inicial cuyo objetivo es brindar atención a comunidades rurales e indígenas con muy alto o alto grado de marginación o rezago social, a través de mamás, papás y cuidadores con el fin de enriquecer las prácticas de crianza que promueva el desarrollo de las niñas y niños menores de cuatro años. Pero falta un programa contextual que tome en cuenta a las niñas y niños de la educación básica ya que México es un país megadiverso con crisis laboral, política, ética y económica.

B. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), una transformación improvisada

En medio de serias deficiencias e insuficiencias en la condición que requiere un país, la Secretaría de Educación Pública otorga al Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), facultades excesivas, no sólo para definir políticas, sino también para fijar orientaciones pedagógicas, pero quedan excluidos los aportes de los docentes, especialistas e investigadores educativos por los intereses políticos coyunturales del gobierno federal y la burocracia sindical.

La decisión política de disponer una reforma curricular en plazos perentorios desata un proceso que promete desmembrar, antes que articular, a la educación básica porque requiere considerar a la diversidad sociocultural de país, de tal manera que garantice la equidad y la famosa calidad de la enseñanza.

Desde la década de los noventa hasta la fecha la educación básica se ha visto sumergida en un torbellino de cambios de todo tipo, desde reformas constitucionales y adiciones al marco legal hasta la aplicación de diversos dispositivos de gestión (Guerra,2012).

En el discurso oficial la Reforma Integral de la Educación Básica se presenta como un vínculo de continuidad para los tres niveles educativos, a través de los siguientes precedentes que en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 se mencionan:

La expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, donde, desde el discurso, se inicia una profunda transformación de la educación y reorganización que dio paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas (SEP, 2011).

Otro cambio que se dio a conocer fue el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, el 8 de agosto de 2002, el cual tuvo como propósito la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico político y social en el que se inicia en el siglo XXI (SEP, 2011).

Un tercer compromiso, es el de llevar a cabo la reforma curricular orientada al desarrollo de las competencias y habilidades mediante los enfoques, la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el gobierno federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Así mismo estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas.

“La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es una política pública que impulsa la formación integral para todos los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión” (SEP, 2011a:20).

De acuerdo con lo anterior, esta reforma queda muy clara pero sólo en el discurso porque en realidad para que sea integral se deben tomar en cuenta todos los aspectos que engloban a la educación. Como lo menciona Tello (2012:15), “La Reforma Educativa que México necesita, debe ser integral, es decir, abarcar desde la primaria hasta estudios universitarios. Cada ciclo tiene sus propios problemas y esto no lo contempla el Sistema Educativo Mexicano”. Es claro que una reforma integral no es la que se llevó a cabo en México, pues simplemente se marcan los parámetros, pero no se ha tomado en cuenta las prioridades y necesidades de los estudiantes y mucho menos se toma en cuenta la participación de los docentes quienes son los que día a día realizan el trabajo con los estudiantes.

Por otro lado, la reforma educativa debe tener como objetivo primordial el aprendizaje significativo en donde los niños desde el preescolar hasta la universidad ya escriban, razonen, analicen y comprendan lo que leen. “El método de la reforma educativa es verbalista, presencial, privilegia al sentido del oído sobre los demás. Hay que cambiar estimular la lectura y la escritura que desde el principio aprendan a razonar, más que a repetir” (Tello, 2012:15), pero eso tendría que implicar un trabajo con seguimiento desde los primeros años hasta la edad adulta cuando terminan su carrera universitaria.

A continuación, se menciona un breve análisis de las Reformas educativas realizadas en los diferentes niveles y organizadas según el orden cronológico en que ocurrieron; preescolar, secundaria, primaria y el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. Sin duda se muestra una incongruencia pues no hay una continuidad entre los niveles:

1. El nivel y reforma que inicia en competencias, 2004

En el año 2004, en México se realizó la reforma en el nivel preescolar, con ella se adoptó un enfoque por competencias mismo que surge en el ámbito laboral. Es así como se comienza a formar a niños de 3 a 6 años con un enfoque para el trabajo y la producción.

El Programa de Educación Preescolar (PEP 2004), se organizó en seis campos formativos y competencias, los cuales son: Desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas y Desarrollo físico y salud (SEP, 2004a:40). A su vez el campo formativo de Lenguaje y Comunicación se organiza en dos aspectos: lenguaje oral y lenguaje escrito.

Está organizado por competencias y respecto a la lectura prioriza el acercamiento de los niños a diversos tipos de textos. Una de las bondades de este programa fue su “carácter abierto” lo que permitía a la educadora diseñar actividades según los intereses y necesidades de los niños. Aquí no existen contenidos a trabajar.

Con relación a la lectura y su comprensión mencionan que el niño a través de escuchar la lectura de textos y observar cómo escribe la maestra y sus padres, juegan con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras, reconocer que es diferente solicitar un permiso de manera oral que, de forma escrita, intenta leer y escribir a partir de sus conocimientos previos. Sin duda todas estas actividades que los niños realizan ponen en juego las capacidades cognitivas que

poseen para avanzar en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito, para aprender a leer y escribir (PEP, 2004).

Una vez que se realizó la reforma en el nivel preescolar, la secuencia sería con el nivel primaria, pero no fue así. Para el año 2006 se realizó la reforma en educación secundaria.

2. Una reforma desfasada: Educación Secundaria 2006

La reforma en el nivel secundaria ocurrió en 2006 pero de manera desfasada para su implementación, surge con el propósito de configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas acordes, así como una misma organización y su relación interna para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

El cambio del programa de español se realizó con la Reforma en el año 2006 cambiando el objeto de enseñanza del español por Prácticas de uso del lenguaje son modos de interactuar a través de los textos con otras personas o bien con los textos mismos donde las acciones de escribir, leer y hablar se encuentran inmersas, simultáneamente a la práctica donde encontramos diferentes tipos de textos: poesía, cuentos, novelas y teatro (SEP, 21).

Uno de los propósitos de la enseñanza del español con respecto a la lectura es que los estudiantes sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, esto con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales. En el propósito si mencionan que los estudiantes comprendan los que leen.

Con la reforma en este nivel se reducen asignaturas y contenidos, con lo que se pierde continuidad y coherencia en el programa (historia y las ciencias). Son menos campos formativos.

En esta propuesta curricular los principios y aspectos relativos a la concepción de la lengua, aprendizaje, su enseñanza y uso siguen vigentes; no obstante, se presenta una innovación en cuanto a la manera en que se organiza y se trata la asignatura, debido a que se utilizan como vehículo las prácticas sociales del lenguaje.

Estos cambios permiten que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos, lo que significa recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela, a través de los proyectos didácticos los cuales se fortalecen mediante las actividades permanentes que diseña el docente durante el ciclo escolar en Programa de Secundaria, (SEP, 2011).

Como último eslabón de esta cadena de reformas se da la del nivel primaria en el año 2009.

3. Reforma Curricular en Educación Primaria (2009)

Esta reforma educativa se presenta con innumerables deficiencias en el sistema educativo, dándole al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación toda facultad para definir no sólo la política educativa sino la estrategia pedagógica que seguirían sin tomar en cuenta los contextos, las prioridades de cada escuela y sobre todo, la opinión de los docentes quienes son los que están al frente de los grupos por lo que la educación del país ha quedado excluido por los intereses políticos coyunturales del gobierno federal y la burocracia sindical.

La reforma en el nivel primaria se dio en 2009, de manera desfasada, se organizó en campos de formación (las asignaturas), iniciando por la capacitación de los extremos a los docentes: en 2009, 1º y 6º, 2010 2º y 5º y en 2011, 3º y 4º, a la par que se cocinaba el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, quedando nombrada “Reforma Integral de la Educación Básica” centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias el cual

está sujeto al análisis, ya que implica grandes desafíos pedagógicos y didácticos, en los que se tendrían que incluir la comprensión lectora que no se tomaron en cuenta para su aplicación.

Por ejemplo, debe existir congruencia entre el diseño curricular, los libros de texto, guías para docentes, los medios, esto requiere una coordinación general de equipos y personal especializado, investigadores educativos, equipos interdisciplinarios con toda la capacidad, suficiente tiempo para aplicarlo y al final permita una evaluación de todos los actores y elementos educativos (Acevedo et al., 2008).

Además de considerar la gran diversidad sociocultural que tiene el país, de manera que se cubran todas las necesidades para garantizar la equidad, inclusión y calidad de la enseñanza para todos.

Todas las reformas acaecidas trajeron consigo cambios curriculares que trastocaron desde la atención a asignaturas, como la vida en las escuelas y el trabajo del docente. A continuación, se dan a conocer algunos de dichos cambios.

C. Cambios curriculares con una sistematización amorfa

En la articulación de los distintos niveles educativos se tomaron en cuenta los estándares, campos de formación, el enfoque por competencias, los aprendizajes esperados y el perfil de egreso.

La reforma trajo consigo cambios, no sólo al insertar un enfoque por competencias si no también en la estructura del plan de estudios de la educación básica, de manera específica en la inserción de estándares curriculares, organización de los campos de formación, temas de relevancia social, e implicaciones laborales a los docentes.

1. Función de los estándares curriculares

Los estándares curriculares son descriptores de logros y definen aquello que los estudiantes demostrarán al concluir un período escolar; sintetizan los aprendizajes. También son equiparables con los estándares internacionales (SEP, 2011).

Estos estándares curriculares integran una dimensión educativa establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitan al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad del conocimiento de las naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo.

Dichos estándares son los referentes de las evaluaciones estandarizadas (PISA y PLANEA) como su nombre lo dice, no considera las particularidades, de cada individuo de tal manera que los estudiantes mexicanos son evaluados tomando en cuenta estos estándares curriculares sin contemplar los contextos, cuando en realidad es muy complejo determinar por medio de estas pruebas los niveles que cada persona cumple.

Los estándares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos cortes corresponden de manera aproximada y progresiva a ciertos rasgos o características claves del desarrollo cognitivo de los estudiantes, son el referente para el diseño de instrumentos que de manera externa evalúen a los estudiantes, desde luego sin considerar los contextos y necesidades particulares, que sin lugar a duda tienen implicaciones los procesos cognitivos para la comprensión lectora.

Los estándares de lectura, se establece, la cantidad de palabras leídas por minutos que los estudiantes deben alcanzar según el grado escolar que cursan.

Figura 1. Tabla de los estándares de habilidad lectora julio 2014

Nivel	Grado	Palabras leídas por minuto
Primaria	1º	35 a 59
	2º	60 a 84
	3º	85 a 99
	4º	100 a 114
	5º	115 a 124
	6º	125 a 134
Secundaria	1º	135 a 144
	2º	145 a 154
	3º	155 a 160

Fuente: SEP, Plan de estudios, 2011. Educación Básica

Procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos, producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, conocimiento de las características, lo cual provoca que los estudiantes y padres de familia centren la atención en la velocidad y fluidez, más que en la comprensión.

2. Campos de formación y campos formativos

Los campos formativos (seis para el caso de preescolar) y los campos de formación (cuatro) para primaria y secundaria, desde el discurso, buscan, orientan, organizan, regulan y articulan la educación básica; tienen un carácter interactivo entre sí y se relacionan con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso, pero en la vía de los hechos nuevamente son un referente de evaluación y una manera de organizar el currículum (SEP, 2011).

En el nivel preescolar los seis campos de formativos son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo personal y social, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, y expresión y apreciación artísticas. Por lo que los niños deben interactuar en situaciones

comunicativas y emplear formas de expresión oral y escrita con diferentes propósitos, lo que genera un buen desarrollo emocional, físico y social al permitirles adquirir confianza y seguridad e integrarse a la vida cotidiana.

En Primaria y secundaria se sigue con el estudio del lenguaje en la asignatura de español. Los dos niveles se centran en las llamadas “Prácticas sociales de lenguaje” las cuales permiten la interacción entre los estudiantes, además de producción de textos y comprensión de estos para poder desarrollarlas al participar en los diferentes intercambios orales (SEP, 2011).

De estos campos formativos sólo se retomará el de Lenguaje y comunicación, pues es en el que se centra esta investigación. Tiene la finalidad de desarrollar competencias comunicativas a partir del uso formal del lenguaje. Además, se busca que los estudiantes aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con otros; a identificar problemas y a solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir reflexionar individualmente o colectivo acerca de ideas y textos (SEP, 2011).

3. Organización curricular y pedagógica

La educación básica en sus tres niveles educativos plantea un trayecto formativo congruente para desarrollar las competencias y que al concluirla sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrenten por lo que promueve una diversidad de oportunidades de aprendizaje que se articulan y distribuyen a lo largo de la educación básica y que se refleja en el mapa curricular (SEP, 2011).

En educación preescolar no se atienden asignaturas y se prioriza la atención a la expresión oral, el cual es el acercamiento a la comprensión. Se da desde ese componente de la lengua por medio de las preguntas y explicaciones de los niños.

En educación primaria y secundaria se tratan de asignaturas organizadas por los campos de formación. Es así como Lengua se atiende en la asignatura de español, mediante prácticas sociales de lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; producción e interpretación de las prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos de aproximarse a su escritura y de participar en intercambios orales.

Con respecto al campo formativo Pensamiento Matemático de desarrollan desde los desafíos matemáticos que consisten en la resolución de problemas, en la formulación de argumentos para explicar sus resultados, en el diseño de estrategias y sus procesos para la toma de decisiones.

En Exploración y comprensión del Mundo Natural y Social a través de lecciones, integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos cuyo objetivo es el desarrollo del pensamiento crítico.

4. La situación del maestro ante la RIEB y su práctica docente

Para dar cuenta de la evaluación tanto de estudiantes como, de maestros durante el sexenio Foxista se dio a conocer la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México, referido con el Plan Nacional 2001-2006, el cual proponía hacer de la educación un gran proyecto nacional y requería contar con programas proyectos y acciones que permitieran una educación de calidad, la cual refería a maestros dedicados, preparados motivados.

“Para avanzar en el incremento y aseguramiento de la calidad de la educación, se requiere de un sistema de evaluación, sólido, confiable, oportuno y transparente, cuyos resultados puedan satisfacer la demanda social” (Ley No. Diario Oficial de la Federación en la Ciudad de México jueves 8 de agosto de 2002).

Posteriormente la Secretaría de Educación Pública en 2008, perfiló los siguientes criterios de la función docente para la implementación de la reforma. Se han establecido un sin número de criterios que perfilan el papel del docente, bajo discurso del sistema educativo, maneja lo siguiente en su acuerdo número 447 (2008).

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje entendido al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- Evalúa los procesos de enseñanza aprendizaje con un enfoque formativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional, (SEP, 2008: 24).

Por otro lado, el Marina, Pellicer y Manso (2015), publicado en el libro blanco en España, menciona, que el trabajo de un docente para que se considere eficaz debe contar con ciertas competencias comunes: capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, una sólida información científico cultural y tecnológica; tener conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.

En la última competencia mencionada en el párrafo anterior es incongruente con lo realizado por el sistema educativo mexicano, pues no hay un seguimiento adecuado respecto a los contenidos que hay que enseñar con tantos cambios y

reformas, mucho menos existe un análisis epistemológico, porque para llevarlo a cabo se necesitan personas especializadas y capacitadas en el campo educativo. En el caso mexicano quienes están al frente del sistema educativo, la mayoría de las veces son personas que no tienen formación educativa para estar al frente.

Las consecuencias de las reformas aplicadas, sobre todo las del 2013 dejó una estela de miradas poco favorecedoras para el magisterio. Actualmente en México, ser docente de educación básica y de cualquier otro nivel es un gran reto, porque implica un compromiso integral lo que significa estar en constante actualización, pues la sociedad cuenta con un arma silenciosa: los resultados de los exámenes estandarizados que pone en tela de juicio al docente frente a grupo.

En realidad, ésta reforma no fue pedagógica sino completamente laboral, como lo menciona López, (2015:2) “la reforma es laboral y administrativa disfrazada de educativa”, por lo que el docente está completamente en riesgo. Además, hay que agregar que las autoridades basan la calidad de la enseñanza en una estructura con un presupuesto reducido, estandarizado y de control sustentado en el mecanismo de dominación con un esquema de evaluación empleado como medio para aniquilar a los docentes para ejercer presión sobre ellos. Se usa para despedirlos mediante la evaluación, la idea fue suprimir sus plazas y jubilaciones para reducir el presupuesto educativo.

Esta política tocó la permanencia y dio fin a la plaza base. Se creó un nuevo régimen de contratación: legalizando los nombramientos provisionales, sujetos a evaluaciones para definir su permanencia, creando inestabilidad en el empleo.

Dicha evaluación sólo favoreció que las empresas privadas aprovecharan para dar supuestas soluciones a los docentes para “conservar sus plazas” ofreciéndoles cursos y materiales impresos de dudosa calidad, pero más rentables, prometiéndoles que estarían preparados para presentar su evaluación obligatoria ante la amenaza de despido.

Estos cursos pretendieron adoctrinar a los docentes para convencerlos de las bondades de la mal llamada reforma educativa, solo logran aniquilar la capacidad creativa y transformadora de su experiencia y saber docente, porque en realidad ellos son los que están frente a grupo y conocen las necesidades reales de los estudiantes.

En ese mismo año, 2013 en el aval del INEE y el gobierno de Peña Nieto se crea la Ley del Servicio profesional docente, la cual estableció criterios, términos, y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio de Educación Básica y Media Superior. Esta ley tiene como objeto: regular el servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior, establecer los perfiles, parámetros e indicadores, regular los derechos y obligaciones, asegurando la transparencia y la rendición de cuentas.

Ante este panorama desolador y del todo punitiva donde su trabajo estuvo en riesgo, los docentes cayeron en el individualismo, la competencia, la búsqueda de los estímulos económicos, y eso dio lugar a vivir un proceso de aniquilamiento, donde se declara la guerra al magisterio que el mismo Estado forjó con una filosofía, valores históricos, culturales y una tradición pedagógica porque ya no le sirve a la globalización económica (López, 2015).

Este contexto se vivió durante la intervención pedagógica de esta tesis que a continuación se presenta el Diagnóstico Específico.

Hoy está vigente la reforma educativa 2016 donde se concreta la visión peñista, aplicada hasta 2017-2018. Está por ser derogada ante el avistamiento del nuevo modelo educativo: La Nueva Escuela Mexicana y de la permanencia.

II. CONOCER EL PROBLEMA PARA INTERVENIR

Este capítulo define la problemática relacionada con la comprensión lectora a través de la realización de un Diagnóstico Específico (DE), el cual está sustentado en el análisis de los resultados de instrumentos como: diario de campo, estudio socioeconómico, cuestionarios tanto para docentes, estudiantes, y para padres de familia, además de la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico dirigida a la comprensión lectora. Esta consideró en la aplicación de las Pruebas propuestas por Catalá (2001), para indagar los niveles de comprensión lectora en los que se encontraban los estudiantes de cuarto grado, y que dio lugar al planteamiento del problema, las preguntas de indagación y supuestos teóricos.

Por último, se enuncia la metodología de la investigación empleada, que es la Documentación Biográfico-Narrativo, técnica e instrumentos.

A. Ubicación de la problemática específica

En este apartado se presenta el análisis de la importancia de acercar a los niños de quinto año de primaria a los procesos cognitivos de la comprensión lectora a través de lecturas de texto, de acuerdo con sus gustos.

La comprensión lectora es una problemática constante en los diversos niveles educativos, pues desde el nivel preescolar se trabaja la comprensión a través de la expresión oral mediante las explicaciones, los estudiantes transitan por el nivel primaria y llegan a secundaria o los subsecuentes niveles sin lograr comprender lo que leen. Las causas son diversas, pocas prácticas de lectura en casa, el poco tiempo en las jornadas escolares, la situación económica de los contextos escolares, por mencionar algunas.

1. La situación actual de la comprensión lectora

Hoy en día se habla de la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades, estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan consolidar aprendizajes, una de ellas es la comprensión lectora, refiriéndose ésta al entendimiento de textos leídos por una persona permitiendo la reflexión, el análisis y relacionar e interpretar lo leído con los conocimientos previos, (Monroy, 2009).

Sin duda para que los estudiantes logren la comprensión de lo que leen es importante fomentar en ellos la lectura de acuerdo con sus intereses. Solé enfatiza que “comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no sólo para superar el éxito en la escolaridad obligatoria sino para desenvolverse en la vida cotidiana” (Solé, 1987:96). La autora refiere, esta habilidad que traerá beneficios tanto en el ámbito educativo como en el familiar y social. Por ello que para lograr esta competencia es fundamental fomentar en los estudiantes el hábito por la lectura.

En este sentido el gusto por la lectura y la comprensión lectora están estrechamente ligadas, pues son procesos mediante los cuales el lector se relaciona de manera interactiva con el contenido de la lectura, relacionan sus ideas con las anteriores, las contrasta y las argumenta, las cuales enriquecen sus conocimientos, su capacidad personal y de participación en la sociedad.

El trabajo con comprensión lectora en educación básica se prioriza en el campo de formación: *lenguaje y comunicación*, considerándola necesaria para la reflexión y el uso de la información (SEP, 2011). Sin embargo, los programas de educación básica están cargados de contenidos lo cual no permite atender lo relacionado con la comprensión lectora, esto lleva a los docentes a realizar prácticas erróneas y sólo se le da importancia a la velocidad y fluidez. Además de centrarse en prácticas de

lectura de un texto, para luego responder a preguntas que atienden un nivel literal, es decir, a extraer información específica tal como la contiene el texto.

Durante la última década se ha producido una gran expansión de pruebas estandarizadas a nivel mundial, como es caso del Programa para la Evaluación Internacional del Alumno (Por sus siglas en inglés PISA). La lectura, de acuerdo con PISA, “es una competencia fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar y que ayuda a asumir formas de pensar y ser en la sociedad” (INEE, 2010: 2).

Por tal motivo PISA no emplea el término comprensión lectora, sino competencia lectora y la conceptualiza como “La capacidad de un individuo para comprender, emplear y reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial y participar en la sociedad” (INEE, 2010: 3).

Esta competencia se organiza en tres dimensiones: los textos o materiales que se leen, los aspectos, es decir los procesos cognitivos que están determinados por la forma en que los lectores se relacionan con los textos y las situaciones que incluyen una gama de contextos y propósitos de lectura.

Esta prueba estandarizada permite conocer “el desempeño de los estudiantes de la educación básica”, lo que refleja que los resultados que se han convertido en un consenso mundial educativo, en una especie de brújula que orientó el trabajo en las aulas (Andere, 2012). El examen perfila a las sociedades a partir de tres campos de desarrollo en la persona: 1) la lectura como habilidad superior, donde se evalúa la comprensión lectora; 2) el pensamiento abstracto, como base del pensamiento complejo y 3) el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social (PISA, 2011). De aquí lo que interesa para este estudio es el campo 1. Explicar los niveles y decir que México en un

mayor porcentaje se encuentra en el nivel 1 y 2 que considera un nivel literal. (PISA, 2012).

A continuación, se muestra la figura que permite observar los niveles de desempeño, el porcentaje y las tareas comparados con los países miembros de la OCDE y de América Latina. (Ver figura 2).

Figura 2. Tareas en los niveles de desempeño en la escala global de lectura, PISA 2012

	Porcentaje	Tareas
6	OCDE: 1.1 AL: 00 México: 00	Los estudiantes son lectores capaces de analizar con detalle y precisión múltiples inferencias, comparaciones y contrastes. Demuestra una comprensión completa y detallada de uno o más textos.
5	OCDE: 7.3 AL: 05 México: 04	Los estudiantes son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de la información que no resultan evidentes en absoluto e inferir que información es relevante en un texto. El lector puede evaluar críticamente o elaborar una hipótesis, a partir de un conocimiento especializado Para interpretar y reflexiona el estudiante debe mostrar una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido es inusual.
4	OCDE: 21.0 AL: 4.7 México: 4.5	Los estudiantes son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en un texto. Pueden interpretar el significado de los matices del lenguaje en una parte del texto, tomándolo en cuenta como un todo. Implica que los estudiantes comprendan y empleen textos inusuales. En cuanto a la capacidad reflexiva, deben saber usar conocimientos formales o informales para elaborar hipótesis o evaluar críticamente un texto. Además, demostrar una comprensión exacta de textos complejos o extensos cuyo contenido o formato puede ser inusual.
3	OCDE: 29.1 AL: 17.5 México: 19.6	El estudiante tiene la habilidad de localizar y en algunos casos, reconocer la relación entre diferentes fragmentos de la información que se ajuste a múltiples condiciones. Las tareas interpretativas requieren que el lector integre diferentes partes de un texto a fin de identificar una idea principal, entender una relación o construir el significado de una palabra o frase. Deben tomar en cuenta muchas características para poder cotejar, diferenciar y clasificar.
2	OCDE: 23.5 AL: 31.1 México: 34.5	Los estudiantes son capaces de localizar uno o más fragmentos de información que pueden inferirse ajustándose a ciertas condiciones. Reconocen la idea principal en un texto, entender las relaciones entre sus partes o construir un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no sea evidente y el autor debe hacer inferencias de bajo nivel. También comparan y contrastan con base en una sola característica del texto. En las tareas reflexivas implica que el lector haga comparaciones y establezca relaciones entre el texto y conocimiento externo.
1 a	OCDE: 12.3 AL: 27.5 México: 27.5	Los estudiantes pueden localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita. Reconocen el tema principal o el propósito del autor en un texto que aborde un contenido familiar. Establece una relación sencilla entre la información del texto y su conocimiento cotidiano. La información requerida es evidente en el texto y hay poca o ninguna información en conflicto. El lector toma en cuenta de manera directa los factores relevantes del texto o de la tarea solicitada.
1 b	OCDE: 4.4 AL: 13.8 México: 11.0	Los estudiantes son capaces de localizar un sólo fragmento de información explícita ubicada en un lugar evidente dentro de un texto corto cuya estructura sintáctica sea sencilla, este ubicado en un contexto familiar y sea del tipo narrativo o en forma de una lista simple.

	En este nivel manejan textos que contienen diversos apoyos como información repetida, dibujos o símbolos, donde la información en conflicto es mínima. En cuanto a la interpretación, pueden relacionar de manera sencilla fragmentos de información próximos.
--	---

Fuente: Con base en INEE, 2011

Los resultados de esta prueba en México son, que el 54% de los estudiantes se encuentra en los niveles intermedios (2 y 3) y el 41% por debajo del nivel 2. Al compararlo con el promedio América Latina (AL), se observa que tiene 6% menos estudiantes en los niveles inferiores (47 % contra 41% de México) y 6% más de los estudiantes en los niveles intermedios (48 % contra el 54% de México) mientras que en los niveles superiores México, se encuentra a la par que el promedio de AL (PISA, 2011).

Con relación con los países de la OCDE, México dista del promedio; pues mientras para la primera, el 29% de los estudiantes se encuentra en niveles superiores (4, 5 y 6), en México es sólo el 5% de los estudiantes mexicanos quienes se ubican en dichos niveles.

Ante estos resultados se reflexiona sobre la falta de programas de atención a la comprensión lectora, lo cual es un problema que afecta a los estudiantes mexicanos, por lo que en el sistema educativo requiere una reestructuración de los planes y programas de estudio, tomando en cuenta la opinión de los maestros frente a grupo, las necesidades y contextos de los estudiantes. Teniendo como prioridad la búsqueda de estrategias pedagógicas adecuadas que permitan al estudiante el desarrollo de esta habilidad.

Por otro lado, es importante que el docente motive a los estudiantes para crear en ellos el gusto por la lectura y así ganarle terreno a las largas horas que pasan en los videojuegos y las redes sociales en los cuales actualmente están insertos nuestros estudiantes. Se trata más bien de retomarlos como estrategia para el mejoramiento de las prácticas de comprensión lectora.

Ante este panorama, surge la necesidad de elaborar un Diagnóstico Específico para reconocer las necesidades de los estudiantes y con base en eso realizar la intervención para atender la problemática de quinto grado de la escuela primaria “Guadalupe Victoria”.

2. Descripción del contexto y los participantes

El contexto en el que el docente realiza su práctica es de suma importancia, pues le permite partir de una realidad cercana a los estudiantes con los que trabaja. En este apartado se presenta el contexto donde se realizó el D E y la delimitación del problema.

a. La escuela

La Escuela Primaria “Guadalupe Victoria”, turno matutino, se ubica en la calle de Felipe Villanueva número 18, colonia Guadalupe Inn, en la Alcandía Álvaro Obregón, perteneciente a la Dirección Operativa No. 3 en la Ciudad de México.

Se localiza en una colonia considerada de clase media y superior según el esquema de macro clases sociales del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Erikson y Goldthorpe, 1992 en INEGI, 2017). Se rodea por diversas instituciones gubernamentales como el Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), el Seguro Popular y el Hospital “Darío Fernández”, el metro Barranca del Muerto, la Escuela Nacional de Educadoras y una escuela de nivel Preescolar; de ahí que la población de niños a la que se atiende es mixta conformada por hijos de trabajadores administrativos de las oficinas gubernamentales, que provienen de municipios y delegaciones lejanas a la escuela, comerciantes ambulantes que trabajan fuera del metro y una minoría de los hijos de empleadas domésticas que laboran en la colonia Guadalupe Inn.

La infraestructura con la que cuenta la escuela es; una biblioteca (recién equipada), un aula digital (la cual cuenta con el servicio de internet), una dirección escolar y dos espacios de sanitarios, 28 aulas en las que se atienden los grupos de 1º a 6º cada uno con un promedio de 25 estudiantes, cuatro bodegas, 2 para el material de Educación Física y 2 para materiales que no se ocupan (sillas y mesas en mal estado y estantes de plástico), un aula ocupada por la Supervisión escolar, un aula para el personal de UDEEI y dos patios, el primero se ocupa para el recreo de los estudiantes y el otro funciona como estacionamiento.

La escuela durante el ciclo escolar 2015–2016, atendió una matrícula de 756 niños y perteneció al programa *Escuelas de calidad*. En ella se llevan a cabo diferentes programas, entre ellos; *Leer... Lees* (lectores voluntarios- CEPS; donde un grupo de profesionistas jubilados se presentan a la escuela a leer durante 50 minutos por semana en todos los grupos; *Creemos leyendo* (CEPS- Comunidad escolar ITAM), se presenta un grupo de universitarios de diferentes licenciaturas (leyes, economía, relaciones exteriores, administración, sociología, antropología ingenierías y ciencias básicas) para cumplir su servicio social, y leer un día a la semana en los diferentes grupos; *Estrategias y acciones de mejora en la implementación de TICs*, este proyecto lo realiza un equipo de estudiantes de la carrera de programación cada quince días para orientar una clase en la aula de medios; *Taller de Prácticas Profesionales*, en este taller se presentaron un grupo de estudiantes de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco para presentar su servicio social; *Nutrición y activación física* “Save the Children”, la cual es una asociación de nutriólogos titulados que trabajan en la prevención del sobrepeso y obesidad en los niños; Salud bucal y Escolar (Centro de Salud). Durante todo el ciclo escolar una dentista del sector salud lleva a cabo la orientación acerca del cuidado y limpieza de los dientes y boca, a través de pláticas.

El recreo se lleva a cabo de 10:30 a 11:00 horas, se trata de un recreo activo que dura 20 minutos en donde los niños juegan con materiales como cuerdas, resortes, aros, además se juega en las canchas de basquetbol. Todo esto monitoreado por

equipos de docentes en todas las áreas del patio; después de los 20 minutos los niños entregan materiales de juego y se sientan o se ubican cerca de su docente, esto con la finalidad de que no haya accidente dado que la población es grande.

b. Los estudiantes

A partir de lo que se observó y de los datos que arrojó el estudio socioeconómico aplicado, se considera que la escuela tiene una población flotante ya que los niños que vienen de lugares lejanos, por las actividades en las que laboran sus padres, por lo tanto, no logran identificarse con la comunidad escolar.

Algo que caracteriza a los niños de la escuela es que el hecho de que vivan lejos ha generado que una cantidad considerable de estudiantes lleguen tarde y sin desayunar, o simplemente compran el desayuno en los puestos ambulantes localizados fuera de la escuela.

En el aspecto familiar se observa que la mayoría de los padres atienden algunas necesidades de los estudiantes, tales como asistir a la escuela con uniforme completo, brindar materiales que solicitan y en ocasiones participar en actividades a las que se les convocan.

Se observa que son niños inquietos pero la mayoría respeta a sus compañeros, aunque de pronto se observan conductas intolerantes por lo que en la escuela a través de la Ruta de Mejora se realizan dinámicas para favorecer la convivencia escolar armónica de los estudiantes.

c. Los docentes

La plantilla docente está integrada por: directora, subdirectora de desarrollo escolar, subdirectora de operación escolar, promotores de lectura y de TICs, docente especialista, cuatro docentes de Educación Física, 29 docentes frente a grupo, un

conserje, seis asistentes de servicio al plantel, siendo un total de 44 personas que laboran en el plantel.

Es un grupo de maestros heterogéneo en su formación; hay maestros con normal básica que son los docentes que tienen más de 20 años de servicio, otra parte cuenta con la licenciatura en educación primaria y una minoría son docentes con licenciatura en pedagogía. En su mayoría son docentes mujeres quienes atienden a los grupos.

d. Padres de familia

Con relación con el nivel sociocultural que tienen los padres de familia, la mayoría se dedica al comercio o trabajador doméstico de la zona de Barranca del Muerto y una minoría es profesionista, otros tienen una carrera trunca y la última con preparatoria trunca, por lo que trabajan como personal administrativo en instancias de gobierno como INFONAVIT, FOVISSSTE, Seguro Popular, Escuela Nacional de Educadoras y Jardín de Niños. La mayoría asisten regularmente a las juntas de firma de reportes de evaluación de los bloques bimestrales, están al pendiente de las tareas y trabajos requeridos por los docentes. Cuando por causas ajenas a la escuela no hay clase, la situación les representa un problema, porque tienen que llevar al trabajo a sus hijos, pues no tienen con quién dejarlos.

La participación que tienen en la escuela es poca y regularmente son mamás que viven en los pueblos de la delegación Álvaro Obregón las que asisten, ellas participan como vocales de grupo que a la vez integran la Asociación de Padres de Familia (APF) y el Consejo de Participación Social (CEPS), en coordinación con la directora escolar para realizar actividades que mejoren las instalaciones de la escuela además de colaborar con los adornos de la escuela de acuerdo con la efeméride de cada mes. También han sugerido actividades como el Rally matemático y venta de alimentos en los eventos cívico-sociales.

Una vez que se han dado a conocer las características del lugar y de los participantes para el D E, a continuación, se muestra el diseño del D E realizado.

3. El desarrollo metodológico del Diagnóstico Específico

Para poder llevar a cabo esta investigación fue necesario partir de la elaboración de un Diagnóstico Específico (D E), para actuar en situación concreta de acuerdo con las necesidades de la población a investigar. De manera particular se realizó un D E, porque se indagó sobre un tema en particular, la comprensión lectora.

De acuerdo con Marí (2001), el diagnóstico pedagógico es considerado, como un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades instituciones, organizaciones, programas, contexto familiar y socio ambiental considerados desde su complejidad y abarcando desde la globalidad de su situación e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva.

El diagnóstico que se aplicó fue de corte cualitativo, porque este paradigma se caracteriza porque es el docente investigador quien suele estar involucrado y participar con los miembros del grupo analizando sus cualidades y la información de manera subjetiva (Alvarez, 2003).

El D E se construyó y se aplicó bajo elementos de la investigación-acción, que de acuerdo con Elliot (1993), es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, es decir, como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes, de sus problemas prácticos y cotidianos, por lo que las acciones irán a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

a. La muestra

Para la selección de los participantes en el DE se seleccionó una muestra, en la que se tomó en cuenta a los niños de cuarto año, a sus padres de familia y a los docentes de la Escuela Primaria “Guadalupe Victoria” turno matutino, debido a que la intervención se preveía realizarse con un grupo de 5º. El universo, del que se extrajo la muestra, estuvo conformado por cinco grupos de cuarto grado, con un total de 150 estudiantes.

Se determinó emplear el muestreo no probabilístico de cuota, no probabilístico porque se basa en el criterio del investigador, y es de cuota porque se hace una clasificación de la población bajo estudio y se utilizan categorías para asegurar un cierto control en la elección de los entrevistados (Münch y Ángeles, 2009). Se estableció como cuota a seis estudiantes de cada grupo, tomando en cuenta los siguientes criterios:

- *De edad*, de 9 a 11 años. Porque esa es la edad promedio de los niños que cursan cuarto año de primaria.
- *Los niveles de comprensión lectora: comprensión óptima, media y deficiente*, según el criterio de los docentes de la escuela, con base en su experiencia

La muestra quedó conformada por veinticuatro estudiantes de 4º, correspondiente a los siguientes grupos (Ver figura 3).

Figura 3. Tabla de los Integrantes de la muestra.

Grupo y grado	4ºA	4ºB	4ºC	4ºD
Nivel de comprensión óptima	2	2	2	2
Nivel de comprensión media	2	2	2	2
Nivel de comprensión deficiente	2	2	2	2
Total	6	6	6	6

Fuente: Elaboración propia, 2017

La muestra de los padres de familia se conformó por los papás de los niños que cursaban cuarto grado, el procedimiento inició con citar a los padres a una reunión para que contestaran un estudio socioeconómico y el cuestionario relacionado con sus gustos y hábitos de lectura. Cabe mencionar que de treinta padres sólo se presentaron quince.

Respecto a los docentes, se determinó aplicar el cuestionario a los 29 docentes que conforman la plantilla total de la escuela, de los cuales sólo se recuperó la información de 15 docentes.

A los integrantes que conformaron la muestra se aplicaron diversos instrumentos y una técnica con la finalidad de obtener información que permitiera conocer su situación actual, para poder caracterizarlos.

b. Técnica e instrumentos empleados

Para realizar esta investigación fue importante el uso de la técnica de la observación no participante y la aplicación de instrumentos tales como: diario de

campo, estudio socioeconómico, una Estrategia Metodológica de Acercamiento al Objeto de Estudio, cuestionarios de estudiantes y docentes.

1) La técnica

La técnica que se utilizó fue la *observación no participante siendo sistemática y propositiva*, la cual consiste en que el observador sólo se limita a recopilar información del grupo sin ser parte de este, y registra la información para producir el análisis y la reflexión sobre lo observado (Álvarez, 2012).

Técnica que permite una mayor objetividad y veracidad posible del estudio en cuestión, lo que conlleva que la investigación tenga un valor científico.

Esta observación no participante tuvo el sentido de indagar acerca de las actitudes de los niños ante el ejercicio de las pruebas de comprensión lectora, mismos que se registraron en el diario de campo.

2) Los instrumentos

Los instrumentos empleados fueron dirigidos a los distintos participantes en el D E. Todos permitieron obtener información sobre los participantes en la intervención respecto al objeto de estudio, la comprensión lectora.

a) El diario de campo

Es un instrumento que llevó un proceso de reflexión individual y colectiva, resultó imprescindible para la evaluación y el seguimiento compartido de la práctica, constituyó, un esfuerzo que más allá de la simple descripción, requirió de análisis y reflexión.

De acuerdo con Latorre (2003), en el diario es importante llevar notas acerca de lo que acontece en la clase, con esto se puede ver la evolución de la clase y los avances de los estudiantes. Por lo tanto, fue un instrumento que permitió registrar observaciones de las actividades realizadas dentro del aula, para después poder

retomarla y triangularla con los demás instrumentos. Los elementos que lo conformaron fueron: fecha, lugar, grupo, descripción de la situación de hechos y una reflexión (Ver figura 4).

Figura 4. Formato de Diario de campo

Fecha: 3/ feb/ 17	Lugar/espacio educativo: Auditorio de la escuela	
Grupo: 5º A	Descripción de la situación	Reflexión
Hora: 9:30	<p>Presentación de un libro escrito por un lector voluntario.</p> <p>Se reunió a los estudiantes de 4º 5º y 6º en el auditorio de la escuela para que el autor presentará su libro y contestara algunas preguntas acerca del libro.</p> <p>Primero les dijo que escribirán que es lo que más le gustaba, les explicó que la historia la escribió con sus experiencias de su vida cotidiana, mostrándoles imágenes del libro y comentándoles que significado tenían para él, además les dijo que había incluido las historias de las hadas, pero haciendo modificaciones a la historia.</p> <p>Después permitió la participación de los niños que ya había leído la historia. También les comentó que ellos también podían ser escritores de las experiencias que en ese momento contaron los niños y que eso les puede cambiar sus vidas.</p> <p>Al final les firmó sus libros, escribiéndoles también una dedicatoria</p>	<p>Considero que fue una actividad extraordinaria, porque pocas veces los niños tienen la oportunidad de conocer al autor del libro.</p> <p>Observé que los niños estaban muy emocionados y motivados porque al llegar al salón mencionaban que ellos querían ser escritores para que cambiaran sus vidas.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2017

Este instrumento permitió recabar información importante en dos columnas en la primera se redactaron las acciones de los estudiantes de 4º grado y en la segunda la reflexión del docente con respecto a las actividades de comprensión lectora.

Uno de los más significativos fue cuando en la escuela se llevó a cabo la presentación de un libro que escribió uno de los lectores voluntarios lo cual sorprendió a la mayoría de los estudiantes porque pudieron compartir ideas y preguntar dudas e inquietudes de su lectura. Además, tuvieron la oportunidad de comprar el libro para que se los firmara el autor.

b) Estudio Socioeconómico

De acuerdo con Morales (2017), el estudio socioeconómico es un documento que permite conocer el entorno económico y social de las familias, ya que se trata de una investigación con la intención de conocer aspectos de una persona investigada, tales como su situación económica actual, su forma de vida, su entorno familiar y social. Para esta investigación sirvió para conocer el ambiente en el cual está inmerso el estudiante (Ver anexo 2).

Tuvo como finalidad recabar datos del contexto familiar además de los relacionados con los elementos que permiten reconocer si el estudiante cuenta con los medios suficientes para acercarse a los libros, los hábitos de lectura, los momentos en los que los padres comparten lecturas o tareas con sus hijos.

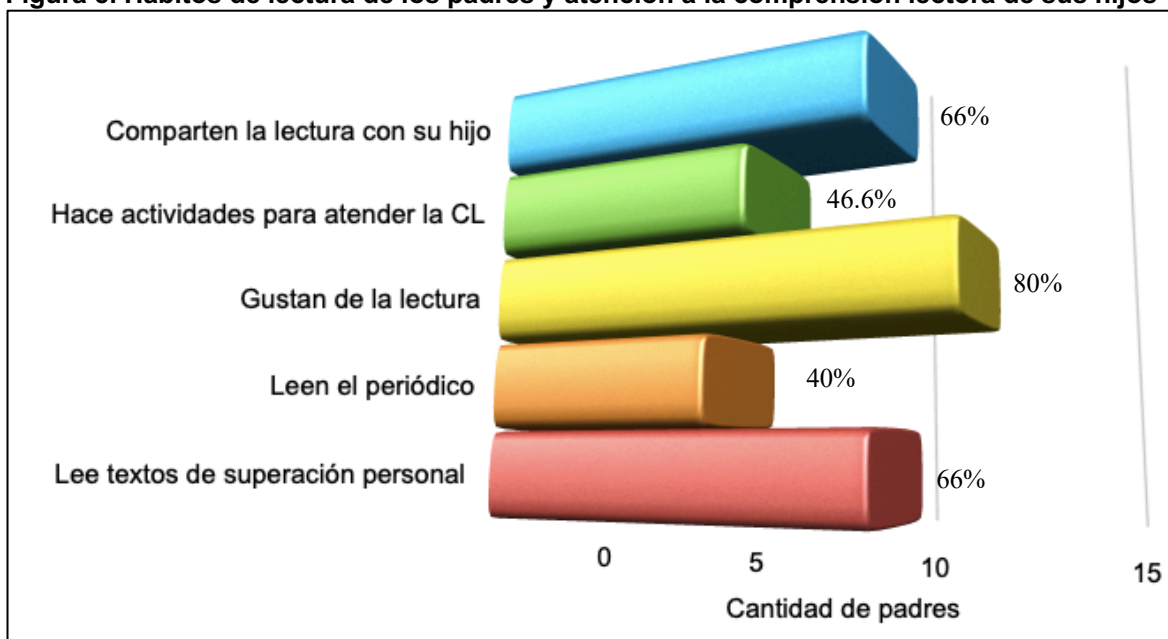
Este instrumento sólo se aplicó a 15 padres de familia de los estudiantes que conformaron la muestra, ellos fueron citados a la escuela para poder contestarlos. Participaron 13 madres y 2 padres de familia, sus edades oscilaban entre los 35 y 45 años, de edad, su escolaridad en su mayoría está entre secundaria y preparatoria, una mínima parte es profesionista, la mayoría de las viviendas cuenta con todos los servicios públicos y con medios para comunicarse y trasladarse sin problema a cualquier lugar.

Respecto a los datos sobre la cantidad de libros que tienen en casa la mayoría cuenta con pocos libros, sobre todo infantiles. Los padres dicen no contar con libros para ellos, esto debido a la falta de ingresos. Pero prefieren comprar libros para sus hijos “porque ellos son los que están estudiando”.

En cuanto al involucramiento de los padres de familia en actividades relacionadas con la comprensión lectora, sólo diez de ellos comparten momentos de lectura con sus hijos y la mitad de los padres hace actividades de preguntas orales sobre lo que trata el texto. Con la finalidad de atender la comprensión lectora de sus hijos.

Doce de los padres de familia, gustan de la lectura, sólo la mitad lee el periódico y diez leen libros con temas de superación personal (Ver figura 5).

Figura 5. Hábitos de lectura de los padres y atención a la comprensión lectora de sus hijos



Fuente: Elaboración propia, 2017

Los padres de familia en su mayoría gustan por la lectura de textos de superación personal, comparten la lectura con sus hijos por las tardes y hacen actividades para atender la comprensión lectora de los textos que leen en casa.

c) Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

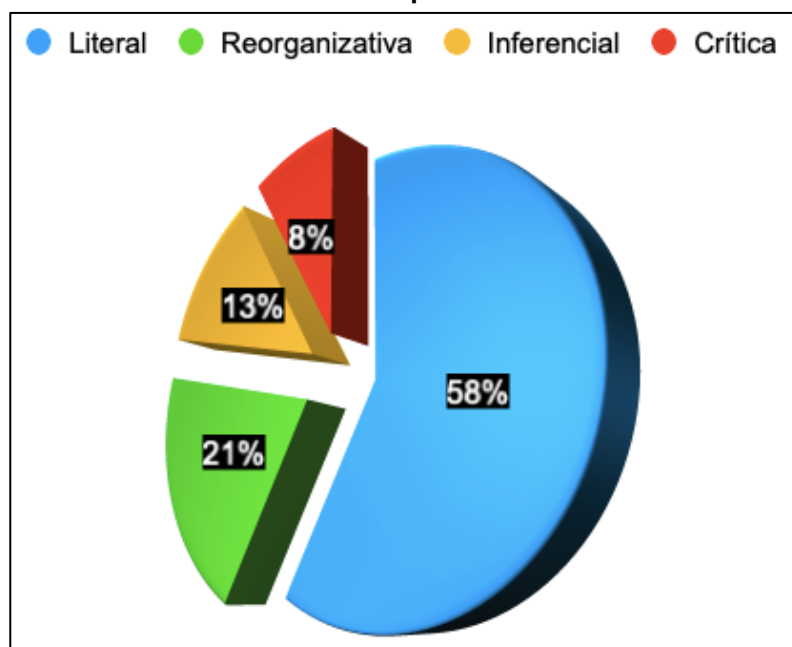
Se diseñó una estrategia metodológica con la finalidad de explorar el nivel de comprensión lectora real de los estudiantes de la muestra, considerando en primera instancia, las características de desarrollo de los niños de cuarto grado de primaria. Dicha estrategia consistió en la aplicación de las “Pruebas ACL” Catalá (2011): ACL4.1, ACL4.2, ACL4.3, ACL4.4, ACL4.5, ACL4.6, ACL4.7. Son 8 pruebas con un total de 28 ítems, con respuestas de opción múltiple, sobre textos cortos de tipología diversa: cuento, poema, guion teatral, y problemas matemáticos, los

cuales permitieron recoger las principales dimensiones de la comprensión, caracterizadas en cuatro niveles:

- *Literal*: el conocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto.
- *Reorganizativa*: la información se sintetiza, esquematiza, resume consolidando y reordenando así las ideas a partir de la información que se va teniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma.
- *Inferencial interpretativa*: se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones con respecto al contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura.
- *El nivel crítico o profundo*: implica una formación de juicios propios con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así con esto un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicio. (Catalá 2011: 46).

Estas pruebas se aplicaron a los 30 estudiantes, los resultados se presentan a continuación en la figura 6, donde se puede observar que la mayoría de los estudiantes de 4º grado se encuentran en un nivel literal de la comprensión lectora. Es decir, sólo pueden identificar las respuestas de preguntas que buscan información específica y textual que aparece en el texto a los cuestionamientos planteados (Ver figura 6).

Figura 6. Gráfica de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 4º



Fuente: Elaboración propia, 2017

Lo que deja ver, es que se requiere trabajar la comprensión lectora de los estudiantes para lograr un nivel crítico.

El último instrumento fue un cuestionario diversificado para estudiantes y docentes.

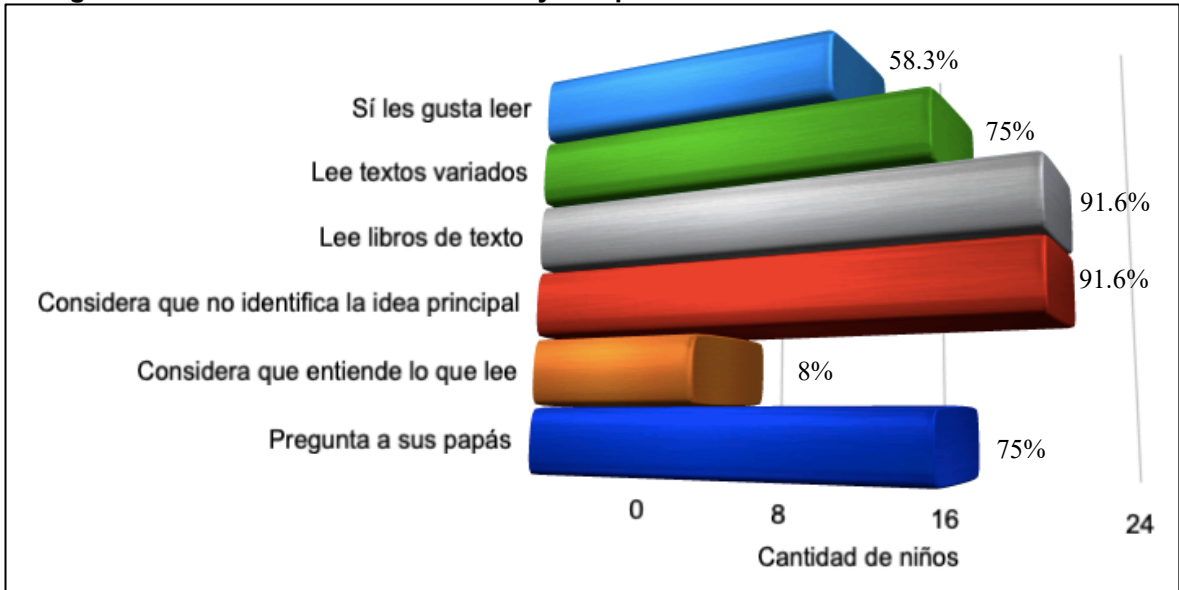
d) Cuestionarios para estudiantes y docentes

El cuestionario es una herramienta de forma sencilla y de fácil interpretación que orientó esta investigación, fue diseñado con preguntas abiertas y se aplicaron, uno para los estudiantes de la muestra y otro a los docentes de la Esc. Prima. “Guadalupe Victoria”, con la finalidad de conocer algunos aspectos de sus hábitos de lectura y la manera en que atienden la comprensión lectora de sus estudiantes.

-Cuestionarios para estudiantes. Este cuestionario se aplicó con el objetivo de tener referencias relacionadas con sus hábitos lectores y gustos por la lectura y de comprensión lectora.

Se identifica que a la mayoría de los niños de 4º si les gusta leer textos de todo tipo, sobre todo de terror, suspenso, misterio y sólo un tercio de los niños entienden lo que leen, la mayoría no logran identificar la idea principal del texto y les gusta hacer dibujos del mismo texto. Además, mencionan que cuando tienen dudas sobre las tareas escolares recurren a sus padres para disiparlas (ver figura 7).

Figura 7. Gráfica de hábitos de lectura y comprensión lectora de los estudiantes de 5°

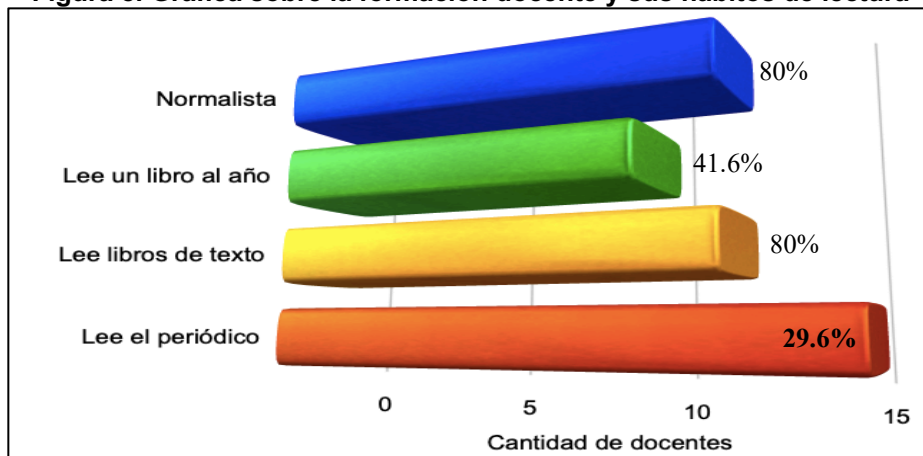


Fuente: Elaboración propia, 2017

-*Cuestionarios de docentes.* Este cuestionario fue dirigido a 29 docentes de los cuales, sólo se recuperaron 15, la mayoría es egresado de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y los demás son egresados de la Normal Superior y otras universidades (Ver anexo 1).

Se observa, que en la figura 8, diez de los maestros lee un libro al año, 6 de ellos leen el periódico de vez en cuando y la mayoría lee los libros de texto y algunos que complementan para sus clases.

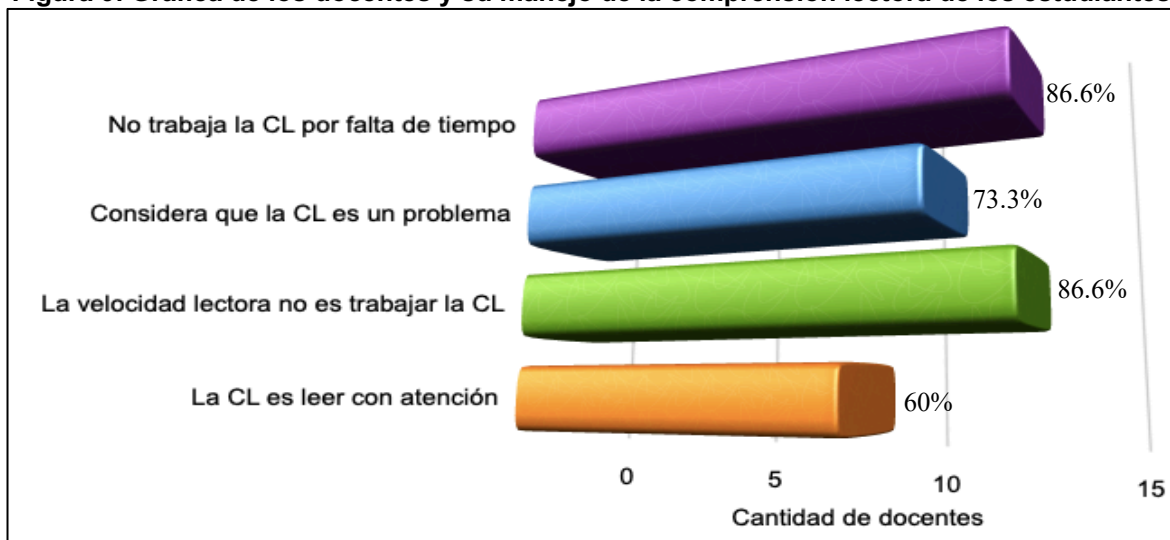
Figura 8. Gráfica sobre la formación docente y sus hábitos de lectura



Fuente: Elaboración propia, 2017

El significado de comprensión lectora para ellos es que los estudiantes lean con atención por lo que consideran que es uno de los mayores problemas de la educación y que no trabajan comprensión lectora por falta de tiempo y que prefieren avanzar con las demás asignaturas. Además, que la mayoría menciona que las palabras por minuto, que se medían en algún momento es “pura pérdida del tiempo” además que no sería comprensión lectora. (ver figura 9).

Figura 9. Gráfica de los docentes y su manejo de la comprensión lectora de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia, 2017

Una vez que se aplicaron los instrumentos, se recaudo la información necesaria para analizar los datos.

d. Análisis del Diagnóstico Específico

Como se puede observar en los resultados, la mayoría de los estudiantes de 5º grado de la Esc. Prim. “Guadalupe Victoria”, de acuerdo a la estrategia de comprensión lectora propuesta por Catalá (2011), están en un nivel literal, esto porque las prácticas que los docentes realizan en los salones sólo trabajan con estrategias de comprensión elementales tradicionales y no buscan estrategias necesarias para que los estudiantes comprendan lo que leen, bajo el argumento de

que carecen de tiempo para trabajarlas y que sólo realizan actividades para resolver preguntas como las de las pruebas estandarizadas.

En el caso de los padres de familia no tienen suficiente tiempo para compartir momentos de lectura con sus hijos y mucho menos trabajar estrategias cognitivas para la comprensión lectora, ya que se puede observar que su nivel de estudios en la mayoría tiene secundaria, aunado a ello no tienen suficiente tiempo para apoyar a sus hijos en esta tarea. Consideran que el espacio donde se deben llevar a cabo esas prácticas de comprensión lectora sólo es en la escuela, donde el maestro debe ser quien oriente el trabajo. Por otro lado, sus intereses por la lectura son diversos porque no tienen tiempo de hacerlo, pues trabajan doble jornada, la mayoría es comerciante o empleados y mencionan que llegan agotados a casa.

Analizando los resultados de las pruebas aplicadas en el D E, es importante diseñar una propuesta de intervención que permita acercar a los niños a la lectura desde los espacios áulicos, acercarlos a la tipología de textos con el objetivo de trabajar e incidir en los procesos cognitivos para el mejoramiento de la comprensión lectora.

De acuerdo con los resultados que nos muestra el análisis de la información del Diagnóstico Específico respecto a la comprensión lectora de los estudiantes de 5º grado, se delimitó el problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos que a continuación se mencionan.

4. Planteamiento del problema

Los estudiantes de quinto grado de la Escuela Primaria. “Guadalupe Victoria” de la Alcandía Álvaro Obregón, en la Ciudad de México, presentan dificultades en la comprensión de textos ya que les es difícil identificar las ideas principales, inferir e interpretar el contexto de los textos que leen, reflexionar el contenido y construir una postura crítica. Esto debido a que los tiempos tan limitados no permiten abarcar este aspecto de la lengua, se limitan a trabajar con textos narrativos, hay poca atención para que los estudiantes realicen la sistematización basada en la reflexión

crítica sobre un texto, se destina poco tiempo a la lectura y sus diversas formas, además de que existe falta de estrategias para la comprensión, lo que provoca que el proceso se quede en una comprensión literal. Por su parte, los padres de familia muestran poco interés por el proceso de comprensión lectora de sus hijos y delegan la responsabilidad a la escuela.

a. Preguntas de indagación

Con base en el planteamiento del problema antes expuesto se construyeron las siguientes preguntas de indagación:

- ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora en los niños de quinto grado con diferentes tipos de texto de acuerdo con sus intereses?
- ¿Qué procesos cognitivos son necesarios desarrollar para lograr la comprensión lectora en los niños de 5º?
- ¿Qué tipos de lectura favorecen el proceso de la comprensión lectora en los niños de 5º?
- ¿Cómo lograr que los niños de 5º avancen en la construcción de una postura crítica sobre los textos que leen?
- ¿Qué estrategias cognitivas se pueden llevar a cabo con los niños de 5º para contribuir al desarrollo de los niveles de comprensión lectora?

b. Supuestos teóricos

- La lectura de diferentes tipos de texto que surjan en los proyectos de acción trabajados desde los intereses de los estudiantes permite fortalecer la comprensión lectora.

- La comprensión lectora se favorece desarrollando diversos procesos cognitivos como el acceso al conocimiento previo, la predicción, comparar, la creación de imágenes mentales y hacer inferencia.
- La comprensión lectora se fortalece con el uso de diferentes tipos de lectura: analítica, silenciosa, dramatizada.
- El avance en la construcción de una postura crítica sobre los textos que los niños de 5º leen, se logra al promover la reflexión a través de diversas preguntas sobre un texto.
- El uso de estrategias cognitivas como activación de conocimientos previos, inferencias, predicciones permiten a los estudiantes de 5º avanzar en el desarrollo de los niveles de su comprensión lectora.

Al concluir la construcción del planteamiento del problema, las preguntas de investigación y los supuestos teóricos, se define la metodología que servirá de guía para el desarrollo de la intervención.

B. Una mirada metodológica para la intervención: Documentación Biográfica-Narrativa

Para esta investigación se emplea la Documentación Biográfico-Narrativa la cual utiliza la narrativa que de acuerdo con Bolívar (2011), se define como la experiencia expresada como un relato. Esto con la finalidad de dar a conocer los resultados del proceso por el cual pasaron los niños de quinto año para lograr el fortalecimiento de la comprensión lectora.

La narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato y las pautas y formas de construir sentido a partir de hechos temporales personales por medio de la descripción y análisis (Bolívar, 2003).

La narrativa también ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente y se divisa el futuro, sobre todo se conceptualizan las dimensiones intuitivas personales, sociales y políticas de la experiencia educativa. También la temporalidad y narración forma un todo: el tiempo es constituyente del significado.

Por otro lado, la narrativa debe emplear de modo sistemático datos para apoyar la argumentación desarrollada. Se emplea en un triple sentido: desde el *fenómeno que se investiga*, es decir, la narrativa como producto o resultado escrito o hablado; como *método de investigación* como forma de construir y analizar los fenómenos; como *uso* que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines, como es nuestro caso, promover la reflexión para un cambio en la práctica en la formación del profesorado (Bolívar et al., 2011).

1. El método

Para llevar a cabo la investigación, se consideró la metodología Biográfico-Narrativa porque tiene un enfoque conceptual específico, como método de investigación e interpretación, con aportes holísticos que dan cuenta de las interacciones sociales que se viven en el espacio escolar, lo cual, está fundamentado por Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001).

La investigación Biográfico-Narrativa, se alista dentro de una metodología de corte hermenéutico el cual permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción.

También se utilizaron elementos de la *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*, sustentada por Daniel Suárez, Liliana Ochoa y Paula Dávila (2003), la cual es “es una modalidad de investigación cualitativa-interpretativa que pretende construir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando, escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas”. Esto es lo que se pretendió con la intervención pedagógica desde la perspectiva holística, tener un acercamiento con los estudiantes para reconocer y atender las necesidades respecto a sus procesos cognitivos para la comprensión lectora.

A través de la narrativa se convierte en válido lo que narra uno, haciendo de ello algo valioso y de lo que también se puede obtener conocimiento objetivo. A través de las experiencias que se narran se logra teorizar con la experiencia pedagógica que se vive día con día dentro de las aulas (Suárez, 2003).

Está inspirada en los aportes teóricos metodológicos del enfoque etnográfico, que se orienta a dar cuenta de las comprensiones de los educadores acerca de los mundos, prácticas y relaciones escolares y de los sujetos que lo habitan.

Esta metodología tiene instrumentos particulares para el recaudo de datos pues busca recuperar la complejidad del hecho educativo, además de las voces de los silenciados, los maestros y los estudiantes.

Para la realización de esta investigación, se utilizó una técnica biográfica particular.

2. La técnica

La Investigación Biográfico-Narrativo propone tres tipos de diseño de recogida de datos para el relato: el Relato Único, Relato Cruzado y el Relato Múltiple Paralelo. Para esta investigación se utilizó el primero.

De la Investigación Biográfica-Narrativa se recupera la propuesta de la técnica de relato único definido como el estudio de caso intrínseco porque el docente quien recoge la voz de los estudiantes es quien desea comprender un caso en particular, de un único individuo o grupo. Los elementos que permiten la elaboración del relato único dentro de una investigación biográfica-narrativa es lo interpretativo de los significados encontrados a partir de las observaciones y las voces de los actores (Bolívar, 2003).

También el relato único conserva particularidades que permitieron observar los procesos cognitivos que se aplicaron para que los estudiantes fortalecieran la comprensión de los textos que leyeron con base en la estrategia de *Pedagogía por Proyectos* en específico con la interrogación de textos.

3. Instrumentos para la recogida de información

Los instrumentos metodológicos permitieron explicar las dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción (Bolívar, et al. 2003).

Dentro de los instrumentos que emplea la investigación biográfica-narrativa, la entrevista en sus diversas variantes y posibles formatos es la base de la investigación. Se pueden emplear otros instrumentos cualitativos para la recogida de datos como cuestionarios, autoinformes, carpeta de aprendizaje, observaciones del aula y análisis de documentos, pero todos estos son complementarios a la entrevista.

Otros instrumentos que permiten la recogida de datos son: las notas de campo, diarios, transcripción de entrevistas, observaciones, relatos, cartas, escritos autobiográficos, carpetas de aprendizaje o portafolios, otros documentos

personales o del centro escolar, como planes de clase o proyectos, planificaciones o memorias, biogramas e incidentes críticos.

Para esta investigación los instrumentos que se utilizaron fueron de gran importancia para la construcción de los episodios del relato de la intervención, en el que se narran los sucesos que permitieron rescatar cada instante del trabajo con los estudiantes para mejorar el fortalecimiento de la comprensión lectora, ocurridos dentro del aula, rescatando anécdotas, diálogos de los niños y las evidencias de las acciones que pusieron de manifiesto los procesos cognitivos de los niños a través de la estrategia pedagógica utilizada.

Para el caso de esta investigación se adecuaron y ocuparon los siguientes:

El diario autobiográfico es un registro reflexivo de experiencias y de observaciones a lo largo de un periodo de tiempo. Incluye, a la vez opiniones, sentimientos, interpretaciones. Pueden adoptar un formato preferentemente descriptivo, etnográfico, analítico, evaluativo o reflexivo (Bolívar, 2003).

En este instrumento diariamente se registraron datos de las acciones, las voces de los niños es decir sus participaciones, vivencias que se llevaban a cabo en los proyectos.

Fotografías y grabaciones de audios: estos son materiales de la vida profesional y personal que permitieron recoger los recuerdos de las experiencias, a través de fotografías y grabaciones de las voces de los estudiantes las cuales sirvieron de evidencias que permitieron el análisis. (Bolívar, 2003).

Carpeta de aprendizaje o carpeta docente: como lo menciona Bolívar (2003), configura como un conjunto de premisas sobre la enseñanza-aprendizaje y la posibilidad de realizar una experiencia genuina y reflexiva de aprendizaje al tiempo que para descubrir la propia identidad del docente.

En este caso la carpeta de aprendizaje la formaron los niños en sus cuadernos para reunir los trabajos o evidencias del proyecto de acción, los cuales permitieron reconocer su experiencia y reflexiva acerca de sus aprendizajes.

Estos instrumentos se utilizaron para el recaudo de datos y permitieron la triangulación de los mismos, la cual Deszin (1986), defiende a la triangulación interactiva de diversas historias referidas a un mismo tema, como elemento clave para la interpretación de las historias de vida. Por lo tanto, el contar con la información que arrojaron los dos instrumentos permitió la interpretación de los resultados y dar paso a la construcción del relato que dan a conocer los resultados de la intervención pedagógica.

La siguiente figura muestra la metodología empleada para toda la investigación. (ver figura 10).

Figura 10. Metodología de la investigación

	Método	Técnica	Instrumentos
Diagnóstico Específico	Investigación-acción (elementos)	Observación no participante	-Diario de campo -Estudio socioeconómico -Cuestionarios: estudiantes, maestros y padres de familia -Estrategia metodológica de acercamiento epistemológico
Intervención	<i>Pedagogía por proyectos</i>	Interrogación de textos	-Herramientas para planificar un proyecto de acción -Siluetas de tipos de texto
Investigación	-Enfoque biográfico narrativo -Relato de experiencias narrativas	Relato único	-Diario autobiográfico -Carpeta de aprendizaje -Fotografías

Fuente: Elaboración propia, 2017

El haber utilizado la documentación biográfica narrativa permitió recoger observaciones para poder construir el relato único con elementos que permiten hacer un análisis con una dimensión holística–categórico el cual según Bolívar se

refiere a la unidad de análisis: el texto como un todo o unidades temáticas o categorías sacadas del texto.

El siguiente capítulo da cuenta del sustento teórico del objeto de estudio con base en investigaciones realizadas como antecedentes.

III. SUSTENTO TEÓRICO DE LA SUNTUOSA COMPRENSIÓN LECTORA

Tener un referente teórico es indispensable para el análisis, diseño y aplicación de la intervención, por lo que el presente capítulo permite adentrarse al objeto de estudio con aportes de diferentes investigadores hechas en la última década. Los antecedentes se conforman por cinco investigaciones, en las que se recuperan los aportes sobre el objeto de estudio; la fundamentación teórica que permite conocer los procesos cognitivos para el desarrollo de la comprensión lectora, la base didáctica que es *Pedagogía por Proyectos*, misma que orienta y define el camino para el diseño de la intervención pedagógica.

A. Antecedentes sobre la comprensión lectora

En este apartado se presentan cinco investigaciones sobre cómo se ha trabajado la comprensión lectora en el nivel primaria, estas fueron elaboradas entre los años 2011 a 2017 y aportan estrategias para fortalecer la comprensión lectora con estudiantes, además de dar a conocer cómo evaluarla y cómo crear ambientes que favorezcan y contribuyan al trabajo colectivo, aspecto importante para la presente investigación

1. Cuento y poesía

La primera investigación que se recupera es de Genny Jazmín Castillo Retana, realizada en el año 2017, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 Centro para obtener el grado de Maestra en Educación Básica. La maestra realizó la investigación titulada “Aplicación de Estrategias cognitivas con uso de materiales concretos y referentes contextuales para desarrollar la comprensión lectora en diversos textos, en niños de tercer grado de la escuela Ing. Javier Barros Sierra de la Delegación Álvaro Obregón, Ciudad de México”.

Castillo (2017), para su investigación realizó un D E, basándose en la reflexión y análisis de las acciones y situaciones sociales que impactan un contexto concreto, utilizando la técnica de observación directa, los instrumentos como el diario de campo, la entrevista, las encuestas y cuestionarios. Con un muestreo causal, seleccionó de manera directa e intencionalmente, es decir, a los niños que se tiene fácil acceso. En este caso fueron niños de 3º A, B y C. Todo con base en el método de investigación-acción y etnográfico.

Con base en los resultados del diagnóstico se pudo reconocer que los niños denotaban fallas en la comprensión lectora, manifestando una inadecuada construcción del significado del texto, el no lograr distinguir la idea principal de las secundarias. Además, los niños tenían un vocabulario limitado, por lo tanto, no tenían ideas para poder plasmarlas por escrito y saltaba de una idea a otra sin lograr claridad.

Conociendo la problemática, Castillo y sus estudiantes realizaron actividades que los niños propusieron después de preguntarles ¿Qué les gustaría hacer en este ciclo escolar? De acuerdo con sus intereses los niños propusieron cinco proyectos que titularon de la siguiente manera: “obras de teatro con base en un cuento”, “calaveritas movedizas”, “escritura de poemas a través del taller de trampolín”, “campamento navideño” y la “visita a Kidzania”. Lo que permitió que los niños se involucraran en el proceso de la comprensión lectora a través del Módulo de Interrogación de Textos. De acuerdo con la investigadora, a los niños se les notaba el gusto por leer los libros que ellos mismos habían elegido con base en sus intereses.

Una de las actividades que se rescataron de esta investigación es el trabajo con el cuento clásico de Caperucita Roja, en donde los niños hicieron una representación teatral, trabajaron la interrogación de textos, como el guion teatral, la invitación y el cuento, así como la siluetas de cada uno de los textos. Otra de las actividades

recuperas fue la de lectura de poemas, rescatando con ellos los recursos literarios, sentido figurados y con ellos los sentimientos involucrados.

2. La comprensión lectora a través de los clásicos infantiles

La segunda investigación que se recupera es de Laura Emilia García Pérez, realizada en el año 2015, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 Centro, para obtener el grado de Maestra en educación Básica. Laura Emilia realizó una investigación denominada “Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de textos clásicos infantiles en niños de tercer año de primaria” En la Escuela Primaria de tiempo completo (de 8 a 16 horas) “5 de mayo de 1862” ubicada en la delegación Iztapalapa en la Ciudad de México.

García (2015) inicia por realizar a cabo el diagnóstico con una muestra de once niños y doce niñas del tercer año, utilizó elementos del método investigación-acción en el desarrollo mismo, da cuenta del contexto, encontró que la problemática de la comprensión lectora de los niños de tercer grado radica en que los estudiantes no pueden participar en la elección de libros, lo cual genera apatía al leer textos expositivos, narrativos, literarios, matemáticos y rechazo a leer textos largos.

También menciona que los estudiantes tienen poca capacidad para identificar secuencias oracionales lo que genera problemas para organizar el contenido de un texto, leído de forma deficiente, originando así posiciones crítica erráticas, confusas e inseguras; denotan un vocabulario limitado, falta de estrategias cognitivas para ir comparando, seleccionando, deduciendo ideas principales y secundarias, así como la carencia de identificación de tipologías de texto y una fuerte dispersión.

Ante esta problemática Laura Emilia crea ambientes propicios que contribuyan a la comprensión lectora, durante la intervención. aplicó dos pruebas para medir los niveles de comprensión: Pruebas ACL (1º-6º de primaria) Catalá (2007) y Projectiva de Karen Machover (s/año)

Este trabajo esta inmerso en la estrategia pedagógica conocida como *Pedagogía por Proyectos* inclinándose por Jolibert y Jacob (2003) por el fundamento teórico de su estrategia formativa.

La base teórica se respalda desde tres concepciones básicas: una concepción *constructivista del aprendizaje y la enseñanza* como lo plantean Vygotsky y Piaget; *La concepción de la educabilidad cognitiva* con la visión de Feuerstein y su teoría de la “Modificalidad Cognitiva Estructural” y la *convicción cognitivista* que se soporta en el cuestionamiento cognitivo que lleva al estudiante a desarrollar los procesos de metacognición. Además, que va recuperando la experiencia utilizando el Enfoque Biográfico-Narrativo.

Uno de los aspectos rescatados de esta investigación son las pruebas Catalá (2001), que sirven para medir la comprensión lectora, además se rescata el sentido lúdico, la ayuda cooperativa y la creatividad e intereses de los estudiantes.

3. Un taller para la comprensión

Esta es la tercera investigación lleva por título “Canasta de libros: Taller de interrogación de textos literarios” presentada por Romelia Barragán Velasco (2015) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 Distrito Federal Centro, ella realizó esta investigación como apoyo de la comprensión lectora en niños de segundo grado de la Escuela Primaria Axayácal, de la región de San Miguel Teotongo en la delegación Iztapalapa.

Barragán (2015), menciona en el planteamiento del problema que la escasa comprensión lectora de los niños de segundo año, se presenta como resultado de la poca atención que logran tener en la interpretación del contenido de un texto por concentrarse en descifrar el código escrito, lo que lleva a una errónea interpretación de los significados que aporta el texto; otro factor es la falta de pausas marcadas

por los signos de puntuación, lo cual hace que hagan una lectura corrida, que no permite que se atienda el aporte del significado de la estructura oracional.

Para atender esta problemática la investigadora realizó una intervención pedagógica a través de un taller de lectura con actividades a desarrollar en el aula con los estudiantes, interrogación de textos con los libros del rincón de la serie “A la orilla del mar” y otros textos que los estudiantes optaron por llevar al salón. Para el manejo de la puntuación, así como la distinción de significados en la estructura oracional Romelia junto con sus estudiantes practicaron la lectura de los textos en voz alta.

Para la investigación, utilizó parte del método de investigación-acción con una visión etnográfica para conocer el contexto, teniendo como propósitos crear un ambiente lector en el taller mediante las condiciones facilitadoras para el aprendizaje propuestas por Jolibert y Jacob (2009), en *Pedagogía por proyectos* para motivar a los estudiantes a leer.

De esta investigación se recuperó la propuesta del uso de la lectura en voz alta con sentido, con significado, sin necesidad de aplicar parámetros de la velocidad lectora, ya que en la experiencia de la investigación que se cita, los textos fueron leídos con gusto, pero incidiendo al mismo tiempo, en que los niños aprendieran a fortalecer dos procesos: la interpretación de lo que se iba leyendo apoyándose en elementos no verbales como las inflexiones de la voz, las pautas marcadas por los signos de puntuación, los tonos de la voz según correspondiera a lo expresado por los personajes. Logrando que los niños vincularan la vida diaria con los contenidos de las lecturas y además se trabajara a partir de los mismos conocimientos lingüísticos, a lo que los niños le encontraron sentido.

4. El *Tic* de palabras conocidas y el *Toc* de las palabras desconocidas de un texto

Esta cuarta investigación presentada por Paloma Carranza Pérez, realizada en el año 2014 en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 161, Morelia Michoacán. La maestra tituló su trabajo como “Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de 6º de la Escuela Primaria Urbana Federal Gildardo Magaña ubicada en Av. Exhacienda de Quinceo. Comunidad de Quince perteneciente al municipio de Morelia Michoacán”.

Carranza (2014), inicia su investigación realizando un diagnóstico pedagógico con la finalidad de averiguar y detectar las condiciones de los alumnos de 6º grado y las limitantes que impiden el desenvolvimiento óptimo sobre el rendimiento académico, además para dar a conocer el contexto escolar, familiar y social de los niños. Con una muestra de 28 alumnos: 13 hombres y 15 niñas con edades de 10 a 13 años.

Para recabar información, la maestra aplicó varios instrumentos tales como entrevistas con los padres de familia y maestros. También aplicó una batería llamada PROLEC, herramienta que le permitió evaluar los procesos cognitivos que intervienen en la lectura, con la finalidad de poder determinar con mayor precisión causas que originan las dificultades lectoras. Esta batería consta de seis tareas agrupadas en tres bloques, correspondientes a cada uno de los principales procesos que compone el sistema de lectura: léxico, sintáctico y semántico.

De acuerdo con el diagnóstico que la investigadora aplicó pudo identificar que la falta de comprensión lectora es la causante de que los estudiantes no obtengan los resultados favorables y con ellos limiten la interpretación de contenidos curriculares del grado. Además, que el alumno no sustrae la esencia del texto y por consiguiente no entiende lo que acaba de leer, razón por lo que no llegan a culminar sus tareas escolares.

Aludiendo al diagnóstico y a la problemática Carranza (2004), propuso un proyecto de intervención para la mejora de las competencias lectoras en relación con la comprensión de textos, permitiendo forjar a alumnos críticos, analíticos y reflexivos sobre el arte de leer y la interpretación de textos. Para ello, aplicó las siguientes técnicas lectoras que permitieron el fortalecimiento de la comprensión: *el juego de la semana, trabajo colaborativo, estrategia 15/30, biblioteca viajera, tendadero lector, mesa redonda, resbaladillas y escaleras de la comprensión, noticiero matutino, tic toc, un extraño cuenta, vende tu libro, qué debo hacer, círculo de lectores y padres lectores.*

Después de la intervención la investigadora menciona que las estrategias realizadas permitieron aumentar las inferencias desde el nivel interpretativo, logrando trabajar textos científicos, dejando a un lado los géneros literarios, teniendo una mayor disposición para leer textos más complejos, la búsqueda de significados de acuerdo al contexto con apoyo de su diccionario, permitiendo la extensión de su vocabulario con la elaboración de su diccionario personal y finalmente darse cuenta que el trabajo colaborativo permite fortalecer la habilidad de inferir coadyuvando a la apropiación y expresión de competencias comunicativas.

Para esta investigación se rescató la técnica de *Tic, Toc*, la cual consiste en detectar las palabras conocidas o desconocidas durante la lectura, con la finalidad de reconocer el significado de las palabras de acuerdo con el contexto.

5. Diez actividades para la comprensión lectora

La quinta investigación que se recupera es de Beatriz Pimentel Corona, realizada en el año 2014, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162, Zamora Michoacán para obtener el grado de Maestra en Educación Básica. La maestra realizó la investigación titulada “La comprensión lectora en el quinto grado de educación primaria”.

Pimentel (2014), para su investigación realizó un diagnóstico, analizando la problemática a través de la reflexión y análisis de las acciones y situaciones del medio sociocultural de sus estudiantes, con el propósito principal de identificar los problemas y necesidades que prevalecen en la escuela, haciendo una descripción ya que es de suma importancia para cada uno de los alumnos y buscar nuevas estrategias de trabajo para mejorar la comprensión lectora. Utilizando la técnica de observación sistemática y constante, los instrumentos como, la entrevista libre, las encuestas y cuestionarios. Con un muestreo causal, seleccionó de manera directa e intencionalmente, es decir, a los niños que se tiene fácil acceso. En este caso fueron niños 20 alumnos 11 niñas y 9 niños, utilizando en el método de investigación-acción.

Con base en los resultados del diagnóstico se pudo reconocer el nivel bajo de la comprensión lectora que presentaron los niños de quinto año de la Escuela Primaria José María Morelos turno matutino, manifestando que el problema surge desde el hogar en el cual no existe un hábito entre la mamá, el papá y el niño que gran parte de los valores los aprende por imitación.

Partiendo de la problemática, Pimentel desarrolla un proyecto de intervención, donde enfoca el trabajo con base en los contenidos escolares del grado, tomando en cuenta las necesidades de los niños, diseñando un plan de acción teórico metodológico realizando actividades que permitan una mejor comprensión lectora de sus estudiantes a través de un plan de acción con 10 actividades de lectura con diferentes tipos de texto y cada uno con un propósito, donde los niños participaban de manera individual, binas, equipos y a nivel grupal.

Una actividad que se rescata de esta investigación es el trabajo, es la actividad “El instructivo” en donde los niños y la maestra reconociendo las partes de un instructivo a través de preguntas que la maestra generaba para rescatar las ideas previas siendo una de estrategias cognitivas para la comprensión de textos,

después conectar el conocimiento a la vida cotidiana y que ellos llevaran a cabo el seguimiento de una receta que fue la elaboración de una gelatina de limón en el salón de clase y finalmente cada uno entregó una receta para armar un recetario y compartirlo a cada un

B. Aportes específicos sobre la comprensión lectora que apoyen para la intervención

Dentro de este apartado se muestran los aportes teóricos que permiten la conceptualización del objeto de estudio, iniciando con la importancia de competencia comunicativa, qué es lectura en la escuela, el proceso para el fortalecimiento de la comprensión de un texto, los procesos cognitivos que intervienen, el papel del docente, las estrategias cognitivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora y su evaluación.

1. La comprensión lectora y la competencia comunicativa

El lenguaje es considerado una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad. Su uso permite obtener y dar información diversa, establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender, proponer ideas, opiniones y valorar las de otros.

Por su cuenta, Garrido (2012), menciona que el lenguaje hablado y escrito, es el instrumento, indispensable para formar la conciencia y ordenar la experiencia para conocer el mundo y transformarlo.

Es importante hacer un análisis de cómo se ha ido configurando el uso del lenguaje, bajo qué situaciones, paradigmas y enfoques, hasta llegar al desarrollo de la

competencia comunicativa funcional, relacionado con la comprensión lectora que se establece en el sistema educativo nacional mexicano.

La competencia comunicativa surge como una necesidad vital para la enseñanza de la lengua. Para el desarrollo de ésta, es importante potenciar habilidades y competencias en los estudiantes de educación básica, a través de estrategias que permitan el acercamiento a la lectura y al proceso de la comprensión lectora como lo menciona Lomas (1999:54), “mientras tanto las aulas deben contribuir sobre todo ayudarles a saber hacer cosas con las palabras y, de esta manera, mejorar su competencia comunicativa en las diversas situaciones y contextos”.

Por su parte, Lozano (2003), menciona que, durante mucho tiempo el propósito de estudio de la lengua, era el aprendizaje de la gramática, fonética, morfosintaxis y el léxico, pero esto no garantizaba la competencia comunicativa, sino que hay que saberlas aplicar para el uso del lenguaje, el objetivo es que el estudiante sepa comunicarse y tenga la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones comunicativas.

Todo esto lleva a trabajar el enfoque comunicativo con el que se hacen los planteamientos didácticos que se llevan a cabo dentro del aula para que los estudiantes se inserten en el trabajo mediante las prácticas sociales de lenguaje que requieren indispensablemente de lectura y el fortalecimiento de los procesos cognitivos que permiten a los estudiantes la comprensión lectora.

Leer no es sólo reconocer el código de escritura, sino enfrentarse a situaciones reales de expresión, comunicación, análisis y reflexión, es decir, cuando somos verdaderos comunicadores (SEP, 2011). Sin duda podemos reconocer el código, de manera natural al leer el periódico, comentar una noticia, pero no interactuamos con el texto, lo cual es una de las cuestiones más importantes para que la descodificación se convierta en lectura lo que implica un proceso de comprensión lectora.

Para tener referentes sobre la comprensión lectora es necesario partir de la concepción de lo que es lectura.

a. La lectura, diferentes concepciones teóricas

Para Solé (1992), leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los intereses que guían su lectura. Desde este punto de vista el significado de un texto no es una propiedad del mismo, sino que el lector es quien le otorga sentido a partir de un proceso constructivo.

Pensar que leer consiste sólo en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada, es sin duda una visión medieval, que la ciencia ya desechó. Una visión actual y con bases científicas conceptualiza que leer es comprender y para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos Cassany (2006).

Por otro lado, Colomer (2002), manifiesta que leer es un acto interpretativo, que consiste en saber guiar una serie de razonamientos, hacia la construcción de un mensaje escrito, a partir de la información que proporciona en el texto como de los conocimientos que el lector ya tiene.

Dubois (2005), menciona que a través de los años se han hecho investigaciones acerca de la lectura, y propone tres concepciones diferentes del proceso. La primera en los años setenta donde concebían a la lectura como un conjunto de habilidades; la segunda en los años sesenta consideraban que la lectura era el producto de la interacción entre el pensamiento y lenguaje; la tercera y más reciente conciben a la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

Lozano (2003), menciona que primero que nada la lectura es un instrumento de comunicación con sus elementos básicos; un emisor, un receptor y, además, un procedimiento del mensaje por parte de quien lo lee. De hecho, la lectura es una

conversación entre el autor y lector, dialogando a través del que nos llegan informaciones, ideas y sentimientos. También rescata tres factores primordiales que se deben considerar en el momento de la lectura: el texto, el lector y el contexto de la lectura.

Para Gómez (1995), la lectura es un proceso constructivo, al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto, es decir; que el lector le dará sentido a lo que lee de acuerdo con sus conocimientos, experiencias, intereses y valores que le han permitido tener en su contexto.

Entonces se puede concluir que la lectura es un proceso constructivo, interactivo interpretativo y de transacción flexible, que permite al ser humano hacer conexiones con la información que ha adquirido de las experiencias de la vida cotidiana con las otorgadas por el nuevo texto.

Por lo tanto, es vital que todo individuo, tenga experiencias de lectura desde los primeros años, porque estas permitirán ir creando nuevos aprendizajes para que cuando se acerquen a un nuevo texto le sirvan de referencias y permitan la interacción del pensamiento y el lenguaje.

En este sentido la escuela tiene un papel importante, creando espacios y momentos propicios para que los estudiantes desarrollen habilidades de lectura, comprensión lectora, expresión oral y escrita para lograr que se comuniquen de manera eficaz en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

b. La lectura en la escuela

A través de los años el sistema educativo ha tenido que cumplir con la meta de alfabetizar a todos los niños mexicanos, orientando sus esfuerzos a encontrar o diseñar la mejor manera de enseñar a leer, pero realmente no se ha logrado, aún

no se cumple con este compromiso social, ya que los resultados reflejan altos índices de reprobación, deserción escolar y lo más preocupante es que existe un incremento en el índice de analfabetismo funcional, pues los estudiantes del nivel básico son incapaces de valerse del sistema de escritura como medio de comunicación denotados en los bajos niveles de comprensión lectora.

Al respecto, Rodríguez (1985 citado en Gómez, 1995: 14), señala que “la escuela ha dado existencia a lo que podríamos llamar el sistema de escritura escolar”. Así, encontramos el trabajo sobre secuencias de vocales, consonantes, sílabas o palabras o cualquier otra combinación posible, lo que se traduce, en que dicho sistema sirva para pasar del primero al segundo grado del nivel primaria, pero esta tradición no está basada en la comprensión del modo en que opera el proceso de lectura e ignoran en cómo y por qué se aprende a leer.

Gómez (1995), menciona que a través de los años se ha observado la enseñanza de la lectoescritura desde el nivel de preescolar, cuando se da el caso de enseñar a leer, hasta el nivel primaria, esto permite identificar diversas metodologías de la enseñanza de la lectoescritura, guiadas sólo por la distinción entre el aprendizaje inicial de la lectura y su uso, las cuales han conducido a la fragmentación y descontextualización del sistema de escritura como objeto de uso social, y dejan en segundo plano la comprensión sobre lo que leen y escriben.

Actualmente uno de los propósitos de la enseñanza de la lengua en educación Básica es que los estudiantes sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de textos, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales, aunado a éste, que reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción de conocimiento y de los valores culturales, además de desarrollar una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan tanto al país como al mundo (SEP, 2011a).

Dentro de los estándares curriculares que señala el programa oficial de quinto grado de primaria, en el que se realizó la intervención se incluye un referente a los procesos de lectura e interpretación de texto como: inferir información de un texto, identificar el orden de un texto, identificar causa consecuencia y sustentar sus ideas con argumentos (SEP, 2011a).

El papel del docente se ha ido transformando, después de seguir prácticas como la transmisión de información, administrar tareas, corregir el trabajo de los estudiantes; ahora su labor radica en promover el aprendizaje y el uso del lenguaje escrito. Por lo que la intervención docente bajo este nuevo enfoque supone, entre otros roles, asumirse como facilitador y guía.

Además, en los contextos familiares no se tiene un acercamiento con los libros, ya que los padres de familia están en constantes jornadas de trabajo y prefieren que sus hijos se entretengan con la televisión, redes sociales y juegos electrónicos.

c. Diferentes concepciones de la comprensión lectora

Existen innumerables investigaciones que han dado significado a la comprensión lectora por lo que en esta investigación es importante reflexionar varios conceptos que permitan identificar los elementos que constituyen una definición, ya que generalmente cuando se habla de lectura, se menciona como sinónimo de comprender. A continuación, se mencionan concepciones de varios autores.

Es importante dilucidar primero entre dos fenómenos de lectura relacionados, comprender y comprensión. Para Goodman (2015), comprender es el proceso de dar sentido al lenguaje escrito, y la comprensión depende no sólo de la eficiencia en la lectura sino también del conocimiento que el lector aporta a la lectura. Entonces comprender es un proceso y con la comprensión se tienen resultados.

Para Gómez (1995), la comprensión lectora es el esfuerzo que hacen las personas para buscar el significado que consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente, construcción del significado particular que realiza el lector.

La comprensión lectora es la capacidad que tiene un individuo para comprender, reflexionar e interesarse en los textos escritos para construir el significado de lo que se lee. La construcción del significado particular que realiza el lector y que de este modo constituye una nueva adquisición cognoscitiva, Gómez (1995).

De acuerdo con Lozano (2003), tradicionalmente se pensaba que había comprensión cuando el lector se apoderaba del mensaje del autor, actualmente se considera que comprender no significa que el lector se forme en su mente una copia fiel del mensaje transmitido por el autor, la comprensión va más allá, está unida al significado, al hecho de que el texto tenga sentido para el que lo lee, lo que convierte al lector en un receptor activo que toma el mensaje, lo modifica y lo reconstruye, le otorga un sentido y lo convierte en algo significativo para él. Aspectos que se relacionan con la concepción construida de lo que es lectura, por tal motivo se puede afirmar que no hay lectura si no existe comprensión, pues únicamente se quedaría en el plano de la descodificación.

Es importante rescatar que para que el texto adquiera significado para el que lo lee es necesario que sus contenidos se conecten con las informaciones que ya se tienen, a estas informaciones se les llama, según Lozano (2003), esquemas de conocimientos y son estos los que permiten inferir información que no está presente explícitamente en el texto, o en otras palabras leer cosas que no están escritas pero que formaban parte del mensaje del autor. Por lo que esto permite que el sujeto que lee haga predicciones o formule hipótesis sobre el contenido y su tratamiento antes de ser leído y que vaya comprobando conforme avance la lectura.

La carencia de estos esquemas del conocimiento erróneos no son la única razón que dificulta la comprensión, pues también esta vinculada con las características del texto, con el lector y su entorno.

Lozano (2003), hace mención de tres elementos que contribuyen a la comprensión lectora, *el primero con referencia al lector*, del cual se rescata que el lector debe tener claro los objetivos que lo llevan a leer, estar capacitado para hacer inferencias, conocer y manejar las estructuras textuales que son las micro, macro y superestructura de un texto y el aspecto afectivo que tiene que ver con la actitud positiva del lector frente al texto; *el segundo elemento tiene que ver en relación con el texto*, que tenga coherencia semántica y una organización formal, las señalizaciones que pueden ser pistas tipográficas como letras de diferentes tamaños para identificar mejor las ideas principales y *el tercer elemento que tiene que ver con el contexto* refiriéndose a las condiciones que se fija el propio lector, es decir sus intenciones e intereses por el texto, las condiciones derivadas del entorno social incluyendo en este caso las que prevalecen en el aula.

Por lo tanto para esta investigación se construye la propia concepción de la comprensión lectora como un proceso que tiene tres elementos importantes el lector, el texto y el contexto que permite al lector dar sentido al texto, analizarlo para construir un nuevo conocimiento.

d. Proceso para la construcción de significado de un texto y estrategias psicolingüísticas

El proceso de construcción del significado del texto en conformidad con Goodman (1996), consiste en pasar de la información visual que los ojos registran al cerebro, y de ahí al significado que el cerebro construye, se da a través de cuatro ciclos: visual, perceptivo, sintáctico y semántico. Es un proceso continuo, una vez que se inicia a leer, es decir a recibir la información visual, cada ciclo sigue al otro. El

contexto en el cual se comienza a leer permite que inmediatamente se creen expectativas de significado que influyen en lo que se busca cuando se mira el texto impreso. Estos ciclos son los siguientes:

El ciclo visual. El ojo es un instrumento óptico que posee un lente con un punto focal y cuando la luz atraviesa se activan unos sensores que transportan impulsos al cerebro y a su vez forma imágenes, es decir, los ojos registran información escrita de izquierda a derecha y se detienen en puntos fijos a lo largo de los renglones, durante esta fijación los ojos envían información visual al cerebro; lo que se sabe acerca de la estructura del texto y su significado permite predecir lo que se verá ya que el cerebro ya tiene cierta información acerca de lo que se espera que el ojo vea. Además, el conocimiento del lenguaje, la ortografía, tipo de letra permiten saber que forma tomarán los rasgos de lo que se busca y ajustar las expectativas antes de ver tales formas; en momentos claves el cerebro le ordena a los ojos regresar en el texto para buscar más información, sin embargo, estas regresiones visuales suceden sólo en aquellos momentos en que el lector se da cuenta de un intento fallido que ha interrumpido el proceso de construcción de significado.

El ciclo perceptivo, la percepción es un proceso de construcción de imágenes de la información visual con base en los esquemas formados para hacer que concuerde con lo que se sabe, este proceso siempre es constructivo. Es decir, a partir de lo que se ve, se construyen imágenes perceptivas que hacen uso de la percepción del significado del texto que se está leyendo, así como las estructuras sintácticas y semánticas. Cuando el cerebro encuentra que lo que percibe no coincide con lo que se entendió o se esperaba, existen dos opciones: la mayoría reevalúa lo que ha percibido para formar una percepción alterna, es decir, cambia de parecer acerca de lo que se observó. Por otro lado, se puede regresar el ojo para recibir más información y formar otra imagen.

El ciclo sintáctico, este ciclo comienza con el empleo de imágenes perceptivas para asignar una estructura superficial que funcione como un esquema estructural de lo

que se espera encontrar en el texto. El lector utiliza las estrategias de predicción y de inferencia mediante los cuales usa los elementos claves de las estructuras sintácticas que conforman las diferentes composiciones del texto para poder procesar la información.

El ciclo semántico, en este se articulan, los tres anteriores y en la medida en que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del lector, permiten que el sentido que va obteniendo cobre concreción, y reconstruir el significado. Al leer todo se fusiona alrededor de dar sentido, de tal forma que se salta al significado, se le da un significado al texto mientras se mueve de lo visual a lo perceptivo, a la estructura sintáctica y los términos, siempre y cuando el significado que se construye sea coherente y congruente con lo que se ha entendido del texto, cuando no se le puede dar sentido, o cuando ha habido un intento fallido que ha interrumpido al proceso de dar sentido, se pueden aplicar dos opciones: volver a pensar y asignar nuevo significado, sintaxis, términos, percepciones; o se regresa hasta donde se dio la falla, esta regresión permite el comienzo de una estructura, oración o frase, entonces se utiliza información visual y perceptiva adicional para asignar una nueva estructura y significado.

Este proceso es continuo, es decir, cuando se empieza a leer, cada ciclo sigue al otro, pero si el contexto del lector le da mayores elementos permite ir creando expectativas de significado que influyen en lo que se busca. Se pueden dar saltos en este proceso cíclico puesto que el objetivo del lector es construir el significado, y como menciona Goodman (1996: 155), “somos tan buenos adivinos que no se ha terminado de formar la imagen perceptiva cuando ya hemos decidido lo que significa”.

La lectura no es un proceso lineal, puesto que se posee todo tipo de información, con la que el lector cuenta todo el tiempo, además considerando que la información es tan ambigua que constantemente se hacen conclusiones, mientras que el lector

se mantenga alerta para buscar aquella información que le resulte conflictiva, (Goodman, 1996).

Al leer se depende de estrategias psicolingüísticas, pero durante algunos ciclos se depende de unas más que otras, todas estas estrategias poseen su homólogo, es decir, tienen cosas en común y nos permiten darle sentido a lo que se oye y cuando se le da sentido al mundo. A continuación, se menciona a cada una de las estrategias, (Goodman, 1996):

- *Estrategias de iniciación / reconocimiento.* Para empezar a leer, la mente debe tomar decisión, aunque esto sucede en forma tan natural, pero no se es consciente de que se ha decidido deliberadamente hacerlo, sólo después de iniciar la lectura se activan otras estrategias y se inicia a darle sentido al texto.
- *Estrategias de finalización.* Esta ocurre una o más veces en la lectura del texto. Detenerse es una decisión deliberada como la decisión de comenzar porque existen innumerables razones: pérdida de interés, interrupción, falta de tiempo, no es lo que se esperaba leer, ilegibilidad, poca luz, incomprendible, distracciones, aburrido entre otras.
- *Estrategias de confirmación/rechazo.* Es el resultado de la necesidad de dudar, tomando riesgos, pero estando alertas por si surge alguna contradicción, permitiendo desaciertos en la lectura, reflejando estrategias de muestreo, selección y predicción/inferencia y se descubre la duda de los lectores al hacer pausa, retroceder, cambiar de opinión y corregir cuando sea necesario lo que implica cambios de significado. Si aún así los lectores no pueden darle sentido al texto, tienen las opciones de seguir leyendo y esperar que la nueva información les ayude a resolver la falta de comprensión o dejar de leer el texto en ese mismo momento.

- *Estrategias de corrección.* Es una de las evidencias más importantes de que los lectores están decididos a comprender, ya que ellos corrigen cuando rechazan sus predicciones e inferencias de inmediato. Cuando producen desaciertos parciales pueden corregirlos incluso antes de haber dicho lo que estaban pensando.

Durante estos procesos también se tienen que trabajar estrategias cognitivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora.

e. Estrategias cognitivas para la comprensión lectora

Narvarte (2007), reconoce a la lectura como una actividad de alta complejidad en la que intervienen numerosos procesos cognitivos y metacognitivos, desde la percepción visual de las letras hasta la atribución de significados a un texto escrito. A continuación, se presentan a detalle las siguientes estrategias cognitivas en la escuela propuestas por Irene Gaskins y Thorne Elliot (1999).

Para trabajar la comprensión lectora es importante llevar a cabo estrategias cognitivas en el espacio áulico, según Gaskins y Elliot (1999), refieren que aprender exige el uso de diversas habilidades y estrategias de pensamiento, ya que los estudiantes orquestarán estrategias generales o procesos mentales tales como organizar, elaborar, ensayar, recordar, monitorear y evaluar para hacerse cargo de las variables de tarea, persona y entorno que afecta el éxito en el aprendizaje.

Aprender es un proceso socialmente mediado, de cambio; que implica la construcción activa de sentido usando conocimientos viejos y nuevos, así como conocimientos acerca de cómo aprender. “El aprendizaje exige motivación y está influido por el concepto de sí mismo que tiene el que aprende, implica un pensamiento orientado hacia metas, organizado, constructivo y estratégico porque el aprendizaje es activo, exige esfuerzo”, (Gaskins y Elliot, 1999: 82).

Sin duda las estrategias son cruciales para el aprendizaje eficiente y deben estar suficientemente desarrolladas y en el caso de la comprensión lectora, son esenciales para tener éxito en el aprendizaje, el pensamiento, y la resolución de problemas.

Ganskins y Elliot (1999), plantean estrategias cognitivas de adquisición de sentido y recordarlo permiten la comprensión de textos. Algunas que se rescatan para esta investigación son: explorar, acceder al conocimiento previo; predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos, comparar, crear imágenes mentales, hacer inferencias, generar preguntas y pedir aclaraciones, seleccionar, elaborar, pensando ejemplos, contra ejemplos, analogías y comparaciones; evaluar ideas presentadas en el texto; parafrasear o resumir para representar la sustancia de la información; monitorear el avance / logro de objetivos; clasificar información sobre la base de atributos; identificar relaciones y modelos; organizar ideas clave, transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones, ensayar y estudiar.

Para esta investigación se utilizaron las siguientes estrategias durante la intervención:

-Acceder al conocimiento previo. Pensar lo que se conoce sobre los ítems en el marco mental desarrollado durante el proceso de exploración. La información precisa y el marco que surge de la exploración se integran y se convierten en el esquema o construcción mental de cada estudiante con el cual se integrará, comparará nueva información.

-Predecir. Suponer qué información se presentará basándose en el marco mental de desarrollo mientras se examinaba el material y en el conocimiento anterior y establecer motivos para procesar la información.

-Comparar. Vincular nueva información con la que se sabe, así como advertir similitudes y diferencias dentro de la nueva información.

-*Crear imágenes mentales.* Hacer un cuadro mental con el fin de poder visualizar lo que se está procesando.

-*Hacer inferencias.* Recoger hechos sobre una situación de la información que se presentó y combinarlos con la información o creencias que se tienen para sacar conclusiones, tales como porque alguien respondió de una forma particular o como se produjo un acontecimiento.

Para el desarrollo de estas estrategias cognitivas, el docente debe presentar un abanico de posibilidades para que los estudiantes reconozcan la gama de textos con los que pueden interactuar y no sólo los cuentos que son los que mayormente utilizan en los espacios escolares.

f. Momentos de lectura: antes, durante y después de la lectura

Las estrategias cognitivas anteriormente mencionadas regularmente se trabajan en el aula con la orientación de los docentes de manera espontánea, pero para lograr fortalecer la comprensión lectora es importante que se trabajen en tres momentos antes, durante y después de la lectura, tomando en cuenta factores: el lector, el texto y la situación.

De acuerdo con Gill (2008), citado en Zarzosa (2012), quien propone una matriz de comprensión lectora que sirve de herramienta para el docente para organizar algún plan de intervención a través de los siguientes tres momentos de lectura:

Antes de la lectura. En este momento el docente motiva a los niños para que lean textos de su interés, activando los conocimientos previos, hacer predicciones, mostrando la imagen y estructura del texto. También explicita el propósito de la lectura y orienta a la elaboración de organizadores gráficos.

Durante la lectura. En este segundo momento el docente orienta a los estudiantes ir ilustrando e imaginando lo que se va pensando mientras se avanza en la lectura, permitiendo las participaciones en voz alta, haciendo preguntas que permitan hacer conexiones y regular la lectura en función de la importancia de la información. El texto puede dividirse en secciones e ir concluyendo cada una y corroborando las predicciones que se dieron antes de leer el texto, después volver hacer predicciones sobre las otras partes del texto.

Después de la lectura. En este último momento de la lectura, el lector analiza junto con el profesor los problemas que se fueron dando y la manera en como resolverlos. Con respecto al texto, se pueden hacer anotaciones en las partes del texto leído y después hacer un texto alternativo. También se organizan análisis y discusiones para elaborar un producto como un mapa mental, ilustración, reporte, carta o depende de lo que se esta leyendo.

g. Tipología textual

El docente frente a grupo requiere propiciar ambientes favorables para trabajar con los estudiantes y los diferentes tipos de textos porque sin duda dentro de las aulas tiene niños capaces de escribir, leer y expresarse de manera oral, escrita y de comprender un texto, por tales razones el docente necesita motivar a los estudiantes para prepararlos y entrar en contacto con los diferentes tipos de textos.

Kaufman (2003), alude que el desarrollo de la lingüística y de otras disciplinas relacionadas con esta convergen en el estudio de los discursos pone en evidencia la preocupación por establecer tipología de textos.

La necesidad de establecer tipologías claras y concisas es para facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulen en los entornos sociales de los individuos (Kaufman, 2003). A continuación, se presentan los tipos de texto clasificados por su trama y función. (ver figura 11).

Figura 11. Clasificación de los textos por su función y su trama

Trama/función	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	Definición Nota enciclopédica Informe de experimentos		Poema	Aviso Folleto Afiche Receta Instructivo
Argumentativa	Artículo de opinión Monografía			Aviso Folleto Carta Solicitud
Narrativa	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Carta	Cuento Novela Poema Historieta	Aviso Historieta
Conversacional	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

Fuente: Con base en Kaufman, 2003

Para el desarrollo de este trabajo de acuerdo con las características de los estudiantes se toman los siguientes tipos de textos:

Textos literarios: el cuento forma parte de estos tipos de textos, es una narración breve, oral o escrita en la que se narra una historia de ficción, con un reducido número de personajes, un planteamiento de problema, un clímax y desenlace; el guion de teatro, su función es literaria y su trama es conversacional, se trata de un texto donde se presenta todo el contenido de índole literaria y técnica necesaria para el montaje y realización de una obra de teatro, las historias que cuenta el guion teatral consta de una estructura interna que cumple con las tres partes clásicas: principio, nudo y desenlace, la cual es representada por un grupo de actores que representan en escena diferentes personajes para darle vida a la historia que se cuenta. Los poemas, es una composición literaria que se considera como expresión artística, el texto puede ser desarrollado en prosa o en verso, se emplea un lenguaje metafórico y otros recursos.

Texto instruccional: la receta tiene una función apelativa del lenguaje, que intenta modificar comportamientos, es una descripción ordenada de un procedimiento, lista de ingredientes, y utensilios que sirve para elaborar un platillo determinado.

Textos de información científica: Su función es informativa y su trama es descriptiva. Los textos de divulgación científica son textos informativos escritos en revistas científicas o libros de texto para niños y están basados en investigaciones científicas o en hipótesis que parten de la ciencia; la ficha técnica es un documento en el que se coloca la descripción de un objeto, proceso o programa determinado.

El *texto publicitario*: la invitación, con función informativa y trama descriptiva, es una tarjeta o carta dirigida a una persona o empresa para una celebración o acontecimiento.

En los apartados anteriores se ha planteado, la parte teórica de la lectura, diferentes concepciones de la comprensión lectora, los procesos cognitivos, las estrategias a desarrollar durante la lectura por lo que es necesario dar a conocer los elementos y los tiempos que permitan la evaluación de ésta.

h. Evaluación de la comprensión lectora

La evaluación educativa se concibe como la explicación y comprensión de una situación educativa, mediante la indagación y el análisis que se realiza sobre un objeto de evaluación que en este caso se refiere a la evaluación del proceso de lectura y la comprensión lectora (Gómez, 1995).

Evaluar la comprensión lectura sin duda es una actividad compleja porque para llegar a conocer como se van construyendo los procesos cognitivos de cada individuo y como se va dándoles un significado nuevo al texto, y como construye una nueva representación, es un proceso continuo y que necesita de una observación constante e individual.

La evaluación de la comprensión lectora requiere ser planeada a través de una metodología diseñada por el docente con anticipación, la cual debe motivar a los lectores que en este caso son los niños, dándoles a conocer cuáles son las tareas

a realizar en una situación de evaluación de una lectura y cuáles son los propósitos que se tienen que alcanzar y lo más importante es que si ellos conocen los objetivos, pueden llegar a la reflexión de las tareas logradas y de esta manera se darán cuenta de los alcances.

También es importante rescatar que el docente debe tomar en cuenta los contextos de los estudiantes, el tiempo, la periodicidad, que la tipología textual sea acorde con las realidades de sus estudiantes, los procesos cognitivos.

Otro aspecto importante para la evaluación son los momentos, Gómez (1995), propone:

Primer momento: *indagación del conocimiento previo de los estudiantes*, es necesario que el maestro propicie una interacción grupal para el intercambio de información que tienen del tema, confronten ideas y construyan nuevos conceptos, después el maestro tendrá que hacer preguntas de algunas palabras que rescate de su diálogo, antes de pasar a la lectura individual, deberá informales el propósito de la lectura.

Segundo momento: *los estudiantes leen los textos*, tendrá que ser lectura individual, ya sea en voz alta, o en silencio, el docente tiene la oportunidad de conocer en forma directa algunas de las estrategias que los niños emplean para realizar la lectura. A partir de la observación del movimiento ocular es posible identificar estrategias de confirmación, predicción, en el caso de la lectura en voz alta.

Tercer momento: *los estudiantes responden las preguntas*, cuando terminen de leer, el docente debe preguntar si ya están listos para contestar el cuestionario, si el estudiante manifiesta que no, es momento de volver hacer la lectura. Cuando el maestro observe que el estudiante no responde ni una pregunta, debe indagar la causa y si es necesario, le pedirá que vuelva a leer, esta invitación a la relectura

responde a la intención de conocer la interacción del lector con el texto para promover su desarrollo lector.

Cuarto momento: *análisis e interpretación de las respuestas*. Actividad del profesor
El análisis y la interpretación de las respuestas que dieron los niños en cada evaluación se realizarán sobre la base de los aspectos implicados en ellas y servirán de parámetros para el diseño de las situaciones didácticas, que en forma específica propicien el desarrollo lector de los estudiantes. En el caso que los niños hayan respondido de manera escrita el cuestionario, el maestro analiza cada respuesta, para identificar los elementos que indiquen la elaboración de la inferencia, el establecimiento de las relaciones entre su conocimiento previo y la información literal y la comprensión del texto en su conjunto.

De acuerdo con estos indicadores el maestro determinará si las respuestas son: a) adecuadas, cuando el lector haya realizado la tarea intelectual implicada; b) parcialmente adecuadas, cuando una respuesta evidencie la consideración de un solo aspecto y c) respuesta inadecuada, cuando la respuesta de cuenta que no se elaboró ninguna evidencia. Esta metodología de evaluación para la comprensión lectora es cualitativa y requiere largos momentos de observación e intervención del docente.

Otra propuesta de evaluación es la que realiza Catalá (2001), en la que conjunta elementos cualitativos y cuantitativos, la realiza a través de una prueba llamada Prueba ACL (Análisis de la Comprensión Lectora), una para cada grado de nivel primaria, cada prueba tiene ocho lecturas de diferente tipología textual, cada uno de estos cuenta con tres y hasta cinco preguntas (Ítems), con las que se considera las siguientes dimensiones cognitivas: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica o de juicio. Estas pruebas se aplican a los niños de acuerdo con el contexto escolar, se hace el conteo de las respuestas, se vacían en herramientas que permiten concentrar las respuestas, las cuales permiten analizar las dimensiones cognitivas.

Catalá (2001), menciona que para llegar a comprender que sucede exactamente cuando el lector construye el significado de un texto, es necesario conocer los procesos cognitivos que entran en juego. Estos procesos son las operaciones que intervienen sobre las estructuras cognitivas, cambiándolas o modificándolas para llegar a construir una representación mental coherente.

Los procesos subyacentes en la comprensión lectora se exponen a continuación:

Microestructura:

- El reconocimiento de las palabras o grupos de las palabras
- El paso del significante a significado que asegura la recuperación en la memoria a largo plazo de los conocimientos asociados a las palabras o grupo de palabras identificadas.
- La comprensión morfosintáctica que tiene que ver con los tiempos verbales de la puntuación, del lugar que ocupan las palabras.
- La relación de los significados entre sí, inferida a partir de los conectores.

Macroestructura:

- La construcción del significado de las frases para hacer inferencias.
- La jerarquización de la información juzgando la importancia relativa de los significados construidos.
- La organización de la información interrelacionándolo.

Hasta este momento es el docente quien lleva a cabo la evaluación de los procesos, pero también es importante reconocer la importancia de la coevaluación y autoevaluación, generando espacios y diálogos con los estudiantes, para que ellos logren reconocer y analizar sus alcances y limitaciones acerca de su propio proceso de comprensión lectora.

Con base en todos estos procesos que se fortalecen dentro del aula, se puede pensar en una base didáctica que permita un intercambio de ideas para el fortalecimiento de la comprensión lectora a través de una estrategia alternativa que

a continuación se da a conocer tanto su base teórica y metodología utilizada en la intervención de este trabajo.

2. Una propuesta alternativa, Pedagogía por Proyectos

Pedagogía por Proyectos es una propuesta pedagógica sustentada por un marco teórico integral, cuyos ejes didácticos convergentes orientan a una estrategia pedagógica que permite propiciar vida cooperativa mediante el trabajo por proyectos dinámicos que los estudiantes proponen, de acuerdo con sus intereses para que dentro del aula se oriente a trabajar actividades que permita que se responsabilicen para alcanzar la construcción de su propio conocimiento.

Jolibert y Jacob (2003), enuncian que el objetivo de esta estrategia pedagógica es que los estudiantes tengan una mejora significativa en la calidad y la equidad del aprendizaje de la lectura y escritura. Además, proponen metas específicas como:

- Formar niños capaces de comprender textos completos, “interrogándolos” capaces de identificar, utilizar y sistematizar, estrategias y claves de diversa naturaleza para construir su significado,
- Estimular en los niños su capacidad de comprender y producir distintos tipos de textos, distinguiéndolos por su función.
- Facilitar que los estudiantes lean y produzcan textos “de veras” estimulando la realización de proyectos que, por una parte, los enfrenten a textos contextualizados que les provoquen “ganas” de interactuar con ellos y por otra parte requieran de los niños participación oral y producción escrita.
- Apoyar en desarrollo, en los mismos niños, de la capacidad de realizar proceso de metacognición, tanto en la comprensión como en la producción de textos.
- Promover que los niños construyan y utilicen criterios de evaluación continua de sus actividades (Jolibert y Jacob 2003:12).

a. Origen

Pedagogía por Proyectos nace de la luz de experiencias docentes y al avance en investigaciones de diez años hechas en Francia (1981-1991).

En 1992 un grupo de supervisoras del Departamento Provincial de Valparaíso e Isla de Pascua (V Región), en Chile, en conjunto con educadoras de Prebásica y profesoras de educación básica aceptaron el ofrecimiento hecho por la experta en didáctica de la Lengua Materna Josette Jolibert a la Dirección Provincial mencionada, realizar un proyecto de investigación-acción, en conjunto por profesores de aula, supervisiones y docentes y universitarios quienes asesoradas por ella, fue aplicada en sectores con dificultades socioculturales y económicos.

Actualmente se pone en práctica, en el estado de Oaxaca y en algunas escuelas de la Ciudad de México, el estado de México y en la Red de Lenguaje en México y en la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta estrategia pedagógica cuenta con un marco teórico sólido, que permite sostener una enseñanza-aprendizaje para que sea eficiente. Los distintos referentes teóricos que se retoman se mencionan a continuación.

b. Marco Teórico de Pedagogía por Proyectos

La base teórica respecto al aprendizaje se respalda por las siguientes concepciones:

Una concepción constructivista auto y socio del aprendizaje y de la enseñanza. El aprendizaje es un proceso socialmente mediado basado en el conocimiento, que exige un compromiso activo por parte del estudiante y que tiene como resultado, un cambio en la comprensión (Gaskins y Elliot, 2003).

El desarrollo cognitivo alcanzado por un sujeto predetermina lo que podrá ser aprendido y el aprendizaje propiamente dicho puede contribuir a los avances en el ritmo normal del primero. Piaget, menciona que el aprendizaje y desarrollo

establecen una relación indisociable de influencia recíproca desde el momento mismo del nacimiento de los niños.

Aprendizaje y desarrollo forman así una unidad. Es un proceso en esencia interactivo, Vygotsky además de promueve toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la construcción de esos aprendizajes. Piaget y el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales como lo menciona Vygotsky.

La convicción de la educabilidad cognitiva y de las posibilidades de todos los niños. Feuerstein (2012), refiere que el ser humano es el único que puede cambiar su medio ambiente, para modificar según sus necesidades, por lo tanto, es modificable y puede mejorar sus relaciones intelectuales y su rendimiento. De acuerdo, con la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, todo individuo puede modificar sus estructuras mentales aun presentando ciertas carencias con un funcionamiento cognitivo bajo. Cada cambio de conducta es un aprendizaje (Tzanba, 2003).

En conformidad con Piaget las estructuras mentales, es donde ocurre el aprendizaje, si estas están rígidas no permite el aprendizaje. La flexibilidad se pierde por un sin número de causas.

El aprendizaje mediado tiene su origen en la Teoría Sociocultural de Vygotsky la cual operacionaliza a través de la llamada Zona de Desarrollo Próximo que consiste en potenciar las habilidades de los estudiantes para lograr aprendizajes duraderos con la ayuda del docente y otros estudiantes avanzados (Tzanba, 2003).

Una concepción cognitivista del rol determinante de la reflexión metacognitiva. Hay dos categorías de estrategias cognitivas y metacognitivas. Mientras que las primeras ayudan a los estudiantes a lograr las metas de la construcción de su aprendizaje, las estrategias metacognitivas les ofrecen información sobre el avance hacia sus metas a través de una reflexión.

Las listas de estrategias centrales compiladas por especialistas en ciencia cognitiva y educadores rara vez incluyen los procesos metacognitivos que preparan a los estudiantes para tener control de variables de tareas, personas, estrategias o ambiente.

Una concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación. Los enfoques cognitivos sobre el lenguaje hacen énfasis en el estudio del papel que juega la interacción comunicativa en la adquisición de las habilidades lingüísticas en el desarrollo del pensamiento y en la construcción social del conocimiento cultural de las personas (Lomas, 1999).

Una concepción del escrito y de su unidad fundamental del texto basado en las diversas dimensiones de la lingüística textual. Mayor, (1989) valora el contexto como dimensión esencial de la actividad lingüística por lo cual observa cuatro tipos de contexto: cognitivo, situacional, interactivo y lingüístico.

Una concepción de la cultura escrita en su doble dimensión funcional y ficcional en donde el estudiante va recreando la interpretación que tiene de sus contextos y va creando textos con sentido.

Una concepción de la lectura y de la escritura en tanto a los procesos de comprensión y producción de textos contextualizados. Lozano (2003), menciona que tres factores que se deben tomar en cuenta al programar actividades lectoras: el texto, el lector y el contexto de la lectura.

Además de tener una base teórica, la propuesta pedagógica de *Pedagogía por Proyectos* plantea crear condiciones facilitadoras para el aprendizaje para que la lectura y la escritura sean efectivas.

c. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje

Es importante analizar y reflexionar sobre las prácticas docentes que se desarrollan en los ambientes áulicos porque depende de esta, la motivación, la comunicación que se genere con los estudiantes para crear ambientes agradables que faciliten el trabajo con ellos para que se logren los propósitos primordiales y construyan sus aprendizajes.

Jolibert y Jacob (2003), aluden que, si se quiere que los estudiantes sean personalidades ricas y solidarias y niños eficaces en sus aprendizajes, no basta con actualizar las actividades de aprendizaje, se puede tener las mejores e innovadoras técnicas para enseñar a los estudiantes a construir sus conocimientos, pero si las condiciones no son las adecuadas los resultados no serán los esperados. Por tal razón una de las primeras acciones que propone la estrategia de *Pedagogía por Proyectos* para que se logre una verdadera elevación de la calidad y equidad del aprendizaje es:

1) La reorganización del salón de clase, para responder a nuevas funciones

El reacomodo del mobiliario del salón de clases según las actividades, para que se logre una comunicación efectiva entre niños y el docente es decir, trasformando espacios escolares donde se pueda cambiar el acomodo de mesas y sillas: agrupadas en binas, tríos o de más integrantes para facilitar la vista en el trabajo grupal o talleres; en forma de semicírculo, o en V, facilitan un trabajo colectivo frente al pizarrón; sillas acomodadas como auditorio en función de las presentaciones de los proyectos.

Todas estas formas de transformación de mobiliario permiten la posibilidad de mirar a todos los compañeros de la clase brindando un ambiente grato y estimulante para el trabajo colaborativo.

Otra condición facilitadora para el aprendizaje que se puede implementar en el aula es *la creación de rincones dentro del salón de clases*, como una forma de entregar a los niños espacios acogedores, libres y dinámicos donde libremente pueden elegir el rincón que más les llame la atención dándoles la oportunidad de desarrollar su creatividad e ingenio. Algunos de estos rincones son:

-Rincón de la casa: Lugar donde los niños eligen los roles, que desean representar como ser la mamá, el cocinero o el del aseo.

-Rincón del almacén: En este espacio los niños pueden jugar a vender y comprar productos.

-Rincón de la biblioteca: Este espacio cuenta con libros y además los niños pueden traerlos para compartirlos, manipularlos, leer de manera dramatizada e interrogarlos.

-Rincón del buzón: Este es un espacio donde los niños pueden colocar cartas, mensajes, notas e inquietudes con el objetivo que sean correspondidos motivándolos a la escritura.

-Rincón de las ciencias: Es el lugar donde los niños proponen proyectos sobre todo de ecología, ellos pueden recopilar información vital de las revistas de divulgación científica, mapas, documentos históricos y noticias actuales.

-Rincón de los juegos matemáticos: Los niños pueden traer a este espacio sus juegos y otros materiales para la manipulación y el desarrollo de actividades de competencias.

-Rincón de la noticia: Es un lugar donde los niños recopilan producen y publican las noticias para el diario mural de la clase o de la escuela.

Una vez creados estos rincones, se establecen horarios para trabajar, se realiza una presentación donde cada niño participa entregando y exponiendo su experiencia. Además, los trabajos se muestran en los espacios del salón utilizando las paredes.

2) Utilización de las paredes donde se propone que sea un lugar de valorización de la producción de los niños

Un salón de clases en el cual las paredes son el lugar idóneo para mostrar las producciones de los niños se convierte en herramientas de trabajo al servicio de los niños, son espacios funcionales para que todos expresen ideas y aprendizajes.

Estarán siempre en curso de evolución, transformación, renovación y pueden ser utilizadas, tanto a iniciativa de los estudiantes como del docente. En estas paredes se pueden colocar:

Los textos funcionales de la vida escolar cotidiana. Son herramientas de organización de la vida colectiva, es decir, textos útiles de uso diario para el buen funcionamiento del curso objetos que permiten organizar la vida del grupo, registrándola de manera diaria, semanal, mensual, y anual como son cuadros de asistencia, cumpleaños, responsabilidades, listas de proyectos y reglas de vida. Son rotulados con letra grande y con una dimensión que permite la comunicación de lejos.

Los textos u objetos que permiten a los niños ubicarse en el tiempo como son: el reloj de pared, el calendario, observaciones meteorológicas, y representaciones cronológicas.

Estos tipos de textos permiten a los niños apropiarse del sentido del tiempo y manejarlo de forma autónoma, en lugar de depender de las ordenes del docente.

Las informaciones que llegan regularmente al curso para ponerlas a disposición de todos:

-Correspondencia: son cartas que se pueden proponer para el intercambio de experiencias de aprendizaje y pueden ser dentro de la escuela o con un grupo de niños de otra escuela.

-Textos administrativos: estos pueden ser las respuestas a las cartas que son enviadas a dirección para solicitar algún espacio o servicio de la escuela

-Afiches de salud: estos son carteles preventivos que llevan los servicios médicos de la comunidad.

-Noticias: en este caso pueden ser los correos que llegan a la escuela que dan a conocer el estado del tiempo, o algún desastre natural

-Diario mural: en este se pegan todos los textos que los estudiantes quieran compartir como recetas, juegos, poemas, cartas, noticias, chistes.

Los textos producidos por los propios estudiantes para valorarlos, sin elección de los mejores: Textos individuales y colectivos (historietas, chistes, cuentos, poemas e informes. Según la oportunidad y el espacio disponible, pueden quedarse en las paredes con diferentes tiempos, su rotación es imprescindible, después pueden ir a parar al fichero, una carpeta u organizador.

La pared de la metacognición o de las sistematizaciones: Aquí van todas las herramientas elaboradas en común a modo de sistematización, al final de las actividades.

Es recomendable que el contacto con todos estos textos se inicie desde la entrada del salón de clase de los niños, ya que son textos significativos para ellos y tienen como propósito que los niños tengan a la mano y a la vista todos los textos surgidos en la vida escolar.

3) Una nueva propuesta *Pedagogía por Proyectos* que dé sentido a las actividades realizadas en clase

¿Por qué elegir una *Pedagogía por Proyectos*? Porque las actividades, adquieren significado para los niños puesto que responden a sus necesidades e intereses, ya que son planificadas por ellos, ayuda para que planifiquen y jerarquicen las tareas, las definan, tomen acuerdos y ejecuten; permite a los niños la toma de sus propias decisiones asumiéndolas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas; permite hacer un trabajo cooperativo, favoreciendo las relaciones intergrupales e incrementando la socialización y autoestima; facilita la apertura de la escuela hacia la familia, el barrio, la comunidad, sobre la base de una red de comunicación y acciones.

Estos proyectos surgen de la necesidad de la vida diaria de la escuela y pueden ser formulados por los estudiantes o por el profesor desde el inicio del ciclo escolar.

¿Cómo se puede organizar concretamente un proyecto en la práctica del aula? De manera concreta un proyecto se puede organizar desde el inicio del ciclo escolar. El docente junto con los estudiantes prepara el encuadre del curso sugerido Lozano, (1997), menciona que el encuadre es cuando se da conocer las características generales del curso, precisando la tarea, la metodología de trabajo, los recursos con los que se cuenta, las funciones y responsabilidades, el número de sesiones que se trabajarán, el horario, los requisitos de asistencia y la forma de evaluación y acreditación. Lo expuesto, es comentado por los niños, quienes pueden aceptarlo, rechazarlo en parte, sugerir modificaciones, negociarlo, para establecer el contrato o acuerdo definitivo que funcionará como el compromiso del grupo.

Una vez establecido este compromiso se lanza la siguiente pregunta: ¿Qué vamos a hacer juntos este año, este semestre, este mes, esta semana?

Una disposición del salón de clase un espacio dispuesto al diálogo de tal manera que todos puedan verse a la cara, también disponer de el pizarrón o pliegos de papel y plumones. Es decir, tener las herramientas listas para anotar todos los acuerdos y compromisos.

Una planificación de la primera sesión para que cada uno de los niños tenga tiempo para reflexionar personalmente antes de proponer y discutir con los demás.

El establecimiento de un contrato, este debe ser claro y preciso, organizando las tareas y responsabilidades.

Proyectos según su duración y propósitos

Es importante reconocer que todo lo que propongan los niños puede ser objeto de proyecto, todo lo que es de la vida diaria escolar. A continuación, se presentan la clasificación de los tipos de proyectos, bajo el criterio de duración y de propósitos:

-Proyecto Anual. Este se propone al inicio del ciclo escolar, conversando con los niños sobre lo que se quiere hacer todo el año, tomando en cuenta los contenidos de formación que corresponde al curso. Específicamente el docente solicita a los estudiantes sus propuestas y las anota en el pizarrón como lluvia de ideas, dándoles también algunas ideas de acuerdo con el contenido del grado, al final el docente y los estudiantes recopilan las ideas en un cartel de manera que este quede pegado en el salón a la vista de todos y en la manera que se van realizando, los niños marcan los proyectos realizados. A continuación, se muestra un ejemplo en la figura 12. (figura 12).

Figura 12. Ejemplo de proyecto anual

Proyecto Anual
Durante todo el año escolar queremos hacer los siguientes proyectos: <ul style="list-style-type: none">• Jugar• Bailar• Aprendernos las tablas• Leer cuentos de terror• Salir de paseo• Cantar• Escribir cartas para mis padres• Comer juntos en la clase• Lavarnos los dientes• Hacer fiesta

Fuente: Jolibert y Jacob (2003: 41)

-*Proyectos semanales o mensuales.* Estos dos tipos de proyectos se extraen del proyecto anual, o también pueden surgir de manera espontánea de acuerdo con las necesidades e intereses del curso. Algunos ejemplos de estos son: Instalar la biblioteca escolar, un botiquín, celebrar los cumpleaños, alguna salida o visita a un lugar divertido, preparar alguna exposición, hacer un huerto.

-*Proyectos de corto plazo nacidos de la vida cotidiana.* Estos surgen de las conversaciones e interacciones en clase, como investigar dudas que surgen de la clase, de significado de algunas palabras.

Todos estos proyectos quedarán pegados en las paredes del aula para que estén a la vista de todos y puedan tomar una orientación, así poder cumplir con todas las propuestas, mismas que al ser realizados se podrán marcar para reconocer que ya fueron consideradas.

4) La estimulación de una vida cooperativa activa.

Jolibert y Jacob (2003), mencionan que, con esta propuesta pedagógica, se pasa de una situación tradicional de niños sentaditos y calladitos a una, donde el niño solicita la palabra, toma la iniciativa, escucha y sabe que es escuchado. Los niños saben que no hay necesidad de gritar, que su persona y sus ideas serán tomadas

en cuenta y que las decisiones que conciernen a la vida del curso serán tomadas de manera colectiva.

Para lograr estimular a los estudiantes a una vida cooperativa se propone lo siguiente:

-La comunicación oral en favor de las relaciones afectivas gratas y de relaciones de poder compartirlas, es decir; la comunicación adquiere una relevancia fundamental, ya que al desarrollar proyectos los estudiantes proponen, discuten, argumentan, contra argumentan, relacionan, cotejan, antes de poner en marcha las acciones que llevarán a la práctica. Estas interrelaciones generan una dimensión afectiva pero también el poder compartir, la toma de decisiones que resultan de una negociación y de un consenso.

-Niños activos en un medio que ellos administran. Las actividades que se llevan a cabo durante el proyecto se desarrollan de manera cooperativa, es decir; ellos se organizan, proponen las normas de convivencia y su funcionamiento, administran el espacio, el tiempo, los recursos, y medios, también discuten, argumentan, critican, comentan, deciden juntos, se responsabilizan, se comprometen a cumplir con las actividades y finalmente evalúan sus resultados.

-La vida cooperativa se aprende. Esta se construye a través de las actividades que se llevan a cabo en cada uno de los proyectos dirigidos por el docente, quien propone algunas dinámicas grupales y estrategias que permitan el diálogo para una mejor organización de los espacios y de las decisiones, reparten las responsabilidades y todos estos aspectos se pueden evaluar a través de un consejo o una Asamblea como la que propone Freinet donde se reúnen de manera periódica tanto el docente como los niños para reconocer los alcances, limitaciones y la reprogramación.

-Vida cooperativa y disciplina. Trabajar con *Pedagogía por Proyectos* transforma el significado de disciplina porque los estudiantes junto con el docente son los que establecen las normas destinadas a favorecer la convivencia, ocupando las ideas previas de convivencia que su medio social le ha enseñado. De esta manera se logra que, al no ser las normas impuestas a los estudiantes, las acepten y las respeten, como también asuman sus consecuencias del grupo en forma natural logrando la función de garante de las normas de convivencia.

Todas estas condiciones permiten cumplir con el objetivo de contar con un salón que brinde un ambiente grato y estimulante, donde los niños sientan la necesidad de comunicarse y que sirva de medio al servicio de los aprendizajes. En este sentido el trabajo por proyectos busca la construcción y desarrollo de personalidades, saberes y competencias.

d. Tres tipos de proyectos en uno

Esta estrategia pedagógica apunta a la construcción y al desarrollo de personalidades, habilidades y saberes, por tal motivo se atiende a la implementación de tres proyectos agrupados que permiten organizar y planificar las actividades, además para establecer roles tanto de los estudiantes como del docente, y se utilizan herramientas para la planificación.

Jolibert y Sraïki (2009), proponen los siguientes componentes del Proyecto Colectivo:

- *Proyecto de acción.* Es un proyecto de habilidades complejas hacia un objetivo preciso de cierta amplitud. Son grandes proveedores de situaciones de aprendizaje, generando otros aprendizajes en diversas áreas identificadas en los programas oficiales, siendo las competencias que deben ser adquiridas al final del ciclo escolar, las cuales permiten a los docentes planificar.

- *Proyecto global de aprendizaje.* En este proyecto, esencialmente los niños tienen la oportunidad de acercarse a los contenidos oficiales para que ellos sean los que analicen y prioricen lo que van a trabajar, de esta manera se elaboran en función de concertaciones, las planificaciones de aprendizaje razonadas y las prioridades de aprendizajes.

- *Proyecto específico de construcción de competencias.* Estas competencias por construir son puntuales y se explicitan con los años, y van determinándose a medida que se desarrolla el proyecto a través de la evaluación, que es objeto de una reflexión metacognitiva y sistematizada por el docente y los niños tanto a nivel colectivo como individual. El grado de adquisición puede variar de un niño a otro en función de las necesidades particulares.

Cada proyecto da lugar a la elaboración de herramientas de organización y gestión bajo la forma de carteles que quedan pegados en las paredes del salón de clase y servirán de referencia a lo largo de cada proyecto. (ver figura 13).

Jolibert y Sraïki (2014), proponen la siguiente herramienta para lograr planificar un proyecto en acción y crear compromiso de trabajo con los niños quienes son los que la elaboran junto con el docente.

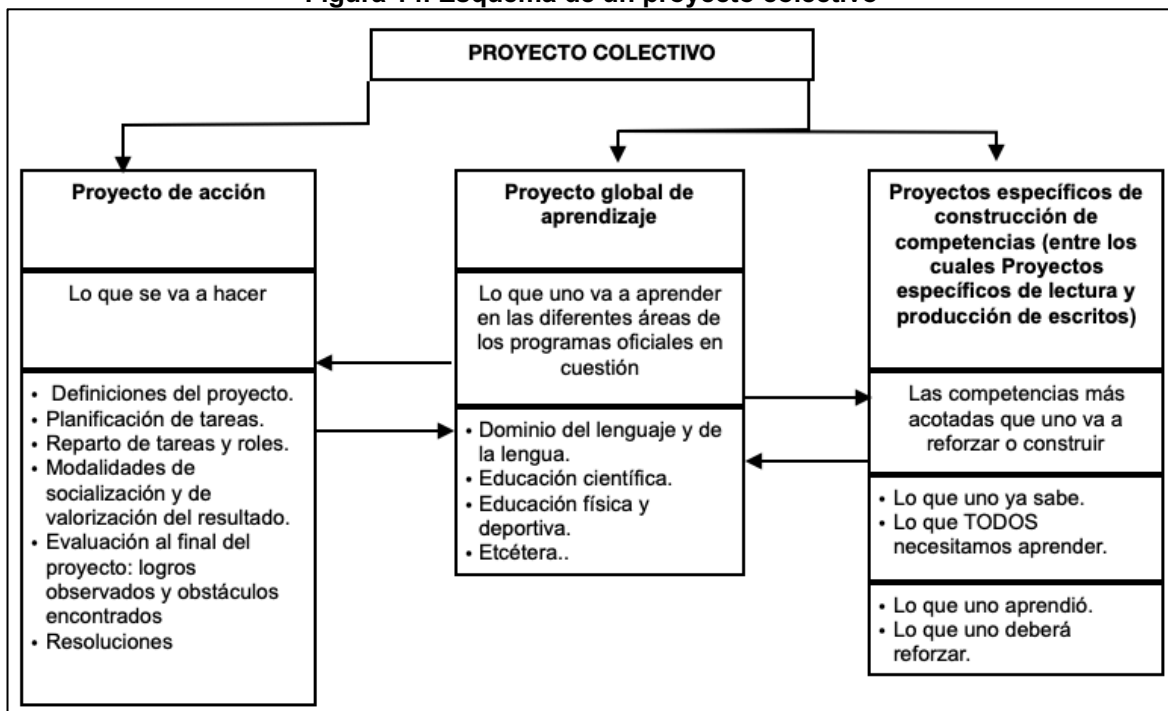
Figura. 13 Herramienta para planificar un contrato colectivo

Proyecto:				
Tareas	Responsables	Calendarios	Recursos	Evaluación

Fuente: Jolibert y Sraïki (2014: 49)

A continuación, se muestran de manera gráfica los tres componentes del proyecto colectivo que permite concentrar la información de la propuesta hecha por el docente y los niños (ver figura 14).

Figura 14. Esquema de un proyecto colectivo



Fuente: Jolibert y Sraiki (2009:32).

Estos tres proyectos, *el de acción, global de aprendizaje y específico de construcción de competencias*, conforman el *proyecto colectivo* que se lleva a cabo a través de seis fases, las cuales permiten tener un seguimiento flexible para alcanzar los propósitos del proyecto.

A continuación, se describe cada fase con la dinámica y los roles que corresponden tanto al estudiante como al docente en el *Proyecto de Acción*.

Fase I Planificación del proyecto. Se define y planifica el proyecto en acción, así como el reparto de las tareas, rol del docente, estudiantes y padres de familia. El rol de los estudiantes es importante porque son quienes escogen el nombre del proyecto, se propone las actividades a realizar, se eligen fechas, tiempos, recursos

materiales y humanos. El docente estimula a los estudiantes para que ellos propongan, argumenten e intercambien sus ideas, opina para la toma de decisiones, registra en carteles el contrato, la planificación del proyecto. Los estudiantes proponen, opinan, argumentan para defender su propuesta, participan en la toma de decisiones, se ofrecen para hacer las tareas individuales y grupales.

Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir en el proyecto para todos y cada uno. El docente define, junto con los estudiantes los aprendizajes a realizar y las competencias específicas a construir colectivamente en cada una de las áreas respectivas, en función de las necesidades del proyecto de acción, de las posibilidades de los niños y de los programas oficiales, define junto a cada niño o equipo el contenido de las secciones de los contratos individuales y el estudiante participa en la definición de las necesidades en aprendizaje requeridas por las tareas a realizar para el proyecto y elabora junto con el docente y/o sus compañeros el contenido de su contrato individual.

Fase III. Realización de las tareas. Se realizan las tareas y se construyen de manera progresiva los aprendizajes, en esta fase, se aplica la estrategia de interrogación de textos. El rol del docente es muy importante en esta fase, ya que ayuda a organizar el trabajo de cada equipo, a resolver conflictos y organizar las actividades de la reflexión metacognitiva y metalingüística de acuerdo con las necesidades. También verifica que se cumplan las tareas y las necesidades de ayuda, clarifica los problemas encontrados, alentándolos a sostener sus esfuerzos realizados y ayudándolos a superar los obstáculos para regular los proyectos y los contratos, mientras el estudiante reúne el material, organiza con precisión junto con sus compañeros el trabajo del grupo, contribuye a resolver conflictos, lee y produce textos necesarios para el proyecto, participando en la reflexión metacognitiva y metalingüística dirigido por el docente y se esfuerza por formular los obstáculos encontrados, buscando soluciones a los problemas planteados apoyando a los demás equipos a resolver problemas eventuales.

Fase IV. Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización. En esta los niños junto con el docente eligen la forma de presentar los resultados del proyecto a través de la socialización en la comunidad educativa y con los padres de familia, preparando todos los elementos para la puesta en común, el docente supervisa la organización del trabajo que se presentará en todas sus dimensiones como espacio, tiempo, material y presentación dando apoyo afectivo y necesario para limitar la inseguridad, dando atención necesaria para compensar las lagunas de último momento y los estudiantes preparan en equipo y con precisión las condiciones para compartir el trabajo con la comunidad educativa.

Fase V. Evaluación colectiva en sí mismos y en su conjunto. Se hace una evaluación colectiva en sí mismos y en su conjunto donde el docente es quien dirige la sesión de evaluación, elaborando junto con los estudiantes una reflexión, ayuda a identificar los índices que manifiestan lo que se ha obtenido, clasifica los argumentos, suscita la reflexión sobre lo que se tiene que mejorar, y hace que se tome nota en un cartel, pero también en sus cuadernos personales para utilizarlos en los proyectos posteriores. El estudiante evalúa su propia participación tanto en el proyecto como en su contrato individual, participa atentamente en la reflexión dando su opinión de manera argumentada, escucha y toma en cuenta las opiniones de los demás, hace propuestas con la finalidad de lograr mejoras en los próximos proyectos, toma nota de todo lo anterior en su cuaderno personal.

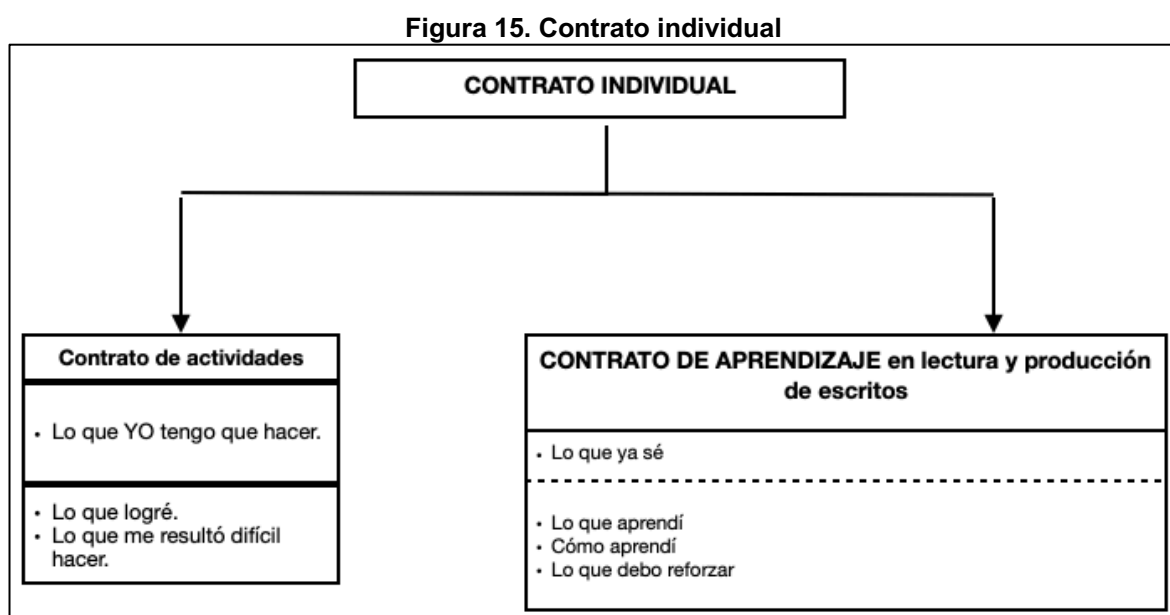
Fase VI. Síntesis metacognitiva sobre los aprendizajes y de las competencias de todo tipo construidas en el transcurso de un proyecto. Las actividades que se realizan son las siguientes: se elaboran diferentes instrumentos (lista de cotejo, rúbrica o alguna que los estudiantes propongan) los cuales permiten recapitular comportamientos sociales, procedimentales, competencias lingüísticas y pluridisciplinarias con miras a los aprendizajes posteriores. El docente motiva a los estudiantes para identificar los aprendizajes construidos o en vías de construcción por todos o por cada uno, ayudando a formularlos, sistematizarlos y estimula la

elaboración colectiva de herramientas que permitan definir las necesidades individuales y colectivas, para continuar o reforzar los aprendizajes y finalmente el estudiante realiza, de manera individual y con sus compañeros una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes comunes y sobre los suyos; participa en la elaboración de instrumentos y los inserta en su cuaderno personal para así definir sus propias necesidades para continuar con los aprendizajes o reforzarlos.

Durante las fases del desarrollo del proyecto colectivo, es necesario que los estudiantes realicen un *Contrato Individual* el cual permite tomar conciencia de los compromisos que adquieren de manera individual, esto se hace a través de un cuaderno individual de contratos de aprendizaje en lectura y producción de escritos que a la vez sirven de herramienta de referencia, para los estudiantes, pues reconstituye el itinerario personal de aprendizaje, guarda la memoria de los logros, de las dificultades encontradas y los nuevos desafíos, conserva las huellas de la reflexión metacognitiva que permite a cada estudiante a lo largo de todo proceso, que controle y regule su actividad intelectual de lector comprendedor de textos.

Este *Contrato Individual* tiene dos componentes: *el contrato de actividades* donde los niños escriben lo que tienen que hacer, lo que saben hacer y lo que les resultó difícil hacer, *el contrato de aprendizajes* en lectura presenta lo que ya saben hacer, lo que se aprendió y cómo se aprendió, así como lo que deben reforzar.

Se trabaja en dos momentos, al inicio y al final del *Proyecto Colectivo* en la imagen (figura 15) se muestran a través de líneas punteadas los dos tiempos



Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:34)

Esta propuesta pedagógica pretende la construcción del aprendizaje de los estudiantes a través de estrategias, para que los niños logren comprender y producir textos.

e. Estrategias para la lectura y la escritura en Pedagogía por Proyectos.

Comprender y producir un texto es una tarea ambiciosa para el sistema educativo a nivel básico y es el docente quien regula estrategias sistematizadas para movilizar el gran número de competencias, que tiene cada estudiante de manera que cada uno se familiarice con los obstáculos que deben superar.

Las estrategias de Interrogación de texto y de Aprendizaje de escritura que propone Jolibert y Sraïki (2009), tienen como finalidad enfrentarse a las interacciones y conflictos cognitivos que éstas producen (por contracción, refutación, divergencia),

las cuales conducen a identificar y estructurar en conjunto los aprendizajes lingüísticos y cognitivos que cada uno deberá dominar de manera progresiva.

1) Para leer y comprender

La interrogación de textos permite orientar a los niños de manera sistematizada en la resolución de problemas de lectura, teniendo como objetivo aprender a comprender textos.

La interrogación de un texto es una estrategia didáctica significativa para el niño porque requiere de una verdadera actividad cognitiva al servicio de un proyecto de aprendizaje explícito, en relación explícita con su realidad de estudiante su lugar en una comunidad de aprendizaje (Jolibert y Sraïki, 2009: 85).

Esta estrategia propone el siguiente modelo dividido en tres momentos:

Primer momento. *Preparación para el encuentro con el texto.*

Los desafíos de la actividad, para trabajar con esta estrategia didáctica significativa se requiere que haya una actividad cognitiva con base en el proyecto de aprendizajes, relacionada con la realidad de los estudiantes transformándose en una comunidad de aprendices.

Cada investigación, es la ocasión para reactivar los conocimientos en función de las representaciones que se hacen los estudiantes de su propia actividad de lector que comprende y de las características del texto por interrogar.

Las características de la actividad son las siguientes: se presenta a los niños el texto escrito en una hoja bond y se les invita a observarlo, mientras tanto el docente observa las actitudes de sus estudiantes, lo cual le permite prever actividades diferenciadas, personalizadas para después usar estrategias eficientes, producción de inferencias necesarias para la comprensión a través de preguntas y tratando de relacionar toda nueva situación con una experiencia anterior. El objetivo es construir juntos el sentido de un texto que se va a descubrir, tomando conciencia individualmente para luego compartirlas.

Segundo momento. *Construcción de la competencia del texto.*

Lectura individual y silenciosa. Después de tener la referencia del título y alguna imagen, es importante que primero se haga una *lectura individual*, no privar a los niños de una relación privilegiada con el texto que están descubriendo, se pone a prueba sus competencias para que construyan una primera significación del texto; *lectura silenciosa* para no centrar la atención en la oralización y desciframiento ya que esto pone en detrimento la interrogación de textos.

Durante este momento se da la negociación y colaboración de significaciones parciales en donde la clase es concebida como una comunidad de investigación, donde se trata de recoger las significaciones construidas y sus justificaciones recurriendo al texto. En este momento la intervención docente se vive a través de preguntas lanzadas a los estudiantes, señalando las contradicciones, suscitando la argumentación, coordinando sus respuestas, apuntando a la construcción de sentido mediante la utilización de las síntesis parciales y elaboración de herramientas o reformulaciones que permitan restablecer la continuidad del texto.

También en este momento el docente aplica la “*pedagogía del regalo*” mencionada por Jolibert y Sraïki (2009), la cual consiste en que el maestro al conocer hasta dónde pueden llegar sus estudiantes realice los regalos necesarios que tendrá que ofrecerles a los estudiantes respecto a todo aquello que todavía no han construido durante la sesión; como una palabra, una pregunta, una estrategia, una lectura parcial en voz alta, la cual es necesario, hacerla después de la elaboración de hipótesis de sentido y no antes del encuentro de los aprendices-lectores con el texto para continuar avanzando en la comprensión.

Es importante no sólo presentar a los niños textos cortos o simples o artificialmente compuestos por palabras que los niños ya reconocen, lo importante es que tengan contacto con diferentes tipos de texto y los comprendan con ayuda de los demás y que construyan herramientas que les permitan hacerlo cada día de manera más autónoma mientras se refuerzan sus competencias instrumentales.

En esta parte permite la construcción de la comprensión de un texto es la relectura individual y silenciosa. También puede ser una lectura oral y expresiva por parte del docente tomando en cuenta que es el mejor capacitado para hacerlo en ese momento y que no distrae a un estudiante, al que le pedirá improvisarla, de su concentración sobre el sentido del texto.

Tercer momento. *Sistematización metacognitiva y metalingüística.*

Primero se hace un retorno reflexivo sobre la actividad, es decir; hacer una recapitulación de lo que se ha aprendido, cada niño hace un balance a través de preguntas como: ¿Qué estrategia descubrí, utilicé o vi de otros compañeros?, ¿Cuáles fueron mis obstáculos? y ¿Qué fue lo que me ayudó a superarlo?

En este momento los niños y el docente construyen herramientas como la silueta para un tipo de texto, cuadros recapitulativos, para que les sean útiles permitiéndoles la identificación de sus indicios, procesos o descubiertos, se enriquecen los ficheros de conjugación y se fábrica un diccionario ortográfico. Estas herramientas pueden quedar sobre la “pared de herramientas” que los niños crean en el salón de clase y pueden también registrarse en los “cuadernos de hallazgos en lectura y producción de escritos” para que puedan ser consultados en cualquier momento del proceso.

Otra herramienta importante e indispensable es el “cuaderno de textos”, el cual desempeña el rol de la memoria colectiva permitiendo la consulta rápida y personal de los textos, convirtiéndolos en herramientas para leer y escribir.

También se reúnen los textos interrogados en un portafolio, y se concibe como una herramienta de aprendizaje a largo plazo.

Es indispensable que estas herramientas cumplan con las siguientes características: que sean construidas por los niños y para ellos y no ser improvisadas por el docente, concebidas como apoyo para la comprensión y

producción de textos, que sean pertinentes, que correspondan a un nivel de profundización de las competencias, estrategias, procedimientos de acuerdo con el programa escolar y finalmente deben ser evolutivas y susceptibles de modificación según las necesidades.

Finalmente, la puesta en perspectiva, que también forma parte de este tercer momento, se da cuando el docente vive el momento privilegiado de observación de sus estudiantes, permitiéndole evaluar los indicios o procesos alcanzados y así poder proponer a unos o a otros en función del balance del cuaderno de aprendizaje de cada uno.

Una vez que los estudiantes y el docente han trabajado con la parte de lectura para comprender los textos ahora será importante trabajar con el módulo de escritura.

2) Módulo de escritura

El módulo de escritura es una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que permite lograr la escritura de un texto completo, estando en el marco de un proyecto real. De acuerdo con Jolibert y Jacob (2009), proponen trabajar este módulo en tres momentos:

Primer momento. *Preparación para la producción de un texto:*

De la misma manera del módulo de la interrogación de textos, se trata de convocar las habilidades necesarias para la producción de un texto, agregando de manera explícita la nueva situación de escritura a una categoría de situaciones. También se trata de asociar toda nueva situación con una experiencia anterior y sus saberes previos al funcionamiento y la organización de los textos, este con el objetivo de reavivar y revisar los conocimientos lingüísticos para movilizar las representaciones textuales y sus características estructurales.

Segundo momento. *Gestión de la actividad de producción de textos:*

La puesta en texto, primera escritura individual. En la primera escritura de cualquier texto, cada niño invierte todo lo que ya sabe hacer, y posteriormente confronta las primeras escrituras dando cuenta de sus logros y obstáculos encontrados. El proceso continúa con la elaboración de textos mediante las reescrituras parciales, sucesivas y evaluación del producto terminado.

El docente por su parte en este momento tiene la necesidad de identificar las adquisiciones y las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Su análisis personal de las primeras escrituras le permite ajustar el desarrollo previsto, considerar las modalidades de intervención, las formas de diferenciación en beneficio de los progresos individuales.

La definición colectiva de las necesidades a la vez lingüísticas y de procedimientos. Ésta se desprende de la confrontación de las primeras escrituras, es decir, los logros y los obstáculos encontrados. Se trata de jugar en pleno la dimensión “socio” de las interacciones, las confrontaciones, las semejanzas y diferencias, las contradicciones por resolver, los conflictos cognitivos, para el titular de la inteligencia y de la afectividad que nace en el trabajo colectivo.

La revisión del texto. Esta etapa es la más larga y compleja porque se revisan los momentos de producción individual, la exploración de los conceptos y de las convenciones propias del lenguaje escrito y para el texto por construir.

En este momento o cuando sea necesario, se aplica la “*pedagogía del regalo*” como se realiza en el módulo de la comprensión lectora, donde en este caso se puede presentar algún ejemplo de escritura a nivel grupal.

La producción final: maqueta y “obra maestra”. La maqueta es un súper borrador, que respeta los contornos definidos de la silueta del texto e incluye el último estado de las reescrituras con todos los aditivos y rectificaciones de la última cosecha,

sobre ella se hace la última e intransigente limpieza ortográfica, se relee con los compañeros y el docente, se hacen mejoras de último momento.

La “obra maestra” Es decir el trabajo perfectamente terminado, pero para los niños es formular de la mejor manera el objeto buscando, la exigencia de la excelencia de la última presentación.

La entrega a los destinatarios. Se envía y se distribuye, se pega como cartel, se deposita en la biblioteca, se ubica en el clasificador. Sean cuales fueran las modalidades es importante que alcance a sus destinatarios y sobre todo que el niño-autor sea quien se ocupe de ello y no el docente.

Tercer momento. Sistematización metacognitiva y metalingüística. Implica un retorno reflexivo sobre toda la actividad, aquí se debe cuestionar a los niños sobre cómo hemos llegado a producir el texto, a través de qué estrategias. Se elaboran de manera colectiva e individual las herramientas de sistematización que sean útiles y la puesta en perspectiva será en función de los obstáculos detectados e identificación de los aprendizajes que requieren de un tiempo de apropiación o de refuerzo colectivo o individual.

Al trabajar con los estudiantes los dos módulos de comprensión y producción de textos es necesario mencionar que los siete niveles lingüísticos permiten darle sentido al trabajo realizado con los textos surgidos en los proyectos para interrogar y producir.

f. Siete niveles lingüísticos

Los siete niveles lingüísticos son las categorías que se utilizar en un texto al leer o escribir que involucran la identificación de estructuras lingüísticas. Jolibert y Sraïki (2008), los clasifican en cuatro bloques:

➤ *Los conceptos que funcionan a nivel del contexto general del texto:*

El contexto general de un texto corresponde al conjunto de conocimientos, de experiencias de esquemas de aprehensión del mundo que el lector o productor de texto convoca en su memoria de trabajo para interpretar o producir un texto dado o un elemento de este texto. Los que conciernen a estos conceptos son:

Nivel 1. *Contexto situacional de un texto.* Son los índices que conciernen al contexto situacional, específicamente a los distintos parámetros de la situación de comunicación escrita inmediata, la que es más perceptible por parte de los niños.

Las preguntas por formularse para el lector ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿ha sido producido el texto preciso que tengo ante mí?, ¿por qué vías concretas ha llegado hasta mí? ¿en el marco de qué proyecto?. Y las preguntas para el productor de texto, teniendo en cuenta mi proyecto ¿cómo presento mi texto? ¿Qué tipo de material voy a elegir es decir soporte, herramienta de escritura que debo hacer para que el texto se adapte lo mejor posible a mis intereses?

Nivel 2. *De distintos contextos culturales.* Se refiere a los contextos culturales o contextos lejanos, los cuales implican conocimiento y experiencias del mundo de los escritos sociales como son la producción, edición, difusión; los contextos más amplios y específicos, pero a la vez los más alejados de los niños como son los contextos literarios, sociológicos, tecnológicos, históricos, etc.

Todo este conjunto de datos de estos tres niveles concierne al objeto de estudio porque de acuerdo con Lozano (2003), uno de los elementos importantes que permite a los estudiantes acercarse a los textos, es reconociendo las características de los textos que los estudiantes van a trabajar en los diferentes proyectos.

➤ *Los conceptos que funcionan a nivel del texto en su conjunto:*

Para que el estudiante siga su proceso de comprensión de textos es necesario que reconozca los modos de organización de los textos que se presentan a lo largo del proyecto, porque la manera en que están estructurados, éstos desempeñan un rol determinante para el lector. La utilización de estas representaciones prototípicas permitirá, que el estudiante categorice el tipo de escrito, elaborando predicciones relativas a la organización de la información contenidas en un texto.

No se trata de que reconozca todas las estructuras de los tipos de texto, si no que sea capaz de sacar partida de la estructura de un texto para jerarquizar la información contenida en él y enganchar una actividad regulada de comprensión.

Nivel 3. *De los tipos de textos leídos o producidos.* El tipo de texto al que pertenece, se refiere a los dos tipos de textos que funcionan actualmente en nuestra sociedad; los primeros, son *textos funcionales* tales como: carta, ficha técnica, artículo periodístico, reseña e informe, etc. y los segundos son *textos ficcionales* como cuento, leyenda, poemas, álbum de ilustraciones, novela, etc.

Nivel 4. De la superestructura de los textos. Se refiere a la forma de organización espacial, es decir; a la silueta de los textos y a su dinámica interna, la lógica de la articulación de esas diferentes partes referentes a la lógica de una reseña, pragmática de una receta, narrativa de un relato, argumentativa de una publicidad, etc.

Nivel 5. *De la coherencia del discurso y la cohesión del texto*, referidas por ejemplo a las opciones de enunciación, anáforas o sustitutos, conectores, temas, puntuación.

➤ *Los conceptos que funcionan a nivel de las frases u oraciones:*

Permite el reconocimiento de los aspectos sintácticos, lexicales y semánticos, que permiten darle sentido a las palabras que los estudiantes no conocen en el texto.

Nivel 6. *De las frases*. Se refiere a la lingüística de la frase o lingüística oracional, es decir; sus aspectos sintácticos, lexicales y ortográficos. Ello requiere de tratamientos como:

-Tratamientos lexicales. Refiriéndose a la identificación de las palabras, y la comprensión de la significación de los grupos de palabras.

-Tratamientos sintácticos. Referidos al orden sobre los grupos de palabras o el corte sintagmático, el reconocimiento de las relaciones entre palabras y los grupos de éstas.

-Tratamientos semánticos. Es decir, la identificación de proposiciones, la jerarquización de las ideas y su integración en el contexto del texto.

➤ *Los conceptos que funcionan a nivel de la palabra y de las microestructuras.*

En este nivel el lector activa sus actividades mentales esenciales de la construcción del conocimiento para poder entender el significado de las palabras, es decir, a comparar, categorizar, asociar, e inferir las palabras desconocidas.

Nivel 7. *De las palabras*. Índices que conciernen al nivel de las palabras, las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas que las constituyen:

-Las palabras: su sentido

-Las palabras: sus microestructuras: morfológicas, sintácticas y semánticas.

Los estudiantes van construyendo estos niveles lingüísticos poco a poco para sí mismos, a partir de sus experiencias de lectura y producción de textos durante toda su formación escolar, en particular en los momentos de reflexión metacognitiva y metalingüística, en donde se plantean preguntas como, qué nos ha ayudado a comprender o producir un texto hoy.

Este análisis y reflexión que hacen los estudiantes permite llegar a la evaluación y autoevaluación que no precisamente es concebida numérica, es parte del proceso de aprendizaje.

g. Evaluación de Pedagogía por Proyectos

La evaluación es siempre vista como un gran desafío para los docentes, ya que el sistema educativo mexicano la encamina solamente de manera cualitativa. En el caso de la evaluación de *Pedagogía por Proyectos*, el estudiante es el centro del proceso del aprendizaje.

“Una estrategia de evaluación formadora integrada al proceso de aprendizaje permite que el estudiante regule y tome el control del desarrollo de sus competencias y del desarrollo de su actividad cognitiva” (Jolibert y Sraïki 2009: 284).

Es importante que la evaluación sea contextualizada, por ser un medio permanente para ayudar y motivar al estudiante a que continúe y refuerce sus aprendizajes de manera eficaz, donde pueda tomar conciencia de su forma de aprendizaje, utilizando informaciones a partir de elementos significativos que le permitan clarificar su actividad intelectual.

El estudiante da importancia a los procesos, las estrategias y los ensayos metodológicos para orientar su actividad mental, en este registro es importante: considerar los errores como una fuente de investigación positiva, como objetos de reflexión colectiva que orientan la búsqueda de soluciones, permite que cada uno se apropie de un modo de pensar con el fin de regular, diversificar las estrategias a implementar, tomar las decisiones correctas, transformar el ensayo en logros, estando consciente y orgulloso de sus propios progresos, seleccionar las producciones significativas de los trabajos que muestren determinados progresos e invitar a los estudiantes a que conserven huellas, a comentar, a formalizar reglas de acción cuando se las ha practicado y que se ha desprendido del trabajo mismo, a compilar estrategias de éxito (Jolibert y Sraïki, 2009).

Pedagogía por Proyectos contempla a la evaluación en tres categorías que se mencionan a continuación:

“La evaluación diagnóstica o predictiva, permite determinar las características del estudiante previo al desarrollo, unificar el nivel de progreso educativo, es un balance de las competencias consolidadas o en vías de su consolidación, reactivando el aprendizaje para saber dónde realizar mayor esfuerzo” (Jolibert, 2003: 234).

La evaluación formativa, se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje siendo regulada y bajo el control del estudiante en el desarrollo de sus competencias, con el propósito de proporcionarle información de logros obtenidos en su actividad cognitiva, al mismo tiempo que le advierte en dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, para una retroalimentación y una búsqueda de otras estrategias (Jolibert, 2003: 235).

La evaluación sumativa como un proceso basado en la estructura de los temas o procesos realizados, después de un periodo de aprendizaje dentro de un programa o curso, conocer el rendimiento alcanzado al final, con la escala que previamente fue acordada con los estudiantes, que se transformará más tarde en una nota numérica (Jolibert, 2003: 235).

Estas investigaciones, los aportes teóricos de diferentes autores y la estrategia pedagógica *Pedagogía por Proyectos* se complementan para tener un sustento que permite tener elementos para hacer una intervención pedagógica.

IV. EL CAMINO PEDAGÓGICO HACIA LA COMPRESIÓN LECTORA

Los elementos teóricos contribuyen al diseño de intervención pedagógica para la atención al objeto de estudio de esta investigación, la comprensión lectora. El presente capítulo muestra el camino pedagógico que siguió el grupo de 5º de primaria para atender el problema planteado y dar respuesta a las preguntas de indagación. También se presentan las estrategias empleadas con los estudiantes y las actividades a desarrollar de acuerdo con sus intereses, para contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora.

A. Los elementos para la intervención

Para el diseño de esta intervención pedagógica se tomó en cuenta el resultado del D E para identificar las necesidades y tener elementos para dar solución al problema detectado. Cabe mencionar que se consideraron los aprendizajes esperados del programa de quinto grado de primaria, relacionados con la comprensión lectora. También se tomó en cuenta el propósito referido con el objeto de estudio donde los niños “sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de textos” (SEP, 2011:15).

1. Contexto

Los estudiantes con los que se realizó la intervención pedagógica pertenecen a la Escuela Primaria “Guadalupe Victoria”, turno matutino, ubicada en la Alcaldía Álvaro Obregón. Pertenece a la Dirección Operativa No. 3 en la Ciudad de México. La escuela durante el ciclo escolar 2015–2016, tiempo en el que se hizo la intervención atendió una matrícula de 756 niños y perteneció a diversos programas sociales, de lectura y de salud.

Específicamente, la intervención pedagógica se llevó a cabo en el grupo 5º A, integrado por 23 estudiantes, de los cuales 10 son niñas y 13 niños con edades de

entre 10 y 11 años. Con base en las observaciones que se realizaron durante los primeros meses del ciclo escolar se considera que la mayoría de los niños de 5° “A” aprende de manera visual y con material concreto. De acuerdo con los resultados del examen diagnóstico, una prueba escrita de español y matemáticas que solicita la dirección de la escuela se puede deducir que les falta consolidar algunos contenidos del grado anterior, y con base en las pruebas aplicadas de comprensión lectora, muestran que les cuesta trabajo atender a una lectura completa, se considera que la mayoría de los estudiantes son lectores a nivel literal y algunos más a nivel reorganizacional.

La escuela “Guadalupe Victoria” se localiza en una colonia considerada por el INEGI como clase media-alta, con vías de acceso de comunicación principales como Insurgentes Sur, Av. Revolución Barranca Del Muerto y Periférico Sur, está muy cercana del Metro Barranca del Muerto y la estación del Metrobús Francia, rodeada por diversas instituciones gubernamentales como INFONAVIT, ISSSTE, Seguro Popular, y el Hospital “Darío Fernández”, la Escuela Nacional para Educadoras y un Jardín de Niños, de ahí que la población de estudiantes que acuden a la escuela en donde se hizo la intervención tenga un contexto diverso, porque está conformada por hijos de trabajadores administrativos de estas oficinas de gobierno que provienen de municipios y alcaldías lejanas a la que se encuentra la escuela, comerciantes ambulantes que trabajan fuera del metro y una minoría de los hijos de empleadas domésticas.

2. Escenario listo

La escuela tiene una infraestructura completa, la cual fue útil para la intervención porque cuenta con biblioteca escolar, aula digital (con el servicio de internet) y un pequeño auditorio. De manera particular el desarrollo de los proyectos se realizó en el aula de 5° “A”, porque cuenta con equipo de cómputo. Además, se ocupó el patio que es muy amplio, así como el área de comedores.

La duración para la intervención pedagógica fue de 10 meses aproximadamente del 20 de agosto 2016 al 30 de mayo del año 2017, tiempo en que los estudiantes junto con la docente realizaron tres proyectos de acción, proyecto global de aprendizaje y contratos individuales, los cuales duraron aproximadamente 60 días, dependiendo de las necesidades, dificultades e intereses de los estudiantes y de los propios proyectos de la escuela, los que se llevaron a cabo en esta intervención fueron “La pijamada”, “Del zoológico a la escuela ” y “Cuentos loco chones”.

B. La intervención pedagógica

Este apartado contiene la forma en que se llevó a cabo la intervención pedagógica e incluye los propósitos, las actividades a realizar, las competencias a desarrollar, el procedimiento a través de las fases y los instrumentos que permiten dar cuenta de los resultados cualitativos de los logros de la comprensión lectora.

1. Nuestro destino

Para esta intervención pedagógica que tuvo por objeto el fortalecimiento de la comprensión lectora en los niños de quinto grado de primaria, bajo los siguientes propósitos:

Que el estudiante:

- Lea diferentes tipos de texto de su interés para mejorar su comprensión lectora bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*
- Aplique procesos cognitivos como explorar, predecir, comparar, crear imágenes mentales, inferir, observar el desarrollo causa efecto en la lectura de los diversos textos estableciendo relación con el contexto cultural y situacional, negociando y elaborando significaciones de forma colectiva e individual, así como una representación total del texto para lograr la comprensión lectora.

- Participe en la lectura de diferentes tipos de textos a través de distintas formas como la lectura analítica, silenciosa y dramatizada para mejorar su comprensión lectora.
- Emplee diversas estrategias como juegos, crucigramas, lectura dramatizada, trabaje el módulo de interrogación de texto, que le permitan, el desarrollo simultáneo de los niveles de comprensión lectora: literal, reorganizacional, inferencial y crítica.
- Participe de manera activa en el desarrollo de procesos cognitivos para lograr la comprensión de textos.

2. La razón del camino

Este diseño de intervención pedagógica para trabajar la comprensión lectora bajo procesos cognitivos y estrategias cognitivas contribuye a potenciar los propósitos de la enseñanza del español de 5º en la educación primaria que propone el sistema educativo mexicano; en el Plan de estudios 2011 se menciona que los estudiantes sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto, haciendo deducciones e inferencias que le permita ir más allá de una comprensión literal, ya que uno de los objetivos centrales en la educación básica es que de manera progresiva los estudiantes realicen un mejor análisis de los textos que leen y asuman una postura frente a ellos lo cual requiere un trabajo sostenido, planeado y constante como lo menciona Garrido (2012), la comprensión es un proceso que se construye y se reconstruye, crece y cambia con nosotros.

Sin embargo, la realidad educativa toma a la lectura y a la escritura sólo para cumplir obligaciones escolares, es decir; para que los estudiantes cumplan con su tarea, ya que al leer y escribir sólo se repiten las palabras que nunca son cuestionadas ni analizadas, por tal razón los estudiantes no logran la comprensión de un texto.

Para que los estudiantes de 5º “A” comprendan un texto, se hace necesario crear lectores autónomos porque es preciso que se esfuercen por entender a fondo y así su lectura sea, por placer, ya que un lector autónomo aprende a poner todas sus capacidades al servicio de la comprensión, está siempre alerta buscando el significado y el sentido de las palabras, puede llegar a identificar los errores en un libro.

También se considera que son estudiantes con un mayor nivel de lectura y escritura porque leen textos complejos, exigiéndose mayor esfuerzo cada vez que leen un nuevo libro, entendiendo mejor lo que estudian, aprendiendo más a fondo y reteniendo mejor lo que leen, son capaces de escribir textos más amplios, claros, coherentes y con mas información lo cual les permite tener un mejor rendimiento escolar.

Finalmente, los estudiantes que logran una mejor comprensión siguen aprendiendo, multiplicando sus experiencias, ampliando horizontes, permitiéndoles resolver problemas de la vida cotidiana.

3. Los medios

Previo a realizar la intervención, el docente prepara y realiza algunas acciones que apoyan en el trabajo por proyectos con los niños. En el caso de esta intervención fue necesario:

- Elaborar el encuadre del curso, lo que incluye las normas de convivencia construidas con los estudiantes, otras dinámicas y actividades para el trabajo individual y en equipo.
- Hacer el proyecto anual que es el listado de las cosas que quieren los estudiantes hacer durante el año escolar.
- Reorganización del mobiliario del salón de clase, creando rincones como el de la biblioteca del salón.

- Elaborar el calendario de cumpleaños.
- Elaborar el “Diario de clase” donde se propone en un primer momento escribir su autobiografía y después sobre lo que cada uno quiera contar. Los padres y otras personas están invitados a escribir si lo desean.
- Solicitar a la dirección de la escuela, el aula digital y auditorio.
- Preparar textos de la biblioteca de aula y biblioteca escolar.
- Diseñar formatos del proyecto colectivo y contrato individual.
- Diseñar instrumentos de evaluación (rúbricas y listas de cotejo).
- Preparar los textos del cuadernillo de quinto grado de competencias lectoras
- Fotocopiar el cuadernillo de Estrategias de comprensión lectora, Edición América Latina.
- Tomar en cuenta otros textos y estrategias de Lucero lozano adecuándolos con lo que sugirieron los niños de acuerdo con sus intereses.
- Preparar materiales como: fotocopias de diversos textos, hojas de color, pegamento, tijeras, lápices de colores, engrapadora, papel bond, marcadores de colores, cinta adhesiva, cartulinas, revistas, monografías, entre otros.

4. Competencias e indicadores

Las competencias que a continuación se presentan en el cuadro se construyeron para dar atención al objeto de estudio desde *Pedagogía por Proyectos* considerando lo que propone el programa oficial de 5º grado de la reforma curricular de 2009, rescatando el objeto de estudio (ver figura 16).

Figura 16. Competencias e indicadores

COMPETENCIA GENERAL	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprende diferentes tipos de textos con el fin de ampliar su conocimiento del mundo, sus propósitos personales, escolares y familiares bajo una vida cooperativa. 	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	INDICADORES DE LOGRO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participa de manera activa en procesos cognitivos (explorar, acceder al conocimiento previo, predecir, comparar, creando imágenes mentales, hacer inferencias, observar) para fortalecer la comprensión lectora de diversos tipos de texto dentro del salón de clases 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distingue los tipos de textos según su estructura. ➤ Elige textos de su interés. ➤ Aplica los diversos procesos cognitivos para comprender el texto. ➤ Demuestra que comprende el contenido de los textos que lee. ➤ Intercambia con sus compañeros la reflexión del texto que leyó. ➤ Muestra interés en la lectura y análisis de la lectura.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utiliza estrategias cognitivas como inferencias, predicciones, comparaciones, para desarrollar sus niveles de comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Infiere significados de frases hechas, según el contexto. ➤ Identifica personajes, lugares, tiempos y acciones. ➤ Identifica las ideas principales de un texto ➤ Capta relaciones causa-efecto, parte-todo, espacio-tiempo. ➤ Muestra interés y disposición para comprender un texto y comparte con sus compañeros sus ideas.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Emplea con las diferentes formas de lectura: analítica, silenciosa y dramatizada con apoyo diferentes textos para facilitar la comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elige textos de su interés. ➤ Identifica los tipos de lecturas y sus características. ➤ Utiliza una forma de lectura según el texto que desea comprender. ➤ Adopta una postura con respecto al tipo de lectura. ➤ Muestra interés en el trabajo compartido.

Fuente: Elaboración propia, 2017

5. Nuestras conquistas

Esta intervención pedagógica sobre comprensión lectora tuvo como base didáctica la propuesta pedagógica *Pedagogía por Proyectos*, por lo cual se llevaron a cabo las fases del proyecto colectivo, que a continuación se presentan.

Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción. En esta fase se plantea a los niños la pregunta abierta ¿qué quieren que hagamos juntos durante dos semanas?, se da la palabra a los niños para escuchar sus propuestas, las cuales se escriben en un papel bond y éste se coloca en alguna de las paredes del salón.

Después el grupo se organiza en equipos según la propuesta de su interés, habrá tantos equipos como propuestas, cada equipo investiga sobre su propuesta y la manera en que la dará a conocer al grupo, preparan el material necesario para su exposición y argumentan ante sus compañeros por qué proponen trabajar ese proyecto.

Por turnos, cada equipo expone a sus compañeros su propuesta. Una vez que han pasado todos los equipos, el grupo elige el proyecto a trabajar. En caso de que no exista un consenso, se recurre a la votación para elegir el proyecto que todo el grupo trabajará.

Una vez elegido el proyecto colectivo tanto los estudiantes como el docente lo planifican con apoyo de la herramienta que integra los siguientes aspectos: nombre del proyecto, las tareas a realizar, los días en los que se llevará a cabo, los recursos tanto humanos como materiales y la forma en como se evaluará, (ver figura 17), esta herramienta, se elabora en consenso, queda pegada en el salón de clase y también cada uno de los estudiantes lo van escribiendo en su formato que previamente el docente entrega.

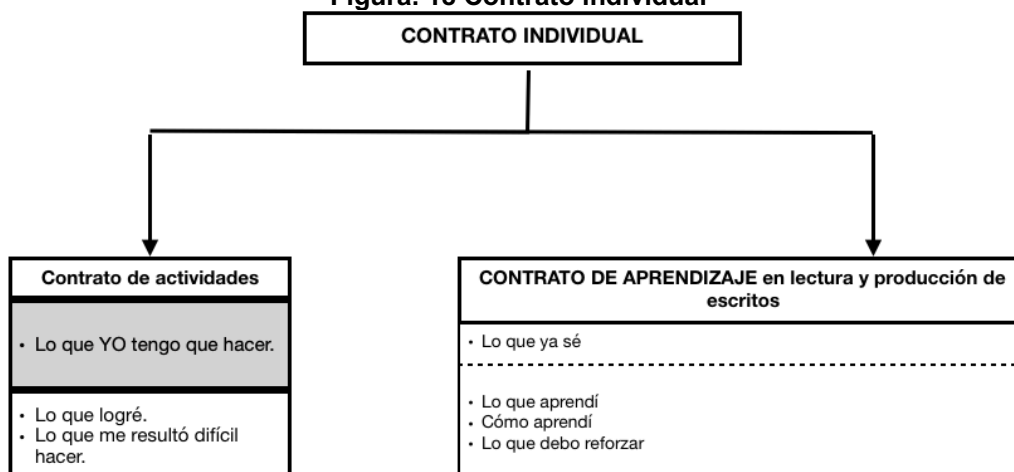
Figura. 17 Herramienta para planificar el proyecto en acción

Proyecto:				
Tareas	Responsables	Calendarios	Recursos	Evaluación

Fuente: Jolibert y Sraïki (2014: 49)

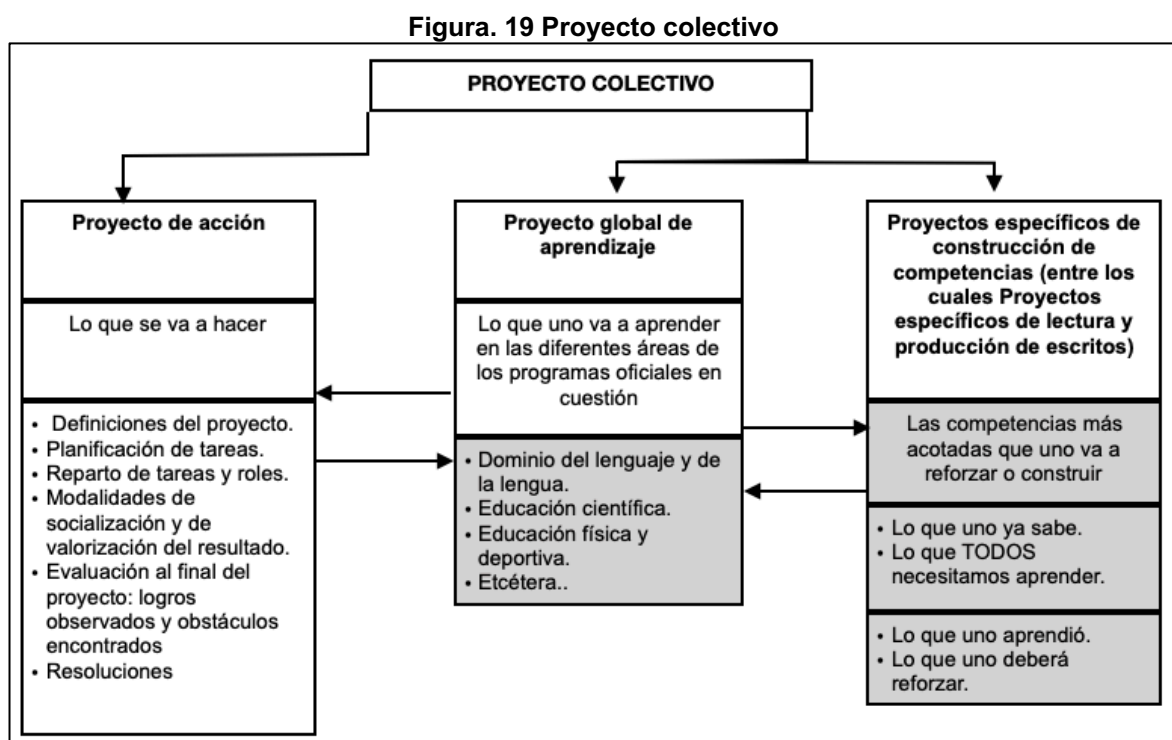
También se les otorga el esquema del *Contrato individual* donde se llena el primer componente de la primera parte del *contrato de actividades* para que ellos escriban las actividades que se comprometen hacer, lo que logran hacer, lo que les resultó difícil de hacer de manera individual y posteriormente hacen la parte derecha del esquema del contrato de aprendizaje en lectura y producción de textos escritos, donde cada uno escribe lo que ya sabe, lo que aprendió a realizar, describe como lo aprendió y lo que le falta por aprender, (ver figura 18).

Figura. 18 Contrato individual



Fuente: Jolibert y Sraïki (2014: 31)

Fase II. *Explicitación de los contenidos de aprendizaje y las competencias a construir para todos y para cada uno.* En esta fase se llena el segundo componente del proyecto colectivo que es el proyecto global de aprendizaje en donde explicitan los contenidos que solicita el programa de 5º que se atenderán con el proyecto que se ha elegido trabajar y de las competencias a construir para cada uno de los estudiantes, (ver figura 19).



Fuente: Jolibert y Sraïki (2014: 31)

Para lograr el trabajo de esta fase es importante definir el rol tanto del estudiante como del docente.

En el caso del docente, es quién orienta la definición de los aprendizajes a la construcción de competencias específicas, en función de las necesidades del proyecto, ayuda a definir con cada equipo el contenido de los contratos individuales.

El rol del estudiante se hace presente cuando participa en la definición de las necesidades de aprendizaje requeridas y las del curso, elabora junto con el docente y sus compañeros el contenido de su contrato individual.

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. En esta fase los estudiantes junto con el docente evalúan las tareas que serán definidas y la construcción progresiva de los aprendizajes; este punto se evalúa con balances intermedios, los ajustes a la regulación de los proyectos, estos permitirán dar seguimiento a los contratos individuales.

En esta fase el docente, genera situaciones de aprendizaje y trabaja el módulo de Interrogación de textos y de escritura para generar situaciones de aprendizaje y una vida cooperativa en el trabajo en el aula, para después evaluar los avances, utilizando como herramienta el cuadro evolutivo de las situaciones de lenguaje vivenciadas en el transcurso de un proyecto y de las competencias ejercitadas o construidas.

Fase IV. Realización final del proyecto de acción socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas. En esta fase se concretará la realización final del proyecto de acción, socialización y valoración de los resultados.

Los estudiantes junto con el docente eligen la manera de compartir el proyecto con sus compañeros del mismo grado y los de otros grados, a los padres de familia y en general a la comunidad escolar; se gestionan los permisos para ocupar los espacios, se organiza el tiempo y los momentos, se elaboran las invitaciones personales y los carteles para la comunidad educativa; durante la socialización el docente crea un ambiente de confianza y respeto.

El rol del docente en esta fase es importante porque supervisa la organización de la puesta en común, brindando apoyo afectivo para fortalecer la confianza en cada uno de sus estudiantes, exige el cumplimiento de los compromisos establecidos en el contrato de actividades para lograr los objetivos y apoya en todo momento en la resolución de conflictos.

El rol del estudiante también es de gran importancia en esta fase, ya que prepara con precisión y puntualidad la puesta en común junto con sus compañeros a los padres de familia, los compañeros de otros grados o la comunidad educativa.

Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los estudiantes y por ellos. En esta fase se da la coevaluación o evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con y por los estudiantes, que toman resoluciones e implica el ir interactuando con los otros proyectos con miras a mejorar proyectos posteriores.

Es decir; se hace un análisis de los propósitos que se alcanzaron, identificando obstáculos presentados durante la puesta en común, reflexionando si se cumplieron sus compromisos establecidos en el *contrato individual*, es decir que se logró y lo que resultó difícil hacer, como se establece en el primer componente, y en la segunda parte del contrato de actividades los niños reflexionan e identifican, lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y finalmente que les faltó por alcanzar.

Es importante identificar el rol del docente y del estudiante en esta fase de evaluación, ya que el estudiante evalúa su propia participación en el proyecto, haciendo reflexión, una recapitulación y argumentación, escuchan y toman en cuenta la opinión de sus compañeros.

El rol del docente es muy importante porque dirige la sesión de evaluación, genera la reflexión grupal e individual de su propio proceso cognitivo y ayuda a socializar su contrato individual para poder concluirlo.

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias. En esta fase se vincularán los proyectos de acción global de aprendizaje con los proyectos específicos de construcción de competencias; representará la síntesis cognitiva acerca de lo que se aprendió, cómo se aprendió, lo que se debe reforzar y cómo se va a hacer.

El rol del docente es identificar los aprendizajes construidos o en proceso de construcción de todos y cada uno, puede ayudar a formularlos y a sistematizarlos, estimular la elaboración colectiva de herramientas de referencia que permite identificar lo que se ha aprendido y ayuda a definir las necesidades individuales o colectivas para continuar y reforzar los aprendizajes.

El rol del estudiante es realizarlo individualmente y junto con sus compañeros realizan una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes comunes, propios, propone y participa en formulaciones, modalidades de síntesis, inserta herramientas de evaluación en su cuaderno y define sus propias necesidades para continuar con los aprendizajes o reforzarlos plasmándolos en su tercer componente del *proyecto colectivo*.

También en esta fase se completa el contrato individual en su segundo componente
Contrato de aprendizajes segunda parte

6. Herramientas de evaluación

Para la evaluación de los indicadores de las competencias que se desarrollaron en los estudiantes de 5º “A”, se diseñaron instrumentos, como listas estimativas las cuales se componen de los siguientes elementos: número y nombre de cada niño, la competencia a desarrollar y los indicadores de logros que se muestran en las figuras 20, 21, 22.

Figura 20. Lista estimativa 1

Competencia: Participa de manera activa en procesos cognitivos (explorar, acceder al conocimiento previo, predecir, comparar, crear imágenes mentales, hacer inferencia y observar) para fortalecer la comprensión lectora de diversos tipos de textos.																			
INDICADORES		Distingue los tipos de textos según su estructura			Elige textos de su interés			Aplica los diversos procesos cognitivos para comprender el texto			Demuestra que comprende el contenido de los textos que lee			Intercambia con sus compañeros la reflexión del texto que leyó			Muestra interés en lo que lee y analiza la lectura		
No.	Estudiantes	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
Interpretación																			
Análisis																			

Fuente: Elaboración propia, (2017)

Figura 21. Lista Estimativa 2

Competencia: Utiliza estrategias cognitivas como inferencias, predicciones, comparaciones, para desarrollar sus niveles de comprensión lectora																			
INDICADORES		Infiere significados de frases hechas, según el contexto			Identifica personajes, lugares, tiempos y acciones			Identifica las ideas principales de un texto			Capta relaciones causa-efecto, parte-todo, espacio-tiempo			Muestra interés y disposición para comprender un texto y comparte con los compañeros sus ideas					
No.	Estudiantes	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
Interpretación																			
Análisis																			

Fuente: Elaboración propia, (2017)

Figura 22. Lista estimativa 3

Competencia: Emplea con las diferentes formas de lectura: analítica, silenciosa y dramatizada con apoyo diferentes textos para facilitar la comprensión lectora.																	
INDICADORES		Elige textos de su interés			Identifica los tipos de lectura y sus características			Utiliza una forma de lectura según el texto que desea comprender			Adopta una postura con respecto al tipo de lectura			Muestra interés en el trabajo compartido			
No.	Estudiantes	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	S I E M P R E	O C A S I O N A L M E N T E	N U N C A	
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
Interpretación																	
Análisis																	

Fuente: Elaboración propia, (2017)

En esta intervención los estudiantes junto con el docente también elaboraron instrumentos para autoevaluar su desempeño en los proyectos, tal es el caso de una lista estimativa (ver figura 23).

Figura 23. Uso de lista estimativa y creada por los estudiantes

Proyectos:			
Aspectos de español	Lo que hago bien	Lo hago a veces	Necesito ayuda
Identifica que es una pijamada.			
Identifica los temas de otras materias para la pijamada.			
Aprendieron las partes de una receta.			
Utilizaron el tema de razones y proporciones para elaborar la receta nueva.			
Identifica una dieta equilibrada.			
Reconoce las siluetas de textos.			
Identifica los recursos de un poema.			
Identifica las partes del cuento.			
Identifica los elementos del guion teatral.			
Identifica las partes de una ficha técnica.			

Fuente: Elaboración niñas y niños de 5ºB, (2017)

El acto de leer y comprender es un proceso de constante evolución por lo que se deben hacer con propia decisión y aceptar que la comprensión de un texto no se da de forma inmediata, se construye y se reconstruye conforme se aumenta la lectura. Por tal motivo, se muestran en el siguiente capítulo las evoluciones que tuvieron los estudiantes a través de la narración en seis episodios donde se describen las evoluciones que permitieron el fortalecimiento de la comprensión lectora.

V. NIÑOS FELICES, AUTÓNOMOS Y REFLEXIVOS

Durante muchos años la comprensión lectora de los estudiantes ha sido un gran reto para el sistema educativo en México, se han implementado programas de lectura, pero estos, no han tenido un seguimiento, y el camino emprendido ha sido equivocado. Implementar un Proyecto de Intervención centrado en contextos reales y considerando el interés y necesidades de los estudiantes, demuestran ser la mejor manera de lograr la comprensión lectora.

El presente capítulo, consta de dos informes que dan cuenta de la veracidad y validez de la práctica pedagógica planeada en el diseño de intervención: En el primer informe se muestra un relato desde la Documentación Biográfico-Narrativa, el cual fue construido a través de la técnica del relato único, con los aportes de la Investigación Biográfico-Narrativa de Bolívar (2001) y de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Suárez (2001) y sus colaboradores. El segundo, es el informe general donde se da cuenta del D E, la metodología utilizada para esta investigación, la descripción del contexto donde se llevó a cabo la intervención, el sustento teórico, la metodología de la intervención, y los resultados. Su finalidad es de dar mayor confiabilidad, validez y certeza al informe Biográfico Narrativo.

A. Informe Biográfico-Narrativo

Para esta investigación se realizó una intervención pedagógica que se desarrolló durante diez meses. Para dar a conocer los resultados, se escribió un relato pedagógico, con una mirada holística y con fundamentos del Enfoque Biográfico-Narrativo, éste permite la construcción de conocimientos en la investigación educativa, utilizando la técnica del relato único, con apoyo de instrumentos que permitieron el recaudo de información como son el diario autobiográfico, audios, fotografías, cuadernos donde los niños escribían su contrato colectivo y su contrato individual, que a la vez el docente registraba en hojas de papel bond.

Este informe inicia con el primer episodio que da cuenta de cómo fue el proceso de la investigadora respecto a la comprensión lectora a lo largo de sus experiencias de vida escolar y profesional.

Episodio 1. De lo arcaico a lo trascendental

Era el año 1971, los primeros días de noviembre, exactamente el 4, día de San Carlos, por eso mi nombre Karla, nació en temporada donde el frío, calaba hasta los huesos, así decía mi madre. Era la niña esperada por mis padres, pues ya tenía dos hermanos; Guillermo y Mario, aunque después nacieron tres niños más, Roberto un niño muy serio, callado y reservado, quien ahora es el dentista de la familia, Rodrigo nuestro contador público y Dina, mi hermana, recuerdo que en la primaria los maestros le decían la perica, pues hablaba hasta por los codos, los maestros siempre le pedían que guardará silencio, sin duda ahora analizo y pienso que le querían secuestrar las palabras como dice Larreola.¹

Afortunadamente crecí en un hogar donde también los libros habitaban la casa, eran de mi madre, aunque sólo ella leía para su trabajo y los demás lo hacíamos a manera de imitación porque nunca tenía tiempo para leer con nosotros, pues tenía que cumplir con dos arduos turnos de maestra de primaria, y apenas le daba tiempo para preparar sus clases y darnos de comer. Me hubiera gustado que ella me leyera un cuento infantil en la cama, tal vez eso me hubiera permitido ir abriendo camino en la lectura, pero eso solo sucede en las historias de la televisión, pensaba.

En cambio, recuerdo que eran noches de tristeza para mí y mis hermanos pues nos sentíamos como “niños olvidados” y hasta nos inventábamos cuentos extraños de manera oral, ahora los puedo comparar con los que se pueden crear con las estrategias del libro Gramática de la Fantasía de Gianni Rodari.² Sólo nos faltó escribirlos.

¹ Larreola (2005), *La narrativa oral en hablar en clase. ¿Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar?* (España: ELE Grao), 47 – 54.

² Gianni Rodari, *La gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias* (Barcelona: España, 1983), 4-7.

También salíamos a jugar por las tardes y noches, para no sentir esa sensación de olvidados. Éramos muchos hermanos y podíamos jugar de todo... ¡sí de todo! Tuve la fortuna de crecer en la calle Emperadores, en la colonia Portales de la alcaldía Benito Juárez, un lugar muy céntrico con todos los medios de transporte a nuestro alcance. El Parque de los Venados era nuestro lugar favorito, nos íbamos caminando a vivir las aventuras como del cuento llamado “Los cuatro amigos de siempre” de Gilberto Rendón.³

Mi ilusión de leer y escribir, y las primeras barreras

Estaba por cumplir los cinco años, ya tenía la inquietud de asistir a la escuela por lo que le pedí a mi madre que me inscribiera al preescolar, recuerdo que la escuela era un kínder nuevo y particular, quedaba cerca de casa, incluso se podía llegar caminando, mi ilusión era aprender a leer y escribir. De pronto mi mamá me dijo: – *vamos a preguntar qué necesitamos para inscribirte*–, esa mañana iba muy emocionada, el pensar que ya iba a ir a la escuela, eso me hacía soñar, pero cual fue mi sorpresa, que no me pudo inscribir porque el horario de salida era a las doce, y por supuesto mi madre no podía llegar por mí a la salida aunado a eso las cuestiones económicas que implicaba mantener ella sola la casa.

Ese día me quedé muy desilusionada y un tanto enojada con mi mamá, pues le cuestionaba el hecho de no estar en la escuela como todos los niños a esa edad, y le decía: –*nunca voy a aprender a leer y a escribir, eso será por tu culpa*–. Ella me dijo: –*cuando cumplas los seis años te llevaré conmigo a la escuela y ahí sí aprenderás a leer, porque en ese kínder sólo juegan y cantan; así que debes esperar*.

Tras cumplir los seis años me llené de felicidad, pues ya alcanzaba la edad para la vida escolar, por fin en un salón de clases, en la escuela primaria “Emiliano Zapata”. Mi primera maestra se llamaba Julia, cómo olvidarla, ella me enseñó a leer. Mis

³ Gilberto Rendón Ortiz, *Los cuatro amigos de siempre* (México: SM, 1999), 1-122.

ilusiones se estaban cumpliendo, de pronto llegaron a mis manos los primeros libros de texto gratuito, para mi eran un gran regalo que la escuela me daba cada año, los disfrutaba al máximo tras hojearlos, podía disfrutar sus imágenes y su olor a nuevo, esos libros, me gustaban mucho. También recuerdo mi libro mágico, qué emoción sentía al empezar a escribir mis primeras letras, me gustaba trazarlas y observar las lindas imágenes.

Aún recuerdo las lecturas que nos compartían las maestras de la primaria, las disfrutaba al máximo, viendo las imágenes, pero se terminó el goce, cuando me tocaba leer en clase. Recuerdo a la maestra de quinto grado se llamaba Josefina, ella era muy gritona, enojona y cuando me tocaba pasar a leer en voz alta, hacia que me pusiera tan nerviosa que me bloqueaba, pues tanto más me gritaba menos podía leer bien y mucho menos comprender lo que decía el texto, aunque en ese tiempo no preguntaban nada sobre la comprensión del texto, sólo era lectura en voz alta, es decir sólo me quedaba en la descodificación y eso no era leer, dice Lucero Lozano⁴ para que un texto tenga sentido, el lector debe ser un receptor activo que toma el mensaje, lo modifique y lo reconstruya, le otorgue un sentido y lo convierta en algo significativo para él. Sin duda eso no pasaba cuando yo leía.

Cuando pensé que ya podía leer, me acerqué a los libros de la casa, entre ellos encontré uno muy viejo forrado con piel era “El Lazarillo de Tormes”⁵ ese librito lo leí tantas veces pude. También encontré otro por ahí, “El principito”,⁶ a ninguno de los dos les entendía mucho, porque su lenguaje era difícil, fuera de mi contexto y mis conocimientos previos, que como dice Lucero Lozano, son algunos elementos que permiten tener una mejor comprensión lectora. Aún así me gustaba leerlos una y otra vez, copiar algunos de sus párrafos, no se por qué, pero sentía placer por escribir en un nuevo cuaderno.

⁴ Lucero Lozano, *Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura* (México: LIBRIS,2003), 4-15.

⁵ Anónimo *El Lazarillo de Tormes* (Barcelona: Vicariato capitular, 1914), 1-27

⁶ Antoine de Saint-Exupéry. *El Principito* (Francia: Gallimard,1943), 1- 101.

Después encontré otro, que me llamó la atención, un libro de esos con hojas amarillentas era de poesía, sin portada, las hojas intactas como si fuera un libro nuevo sin haberse hojeado, pude darme cuenta que estaba firmado con un nombre, *Guillermo Cruz*, el de mi papá, lo empecé a leer y estaba escrito en versos supe que era de poesía, algunas palabras no las entendía por lo que decidí buscarlas en el diccionario pero en ese momento se me hizo pesado estar buscando el significado de cada palabra por lo que decidí leer uno de vez en cuando. Aún lo conservo como uno de mis tesoros, aunque todavía no identificaba todas las figuras retóricas, solo las rimas, desde entonces me interesé por la poesía.

Otro libro que había en casa y que leí mucho, fue la Biblia. Yo asistía todos los domingos a una clase de niños en la iglesia, me gustaba porque las maestras daban la lección usando material pedagógico cristiano, recuerdo que las historias de la biblia me la contaban, usando un franelógrafo⁷ donde iban contando la historia con imágenes, y como dice Arizpe,⁸ cuando los niños leen y ven imágenes, comprenden instintivamente, sin saberlo me conducían a una mejor interpretación de lo que leía.

Adolescencia y juventud sin comprensión de textos

Todo cambió cuando cursé el último año de primaria, fue en una nueva escuela sólo para niñas, se llama "Carlos A. Carrillo" muy cerca de mi casa. Me tocó con una maestra de aproximadamente 65 años, muy exigente. Ahí empezó mi problema de comprensión lectora porque la maestra te hacía leer un párrafo, que más bien decía: *–lee hasta el punto y a parte–*, al terminar te preguntaba: *–¿qué entendiste?–* y con los nervios que me generaban le contestaba: *–no entendí nada–*. Este recuerdo me remite a que Felipe Garrido menciona respecto a que no tiene sentido preguntar a alguien si entendió, sencillamente, hay que ayudarlo a que comprenda,

⁷ Franelógrafo. Es un tablero cubierto de franela o fieltro que aprovecha el hecho de que el fieltro de algodón se adherirá fácilmente a su superficie. Se puede trabajar tal como se trabaja en un pizarrón, con la diferencia de que las cosas que se presentan el franelógrafo se preparan de antemano, forrándolas por detrás con papel lija para que se fijen instantáneamente en la cara aterciopelada del tablero, de manera que el profesor pueda sustituir con rapidez las figuras utilizadas.

⁸ Evelin Arizpe *¿Cómo se lee una imagen?* Lectura y vida (revista latinoamericana de lectura. Año 23, 2004), 73-96,239-277.

acompañarlo en la lectura, aprovechar lo que ya sabe y construir, junto con él la comprensión de texto. Sin duda a mi maestra de sexto le faltó.

A partir de ahí, intenté poner más atención a lo que leía, comencé a leer tantas veces pudiera el mismo párrafo para entenderlo, era como mi propia estrategia de lectura para comprender mejor el texto. Ahora me doy cuenta que aplicaba lo que refiere Catalá⁹ donde menciona si el niño no ha entendido el texto, que vuelva sobre los puntos oscuros, pocos claros para él.

Pasé a la secundaria, con fuertes cambios, pues ahí cada maestro exigía cosas diferentes, sólo dejaban mucha tarea, no recuerdo a ningún maestro que le interesaría enseñar a comprender los textos, ni siquiera a la maestra de español. Lo más complicado era hacer un resumen, y entonces, se convertía en una copia fiel de párrafos del libro. No logré terminar el año escolar pues en febrero fui operada del apéndice de emergencia y ya no fui más a clases. Recuerdo que durante las dos semanas que estuve en el hospital le pedí a mi mamá que me comprara la historieta del “Memin Pinguin”¹⁰ una revista que acostumbraba, comprarnos de manera semanal, que compartía con mis hermanos. Nos encantaba leer la historia eran muy parecida a nuestro contexto familiar, además las imágenes hacían su función que Garrido¹¹ enuncia como ese mensaje que va dirigido no tanto al intelecto, sino a los sentimientos e instintos. De ahí la fascinación que nos producían.

Luego de terminar la secundaria en tres ocasiones presenté examen estandarizado para el ingreso al Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de México (UMAM), pero, nuevamente mi dificultad para comprender los textos no me permitió seguir con mis estudios. En ese momento decidí ponerme a trabajar para apoyar a mi madre con los gastos de la casa, mientras esperaba el siguiente proceso de selección que se realizaba cada seis meses.

⁹ Gloria Catalá, *Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)* (Barcelona Graó 2001), 1-221.

¹⁰ Yolanda Vargas Dulché, *Memin Pinguin* tira cómica semanal en la época de los 40s a los 80s.

¹¹ Felipe Garrido. Manual del Buen Promotor. *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura la escritura* (México: CONACULTA), 31-39.

Pasé dos años trabajando en una fábrica, pero a la vez todos los miércoles, asistía a una clase de teología en la Iglesia Evangélica Presbiteriana, ahí leíamos mucho la biblia, pude compartir esta clase con mi hermano mayor, el lector, poeta y sociable Guillermo, lo que me hacia admirarlo y querer ser como él. Me sugirió leer libros muy extraños; Sidharta¹² y Demian,¹³ los cuales empecé a leer, pero no les entendía nada y los abandoné. Como dice Felipe Garrido fue un tropiezo de mi comprensión porque los textos estaban por encima de mi capacidad.

Emergencia...mis estrategias para comprender un texto

Después de “perder” dos años escolares, trabajando como empleada, decidí ingresar al Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) No. 5 con carrera técnica en Trabajo Social. Fue ahí donde mi lectura se intensificó, empecé a identificar las ideas principales, hacer mis resúmenes en fichas de trabajo además a escribir mis primeras redacciones de los informes que me pedían cada semestre de los casos asignados que tenía que investigar, al mismo tiempo iba cumpliendo con las materias de bachillerato los sábados, así que mis jornadas diarias, eran muy pesadas por lo que leer se convirtió en un tormento y la comprensión, sin percibirla comenzó a hacer su aparición.

Al término, el bachillerato y la carrera técnica, por influencias de mi hermana Dina decidí, cursar la carrera de Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; es ahí donde aumentaron mis hábitos de lectura pues desde el examen de ingreso, las clases, y hasta el final de la carrera era trabajar con lecturas de comprensión para poder argumentar las participaciones en clase. Poco a poco iba buscando estrategias que me permitieran entender los textos de las clases, primeramente, me habitué a leer todas las tardes y extraer información de los textos pedagógicos e históricos.

¹² Hermann Karl Hesse, *Siddhartha* es una novela alegórica escrita por Hermann Hesse de 1922, tras la primera guerra mundial. La misma relata la vida de un hombre hindú llamado Siddhartha. La obra ha sido considerada por el autor por un poema hindú y también como la expresión esencial de su forma de vida.

¹³ Hermann Karl Hesse *Demian*, es la historia de la juventud de Emil Sinclair, es una novela que relata en primera persona el paso de la niñez a la madurez de este personaje, del escritor alemán Hermann Hesse en 1919.

Pero, analizando lo que hacía con mis textos universitarios, sólo trabajaba la parte literal y reorganizacional como refiere Gloria Catalá pues para entender mis textos subrayaba lo que para mí eran ideas principales, reconocimiento de una secuencia, reconocimiento comparativo, reconocimiento de la causa-efecto y de la parte reorganizacional para poder manipular la información, lograba clasificar, esquematizar, resumir y sintetizar la información. No lograba alcanzar el nivel crítico.

Uno de los momentos más complicados para comprender textos y redactar fue el trabajo de la tesis, pues me sentía desesperada, ya que tuve que buscar en diferentes fuentes de información sobre mi objeto de estudio. Ahora me puedo dar cuenta que en ese momento empecé una nueva etapa de mi proceso de comprensión lectora puesto que al buscar información tenía que saber discriminarla. Considero que en ese momento ya estaba logrando hacer interpretaciones y haciendo un juicio evaluativo por comparación en el texto, compartiendo criterios de mis compañeros y mis maestros, es decir, en la dimensión crítica.¹⁴

Todo este proceso fue complicado porque me costaba mucho poder argumentar ideas. Al escribir la tesis, mi asesora la revisaba y siempre tenía que regresar a los textos para poder volver a escribir, pero terminé con éxito. Al concluir la tesis de licenciatura parecía que todo marchaba a pedir de boca, pero no, porque, aunque durante mi formación conocí la historia de la educación, los diferentes paradigmas, dos textos que recuerdo bastante bien la *Didáctica Magna* de Amos Comenio¹⁵ y *Emilio* o de la Educación de Juan Jacobo Rousseau,¹⁶ pero eso no garantizaba que yo pudiera presentarme a dar clases y mucho menos trabajar con los estudiantes la comprensión de textos. Con esas lagunas fui contratada para trabajar en una escuela particular Colegio Watson y Crick.

¹⁴ Gloria Catalá, menciona que el nivel crítico o profundo implica una formación de juicios propios con respuestas de carácter subjetivo. *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)* (Barcelona Graó, 2001), 46-47

¹⁵ Amos Comenio, autor de la *Didáctica Magna* de 1657, es una de las obras más importantes, pedagogo checo, considerado como el iniciador de la pedagogía moderna.

¹⁶ Juan Jacobo Rousseau, autor del *Emilio o de la Educación*, del año 1762. Él fue escritor y pedagogo, filósofo, músico, botánico y naturalista.

Mis pininos como docente

Llegó el momento de aplicar todo lo aprendido durante mi formación profesional, era el momento de estar frente a mis primeros estudiantes, que realmente fueron alumnos,¹⁷ y no estudiantes,¹⁸ mis clases eran completamente conductuales, ellos tenían que permanecer sentados, callados y copiando todo lo que les pedía.

¡Que horror! ¡que pena siento! Ahora que reflexiono, era totalmente conductista pensar que desde entonces pude trabajar de manera diferente, pero no fue así, era mucho trabajo tanto para mi como para los niños, porque trabajaban con otros textos, aunque recuerdo que uno de los libros era de comprensión lectora, del cual no tenía ni idea de cómo trabajar las estrategias y procesos cognitivos para el fortalecimiento de la comprensión. También recuerdo que trabajamos con un programa de la editorial SM que consistía en leer un libro infantil en cada bimestre y al término de éste los niños entraban a una página virtual para contestar preguntas acerca del texto, es decir, sólo el nivel literal, conforme Catalá,¹⁹ en este nivel sólo es buscar información dada en el texto.

Un giro en mi vida

Después de nueve años de trabajo conductista y tradicional, todo empezó a cambiar un poco, pues ingresé a la Secretaria de Educación Pública (SEP) a través de un examen admisión, Mis resultados no fueron tan favorables, pues desconocía muchas cosas de la escuela pública de nivel primaria. Poco a poco fui conociendo el sistema y pude darme cuenta de que todo era diferente, pues las prácticas docentes de los compañeros eran libres y eso me permitió ir cambiando la manera de trabajar con niños.

¹⁷ Alumnos, en este caso son las personas que sólo recibe enseñanzas de un maestro, sin participación.

¹⁸ Estudiante, es el término que permite denominar al individuo que se encuentra realizando estudios, se caracteriza por su vinculación con el aprendizaje y por la búsqueda de nuevos conocimientos, que resulta de su interés.

¹⁹ Gloria Catalá menciona que el nivel literal implica concentrar en ideas e informaciones explícitamente manifiestas en texto. *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)* (Barcelona Graó, 2001), 46-47

Después de tanto trámite administrativo, me asignaron la Escuela Primaria “Guadalupe Victoria”. Me presenté con la directora del plantel, le comenté que a mi me gustaba trabajar con los niños más grandes, es decir con los de sexto grado, entonces me dijo: *–maestra en este preciso momento tengo grupos de sexto muy grandes por los que voy a formar uno nuevo y ese será el de usted–* y le contesté: *–esta bien maestra, estoy de acuerdo. ¿Cuál fue mi sorpresa?, como novatada,* todas las maestras me enviaron a sus estudiantes más inquietos, con dificultades para el aprendizaje y lo primero que pensé, fue trabajar con disciplina extrema nuevamente, fue un gran reto, aunque haciendo reflexión seguía formando niños “obedientes”.

De pronto me enfrenté con las pruebas estandarizadas como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE,²⁰ Olimpiada del Conocimiento Infantil OCI,²¹ Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria, IDANIS.²² Éstas las presentan los estudiantes de sexto al final del ciclo escolar. Mis estudiantes las presentaban y al conocer los resultados me impactaban. Recuerdo sus comentarios cuando les preguntaba: *– ¿Cómo les fue en su examen?–*, ellos que decían: *–maestra yo no leí todo el examen, me da flojera leer todo y por eso contesto como sea, además hay temas que no los hemos visto.* En esos momentos me acordé de mis resultados que tuve cuando hacía mis exámenes y pensé, tengo que buscar formas para que los estudiantes realmente lean. Para lo cual necesitaba prepararme más, buscar estrategias para orientar y enseñar a los niños a comprender lo que leían en estas pruebas.

²⁰ Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE). Es una prueba estandarizada que utiliza el Sistema Educativo Nacional se aplica a planteles públicos y privados del país, en el nivel primaria a los alumnos de sexto grado, en el nivel secundaria a los alumnos que cursan tercero y en el nivel medio superior a jóvenes que cursan el último grado de bachillerato. Prueba que fue aplicada por primera vez en 2006 y culminó en 2013.

²¹ Olimpiada del Conocimiento Infantil. Es una evaluación que explora el nivel de conocimiento de los alumnos de sexto grado de educación primaria, es aplicada desde 1961, comenzó con el nombre La Ruta Hidalgo.

²² Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS). Es un examen de colocación y es el criterio único para realizar la distribución de alumnos de nuevo ingreso a primer grado de secundaria, aplicado por primera vez en México en 2006.

Una aventura inteligente

Yo buscaba algo que me permitiera ayudar a mis niños con esa dificultad para comprender, sentí la necesidad de buscar otras formas de trabajar en las clases y dejar en los niños aprendizajes significativos, sobre todo crear el gusto por la lectura y que comprendieran lo que leían. Este fue mi motivo por el cual decidí cursar la Maestría en Educación Básica.

Pero compañeros de otros cursos y diplomados decían, que, para entrar a la maestría de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro, era complicado, porque hacían varios exámenes, pero aún con esos comentarios comencé esa “aventura inteligente”, cursar la Maestría en Educación Básica con Especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria.

Recuerdo la entrevista con el maestro Guadalupe Marín, él me preguntó varias cosas: *–¿ lees el periódico todos los días o por lo menos las noticias relacionadas con la educación básica?* le conteste *–no, no siempre, más bien las escuchó por el radio y las veo por televisión en las mañanas.* También me preguntó: *–¿Cuál es tu libro favorito?*–de inmediato le conteste: *–Donde habitan los Ángeles de Claudia Celis–.*²³ Me dijo: *–maestra, le pregunto todo esto porque para poder cursar esta maestría debe tener buenos hábitos de lectura, además de toda la disposición de tiempo para asistir a cualquier evento, tener en cuenta que a veces nos tenemos que olvidar de la familia, usted si está dispuesta a todo esto–* y le contesté: *–claro tengo el tiempo preciso, además mi hijo ya es grande, así que todo irá bien.* Con esa consigna, empecé la aventura.

Sin duda el camino por la maestría no fue fácil pues aún llevaba mi rezago con respecto a la lectura de textos y su comprensión, pero la constancia y el paradigma constructivista del sistema modular me permitió ir dilucidando poco a poco todo lo

²³ Claudia Celis (1997), es una novela en la que plasma con gran maestría una historia infantil y juvenil. Panchito es el nombre del protagonista de la historia quien vive junto a sus tíos en San Miguel. Desde ese momento en adelante junto a sus primos vivirá emocionantes historias. Recuerda los momentos de nuestra infancia y los sentimientos más profundos.

que tenía deficiente, porque considero que fui descubriendo los motivos por los cuales, durante mi infancia, adolescencia y un poco mi formación profesional no tenía los elementos para lograr la comprensión de textos.

También reconozco que mis “compañeros maestros” porque así lo mencionaban ellos, lo académicos de esta maestría, me orientaron el trabajo, tal vez sus exigencias pero también sus consejos y opiniones logré cada trimestre esforzarme cada vez que compartíamos tiempos de estudio y análisis, tal es el caso de la maestra Anabel López, a quien admiro por su inteligencia y sensatez, al maestro Guadalupe Marin, sus conocimientos compartidos, la confianza y consejos que me brindaron una estabilidad emocional; a la maestra Mireya Martínez a quien admiro porque siempre lucha por los derechos de todas las regiones de nuestro país; a la maestra Claudia Martínez por su atención especial en uno de los momentos más difíciles; a la maestra Olimpia González por compartir sus conocimientos y experiencias; a la maestra Karla Aguilar, quien siempre me inspiró a cuestionar todo lo que estaba haciendo en mi práctica profesional y al sistema educativo. Todo esto me generó la seguridad de continuar en esta maestría.

Durante estos dos últimos años mi vida profesional dio un giro, al cual llamo “Una transformación...de lo arcaico a lo trascendental” porque en realidad ha sido una transformación profesional, el haber hecho la intervención pedagógica cambió mi paradigma tradicional al constructivista. Ahora me siento una docente en proceso de transformación, sobre todo porque cada día aprendo algo nuevo con los niños, además que cada día al fin de mi jornada, reflexiono y escribo sobre el trabajo que hice y sobre todo me cuestiono si en realidad logro que los niños construyan conocimiento con sus participaciones en clase.

Con estas reflexiones inicié la intervención pedagógica con los niños, misma que me permitió aprender a trabajar de manera diferente.

Episodio 2. Sueños y temores

Preparar una intervención pedagógica, es fácil decirlo, pero qué difícil es llevarlo a cabo, más aún cuando hay que tomar en cuenta tantos saberes investigados: los que otros han logrado rescatar con diversas investigaciones, lo que hay que tomar en cuenta para que los niños vayan comprendiendo los textos que leen, el cómo aplicarlo desde una postura constructivista y sociocultural como es la *Pedagogía por Proyectos*.²⁴ Sí, todo esto estaba pasando por mi cabeza, lo cual era un caos pero ya lo dijo Galván *Bendito sea el caos porque es síntoma de libertad*.²⁵ Yo me preguntaba muy en mi interior, si podría realizar cosas nuevas con los niños, si los padres iban a estar de acuerdo, si las autoridades inmediatas respetarían esta nueva forma de trabajo y si los niños iban a estar dispuestos a trabajar con esta nueva forma y sobre todo, si yo iba a poder cambiar mi práctica docente, ya que durante varios años había sido muy directiva y ahora cambiaría mi práctica docente en la colaboración mutua, un maestro que se convierte en pieza esencial para conseguir un ambiente afectivo como menciona Lomas,²⁶ pues siempre había sido tradicionalista y cuadrada.

Ahora me encontraba frente a veinticuatro estudiantes de 5º de la Escuela Primaria “Guadalupe Victoria” en la Colonia Guadalupe Inn, Alcandía Álvaro Obregón. Esta colonia junto con la Colonia Florida se fundó en el año 1600 a la llegada de las monjas Carmelitas, y tenían el nombre de “Hacienda de Goycochea”. Se cuenta que era un terreno con una extensión con mas de tres hectáreas las cuales eran campos de cultivo de maíz y hortalizas.

El edificio que ocupa la escuela fue construido en un terreno donado por el entonces presidente Lázaro Cárdenas del Río, quien de esa manera respondió a una de las

²⁴ *Pedagogía por Proyectos* propuesta pedagógica es sustentada por Josette Jolibert y Jacob y C. Sraïki que consiste en dar sentido a todas las horas de los aprendizajes que los estudiantes pasan en la escuela donde se permite proponer, decidir, gestionar y evaluar las actividades de clase que corresponden a sus intereses, en donde el docente cambia su rol para favorecer la construcción de sus aprendizajes. También se propicia vida cooperativa y democrática con los estudiantes

²⁵ Enrique Tierno Galván. Político, sociólogo y ensayista español.

²⁶ Carlos Lomas menciona que la tarea y posición del profesor y sus estudiantes en el aula deben variar en algunos casos radicalmente. *En Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Volumen II. (Barcelona: Paidós, 1999), 29-66.

demandas de los habitantes del lugar, ya que no había escuela oficial para quienes carecían de recursos monetarios y no podían pagar una escuela privada.



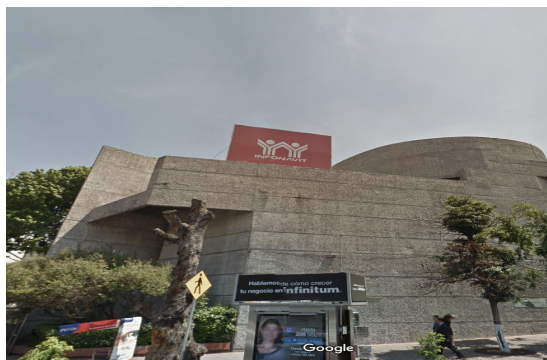
Entrada de la Escuela Primaria “Guadalupe Victoria”

La “Guadalupe Victoria”, como todos la conocemos, se fundó el 1 de junio de 1938. Desde entonces ha sido una institución reconocida por la comunidad. Al inicio su labor fue como Centro Escolar “Guadalupe Victoria” con nueve grupos, contaba con preescolar y primaria, su horario laboral era discontinuo de ocho a trece horas, los estudiantes tenían una hora para salir a comer a sus casas y regresaban a las catorce horas para tomar clases de manualidades como corte y confección, tejido, cocina, danza y música. Conocer esta historia me hace imaginar aquel momento en el que los estudiantes iban a sus casas a comer y de las que quizás ya no les era posible regresar porque tenían que ayudar a sus padres en la siembra. Actualmente, la colonia Guadalupe Inn, es considerada de clase media-alta según los datos de INEGI,²⁷ pero está rodeada de comercios informales, pues se tiene muy cerca el metro Barranca del Muerto y varias avenidas principales como Insurgentes y Revolución, por lo que en sus alrededores hay oficinas gubernamentales como INFONAVIT, Seguro Popular, FOVISSSTE. Todo esto hace que se tenga una población flotante,²⁸ ya que los niños que asisten a la “Guadalupe Victoria” son hijos de personas que trabajan tanto en el comercio

²⁷ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) es un organismo público con autonomía técnica de gestión personalidad jurídica y patrimonios propios responsable de normar y coordinar el Sistema Nacional de Información Estadística y Geografía, así como realizar censos nacionales.

²⁸ Población flotante es el contingente demográfico compuesto por aquellas personas que aún no están oficialmente inscritas en el censo de la población de la comunidad.

informal como en las oficinas de gobierno, principalmente, y no viven cerca de la escuela.



Alrededores de la Escuela Primaria Guadalupe Victoria

Estábamos en el mes de agosto, por fin llegó el primer día de clases con toda la incertidumbre que lo caracteriza, como siempre los estudiantes buscando su nueva ubicación en el patio para formarse y preguntándome algunos de ellos, *–¿Usted es la maestra Karla Cruz? – otros más, –¿Aquí se formarán los niños de 5º “A”?* –, les conteste: *–Sí este es nuestro nuevo espacio.* Ellos me miraban de una manera peculiar, curiosa, miedosa, pero, yo trataba de darles la mejor sonrisa, para crear el clima de confianza.

Aula llena de sorpresas

Minutos después, se llevó a cabo la ceremonia de bienvenida donde de manera simbólica les entregaron los libros de textos, en ese momento mi cabeza estaba a mil por hora y me preguntaba: *–¿Qué van a decir los niños cuando vean las mesas y las sillas organizadas de diferente manera?* –, pues con anticipación había acomodado las sillas alrededor del aula.

Muy emocionada les pedí que avanzaran al salón. Al entrar se mostraron sorprendidos, porque se encontraron las mesas y las sillas acomodadas en rectángulo abierto frente al pizarrón. Algunos comentaban: *–Maestra, ¿hoy tendremos fiesta o convivio?–*, contesté: *–No precisamente fiesta, pero hoy nos conoceremos–*, dijeron algunas niñas *–nosotros ya nos conocemos porque desde*

primero estamos juntos–, les contesté: *–tienen razón, pero yo no los conozco, y ustedes tampoco a mí.* De pronto empezaron a hacer las filas y les dije: *–¡Esperen! les tengo una primera propuesta, ¿Qué les parece si hoy nos sentamos de otra manera?–*, algunos contestaron: *–Es que en tercero y cuarto nos sentábamos en filas, así nos pedía la maestra.*

No muy convencidos empezaron a sentarse, después les dije: *–una de mis propuestas es que este año escolar podremos mover de diferentes maneras nuestras bancas y hoy les propongo estar así, porque así nos podemos ver a la cara todos y esto permitirá conocerlos y ser parte del grupo. Otros días elegiremos entre todos una nueva forma de acomodar nuestro mobiliario, ¿Qué les parece?–* Contestaron a una voz: *–sí maestra.* De inmediato me puse al frente para presentarme, les dije quien soy y qué había estudiado, después les empecé a pasar lista, porque en dirección siempre querían la estadística a primera hora, además para empezar a conocerlos, les fui dando un gafete para que escribieran su nombre y así poderlos identificar.

Para conocerlos les di una hoja impresa, donde tenían que hacer una pequeña entrevista entre pares, para conocer su nombre y sus preferencias, el objetivo era que cada uno preguntara a sus compañeros ciertos datos para que después en plenaria cada uno presentará a su compañero.

Así, empezó nuestra primera semana de clases llevando a cabo el encuadre del curso,²⁹ como lo menciona Lucero Lozano, que nos permite normar la vida del grupo. Aunque nunca les expliqué de manera formal qué era un encuadré iniciamos nuestro primer día de clases. Recuerdo que sólo les mencioné que durante toda la semana íbamos a ir conociendo la forma de trabajo para este nuevo año escolar y les dije: *–Hoy tenemos que elaborar algo muy importante, nuestras normas de*

29 Lucero Lozano, menciona al encuadre cuando un docente da a conocer las características generales del curso precisando la tarea, la metodología de trabajo, los recursos con los que cuenta, las funciones y responsabilidades del docente y los estudiantes, el número de sesiones, el horario, los requisitos de asistencia y la forma de acreditación.

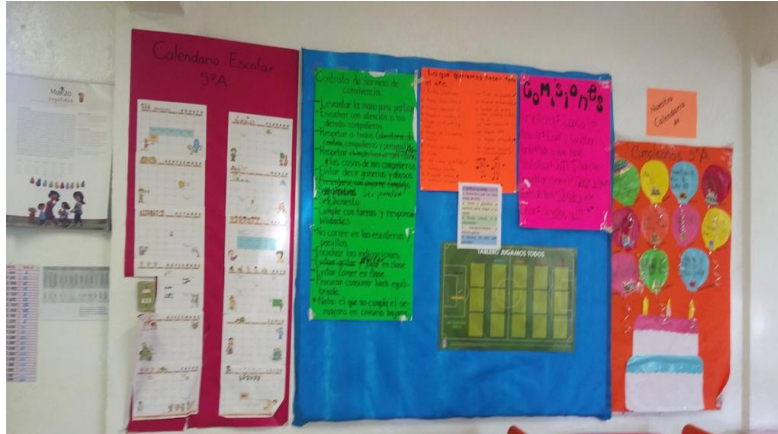
convivencia–,³⁰ Daniel dijo: –*Sí maestra, siempre hacemos el reglamento cuando iniciamos un nuevo año escolar. Bueno, –¿Qué les parece si ustedes van proponiendo y yo voy escribiéndolas en el pizarrón?.* Y así fue, pero todos querían hablar a la vez, por lo que les pedí que levantaran la mano para decir su propuesta, y así poco a poco fueron surgiendo las normas del salón que titulamos “Normas de Convivencia Escolar”.

Al otro día, la siguiente propuesta para los estudiantes era hacer el Proyecto anual,³¹ y mi pregunta fue: –*¿Qué les gustaría hacer durante este nuevo ciclo escolar?* De inmediato se empezaron a escuchar sus voces: –*queremos hacer artes plásticas–, –preparar recetas–, –sembrar una planta–, –traer una mascota–, –hacer papiroflexia–, –bailar todo tipo de música–, –traer un juguete–, –platicar brevemente–, –hacer un buzón escolar–, –ver videos y películas–, –mejorar la ortografía y la letra.* Todas sus propuestas las fui anotando en el pizarrón, al final de sus participaciones, les expliqué que este sería nuestro *Proyecto Anual*,³² y que todas estarían escritas en un cartel, el cual iba estar pegado en el pizarrón de corcho, que estaba en la pared izquierda de nuestro salón, a la vista de todos y que además se irían haciendo a lo largo del año escolar. En ese momento les pregunté: –*¿quién puede hacer el cartel?–*, de inmediato dijo Landhon: –*Yo lo hago maestra.* Y al siguiente día lo llevó al salón de clase y lo pegamos en el pizarrón de corcho con ello iniciamos la *Textualización del aula*,³³ que días después con la realización de los proyectos se complementarían con los textos que construyeran los niños.

30 Normas de Convivencia Escolar. Así les propuse llamarlas para que los estudiantes las entendieran como una norma que se adopta para dirigir la conducta o la realización o el correcto desarrollo de una actividad y no como una regla que se impone la cual es un principio en función de lo que debe ser.

31 En *Pedagogía por Proyectos* El proyecto anual se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar a través de una pregunta abierta que hace el docente ¿Qué quieren hacer juntos durante todo el año? Lo transcriben con una lluvia de ideas tanto de los estudiantes como del docente y este queda pegado dentro del aula durante todo el año escolar.

33 En *Pedagogía por Proyectos*. Teatralización del aula es en donde los niños tengan a la mano o a la vista de todos los textos surgidos en la vida diaria del curso.



Calendario de cumpleaños, proyecto anual, comisiones, normas de convivencia

Un buzón de mensajes oportunos

Ya estábamos haciendo propuestas y Fernanda dijo: *–Maestra nosotros, ya habíamos trabajado el año pasado con el buzón escolar y esa actividad era una de las que más nos gustaba y me gustaría que este año siguiéramos con el buzón,* entonces les contesté: *–¡Claro! ¿Y ustedes qué opinan?–*, me dirigí a todos. De pronto se escuchó la voz de Joyce una de las niñas que socializaba poco, me dijo: *–Maestra a mí, no me gustó el buzón, porque a mí nunca me escribieron.* Entonces les dije: *–Bueno, ahora vamos a escribir para todos, ¿qué les parece, si ahora en el cumpleaños de cada uno, escribimos mensajes para felicitarlos?* Y contestaron todos: *–sí maestra, estamos de acuerdo.* Daniel dijo: *–también podemos traer pastel en cada cumpleaños.* Pensé que sería mucho pastel ya que durante un mes cumplían años varios niños, entonces les sugerí: *–mejor un pastel por mes, para celebrar a todos los que cumplen durante ese mes y así no comemos tanto pastel o ¿Alguien tiene otra idea?* Ya no se escuchó otra sugerencia y finalmente dijeron que sí, que estaban de acuerdo.



Buzón escolar de 5oA

Después de ponernos de acuerdo con lo que se iba a hacer durante los festejos les comenté: *–Para saber que día cumple años cada uno de nosotros, les propongo hacer un calendario de cumpleaños en cartel para que quede a la vista de todos y podamos enterarnos a tiempo y organizar el festejo, –¿qué les parece?, les pregunté: –¿A quién le gustaría diseñar ese calendario de cumpleaños?*³⁴ Naomi contestó: *–Yo le puedo decir a mi mamá que me ayude a hacerlo, para que quede muy padre.* Así lo decidimos y para la siguiente semana teníamos un hermoso cartel.

Reconociendo los temores, expectativas y capacidades

Al siguiente día, nos conocimos un poco más, para ello realizamos una dinámica que propone Lucero Lozano *Expectativas y temores*,³⁵ durante esta actividad los reuní en equipos de seis, les di una hoja doblada en dos partes para que en una escribieran sus temores y en la otra sus expectativas para después expresarlos ante el grupo y dentro de los temores que mencionaron fue que: *ojalá que la maestra no sea regañona.* Y con respecto a sus expectativas mencionaron: *mejorar letra, mejorar en matemáticas y sus calificaciones para poder participar en la escolta.*

³⁴ En *Pedagogía por Proyectos* el Calendario de Cumpleaños, es parte de los textos funcionales de la vida escolar en el aula, es una herramienta de uso diario que permite organizar los cumpleaños de los niños.

³⁵ Lucero Lozano (1997), *Técnicas, dinámicas y juegos didácticos para el aprendizaje grupal.* Dinámica Expectativas y temores.

Al escuchar todo lo que expresaron los niños, me puse a reflexionar y pensar cómo le iba a hacer para cubrir sus expectativas sobre mejorar sus calificaciones, y pensé que lo importante era que ellos trabajaran de manera cooperativa para que fueran construyendo nuevos conocimientos.

Al inicio de la segunda semana de clases, apliqué el *Examen Diagnóstico de 5o* que pedían en dirección, sólo de español y matemáticas. En el caso de español integré tres preguntas sobre comprensión lectora que indagaron sobre el nivel literal,³⁶ como componente de esta lo menciona Gloria Catalá. Los resultados fueron muy sorprendentes porque la mayoría de los niños no reconoció aspectos de la lectura que están presentes en el texto.

Además, apliqué dos cuestionarios para identificar los estilos de aprendizaje de los niños: uno con preguntas de opción múltiple y el otro con dibujos, los cuales me permitieron conocer que la mayoría de los estudiantes eran kinestésicos y visuales por lo que pensé que sería muy favorable trabajar con la propuesta de Jolibert que es *Pedagogía por Proyectos*.

Pinceladas de interrogación de textos.

Empezamos a leer textos, el primero se los propuse *El Cuaderno Secreto*,³⁷ era un libro que había leído hace algunos años y consideraba adecuado porque trata de un niño a quién le regalan un cuaderno y en el anota todas sus aventuras que vive con su familia y con su mascota. Comenzamos ese camino de la comprensión lectora, aunque aún con dudas, utilizamos elementos del *Módulo de Interrogación de Textos*³⁸ que propone Jolibert y Sraïki.

³⁶ Gloria Catalá menciona que lo literal es un componente de la comprensión lectora siendo el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto.

³⁷ Hortensia Moreno, *El Cuaderno Secreto* de la serie El Barco de Vapor.

³⁸ En *Pedagogía por proyectos* el Módulo de Interrogación de Textos, es una estrategia didáctica significativa para el niño porque requiere de una verdadera actividad cognitiva al servicio de un proyecto de aprendizaje explícito.

Inicié enseñándoles la portada del libro, y les pregunté: *–¿de qué creen que tratará, por favor observen y después pueden participar?–*, y como cuando abres un abanico, se escucharon muchas voces con sus respuestas que no lograba escuchar, pues todos querían hablar al mismo tiempo, entonces les dije: *–recuerden que hicimos una norma para poder trabajar en el salón, la cual es que, para participar en clase, tenemos que levantar la mano.* Así fue, que pude escuchar sus participaciones, después conforme iba avanzando con la lectura, iba haciendo inferencias a través de preguntas. Así pasaron dos semanas leyéndoles un capítulo por día de manera dramatizada.

Al finalizar el libro les dije: *–creo que les ha gustado mucho la historia verdad y ¿a quién no le gustan las mascotas? Creo que a la mayoría sí.* Ahora vamos a formar nuestra primera silueta,³⁹ para ello ya tenía preparada media hoja de papel bond grande pegado en el pizarrón. Comencé a preguntar: *–¿saben cómo se escribe un diario?–*, Zuly levantó la mano y me dijo: *–sí, maestra, yo ya leí el de Ana Frank–* y le pregunté: *–¿Recuerdas como está escrito?, es decir cómo viene presentado?.* Contestó: *–con los días que ella estuvo en la guerra, porque ella escribía todo lo que sucedía cuando estaba escondida–* y dije: *–sí, exacto, para escribir un diario debemos escribir la fecha.* Entonces escribí el primer dato en la silueta, la fecha de ese día, después anoté debajo de la fecha lo que ese día estábamos haciendo y anote la fecha del siguiente día y la actividad que realizamos. Entonces les dije: *– esta es la silueta de un diario y quedará pegada en nuestra pared para poder recordar esos elementos que debemos tomar en cuenta para escribir un diario.*

Aproveché el contenido del texto *El Cuaderno Secreto* para proponerles la escritura de un *Diario Escolar* de Freinet,⁴⁰ y fue así, empezamos a trabajar con la escritura y lectura del *Diario Escolar* quedando como primera propuesta la escritura de nuestra autobiografía porque me pareció adecuado, ya que en esos momentos estábamos conociéndonos.

³⁹ En *Pedagogía por Proyecto* la Silueta es la imagen de la organización sistemática de las partes de un texto, sirve como herramienta para identificar los tipos de textos.

⁴⁰ Freinet, menciona quien considera que trabajar el diario escolar da paso a la enseñanza de la lengua escrita y oral y ofrece una nueva perspectiva motivante, que abre la curiosidad del estudiante.

También lo consideré como una herramienta interesante porque en ella quedarían plasmado por escrito los sentimientos, proyectos, hechos, ilusiones y frustraciones personales y colectivas, producto de las interrelaciones sociales. Sin saberlo sería la huella de aquí y ahora como dice Freinet.

Además, que cuando un niño lee al grupo el diario, es una lectura viva porque se lee lo que se vivió, lo que trascendió, lo que impactó se pone mucha atención porque se harán las correcciones pertinentes y eso permite considerar si faltaron detalles o acontecimientos, con todo esto evitamos planas, dictados, copias, composiciones, redacciones vacuas. Es decir, redacciones sin sentido y sin interés. En cambio, si ellos escribieron lo que sucedía en el aula, lo que requería de su atención en las actividades que realizaron de manera cooperativa. Además, que permitió tener elementos para la reflexión sobre mi práctica docente.

El siguiente texto fue sugerido por Fernanda, titulado *Las novias del diablo*— ella lo trajo al salón y me dijo: *—Maestra quiero que leamos este libro porque son puras historias de terror y a todos nosotros nos gustan los cuentos de terror, ¿verdad?—*, varios de sus compañeros asintieron con la cabeza que sí.

Entonces iniciamos nuestro segundo libro, les leí el título y Leo dijo: *—maestra no nos pregunté de qué se trata, pues el título lo dice, mejor léalo, así como usted sabe, pero póngale suspenso*. Así empecé a leer de manera dramatizada, exagerando un poco, acercándome a ellos para espantarlos con algunas expresiones. Eso permitió que estuvieran muy atentos a la lectura. De pronto Aldo dijo: *—¿Podemos apagar la luz? para que así nos cause más misterio y miedo—* y contesté: *—Claro que sí—* fue así como apagaron la luz y aunque entraba un rayo luz de luz por la ventana, ellos estuvieron felices escuchando mi lectura.

Durante la lectura hacía pausas para trabajar algunas estrategias cognitivas que menciona Irene Gaskins y Thorner Elliot,⁴¹ como la activación de los conocimientos previos, parar en las palabras que no entendían, es decir, los niños buscaban en el diccionario significados y trataban de darle sentido a las palabras de acuerdo con el contenido del texto. Hice preguntas para que ellos hicieran predicciones y anticipaciones. Se trató de estrategias que exigen un compromiso activo por parte del estudiante para construir sentido, adquirir dominio de la comprensión.

Necesidades e inquietudes de los padres de familia

Después de que realizamos el encuadre del curso, las observaciones sobre las actitudes de los estudiantes durante la aplicación de las dinámicas de reintegración, del examen diagnóstico y los cuestionarios de estilos de aprendizaje, logré identificar a mis estudiantes y ahora mi nuevo reto, conocer a los padres de familia y comunicarles mis observaciones, las necesidades que tenían sus hijos y sobre todo darles a conocer la propuesta pedagógica que íbamos a trabajar.

Llegó el día, viernes dos de septiembre, justo a las ocho de la mañana había citado a los padres de familia, me sentía nerviosa, pues tenía mucha incertidumbre porque ya sabía que los niños llevaban dos años cursados con la misma maestra y pensaba que ya estarían acostumbrados a su forma de trabajo. Por lo que preparé una presentación con imágenes para darles a conocer la forma en que juntos trabajaríamos, les mencioné que durante el ciclo escolar la lectura estaría presente con textos que permitieran desarrollar en los niños una mejor comprensión lectora. Además, tomar en cuenta los contenidos oficiales a través de trabajo cooperativo y una vida democrática dentro del aula.

41 Irene Gaskins y Torne Elliot. *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Menciona que las estrategias cognitivas son acciones y pensamientos de los estudiantes que se producen durante el aprendizaje que influyen tanto en la motivación como en la adquisición, retención y transferencia de conocimientos.

Les dije: *–Iniciaremos con la forma de trabajo Método de Proyectos,⁴² el cual les expliqué diciéndoles: –Los niños serán los que van a planear sus proyectos los cuales primero estarán orientados por mí para la realización de éstos y después trabajaremos con Pedagogía por Proyectos.⁴³*

Además, les mencioné que todas las actividades que los estudiantes propusieron en la primera semana en el Proyecto Anual se iban a realizar conforme a los intereses de los niños. Les comenté que uno estos proyectos anuales que los niños habían propuesto me parecieron adecuados para el curso y era que todos los días íbamos a tener momentos de lectura y que los textos que leyéramos, ellos los iban a traer al salón para compartirlos de acuerdo con sus intereses.

Al término de la presentación les pregunté: *–¿Alguna sugerencia, comentario o propuesta?* Y sólo una mamá me preguntó: *–¿Cómo van a ser las tareas? Ya que el año pasado la maestra no les dejaba tarea los fines de semana–*, le contesté *–Si ustedes lo proponen así lo seguiremos llevando a cabo–*, les pedí que levantaran la mano si estaban de acuerdo con esa propuesta y todos levantaron la mano.

Así, transcurrió la primera junta con los padres de familia. Al ver su aceptación, me quedé contenta y empecé ese nuevo camino de mi práctica docente que permitió el fortalecimiento de la comprensión de textos para mis estudiantes.

Entrenando para Pedagogía por Proyectos

Después de la junta con los padres de familia ya sentía la libertad de trabajar con los niños de manera distinta a la acostumbrada. Inicé con el *Método de Proyectos de Kilpatrick*,⁴⁴ para empezar el trabajo en equipo. Retomamos algunos proyectos propuestos en el *Proyecto Anual* y con base en los contenidos oficiales primero

42 Kilpatrick define al *Método de Proyecto* como un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen implicación en el mundo real más allá del aula y donde el papel del docente es dirigirlos para la realización.

43 Ídem.

44 Kilpatrick. *Método de proyecto*, es una propuesta que sostiene que el aprendizaje es más eficaz cuando se basa en experiencias, de esta forma el estudiante es parte del proceso de planificación y comprensión de estas.

hicimos unas maquetas de los tipos de ecosistemas, luego una ensalada de verduras y agua de limón para identificar los dos tipos de mezclas, hicimos un volcán en erupción, para identificar las partes del volcán, y el Sistema Solar con las fases de la Luna.

El desarrollo de estos proyectos no fue fácil, ya que al principio ponerse de acuerdo fue un gran reto, querían seguir trabajando de manera individual como fue el caso de las maquetas de los ecosistemas, aunque había formado equipos para explicarles la manera de cómo planear el proyecto, no fue así, cual fue mi sorpresa que cada uno, al siguiente lunes trajo su maqueta individual. Cuando vi esta imagen pensé creo que no me entendieron y recordé el título de un texto que dice Yo explico, pero ellos... ¿aprenden? de Michel Saint-Onge⁴⁵ en él menciona que los docentes confundimos enseñar con exponer, explicar, proponer. Lo que es evidente es que la adquisición del conocimiento no se consigue por simple contacto con el saber de otra persona, hay que recrearlo en uno mismo y para ello hay que ser capaz de hacerlo. Tal vez los estudiantes no me habían entendido como iba a hacer el desarrollo del proyecto o yo no me había explicado.

Por tal razón, fue necesario explicar que primero tenían que investigar sobre el tema, traerlo a clase para compartirlo y rescatar lo más importante, elaborar esquemas con la información y al final la elaboración de la maqueta, trayendo materiales al salón para que juntos la elaboraran.

Así poco a poco fuimos trabajando con los proyectos durante los meses de octubre, noviembre y parte de diciembre. Con este trabajo con proyectos dimos paso para iniciar con la estrategia *Pedagogía por Proyectos*. Con este buen sabor de boca nos fuimos de vacaciones decembrinas.

⁴⁵ Michel Saint-Onge, *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* (México: Enlace 2000), 1-182.

Episodio 3. Opinar para construir

Después de semana y media de las vacaciones, tenía tanta incertidumbre acerca de todo lo nuevo que iba a trabajar con mis estudiantes de 5°. Tenía tanto terror porque pensaba en todas las posibilidades e ideas descabelladas de los niños. Además, que ya les había dicho, que tenía una sorpresa para ellos por lo que estaban muy inquietos por saber qué era.

Llegó el día de la sorpresa prometida, el jueves 19 de enero lancé la pregunta tan esperada *–¿Qué quieren que hagamos juntos durante estas tres quincenas? Y de inmediato contestaron Daniel, Juan Pablo y Aldo: –vamos al Gotcha ahí es divertidísimo–, Zuly dijo: –mejor hagamos una pijamada– y algunos niños y niñas contestaron: –pero a mi no me gustaría que me vieran con pijama– Contesté: – Bueno, ahora puede ser una pijama diferente, podemos traer ropa cómoda– y otros decían: –¿maestra y usted también traerá su pijama?– Contesté: –¡Claro! si así estamos proponiendo, así vendré, con mi pijama.*

Después Aldo dijo: *–¡Invitar a 11 niños! en la televisión, dicen que ellos te pueden visitar en tu escuela para entrevistar a los niños de nuestra escuela, además ¿se pueden imaginar que vamos a salir en la televisión?, –¡eso sería muy padre!– después Leo dijo: –maestra además hacen actividades de lectura, cuenta cuentos, y eso estaría muy padre, pero usted tiene que hablar por teléfono para saber qué le dicen, eso dicen en el programa.*

Zuly dijo: *–Mejor vamos a un museo de cera o puede ser al museo de Ana Frank– algunos compañeros a una voz dijeron: –¿y eso para qué nos va a servir?–, y les contesté: –En los museos podemos ver, aprender y hasta jugar, así que puede ser una posibilidad.*

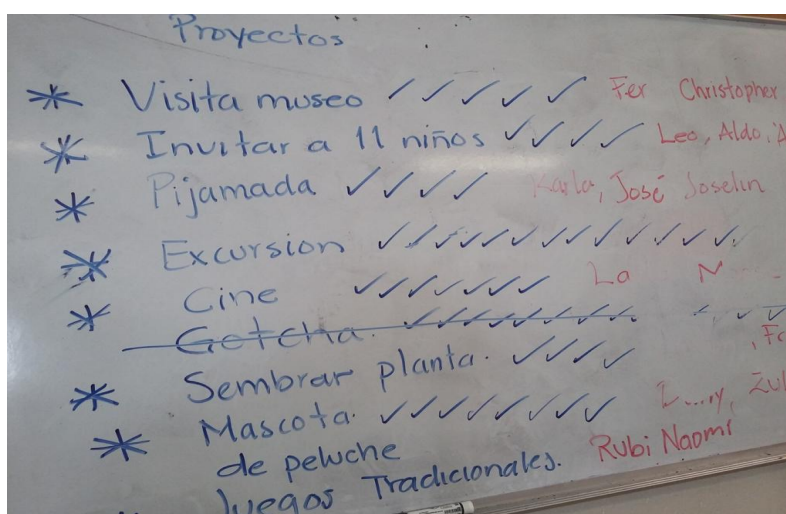
Landhon dijo: *–Mejor vamos a una excursión, pues ahí es más divertido, por ejemplo, ir a Acapulco– De inmediato contestó Zuly: –¿Cómo vamos a ir a*

Acapulco? nuestros padres no nos dejarían por nada del mundo. Después Yael dijo: –mejor vamos a Kitzania que esta en Cuicuilco, ese nos queda más cerca que el de Santa Fé, ¡ahí sí que es divertido!

Fernanda pidió la palabra y dijo: –*Mejor vamos al cine*– y rápidamente Zuly contestó: –*Sí, me gusta la idea, así podemos ver la continuación de la película rápidos y furiosos dicen que ¡está muy padre!*

Después les dije –*Recuerden nuestro Proyecto Anual, ahí escribimos proyectos*–, y les sugerí hacer el proyecto de la germinación y crecimiento de una semilla. –*Recuerden que ese proyecto ustedes lo propusieron en el Proyecto Anual, así que por favor no lo olviden*–, y les pregunté: –*¿quieren que lo aumente en la lista?* varios contestaron: –*sí maestra*–, en especial Landhon un niño que le encantaba trabajar con ciencias naturales quien me dijo: –*Sí esta bien maestra, escríbalo en la lista del pizarrón.*

Conforme iban mencionado sus proyectos los fui anotando en el pizarrón, nueve fueron las propuestas, pero analizando, algunas eran imposibles por lo que les comenté que algunos proyectos no eran viables. Por ejemplo, la propuesta de la visita al museo de Ana Frank está en Ámsterdam y es complicado el viaje porque implica un pasaporte y gastos mayores, no obstante, lo consideramos.



Propuestas de proyectos de los niños de 5oA

Con nueve propuestas para trabajar proyectos nos dispusimos a organizarnos en equipos. Cada niño podía integrarse al equipo que más le gustara o les llamara la atención. La encomienda era investigar acerca de lo que se puede hacer con el proyecto y para qué nos servirá. Recuerdo que les dije: *–lo presentarán como si tuvieran que vender algo, para ello tendrán una semana en la que preparar sus exposiciones y tratar de convencer a sus compañeros para llevarlo a cabo.*

Así prosiguió, la búsqueda del consenso,⁴⁶ los equipos fueron pasando a exponer. Zuly, fue anotando en un cuaderno los proyectos que íbamos escogiendo, entonces al termino de la votación, los proyectos quedaron de la siguiente manera: *Visita al museo, invitar a 11 niños a la escuela, pijamada, sembrar una semilla, mascota de peluche, e ir al cine.*

Para el lunes cada equipo se volvió a reunir para concentrar su información en un esquema que diseñaron sobre un papel bond para darlo a conocer frente al grupo. Después les propuse que con base en lo que quedáramos de acuerdo, íbamos a ir desarrollando los proyectos que tuvieran más posibilidad de realizarse. Por lo que cada equipo pasó al frente a expresar todas sus inquietudes. Y al fin de las presentaciones se llevó a cabo un consenso para poder escoger los tres que haríamos durante las tres quincenas.

Algunos niños comentaban acerca de los proyectos que no fueron seleccionados y les dije: *–les propongo que los otros proyectos los llevemos a cabo después o al final del ciclo escolar.* Varios niños dijeron: *–la idea es buena, porque aún nos falta incluir algunos otros del Proyecto Anual.* Ellos estaban muy motivados, alegres y dispuestos a desarrollar todos esos proyectos en equipo, ya que regularmente trabajaban de manera individual.

⁴⁶ Consenso. Acuerdo o conformidad en algo de todas las personas que pertenecen a una colectividad.

Niños a planear un proyecto

Luego de debatir entre nueve propuestas hechas por los niños al final acordamos trabajar tres proyectos, les pregunté: *–¿Con cuál de los proyectos iniciaremos?–*, muchas voces se escucharon al mismo tiempo; *–¡con la pijamada!–*, *–¡con la obra de teatro!–*, *–¡con zoolopeluche!* En ese momento les dije *–¿qué les parece si mejor hacemos una votación?–*, y a una voz se escuchó *–sí maestra –*, y fue así como decidimos iniciar con el proyecto de la pijamada.

Preparé la herramienta para planificar nuestro *Proyecto de acción*,⁴⁷ fotocopie formatos del *Contrato colectivo* y del *Contrato individual*, además utilicé papel bond y marcadores de colores que estaban listos para emprender el “viaje de la libertad”.

Había llegado el momento en que los niños y yo viven éramos una nueva forma de trabajo. Yo me sentía con muchas dudas sobre qué y cómo hacerlo, pero aun así comenzamos con la planeación de nuestro primer proyecto. Me aventuré a explicarles cómo íbamos a llenar la herramienta para hacer nuestro contrato colectivo, misma que ya tenía diseñada en una hoja de rotafolio, que Naomi y Rubí me habían ayudado a escribir con anticipación en una clase de educación física, ya que ellas en ese momento no podían participar en la clase. Después de manera grupal les expliqué lo que podíamos escribir en cada columna, fuimos llenándola de acuerdo con sus ideas, que brotaban como fuente de agua de colores, ellos estaban muy entusiasmados, pude observar la participación de la mayoría y eso me dio mucho gusto, aunque representó un gran reto el lograr que se organizaran y autorregularan sus participaciones, pues todos querían hablar a la vez lo que provocaba un caos y no se entendiera nada. Tuve que pensar rápidamente qué hacer y se me ocurrió una idea, tomé un lápiz verde que tenía sobre el escritorio y les dije: *–¿qué les parece si este lápiz lo utilizamos como semáforo para dar la palabra a quien quiera participar? –*, ellos aceptaron y así cada vez que alguien

⁴⁷ En *Pedagogía por Proyectos* el Proyecto en Acción según Josette Jolibert y Chistine Sraiki es un proyecto de actividades complejas orientado hacia el objetivo preciso de cierta amplitud y son grandes proveedores de situaciones de aprendizajes y siempre generan aprendizajes en varias áreas identificadas por los programas oficiales. En Niños que construyen su poder de leer y escribir.

quería participar tenía que recibir el lápiz verde del compañero que estaba hablando, algo así como pasarse una estafeta.

TAREAS	RESPONSABLES	MATERIAL	FECHAS / PLAZOS
Investigar ¿Qué es una pijamada? ¿Qué se hace? ¿Desde se inventaron? - Hacer casitas - Programar la comida - Contar cuento de terror - Escuchar poemas - Hacer un video - Concurso de donas - Escuchar a los compañeros sus emociones al escribir poemas - Trabajar módulo	Todo el grupo	Libros Pijama (pantálón) Almohada Poemas Cobijas Peluches Cuento de terror Donas bimbo Módulo de emociones Comida	Viernes 3 Lunes 6 De 8:00 a 12:15

Herramienta de planeación del primer proyecto

Por fin terminamos de llenar la herramienta completa de planificación, ahora era tiempo de construir, con apoyo de un formato impreso el *Proyecto Colectivo* les di una copia a cada quien, esto me permitió explicarles la primera parte, la correspondiente al *Proyecto de Acción*⁴⁸ Les expliqué: *–vamos a comenzar a escribir en la primera parte del esquema, ahí escribiremos todo lo que vamos a hacer, a planificar las acciones y tareas, los tiempos, espacios y hasta vamos a evaluarnos ¿qué les parece?–*. Después les expliqué la segunda parte del formato, la correspondiente al *Proyecto global de aprendizaje*⁴⁹ les comenté: *–en esta parte ustedes van a buscar la relación que tienen los aprendizajes del programa oficial de las diferentes materias con el proyecto de la pijamada – para esto les propuse formar seis equipos, uno por cada asignatura que trabajamos en quinto. Ellos se agruparon de acuerdo con la asignatura que más les gustó para buscar en sus libros de texto temas que se relacionarán con las actividades que íbamos a realizar en el proyecto.*

El hecho de que los equipos se formaran de acuerdo con sus intereses provocó que el de Matemáticas se quedara con nueve integrantes y el de Formación Cívica

⁴⁸ En *Pedagogía por Proyectos*, el Proyecto de Acción según Jolibert (2011), es un proyecto de actividades complejas orientados hacia un objetivo preciso de cierta amplitud. En Niños que construyen su poder de leer y escribir.

⁴⁹ En *Pedagogía por Proyectos*, el Proyecto Global de Aprendizaje de acuerdo con Jolibert (2011), se trata de poner al alcance de los niños, como objetivo de trabajo para un periodo dado, el contenido de los programas oficiales del grado. En Niños que construyen su poder de leer y escribir.

y Ética lo conformaran sólo tres. Pese a esas complicaciones los niños me sorprendieron, porque de inmediato hubo respuestas acerca de los temas con los que se relacionaba el proyecto pijamada. Ellos me iban mencionando los contenidos y yo los anotaba en el Proyecto global de aprendizaje que estábamos conformando.

Figura 24. Proyecto Colectivo elaborado por los estudiantes de 5º

PROYECTO COLECTIVO		
Proyecto de acción <i>Lo que uno va a hacer</i>	Proyecto global de aprendizaje <i>Lo que uno va aprender en las diferentes áreas de los programas oficiales</i>	Proyectos específicos de construcción de competencias <i>Las competencias más acotadas que uno va a reforzar o construir.</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Investigar: ¿Qué es una pijamada?, ¿Qué se hace?, ¿Desde cuándo se inventaron? -Hacer casitas -Programar el desayuno -Leer cuentos de terror -Contar cuentos de terror que inventemos -Hacer recetas -Escuchar poemas -Traer un X-box -Jugar a concurso de donas 	<p>Español:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las partes del cuento -La receta -Los recursos literarios en los poemas <p>Matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fracciones -Razones y proporciones -Problemas matemáticos <p>Ciencias Naturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Alimentación equilibrada -Riesgos en la preparación de los alimentos por la electricidad <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los lugares del mundo donde se hacen pijamada. -Los espacios del salón de clase <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> La investigación desde cuándo se inventaron las pijamadas. <p>Formación Cívica y Ética</p> <ul style="list-style-type: none"> Valores como responsabilidad, respeto y convivencia con los compañeros El cuidado de nuestro cuerpo. 	

Fuente: Elaboración propia, 2017

Finalmente les expliqué, que el *Proyecto Específico de Construcción de Competencias*⁵⁰ me correspondía hacerlo a mí y que al final lo pondría en la última parte de la hoja de rotafolio, eso les dije, pero he de reconocer que no lo realice

⁵⁰ En Pedagogía por Proyectos, los Proyectos Específicos de Construcción de Competencias según Jolibert (2011), se refieren a las competencias a construir son puntuales y se explicitan con los años y siguen precisándose a medida que se desarrolla el proyecto. En Niños que construyen su poder de leer y escribir p.33

porque fue algo que postergué y ahora que lo reflexiono fue porque aún no tenía claro cómo hacerlo.

¡Ah!, pero faltaba explicar el *Contrato Individual*⁵¹ ese día ya no lo hicimos, así que les dije: *–mañana comenzaremos el día con ese trabajo–* y algunos contestaron *–¡sí! porque ya nos cansamos maestra –* Pero como aún nos quedaban algunos minutos les comenté *–podemos avanzar con la primera actividad que propusieron acerca del significado de la palabra pijamada –*, en ese momento les pregunté: *–¿qué es una pijamada?–*, esto con la intención de activar y acceder a los conocimientos previos, además de generar preguntas y aclaraciones que son dos de las estrategia cognitivas que sugiere Irene Gaskins.⁵² Los estudiantes fueron participando, dando sus respuestas de lo que habían investigado. Estas ideas las fui rescatando como lluvia de ideas y quedaron escritas en el pizarrón del salón.

Al siguiente día comenzamos con el contrato individual, mencioné que en este contrato se tenía que escribir lo que cada uno se comprometería a hacer para llevar a cabo la pijamada.

Entre razones y proporciones

Uno de los primeros compromisos sería trabajar de manera cooperativa para la organización del desayuno de la pijamada para lo cual pregunté *–¿Cómo le hacemos para organizar el desayuno?, tomen en cuenta que debemos pensar que no sólo desayunaremos hot cakes, pensemos en algo que complete los grupos de alimentos que ya conocemos–* y ellos mencionaron, *–podemos a hacer jugo de naranja y fruta picada.*

⁵¹ Contrato individual según Jolibert y Jacob (2011), en un proyecto siempre hay una dimensión colectiva, para definir lo que todos necesitamos aprender y una dimensión individual por medio de contratos formalizados. En Niños que construyen su poder de leer y escribir p.34

⁵² Según Irene Gaskins y Tornel Elliot (1999), las estrategias cognitivas nos permiten procesar información con la meta de alcanzar el sentido y/ recordarlo. En manual de Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela.

De pronto Fernanda quien es una niña a la que le encantan las matemáticas, dijo: *–maestra opino que hagamos equipos para la preparación de los alimentos – pero, Zuly siendo una de las niñas líder, justa y muy dedicada en los procesos matemáticos, contestó: – a mí me gustaría que los equipos se formaran de acuerdo al gasto de cada uno, por ejemplo, los del equipo del jugo que sean menos porque es más barato, en cambio los hot cakes son más caros, al igual que la fruta, para ello debemos ser un equipo con más integrantes, así el gasto será equitativo, además debemos considerar hacer veinticuatro platos de fruta, jugo para todos y dos hot cakes, por lo menos dos para cada uno–*, de pronto se escuchó la voz de Leo un niño muy inquieto e inteligente y que siempre cuestionaba todo *–pero a mí me gusta comer muchos–*, entonces les dije: *–qué opinan ¿cuántos hot cakes?–*. Se escucharon voces, sobre todo de los niños *–yo quiero tres, dos, cinco*. Entonces les comenté *–pero recuerden que además comeremos fruta y tomaremos jugo, qué les parece si preparamos tres para cada uno*.

Ese día los niños se volvieron matemáticos, hicieron presupuestos de lo que iban a gastar y calcularon las proporciones. Pero no fue tan sencillo porque esto provocó que algunos niños se cambiaran de equipo como habían dicho *–“el gasto fuera equitativo” –*. De pronto se escuchó la voz de Joyce que era una niña reservada, muy enojada mencionó: *–¡yo no estoy de acuerdo porque somos muy poquitos para hacer el jugo y la verdad yo no quiero participar, porque nosotros vamos a gastar más–*, entonces le dije: *–no, Joyce, no será así. Para eso vamos a revisar los presupuestos de cada alimento y con base en eso, reorganizaremos los equipos para que cada uno aporte de manera igualitaria – y entonces contestó: –siendo así estoy de acuerdo en participar*.

Al día siguiente cada equipo se reunió con la información necesaria para elaborar sus nuevos cálculos de acuerdo a las cantidades reales que íbamos a consumir, recuerdo que lo relacionamos con el tema de razones y proporciones en recetas; en el caso del equipo del jugo les dije: *–de acuerdo a mi experiencia, con el jugo de 6 naranjas medianas me salen tres vasos de jugo de 200 mililitros*

aproximadamente –, entonces ellos hicieron sus cálculos, además orienté para la Interrogación de la receta⁵³ e hicimos la silueta⁵⁴ de la receta, para lo cual expliqué : *-para realizar este trabajo vamos a observar las recetas que traen el equipo de los hot cakes y después, de acuerdo a lo que observamos, vamos a mencionar las características que tiene una receta y la forma en cómo se presenta de manera gráfica* –, recuerdo que rescatamos también el tipo de oraciones imperativas y los verbos en infinitivo que se utilizan en ella, todo esto lo fui anotando el pizarrón, dibujé la estructura de la receta y los niños iban mencionando las características de esta y al final la dibujaron en sus cuadernos de proyectos.

Posteriormente cada equipo escribió la receta del alimento que le tocó preparar; así que tuvimos recetas para hacer jugo de naranja, coctel de fruta y hot cakes.

Teniendo ya la planeación para la elaboración de los alimentos y la receta, de cada uno de los equipos, les pedí que escribieran en su contrato individual lo que cada uno se había comprometido a traer y hacer durante la pijamada con relación a la preparación de cada alimento y de las actividades que tendríamos que compartir.

En pleno la pijamada

Después de cuatro días de planeación, por fin llegó el día esperado para todos. Tocarón el timbre de la escuela para poder pasar a los salones y los niños tomaron sus grandes mochilas y se prepararon para subir al salón muy dispuestos a participar en la pijamada.

Era el momento de iniciar ese viaje, los niños estaban muy inquietos y con base en la planeación les dije: *–pensemos qué vamos a realizar primero* – y todos a una voz dijeron: *–Maestra vamos a hacer primero el desayuno* –, contestó Fernanda: –

⁵³ Para Jolibert la estrategia de interrogación de texto combina las dimensiones socio-constructivista, cognitiva y lingüística para construir un sentido con cuestionario de interrogación a los niños por parte del docente. En niños que construyen su poder de leer y escribir p. 82.

⁵⁴ Según Jolibert y Jabob (1985), menciona a la Silueta como herramienta con una representación esquemática de la diagramación característica de algunos tipos de texto que refleja la organización lógica de los textos. En interrogar y producir textos auténticos. P. 157.

¿podemos empezar la lectura del cuento de terror, la lectura de los poemas para niños?, y al final dijo Pablo –¿podemos narrar cuentos de terror?, aunque eso no estaba en la planeación, le dije: –Si nos da tiempo lo haremos ¿va? después pasé a cada equipo preguntándoles si todos habían traído lo que les correspondía.

Entonces iniciamos con la preparación del desayuno, les dije: –listos, pensemos cómo nos organizamos y les propuse que los que quienes iban a preparar los hot cakes estuviera cerca de los enchufes de luz para poder conectar las dos parrillas.

De pronto, al llegar al equipo que iba a preparar los hot cakes observé que los niños estaban muy inquietos, querían empezar a elaborarlos, pero sin organizarse y sin leer las instrucciones de su receta que ya con anticipación habían elaborado en el equipo y entonces les expliqué que tenían que ponerse de acuerdo, como lo habían escrito en su contrato individual y también les comenté: –*cuentan con mi apoyo ya que ustedes van a utilizar la estufa eléctrica* –, pero resulta que nadie llevaba un recipiente para batir los ingredientes y todos se



decían es que le tocó a Monserrat y no lo trajo, Monse contestó: –*no es cierto, más bien le tocaba a Joseline* – y ella de inmediato contestó –*no a mí no me había tocado*–, entonces paré su discusión y les dije: –*si no traen recipiente entonces ¿qué harán?* y Zuly constestó: –*Pues no sabemos*–, y les dije: –*miren a su alrededor y piensen cómo podemos solucionar este problema, observen en los otros equipos quién nos podrá prestar un recipiente* – y dijo Israel: –*tengo una idea maestra, que los compañeros del jugo nos presten la cubetita donde traen sus naranjas para poder así batirlos*. Nos acercamos al equipo para preguntar: –*¿qué posibilidad hay que nos presten su cubeta?* –, pero Joyce dijo: –*no, porque ahí están nuestras naranjas*–, entonces les dije: –*recuerden que somos un equipo y podemos apoyar a otros equipos* –, luego nos fuimos al otro equipo a preguntar si tenían algún

recipiente y de pronto Joyce nos ofreció su cubeta –¡tomen úsenla! Y entonces ahí me di cuenta de que los niños empezaban una vida cooperativa.⁵⁵

Después me acerqué al equipo del jugo de naranja para decirles donde conectarían el exprimidor de jugo y se acercó Joyce y me pidió el cuchillo para que cortara unas naranjas que no habían cortado.

Pasé con el equipo de fruta y les pregunté: –¿cómo iban con la fruta? y Fernanda dijo: –*maestra Pablo no trajo las manzanas cortadas*–, le contesté que eso tenía solución, pues yo había llevado un pequeño cuchillo sin punta considerando que no pueden llevar nada de metal por la disposición oficial de revisión de mochilas que en ese momento se realizaba.



Y entonces... se fue la luz

Todo parecía ir viento en popa cuando de pronto se empezaron a sobrecalentar los cables de las parrillas eléctricas y ¡que se va la luz! y todo se descontroló ya que, ya no teníamos electricidad para cocinar los hot cakes y menos para exprimir las naranjas, ya que lo estaban haciendo con un exprimidor eléctrico. De inmediato le dije a Daniel que siempre estaba listo y dispuesto para salir corriendo del salón

⁵⁵ Jolibert (2011), define a la vida cooperativa como el trabajo en conjunto de los estudiantes y el docente para la realización de las actividades. En Niños que construyen su poder de leer y escribir p.32.

(niño diagnosticado con TDAH)⁵⁶ *–Por favor ve con el señor Toño (quien nos limpia el salón) y dile que no tenemos luz y que si puede venir a revisar la conexión–* regresó muy rápido me dijo: *–dice que ahorita lo checa–*, me asomé a los otros salones del piso para checar si tenían luz y sí, ellos sí tenían luz y pensé, seguro que el break se botó. Entonces se me ocurrió pedir permiso al compañero Carlitos de UDEEI⁵⁷ quien era nuestro vecino de salón. Para que me permitiera conectar la parrilla y le expliqué, él amablemente aceptó y así fue como logramos cocinarlos.

Luego de unos minutos, les dije: *–ya está solucionado, pues ya pude conectar con el maestro Carlos, así que regresen a su equipo y a seguir.*

Al mismo tiempo, los niños del equipo del jugo empezaron a exprimir las naranjas con las manos, eso provocó todo un desorden, así que les fui a decir que lo hicieran con mayor cuidado y Francisco me contestó: *–usted maestra fue la que arruinó la luz–* Contesté: *–no, para nada, sabes qué pasó, que por haber conectado las dos parrillas, seguro hicimos corto–* le expliqué, pero insistieron en el reclamo y dijeron: *–pues por eso maestra, estamos exprimiendo con la mano–*. Me acerqué al equipo de fruta y dijeron que ya estaban listos los cocteles, a los que le agregaron chantillí y galletitas marías que no estaban contempladas en la planeación. Aquí también se presentó un problema ya que Naomi me dijo *–maestra a mi no me tocó fruta porque los de los hot cakes agarraron mi plato para los huevos–* de inmediato buscamos el recipiente para servirle.

Apenas estábamos elaborando la primer tanda de hot cakes cuando los niños comenzaron a decir que ya tenía mucha hambre, entonces les propuse *–¿qué les parece si empezamos a comer la fruta y el jugo? y así fue, en ese momento empezaron a tender sus cobijas y empezaron a comer y a tomar el jugo, cuando de*

⁵⁶ TDHA. Son las siglas del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. se trata de un trastorno neurobiológico originado en la infancia que implica un patrón de déficit de atención hiperactividad e impulsividad y en muchas ocasiones está asociado con otros trastornos comórbidos.

⁵⁷ UDEEI. Siglas de la Unidad de Educación Especial Inclusiva es un servicio educativo especializado que en corresponsabilidad de docentes y directivos de las escuelas garantiza una Educación de Calidad con equidad a los estudiantes que se encuentran en situación educativa de mayor riesgo, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolares.

pronto alguien dijo: *–maestra, ya tiraron jugos sobre las cobijas*. En ese momento pensaba ¡Ohhh no!, ha sido una mañana caótica! Y por si fuera poco vi que Isaac se fue a sentar muy separado del grupo, y cuando hace eso es porque está enojado o angustiado, me acerqué a él y le dije: *–¿Isaac qué tienes?–*, me contestó: *–es que a mí no me dieron fruta–* y fui con el equipo para preguntar por qué no tenía fruta su compañero, Fer contestó: *–maestra lo que pasa es que Isaac dijo que no quería fruta–*, le pregunté *–¿Isaac eso es cierto? –*, contestó: *–Sí maestra, es que no me gusta con ese dulce que era el chantillí, por eso no acepté la fruta –*, después su compañera Fernanda se acercó a él y le preguntó: *–¿podemos darte pura manzana?–*, contestó: *–sí, está bien, la manzana sí me gusta*. Con este evento pude reflexionar lo que dice Feuerstein⁵⁸ en su segundo mérito que es el insistir sobre la mediación. Poco a poco se iban solucionando las cosas.

A leer cuentos de terror

Después de haber disfrutado del desayuno ya era hora del recreo, la mañana se fue volando, y pues como sabemos, los niños nunca perdonan el recreo y nos bajamos al patio, de regreso seguía la lectura de cuentos de terror, todos llegaron a sentarse en el piso sobre sus cobijas y muñecos para escuchar los cuentos de terror que ellos habían escogido de la biblioteca de la escuela y ahí nuevamente apliqué la estrategia de Interrogación de texto y aunque no la llevé al pie de la letra pude lograr cosas: primero, les enseñé la portada del libro, “La máscara” de Grégoire Solotareff.⁵⁹ En ese momento empecé a trabajar, inferencias y predicciones como nos sugiere Lucero Lozano.⁶⁰ A través de cuestionamientos sobre la imagen de la portada, el título y los colores, los niños empezaron a participar, pero ahora habían avanzado en respetar la participación del otro compañero, les pregunté: *–¿de qué creen que trata este libro?–* y hubo respuestas

⁵⁸ Feuerstein (1997), menciona en su segundo mérito es el de insistir sobre la mediación. El niño progresa no sólo según un modo de crecimiento genéticamente programado, sino también a los intercambios que él está haciendo constantemente con su entorno.

⁵⁹ La máscara del autor Grégoire Solotareff es ilustrador francés 1952. Apto para niños de 6 a 8 años.

⁶⁰ Lucero Lozano (2003), menciona que la inferencia es el proceso mediante el cual un sujeto se apodera del contenido del texto, cuando para apropiárselo necesita información que no está presente explícitamente en él. Predecir significa anunciar algo que va a suceder, por lo que significa estar haciendo hipótesis sobre el contenido del texto, cuando se hacen al inicio o bien imaginar la continuación o la solución del problema. En Didáctica de la lengua Española y de la literatura.

de algunos estudiantes que decían *–ay maestra pues muy fácil de alguien que tiene una máscara y espanta –*, sin más comencé a leerles el libro de manera dramatizada, pero de pronto ellos decían: *–maestra podemos apagar la luz para que así sea más emocionante –* y así lo hicimos, fuimos parando la lectura cuando había palabras que no se entendía y procuré que esas palabras ellos fueran explicando su significado de acuerdo al contexto.

Almohadazos en la casita de chocolate

Faltaban varias actividades programadas para el día, y entonces empecé a leer el cuento de la “Casita de Chocolate” aún recuerdo a los personajes principales eran Hansel y Gretel de los Hermanos Grimm⁶¹ aunque todavía con dudas nuevamente trabajé interrogación de textos hice inferencias y predicciones, primero les pregunté: *–¿han escuchado hablar de los cuentos de los hermanos Grimm?–* Y algunos contestaron que sí pero después les dije *–¿qué historias conocen de ellos?–* nadie recordaba y volví a enseñarles la portada y les pregunté: *–¿de que creen que trata este libro?–* Juan Pablo de inmediato me dijo: *– de una historia en una casa que todo está hecho de chocolate y además supongo que es una historia muy infantil –* y después Aldo dijo: *–mejor ya léalo maestra como usted lo hace y volvemos a apagar la luz –* le contesté *– bueno vamos a empezar–* conforme avanzaba les iba preguntando: *–¿y qué creen que pasó después?–* pero los niños estaban molestos por la historia, aunque decían que lo que hicieron los niños de la historia era para copiarles por si algún día sus padres hacían lo mismo con ellos y que además la madrastra debería de morir por grosera ya estábamos por terminar cuando de pronto, tocó la puerta el maestro Carlos que venía de la dirección y me dijo: *–maestra Karla le llaman en la dirección–*, regularmente nos llaman así y uno tiene que bajar de inmediato, no muy contenta les dije: *–espero no tardar para seguir con el cuento–*, y le recordé lo que habían propuesto *–¿qué les parece que*

Hansel y Gretel de los Hermanos Grimm⁶¹ La aventura de Hansel y Gretel es una de las más conocidas de los hermanos Jakon y Wilherim Grim creadores de otros relatos mundialmente conocidos. Forman parte de tradición alemana oral. Es un relato traducido a partir de la versión original que invita a pensar sobre las penurias que soporta la gente sin recursos pero que también muestra la maldad de personajes.

en lo que me voy, narran sus cuentos inventados de terror?– y todos a una voz dijeron: *–¡sí!*

Cual fue mi sorpresa, al regresar al salón los niños estaban muy alterados y bañados en sudor ya que durante mi ausencia el profesor Carlos les permitió que jugaran y eso a los estudiantes les pareció muy divertido, y entonces me comentaron: *–qué cree maestra, durante el tiempo que se fue jugamos a almohadazos, pero fue muy poquito tiempo–* y entonces dijeron *–¿mañana podemos seguir leyendo el texto de la casita de chocolate jugando y contando historias con la luz apagada?* Respondí *–¡claro!, veremos qué pasa mañana.*

Competencias inesperadas

Los niños y yo habíamos iniciado una nueva manera de trabajar, ellos de veían motivados y contentos, pero nos faltaba la evaluación del proyecto. Para esto les dije que era momento de reflexionar acerca de lo que habíamos aprendido. Por lo que le dije: *–van a observar la herramienta de nuestro Proyecto Colectivo, en la parte de en medio–* Les pedí que lo leyeran y después les pregunté *–¿ustedes creen que sí logramos conocer esos contenidos que encontramos en los libros?–* y Leo contestó: *–¡Claro maestra!* Entonces les dije: *–ahora vamos a elaborar una pequeña rúbrica entre todos⁶².* Algunos preguntaban: *–¿qué es una rúbrica?* Les pedí que sacaran su libro de español y lo abrieran en la Practica Social de Lenguaje, donde el objetivo era construir un poema y con ese ejemplo les expliqué, luego les dije: *– ahora piensen en todo lo que construimos y trabajamos en el proyecto y ustedes harán su rúbrica en equipos.* Después las presentaremos de manera grupal.

⁶² Rúbrica es una guía precisa que valora los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que se desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinando, con criterios específicos sobre rendimiento.

Aprender español	Lo hago muy bien	Lo hago con ayuda	Necesito ayuda
Identifico que es una pijamada	✓		
Identifico un verso de un poema		✓	
Identifico o nombro el verso	✓		
Identifico las rimas		✓	
Identifico el tema de un poema	✓		
Identifico partes del poema	✓		
Identifico las ideas	✓		

Rúbrica elaborada por los niños

Así cerramos nuestro primer proyecto y abrimos paso al que decidimos dejar en segundo lugar.

Episodio 4. Museo de peluche

Ya era marzo, el Sol brillaba en todo su esplendor, los niños y yo estábamos contentos, una sonrisa se dibujaba en sus rostros, ya se sentía un clima de confianza, y los grandes apuntes a los que estaban acostumbrados comenzaban a olvidarse. Ya era tiempo para iniciar el siguiente proyecto el museo “Zoopeluche”, como habíamos decidido llamarlo desde que iniciamos el trabajo por proyectos. Empezamos a trabajar con la planeación del *Contrato Colectivo*, ellos ya conocían la herramienta que sirve para anotar los acuerdos, para eso sólo pegué un papel bond en blanco y les dije: *–por aquí pegaré esto, ahora ustedes anotarán sus acuerdos.* Después, les pregunté: *–¿Se acuerdan cómo hicimos la planeación de nuestro proyecto Pijamada?* Isaac contestó: *–Sí maestra, eran cuatro columnas, y hasta me acuerdo qué llevaban cada columna.* Después les dije: *–¿Alguien más sabe qué más llevaba esta herramienta?* Y varios contestaron: *– tareas, responsables, materiales y horarios –*, les dije: *–¡esperen! recuerden que es importante participar, levantando la mano, para que todos escuchemos.* Entonces fue así como iban participando. Ya no fue necesario usar aquel lápiz verde que en proyectos anteriores nos daba el turno para participar. En ese momento Isaac levantó la mano y dijo: *–maestra si quiere yo paso y lo escribo. Mire, así en la primera columna va la palabra tareas y ahí tenemos que escribir todas las*

actividades que vamos a hacer. Este hecho me causó gran sorpresa ya que Isaac era un niño diagnosticado con Asperger funcional, que al principio trabajaba aislado y al fondo del salón, ahora ya se había sentado con todos, en las mesas organizadas en recuadro abierto que hacíamos para iniciar los proyectos y las asambleas. Después Juan Pablo dijo: *–la siguiente es la columna donde se anotan los responsables o sea nosotros y la maestra, ahí escribimos todos con nuestro nombre –*, Alexander añadió: *la que sigue es de materiales que se utilizarán y la última es para anotar los horarios –*, entonces les dije: *–pásenle a escribirlo–*, y después cada uno fue anotándose como responsables.

Lectura app

También este día trabajamos con la lectora voluntaria Geogina.⁶³ Los niños y yo tuvimos una experiencia nueva con un libro virtual, es decir con una aplicación electrónica que se bajaba en la App Store.⁶⁴ El libro “Los fantásticos libros voladores del señor Morris Lesmore” de Williams Joyce.

Georgina llegó muy contenta y nos saludó, diciéndonos: *–¡Hoy vamos a convertir nuestro salón en una gran biblioteca! Y después agregó: –¿Creen que sí se pueda transformar su salón de clase en otros lugares? y los niños contestaron: –no lo creemos –*, y ella dijo: *–claro que vamos a poder, ya lo verán.* Inició la lectura haciendo predicciones sobre el contenido del libro, les mostró la portada y les lanzó la pregunta: *–¿De qué creen que trate esta historia?–*, la mayoría levantó la mano y ella les dio la palabra y escuchó a todos. Sin saberlo nuestra lectora voluntaria estaba cumpliendo con el perfil del docente lector que menciona Lucero Lozano que dice “la actitud del docente frente a la lectura, antes de ofrecerla debe realizar una serie de actividades motivantes y exploratorias”.⁶⁵

⁶³ Geogina, ella era la lectora voluntaria que cada semana leía en el espacio áulico

⁶⁴ App Store, tienda electrónica de aplicaciones dispositivos electrónicos.

⁶⁵ Lucero Lozano, *Didáctica de la Lengua Española y de la literatura* (México: LIBRIS 2003), 4-15.

Después prendió su iPad, y nos fue explicando el funcionamiento de la aplicación. Cual fue nuestra sorpresa, sí se proyectó una biblioteca y lugares de la historia en una de las paredes del salón, empezó la narración y todo lo que iba diciendo sucedía, pero, de manera virtual. También iba haciendo inferencias acerca de lo que iba leyendo, es decir, les preguntaba a los niños: *–¿Qué creen que pasó después, cuales eran los anhelos del personaje, por qué creen que el pueblo se quedó desolado?* El hacer inferencias ayuda a los niños a que se apoderen del contenido de un texto, y para apropiárselo necesita información que no este presente, explícitamente en él.⁶⁶

Al terminar de leer el texto ella agregó: *–yo les dije que su salón se iba a convertir en una hermosa biblioteca como la que ustedes tienen en esta escuela.* Pude observar que los estudiantes estuvieron muy atentos y participativos en la actividad, como dice Cerrillo,⁶⁷ las personas se interesan por leer cuando son capaces de explorar y descifrar una lectura asociándola a las experiencias y vivencias propias.

Otra vez planeando sueños

Al día siguiente, iniciamos con la elaboración del *Contrato Colectivo* y los estudiantes empezaron las propuestas. Levantando la mano fueron diciendo sus ideas, después pasaron a escribir todas las actividades que se realizarían, quedando como la primera el que escogieran un animal de su preferencia. Después ellos propusieron que investigarían sobre ese animalito, además propusieron hacer el artículo de divulgación científica. En ese momento les dije: *–mi propuesta es que hagan una ficha técnica.*⁶⁸ Les expliqué que en los museos y en el zoológico hay de estas fichas, que describen la pintura o el animal por lo que nosotros haríamos una como esas para colocarla en nuestro museo.

⁶⁶ Según Lucero Lozano, Inferencia, es proceso cognitivo que permite la comprensión lectora

⁶⁷ Pedro Cerrillo, *El lector Literario* (Fondo de Cultura Económica 2016) 1-215.

⁶⁸ Ficha técnica, es un documento que contiene las principales características de un objeto, animal o planta.

Siguió hablando Leo: –después hacemos la maqueta del hábitat de su animalito, para la exposición de los animalitos de cada uno, y así poder montar nuestro museo.

PROYECTO 2: Zoopeluche

Tareas	Responsables	Materiales	Horarios
Investigar sobre los animales en artículos y un pequeño resumen	Daniel, Karla, Pedro, Naty, Christopher, gorila, Jose, Jay, Octavio, Leo, negardielon, Alexander, Lancheon, Isaac, Luis, CSO, palom, Manzerat, Zully, Layla, Juan, Rubi, concho, Benji, Val, Francisco, Janeline, Quaila	EL Pelucheo animal de Plasti-ling maqueta hojas blancas o cartulinas libros/revistas, Periódicos etc. la información imágenes	lunes 9:00-11:00 martes 11:00-12:00 miércoles 9:30-10:30 fin de semana 11-14-20 En las tardes 22-23 Elaboración del artículo
1. Elegir un animal de peluche			
2. Escribir la información en un artículo de divulgación			
3. Elaborar su maqueta			
4. Exponer a los padres			

Herramienta del segundo proyecto.

Al final de las propuestas plasmadas en la planeación del proyecto Zuly levantó la mano y dijo: –oiga maestra, podemos hacer como en las películas cuando se estrena una exposición dan bocadillos y vino. Bueno, pero nosotros daremos refrescos. Le contesté: –es buena idea, ¿qué les parece? Contestaron a una voz: –¡sí maestra! Leo agregó: –tengo una idea, en vez de vino podemos dar refresco de sangría –, y les dije: –estaría bien, ya quedaremos de acuerdo qué tipo de refrescos.

En este proyecto nuevamente los niños elaboraron el Proyecto Global de Aprendizaje,⁶⁹ pero ahora de manera grupal ya que Isaac fue el que inició preguntándome: –¿oiga maestra, también vamos hacer lo de las materias que se relacionan con el proyecto? Porque yo ya tengo una idea, de español por ejemplo sería lo del artículo de divulgación científica y la ficha técnica. Le contesté: –¡Muy bien Isaac! de ciencias naturales tiene que ver todas las características de los animalitos; geografía la ubicación del animalito y su hábitat; Formación Cívica y Ética: la tolerancia, el trabajo compartido y el respeto, y finalmente artísticas por el diseño de nuestras maquetas... Entonces de pronto paré, porque me di cuenta que ya les había dicho todo acerca de cómo se relacionaba con las otras materias y

⁶⁹ Iems

temas. No se si fue por prisa o tal vez aún prevalecía mi trabajo dirigido. Lo único que pude rescatar fue que lo pasaran a escribir ellos en nuestra herramienta del *Contrato Colectivo*.

Proyecto de Acción	Proyecto global de Aprendizaje	Proyecto específico de Producción de competencias
<p>Elegir el animal Investigar sobre nuestro animal Revisar la información para empezar a elaborar mi artículo Elaborar el artículo de divulgación científica para el fin de semana. - La maestra revisará para después pasarlo a un cartel. - Pasarlo al cartel - Elaborar mi maqueta en el salón - Elaborar una invitación para los Papás y visitar el museo *</p>	<p>Montar exposición de museo Visita al museo del zoolopeluche con educación.</p> <p>Español: Textos (Lectura) Integración Artículo de divulgación Exposiciones</p> <p>C.Naturales: Nombre científico Habitat Alimentación Especie Geo: Origen → Historia Ubicación</p> <p>Matem: Peso medida Cantidad de comida</p> <p>F.C. y Ética Valores Comportamiento Trabajo en clase</p> <p>Artes: Elaboración de maqueta.</p>	

Cartel de herramienta de la planeación del Proyecto global

Como parte de lo que habíamos planeado los estudiantes y yo, se nos ocurrió invitar a la lectora voluntaria, Geo, como nosotros le llamábamos, ella nos leía una vez a la semana. Nuestro deseo era invitarla para que estuviera presente en la exposición del museo, por lo que quedamos que Leo sería nuestra voz y se lo diría en su siguiente visita. Geo, llegó al salón como siempre con una sonrisa de oreja a oreja y Leo le dijo: *–¡Buenos días Geo! ¿Sabes que estamos trabajando en un proyecto y tú estas invitada? El próximo miércoles llevaremos a cabo nuestro proyecto del museo “Zoolopeluche” cada uno de nosotros haremos una maqueta para hacer un museo, lo montaremos en la biblioteca de la escuela –* y después Natalia agregó: *–te esperamos para que conozcas el hábitat de nuestros animales de peluches, ya lo estamos investigando y preparando –* Geo les contestó: *–¡Claro con mucho gusto estaré ahí! y Leo dijo: –ese día nos tocará leerle a usted –* y ella contesto: *–wow que bien y ¿a qué hora será su presentación? Leo le contestó: –a las nueve de la mañana. Después Leo agregó: –las invitaciones todavía no la hacemos, pero en*

cuanto las hagamos le daremos la suya, si la vemos por el patio, pasillos y si no el miércoles a las nueve, antes de la inauguración.

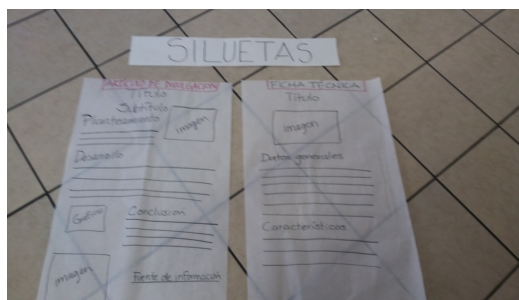
Entre las actividades planeadas tenían que llevar al salón una revista divulgación científica,⁷⁰ para niños como: “Muy interesante”, “¿cómo ves?” o “Big Bangque” la aproveché para la elaboración de la silueta. Cada uno llevaba una revista, por lo que les pedí que las observaran y escogieran uno de los artículos que más les llamará la atención. Les dije: *–Ahora vamos a observar los elementos de los artículos que tiene su revista. Contestaron a una voz –¡sí!–, pero Isaac manifestó: –maestra yo traigo uno que me gusta mucho, es de los osos polares. Además, que lo escogí, porque ¿se acuerda de la exposición de las partes del mundo? pues a mi me tocó el Polo Norte por eso escogí el oso polar. Entonces le dije: –Isaac préstame tu revista para que todos vayan viendo los elementos que tiene tu artículo y a la vez van a ir observando el de cada uno. Así fue como empecé a leerles el artículo, conforme íbamos avanzando, rescatamos los elementos del artículo de divulgación en unas hojas de papel bond y con la participación de las opiniones de los estudiantes logramos terminar el cartel, y lo pegamos en el área de siluetas.*

Nuevas siluetas preguntonas

También, para este proyecto fue necesario hacer la silueta de una ficha técnica porque nos serviría para elaborar la de cada uno para la exposición del museo. Para eso les pregunté: *–¿Quién ha ido al zoológico de Chapultepec?, han observado la información de cada uno de los animalitos? Leonardo expresó: – ¡Claro que sí maestra!, ese zoológico lo conoce todo el mundo, bueno a todo el mundo me refiero a todo México. Contesté: –Bueno, entonces haremos las fichas técnicas para nuestro museo. Ahorita sólo vamos a mencionar algunas características que recuerden. Pero, no hubo muchas respuestas, por lo que les pedí que investigaran acerca de ellas. Además, era un fin de semana largo porque había Junta de Consejo Técnico por lo que aproveché y los inventé a visitar el*

⁷⁰ Artículo de divulgación científica, es un escrito que parte de los conocimientos obtenidos.

museo Soumaya. Les dije: *–visitarán el museo aprovechando que es gratuito y van a escoger la pintura que más les gustó y escribirán la información de su ficha técnica y la van a traer al salón para compartirla con sus compañeros.* Fue así que lo hicieron, al terminar de presentar su ficha la pegaron en la pared del salón y al final rescatamos algunos otros elementos en la silueta.



Nuestras siluetas

Ahora era tiempo de investigar todo lo relacionado con el animalito que habían escogido, e ir armando su artículo de divulgación científica para después hacer su ficha técnica. Al siguiente viernes quedamos en que cada uno traería su material para elaborar las maquetas, y la invitación para el evento del museo, pero no nos dio tiempo de terminar por lo que Zuly propuso: *–maestra tengo una idea, ¿qué le parece si la maqueta la hacemos de tarea de fin de semana para que nos ayuden los papás y nos pueda quedar más padre?* y le contesté: *–Mira que tal si lo llevamos a votación–*, les pregunté: *–¿tienen alguna otra propuesta para la elaboración de la maqueta?*, y todos dijeron: *está bien, la propuesta de Zuly.*

El lunes siguiente llegaron todos los estudiantes con sus maquetas, era ceremonia, para variar otra vez fuimos el centro de las miradas y los niños debían esperar ahí, en el patio, por lo que en la formación me preguntaron: *–maestra, ¿podemos subir al salón para dejar las maquetas?* y les contesté: *–no, recuerden que por disposición de dirección y la Junta de Consejo Técnico no podemos subir antes de tiempo, así que aguarden hasta que nos toque pasar a nuestro salón.* Mientras tanto los niños de los otros grupos admiraban las maquetas, sobre todo los niños de primero y segundo grado. Entonces cuando subimos al salón les dije: *–¿Qué les*

parece si invitamos a nuestro museo a los niños pequeños de nuestra escuela?–, a una voz contestaron: –¡sí!

Al día siguiente era martes, teníamos que diseñar y montar nuestro museo, y de pronto Francisco propuso: *–maestra, pero que no se llame zoopeluche, mas bien es “zoolopeluche” porque viene de zoológico–* y pregunté: *–¿qué les parece la propuesta de Francisco?* Todos dijeron que sí, y fue así como decidimos cambiar el nombre del proyecto.

En ese momento les dije: *–¿listos? ya tenemos que bajar a la biblioteca para armar el museo y todo quedó listo para mañana. Así que tomen su maqueta y su ficha técnica y todos para abajo.* Ahí esperamos al maestro Víctor que era el encargado de la biblioteca para poder acceder al espacio, minutos después llegó el maestro, abrió la puerta y nos dijo: *–adelante ya pueden pasar.* Empezamos a acomodar las mesas, y a forrarlas, con un papel negro que reusamos para que se viera de un solo color como en los museos, cada uno escogió su espacio y colocó su maqueta con su ficha técnica. Hasta donde pudimos avanzamos, pero, quedaron algunos pendientes, cerramos la biblioteca porque así nos los pidió el maestro Víctor, ya que contamos con una biblioteca bien equipada de libros nuevos y además para que nadie tocara ni moviera nuestra exposición.

Algunos niños les faltaba la ficha técnica y la exposición sería al día siguiente. Landhon preguntó: *–¿Maestra mañana la puedo llegar a pegar temprano?–* y le contesté: *–sí, pero, tienes que estar muy puntual porque los padres están citados a las nueve quince.*

Entonces todos regresamos al salón para guardar cosas y comentar lo que nos hacia falta. Alexander dijo: *–¡maestra tengo una idea!* – y le dije: *–sí dime, te escuchamos–,* dijo: *–¿qué le parece si mañana venimos vestidos del color de nuestra mascota de peluche? y mi mamá me puede hacer una máscara de mi animalito que presentaré –* y entonces les pregunté: *–¿a quién más creen que les*

puedan hacer su máscara? Sólo unos cuantos dijeron que sí. Los demás contestaron que no porque era poco tiempo y no tenían materiales en casa para hacerlas, entonces les dije: –Miren hoy voy al centro y si encuentro cada una de ellas pues la traigo y listo. Isaac que es hijo de la vocal de salón dijo: –Maestra igual mi mamá si la puede hacer, pero si usted la consigue le avisa para que no la haga trabajar más pues llega muy cansada–, le contesté: –sí, le aviso con tiempo.

El museo en acción

Eran las ocho treinta de la mañana. nuestro museo estaba listo, los pendientes quedaron cubiertos, el listón y las tijeras estaban listos, el pasillo de la escuela lucía diferente parecía realmente la inauguración de un museo, nuevamente un poco nerviosa, pero ver a los padres contentos haciendo fila, esperando ver el trabajo de sus hijos me motivaba para empezar la exposición.

Los niños ya estaban listos y un poco nerviosos, pero surgió un incidente, Isaac el niño con Aspeger, quien tiene como característica el ser muy perfeccionista y obsesivo al ver la máscara de oso polar que le improvisé de una de oso panda, dijo enojado: –¡nooooo maestra, esta máscara no es de oso polar, es de oso panda y yo no la quiero usar! – Empezó a llorar y me dijo que él no iba a bajar al museo porque su máscara no era como la que quería, le arrancó las orejas y dijo: –no, no voy a bajar al museo porque me da pena esa máscara – Entonces le dije: –pues no te la pongas, no te preocupes así expones. Me contestó: –es que todos tienen su máscara bien hecha y menos yo, por eso no bajaré –, le dije: –mira Isaac lo que importa es tu presencia para que puedas compartir tu maqueta– y respondió: –no, yo prefiero quedarme aquí –, y le dije: –no, no puedes quedarte aquí solo, porque vamos a cerrar el salón– y dijo: –entonces me quedaré afuera.

En ese momento pensé, qué podré hacer, y decidí bajar ya con todo el grupo porque ya estábamos media hora retardados, pero también pensé que no lo podía dejar sólo. Empezamos a avanzar y en la escalera encontramos a su mamá quien me

dijo: *–maestra, los padres ya están preguntando a qué hora comenzará la exposición–* Le comenté el incidente con su hijo, y me dijo: *–no se preocupe maestra ahorita bajo con él, empiece la actividad.* Entonces ella también habló con él y le pidió que entrará a la exposición porque su maqueta ya estaba lista para que la presentará.

En esos momentos me vino a la mente los comentarios de la maestra que había tenido al grupo los dos años anteriores, me dijo que en el grupo había un niño muy difícil y que era un niño con Asperger, y que me iba a costar mucho trabajo, ese niño era Isaac el de la máscara que no le gustó. En ese momento pensé que tenía que buscar información para estar preparada e incluirlo al trabajo colaborativo, casualmente un compañero maestro, me comentó que del CISAME Centro integral de Salud Mental, es esta institución iban a impartir cursos de niños con Asperger y de inmediato busqué la información y tuve la oportunidad de tomar dos cursos de cuatro horas, donde me explicaron especialistas como psicólogos y terapeutas, ellos mencionaron que los niños con Asperger están dentro de Espectro Autista y uno de los rasgos es que les cuesta trabajo hablar con sus compañeros y bueno durante las observaciones en clase pude darme cuenta que Isaac era un niño Asperger funcional,⁷¹



Por fin cortamos el listón, un padre de familia lo hizo y quedó inaugurado nuestro museo “Zoolopeluche” también a cada visitante, le regalábamos un lápiz con un animalito hecho con fomy como recuerdo. Se veían muy contentos los padres listos

⁷¹ Asperger. El Síndrome de Asperger se caracteriza por la presencia de interacciones sociales deficientes o inadecuadas, obsesiones, patrones del habla extraños y otras peculiaridades y rarezas. Los niños con síndrome de Asperger a menudo muestran poca expresividad facial y tienen dificultades para leer el lenguaje corporal de los demás; pueden implicarse en rutinas obsesivas y presentar una sensibilidad inusual a los estímulos sensoriales como la luz y ruidos fuertes. También pueden preferir llevar prendas de ropa de un solo tipo de tejido. Las personas que presentan asperger son capaces de funcional adecuadamente en la vida cotidiana, pero pueden ser inmaduras desde el punto de vista social y las personas suelen verlos como personas raras o excéntricas.

para escuchar a sus hijos, ellos explicaron desde la herramienta de planeación y el *Proyecto Colectivo*, hasta el *Contrato Individual*.

Una vez que terminaron de explicarles cómo llevaron a cabo el trabajo, los padres les aplaudieron, además tuvimos la presencia de la directora del plantel, quien dirigió unas palabras a los padres de familia, diciendo que los niños habían trabajado de manera diferente y que se notaba la creatividad con sus maquetas del hábitat de cada animal.

Entonces empezó el recorrido del museo, los niños y yo invitamos a los padres a pasar a visitar cada hábitat y así fue, después cada niño explicaba las principales características de su animalito, una vez terminado el recorrido, los padres iban saliendo al pasillo y compartimos con ellos un poco de refresco, y poco a poco se fueron retirando.



Joyce explicando su trabajo

Pero eso no fue todo porque a la siguiente hora tocaba la visita de los invitados de los niños de primero, segundo y cuarto, sólo pudieron entrar los de cuarto, porque el maestro Víctor que era el encargado de la biblioteca nos dijo que debíamos desalojar el espacio antes de irnos a casa, porque al siguiente día iba a haber junta con los directores de la zona. Eso nos causó enojo, por lo que fui a dirección para preguntar y decir que aún nos faltaban invitados a nuestra exposición de museo y efectivamente me dijo la directora, que lo sentía mucho pero que debíamos dejar la biblioteca lista para la junta de la zona.

Entonces regresé al salón muy frustrada y les dije a los niños: *–manos a la obra, tenemos que recoger todo y tratarlo de montar en nuestro salón, pero ya no nos dio tiempo de terminar, por lo que al otro día hicimos comisiones para ir a cada salón y explicar el motivo por lo que el museo ya no estaría para ellos.*

Ante este panorama, los niños y yo nos sentíamos enojados, entonces les dije: *–recuerden que tenemos otro proyecto así que vamos a imaginar cómo lo vamos a hacer, pero ahorita vamos a hacer la siguiente actividad.* Los invité a participar en clase en Asamblea diciéndome que les había parecido el museo y que cada uno tenía que participar y decir que habían aprendido y qué les había gustado y así fue el cierre de la actividad del museo.

Episodio 5. Cuentos locochones

Iniciamos nuestro último proyecto planeado, ya los niños y yo estábamos mucho más preparados para trabajar con la estrategia *Pedagogía por Proyectos*, esta vez los niños contaron historias inimaginables, inventaron cuentos nuevos, es decir los cuentos clásicos los trasladaron,⁷² a su realidad actual, por tal motivo elegimos llamar al proyecto “Cuentos locochones”. Para el desarrollo de este, los niños y yo ya estábamos más seguros y confiados, les dije: *–es momento de que ahora ustedes vayan diseñando el Proyecto Colectivo.* Sorprendido Leo preguntó: *–¿Entonces usted ya no nos va ayudar a nada?* Y le contesté: *–No precisamente, pero ahora ustedes van a tratar de organizarse para cada una de las actividades que van a proponer.* Después Zuly dijo: *–sí maestra, me gusta la idea.* Y fue así como iniciamos nuestra nueva aventura.

Primero les di un pliego de papel bond para el grupo, lo recibió Zuly, ella se quedó al frente pegándolo en el pizarrón, les dije: *–¿listos a planear nuestro tercer proyecto?* Se veían entusiasmados porque de inmediato Leo pasó al frente y les preguntó a sus compañeros: *–¿quién quiere pasar a escribir el esquema que*

⁷² Trasferir es pasar o llevar una cosa de un lugar a otro.

siempre usamos? se acuerdan del Proyecto Colectivo donde se trazan tres columnas, que son el Proyecto en Accion, El Proyecto Global de Aprendizaje y Proyectos Específicos de Construcción de Competencias. Fernanda y Yaqueline que siempre andaban juntas, porque eran muy amigas, y todo lo querían hacer juntas preguntaron: *–¿maestra, podemos hacerlo entre las dos?* Les dije: *–¿están de acuerdo?* A una voz dijeron *–¡Sí!*– Iniciaron con el *Proyecto de Acción*, Fernanda empezó a diseñar el esquema en la hoja bond, Leo les dijo: *–Primero se escribe el título, entonces díganme ¿Cómo le llamaremos al proyecto, así como le pusimos cuando propusimos los proyectos, o alguien propone que le cambiemos el nombre como lo hicimos en el anterior?* Y Rubí dijo: *–opino que se quede con ese nombre,* Zuly tomó la palabra y dijo: *–entonces levante la mano el que este de acuerdo que se llame así”* cuentos locochones”. Todos levantaron la mano. Estaba muy contenta pues ya observaba a los niños más seguros y además haciendo una pequeña votación.

Al otro día continuaron con el *Proyecto Global de Aprendizaje*, nuevamente revisaron los libros de textos, por lo que decidieron hacer la presentación de los guiones de teatro, un contenido oficial marcado por el programa de quinto grado era un Practica Social del Lenguaje titulado “leer cuentos y transformarlos en guiones de teatro” pero, ellos y yo decidimos que sería muy emocionante presentarlos en el pequeño auditorio de la escuela. Entonces Leo y Zuly, nuevamente dijeron: *–si están de acuerdo, levanten su mano.*

Una vez terminada la planeación, iniciaron las actividades, una de ellas era traer a la clase cuentos clásicos tradicionales. Fue así como compartimos Caperucita Roja, Los Siete Enanos, Los Tres Cerditos, La Bella Durmiente, La Cenicienta, El Patito Feo y Ricitos de Oro, los cuales estuvimos leyendo cada mañana durante dos semanas. Los interrogamos, elaboramos la silueta del cuento y rescatamos las características de los personajes. Recuerdo que les propuse hacer el juego de

“Adivina Quién”,⁷³ para eso les pedí imágenes de internet de cada uno de los personajes de los cuentos clásicos infantiles y, lo armamos entre todo el grupo, y lo jugamos; dividí al grupo en dos, recuerdo que los niños se divertieron mucho. Esta actividad permitió que los niños imaginaran y cambiaran los estereotipos de las características de los personajes para después empezar a escribir nuestros guiones de teatro.

Una vez que terminamos de leer esos cuentos les dije que escogerían uno de los que ya habíamos leído, lo anotaran en una hojita para después coincidir con los compañeros con el mismo gusto y fue así que se formaron los equipos e iniciaron la escritura del guion teatral, pero observé que el trabajo era un desastre, casi todo iba mal, se acercaban algunos niños para decirme que sus compañeros no estaban trabajando, entonces pasé por cada uno de los equipos para preguntarles qué estaba pasando y la mayoría de las respuestas era que no sabían cómo hacerlo.

Reencuentro con el teatro

Por tal razón paramos un poco el trabajo. Hicimos un alto, nos hacía falta, conocer las características de los guiones de teatro. En ese momento me di cuenta de que había dado por hecho que los niños ya sabían escribir un guion de teatro. Por eso es importante, conocer las ideas previas de los niños y tenerlas presente para el desarrollo de cualquier proyecto.

Entonces les pregunté a los niños: *–¿cómo le vamos a hacer para elaborar los guiones? Porque para que podamos elaborar un guion teatral, tenemos que conocer sus partes y formas.* Y Fernanda dijo: *–maestra, pues como siempre le hacemos traer algunos ejemplos de guion, los leemos y elaboramos su silueta entre todos.* Sin duda Fernanda ya tenía claro que una forma de comprender los textos era interrogándolos.

⁷³ “Adivina quien” es un juego de adivinanzas en donde participan dos jugadores, es un tablero donde se muestran personajes con diferentes características, el juego comienza cuando cada jugador selecciona una carta al azar de un montón separado de cartas que contienen las mismas veinticuatro imágenes. El objetivo del juego consiste en ser el primero en determinar que carta seleccionó el oponente a través de preguntas relacionadas con las características de los personajes misteriosos.

La propuesta de Joyce surgió: *–maestra ¿entonces debemos escribirlo en nuestro Proyecto de Acción? Como es una actividad nueva, y además nuestro proyecto ahora va a cambiar en la duración.* Le contesté: *–tienes razón Joyce, ¿te gustaría pasar a escribir esta actividad?* Y ella contestó: *–sí, me podría prestar un plumón para escribirlo en nuestro cartel.*



Auditorio de la Escuela Primaria Guadalupe Victoria.

Entonces al siguiente lunes trajeron sus guiones para compartir. Recuerdo que sólo trabajamos con dos, uno era un cuento de navidad llamado “El verdadero significado de la navidad” y otro para el Día de las Madres titulado “La Madre Perfecta”. Con estos dos guiones en el grupo, rescatamos sus elementos y los escribieron en una silueta, es decir, interrogamos el guion de teatro lo que permitió conocer y comprender ese tipo de texto.

Ahora que ya conocíamos ambos tipos de textos, les propuse elaborar un cuadro comparativo de semejanzas y diferencias de los cuentos y los guiones de teatro, fue una herramienta que fuimos armando con sus participaciones, ellos me iban mencionando las semejanzas y las diferencias, esta actividad nos permitió entender y reconocer ambos tipos de texto. Y ahora sí les dije: *–ja escribir, a inventar, a*

transformar y fantasear! Recuerdo que les leí un texto de Rodari⁷⁴ titulado “A enredar los cuentos”, ese texto les gustó mucho y además les ayudó a desarrollar sus guiones con mayor creatividad, porque empezaron a cambiar las características de los personajes.

Mi goma gastada

Había pasado una semana en la que conocimos los guiones de teatro. Ahora sí, los niños ya estaban escribiendo sus guiones, surgieron ideas fantásticas y creativas ya que hubo cuentos en donde los niños cambiaron las características de los personajes principales. Durante la elaboración de los guiones estuve en cada uno de los equipos compartiendo ideas para los cuentos, esto les agradó a los niños pues logré mediar.

Cada equipo hizo su Maqueta,⁷⁵ es decir, dos borradores de su guion, fue una de las actividades más densas porque compartieron entre equipos sus guiones para revisar la ortografía y que tuvieran los elementos del guion de teatro. Sin percibirlo ya estábamos trabajando con el módulo de la escritura que proponen Jolibert y Sraïki.

Al final de la semana los niños se veían agotados y un tanto aburridos. Por lo que les dije: *–dejen ahí sobre sus mesas los trabajos y ahora vamos a jugar un poco al patio, les propongo jugar pero, vamos a conocer los juegos tradicionales –* y varios niños me preguntaron: *–¿cuáles son esos?* Y les contesté: *–ya les iré compartiendo cada uno de ellos, ahora mi propuesta es que cada día, después de leer y corregir nuestros textos, nos vamos a ir al patio a jugar un poco hasta llegar a la Obra Maestra.*⁷⁶ Joyce de inmediato me preguntó: *–y ¿qué es eso de la Obra Maestra?* Entonces les expliqué que una Obra maestra es cuando ya tenemos nuestro texto completo con la exigencia de la excelencia de la última presentación.

⁷⁴ Gianni Rodari, *A enredar cuentos* (Barcelona: Editorial Juventud 2002), 1-15

⁷⁵ En *Pedagogía por Proyectos* la Maqueta, es una suerte de súper borrador, es la última etapa del “listo para imprimir” al final de un módulo de escritura.

⁷⁶ En *Pedagogía por Proyectos*, Obra maestra, la exigencia de la excelencia en la última presentación escrita.

Respecto a los juegos que compartí con los niños fueron: Mientras el lobo no está, Doña Blanca, La víbora de la mar, La gallinita ciega, Amo a to matarile rile ron, el avión, stop y resortes; todos ellos los escogí porque son juegos activos y lo que en ese momento necesitábamos era activarnos después de la escritura de los guiones. Eso les agradó mucho y fue así que, transcurrió toda una semana entre juegos y nuestras gomas gastadas.

Drama en el salón

Una vez que terminaron sus guiones, les sugerí: *–¿qué les parece si ahora ustedes leen de manera dramatizada su guion frente a sus compañeros? para este trabajo, cada equipo tiene que practicar mucho. Aprovechando nuestro pasillo practicaremos dos equipos afuera y dos dentro del salón.* Joyce dijo: *–ay maestra a mí me da mucha pena porque si le tenemos que hacer igual que usted, eso es muy chistoso,*– ella se refería a la dramatización que les hacía cada vez que les leía un texto, y contesté: *–no es chistoso, sólo tienes que actuar como si fueras esa persona del cuento.* Joyce me contestó: *–bueno maestra lo voy a intentar.*

Los niños empezaron a practicar una lectura dramatizada frente a sus compañeros, y de pronto los propios compañeros iban dándoles ideas de cómo actuar. Después ya fueron ensayando para actuarlo por lo que cada equipo lo ensayaba en diferentes momentos dos dentro del salón y otros dos fuera del salón.

También durante estos ensayos compartí tiempo con ellos mencionando algunas estrategias para la oralidad que proponen Zebalua y García (2012)⁷⁷ en enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases. Por lo que les dije que era importante rescatar algunas formas para poder escuchar sus voces con mayor claridad, como acentuar las vocales, mover el cuerpo y la manera en como iban a disfrazarse para presentar a su personaje.

⁷⁷ María de Lourdes Zebadúa y Ernesto García, *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases.* (México: UNAM 2012), 101-111.

Durante los ensayos, les propuse diseñar una invitación para la presentación de los guiones para lo cual, también trajeron al salón sus invitaciones de algún cumpleaños o evento familiar, las interrogamos, hicimos su silueta. Cada uno hizo su invitación para sus padres, después les dije: *–ahora vamos a hacer otras para los dos grupos que están invitados a la presentación como el grupo de cuarto y un grupo de segundo y una para el personal de la dirección* – Entonces empecé a hacer la invitación de los dos grupos invitados y Aldo dijo: *–yo quiero hacer la de la dirección, la puedo hacer maestra?* y le contesté: *–¡sí, claro! Adelante.* Me volvió a preguntar: *–¿también puedo llevarla yo?* Les dije: *–en este caso, les sugiero hacer una comisión para que lleven las tres invitaciones especiales, qué les parece la idea, ¿están de acuerdo?* y a una voz contestaron: *–¡Si!*

¡Corte y queda!

Llegó el día esperado por todos los equipos, ellos y yo estábamos muy emocionados, nerviosos, ya listos unos con sus vestuarios improvisados, otros con vestuarios muy elaborados por su mamá, y el escenario también estaba listo. Los padres de nuestra compañera Naomi nos habían propuesto colocar el escenario un día anterior y fue así que lo hicieron, ya todo listo para la presentación de los cuatro “cuentos locochones”: los tres marranitos bandoleros, la bella durmiente que siempre estaba despierta, Campanita y los caperucitos rojos que eran negros. Sí, así eran los nombres de sus guiones.

El auditorio listo, con el escenario puesto, los padres de familia y los dos grupos invitados, observándonos. Con nervios y todo me paré frente a nuestro auditorio, recuerdo bien precisas las palabras que les dije a los padres: *–¡Buenos días! Hemos llegado al final de nuestros proyectos, este será el último que presentamos, nos ha costado mucho tanto a los niños como a mí, pues he tenido que cambiar muchas cosas en mi práctica docente, hemos trabajado muchos días, semanas, bueno realmente como dos meses, los niños han hecho su mayor esfuerzo y es importante reconocer, que no sólo hemos trabajado con lecturas de comprensión*

sino que en este proyecto se trabajaron muchas cosas, desde lectura, escritura y oralidad, y quizá hagan falta algunos detalles pero es importante reconocer el arduo trabajo de los niños por lo que les pido un fuerte y extenso aplauso.

Entonces cada equipo pasó a presentar su obra, iniciaron los del cuento de Los tres marranitos bandoleros, La historia de Campanita, La Bella durmiente y al final los Caperucitos rojos, cada equipo se fue presentando con mucho entusiasmo, por lo que fueron aplaudidos grandemente por sus padres ya que cada uno le fue impregnando su magia.

La metacognición

Me sentía como pez en el agua, el auditorio se encontraba lleno, estaba muy emocionada, no imaginaba el alcance que pudimos tener con el trabajo que hicimos durante los dos meses. Les di las gracias a los padres por el apoyo y las atenciones que tuvieron con sus hijos. Pasó algo en mi, empecé a hablar y hablar, no podía parar, eso me sorprendió y desde lejos Alejandra, mi amiga y compañera de la maestría me hacía señas para que parara. Y en ese momento pensé ¡es cierto!, la palabra es para los niños.



Niñas, niños, docente, directora, madres y padres de familia en el cierre de proyectos.

Entonces paré de hablar y les di la palabra a los niños, les dije: *–ahora es momento de que ustedes reflexionen y mencionen qué les pareció esta manera de trabajar por proyectos, qué aprendieron, qué fue lo que más les gustó.* Ellos tomaron el micrófono y empezaron a compartir sus ideas, opiniones frente a los padres de familia, comentaron que les había gustado trabajar en equipo porque así las cosas eran más fáciles y rápidas, aunque no cuadraban sus ideas y propuestas pudieron llegar a un acuerdo a través del consenso, que aprendieron a ser tolerantes porque ya podían escuchar la opinión de los demás, aunque no eran muy amigos, a compartir emociones con nuestros compañeros y aprender de ellos. La mayoría mencionó que les gustó transformar un cuento en un guion y además actuarlo frente a los padres de familia, los compañeros y la directora.

Cuando terminaron de hablar los niños, la directora de la escuela tomó la palabra, y les dijo: *–¡Buenos días papás, alumnos; qué gusto que estén en estas actividades apoyando a sus hijos teniendo una nueva aventura, los niños han preparado las obras dirigidos por la maestra, espero que les haya gustado ver a sus hijos convertidos en artistas, también me felicito a la maestra por orientar el trabajo que realizó con una propuesta pedagogía nueva –,* presentes aquí sus hijos felicitó a los niños y a mí por el gran trabajo que habíamos realizado durante los tres proyectos, nos aplaudieron mucho. Me sentía muy contenta y satisfecha por el trabajo que estábamos terminando, los padres se empezaron a acercar a mí para decirme que estaban muy satisfechos y alegres por la manera diferente de trabajo, que querían que me quedaran con el grupo para el siguiente ciclo escolar para que los niños siguieran con el trabajo por proyectos.

Después de este cierre al que yo consideré exitoso, era importante dar a conocer de manera escrita los alcances y obstáculos que se tuvieron durante esta intervención pedagógica a través del siguiente informe general.

B. Informe General

Este apartado tiene la finalidad de dar soporte a la producción de conocimiento del relato pedagógico. En este se presenta de manera resumida la Metodología de Investigación: La Documentación Biográfico-Narrativa con base en el DE previamente realizado, abordando la problemática de la comprensión lectora, dando lugar a las preguntas de indagación, los supuestos teóricos y propósitos de la intervención pedagógica. Ofrece también un sustento teórico y se presenta la metodología de la intervención, además, de los resultados de la intervención pedagógica.

1. Metodología de la investigación

El proyecto de intervención pedagógica fue de corte cualitativo y holístico. En el DE se usaron elementos del método de investigación-acción y los datos se recabaron a través de diferentes cuestionarios a estudiantes, padres de familia y docentes. También para el recaudo de datos se trabajó con el diario de campo y la observación directa. Además, se aplicó un instrumento para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes que contenía diferentes textos.

A partir de la Intervención Pedagógica se empleó la Documentación Biográfico-Narrativa de Bolívar (2011), y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Suárez (2007), recuperando la técnica del relato único, con la utilización del diario autobiográfico, grabaciones de los espacios áulicos y los aportes de la evaluación. Para esta intervención fue necesario conocer el contexto para la elaboración de un diagnóstico.

2. El contexto y el diagnóstico

La Intervención Pedagógica se inició en el mes de septiembre de 2015 y se culminó en mayo de 2017. La población donde se desarrolló fueron los estudiantes del

grupo de 5° “A” de la Escuela Primaria “Guadalupe Victoria”, turno matutino, ubicada en la calle de Felipe Villanueva número 18, colonia Guadalupe Inn, en la Alcaldía Álvaro Obregón de la Ciudad de México y se desarrolló principalmente en el aula, en la biblioteca escolar y el auditorio de la escuela.

Para poder llevar a cabo el D E se tomó una muestra de 24 niños y niñas. Este muestreo fue no probabilístico de cuota porque se basa en el criterio del investigador (Münch y Ángeles, 2009). Esto con la finalidad de obtener una muestra representativa.

Para determinar la elección de los estudiantes para la aplicación de las Pruebas de Análisis de la Comprensión Lectora (Pruebas ACL 4), se les pidió a los docentes titulares de los grupos de 4°A, B, C y D que eligieran a dos estudiantes niñas y dos niños con una comprensión *óptima, media y deficiente* de acuerdo con el trabajo que ellos realizan y la observación de sus estudiantes en sus espacios áulicos. según su desempeño en comprensión lectora de acuerdo con los niveles presentados en el reporte de evaluación de cuarto grado de la Secretaría de Educación Pública.

El diagnóstico arrojó como problema que la mayoría de los estudiantes de 4° grado de la escuela primaria “Guadalupe Victoria” de acuerdo con la estrategia de comprensión lectora de Catalá están en un nivel literal, esto porque las prácticas que los docentes llevan a cabo sólo consiste en la aplicación de estrategias de comprensión elementales o tradicionales y no buscan estrategias innovadoras porque a decir de los docentes reportan que no tienen tiempo para trabajarlas y que sólo trabajan actividades para resolver preguntas similares a las pruebas estandarizadas que aplica el gobierno.

El planteamiento del problema dio origen a realizar las cinco preguntas de indagación siendo la principal: ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora en los niños de quinto grado con diferentes tipos de textos de acuerdo con sus intereses?

El supuesto teórico más importante es: La lectura de diferentes tipos de texto que surjan en los proyectos de acción desde los intereses de los estudiantes, permite fortalecer la comprensión lectora bajo la propuesta pedagógica de *Pedagogía por Proyectos*. Este supuesto conlleva al propósito general de la investigación donde el estudiante: Lea diferentes tipos de texto de su interés para mejorar la comprensión lectora bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*. Una vez identificado el contexto y su problemática, se hizo una investigación teórica, desde los antecedentes y el sustento teórico tanto de la comprensión lectora como de la base didáctica *Pedagogía por Proyectos*.

3. Sustento teórico

Para la construcción de éste, primeramente se hizo una revisión de los antecedentes de atención al objeto de estudio para tener elementos que permitieran vincular los aspectos de la comprensión lectora desde otras perspectivas como lo es la de Jenny Jazmín Castillo Retana, la maestra realizó la investigación titulada “Aplicación de Estrategias cognitivas con uso de materiales concretos y referentes contextuales para desarrollar la comprensión lectora en diversos textos, en niños de tercer grado en la escuela Ing. Javier Barros Sierra en la Delegación Álvaro Obregón, Ciudad de México”, una de las actividades que se rescató de esta investigación es el trabajo con el cuento clásico de Caperucita Roja, en donde los niños hicieron una representación teatral, trabajaron la interrogación de textos, como el guion teatral, la invitación y el cuento, así como las siluetas de cada uno de los textos.

Para el diagnóstico de esta investigación se retoma la aplicación de las Pruebas ACL de Catalá, para evaluar la comprensión lectora en la muestra representativa y Laura Emilia García Pérez (2015), ella realizó una investigación denominada “Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de textos clásicos infantiles en niños de tercer año de primaria”.

De la investigación realizada por Romelia Barragán Velasco (2015), titulada “Canasta de libros: Taller de interrogación de textos literarios” se recuperó su propuesta del uso de la lectura en voz alta con sentido y con significado, sin necesidad de aplicar parámetros de la velocidad lectora, ya que en la experiencia de la investigación que se cita, los textos fueron leídos con gusto, pero incidiendo al mismo tiempo, en que los niños aprendieran a fortalecer dos procesos: la interpretación de lo que se iba leyendo, apoyándose en elementos no verbales como las inflexiones de la voz, las pautas marcadas por los signos de puntuación, los tonos de la voz según correspondiera a lo expresado por lo personajes.

De Paloma Carranza Pérez (2014), se recuperó la técnica de *Tic, Toc*, la cual consiste en detectar las palabras conocidas o desconocidas durante la lectura, con la finalidad de reconocer el significado de las palabras de acuerdo con el contexto; de su trabajo titulado “Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de 6º de la Escuela Primaria Urbana Federal Gildardo Magaña ubicada en Av. Exhacienda de Quinceo”.

De Luis G. Zarzosa Escobedo y Marlén Martínez Aguilar (2012), de la Universidad Nacional Autónoma de México. Campus Iztacala Estado de México publicaron el artículo “La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa”, se toma de referencia el perfil de un comprendedor y las estrategias de enseñanza que incluyen los momentos de la lectura.

Para el sustento teórico del objeto de estudio, primero se investigaron concepciones sobre comprensión lectora de diferentes autores como Goodman (2015), Gómez (1995), Lozano (2003).

Otros autores como Irene Gaskins y Thorne Elliot (1999), se tomaron en cuenta los procesos cognitivos y metacognitivos en la rama de la comprensión lectora; para Lozano (1997), “Tener el conocimiento de la lengua no implica dominar su uso”. Vinculado con el empleo de la lengua surge el concepto de competencia

comunicativa. Saber el registro que debe usarse en cada ocasión, cual es el tema apropiado con el tipo de interlocutor con el que se relaciona, esto es tener capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones.

Por lo tanto hay que considerar a “la pragmática que es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua” Cassany, Luna, Sanz (2000: 85).

También se toma en cuenta el proceso de construcción del significado del texto según Goodman (1996), consiste en pasar de la información visual que los ojos registran al cerebro, y de ahí al significado que el cerebro construye, se da a través de cuatro ciclos: visual, perceptivo, sintáctico y semántico. Es un proceso continuo, una vez que se empieza a leer, es decir a recibir la información visual, cada ciclo sigue al otro. El contexto en el cual se comienza a leer permite que inmediatamente se creen expectativas de significado que influyen en lo que se busca cuando se mira el texto impreso.

Otro autor como Kaufman (2003), quien alude que el desarrollo de la lingüística y de otras disciplinas relacionadas con esta convergen en el estudio de los discursos pone en evidencia la preocupación por establecer tipología de textos lo cual permite fortalecer la comprensión lectora.

Para la evaluación de la comprensión lectora se retoma a Gómez (1995), quien menciona que se requiere ser planeada a través de una metodología diseñada por el docente con anticipación, la cual debe motivar a los lectores.

Finalmente, para la base didáctica de *Pedagogía por Proyectos* Jolibert y Jacob (2003, 2006), enuncian que el propósito de esta estrategia pedagógica es que los estudiantes tengan una mejora significativa en la calidad y la equidad del

aprendizaje de la lectura y escritura, para sustentar el trabajo de los Módulos de Interrogación de Textos y de Producción de textos.

Una vez realizada la investigación del sustento teórico, se planea la metodología para la intervención pedagógica y a continuación se describe.

4. Metodología de la Intervención Pedagógica

La Intervención Pedagógica tuvo una duración de nueve meses comprendidos de septiembre de 2016 a mayo de 2017, donde se fueron desarrollando los tres proyectos de acción, con la activa participación de los estudiantes de 5º "A".

Durante el mes de septiembre se implementaron las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, es decir, se trabajó con el calendario de cumpleaños, el rincón de biblioteca, movimiento de mobiliario del salón de acuerdo con las necesidades y además se escribió el diario escolar y se llevó a cabo la asamblea en el salón para poder discutir acerca de los proyectos, ambas técnicas propuestas por la pedagogía Freinet.

Al inicio de ciclo escolar durante los meses de septiembre-octubre se llevaron a cabo dos proyectos realizados desde el método de proyectos de William Kilpatrick: Elaboración de una ensalada de verduras y la explosión de un volcán.

A partir de enero se realizaron los proyectos bajo la propuesta *Pedagogía por Proyectos*, lanzando a los niños la pregunta generadora ¿Qué quieren que hagamos juntos en estas tres quincenas? A través de este medio, se brindó la oportunidad de adquirir y realimentar aprendizajes de forma significativa y permanente, ya que se partió de las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes. En todo momento se fue valorando el desarrollo de cada proyecto, sin limitarse al tiempo señalado, sino a las necesidades del grupo.

Tomando en consideración esta bondad del desarrollo de esta estrategia el docente orientó a los estudiantes a reflexionar acerca de los contenidos del programa oficial

a través de los textos gratuitos de su grado y relacionarlos con el desarrollo de los proyectos. Se llevaron a cabo los *Proyectos Colectivos* de cada una de las propuestas de los estudiantes tomando en cuenta: tareas, responsables, fechas y materiales.

Para el desarrollo de cada proyecto se llevaron a cabo el *Proyecto Colectivo*, la figura 25 muestra la herramienta que los estudiantes elaboraron para el desarrollo del proyecto del museo Zoolopeluche, se observa en la primera columna su *Proyecto de Acción* en donde ellos escribieron todas las actividades propuestas, en la segunda columna los niños escribieron su *Proyecto Global de Aprendizaje* este lo desarrollaron los estudiantes después de haber revisado sus libros de texto y tomando en cuenta las opiniones de todo el grupo a través de la asamblea.

Figura 25. Proyecto Colectivo: Museo Zoolopeluche

Proyecto de Acción	Proyecto Global de aprendizaje	Producto específico de construcción de competencias
-Elegir el animal -Investigar sobre él -Revisar mi información para empezar a redactar mi texto para hacer mi artículo de divulgación científica. Escribir el primer borrador del artículo durante el fin de semana Entregarlo a revisión para que la maestra nos diga qué información sirve para la ficha técnica. Elaborar mi maqueta del hábitat del animalito. Elaborar mi cartel que muestre el nombre y la imagen del animalito. Elaborar la invitación para el museo. Montar el museo en la biblioteca escolar.	<u>Español:</u> -texto de divulgación científica -invitación -Cartel <u>Ciencias Naturales:</u> Conceptos de nombre científico, hábitat, alimentación y especie. <u>Geografía:</u> -Ubicación geográfica de cada uno de los animalitos. <u>Matemáticas:</u> Peso y medida Cantidades de comida <u>F C y Ética:</u> -Valores -Regulación de emociones -Trabajo en clase <u>Artísticas:</u> -Diseño y elaboración de la maqueta del hábitat del animalito.	

También cada uno de los estudiantes realizó su contrato individual para el desarrollo del proyecto “Museo Zoolopeluche”, a continuación, se muestra en la figura 26 el *Contrato Individual* de Isaac, donde se observa que él tenía claro sus compromisos para el desarrollo del *Proyecto Colectivo* propuesto por todo el grupo.

Figura. 26 contrato Individual de Isaac

Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> -Traer tarea de la investigación de mi animalito. -Elaborar mi texto de divulgación científica. -Elaborar mi cartel y mi ficha técnica. -Elaborar mi maqueta del hábitat de mi animalito. . -Traer y ayudar para poder montar el museo en la biblioteca. -Elaborar mi invitación. -Escuchar y apoyar a los compañeros que lo requieran 	<ul style="list-style-type: none"> -Leer mi revista de divulgación científica y rescatar los - elementos y escribir mi texto de divulgación científica. -Compartir mi texto con mis compañeros. -Identificar las partes de la ficha técnica y la invitación.

Cabe mencionar que durante el desarrollo de los proyectos se trabajó el Módulo de Interrogación de Textos de Jolibert y Sraïki (2009), aplicando las tres fases: *La primera fase*. El encuentro con el texto. *La segunda fase*. La construcción de la comprensión del texto donde se hace una lectura silenciosa y acercamientos a su contenido, negociación y el significado del mismo para hacer interpretaciones parciales que llevan a la globalidad del texto y la *Tercera fase*. Sistematización metacognitiva y metalingüística la cual permitió la autoevaluación y heteroevaluación de su trabajo ayudando a la socialización, ya que el niño reflexiona en cómo aprendió en lo individual y en lo colectivo, qué incidentes críticos enfrentó y cómo lo resolvió.

En la figura 27 se muestra un compendio de los proyectos realizados, sus fechas de realización, los textos interrogados, las estrategias cognitivas realizadas, los textos producidos y la manera en que se socializaron los proyectos de intervención.

Figura: 27 Cuadro de los proyectos de intervención

Proyectos elaborados	Fecha de realización	Textos interrogados	Estrategias cognitivas realizadas en el aula	Textos producidos	Maneras en las que socializó el proyecto.
Actividades Permanentes		<ul style="list-style-type: none"> Implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje. Realización de Asambleas grupales cada viernes, dos veces al mes. Elaboración del Diario Escolar "Mi cuaderno secreto" Pasarla a la última fila. 			
"A la escuela en Pijama"	Del 25 de enero al 26 de febrero de 2017	<p>-Poesías para niños.</p> <p>-Recetas de cocina para preparar el desayuno.</p> <p>-Cuentos de terror.</p>	<p>-Activación de conocimientos previos.</p> <p>-Predicciones.</p> <p>-Comparaciones.</p> <p>-Significado de palabras de acuerdo con contexto.</p>	Recetas de cocina.	<p>-Realización de Asambleas para la solución de conflictos.</p> <p>-Sólo fue dentro del grupo la muestra y degustación del desayuno preparado por ellos mismos.</p>
"El museo Zoolopeluche"	Del 3 de marzo al 23 de abril de 2017	<p>-Artículos de divulgación científica.</p> <p>-Ficha técnica.</p> <p>-Invitación.</p>	<p>-Lecturas en silencio e individual.</p> <p>-Lecturas compartidas.</p> <p>-Elaboración de siluetas</p> <p>-Identificación de la microestructura y macroestructura.</p>	<p>-Elaboración de invitación para el evento.</p> <p>-Cartel para la puesta de entrada al museo.</p> <p>-Ficha técnica.</p>	<p>-Entrega de invitaciones a los padres de familia y al personal de dirección.</p> <p>-Presentación a los padres de familia, personal de dirección y al lector voluntario de cada una de sus maquetas para presentar a su animal que escogieron.</p>
"Cuentos locochoques"	Del 2 de mayo al 30 de junio de 2017	<p>-Cuentos tradicionales y de hadas.</p> <p>-Guiones de teatro.</p> <p>-Invitación.</p>		<p>-Escritura de la transformación de los cuentos a guiones de teatro.</p> <p>-Elaboración de las invitaciones al personal de la dirección, a los padres de familia, compañeros de 3º, 4º y 5º y a nuestra lectora voluntaria.</p>	<p>-Presentación de los guiones de teatro en el auditorio de la escuela.</p>

Fuente: Elaboración propia, (2017)

La realización de estos tres proyectos propuestos por los estudiantes permite dar cuenta de los siguientes resultados.

5. Resultados

Al inicio de la intervención pedagógica se implementaron las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, es decir en el espacio áulico hubo cambios en el mobiliario, se fueron pegando en las paredes carteles de las herramientas para la planeación de los proyectos, de los acuerdos tomados en las asambleas. También se llevaron a cabo trabajos con la propuesta de *Método de Proyectos* para iniciar el trabajo por proyectos y después llevar a cabo la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*.

Como resultado de estos proyectos, se obtuvieron: la realización del proyecto “A la escuela en pijama” donde se leyeron poesías para niños, cuentos de terror, se elaboraron las recetas para cada uno de los alimentos que se compartieron; después se llevó a cabo el proyecto que los niños titularon “Zoolopeluche” donde montaron un pequeño museo en la biblioteca de la escuela y los estudiantes leyeron textos de divulgación científica, además elaboraron una ficha técnica. En el proyecto “Cuentos locochones”, se cambiaron finales de cuentos como lo hace Gianni Rodari, se construyó un reglamento interno que autorregularía la forma de trabajo de los niños en el salón. Estos proyectos, surgieron como parte de la vida democrática, cooperativa y de otorgar la voz a los niños. Además de lograr que los niños leyeran y comprendieran textos de su interés para resolver los problemas que enfrentaron al llevar a cabo sus proyectos.

Los resultados obtenidos son más de corte cualitativo por lo que se pudo observar, y anotar en el diario autográfico al término de cada sesión de trabajo, se logró avanzar en el desarrollo de sus competencias en los niños de quinto grado, tales como que eligieron textos de su interés, distinguieran los tipos de texto según su estructura, que aplicaran los diversos procesos cognitivos como inferir, anticipar, conocieran el significado de algunas palabras de acuerdo al contexto, mostrarán

interés y disposición para comprender un texto, compartiendo sus ideas con sus compañeros, identificaron personajes, lugares, tiempos y acciones, además que se observó el trabajo cooperativo, que a través de las Asambleas lograron comunicarse de manera asertiva. Se mostraron entusiastas para el trabajo en equipo y los resultados los presentaron frente a los padres, compañeros y autoridades.

Para el desarrollo de esta intervención se elaboraron competencias de manera general y específicas, así como los indicadores de logro y por lo tanto se diseñó una rúbrica con estos elementos, fue utilizada a través de la técnica de observación y en equipo. En la figura 28 se muestra la evaluación de uno de los equipos, y se observó que la mayoría distingue los tipos de textos según su estructura, esto se logró porque los niños iban interrogando los textos e hicieron la silueta de cada uno de ellos, también se puede interpretar que todos los integrantes del equipo eligieron textos de su interés, e intercambiaron ideas con sus compañeros; sin embargo, una de las competencias que faltó trabajar fue el análisis de lo que leían.

Figura 28. Lista estimativa por equipo del proyecto “A la escuela en Pijama”

EQUIPO 1 PIJAMADA															
Competencia: Participa de manera activa en procesos cognitivos (explorar, acceder al conocimiento previo, predecir, comparar, crear imágenes mentales, hacer inferencia y observar) para fortalecer la comprensión lectora de diversos tipos de textos.															
INDICADORES		Distingue los tipos de textos según su estructura			Elige textos de su interés			Aplica los diversos procesos cognitivos para comprender el texto		Demuestra que comprende el contenido de los textos que lee		Intercambia con sus compañeros la reflexión del texto que leyó		Muestra interés en lo que lee y analiza la lectura	
No.	Estudiantes	S	OS	NS	S	OS	NS	S	OS	NS	S	OS	NS	S	OS
1	Zuly	✓			✓			✓			✓			✓	
2	Manse		✓		✓				✓		✓			✓	✓
3	Francisco		✓		✓				✓		✓			✓	✓
4	Naomi	✓			✓			✓			✓			✓	
5	Leo	✓			✓			✓			✓			✓	
6															
Interpretación															
Análisis															

Fuente: Elaboración propia, (2017)

Otro de los instrumentos que se utilizó para la evaluación de los proyectos fue una lista estimativa que junto con los niños se diseñó orientados por sus libros de texto de español de quinto grado y mediados por la docente. Esta fue para su autoevaluación, es decir cada uno de los niños la utilizó haciendo una reflexión de la forma en que había trabajado. Se muestra en la figura 29, el ejemplo del estudiante Isaac quien presentó un diagnóstico de Aspeger funcional.

Figura 29 Lista de cotejo producida por los niños

Proyecto: A la escuela en Pijama.		Isaac.	
Aspectos de español	Lo que hago bien	Lo hago a veces	Necesito ayuda
Identifica qué es una pijamada.	x		
Identifica los temas de otras materias para la pijamada.	x		
Aprendieron las partes de una receta.	x		
Utilizaron el tema de razones y proporciones para elaborar la receta nueva.		x	
Identifica una dieta equilibrada.		x	
Reconoce las siluetas de textos.	x		
Identifica los recursos de un poema.		x	
Identifica las partes del cuento.	x		
Identifica los elementos del guion teatral.		x	
Identifica las partes de una ficha técnica.	x		
Escucha las ideas de los compañeros.		x	

Por lo tanto, la *Pedagogía por Proyectos* fue una posibilidad de aprender con gusto y con eficacia dando como resultados niños con una comunicación emancipadora como lo menciona Lomas (2019), ya que ellos lograron su autonomía; es decir desarrollaron sus proyectos a través del diálogo y la tolerancia a las ideas de los demás.

Además, trabajar de este modo permite la reflexión constante y cambiar la práctica docente, a través del análisis de los resultados que se van escribiendo en el diario autobiográfico y con base en análisis y la reflexión se logra un cambio del rol docente como mediador y orientador del trabajo que se realiza con los estudiantes.

Con base en este informe de resultados de la intervención a continuación se presentan las conclusiones de esta investigación.

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones de esta investigación, donde se llevó a cabo una intervención pedagógica con los estudiantes de quinto grado de primaria, quienes presentaban dificultades en la comprensión de textos, entre otros aspectos debido a que los tiempos son limitados en la escuela de jornada regular, lo que dificultaba avanzar con este aspecto de la lengua. Por tal motivo, en la intervención se trabajó la propuesta de Pedagogía por Proyectos, ésta admite el desarrollo de proyectos de acuerdo con los intereses de los estudiantes y el trabajo en diferentes contextos, así como el involucramiento de los contenidos de los programas oficiales, además de fortalecer la comprensión lectora a través del desarrollo de los procesos y estrategias cognitivas.

- Implementar las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje de *Pedagogía por Proyectos* en el aula posibilitó a los niños vivir una nueva experiencia de aprendizaje, desde compartir el trabajo en equipo, sentarse de otra manera para poder compartir opiniones y participaciones cara a cara, tener una pared de herramientas, donde se encontraban la programación de proyectos colectivos, tener el calendario de cumpleaños, escribir el diario escolar y la realización de asambleas cada quince días, generó en ellos mayor confianza y respeto al trabajo por equipos. Además de la autoregulación de conducta y de trabajo, es decir, los niños fueron creando su autonomía y compromiso hacia el trabajo cooperativo.
- Trabajar con lecturas cortas favorece que los estudiantes creen esquemas de información de los textos, diseñando juntos mapas conceptuales, mentales y cuadros sinópticos, mismos que se diseñan visualizando lo que estaban procesando y así lograr identificar las ideas principales de un texto, los personajes y los contextos.

- Se logran inferencias e interpretaciones del significado de palabras de acuerdo con el contexto del texto mediante la técnica de *Tic, Toc*, la cual consistió en detectar las palabras conocidas o desconocidas durante la lectura. De esa manera los estudiantes fueron entendiendo mejor los textos que se leían en el aula.
- Cuando se propone a los niños que lleven libros de su interés al salón de clase para leer y comprenderlos, se logra el acercamiento a diferentes tipos de textos, la elaboración de siluetas, la identificación de las características principales de cada tipo de texto y la elaboración de textos de acuerdo con los proyectos propuestos por los mismos.
- La experiencia de trabajar con las formas de lectura: individual, silenciosa y en voz alta, favorece el intercambio de ideas y opiniones en el grupo, haciendo reflexiones sobre lo que se estaba leyendo para así hacer una crítica permitiendo que los estudiantes estén de acuerdo o no con el autor bajo sencillas y breves argumentaciones.
- Una de las fases de la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* es la socialización del proyecto, donde los niños comparten sus experiencias de aprendizaje con los padres de familia y eso propicia el interés de los padres y se logró que estuvieran al pendiente del trabajo que los niños desarrollaban en cada una de las sesiones, así como de los procesos de comprensión lectora de sus hijos.
- Para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes, se trabajó con algunos elementos del Módulo de Interrogación de Textos. Para la *preparación para el encuentro con los textos*, en el primer proyecto se tuvo que orientar de manera completa la actividad, haciendo preguntas para saber si conocían los diferentes textos, tales como recetas de cocina, cuentos de terror, poesías para niños, artículos de divulgación científica,

ficha técnica de museo, cuentos clásicos, guiones de teatro e invitación, preguntando también las características con las que se iban elaborando mapas mentales. Poco a poco los estudiantes fueron apropiándose de los procesos para la interrogación de los textos.

Después para *la construcción de la comprensión del texto*, que es la segunda fase, se logra que los estudiantes traigan al salón texto, se escoge uno de ellos, se fotocopia para hacer una lectura individual y poner a prueba sus competencias para construir una primera significación del texto de manera parcial; después una lectura silenciosa donde logra centrar la atención en el texto de una manera organizada y progresiva. Identifican las características de la lengua escrita como el significado de las palabras de acuerdo con el contexto, la microestructura, es decir identifican los títulos y subtítulos. Después los niños hacen relectura individual y silenciosa. Finalmente les leía el mismo texto, pero en voz alta y en ocasiones de manera dramatizada como es el caso de los cuentos clásicos y poesías, esto se realizaba en plenaria, lo que permite concentrar su atención en los textos y suscitar opiniones respecto a lo que estaban leyendo.

En la tercera fase que es la sistematización metacognitiva y metalingüística, se recapitulan las características de cada texto, elaborando una silueta por cada texto, con ella identifican la superestructura del texto. Estas siluetas se pegan en las paredes del salón que después los estudiantes las utilizan como herramientas que permiten diferenciar cada tipo de texto.

Al aplicar las tres fases del Módulo de Interrogación del texto el aprendizaje y la comprensión del texto se hace colectivo, pero a la vez cada uno de los niños reflexiona acerca de lo que también aprendió de manera individual.

- Cada que se presentó un texto en el marco de un Proyecto de Acción, los niños practicaron diferentes formas de lectura: *antes de la lectura*, ellos observaban la portada, el título, la superestructura del texto; *durante la*

lectura, ellos hacían pausas para buscar el significado de palabras desconocidas y *después de la lectura*, construían imágenes mentales a través de la imaginación y el sentido de la vista lo cual activa sensores que transportan impulsos al cerebro y a su vez forman imágenes; los cuales son dos elementos que permiten la construcción de esquemas, lo que llevó a mejorar sus procesos de comprensión ya que lograron dar sentido a los textos que leían juntos.

- Trabajar con el Módulo de Interrogación de Textos aunado a las estrategias cognitivas como la activación de *conocimientos previos*, en la cual, se mostraba desde la portada de los textos para que ellos observarán el título del libro e imágenes y a través de preguntas que se hicieron, se lograba la participación de la mayoría de los niños; La estrategia cognitiva como las *predicciones*, las que trabajaban a través de preguntas durante la lectura de cada uno de los textos; *comparaciones*, éstas regularmente se hacía al término de la lectura de los textos con las opiniones de los niños; y las inferencias las cuales varias veces se trabajaban durante la lectura a través de preguntas, pero también al final se generaron comentarios o ellos mismos me preguntaban y que pasó después y la docente contestaba con preguntas como –¿y tú qué crees que pasó después?

El uso de las cuatro estrategias cognitivas: activación de conocimientos previos, predicciones, comparaciones e inferencias posibilitan que los niños logran avanzar del nivel literal que tenían, al organizacional, inferencial hasta iniciar con el nivel crítico donde los niños empezaron a formar su propio juicio, se identificaron con algunos personajes, haciendo una interpretación personal como fue el caso del proyecto donde presentaron sus guiones de teatro. Los niños después de leer cuentos clásicos adoptaron a un personaje y transformaron sus características dejando de lado los estereotipos que tenían, esto sucedió durante el último proyecto “Cuentos locochones”.

- Trabajar lectura dramatizada favoreció el interés por la lectura ya que los niños se mostraron atentos a los textos que se leían cada mañana, creando confianza y en ocasiones ellos también leyeron de esta forma frente a sus compañeros.
- Compartir libros en el aula concedió además de una vida cooperativa el desarrollo de diferentes competencias tales como participar de manera activa en procesos cognitivos, los niños lograban distinguir sus tipos de textos según la estructura, elegían textos de interés, intercambiaban con sus compañeros las reflexiones de los textos que leían, mostraban gusto por la lectura y la comprensión, haciéndose partícipes de cada uno de los proyectos.
- Los niños mostraban su comprensión de textos en el momento que se trabajó con algunos elementos del Módulo de Escritura ya que ellos, eran capaces de escribir sus propios textos, como fue el caso de las recetas, se dieron cuenta que era importante cambiar las cantidades según las proporciones a seguir, ya que al escribir los elementos de las recetas reflexionaron el tema de matemáticas de razones y proporciones, ahora la receta era para todos y las cantidades cambiaron, las invitaciones para cada una de las presentaciones donde socializaban sus proyectos, la ficha técnica de museo, el cartel que anunciaba sus presentaciones y los cuentos transformados en los guiones de teatro.
- La vida cooperativa, que se propició a través de los tres proyectos propuestos desarrollados por los estudiantes: “A la escuela en Pijama”, “Museo Zoolopeluche” y los “Cuentos locochones” propició el compartir textos, desacuerdos, trabajo en equipo, compartir momentos de aprendizaje y hasta compartir la elaboración y consumo de alimentos.
- Esta propuesta pedagógica de *Pedagogía por proyectos* también dio lugar a la reflexión de sus resultados a través de la evaluación, coevaluación y

autoevaluación ya que ellos mismos, con apoyo del contrato individual y del libro de texto de lengua, lograron elaborar una lista de cotejo donde escribieron los logros a nivel personal y grupal de cada uno de los proyectos colectivos.

- En general con esta experiencia profesional pude darme cuenta que la reflexión que se orienta con los estudiantes cada día te hace evaluarte y crecer como profesional. Para mí fue una transformación de mi práctica docente, ya que considero importante el trabajo por proyectos, puesto que al orientar a los estudiantes se tuvieron resultados positivos, como la autoregulación de su conducta, el compromiso personal y de equipo, la sana convivencia escolar, la inclusión de todos los estudiantes al trabajo cooperativo y la alegría con la que los niños realizaban los proyectos , luego de la experiencia, los niños son felicitados por los padres de familia y las autoridades educativas pues la directora de la escuela estuvo presente en cada una de la socialización de los proyectos.

REFERENCIAS

Bibliográficas

- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Arizpe E. y Morgan S. (2002). *¿Cómo se lee una imagen?* Lectura y vida, revista latinoamericana de lectura. Año 23.
- Barragán, R. (2015). *Canasta de libros: Taller de interrogación de textos literarios” como apoyo de la comprensión lectora en niños con niños de segundo grado de a Escuela Primaria Axayácal, de la región de San Miguel Teotongo en la Alcandía Iztapalapa*. CDMX, Tesis de maestría Inédita: UPN 094.
- Bolívar, A. D. J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Carranza, P. (2014). *“Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de 6° de la Escuela Primaria Urbana Federal Gildardo Magaña”* ubicada en Av. Exhacienda de Quinceo. Comunidad de Quince perteneciente al municipio de Morelia Michoacán” Universidad Pedagógica Nacional, unidad 161, Morelia Michoacán.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz. G. (2002). *Literatura”, en enseñar lengua*, Serie Didáctica de la Lengua y de la Literatura Núm. 117. 8ª. Barcelona Graó.
- Castillo, G. (2017). *Aplicación de estrategias cognitivas con uso de materiales concretos y referentes contextuales para desarrollar la comprensión lectora de diversos textos, en niños de tercer grado de la escuela “Ing. Javier Barros Sierra” de la Alcaldía Álvaro Obregón*. CDMX, Tesis de maestría Inédita: UPN 094.
- Catalá, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1° - 6° de primaria)*. Barcelona Graó.
- Celis, C. (1997). *Donde habitan los ángeles*. México: SM.
- Cerrillo, P. (2016). Cap. 3 *Las primeras lecturas en El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2002). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Comenio, J. (1922). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Denzin, N. (1989). *Manual de SAGE de investigación cualitativa*. Vol.1. Barcelona: Paidós.
- Dubois, M. E. (2005). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique didáctica.

- Elliott (1993) citado el Latorre. *La investigación acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa (1ªEd.). España: Barcelona.
- Ferraro, R. (2011). *La marcha de los locos*. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas. (2ª Ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, C. (1996). *La pedagogía Freinet*. Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. México, Siglo XXI.
- García, L. (2017). *Fortalecimiento de la Comprensión Lectora a través de textos clásicos infantiles, en niños de tercer año de primaria de la escuela "5 de mayo de 1862" de la Alcaldía Iztapalapa*. CDMX, Tesis de maestría Inédita: UPN 094.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. (1ª Ed.). México: CONACULTA.
- Gaskins, I. y ELLIOT, T. (2005). Capítulo 3 Procesos mentales: *Conocimientos previos para enseñar estrategias del pensamiento* y capítulo 4. *Estrategias cognitivas en Cómo enseñar estrategias cognitivas*, en manual de Benchmark para docentes Argentina: Paidós.
- Gómez, M. (1995). *La Lectura en la Escuela*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG).
- Guerra, M. y Ferreiro, L. (2012). *El lado oscuro de la RIEB*, México.
- Guevara, G. (2012). *La Reforma Educativa*, Ediciones Cal y Arena, México.
- Goodman, K. (2015). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Hesse, H. (1998). *Demian*. (1ªEd.). México: Grupo Editorial Tomo.
- Hesse, H. (1998). *Siddharta*. (1ªEd.). México: Grupo Editorial Tomo
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. Cuadernos, SEP Biblioteca para la actualización del maestro México D.F
- Freinet, C. (1996). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México, Siglo XXI.
- Hernández, R. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós
- Hurtado, D. (1550). *El Lazarillo de Tormes*. México: Porrúa.
- INEE (2013). *México en PISA 2012. Resultados de evaluaciones* (1ª Ed.) México: INEE
- Jolibert, J. y Sraiki. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, editorial Argentina Manantial
- Jolibert, Josette. (2003). *Interrogación y producción de textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile, Editorial LTDA.

- Kaufman, M., Rodríguez, M. (2003). *Hacia una tipología de los textos y Caracterización lingüística de los textos*, en la escuela y los textos, México SEP/Santillana.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Larreola, E. (2005). *La narrativa oral. En hablar en clase. Cómo trabajar la lengua en el centro escolar*. España: ELE-Grao.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. FCE. Cap. 1. pp. 25-38
- Lomas, C., A. Osorio y A. Tusón. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós. Capítulos 1 al 3.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*.
- Lomas, C. (2002). *El Aprendizaje de la Comunicación en las Aulas*. España: Paidós
- Lomas, C. (2014). *Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística*. En Lomas C. *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México, octaedro.
- Lozano L. (2003) 2da. Edición Didáctica de la lengua española y de la literatura. México: LIBRIS.
- Lozano, L. (2003). *Didáctica de la Lengua y Literatura*. México: LIBRIS,
- Marí, R. (2011). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica* (1ª Ed.) Barcelona: Ariel S.A.
- Montenegro, L. (2010). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, en Aprendizaje efectivo de la escritura. Una experiencia regional exitosa*. ILCE, México. Pp. 43-62.
- Münch y Ángeles, (2009). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.
- OCDE, (1997) *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la Educación de las escuelas*. México, OCDE.
- Perrenaud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o en enseñar otros saberes?* México: Colofón.
- Pimentel, L. (2008). "Introducción", en *El relato en perspectiva*. México: UNAM, SIGLO XXI.
- Pimentel, C. (2014) *La comprensión lectora en los alumnos de quinto grado de Primaria*. Zamora, Michoacán, Tesis de maestría inédita: UPN 162.

- Porlán R. y Martín J. (1991). *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- Ramírez, V. y Medina, G. (2008). *Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México*. México: CONYTEG.
- Rodari. (2008) *La gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias* (1ªEd.). Barcelona: Argos Vergara, S. A.
- Rendón, G. (1999). *Los cuatro amigos de siempre*. Colección El barco de vapor. México: SM.
- Rousseau, J. (1993). *Emilio o de la Educación*. (11ª Ed.). México: Porrúa.
- Sacristán, G. (2007). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, Morata, España.
- Sacristán, G. (2000). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias*. España: Morata.
- Secretaría de Educación Pública, México.
_____ (2004). *Programa de Educación Preescolar*.
_____ (2006). *La reforma educativa en secundaria*. Plan de Estudios.
_____ (2009). *Educación básica. Primaria*. Plan de Estudios. Educación Básica.
_____ (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*.
- Saint-Expery. A. (1943). *El principito*. México: Océano.
- Saint-Onge, M (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México: Enlace.
- Saulés Estrada, S. (2012). *Leer... ¿Para qué? La competencia Lectora desde PISA*. México: INEE.
- Solé, I. (1998). "*Estrategias de Lectura*". Barcelona, Graó.
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*
- Rojas, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Zebadúa, M. y García, E. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México: UNAM.
- Artículo: CNTE (2013) *Documento de orientación para el Brigadeo Nacional*.
- Gómez, M. (1995). *La Lectura en la Escuela*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG).

Hemerográficas

Andere, E. (2012). *Nueva articulación. Hacer complicado lo complejo*. En revista Educación 2001. México.

CNTE, SEP. (2013) *Documento de orientación para el brigadeo Nacional*. México: CNTE.

López, M. (7 de noviembre 2015). *Reforma laboral y administrativa disfrazada de "educativa"*. México: La jornada.

Monroy, R. (2009). *La importancia de la comprensión lectora*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 6. México: psic.bvsalud.org.

Tello, C. (1 de Febrero de 2012). *Un decálogo sobre la reforma que México necesita*. México, UNAM, Ciudad de México.

Suárez, D. y Ochoa L. (2006). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares*, en *Entre maestr@s*. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 6 núm. 16 primavera. 2006.

Suárez, D. y Ochoa L. (2006). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares*, en *Entre maestr@s*. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 6 núm. 16 primavera. 2006.

Nigrini, G. (2008). *El enfoque de Política Educativa*. Universidad Autónoma Metropolitana. Conferencia en la especialidad en Política y Gestión de la Investigación Educativa. (2015-2016) México: Flacso.

Ramírez, L. y Medina, G. (2008). *Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica su impacto en México*. *Revista ideas CONCYTEC* año 3, no. 39 de septiembre 2008.

Electrónicas

Acevedo Ariadna, A. G. (22 de agosto de 2008). *No a la reforma curricular improvisada*. CDMX, Ciudad de México, México. Consultada el 30 de agosto de 2017, <http://www.odiseo.com.mx/marcatexto/no-reforma-cuurricular-improvisada>.

DeSeCo. (1 de diciembre de 1997). *Competencias genéricas*. CDMX, Ciudad de México, México. Consultado el 19 de junio de 2018, <http://binomicos.wordpress.com/introducción/deseeco/>

Erikson y Goldthorpe, 1992 en INEGI, 2017).

<https://www.inegi.org.mx/eventos/2013/desigualdades/doc/PatricioSolis.pdf>

Feurststein. R. (2012). *Aprendizaje mediado*. [http:// eabs2003](http://eabs2003).

Bligoo/content/view/255882/Feurestein-y-el-Aprendizaje-Mediado.html

Consultado 20 de agosto, 2012 y AUTOR/ COMPILADOR: Francisco Araya

Leoni, S.: "*La importancia de la lectura en una sociedad tecnologizada*", en Contribuciones a las Ciencias Sociales, mayo 2012, www.eumed.net/rev/cccss/20/

Marina, Pellicer y Manso. (2015) *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. México: UAM http://educalab.es/documents/10180/38496/LIBRO-BLANCO_ProfesionDocente_JAM_v11.pdf/e4e1d927-6a61-4897-bca0-ada011dca331

Ricardo, N. (31 de agosto de 2014). *Las Políticas Educativas en la Educación Basica en México*. CDMX, Ciudad de México , México.Consultada el 3 de marzo de 2016, <http://ssociologos.com/2014/08/31/las-políticas-educativas-en-la-educación-basica-en-mexico/>

Nava, D. (1 de enero de 2014). *William kilpatrick y el método de proyectos*. CDMX, Ciudad de México, México. Consultada el 15 de mayo de 2016.

<http://es.slideshare.net/Elenadiazmartin/metodo-de-proyectos-7849904>

Zepeda, R. (9 de marzo de 2016). *La desigualdad es el problema: implicaciones de PLANEA y la evaluación docente*. CDMX, Ciudad de México, México.Consultada en septiembre 2017, <http://educación.nexos.com.mx/?cat=74>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario para docentes de la Escuela Primaria “Guadalupe Victoria”



ESCUELA PRIMARIA “GUADALUPE VICTORIA”
C.C.T. 09DPR1477F
TURNO MATUTINO

CUESTIONARIO PARA DOCENTES “COMPRESIÓN LECTORA”

Estimado (a) compañero (a), esta serie de preguntas se realiza con la finalidad de conocer las estrategias para mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes, por lo cual se le solicita lea con cuidado y responda cada una de las siguientes cuestiones. La información que se recupere será anónima.

Años de servicio como docente: _____ Formación profesional: _____

Función que desempeña escuela: _____

1. ¿Cuál es la principal problemática, al respecto de la lectura, que tiene con sus estudiantes? _____
2. ¿Qué es para usted la comprensión lectora? _____

3. ¿De qué forma motiva a sus estudiantes para que comprendan lo que leen?

4. ¿Qué dificultades identifica para el logro de la comprensión lectora?

5. ¿Qué tiempo destina a la lectura con estudiantes? _____
6. ¿Con qué frecuencia y cómo utiliza la Biblioteca del Aula? _____
7. ¿Considera que el medir la velocidad lectora por minuto, contribuye a mejorar la comprensión lectora? ¿por qué? _____
8. ¿Sabe qué tipos de texto son de interés de los estudiantes? _____ ¿Cuáles? _____
9. ¿Con qué frecuencia lee? _____
10. ¿Qué tipo de textos lee? _____

¡Gracias por el apoyo!

Anexo 2. Estudio Socioeconómico y cuestionario para padres de familia



ESCUELA PRIMARIA "GUADALUPE VICTORIA"
C.C.T. 09DPR1477F
TURNO MATUTINO

ESTUDIO SOCIECONOMICO Y CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

Instrucciones: Anote lo que se pide en los casos correspondientes o marque con una X para señalar la respuesta conveniente.

DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

- Nombre:

Sexo: _____ Edad: _____

DATOS GENERALES DE LOS PADRES (PADRE, MADRE Y/O TUTOR)

- Nombre de la Madre:

Edad: _____ Escolaridad: _____ Ocupación: _____

- Nombre del Padre:

Edad: _____ Escolaridad: _____ Ocupación: _____

- Situación de los padres:

Casados () Divorciados () Unión libre () Viudo(a) () Separados ()
otro ()

DATOS DOMICILIARIOS

- Colonia: _____ Delegación: _____

Medios de transporte que utiliza para llegar a la escuela: Transporte propio () transporte público () otro () _____

Tiempo que tarda para llegar de su casa a la escuela:

_____ Lugares recreativos y culturales cercanos a su domicilio:

4. INGRESOS Y EGRESOS DE LA FAMILIA

Qué porcentaje del ingreso mensual destina a los siguientes aspectos:

Vivienda: _____ Alimentación: _____ Ropa y/o calzado: _____ Servicios: _____
Educación: _____ Recreación: _____ Ahorro: _____
Otros: _____ ¿Cuáles? _____

¿Quiénes aportan al gasto familiar? _____

¿Cuántas personas se mantienen del gasto familiar? _____

VIVIENDA

- **Materiales de los que está hecha principalmente la vivienda:**

Paredes y techo de concreto () Paredes de concreto y techo de lámina ()

Paredes de madera o plástico y techo de lámina () Otro ()

Situación de la vivienda: Propia () Rentada () Prestada ()

Personas que viven en la casa: _____ Número de dormitorios: _____

Número de personas que duermen en cada uno: _____

¿Cuántas habitaciones, sin contar cocina y baños, tiene su casa? _____

- **Mobiliario, Eléctricos y Electrónicos:**

Marque (X) con cual de los siguientes aparatos cuenta:

Librero () Escritorio () Televisión () Estéreo () DVD () Computadora de
Escritorio () Tableta () Computadora Portátil () Consola de videojuegos () Otros () :
cuál _____

6. SERVICIOS CON LOS QUE CUENTA

Agua () Luz () Servicio de Teléfono () Alumbrado Público () Drenaje () Internet
() Recolección de Basura () Pavimentación () Transporte () Alcantarillado ()
Comercios () Otros: _____

7. SALUD

- **Servicios médicos con los que cuenta la familia:**

IMSS () ISSSTE () Seguro Popular () Centro de Salud () Otros (Especifique):

_____ Médico particular ()

8. RECREACION Y USO DEL TIEMPO LIBRE

Actividades que realiza la familia en su tiempo libre:

Practica deporte () Va al cine () Actividades al aire libre () Visita a Familiares ()
() Realizar quehaceres del hogar () Visitas a museos o bibliotecas () Otro ()

• **Actividades específicas del estudiante:**

Coloque los números del 1 al 7, donde 1 es el más importante y 7 el menos importantes, según las actividades que realiza su hijo (a).

Hacer deporte () Ver televisión () Hacer tareas escolares () Realizar labores del hogar ()

Jugar videojuegos () Jugar con amigos () Jugar con hermanos o familiares ()

Otros () _____

9. PREGUNTAS SOBRE LECTURA

¿Tiene libros en casa? _____ ¿Cuántos, aproximadamente, sin contar libros de texto?

¿De _____ qué temas tratan?

¿A usted le gusta leer? _____ ¿Qué Lee? _____

¿Considera que su hijo (a) tiene algún problema con la lectura? _____

¿Cuál? _____

¿Cuánto tiempo a la semana destina con su hijo (a) para la lectura por placer?

Después de que lee su hijo (a), ¿Usted le hace preguntas sobre el tema, le pide que explique lo que entendió o qué hace?

¿Asisten a algún evento sobre lectura, dentro o fuera de la escuela?

¿Cuáles? _____

Cuando le dejan tarea a su hijo (a) para investigar, regularmente ¿En qué fuentes busca?

¿Cuándo su hijo lee, realiza alguna actividad para verificar que comprendió?

¿De _____ qué manera?

¿Qué actividades sugiere se realicen en la escuela para favorecer la comprensión de textos?

Anexo 3. Cuestionario para los estudiantes de 4º



ESCUELA PRIMARIA "GUADALUPE VICTORIA"
C.C.T. 09DPR1477F
TURNO MATUTINO

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Nombre: _____
Grado: _____ Grupo: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Instrucción: Lee cuidadosamente cada pregunta y responde con honestidad.

1. ¿Te gusta leer? Sí _____ No _____ ¿por qué?

2. ¿Qué tipo de lectura te interesa leer?

3. ¿Con qué frecuencia lees?

4. ¿Qué haces para comprenderlo?

5. ¿Cómo identificas las ideas principales de un texto?

6. ¿Qué haces cuando se te dificulta comprender la lectura, una expresión o palabras de la lectura?

7. ¿Tienes libros en casa? _____ ¿Cuántos? Sin considerar libros de texto

8. ¿Qué tipo de libros tienes?

9. ¿Qué libro estás leyendo actualmente?

10. Cuando el profesor o profesora cuenta las palabras que lees por minuto ¿Entiendes lo que Lees? ¿Porqué _____
11. ¿Cómo trabajan en tu salón la Biblioteca del Aula? _____

12. ¿Se te facilita o dificulta escribir lo que entiendes de un texto? _____ ¿Por qué?

Anexo 4. Pruebas ACL de comprensión lectora.

ACL-4.2

Las plumas de los pájaros son un recubrimiento magnífico para proteger su piel, para poder volar y para mantenerse calientes. Además tienen que ser impermeables, por eso, debajo de la cola tienen una especie de cera que esparcen cada día con su pico por encima de las plumas y así el agua resbala.

5. ¿Por qué los pájaros no se mojan cuando llueve?

A) Porque vuelan deprisa y el agua no los toca
B) Porque se cobijan en el nido y cuando llueve no salen
C) Porque esconden la cabeza bajo el ala
D) Porque se ponen una cera que les cubre las plumas
E) Porque tienen unas plumas muy largas

6. ¿Con qué frecuencia deben cuidar de sus plumas?

A) Cuando vuelan
B) Diariamente
C) Cada semana
D) De vez en cuando
E) Cuando se mojan

7. ¿De dónde sacan la cera que necesitan?

A) De su pico
B) De sus plumas
C) De debajo de la cola
D) De debajo de las alas
E) De dentro del nido

8. ¿Qué frase recogería mejor la idea principal de este texto?

A) Para qué les sirven las plumas a los pájaros
B) El cuerpo de los pájaros está cubierto de plumas
C) Las plumas de los pájaros no se mojan
D) Los pájaros tienen plumas en las alas
E) Las plumas mantienen el calor

* G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Monedós * de esta edición: Editorial Graó

ACL-4.3

Marta comenta con su madre cómo organizará su fiesta de cumpleaños:

— ¡No quiero invitar a Pablo! siempre se mete con las niñas.
— Yo creo que tienes que invitarlo porque es de tu grupo y podría entadarse —le contesta la madre.
— ¡Me da igual! él también nos hace rabiar a nosotras con lo que dice.
— Piensa que, aunque venga Pablo, sois el doble de niñas y conviene que aprendáis a relacionaros.
— Pero mamá, Adil siempre me ayuda, Pepe es muy divertido, Óscar es un buen chico y Carlos sabe organizar muy bien los juegos; en cambio Pablo...
— Mujer, me sabe mal por él.
— Como quieras, ¡pero no le haremos ningún caso!

9. ¿Cuántas niñas habrá en la fiesta si no falla ninguna?

A) Cinco
B) Seis
C) Diez
D) Doce
E) Dieciséis

10. ¿Piensas que Marta invitará a Pablo?

A) Sí, para complacer a su madre
B) Sí, porque le hace ilusión
C) No, porque no le hace ninguna gracia
D) No, porque no se hablan
E) No, porque molesta a las niñas

11. Si durante la fiesta cuentan chistes, ¿qué niño crees que les hará reír más?

A) Óscar
B) Adil
C) Carlos
D) Pablo
E) Pepe

* G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Monedós * de esta edición: Editorial Graó

ACL-4.4

Para la fiesta mayor de mi pueblo la comisión de fiestas quiere adornar las calles con estrellas luminosas.

Cada estrella tiene 2 bombillas blancas, el doble de azules, 3 verdes, 1 roja y en el centro la amarilla. En la calle Mayor quieren poner 8 estrellas y en la calle de la Fuente la mitad.

12. ¿Cuántas bombillas necesitamos para cada estrella?

A) 5
B) 7
C) 9
D) 10
E) 11

13. ¿Cuántas bombillas rojas harán falta para adornar la calle de la Fuente?

A) 2
B) 3
C) 4
D) 6
E) 8

14. ¿De qué color pondremos más bombillas para adornar las dos calles?

A) Azul
B) Rojo
C) Amarillo
D) Blanco
E) Verde

* G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Monedós * de esta edición: Editorial Graó

ACL-4.5

Los peces más conocidos son los que comemos normalmente, como la sardina o el atún, que son marinos. El lenguado y el rape también viven en el mar, en el fondo, son aplanados y su piel imita el color de la arena para pasar inadvertidos a sus enemigos.

La trucha, el barbo y la carpa son de agua dulce, viven en los lagos o en los ríos.

Hay algunos, como el salmón, que pasan unas temporadas en el mar y otras en el agua dulce.

15. ¿Qué quiere decir que la sardina o el atún son marinos?

A) Que son de color azul marino
B) Que son buenos marineros
C) Que viven en el mar
D) Que viven en el río
E) Que son de agua dulce

16. ¿Qué hacen de especial los lenguados para defenderse de sus enemigos?

A) Esconderse en un agujero de las rocas
B) Ponerse detrás de unas algas
C) Nadar muy deprisa
D) Camuflarse en la arena
E) Atacar a sus enemigos

17. Si las anguilas son del mismo grupo que los salmones, ¿dónde deben vivir?

A) En los ríos
B) En el mar
C) En el río y en el mar
D) En el fondo del mar
E) En el fondo del río

18. Según el texto, ¿qué clasificación de peces crees que es más correcta?

A) De mar - de río - marinos
B) Planos - redondos - alargados
C) De mar - sardinas - atunes
D) De playa - de río - de costa
E) De mar - de río - de mar y río

* G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Monedós * de esta edición: Editorial Graó

Juana duerme. Y mientras duerme no se da cuenta de que ha entrado un duendecillo en su habitación. El duendecillo da un salto ligero encima de la cama y se sube a la almohada. Se acerca de puntillas a la cabecita rizada que duerme, y empieza a hurgar en los bolsillos. De un bolsillo, saca un puñado de polvos que arroja a los ojos cerrados de Juana. Así Juana dormirá profundamente.

19. ¿En qué orden se acerca el duendecillo a Juana?

- A) Hurga en los bolsillos, da un salto, se sube a la almohada
- B) Se sube a la almohada, hurga en los bolsillos, da un salto
- C) Da un salto, se sube a la almohada, hurga en los bolsillos
- D) Hurga en los bolsillos, se sube a la almohada, da un salto
- E) Da un salto, hurga en los bolsillos, se sube a la almohada

20. ¿Por qué crees que se acerca de puntillas a la cabeza de Juana?

- A) Para que no se le caigan los polvos
- B) Para que no vea que se acerca
- C) Porque le da miedo
- D) Porque le aprietan los zapatos
- E) Para que no se despierte

21. ¿Qué quiere decir «hurgar en los bolsillos»?

- A) Tener los bolsillos agujereados
- B) Mirar qué encuentra en los bolsillos
- C) Calentarse las manos en los bolsillos
- D) Mirar si tiene bolsillos
- E) Tener muchos bolsillos

© G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Monclús • de esta edición: Editorial Graó

El Ebro atraviesa en gran parte de su curso tierras muy pobres, sin árboles, devastadas. Baja con tanta fuerza que llega a la última parte de su curso cargado de fango. El color del río en su curso final no tiene nada que ver con el del agua, sino que se debe al barro de color amarillento, denso y espeso que arrastra.

Son estas cantidades de fango que se depositan ante el mar la explicación del origen del delta.

22. ¿Cómo se formó el delta de este río?

- A) Por la fuerza del agua
- B) Por la acumulación de barro
- C) Por el color de las tierras que atraviesa
- D) Por las curvas del curso final
- E) Por el color amarillento del agua

23. ¿Cómo son la mayoría de tierras que atraviesa?

- A) Bien regadas y con plantas
- B) Muy pobladas de ciudades
- C) Campos de cultivo con muchos árboles
- D) Pobres y con poca vegetación
- E) Montañosas y con mucha vegetación

24. ¿Cómo es el agua del río en la desembocadura?

- A) Cristalina
- B) Limpia
- C) Clara
- D) Fangosa
- E) Transparente

25. ¿Qué título resumiría mejor este escrito?

- A) Los ríos de España
- B) El delta de los ríos
- C) La fuerza del agua
- D) El nacimiento del Ebro
- E) El delta del Ebro

© G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Monclús • de esta edición: Editorial Graó

Juana duerme. Y mientras duerme no se da cuenta de que ha entrado un duendecillo en su habitación. El duendecillo da un salto ligero encima de la cama y se sube a la almohada. Se acerca de puntillas a la cabecita rizada que duerme, y empieza a hurgar en los bolsillos. De un bolsillo, saca un puñado de polvos que arroja a los ojos cerrados de Juana. Así Juana dormirá profundamente.

19. ¿En qué orden se acerca el duendecillo a Juana?

- A) Hurga en los bolsillos, da un salto, se sube a la almohada
- B) Se sube a la almohada, hurga en los bolsillos, da un salto
- C) Da un salto, se sube a la almohada, hurga en los bolsillos
- D) Hurga en los bolsillos, se sube a la almohada, da un salto
- E) Da un salto, hurga en los bolsillos, se sube a la almohada

20. ¿Por qué crees que se acerca de puntillas a la cabeza de Juana?

- A) Para que no se le caigan los polvos
- B) Para que no vea que se acerca
- C) Porque le da miedo
- D) Porque le aprietan los zapatos
- E) Para que no se despierte

21. ¿Qué quiere decir «hurgar en los bolsillos»?

- A) Tener los bolsillos agujereados
- B) Mirar qué encuentra en los bolsillos
- C) Calentarse las manos en los bolsillos
- D) Mirar si tiene bolsillos
- E) Tener muchos bolsillos

© G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Monclús • de esta edición: Editorial Graó

El Ebro atraviesa en gran parte de su curso tierras muy pobres, sin árboles, devastadas. Baja con tanta fuerza que llega a la última parte de su curso cargado de fango. El color del río en su curso final no tiene nada que ver con el del agua, sino que se debe al barro de color amarillento, denso y espeso que arrastra.

Son estas cantidades de fango que se depositan ante el mar la explicación del origen del delta.

22. ¿Cómo se formó el delta de este río?

- A) Por la fuerza del agua
- B) Por la acumulación de barro
- C) Por el color de las tierras que atraviesa
- D) Por las curvas del curso final
- E) Por el color amarillento del agua

23. ¿Cómo son la mayoría de tierras que atraviesa?

- A) Bien regadas y con plantas
- B) Muy pobladas de ciudades
- C) Campos de cultivo con muchos árboles
- D) Pobres y con poca vegetación
- E) Montañosas y con mucha vegetación

24. ¿Cómo es el agua del río en la desembocadura?

- A) Cristalina
- B) Limpia
- C) Clara
- D) Fangosa
- E) Transparente

25. ¿Qué título resumiría mejor este escrito?

- A) Los ríos de España
- B) El delta de los ríos
- C) La fuerza del agua
- D) El nacimiento del Ebro
- E) El delta del Ebro

© G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Monclús • de esta edición: Editorial Graó

Era un niño que soñaba
un caballo de cartón.
Abrió los ojos el niño
y el caballito no vio.
Con un caballito blanco
el niño volvió a soñar;
¡Ahora no te escaparás!
Apenas lo hubo cogido,
el niño se despertó.
Tenía el puño cerrado.
¡El caballito voló!
Quedóse el niño muy serio
pensando que no es verdad
un caballito soñado.
Y ya no volvió a soñar...

Antonio Machado

26. ¿Por qué el niño tenía el puño cerrado al despertarse?

- A) Porque estaba muy enfadado
- B) Porque se durmió así
- C) Porque estaba ansioso
- D) Para que no se escapara el sueño
- E) Para concentrarse mejor

27. En la poesía, ¿qué significa «el caballito voló»?

- A) Que echó a volar
- B) Que no era real
- C) Que se lo quitaron
- D) Que se fue a otra parte
- E) Que marchó corriendo

28. ¿Por qué no volvió a soñar?

- A) Porque estaba desilusionado
- B) Porque no le venía el sueño
- C) Porque tenía pesadillas
- D) Porque se repetía el sueño
- E) Porque se despertaba a menudo

Hoja de respuestas

Evaluación de la comprensión lectora ACL-4

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

Texto	Pregunta	Alternativa correcta
Ejemplo	(1-)	A B C D E
4.E	(2-)	A B C D E
	(3-)	A B C D E
4.1	1	A B C D E
	2	A B C D E
	3	A B C D E
	4	A B C D E
4.2	5	A B C D E
	6	A B C D E
	7	A B C D E
4.3	8	A B C D E
	9	A B C D E
4.4	10	A B C D E
	11	A B C D E
	12	A B C D E
4.5	13	A B C D E
	14	A B C D E
	15	A B C D E
4.6	16	A B C D E
	17	A B C D E
	18	A B C D E
4.7	19	A B C D E
	20	A B C D E
	21	A B C D E
4.8	22	A B C D E
	23	A B C D E
	24	A B C D E
	25	A B C D E
4.8	26	A B C D E
	27	A B C D E
	28	A B C D E