



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 MEXICO D, F. CENTRO

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”

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACION BASICA
CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA

PRESENTA
LAURA EMILIA GARCÍA PÉREZ

DIRECTORA DE TESIS
DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO

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

México, D.F., a 16 de enero de 2015.

**LIC. LAURA EMILIA GARCÍA PÉREZ.
P R E S E N T E**

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA :


FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE TEXTOS CLÁSICOS INFANTILES, EN NIÑOS DE TERCER AÑO DE PRIMARIA.

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS MTRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO, 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 MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



**DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHÍNAS
DIRECTORA**

MGCCH/VMMMP agm*

AGRADECIMIENTOS

La transición de un pensamiento amorfo a una conclusión, en una investigación, involucra la suma de muchos factores, entre ellos, la actitud, el fortalecimiento de la empatía, el respeto, la paciencia, tolerancia y juicio crítico así como la madures para trabajar en equipo.

A todo el gran equipo de la especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria de la unidad 94 Centro, de la Universidad Pedagógica Nacional, le agradezco su tiempo, conocimientos y disposición para acompañarme en esta aventura.

Para lograr esta maestría en Educación Básica, tuve el apoyo incondicional de mis profesores, la maestra Florina González Camarillo, el maestro Ricardo Pérez Córdova, el doctor Vicente Paz Ruíz, la maestra Tony Yudelevich PekaloK, el doctor Javier Lazarín Guillen, la maestra Lupita Correa Soto, la doctora María Eugenia Momoko Saito Quezada, a ellos les doy las gracias por haberme compartido su tiempo, experiencias y saberes para que yo lograra apropiarme de lo que encierra este trayecto formativo. A la doctora Olimpia González Basurto, quien además dirigió mi tesis, le agradezco haber ido más allá de su función docente para que yo construyera el aprendizaje sobre una molécula del inmenso universo que encierra la literatura y enseñanza de la lengua en la Educación Básica.

Un especial agradecimiento a las maestras sinodales: doctora Olimpia González Basurto, maestra Anabel López López, maestra Karla Aguilar Islas, maestra Claudia Martínez Montes y al doctor Vicente Paz Ruíz, por sus excelentes orientaciones en los toques finales de la tesis.

Agradezco también a mis compañeras de trabajo, Gabriela Herrera, Ángeles Briseño y Margarita Sanabria, que son un ejemplo a seguir como seres humanos y maestras, sus consejos congruentes con su hacer, fueron elementos muy valiosos para enamorarme del quehacer docente, desde el enfoque humanista.

Con profundo amor le agradezco a Miguel, mi cómplice, amigo y esposo, su paciencia y soporte y a mis hijas Valeria y Paulina, que ya convertidas en adultas, también han sido mis maestras.

A mi madre, Blanca, por su amor incondicional y las lecciones de vida que me ha regalado a lo largo de toda mi existencia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. EL MODELO NEOLIBERAL Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL MODELO EDUCATIVO VIGENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA	12
A. Declive de los procesos de la comprensión lectora al reduccionismo	12
1. La comprensión lectora en el plano internacional	13
2. Comprensión lectora y su vinculación con la sociedad nacional	17
3. Competencias comunicativas	19
B. La RIEB como parteaguas de la Educación Básica	21
1. Los cambios en la Educación Preescolar vinculados a la Lengua	22
2. Los cambios en la Educación Primaria vinculados a la Lengua	23
3. Los cambios en la Educación Secundaria vinculados a la Lengua	25
CAPÍTULO II. LA IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL DESARROLLO SOCIAL DEL INFANTE, EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	30
A. ¿Por qué es importante desarrollar la comprensión lectora?	30
1. Lectura y contexto	33
a. La alternativa de los clásicos	33
b. El desarrollo metodológico del DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO	34
2. Investigando en el aula	36
a. Características y desarrollo general del Diagnóstico Específico	36
b. Reseñando la actividad dentro del aula, en el Diario de Campo	37
c. Explorando el nivel de comprensión lectora con las pruebas ACL-3	37
i. Las pruebas ACL-3	39
ii. Valoración e Interpretación de los resultados	43
d. Capacidad lectora y autoconcepto	53
i. Aplicación de la Prueba Proyectiva de Karen Machover	53
ii. Resultados generales de la aplicación	56
iii. Resultados de la capacidad lectora en la prueba de Karen Machover	56
iv. Apreciaciones	58

3. Exponiendo un problema, preguntas de indagación y supuestos	59
a. Problema a atender	59
b. Preguntas de Indagación	60
c. Supuestos	60
4. La mirada metodológica para la intervención	61
CAPÍTULO III. DEL UNIVERSO TEÓRICO DE LA COMPRESIÓN LECTORA AL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	63
A. La comprensión lectora en algunas investigaciones	63
1. Decodificación sin comprensión lectora	63
2. De la lectura mecánica a la interpretación lectora	65
3. Bajo nivel de comprensión lectora y desinterés al leer textos	66
4. De la lengua Tenek al español: una lectura comprensiva	68
5. Dificultad en la comprensión lectora por deletreo	70
B. Fundamentación teórica de la comprensión lectora	71
1. Una estrategia formadora que incluye la comprensión lectora	71
a. Pero, ¿qué es la Pedagogía por Proyectos?	72
i. Marco Teórico de Pedagogía por Proyectos	72
ii. Condiciones favorables para el aprendizaje	74
iii. Estrategias formativas: Aprender a leer y a escribir en la escuela	83
2. Otras miradas teóricas sobre la comprensión lectora	84
a. La concepción de la comprensión lectora	84
b. La importancia de las operaciones mentales en la comprensión lectora	86
c. Los textos clásicos y la Comprensión Lectora	86
C. Diseño de la intervención didáctica	89
1. Viviendo los clásicos	89
a. Proyecto didáctico de la intervención	89
b. Proyecto de acción	92
c. Evaluación docente	93
CAPÍTULO IV. VIVIENDO CON LOS CLÁSICOS	98
A. Informe Biográfico – Narrativo	98

1. Primer episodio: Con mis diez centavos	98
2. Segundo episodio: ¿Qué vamos a leer juntos?	102
3. Tercer episodio: Volviéndonos escritores	113
4. Cuarto episodio: Uno para todos y todos para la galería. Comprensión lectora, vida cooperativa y democracia.	118
A. Informe General de la Intervención pedagógica	131
1. Método de la investigación hacia la intervención	131
2. El contexto y el diagnóstico	132
3. Sustento teórico	133
a. La lectura de los clásicos, un camino para la comprensión lectora	133
4. Resultados	135
a. Exploración Inicial de la lectura en voz alta	135
b. Evaluación formativa de Lectura y elaboración de textos diaria	140
c. Escala estimativa de evaluación de competencias comunicativas	143
d. Evaluación de los estándares curriculares	144
e. Evaluación de los proyectos de intervención:	147
f. Evolución de las situaciones de lenguaje	147
g. Textos clásicos y los componentes de la Comprensión Lectora	149
h. Cuestionario del Proyecto Colectivo en la sección de proyectos específicos de construcción de competencias	152
i. Segunda aplicación de las pruebas de Catalá	153
5. Evaluación general de la Intervención	170
6. Conclusiones	172
REFERENCIAS	177
ANEXOS	182

INTRODUCCIÓN

El modelo educativo basado en competencias, tiene como imperiosa necesidad que los educandos sean buenos lectores. Por ello, lanzó un sinnúmero de medidas para atender la lectura, medidas, que presenta de forma aislada y descontextualizada, sin considerar los intereses ni las características de personalidad de los alumnos, al imponerles qué leer, cuánto, cómo y a qué velocidad, esto aunado a las evaluaciones externas en que se ha involucrado. Es ahí donde cobra vida mi interés por aportar algunas estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora, a través de los textos literarios clásicos por medio de la *Pedagogía por Proyectos*, llevando a cabo una intervención desarrollada con niños de tercer grado de primaria. Con este granito de arena, pretendo contribuir al abordaje del programa de Español, y a las medidas que se generan para lograr que los educandos aumenten, no sólo su nivel de fluidez lectora, si no su grado real de comprensión lectora que la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) persigue en sus principios, para llegar a la construcción del perfil de egreso que busca en los estudiantes, al finalizar su Educación Básica y con ello, responder a evaluaciones como lo son el examen ¹Universal y PISA.

La intervención realizada, logró crear un ambiente donde se gozó de la lectura, donde no se vacunó contra ella. Un ambiente donde el niño experimentó ser tomado en cuenta, reconocido y vivió el proceso de comprensión de la lectura, no el número de palabras leídas u oralizadas sin cometer errores, un ambiente donde los niños construyeron el camino para alcanzar la tan ansiada comprensión lectora. Esto es lo que va a diferenciar a un lector de un no-lector. En este camino, cobró fuerza la propuesta pedagógica de formación *Pedagogía por Proyectos*, no como receta, sino como una base de acción cuyos principios se enriquecieron con aportes de otros investigadores expertos, además de lo que el aplicar el diseño de la intervención *per se* aportó.

¹ El examen Universal sustituyó a Enlace y PISA es el **Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes** o **Informe PISA** por sus siglas en inglés (*Program for International Student Assessment*) y en francés (*Programme international pour le suivi des acquis des élèves*). Éste se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes mundiales que se realizan cada tres años y que tienen como fin la valoración internacional de los alumnos.

Es por ello que durante la intervención, tanto para los niños como para mí, como mediadora, fue importante ir aplicando las condiciones favorables para un aprendizaje exitoso que Jolibert, Jacob y Sraïki (2003), proponen para el aprendizaje.

El marco abierto de esta propuesta pedagógica, hizo que surgiera la necesidad del diseño, para realizar ajustes a esas herramientas y usar otras nuevas según la actividad.

Regresando a la lectura, menciono que pretendí, a través de una intervención basada en principios de la *Pedagogía Por Proyectos*, que los niños tuvieran un acercamiento democrático y lúdico a cierto tipo de lecturas como son los textos clásicos. Ellos eligieron de forma voluntaria, de cincuenta diferentes títulos clásicos, los textos con los cuales trabajamos, y con ello se rescató el interés por participar, cuestionar, intervenir, asociar las historias a su contexto real de alguna manera, y al mismo tiempo jugamos con las palabras; ludismo que permitió experimentar los vocablos y sus sonidos, las vicisitudes de los cuentos, disfrutarlos y gozarlos como si éstos fueran sus amigos. Esto a su vez ayudó a que en esta etapa, se incrementara el poder conferir significado a lo escrito, que durante los años escolares anteriores se ha ido trabajando, como lo expresa ²Halliday, M.A.K (1979).

Tratar a los clásicos en la infancia, desde ambientes lúdicos, genera un ambiente de aprendizaje amén de fortalecer el ³autoconcepto del niño(a), ayuda a construir la sensibilidad a los significados de las palabras jugando con sus fonemas, permea un conocimiento crítico en el aprendizaje de la lectura, nutre el espíritu y contribuye a edificar ideas claras, porque los enfrenta a oraciones complejas y bien estructuradas. Es claro que éstas no sólo son características propias de los textos clásicos, sino de la variedad de textos que les acerquemos a los niños.

Sin embargo, considero que las ideas de la literatura clásica poseen un cúmulo de sabiduría que hemos abandonado, pues permiten acercar y sostener, valores y relaciones que hacen ver a los niños la vida en su justa medida en la época actual, a través de la visión universal que ofrecen.

² Ver Halliday, M.A.K. (1979), *El lenguaje como semiótica social*, libro de desarrollo de la lengua oral y escrita en preescolar.

³ El autoconcepto es la percepción y conciencia de sí mismo; de manera específica, son las actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a las propias capacidades, habilidades, apariencia. Se considera una característica inherente al ser humano, implica juicios que le permiten conocerse, reconocerse y definirse. La formación del autoconcepto se da fundamentalmente entre el mundo de los padres y los iguales. Harter, S. (1986). Processes underlying the construct, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. En J. Suls y a Greenwald (Eds.). *Psychological perspectives on the self*. (Vol.3, pp. 137-181). Hillsdale, NY: Erlbaum.

Trabajar con las lecturas que los niños eligieron propició un ambiente armónico y lúdico, donde al mismo tiempo se fortaleció su autoconcepto a través de la socialización reflexiva, retroalimentando su visión ética y sus valores, se contribuyó a que los niños asociaran la lectura a situaciones agradables y divertidas, y, de esta forma, comprendieron más el mundo en el que viven.

El enfoque Biográfico–Narrativo de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Daniel Suarez (2011), enmarcaron el proceso metodológico para orientar el camino de la intervención de forma holística. De ahí que con los datos recaudados, a partir de ser yo la que intervine pedagógicamente, recojo lo necesario para reconstruir lo realizado con respecto al aporte que logran los textos clásicos literarios. Si bien la Documentación Biográfica-Narrativa, como lo demostramos en este espacio formativo de la maestría, hace recuperar la antología sobre nuestra práctica pedagógica, este tipo de investigación nos dota de una fuerte carga autoformativa y con ello, está presente, como dice Bolívar *et al.* (2001), la representación de nuestras voces y de actores sentidos como los niños y padres de familia.

En el capítulo I, se expone el análisis de la vinculación que existe entre la comprensión lectora y las políticas públicas promotoras de un complejo modelo educativo en la República Mexicana, basado en los compromisos internacionales, bajo el marco de la globalización que a lo largo de los Planes de Desarrollo Nacionales se ha ido formando, debido a que nuestro país es insertado en diferentes organismos al establecer relaciones de orden económico con otras naciones. En este capítulo, voy haciendo una reflexión analítica de cómo este modelo explica la implantación del enfoque por competencias, a través de la institución directriz de la educación en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Presento, asimismo, cómo los constructos de corte internacional le van dando cuerpo al lenguaje que impera hoy en el campo educativo en nuestro país, mismo que se adecua por los organismos educativos en donde también está inserto y participa, como es el caso de la **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization** (UNESCO), y organizaciones que aunque no son educativas como la **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos** (OCDE) y el BANCO MUNDIAL (BM), median estos procesos y

al intervenir, también tienen que regular los avances educativos que se desarrollen. Desde luego, priva la interpretación que hacen de los mismos y la propia situación política, económica y sociocultural de nuestro contexto.

En el capítulo II, defino la problemática específica sobre la exploración de los niveles de la comprensión lectora, a través de la aplicación de un diagnóstico específico y el diario de campo, detectando las interrogantes generadoras de las necesidades para el diseño de la intervención, así como la estructuración de los supuestos, las preguntas de indagación, y en general, la delimitación de la problemática que dio cuerpo al diseño de la intervención y los factores a considerar en la misma, que incluso, me ofreció un dato más con los rasgos del ⁴autoconcepto de los niños.

En el capítulo III, reviso la evolución de los procesos cognitivos de los niños al respecto de la comprensión lectora y la clasificación de textos, desde el marco de *Pedagogía por Proyectos*, para dar respuesta a la problemática específica encontrada, el porqué del uso de los clásicos infantiles y la importancia de la estructura del diseño de la intervención.

También, dentro del mismo capítulo, enmarco el diseño de la intervención llevada a cabo en el tercer grado de la escuela pública de Educación Primaria “5 de Mayo de 1862”, desde un corte cualitativo, bajo la visión interpretativa del enfoque Biográfico-Narrativo expuesto por Bolívar (2001), y complementado desde la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Daniel Suárez (2011), para construir el Relato Único desde el cruzamiento, empleando como base fundamental el diario autobiográfico, donde se asientan datos de la *Pedagogía por Proyectos* de Josette Jolibert *et al.*, aplicados día a día, y el uso de los textos clásicos infantiles dentro del aula con las condiciones favorables para un aprendizaje exitoso, la interrogación de textos, la vida cooperativa, la autoregulación y los niveles lingüísticos, entre otros elementos que encierra esta estrategia formativa. Se mencionan los instrumentos empleados para la recolección de los datos (videograbaciones, fotografías, cuestionarios, segunda aplicación de las pruebas de Catalá, escalas estimativas y rúbricas), su aportación y utilidad dentro de la intervención.

⁴ Kalish (1983), considera que el autoconcepto se puede definir como la imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan.

En el IV capítulo, presento el Informe Biográfico-Narrativo y el Informe General. Paso a paso expongo cómo se logró crear un ambiente donde fue placentera la práctica de la lectura. Párrafo a párrafo, ofrezco situaciones tejidas y sugeridas por los estudiantes, donde el niño experimentó el ser tomado en cuenta, reconocido y esto lo llevó a reconciliarse con la lectura. Rememoro y analizo cómo se vivieron estas situaciones dentro del grupo y el proceso de mejora en la comprensión de lo leído. También contiene la narración, en vivo, de las experiencias aportadas por los estudiantes y de sus vivencias con la comprensión lectora. Viví la producción documentada sobre este aspecto de la lengua con niños felices leyendo.

Para soportar con mayor fuerza la documentación narrativa biográfica reconstruida a través del relato único, presenté un Informe General, en el segundo momento, con datos objetivos de lo encontrado en los resultados de la evaluación formativa, los instrumentos adecuados y ajustados para tal efecto, como son: los cuestionarios del contrato individual, las paredes textualizadas, las escalas estimativas y rúbricas y también, diversas evidencias del trabajo de los niños.

Quiero aclarar que si bien la intervención de este documento se dirigió hacia la comprensión de textos, dado que la lengua es un todo y asimismo el proceso pedagógico en un grupo es de atención global a las necesidades e intereses de los niños, en el relato pedagógico la visión que se mantuvo fue holística. Todo esto conllevó a que los alumnos fortalecieran la comprensión lectora y de forma indirecta su autoconcepto, esto quedó registrado en el diario de campo construido de la observación directa y de lo que reflejaron los estudiantes en los productos elaborados, los diálogos que realizaron y sus aportaciones verbales y actitudinales.

I

EL MODELO NEOLIBERAL Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL MODELO EDUCATIVO VIGENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA

En el presente capítulo expongo el análisis de la vinculación que existe entre la comprensión lectora y las políticas públicas promotoras de un complejo modelo educativo en la República Mexicana, basado en los compromisos internacionales, bajo el marco de la globalización.

A. DECLIVE DE LOS PROCESOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA AL REDUCCIONISMO

En veinte años, tal pareciera que los docentes de la Educación Básica han transitado de ser “mil usos” a “obreros de la docencia” y no a la profesionalización de su práctica. Ésta, clama una transformación en la forma de ejercerse en la generación de ambientes lectores y escenarios de las prácticas sociales de la lengua, donde los educandos fortalezcan su comprensión lectora a través de la interacción con textos clásicos y estrategias lúdicas diseñadas a partir del interés genuino de ellos, para que desarrollen procesos metacognitivos que los lleven a la conciencia de lo que son capaces de ser y hacer en el desarrollo pleno de sus competencias, logrando así la construcción de un pensamiento reflexivo, y crítico, donde esté inmersa la currícula, pero con un significado que les sea útil. Por ende, la importancia de fortalecer la comprensión lectora en el aula, dentro de la Educación Básica, resulta una meta prioritaria desde cualquier ángulo que se observe, pues contribuye a entender y actuar en la realidad hacia la construcción de una educación más plena.

La implementación del modelo neoliberal en nuestro país ha generado cambios sociales y hemos sido testigos de un importante adelgazamiento del Estado, no sólo económico, sino en su debilitamiento en la intervención de la reestructuración social del sistema educativo, ya que la figura del docente de Educación Básica ha transitado en un trayecto que lo ha llevado a ser, en el mejor de los casos, un mero operario de las reformas.

Las figuras directivas y del docente dentro de la política educativa han estado a merced de las fuerzas del Estado hacia el servilismo económico internacional.

La presencia del modelo neoliberal en México se originó en el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (presidente de México de 1982 a 1988). Durante su gestión, no sólo se adelgazó al Estado a través de la privatización o concesión indiscriminada de las empresas que dependían de él y que fueron vendidas al sector privado, sino que además, las fuerzas capitalistas fueron manipulando y pervirtiendo el sistema educativo y con ello el quehacer docente alejándolo de la disertación crítica (Vargas, 2010: 46).

Desde aquél momento, se fortaleció una visión meramente operativa del cuerpo docente desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), donde la aplicación de la enseñanza de la lengua se centró únicamente en la lectura y escritura decodificada de signos, lo cual según Freire (1983: 63), sería lo opuesto al acto de leer.

1. La comprensión lectora en el plano internacional

Las condiciones de la globalización han desencadenado las fuerzas que estructuran la pobreza y los cinturones de miseria, incluso como motores de la riqueza de algunos grupos capitalistas, para lograr que el tejido social se fragmente en individuos abatidos, apáticos o luchando para “poder obtener cosas” (Vincec Fisas, 98: 203).

Esta situación mundial, ha afectado los espacios lectores, provocando adicciones incluso a redes sociales, donde la banalidad y superficialidad alimentan las necesidades consumistas y la comunicación superficial, creando la extinción paulatina de la comunicación directa en espacios sociales que no implique consumos, o simples interacciones sociales, como también menciona Pérez Gómez:

Los cambios en las relaciones de poder, de producción, en las formas de vivir, movimientos demográficos y tecnológicos han producido una alteración en nuestra forma de comunicarnos, de actuar de pensar y de expresar (Pérez Gómez en Gimeno, 2008: 60).

Katzman (2001: 17), hace referencia a que la globalización ha ido absorbiendo a los países y debido a ello, éstos van perdiendo su sentido de identidad. Desde mi visión personal, considero que esto sucede porque están siendo debilitados por la sociedad global y

surgen discriminaciones y exclusiones significativas que involucran la fragmentación del tejido social, y como consecuencia, para restablecer dicho tejido, la política educativa mundial se centra en hacerles frente a estos problemas con el modelo de competencias.

Por ello, pienso que las competencias comunicativas y específicamente la comprensión lectora, sus procesos cognitivos y las implicaciones sociales y psicológicas, toman un papel preponderante en el quehacer docente a nivel mundial y se convierten en parte de las preocupaciones dentro del modelo educativo que pretenden.

Dicha visión neoliberal ha hecho caer a la educación en un caos social que provocó que la UNESCO, propusiera un evento desde Jomtien en 1996, en el cual se vislumbra insertar al ciudadano del siglo XXI en la sociedad del conocimiento, para propiciar un cambio integral en los sistemas educativos internacionales, que dé respuesta a las necesidades económicas y políticas de los grupos hegemónicos.

El panorama anterior dio lugar a la Declaración Mundial sobre Educación para todos: *Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje*, donde la Comisión Internacional sobre la Educación para el ⁵Siglo XXI, a través del documento denominado: *La Educación encierra un Tesoro*, expuso en tres apartados, seis puntos básicos que toman en cuenta temas como la importancia de considerar la diversidad, interculturalidad, la deserción del nivel de secundaria, la alfabetización de adultos y de todos los individuos, considerando a todos los sectores de la ⁶población mundial e individual. Se propone que estos rubros sean tratados e incluidos en el nuevo modelo educativo, para que cada país estructure desde sus contextos, programas que den respuesta a las exigencias actuales.

Los países pertenecientes a la UNESCO preocupados por la educación, realizaron varias reuniones internacionales considerando tanto la Educación Básica como la superior; prueba de ello es el programa ⁷TUNING Europeo, y TUNING 2004-2006 de Latinoamérica. Incluso, antes a la reunión de Jomtien, en los años 80, el tema educativo estuvo presente en la apertura democrática de varios países de América Latina.

⁵ Cabe señalar que los demás integrantes de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI son: In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhause, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr y Zhou Nanzhao

⁶ Ver anexo: tabla 1, cuadro 1.

⁷ Proyecto de universidades latinas

Es justamente esta coyuntura social y económica la que favorece y propicia la aparición de teóricos, educadores de diversas disciplinas y de distintos lugares del mundo que realizan reuniones con organismos internacionales (UNESCO, CEPAL, UNICEF), quedando marcada la década del 90, por la intención de generar y crear las orientaciones necesarias, a nivel institucional, político y económico, para la transformación de la reforma educativa en los países latinoamericanos, presentada a través de la producción de distintos documentos internacionales.

Sin duda, la construcción del modelo basado en competencias se debe a la dirección de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Esta organización, desde el aspecto meramente económico, propone, con claros intereses monetarios, principios totalmente diferentes a los de la ⁸UNESCO y a los de TUNING, que quedan insertos en el documento: *La educación encierra un tesoro*, presentado por Jacques Delors (2011). Dichos principios fundamentan que los países elaboren su modelo educativo valorando el contexto de cada país, las poblaciones en estado de vulnerabilidad y dando prioridad a la diversidad, la interculturalidad, a la alfabetización y al derecho a una educación de calidad.⁹ En cambio, la OCDE, como vemos en su historia, es regida por los principios económico laborales, donde sus principales motores son entre otros: el abaratamiento de la mano de obra y la explotación de los obreros (Vargas, 2010: 58), ya que su primordial interés radica en el ámbito monetario capitalista.

Precisamente, de la OCDE se genera el programa DeSeCo en 1997: THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES, que a través de PISA (Programme for International Student Assessment) “vigila” que todos los agremiados a ella (como es el caso de México), cumplan con la preparación adecuada de sus poblaciones (OCDE 1997: 2).

El programa de la OCDE, presenta un perfil donde el concepto de “Competencia” tiene un carácter polisémico. Dicho concepto se ha convertido en un objeto de estudio disciplinar en ciencias diversas como: lingüística, psicología, el mundo del trabajo y la sociología, y en ninguna se ha llegado a un consenso ante el término, esto hace que se pueda usar para referirse a cualquier comportamiento o aspecto del ser humano, tratando de validar el

⁸ Ver historia de ambas organizaciones en Anexos, tabla 2, cuadro 2.

⁹ Ver tabla 2, cuadro 2.

constructo sólo en el discurso social, lo que confirma el bajo grado de rigurosidad (Ángel Díaz Barriga citando a Tobón en la conferencia ante la SEP del mes de abril, 2009).

Este planteamiento de competencias manejado por el programa DeSeCo, no soporta el análisis crítico de los autores del compendio realizado por Gimeno (2008), quien a lo largo de los seis capítulos de su libro *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, apoyado en aportaciones de diferentes autores, proporciona un soporte argumentativo sintetizado para cuestionarse e incluso, si es posible, proponer un modelo pedagógico basado en este vago concepto de competencias, mostrando lo polifacético del término, así como se toma como base el concepto de Chomsky que es de orden lingüístico.

Desde este marco que presento, se observa la obvia diferencia entre los elementos expuestos en el informe de la comisión de Jomtien, con los horizontes, principios y retos, con el propósito de preparar a las nuevas generaciones, al futuro próximo y a la sociedad del conocimiento, lo que se resume a las palabras de G. Sacristán:

La contradicción, inherente al constructo competencias en el lenguaje educativo, el que utilizan las administraciones educativas y en el auspiciado por la OCDE, reside en querer concretar criterios observables al tiempo que el conjunto de estos cubre lo que se entenderá por educación (2008: 27).

Lo anterior rompe con la meta de lograr que el educando se forme con una preparación analítica y reflexiva que le permita tomar decisiones y posturas que, desde el aula, contribuyan a la formación de sujetos capaces de enfrentar cualquier cambio, como lo señala Pérez Gómez, citado en Gimeno (2008). Este investigador argumenta que los sistemas educativos afrontan actualmente dos retos íntimamente relacionados: consolidar una escuela que contribuya al desarrollo de las capacidades de cada persona, respetando la diversidad, la equidad de acceso a la educación, compensando las desigualdades; y por otro lado, favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida, participando activamente en la vida profesional y social:

El reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento, es decir, en cuerpos organizados de proposiciones que

ayuden a comprender mejor la realidad, así como la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría (Pérez Gómez, 2008: 64).

La mirada de Pérez Gómez (2008), interpreta la importancia del diseño de ambientes de aprendizaje donde se logre desarrollar la potencialidad innata de todo ser humano, a través de la mediación de herramientas pedagógicas, que permitan la constante interacción social con patrones prosociales incluyentes.

Con estos fundamentos se nota una clara confrontación entre los principios que soportan la investigación encabezada por Jacques Delors, los cuatro pilares de la educación, y la propuesta ¹⁰**Programme for International Student** (PISA) alejada de los conceptos, especialmente de México, y que da lugar a una prueba seudoevaluativa: ¹¹ **Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares** (ENLACE). No es de sorprender, dentro de la política mexicana, la forma en que este programa de evaluación ve la comprensión lectora, dado que lo que persigue es evaluar conocimientos. No rompe con el tradicionalismo, acentúa la sola decodificación, donde el estudiante sólo reproduce signos en una página. Todo eso me llevó a pensar que fortalecer la comprensión lectora con los textos clásicos infantiles y con las implicaciones sociales y psicológicas, podría lograr incidir en la percepción del docente hacia una práctica más flexible y crítica.

2. Comprensión lectora y su vinculación con la sociedad nacional

En México, como en el resto del mundo, el sistema educativo creó un modelo soportado con un Plan de Estudio basado en doce principios pedagógicos, partiendo del enfoque por competencias, para propiciar en el educando el desarrollo de las mismas hacia el logro de un ciudadano “digno” dentro de la “sociedad del conocimiento”. Este modelo busca que el enfoque por competencias permita ser una herramienta en la mediación docente que logre encauzar al niño y niña, al logro del Perfil de Egreso de la Educación Básica. Toma como

¹⁰ Este programa se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes que se realizan cada tres años en varios países con el fin de determinar la valoración internacional de los alumnos.

¹¹ Es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplicaba a planteles públicos y privados del País

base pedagógica el enfoque sociocultural, se guía por estándares curriculares,¹² las competencias para la vida, y organiza la currícula del Plan de Estudios 2011 con base en las competencias.

El modelo puede funcionar, sin embargo, depende de la práctica docente el que se convierta en una realidad o en utopía social. Para que el docente pueda usar, e interpretar el Plan y Programas 2011, deberá primero contar con una preparación de investigador, porque el enfoque por competencias que se sugiere en el acuerdo 592, se basa en una práctica *in situ*, y la práctica tradicional docente, en cambio, implica todavía los viejos patrones del experto al frente. Para que el profesor pudiera poner un alto a la negligencia del Estado y la política educativa, tendría que tener las fortalezas de manejar una base argumentativa sólida, cargada de propuestas pedagógicas que sustentaran la educación formativa. Hoy se requiere un modelo capaz de resarcir los abismos generados en el tejido social, la división catastrófica de los grupos de mayor pobreza, denominados “vulnerables” (Vargas, 2011).

Se requiere un modelo donde no tengan cabida la exigencias que vienen con el dinero que aporta el BM y la OCDE. Un modelo que siga el dictado de las “reglas” de lo que se necesita “aprender”, donde se acabe la influencia nefasta de estas organizaciones que han ensordecido y segado a los gobiernos para dejar de escuchar los gritos silenciosos que emanan de las aulas de nuestros niños (as) de Educación Básica. Un modelo que surja de las necesidades de la población para desde su contexto dotarlos de las herramientas que les permitan desarrollar sus procesos cognitivos y lograr una fuerza reflexiva que tienda a la toma de decisiones, posturas políticas y sociales, para lograr una transformación hacia una real sociedad del conocimiento.

A la luz de este criterio, valoro que es de suma importancia enfocarse en los procesos implícitos de la comprensión lectora, ya que la importancia de éstos en la interacción social son innegables (Cassany, 2007), y el sistema educativo sigue insistiendo en ello, pues no ha sido superado. Prueba de ello es que desde la reforma del 72, la del 93 y hasta la del 2011, se

¹² Estándares que determinan lo que “debe saber el niño en tercero de preescolar, tercero de primaria, sexto de primaria y tercero de secundaria”.

ha llegado a un enfoque sociocultural ¹³en RIEB, reafirmando la necesidad de las prácticas sociales del lenguaje.

Cobran mayor vigencia los procesos como la comparación, análisis y síntesis, que intervienen en la comprensión lectora (Cassany, 2007), que favorecen las funciones mentales superiores y que, a diferencia de las funciones mentales inferiores genéticas, se desarrollan a través de la interacción social (Bodrova, 2004) como el ¹⁴autoconcepto, así que, al fortalecer la comprensión lectora también fortalecemos el lenguaje, el pensamiento y desde luego, el autoconcepto, que funciona como una especie de regulador de las capacidades y habilidades humanas donde están las competencias comunicativas.

3. Competencias comunicativas

Las competencias comunicativas se encuentran inmersas en el programa de Español 2011, descrito en el Plan de Estudios 2011, especificados ambos en el acuerdo 592, donde también se menciona que el desarrollo del ¹⁵campo de formación de lenguaje y comunicación, tiene la finalidad de ampliar las competencias comunicativas descritas como:

- *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.*
- *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.*
- *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.*
- *Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.*

Mismas competencias que se espera sean desarrolladas a partir del uso de las prácticas sociales del lenguaje; aunque, desde la parte de la gestión educativa, se ha permeado una sistematización donde se percibe que dicha finalidad se resuelve sólo con el uso del programa de español y esto resulta totalmente imposible si se observa el desmesurado contenido de dicho programa.

¹³ Reforma Integral de la Educación Básica.

¹⁴ Conciencia de las capacidades, habilidades y características de cada ser humano (Nota de la autora).

¹⁵ Uno de los cuatro Campos de Formación en los que se distribuye el mapa curricular de la Educación Básica

Sin embargo, se parte de utilizar, este mismo programa, como respuesta a una problemática real detectada dentro del aula, desde la propuesta del principio pedagógico número 1, dentro del Acuerdo 592, que dice:

Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje

vuelve más dúctil el uso del programa. Por otra parte, es obvia la presencia del doble discurso del Estado, ya que mientras los principios pedagógicos insisten en poner al niño en el centro, los programas dirigen a una dirección diametralmente opuesta, en el ejercicio de la práctica docente y en lo que el alumno tiene que aprender, le interese o no, por lo que el protagonismo del niño es un tanto simulado, forzado; para ser congruentes con los principios es importante que la SEP, valore y deje que se involucre el criterio del docente, aunado a su profesionalización investigadora, y de esa forma, verdaderamente, incluiría los intereses de los niños.

B. LA RIEB COMO PARTEAGUAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El acuerdo 592 quedó, según el Diario Oficial de la Federación, en la segunda sección del 19 de agosto de 2011, constituyendo la consolidación de la RIEB (2011), el documento donde confluyen tanto el Artículo 3º constitucional, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Ley General de Educación, para formar el Plan y Programas de Estudio 2011, que se utilizan a lo largo de la Educación Básica en la formación de las generaciones hasta 2030. Sin embargo, esta consolidación tuvo un costo social educativo enorme, ya que inició con un discurso que tenía la clara intención de articular los tres niveles básicos, supuestamente aprovechando la reforma de preescolar del 2004 y la de secundaria del 2006, para la reforma de primaria en el 2009, pero los vínculos de interacción fueron términos ambiguos, la sistematización amorfa y por ende, las estrategias institucionales para llegar a las aulas fueron completamente caóticas, quedando generaciones en el vacío educativo.

Dentro del Acuerdo 592, se despliega el Plan de Estudios y programas 2011, de una forma transdisciplinaria abarcando todo el ¹⁶Mapa Curricular, con ello, la SEP, intenta romper con un modelo de prácticas pedagógicas basadas en el logro únicamente de conceptos, y propone la articulación de la Educación Básica, lo que contribuirá a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global. Sin embargo, en la exposición del análisis siguiente, se demuestra que entre los principios pedagógicos, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, existen abismos donde se nota la incongruencia entre el discurso y la práctica docente, quedando evidenciada una pésima política educativa en la realización de la RIEB (2009).

A continuación, se muestra un análisis desde los diferentes niveles: preescolar, primaria y secundaria, que va plasmando la incongruencia entre el discurso y los elementos didácticos pedagógicos.

1. Los cambios en la Educación Preescolar vinculados a la Lengua

En el año 2004, se consolidó la reforma de preescolar, y en el año 2008, inició la reforma del nivel de primaria; esto muestra toda una trayectoria de problemas en el proceso de hacer llegar los cambios hasta la plataforma docente en cuanto a la posible articulación de la Educación Básica. Estos problemas de articulación respondían, entre otros factores, a la ausencia de un diagnóstico interdisciplinario multifactorial que mostrara todos los ángulos desde las miradas de la comunidad educativa. Dentro del universo de la Educación Básica, resultaba obvio, al analizar las estructuras de cada nivel educativo, notar que éstas presentaban cimientos diferentes desde la preparación académica, que la SEP no había establecido un mismo lenguaje y ni siquiera existía un Perfil de Egreso común, ya que preescolar tenía su propio perfil.

¹⁶ El mapa curricular es el panorama general que muestra la distribución de los cuatro campos de formación (Lenguaje y comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia), los estándares curriculares (Español, Habilidad lectora, Segunda lengua: inglés, Matemáticas, Ciencias y Habilidades digitales) y las Habilidades digitales, asimismo, señalan los cuatro cortes de los estándares, 3º de preescolar, 3º y 6º de primaria y 3º de secundaria.

Dentro del acuerdo 592 encontramos que los principios pedagógicos que sustentan el plan y los programas 2011, que sustituyen al programa anterior de preescolar 2004 que por su definición: *Son condiciones esenciales para la implementación del currículo*, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa (SEP, 2011. *Acuerdo 592*, 26)

Sin embargo, es fácil comprobar que esto sólo se queda en el discurso, ya que si tratamos de entrelazar unos de estos principios (el principio No 1) (SEP, 2011). *Plan de estudios*: 26):

Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.

Con un ¹⁷aprendizaje esperado del ¹⁸Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación del Aspecto de lenguaje escrito (SEP, 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar: 50):

Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.

Podemos observar cómo esta actividad está totalmente dirigida hacia una acción, no se contempla la mediación hacia la construcción cognitiva, es decir, el aprendizaje esperado no contempla la estructura procesual para el desarrollo de la competencia que pretende desarrollar.

Partiendo de que la competencia que le da fundamento al aprendizaje esperado y que está en la misma cita usada en el ejemplo anterior es:

Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.

Vemos que entre el principio pedagógico, la competencia a desarrollar y el aprendizaje esperado, no existe una coherencia o consistencia que contemple el andamiaje que los vincule, quedando desarticulados. Tampoco considera características específicas del educando, ni provee una ubicación sustentada de la participación mediática del docente. Se

¹⁷ Aprendizajes esperados son el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional. (SEP, 2011:35)

¹⁸ El programa de educación preescolar se organiza en seis *campos formativos*, denominados así porque en sus planteamientos se destaca no sólo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que los tipos de actividades en que participen las niñas y los niños constituyan experiencias educativas.

advierte cómo depende, casi en la totalidad de la figura del profesor, llevar a cabo la articulación sin pender del programa, ya que los aprendizajes esperados no ofrecen una opción de sustento ni teórico ni pedagógico, por no presentar una estructura que genere una base constructiva procesual cognitiva.

En cuanto a la congruencia entre el Perfil de Egreso, las competencias para la vida y los aprendizajes esperados, veamos la relación que existe entre el mismo aprendizaje usado:

Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.

Con el rasgo uno del Perfil de Egreso:

Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.

Se observa, en este proceso, una inconsistencia en cuanto a que dentro del programa que tiene que seguir la educadora, no se contempla la construcción paulatina del conocimiento, por ende, los procesos están ausentes, y una vez más no se está considerando al estudiante y mucho menos se le da prioridad a sus aprendizajes, dejando totalmente en el limbo la necesidad de generar ambientes de aprendizaje donde sea el niño el que construya herramientas mentales que le permitan su desarrollo cognitivo.

2. Los cambios en la Educación Primaria vinculados a la Lengua

En el programa de la SEP de la asignatura de Español, que se llevó a pilotaje en el año 2009, no tenía especificada la competencia comunicativa. En el programa vigente de 2011, se divide a la competencia comunicativa en cuatro competencias.

Para el análisis de las competencias comunicativas se utilizó como contraste una de las microhabilidades dentro del lenguaje escrito de la comprensión lectora de Cassany (2007: 207) ésta nos dice:

Reconocer que una palabra nueva tiene relación con una palabra conocida.

Mientras que la competencia comunicativa uno, de la asignatura de español dentro del programa 2011: nos dice:

Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.

Si observamos detenidamente, podemos percatarnos que Cassany (2007), en la descripción de la microhabilidad, define un proceso cognitivo de reconocimiento que implica un saber primero para poder retomarlo en una nueva construcción, que involucra la nueva palabra. Esto ya contiene una operación mental de comparación que está inmersa en la misma descripción de la microhabilidad, mientras que en la descripción de la competencia sólo encontramos enunciados, el empleo del lenguaje y la descripción de lo que éste representa como herramienta, sin incluir o involucrar ningún proceso cognitivo.

Para el análisis de la segunda competencia comunicativa, usé como contraste la sugerencia de Tobón para la construcción de competencias desde el pensamiento complejo de Morín:

Constituye un método de construcción del saber humano desde un punto de vista hermenéutico (Tobón, 2010: 2, 3).

El término hermenéutico lo aclara explicando que el saber humano debe estar construido desde la interpretación, la comprensión retomando la explicación, la cuantificación y la objetivación, es decir, que el saber se hace haciendo y por lo tanto, la enunciación de una competencia debe contener esta visión integral como las observamos en las microhabilidades de Cassany (2007).

Desde esta necesidad de construcción, vemos que la enunciación de la segunda competencia comunicativa de la asignatura de español dentro del Programa 2011 dice:

Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.

Tobón (2010), nos explica que para la construcción de una competencia, ésta debe contener el saber ser, saber conocer, y saber hacer. Dentro del marco de la competencia comunicativa encontramos el verbo *identificar* que no significa construir, que es lo correspondiente al proceso para estar dentro del hacer. Después, la frase *propiedades del lenguaje* que encierra un universo impresionante de saberes, es ambigua, no precisa; y termina con el predicado *diversas situaciones comunicativas*, esta parte del enunciado sí cumple con una función específica, porque se indica que puede ser cualquier escenario y que responde al saber ser.

Ante esta situación, me pregunto: ¿dónde están los saberes a construir del niño?, ¿dónde está contemplado el proceso que debe desarrollar el niño? y por último ¿queda claro que lo

puede hacer donde sea?, pues diversas situaciones comunicativas no presentan ninguna especificidad objetiva.

Entonces, puedo concluir que la enunciación de uno de los aspectos de la competencia o competencias comunicativas, como las nombran en el programa de Español 2011, es difuso, e incluso, rompe con la misma definición de las competencias que señala el Plan de Estudios 2011, donde se define a la competencia como:

Movilizan y dirigen todos los componentes conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada (SEP, 2011. *Plan de estudios*: 38).

Desde esta definición, ninguno de los enunciados de las competencias comunicativas cumple con el propósito expuesto en el Plan de Estudios y mucho menos con el hermenéutico que menciona Tobón.

3. Los cambios en la Educación Secundaria vinculados a la Lengua

El cambio sustancial del programa de Español se realizó con la Reforma en el año 2006, y uno de los que participaron en el desarrollo del nuevo programa fue el maestro Enrique Lepe, quien explica que el objeto de la enseñanza del español cambió las prácticas de uso del lenguaje: “Las prácticas de uso del lenguaje son modos de interactuar a través de los textos con otras personas o bien con los textos mismos” (Lepe, Enrique).¹⁹

Lepe argumenta que de esta forma, los estudiantes accederán al uso del lenguaje para lograr un funcionamiento prosocial más real con su entorno. Para ello, justifica la organización de las prácticas en ámbitos, de los cuales, las acciones de escribir, leer y hablar se encuentran inmersas simultáneamente a la práctica. De tal manera que en el ámbito de *Literatura* encontramos textos de poesía, cuentos, novela y teatro entre otros, en el de *Estudio* encontramos textos donde el alumno aprende a aprender, investigar, debatir, etc., y un tercer rubro, que en ese momento lo denominaron de *Participación ciudadana*, y en el programa de

¹⁹ Consultado en agosto de 2013.

2011 se denomina *Participación social*, donde los textos tendrían que ver con las relaciones que se establecen con los otros, como documentos legales, noticias, críticas, discriminación, diversidad, etcétera. Les atribuye el carácter espacial y funcional para realizar las actividades que se hacen con el lenguaje en la vida diaria dentro de la sociedad y en la escuela.

Para el ejercicio de estas prácticas en los ámbitos correspondientes, Lepe argumenta la necesidad de modificar la práctica docente y el cambio de roles con el alumno; propone que para el aprendizaje del Español dentro de los ámbitos descritos, se trabaje con la estrategia de *Proyectos Didácticos* que define como: “Los proyectos didácticos son una serie de actividades, en que participan maestros y alumnos para realizar un producto” (Lepe Enrique).²⁰

Estos proyectos presentan dos propósitos: “*Comunicativo y didáctico*. *Comunicativo* se llamará al que tenga la capacidad de provocar algo en el destinatario y *didáctico* será la serie de conocimientos que el alumno va a aprender al desarrollar el producto”.

Según Lepe (2013), los proyectos didácticos son la propuesta pedagógica para provocar el protagonismo del alumno, ya que será el que desarrollará el proyecto y el maestro dejará de ser el experto, pues aparentemente ya no se necesitará aprender sólo los nombres de las estructuras gramaticales de los componentes del lenguaje. Sin embargo, dentro de la construcción del programa 2011, encontramos inconsistencias importantes con los principios que se establecieron en esa reforma de 2006, y que exponía el maestro Lepe, pues los principios pedagógicos y específicamente el principio tres dice:

Generar ambientes de aprendizaje.

Y el ²¹Estándar curricular tres de español:

Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.

Y el cuarto corte evaluativo de tercero de secundaria:

²⁰ Consultado en agosto de 2013.

²¹ Recordar que los estándares curriculares expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares: al concluir el preescolar; al finalizar el tercer grado de primaria; al término de la primaria (sexto grado), y al concluir la educación secundaria. (SEP, 2011:78)

Expresa y defiende opiniones e ideas de una manera razonada, empleando el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos.

Pero una vez más, todo queda sólo en el discurso, pues lo que presenta el programa son temas determinados y específicos, como se ve en las actividades sugeridas para el primer bloque del tercer año de secundaria: (ver cuadro 1):

Cuadro 1. Actividades sugeridas en el Bloque I ²²programa de español

Bloque I

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ELABORAR UN ENSAYO SOBRE UN TEMA DE INTERÉS		
TIPO DE TEXTO: ARGUMENTATIVO		
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México		
APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las características y función de los ensayos. • Contrasta la información obtenida en distintos textos y la integra para complementarla. • Reconoce el punto de vista del autor y diferencia entre datos, opiniones y argumentos en un texto. • Argumenta sus puntos de vista respecto al tema que desarrolla 	<p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modos de explicar y argumentar en diferentes textos. • Diferencias en el tratamiento de un mismo tema en diversas fuentes. • Diferencias entre datos, opiniones y argumentos en un texto. <p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paráfrasis y citas textuales de información. • Organización e integración de información proveniente de diferentes textos. • Notas y resúmenes para recuperar 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión para la elección de un tema y las preguntas que guiarán la elaboración del ensayo. • Recopilación y selección de textos que aporten información sobre el tema elegido. • Fichas de trabajo que recuperen información de los textos analizados. • Cuadro comparativo de las diferencias y semejanzas en el tratamiento y la postura del autor respecto al tema. • Referencias bibliográficas de las fuentes consultadas en el ensayo.

Como se puede observar, el proyecto está determinado, no existe el protagonismo de los intereses del alumno y en ningún momento el programa considera la construcción cognitiva previa de los conceptos, tales como la paráfrasis. En los grados anteriores no se observa el desarrollo de estrategias que lleven a la formación de ambientes de aprendizaje, no se

²² SEP. (2011). Programa de español secundaria:80

perciben elementos didácticos pedagógicos constructivistas que propicien la construcción de competencias o que lleven al alumno al Perfil de Egreso, Rasgo tres:

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

Y ni qué decir, que está a kilómetros de generar la construcción de las competencias para la vida, como vemos dentro de las denominadas ²³Competencias para el Manejo de Situaciones:

Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

Y si de considerar los aprendizajes esperados se trata, veamos uno que sugiere el programa:

Aprendizaje Esperado del Bloque 4 de la Práctica social del Ámbito de Literatura: Lectura dramatizada de una obra de teatro: Comprende la importancia de la entonación y dramatización para darle sentido al lenguaje escrito en obras dramáticas (Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro Educación Básica Cuarto Grado: 53 y 43).

Como se observa, no existe un referente consistente que muestre los momentos de la construcción, ni el proceso que se debe estimular, ni la recuperación del mismo. Por lo tanto, queda plasmada la necesidad de encontrar estrategias pedagógicas que realmente generen ambientes de aprendizaje donde el rol del docente sea el de investigador, pues debe considerar al alumno y sus procesos, donde los intereses y sus voces sean escuchados y se estimule el aprendizaje, desarrollando las competencias hacia la resolución de los conflictos que se vayan presentando durante la evolución de esos proyectos significativos para los alumnos, que tengan que ver con su vida diaria y no sólo ver el proyecto como actividades para hacer un producto.

Finalmente, dentro de la Reforma encontramos la representación esquemática con el mapa curricular, (ver cuadro 2) que pretende mostrar en una mirada los campos de formación enmarcados por las tecnologías y por la evaluación por medio de los cortes y los estándares curriculares, sin embargo la cimentación de dicho mapa curricular, así como su

²³ SEP. (2011). Acuerdo 592: 31

articulación quedan en el vacío por carecer de un origen interdisciplinario y realmente integrado por la comunidad escolar.

Cuadro 2. ²⁴Mapa curricular

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²			Segunda Lengua: Inglés ²			Segunda Lengua: Inglés I, II y III ³		

Con base en lo expuesto anteriormente se permea la importancia en el desarrollo cognitivo de los estudiantes en el fortalecimiento de la comprensión lectora para el desarrollo de competencias comunicativas.

²⁴ Es el esquema de la distribución del campo de formación de Lenguaje y comunicación en la Educación Básica.

II

LA IMPORTANCIA DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL DESARROLLO SOCIAL DEL INFANTE, EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.

En este capítulo, se define la problemática delimitada en torno a la Comprensión Lectora a través del Diagnóstico Específico, basado en el análisis de los resultados de varios instrumentos: el diario de campo, las pruebas de Catalá para explorar los niveles de la Comprensión Lectora, la prueba proyectiva de personalidad de Karen Machover para explorar el nivel de la capacidad lectora. Así mismo se detectan las interrogantes generadoras de las necesidades para el diseño de la intervención, así como la estructuración de los supuestos, las preguntas de indagación, y en general, la delimitación de la problemática que dio cuerpo al diseño de la intervención y los factores a considerar en la misma

A. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE DESARROLLAR LA COMPRESIÓN LECTORA?

La política educativa pretende que durante el trayecto formativo de la Educación Básica, se contribuya a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde la dimensión nacional y global. De ahí que el Plan de Estudio 2011 y el Programa de Español muestren entre sus principios pedagógicos, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, incongruencias pedagógicas entre el discurso y la aplicación didáctica de dichos elementos, para articular la Educación Básica, y para que las y los alumnos logren construir el llamado Perfil de Egreso que establece.

Es importante tener presente la estrategia pedagógica de comprensión lectora, basada en ambientes de aprendizaje propicios, que efectivamente contribuyan a la inserción del estudiante al siglo XXI. Ambientes donde las prácticas de la lengua escrita, la oralidad y la lectura, en diferentes escenarios, se practiquen continuamente de forma apegada a los contextos de los educandos, ya que dichas prácticas generan la evolución en las sociedades.

La lengua escrita y su vinculación con el pensamiento y las estructuras cognitivas, se encuentran activas durante la lectura y van transformando la percepción de los sujetos

lectores, dando margen a la transformación de las sociedades a partir de la práctica de dichas percepciones. Por lo tanto, la comprensión lectora, conjuntamente con las prácticas sociales del uso de la lengua, va formando vínculos que marcan la evolución de las metrópolis urbanas.

Las prácticas del uso de la lengua y en general de la cultura escrita, han generado una transformación social que podemos observar a través de la historia desde Johannes Gutenberg, que con su invención propició toda una revolución colectiva, que más tarde se consolidó con la publicación de libros, y ha permitido el acceso a una fuente diferente de información, así el lenguaje continua transformándose como la interpretación de lo que se lee. Más tarde, autores como Saussure y Chomsky (Lomas, 1999), nos explican y aportan, el primero desde un enfoque estructuralista, el segundo desde un enfoque generativista, cómo el ser humano desarrolla su capacidad lingüística, mientras Vigotsky (Citado por Bodrova, 2004) nos hace reflexionar sobre la interacción del lenguaje con el pensamiento. Así pues, el lenguaje y el pensamiento constituyen dos elementos fundamentales inmersos dentro del proceso de la comprensión lectora e interpretación de los textos.

Todas las estructuras mentales que entran en juego en el proceso de interpretación de un texto involucran lo que Cassany (2007) llama microhabilidades. Desarrollar desde este punto de vista la comprensión lectora toma muy en cuenta las estructuras mentales y cognitivas para llevarla a cabo, ya que cada mirada de un texto, para ser interpretado por el lector, pondrá en juego el contexto, su historia, su esencia, sus referentes, sus conocimientos para explicar de forma única la expresión e interpretación de lo leído. En palabras de Lomas:

Lograr una lectura comprensiva e intertextual exige trabajo colectivo, reflexión sobre los usos del lenguaje, y el análisis del discurso, así como también concebir su enseñanza como procesos de interacción entre un lector, un texto y su contexto (Lomas, 2003: 60).²⁵

En ese tenor, la lectura oral y escrita encierra un sinfín de elementos que inciden en el desarrollo social de los individuos, ya que implican la necesidad de interactuar, y eso ayuda en la sobrevivencia del ser humano, es decir, el sujeto, si se aísla, tiende a fenecer. El

²⁵ Este texto constituye una revisión y actualización de la ponencia leída por Carlos Lomas en el Seminario Internacional “La educación que queremos” que, organizado por la editorial Santillana, se celebró en Madrid (España), el 26 de mayo de 2003.

homínido es un ser netamente social que nace con un bagaje innato e instintivo dentro de un contexto y que como expresa Vigotsky:

A través de la interacción social, usa herramientas, las diseña e inventa para lograr desarrollar habilidades que hace que estas funciones evolucionen paulatinamente hasta convertirse en funciones superiores y que por interacción social aprende a autorregular la parte instintiva de su ser para poder sobrevivir en una comunidad, dominando su propia conducta (Bodrova, 2004: 36).

Por otro lado, la cultura que se desarrolla con la práctica social de la lectura, es la base que sustenta a las sociedades cosmopolitas (Cassany, 2007). Esto hace que el acercamiento a la lectura sea con diversos textos, de los más sencillos a los complejos, de los catálogos a los literarios o cuentos y esta diversidad textual se encierra en una mirada amarillista plagada de la influencia globalizada de los intereses capitalistas, centrada en la creación de “obreros” y esclavos de la tecnología y el consumismo. La lectura y la imprenta se encuentran sesgadas por los medios de comunicación donde encontramos periódicos, revistas e incluso colecciones literarias con una visión prefabricada de la realidad contemporánea. En estas producciones literarias, impera la violencia gráfica y el mercantilismo que involucran de manera prolífica el pensamiento de personas en todos los estratos sociales que conforman nuestra sociedad mexicana.

En cada uno de los hogares y en cada esquina de puestos de periódicos, se observa que esta violencia gráfica trastoca la convivencia dentro de la comunidad educativa, donde la perspectiva experiencial de aprender haciendo, hace que estos integrantes estén dirigidos hacia una interacción selvática e instintiva, donde la ley del más fuerte es la que predomina. Por todo lo anterior, resulta inminente implementar estrategias que contemplen lo que se lee, cómo se lee y para qué se lee. Hay que realizar estrategias que incluyan la cultura popular y la escolar, como sugiere Morduchowicz (2004), con ello se podrá ser capaz de influir en la formación del educando autogestivo, con el compromiso y la responsabilidad de que asuma sus retos, aprenda de sus consecuencias y sea partícipe en la construcción de su futuro y de la comunidad que lo rodea, aportando creatividad a la transformación de la conciencia social.

1. Lectura y contexto

Dentro de este marco conceptual encontramos que es necesario vincular el contexto del niño con el propósito didáctico en la práctica social de la lectura, como nos lo sugiere Lerner (1996). Desde luego, no es tarea sencilla y representa un reto a resolver. La lectura de los intereses genuinos de los alumnos, y ser el motivo por el que los niños construyan sus herramientas cognitivas que les permitan entender y transitar de una manera exitosa por el trayecto formativo de la Educación Básica.

Partir de estos intereses, con significado para el niño, facilita la construcción de herramientas y los expone a situaciones universales dentro de la lectura que no sólo les den acceso a contemplar diversos escenarios alrededor del mundo, sino que, al mismo tiempo, les dé elementos para ir tejiendo su bagaje de instrumentos para construir su versión de la realidad y puedan explotar su poder de interpretación y creatividad, como lo maneja Jolibert (2003), no sólo para entender el mundo que lo rodea, sino para que pueda transformarlo.

Enfrentar a los niños a su entorno tiene que ver con la diversidad de textos que existen, considerando que el contenido debe ayudar a que los estudiantes construyan su interpretación del contexto que los rodea, creen las herramientas cognitivas para optimizar sus recursos mentales y materiales, y no sólo para sobrevivir, sino para modificar las condiciones adversas en las que se encuentra.

a. La alternativa de los clásicos

Actualmente, las alternativas para trabajar textos literarios dirigidos, ya sea en los libros de texto o en el Plan Nacional de Lectura, prioriza la identificación de tipología textual, reconocimiento de tema, personaje, acontecimientos y velocidad en la lectura, pero no estimulan los procesos cognitivos y metacognitivos para favorecer la comprensión lectora y con ello el gusto por la lectura. De ahí que si bien puede haber diversas vías para lograrlo, acudir a la lectura clásica proporciona las vías para el desarrollo integral cognitivo del estudiante, presente con mayor fuerza en los textos clásicos y una mayor reflexión comparativa. El objetivo es no utilizar directamente las fuentes clásicas originales pues ya

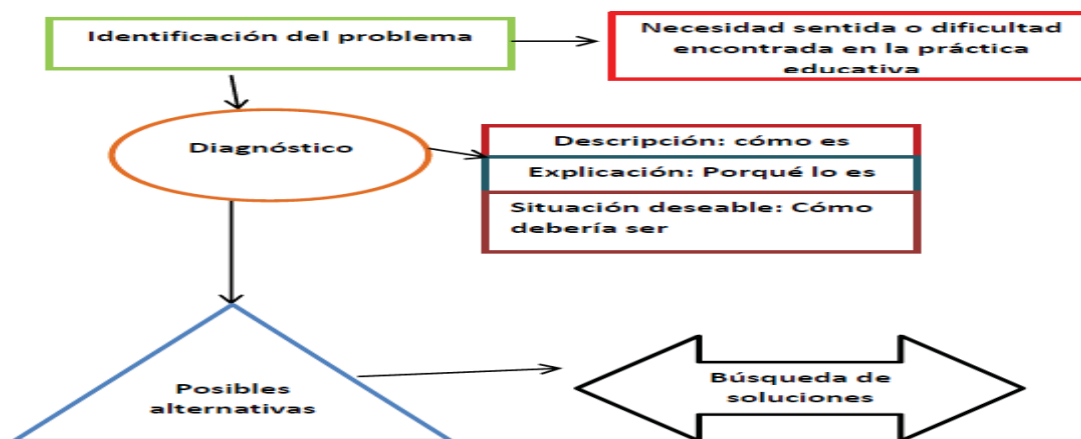
existen versiones infantiles accesibles que utilizan un lenguaje y una extensión adecuada para ellos.

El carácter universal de los textos clásicos, le permiten al docente usarlos para desarrollar la comprensión lectora y tener una herramienta de andamiaje entre la práctica social del uso lenguaje, y al mismo tiempo considerar el interés del infante acercándolo a la elección libre de la utilización del texto en la vivencia áulica cotidiana, amén de que la interpretación de la lectura, puede favorecer la construcción de alternativas de interacción social, ya que presentan situaciones que podemos ubicar en cualquier época y lugar. Desde luego, esto indica lo innecesario de aplicar pruebas estandarizadas como las del programa ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) y de PISA (siglas en inglés Program for International Student Assessment).

b. El desarrollo metodológico del DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO

El soporte de estos argumentos se basa en el ²⁶Diagnóstico Específico (DE), que se construyó y aplicó bajo elementos de investigación-acción, considerando el cuadro 3 basado en Latorre (2007).

Cuadro 3. Guía del Diagnóstico Específico realizado en terceros grados de la primaria “5 de Mayo de 1862” en Iztapalapa.



²⁶ Su propósito es descriptivo – exploratorio, busca profundizar en la comprensión del problema sin posturas ni definiciones previas.

En este cuadro se esboza toda la gama de acciones desarrolladas para el DE del nivel de comprensión lectora, desde una exploración dentro de la microetnografía, de un corte cualitativo con fundamentos metodológicos de la investigación-acción,²⁷ con apoyo de la observación directa,²⁸ y empleando las pruebas de Catalá, para explorar el nivel de la comprensión lectora, así como la aplicación de la Prueba Proyectiva de la Figura Humana, sólo porque dicha prueba reporta algunos rasgos de la capacidad lectora e involucra el nivel de construcción del ²⁹autoconcepto. El DE permitió ver la pobreza lectora a la que los niños acceden en los ámbitos escolar y familiar.

Cabe señalar que debido a mi función como Asesora Técnico Pedagógica (ATP) en la Dirección Técnica de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa, no estoy dentro de ningún plantel, por lo que solicité las facilidades para realizar el DE en una escuela pública de la Delegación Iztapalapa.

La identificación de la problemática de la intervención está soportada básicamente en la observación directa, por ser la técnica que más se vincula con el corte cualitativo de la intervención.

Las evidencias registradas en el diario de campo implicaron el proceso evaluativo que posteriormente, junto con el análisis reflexivo, llevó a la formulación del problema y a la recopilación de la información necesaria para un buen diagnóstico y representó el camino hacia el planteamiento de líneas de acción coherentes al abordaje del problema tipificado como lo sugiere Latorre:

Entendemos por técnicas de observación los procedimientos en los que el investigador presencia en directo el fenómeno en estudio (Latorre, 2008: 56).

Después de analizar las evidencias recolectadas durante la observación, surgió una problemática identificada por lo que realicé el ejercicio reflexivo sobre la comprensión lectora con los siguientes cuestionamientos:

²⁷ El proceso de investigación-acción es un proceso continuo, asemeja una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio (Latorre, 2008).

²⁸ La observación directa es el proceso mediante el cual se recogen las acciones del fenómeno y se transcriben en el diario de campo (Nota de la autora).

²⁹ El autoconcepto es la percepción y conciencia de sí mismo; de manera específica, son las actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a las propias capacidades, habilidades, apariencia. Se considera una característica inherente al ser humano, implica juicios que le permiten conocerse, reconocerse y definirse. La formación del autoconcepto se da fundamentalmente entre el mundo de los padres y los iguales. Harter, S. 1986.

- ¿Cuál era el nivel de comprensión lectora en los niños de tercer grado?
- ¿Cómo explorar el nivel de la comprensión lectora?
- ¿Qué procesos requerían ser fortalecidos?
- ¿Cuáles eran?
- ¿Qué procesos eran susceptibles de ser desarrollados para fortalecer la comprensión lectora, desde la práctica docente?

2. Investigando en el aula

La selección de la población para el DE la realice utilizando el método de muestreo casual o incidental de forma directa e intencional de Latorre, 2008.

La muestra estuvo formada por los dos grupos de tercer grado de la escuela pública de tiempo completo “5 de Mayo de 1862”; el grupo “A”, que constaba de 18 alumnos en total (7 niñas y 11 niños); y el grupo “B”, con 23 estudiantes (12 niñas y 11 niños), todos ellos de entre 9 y 10 años de edad cronológica, los que según Piaget, se encuentran en un estadio concreto-operacional, donde se inicia el asentamiento de conceptos abstractos.

La escuela está ubicada entre las calles de Plutarco Elías Calles y la Avenida Ermita, en la Delegación de Iztapalapa dentro del Distrito Federal. La mayoría de los educandos, según datos del ³⁰Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI 2010), se encuentran en un nivel socioeconómico medio bajo, sus casas están construidas con suelos, paredes y techos de concreto, y los ingresos económicos de sus padres varían de 2,000 a 3,500 pesos mensuales. Esto muestra que las carencias son diversas.

a. Características y desarrollo general del Diagnóstico Específico

El DE se realizó empleando como técnica básica la observación directa, pues como ya se mencionó, ésta me permitió ir teniendo los elementos necesarios vertidos en el diario de campo para el análisis posterior. Se emplearon tres instrumentos: el Diario de Campo,

³⁰ <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=9>

pruebas ACL-3 y la Prueba Proyectiva de Karen Machover. A continuación explico su desarrollo y resultados.

b. Reseñando la actividad dentro del aula, en el ³¹Diario de Campo

El Diario de Campo (ver cuadro 4), fue el instrumento donde registré cada momento dentro del aula, para retomar más tarde la información y triangularla con los otros registros anecdóticos de la intervención, como fueron las fotografías y los videos.

Cuadro 4. Diario de campo

DATOS GENERALES	EL REGISTRO
Fecha: 24 de agosto de 2011	Situación: Exploración de la Comprensión Lectora, la Capacidad Lectora y el autoconcepto
Observador: Laura Emilia García Pérez	Presentación: Laura Emilia García Pérez
Escuela: 5 De Mayo de 1862	Dónde tuvo lugar la Situación: Dentro del aula de la Escuela Pública Primaria de Tiempo Completo “5 de Mayo de 1862”, ubicada en la planta baja del inmueble.
Grupo: 3°	Quiénes intervinieron en la situación: Los alumnos (as), la observadora Laura Emilia García Pérez y la profesora de educación especial Elizabeth García como apoyo (sacando fotos y tomando notas).
Horario: de 14 a 16 horas	Qué hechos relevantes tuvieron lugar: La aplicación se realizó en un primer momento y se contextualizó a los niños en cuanto a lo que iban a realizar y para qué, es decir, se les dijo que con las pruebas y los dibujos se podría llegar a conocerlos mejor y así poder trabajar para que aprendieran mejor. Se les dieron las instrucciones y se realizaron las pruebas ACL y las pruebas proyectivas. Leyeron, contestaron las preguntas y realizaron dibujos de la figura humana (ver fotos y video).
Sesión No (1) uno	
Situación climática: Cooperación	
Tema: Exploración del nivel de Comprensión Lectora y Capacidad Lectora	
Instrumentos: Nivel de Comprensión Lectora: Pruebas ACL-3 de Catalá y cols. (2007)	
Capacidad Lectora y Autoconcepto: Prueba Proyectiva de Karen Machover	
Materiales: Protocolos de las pruebas ACL-3, hojas bond, lápiz, papel y cámara fotográfica	

c. Explorando el nivel de comprensión lectora con las pruebas ACL-3

Para explorar el nivel de comprensión lectora de niños de tercer grado, se eligió una muestra representativa; para ello empleé las pruebas ACL-3 de Catalá y colaboradores (2011), las preguntas de los textos que conforman dichas pruebas contemplan cuatro

³¹ LATORRE (2008) define el Diario de Campo como: *un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la autoobservación recogiendo observaciones de diferente índole.*

componentes de la comprensión lectora a partir de la taxonomía de Barret, presentada por Clymer que constituyen dimensiones cognitivas, las cuales se denominan: **Comprensión literal**, esta dimensión se concentra en ideas y formaciones explícitamente manifiestas en el texto, donde las tareas de reconocimiento son: reconocimiento de detalles, de las ideas principales, reconocimiento de una secuencia, acciones comparativas con un texto, reconocimiento de la causa y el efecto y de los rasgos de carácter. **La Comprensión reorganizativa**, es la dimensión cognitiva que requiere que el alumno analice, sintetice y/o organice las ideas o la información explícitamente manifiesta en el texto que debe leer, las tareas de reorganización son: clasificar, esquematizar, resumir y sintetizar. **La Comprensión inferencial o interpretativa**, es la dimensión cognitiva que es manifestada por el alumno cuando utiliza simultáneamente las ideas y la información explícita del texto por un lado y, por otro, pone en funcionamiento su intuición y experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis. Las tareas de la comprensión inferencial son: deducción de detalles de apoyo, deducción de ideas principales, deducción de una secuencia, deducción de comparaciones, deducción de relaciones causa y efecto, deducción de rasgos de carácter, deducción de características y aplicación de una situación nueva, predicción de resultados, hipótesis de continuidad, interpretación del lenguaje figurativo. **La Comprensión crítica o de juicio**, esta dimensión cognitiva, también implica una evaluación constante por parte del alumno, requiere que el estudiante de respuestas que indiquen que ha hecho un juicio evaluativo por comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo proporcionado por un docente o por otras fuentes escritas, o con un criterio interno proporcionado por las experiencias, conocimientos o valores del lector, el alumno puede realizar los siguientes juicios: juicio de realidad o fantasía, juicio de hechos u opiniones, juicio de suficiencia y validez, juicio de propiedad y juicio de valor, conveniencia y aceptación. (Catalá, 2011: 46 y 47). Las pruebas son tanto de carácter individual como colectivo, para validarlas, utilizaron una muestra de entre 585 y 782 alumnos por curso. Se hizo un pilotaje donde se aplicó a 3,980 niños de escuelas públicas y privadas, rurales y urbanas de Cataluña y la versión en español se pilotó en escuelas de Barcelona y después se aplicó a 1,000 niños de escuelas públicas y privadas de Madrid.

Como resultados se obtuvieron diversos ³²decatipos, con un valor diferencial único que permite ubicar el nivel de comprensión lectora de cada niño, con base en la tipología textual de textos narrativos, expositivos, discontinuos, poéticos y gráficos.

La forma de evaluar la comprensión lectora en las pruebas de Catalá, es a través de preguntas clasificadas de acuerdo a los cuatro componentes de la comprensión lectora mencionados con anterioridad. La forma de registro que hacen los niños, es la de seleccionar la respuesta que ellos creen correcta, eligiendo de entre 4 o 5 alternativas, según el grado escolar.

Para fortalecer la visión sobre el alcance del potencial de comprensión lectora de los niños de la muestra, se utilizó la *Prueba Proyectiva de la Figura Humana de Karen Machover* que explico más adelante.

i. Las pruebas ACL-3

Su aplicación se realizó de la siguiente manera: Primeramente, leyéndoles a los niños en voz alta cada uno de los siete textos: tres narrativos, dos expositivos, un matemático y un poético; posteriormente, ellos, en silencio, efectuaron una segunda lectura. Enseguida, se les pidió a los chicos que eligieran una respuesta que consideraran correcta de las tres o cuatro opciones que se les presentaba. En la elección se llevó a cabo el proceso de comprensión lectora, ya que pusieron en juego su lógica y sentido común. En palabras de Catalá: “No contestar por el simple recuerdo inmediato, sino a comprender profundamente, dando valor a los giros, a las intenciones no explícitas pero si sugeridas, infiriendo el sentido implícito o deduciendo lo que se desprende de dicho texto” (Catalá, 2011: 42).

Obsérvese el tipo de cuadernillo utilizado en el cuadro 5.³³A cada niño de la muestra elegida se le entregó uno de éstos para su llenado y a partir de él, se recuperaron las respuestas que sirvieron para valorar sus resultados

³² Decatipo. Es el rango específico previamente acordado de una investigación.

³³ Cada texto con los resultados se anexa al final del capítulo.

Cuadro 5. Cuadernillos ACL-3

Evaluación de la comprensión lectora. ALL-3

Nombre y apellidos: Tker Jesus R. Muñoz

Fecha: _____

UM B
4

Puntuación total: 6

Escalón: 2

Observaciones: _____

Ana va a clases de ballet todo el año menos los meses de julio y agosto en que hace vacaciones. Aunque de vacaciones, los meses no le suenan muy bien y a veces incluso que se crea un malentendido con la amiga de Ana - ¡Mira la gran bailarina! Ana le hace una mueca y se va a otra parte.

- ¿Debes ir a clases de ballet en Ana a clases de ballet?
 - A) Siempre
 - B) Nunca
 - C) Siempre
 - D) Nunca
 - E) Sí
- ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?
 - A) Porque es rubita
 - B) Porque no habla
 - C) Porque no es su amiga
 - D) Porque no le gustaba que le diera
 - E) Porque le dice que baile bien
- ¿Qué significa musitar?
 - A) hablar bajo
 - B) hablar muy alto
 - C) hablar en público
 - D) hablar mal
 - E) cantar al oído
- ¿Crees que Ana es muy buena bailadora?
 - A) Sí, porque se le dan bien todos los pasos
 - B) Sí, porque le gusta mucho
 - C) Sí, porque es una gran bailarina
 - D) No, porque no sabe mucho
 - E) No, porque no le sabe del todo bien

En este primer texto narrativo, en el grupo “B”, se habla de una niña, Ana, y sus clases de ballet. A la pregunta: ¿Hace cuántos meses que va Ana a sus clases?; cuatro de los once niños contestaron correctamente y once de las doce niñas. Se puede observar que las contestaciones variaron en un rango normal entre la respuesta correcta y las incorrectas. Para tomar una decisión, se tenía que hacer una reflexión sobre los meses del año y restar de ellos julio y agosto, por ser los meses que estaban de vacaciones. En el siguiente cuestionamiento: ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?, había que deducir la situación emocional por el susurro de la compañera; aquí un solo niño contestó correctamente y cinco niñas. Pero es de notarse que siete de los niños contestaron que la mueca se había hecho porque la niña era rubita, y esto creo que se debió indagar más con los pequeños. Otra interrogante fue: ¿Qué significa musitar? Siete de los once niños contestaron correctamente y cinco de doce mujeres del grupo; esta pregunta explora el nivel de vocabulario que manejan los infantes de tercer grado de primaria. La última pregunta de este primer texto es: ¿Crees que Ana es muy buena bailando? Aquí, dos de los once niños contestaron correctamente y tres de las niñas, e implicaba una reflexión del contexto

general, tomar una decisión y dar una opinión al respecto, esto se interpretó como que los niños podrían no estar habituados con que se les preguntara a menudo sobre sus opiniones.

ACL-3.1: ANA VA A BALLE

Ana va a clases de ballet todo el año menos los meses de julio y agosto en que hace vacaciones. Aunque se esfuerza, los pasos no le salen muy bien y una niña rubita que es una antipática siempre le musita al oído “¡Mira la gran bailarina!”, Ana le hace una mueca y se va a otra parte.

En el siguiente texto narrativo, el nivel de dificultad se incrementa al introducir varias situaciones que guardan un conflicto cognitivo para dilucidar una conclusión y buscar la respuesta a las preguntas: ¿En qué orden encontraron más setas buenas?, ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?, ¿Por qué dice que María hizo trampa?, y en las respuestas encontradas, se observaron tanto los aciertos como los errores, pues ambas formas de respuesta brindaron información valiosa para el diseño de la intervención.

ACL-3.2: BUSCAR SETAS

El domingo al amanecer fuimos toda la familia a buscar setas. Papá y María llenaron una cesta cada uno. Claro que ella hizo trampa, porque de la mitad para abajo su cesta estaba llena de hierbas. Mamá y yo íbamos contando historias y no vimos ni una. El pequeño Juanito encontró dos setas buenas y muchas otras malas que tuvimos que tirar, ¡cogió una rabieta...!

En el texto expositivo que sigue, las preguntas son: ¿Qué quiere decir metamorfosis de la rana?, ¿Qué orden siguen los cambios de la rana?, Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra?, ¿Qué título pondrías a este texto?, Es notorio que conforme avanzan los textos, el índice de situaciones se incrementa, así como la dificultad en el entramado que presenta.

ACL-3.3: EL RENACUAJO

El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llama metamorfosis. Primero empiezan a formarse las dos patas de atrás, en la base de la cola. Después aparecen las de delante y al final la cola se encoge. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba bajo el agua van desapareciendo y se forman los

pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua. Los animales que siguen este proceso se llaman anfibios.

El texto matemático siguiente, presentó las siguientes preguntas: ¿Qué número es?, ¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar?, ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo? Aquí se les pide a los infantes que pongan en juego su pensamiento y lenguaje matemáticos, para escoger la respuesta que consideren correcta y para contestar cada pregunta.

ACL-3.4: CÁLCULO MENTAL

Cálculo mental, preguntas 12-14. Hoy le he dicho a mi padre que no me gusta hacer cálculo mental porque no sirve para nada y él me ha contestado: “¿Estás seguro? Mira, si aciertas este número te lo regalo en cromos”. –Es mayor que 58, –Es menor que sesenta y uno. –No es sesenta. ¿Cuál es? Lo he acertado. Con estos cromos, ¿Cuántas páginas del álbum podré llenar?

El siguiente texto expositivo, tiene las preguntas: El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos, ¿qué tipo de pico tiene?, ¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto?, ¿Por qué crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado? Según el texto, ¿Cuál de estas clasificaciones crees que es la buena? Seguimos viendo cómo el texto incrementa su nivel de dificultad en las situaciones que va presentando y en la estructura de sus preguntas.

ACL-3.5: LOS PÁJAROS

Los pájaros comen muchas cosas diferentes. A veces puede adivinarse lo que come un pájaro viendo su pico. Los pájaros que comen semillas tienen el pico duro y grueso, se llaman granívoros. Los pájaros insectívoros comen insectos y tienen el pico delgado y puntiagudo. Los picos de los pájaros que buscan comida dentro del barro, la arena y la tierra mojada todavía son más largos y delgados. Como viven cerca del agua, se llaman de ribera. Los pájaros de rapiña comen carne y tienen el pico curvo y fuerte para poder arrancarla

Las preguntas del siguiente texto narrativo son: ¿En qué orden se han comido las cosas de la merienda?, ¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves?, ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?, ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?, aquí se observa

cómo en cada pregunta el nivel de análisis es un poco más complicado, porque implica subrelaciones interpersonales, de acciones y toma de decisiones.

ACL-3.6: RAMÓN Y NIEVES

Ramón y Nieves se han quedado solos en casa y han preparado una merienda espléndida. Han comido: tostadas con queso, yogur de fresa y para terminar galletas de chocolate después de unas mandarinas. Cuando ha llegado su madre se lo han contado y no le ha hecho ninguna gracia. Hoy no han cenado, no les apetecía nada.

El texto poético que sigue, presenta las preguntas ¿Qué quiere decir “viento achubascado”?, ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?, ¿Qué título sería más acertado para esta poesía? En estas preguntas se nota cómo ya el nivel reflexivo es un poco más complejo, exigiéndole al alumno mayor calidad de analogías y conocimiento de vocabulario, para la toma de decisiones.

ACL-3.7: SON DE ABRIL

Son de abril las aguas mil sopla el viento achubascado y entre nublado y nublado hay trozos de cielo añil. Agua y sol. El iris brilla. En una nube lejana, zigzaguea, una centella amarilla. Antonio Machado.

ii. Valoración e Interpretación de los resultados

Como se dijo anteriormente, los textos de las pruebas ACL-3, permiten explorar desde sus componentes o dimensiones, hasta elementos inmersos en el proceso de la comprensión lectora, como los maneja la autora Catalá (2011, 16):

Desde ahí que en los resultados encontrados en los alumnos de los terceros grados de la escuela primaria “5 de Mayo de 1862”, se analizaron elementos de estos componentes aunque, como bien dice Catalá (2011), no es posible separar individualmente a éstos, pero sí es plausible descubrir indicadores que permitan una exploración de ellos.

En el siguiente cuadro, el número 6, se muestra la clasificación de preguntas conforme a los componentes de la comprensión lectora descritos anteriormente. Inicia con la comprensión literal, con las preguntas: de la 4 a la 9, 19,20 y 23; la comprensión de reorganización la integran las respuestas: 11,12, 16, 18 y 25; la comprensión inferencial,

compuesta por las preguntas: 1, 3, 10, 14,17, 22 y 24; y la comprensión crítica, con las preguntas: 2,13 y2.

Cuadro 6. Clasificación de las preguntas por componente

<i>COMPONENTES</i>	<i>REACTIVOS</i>								
<i>COMPRESIÓN LITERAL</i>	4	5	6	7	8	9	19	20	23
<i>REORGANIZACIÓN</i>	11		12		16		18		25
<i>COMPRESIÓN INFERENCIAL</i>	1	3	10	14	15	17	22	24	
<i>COMPRESIÓN CRÍTICA</i>	2			13			21		

En el cuadro 7 se especifican los resultados por la tipología textual de las pruebas, los textos narrativos, que son el 3.1: Ana va al ballet, 3.2: A buscar setas y el 3.6: Ramón y Nieves, asimismo, los componentes de la comprensión lectora se encuentran denominando cada una de las cuatro columnas, divididas en los resultados que obtuvieron las y los alumnos del grupo “B” de la escuela “5 de Mayo de 1862”.

En la primera columna se encuentran los resultados de la Comprensión literal; en la segunda, los de la Comprensión de reorganización, en la tercera, la Comprensión inferencial y por último, en la columna final, están los resultados de la Comprensión crítica.

En cada columna se anotó el número total de las respuestas de los alumnos(as) indicadas de la siguiente forma: las respuestas totales correctas con una letra C y la respuesta incorrectas totales con las iniciales IC.

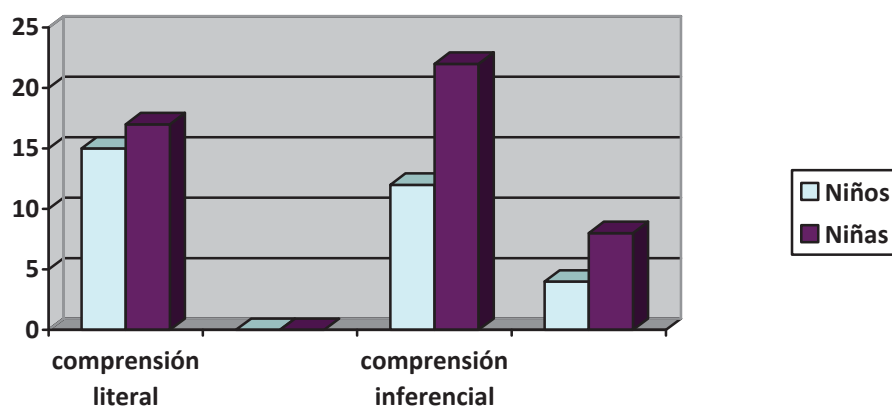
Cuadro 7. Textos narrativos

Tipos de texto y reactivos que los conforman	Componentes de la Comprensión Lectora												
	Reactivos de comprensión literal				Reactivos de reorganización		Reactivos de comprensión inferencial		Reactivos de comprensión crítica				
3.1 Ana va al Ballet Reactivos del 1 al 4	4. ¿Crees que Ana es muy Buena bailando?				0		1. ¿Cuántos meses va Ana a clases de Ballet?		2. ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?				
	Niños		Niñas				Niños				Niñas		
	C	IC	C	IC			C	IC			C	IC	
	4	7	10	2			3. ¿Qué significa musitar?						
Niños		Niñas		Niños		Niñas		Niños		Niñas			
C	IC	C	IC	C	IC	C	IC	C	IC	C	IC		
2	9	3	9			7	4	5	7	1	10	5	7
3.2. A buscar setas Reactivos del 5 al 7	5. ¿En qué orden encontraron más setas buenas?				0		0		0				
	Niños		Niñas										
	C	IC	C	IC									
	3	8	1	11									
	6. ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?												
	Niños		Niñas										
	C	IC	C	IC									
1	10	1	11										
7. ¿Por qué dice que María hizo trampa?													
Niños		Niñas											
C	IC	C	IC										
1	10	1	11										
3.6. Ramón y Nieves Reactivos del 19 al 22	19. ¿En qué orden se han comido las cosas de la merienda?				0		22. ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?		21. ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?				
	Niños		Niñas										
	C	IC	C	IC									
	4	7	3	9									
	20. ¿Por qué no han Cenado hoy Ramón y Nieves?												
Niños		Niñas											
C	IC	C	IC										
4	7	8	4										
Niños		Niñas		Niños		Niñas		Niños		Niñas			
C	IC	C	IC	C	IC	C	IC	C	IC	C	IC		
1	10	7	5	3	8	3	9						

La siguiente gráfica, muestra los resultados comparativos de las niñas y los niños, en función de sus respuestas correctas, en cada componente de la comprensión lectora, observándose que en la comprensión literal, en textos narrativos, las niñas presentan una pequeña diferencia favorable en cuanto a los niños, en los resultados de la comprensión

reorganizada no se muestran reactivos. En la comprensión inferencial, también se observa una diferencia favorable de las niñas como en la comprensión crítica.

Cuadro 8. Gráfica de la comparación de resultados entre niños y niñas



En el análisis de las respuestas incorrectas, se encontró que las dificultades en la comprensión literal fueron: dificultad en el reconocimiento de detalles, de las ideas principales, reconocimiento comparativo, reconocimiento de la causa y efecto y el reconocimiento de las faltas de carácter; en cuanto a la inferencial: dificultad en reconocer los detalles de apoyo, la deducción de las ideas principales, deducción de comparaciones, deducción de rasgos de carácter deducción de relaciones entre causa y efecto, deducciones de características y aplicación a una situación nueva, predicción de resultados, hipótesis de continuidad e interpretación del lenguaje figurativo; sobre la comprensión crítica o de juicio: dificultad en expresar juicio de hecho u opiniones, entre otros.

El siguiente cuadro, el número 9, representa los resultados de las pruebas con textos expositivos con los textos 3.3: El renacuajo y 3.5: Los pájaros.

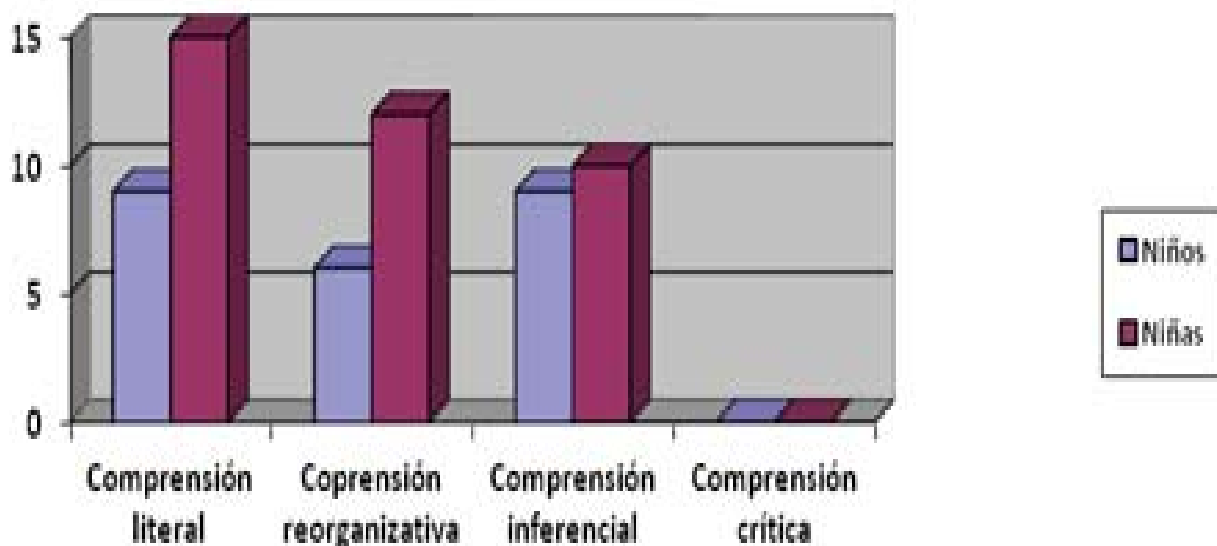
Cuadro 9. Textos expositivos

Tipos de texto y reactivos que los conforman	Componentes de la Comprensión Lectora
--	---------------------------------------

Expositivos	Reactivos de comprensión literal	Reactivos de reorganización	Reactivos de comprensión inferencial	Reactivos de comprensión crítica						
3.3. El renacuajo. Reactivos del 8 al 11	8. ¿Qué quiere decir metamorfosis de la rana?	11. ¿Qué título pondrías a este texto?	10. ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?	0						
	Niños				Niñas					
	C				IC	C	IC			
	7				4	9	3			
	9. ¿Qué orden siguen los Cambios que hace?									
	Niños				Niñas	Niños	Niñas			
	C				IC	C	IC			
2	9	6	6	4	7	4	8			
3.5. Los pájaros. Reactivos del 15 al 18	0	16. ¿Cuál de estos títulos explica mejor el Contenido del texto?	15. El petirrojo se alimenta de moscas, y mosquitos; ¿qué tipo de pico tiene?	0						
		Niños	Niñas		Niños	Niñas				
		C	IC		C	IC	C	IC	C	IC
		0	11		4	8	3	8	6	6
		18. Según el texto, ¿Cuál de estas Clasificaciones Crees que es la buena?	17. ¿Por qué Crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?							
		Niños	Niñas		Niños	Niñas				
		C	IC		C	IC	C	IC	C	IC
	4	7	2	10	2	9	0	12		

La siguiente gráfica refleja la diferencia favorable de las niñas en cuanto a sus resultados en cada componente de la comprensión lectora. Es de considerarse que en este texto no se presentan reactivos para la comprensión crítica.

Cuadro 10. Gráfica diferencia entre resultados de niños y niñas de los textos expositivos



En el cuadro 11, se encuentra el texto matemático, en la prueba 3.4, denominado cálculo mental. Aquí se observa que en el componente comprensión literal, no existen reactivos que lo valoren, también es notoria la diferencia favorable de los resultados de los niños en el componente de la comprensión de reorganización y la diferencia favorable de las niñas en los resultados de la comprensión inferencial y la comprensión crítica.

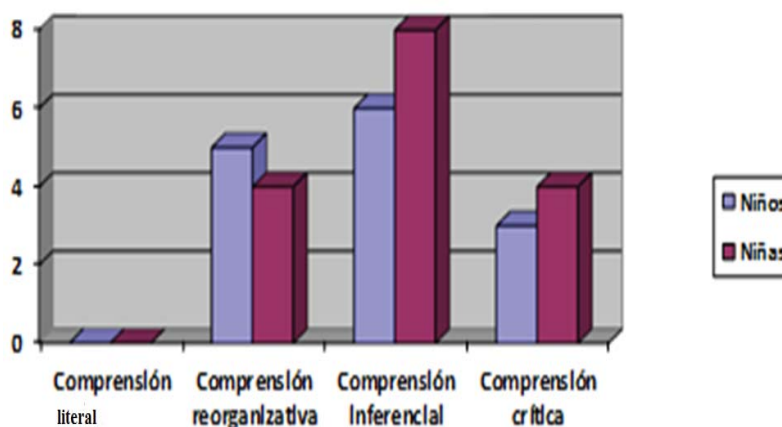
En éste, las respuestas incorrectas arrojaron información de los componentes de la comprensión lectora que reflejan dificultades específicas en: la comprensión reorganizativa, la dificultad en clasificar, esquematizar, resumir y sintetizar; en cuanto a la inferencial: dificultad en la deducción de los detalles de apoyo, deducción de las ideas principales, deducción de una secuencia, en la deducción de comparaciones, deducción de relaciones causa y efecto, deducción de rasgos de carácter, deducción de características y aplicación a una situación nueva, predicciones de resultado, hipótesis de continuidad e interpretación de lenguaje figurativo; sobre la comprensión crítica o de juicio: dificultad en expresar juicio de hecho u opiniones, entre otros.

Cuadro 11. Textos matemáticos

Tipos de texto y reactivos que los conforman	Componentes de la Comprensión Lectora													
	Reactivos de comprensión literal		Reactivos de reorganización				Reactivos de comprensión inferencial				Reactivos de comprensión crítica			
3.4. Cálculo mental Reactivos Del 12 al 14	0		12. ¿Qué números es?				14. ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?				13. ¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar?			
			C	IC	C	IC	C	IC	C	IC	C	IC	C	IC
			5	6	4	8	6	6	8	4	3	7	4	8

En la gráfica siguiente, el cuadro número 12, se observan las diferencias favorables de las niñas en los resultados de la prueba del texto matemático denominado cálculo mental, donde vemos que no existen reactivos para valorar la comprensión literal y se observa una diferencia favorable para las niñas en los otros componentes.

Cuadro 12. Componentes de la comprensión lectora



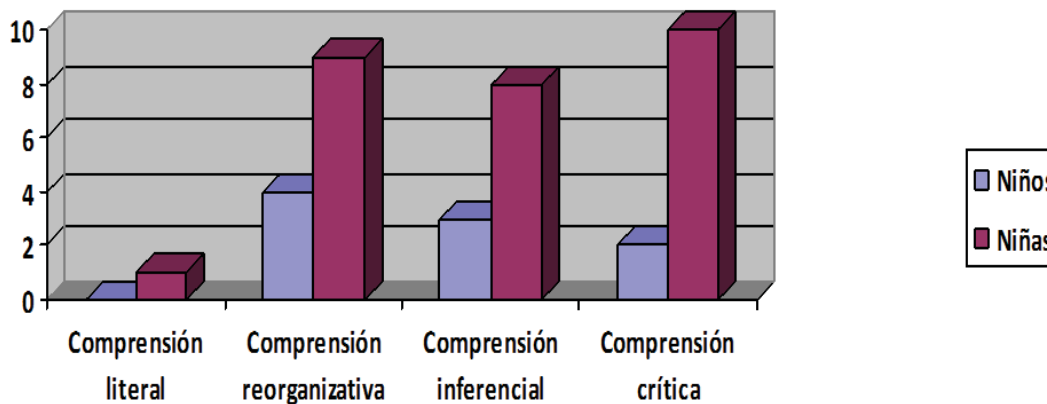
En el cuadro 13, observamos los resultados en el texto poético. En la prueba 3.7 no se encuentran reactivos de la comprensión crítica y también se observa una diferencia favorable a los resultados obtenidos por las niñas

Cuadro 13. Textos Poéticos

Tipos de texto y reactivos que los conforman	Componentes de la Comprensión Lectora												
	Reactivos de comprensión literal				Reactivos de reorganización				Reactivos de comprensión inferencial				Reactivos de comprensión crítica
Poético													
3.7. Son de abril Reactivos del 23 al 25	23. ¿Qué quiere decir viento “achubascado”?				25. ¿Qué título sería más acertado para esta poesía?				24. ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?				0
	Niños		Niñas		Niños		Niñas		Niños		Niñas		
	C	IC	C	IC	C	IC	C	IC	C	IC	C	IC	
	0	11	1	11	4	7	9	3	3	8	2	10	

El siguiente cuadro 14, es la gráfica de los resultados que muestran que no existen reactivos para la comprensión crítica. En ésta, observamos una diferencia favorable para las niñas en los demás componentes de la comprensión lectora.

Cuadro 14. Componentes de la comprensión lectora



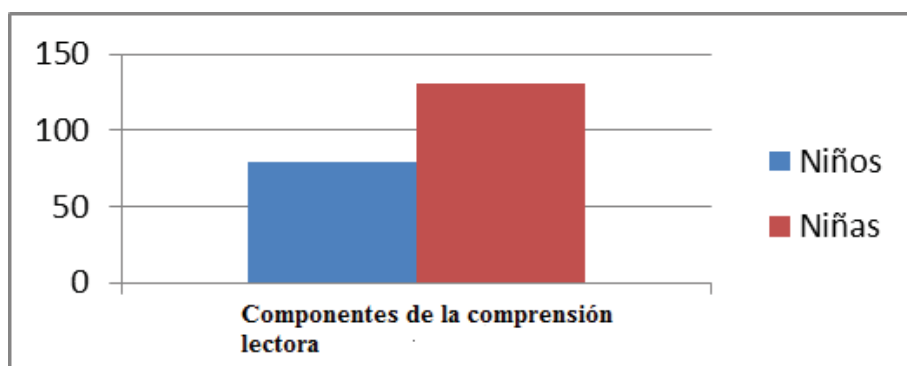
El análisis de las respuestas tanto correctas como incorrectas, aportó información sobre los siguientes elementos: Comprensión literal: dificultad en el reconocimiento de detalles, reorganizativa: en clasificar; inferencial, en las comparaciones y crítica en hacer juicios.

- Nivel de vocabulario.
- Las estrategias que han construido para interpretar el texto.
- El nivel de anticipación.
- El tipo de referentes que poseen.
- Algunas operaciones mentales que se ponen en juego como comparación, anticipación, asociación, razonamiento lógico, entre otras.

Los resultados anteriores, indican la relación que el niño o la niña tienen con la comprensión del texto desde el componente determinado.

En el cuadro siguiente, la gráfica indica la ³⁴diferencia de puntajes generales de los componentes de lectura entre los niños y las niñas mostrando la diferencia favorable de las niñas.

Cuadro 15. Gráfica de puntajes entre niños y niñas



Todos los resultados expuestos en los cuadros, muestran la puntuación en bruto de los y las alumnas. Para encontrar el nivel de comprensión lectora total, se hace una referencia con el

³⁴ La percepción de los estudiantes, depende de sus referentes y el género, representa un elemento importante a tomar en cuenta en los resultados de las pruebas.

decatipo designado por Catalá, donde cada puntuación obtenida por el alumno (a) se localiza en una tabla coincidiendo con el decatipo adecuado. Una vez ubicado el rango, se detecta el nivel, que puede variar entre: Nivel dentro de la normalidad (Ndn), nivel moderadamente bajo (Nmb), nivel bajo (Nb), hasta el nivel muy bajo (Nmub). En el cuadro 16, se muestran los resultados de los puntajes con sus decatipos e interpretaciones correspondientes.

Se distribuyen de la siguiente manera: en la primer columna, está el nombre del alumno(a); en la siguiente, el puntaje bruto obtenido en las pruebas; en la tercera, el decatipo; y la interpretación de éste, en la cuarta columna. A partir de la quinta columna se muestran los puntos parciales de cada texto, desde el 3.1 hasta el 3.7.

Cuadro 16. Resultados del Nivel de Comprensión Lectora ACL-3 de cada estudiante del grupo “B” de la escuela “5 de Mayo de 1862”

1ª Aplicación Nombre	Puntaje Total	Deca tipo	Nivel de Comprensión Lectora	3.1 Narra tivo	3.2 Narra tivo	3.3 Exposi tivo	3.4 Matem ático	5.5 Exposi tivo	3-6 Narra tivo	3.7 Poét ico
SOFIA	16	6	Ndn	3	0	4	2	2	4	2
VALERIA	14	5	Ndn	2	0	3	3	2	3	1
DIANA	12	4	Nmb	2	1	2	1	1	2	3
CECILIA	11	4	Nmb	2	0	4	2	1	1	1
HEILI	10	4	Nmb	2	0	2	1	2	2	1
ALEXISS	10	4	Nmb	1	3	3	1	0	1	1
XIMENA	10	4	Nmb	1	1	2	2	1	2	1
GERARDO	10	4	Nmb	1	0	1	1	0	1	1
JULIO	10	4	Nmb	2	1	3	1	1	1	1
LESLIE	8	3	Nb	1	0	3	1	1	1	1
AXEL	7	2	Nmub	2	0	1	1	1	2	1
YAIR	7	2	Nmub	1	0	1	1	1	2	1
YURENI	7	2	Nmub	3	0	1	0	1	1	1
WENDY	7	2	Nmub	2	0	1	2	0	2	0
DAVID	7	2	Nmub	1	1	2	1	1	1	0
SAMANTHA	7	2	Nmub	1	0	3	1	0	2	0
SOFIA	7	2	Nmub	4	0	0	0	1	1	1
MARIO	6	2	Nmub	1	0	1	2	1	0	1
IKER	6	2	Nmub	0	0	1	3	1	1	0
JARED	6	2	Nmub	1	0	1	1	0	2	1
GERIZIN	6	2	Nmub	1	0	2	2	0	1	0
FARHID	4	1	Nmub	1	1	0	0	1	0	1
PRISILA	2	1	Nmub	0	0	1	1	0	0	0

d. Capacidad lectora y autoconcepto

Para explorar la capacidad lectora y tener un conocimiento sobre el rasgo de reconocimiento de la estructura del autoconcepto, me decidí por la *Prueba Proyectiva de la Figura Humana de Karen Machover*. Cabe señalar que esta prueba además de ser de fácil administración, pues sólo requiere de una hoja tamaño carta y lápiz, es la única Prueba Proyectiva que detecta rasgos de la capacidad lectora, además de aportar información sobre el estado del autoconcepto. La utilicé para obtener mayor información e integrar un diagnóstico más completo y diseñar una intervención más asertiva.

i. Aplicación de la Prueba Proyectiva de Karen Machover

Esta prueba es un test gráfico, donde según Karen Machover: “La personalidad no se desarrolla en el vacío, sino a través del movimiento, del sentir y del pensar de un cuerpo determinado” (Székely, 1966: 1351).

La aplicación de la prueba inició con la solicitud a los alumnos(as) de que dibujaran una persona lo más completa posible, en una hoja de papel. No hay un tiempo específico para que el niño (a) complete su dibujo, sin embargo, la elaboración tardó entre 15 minutos como mínimo y 20 como máximo.

Los procesos que están inmersos cuando se elabora el dibujo son: la identificación, la proyección y la introyección; de tal manera que el test, basa la evaluación cualitativa y/o clínica caracterológica de la personalidad, analizando las asociaciones de la persona y cada rasgo del gráfico dibujado, en donde la hoja representa al medio donde está inmersa la persona, y la figura humana, al que la dibuja; de tal manera que en la acción de dibujar se está realizando una proyección de su propio ³⁵“YO”, en donde confluyen experiencias personales y sus representaciones psíquicas,³⁶ imágenes de estereotipos sociales y culturales

³⁵ En la estructura mental de Freud, el “YO” corresponde a la mente consciente, y cuando se desarrolla, el niño aprende a enfrentarse al mundo real. *Enciclopedia de psicología*, 2010: 204.

³⁶ Conjunto de los procesos mentales y comportamientos provocados por estos procesos o relacionados con los mismos. *Enciclopedia de la psicología*, 2010: 167.

que tienen un mayor o menor peso para el sujeto, aceptación o no de su etapa vital, identificación y asunción del propio sexo, el grado de estabilidad y dominio de sí mismo, y así cada uno de los rasgos que conforman la figura humana es interpretado de una manera sistemática, donde la prueba se convierte en un método para estudiar la personalidad de una persona. Para la sistematización de la interpretación, la doctora Machover nos proporciona un esquema que comprende las diferentes zonas del cuerpo siguientes:

- La cabeza.
 - Las características sociales (cara y rasgos faciales).
- Rasgos de contacto
 - Brazos, manos, dedos, piernas, pies.
 - Otras partes del cuerpo (tronco, hombros, pecho, caderas)
- Vestimenta.
 - Aspectos estructurales y formales (tema, movimiento, sucesión, simetría, tamaño, colocación, perspectiva, proporciones).
- Indicadores de conflicto
 - Borraduras, sombreados.
- Diferencias de género.
 - La representación del hombre y de la mujer acorde al género del dibujante

Cada línea del dibujo, es un indicador del rasgo de personalidad del dibujante. La capacidad lectora está definida por la zona de la cabeza, como lo vemos en el dibujo A de la figura femenina. La ubicación dentro del espacio de la hoja, indica el grado de extroversión o introspección del sujeto al relacionarse con su entorno, en el dibujo A y B, se observa una inclinación al lado derecho de la hoja, lo que es indicador de que ambos niños presentan un grado alto de extroversión.

El tamaño de la figura indica la autopercepción de la autoconfianza del delineante, tanto en el dibujo A como en el B, el tamaño es proporcional y es indicador de una autopercepción de su autoconfianza adecuadas. Los trazos gruesos o delgados de las líneas son indicadores del temperamento; en los dibujos se observan rasgos de temperamento firme. Las uniones de las extremidades con el tronco, son indicadores de la forma de

relacionarse con su entorno. En el dibujo B, vemos que la unión del tronco con las piernas es irregular, lo que indica mayor dificultad para relacionarse que la dibujante del A, estas uniones indican los procesos de socialización de los infantes. La forma en la que dibuja la cabeza es un rápido indicio de la capacidad lectora.

En el ejemplo A y B la forma de la cabeza, tamaño y líneas indican potencial de la capacidad lectora adecuados. La cabeza, es el centro más importante para la localización del “yo”. Un tamaño desproporcionado de la cabeza es indicador de dificultades en la capacidad lectora (Szekely, 1966: 1351).

**Dibujos A y B de la Figura Humana elaborados por alumnos del tercero “B”
de la escuela “5 de mayo de 1862”**

A



B

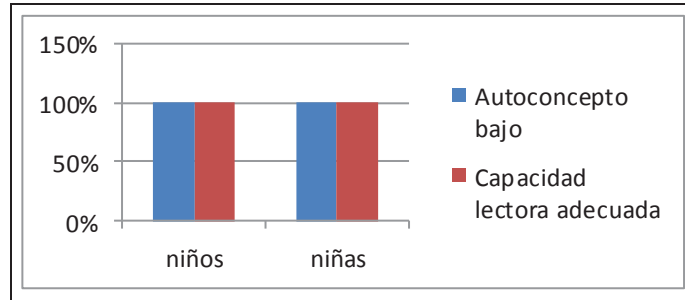


El género del dibujo tiene que ver en cuanto a la identificación del delineante con su género; en los dibujos A y B, el género de las figuras que realizaron denotan que ambos se identifican con su género, pues tanto ella como él dibujaron la figura representativa de su sexo.

ii. Resultados generales de la aplicación

En el cuadro siguiente, se observa la gráfica que muestra la diferencia entre los resultados de la capacidad lectora y el nivel de autoconcepto encontrado en los niños y niñas.

Cuadro 17. Gráfica de autoconcepto y capacidad lectora de niños y niñas



iii. Resultados de la Capacidad lectora en la prueba de Karen Machover

Los resultados generales de la *Prueba Proyectiva de la Figura Humana de Karen Machover* se presentan dentro del cuadro 18, donde se observa, en la primer columna, el nombre del alumno(a) y en la segunda, el rasgo de la cabeza denotando la capacidad lectora y el nivel de autoconcepto, interpretado por los rasgos de los dibujos de los estudiantes del grupo B de la escuela pública “5 de Mayo de 1862”.

Es evidente una diferencia entre el nivel de la capacidad lectora, y el nivel del autoconcepto, es decir, no se encontraron rasgos que enuncien problemas con la capacidad lectora y sí un nivel bajo del autoconcepto en todos y todas las estudiantes.

Por lo anterior, al tener un potencial adecuado de capacidad lectora y un bajo nivel de autoconcepto, aunado al bajo nivel de comprensión lectora encontrado con las pruebas de Catalá correspondientes, se infiere que el problema con la comprensión lectora es debido a pobres estrategias para propiciar ambientes lectores y una construcción de autoconcepto firme.

Cuadro 18. Resultados de la Prueba Proyectiva Figura Humana de Karen Machover de los rasgos indicadores de capacidad lectora y autoconcepto

Tercero B de la escuela 5 de Mayo de 1862	Rasgos de la figura humana e interpretación de la capacidad lectora y nivel de autoconcepto	
	Cabeza	Nivel de autoconcepto
Nombre del alumno		
Figura humana rasgos		
Sáenz Pérez Valentina	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Cruz Sigala Karla Valeria	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Ávila Fernández Diana Laura	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
González Segundo Ana Cecilia	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Muñoz Tapia Heili	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Lozada Velasco Alexiss Gabriel	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Luna Navarro Ximena	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Sánchez Díaz Gerardo	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Fragoso Mancilla Julio Cesar	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Tolentino Hernández Leslie	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Acosta Toth Axel	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Cortes Rodríguez Yair	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Segundo Salgado Yureni	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Luna Zamora Wendy	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Román Segovia David León	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Gallegos Tenango Samantha	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Pérez Méndez Sofía	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Vázquez Cruz Mario Arturo	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Peralta Muñoz Iker Jesus	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Serna Díaz Jared	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Hernández Granados Gerizin Alexandro	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
De la Fuente Farhid Emiliano	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo
Contreras Flores Ana Priscila	Capacidad lectora normal favorable.	Bajo

iv. Apreciaciones

Los resultados de las pruebas aplicadas en el Diagnóstico Específico desde la investigación –acción para explorar el nivel de la comprensión lectora, dejan ver que existe una relación entre nivel de la comprensión lectora, el autoconcepto y la capacidad lectora. La vinculación con el bajo nivel de la comprensión lectora y el bajo nivel de autoconcepto, son directamente proporcionales, ambos son muy bajos, su relación con el adecuado potencial de la capacidad lectora encontrado en todos los estudiantes es explicable, en cuanto a la inferencia de que estos niveles bajos son producto de la carencia de acciones efectivas que propicien desde el interés del educando, el gusto por leer, la elección libre de los textos a leer y su comprensión, es decir, que no es su capacidad lectora el problema, sino son otros los factores que están interviniendo para que se presenten los bajos niveles tanto de ésta como del autoconcepto.

Pero más allá de los números, la aplicación en el Diagnóstico Específico mostró el hecho de que los niños leían con desgano y apatía, demostró que no se atendió la personalidad de los niños, tampoco se tomó en cuenta sus necesidades, intereses, preferencias, incluso, ni su ludismo. La aplicación de las pruebas de comprensión lectora se desarrolló de forma tajante y de acuerdo a la postura del aplicador. Esto significa que como tal estuvo en el centro sólo la perspectiva personal, mis referentes contextuales e institucionales.

Al revisar los videos y hacer un profundo análisis, de los resultados, la conclusión fue que se necesitaba diseñar una propuesta de intervención que representará una alternativa viable para incidir en el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora, pero que además fuera innovadora, lúdica e interesante para los pequeños, que permitiera también flexibilizar mi práctica. La atención a la comprensión lectora ha encontrado diversos obstáculos, entre ellos: El bajo nivel de la comprensión lectora de tipología textual diversa, relacionada con un bajo autoconcepto y la capacidad lectora normal, aunado al hecho de

que durante la investigación se observó apatía al leer los textos expositivos, rechazo hacia los textos muy largos, fueran narrativos o matemáticos, entre otras actitudes manifestadas.

3. Exponiendo un problema, preguntas de indagación y supuestos

a. Problema a atender

La comprensión lectora en los niños(as) de la escuela “5 de Mayo de 1862”, es acompañada de prácticas lectoras en donde los estudiantes no tienen la oportunidad de participar en la elección de lo que leen. Eso da lugar a que muestren apatía al leer textos expositivos, narrativos, literarios, matemáticos y rechazo hacia textos largos.

Denotan un vocabulario limitado, falta de estrategias cognitivas para ir comparando, seleccionando, deduciendo ideas tanto principales como secundarias, así como carencia de identificación de tipología textual y una fuerte dispersión.

Además, la poca capacidad para identificar secuencias oracionales provoca problemas para reorganizar el contenido del texto leído de forma deficiente, también origina posiciones críticas erráticas, confusas e inseguras. Revelaron un bajo autoconcepto hacia su comprensión lectora, observado en la elección de sus respuestas, lo que dio lugar a la realización de sus dibujos con los rasgos encontrados profundamente marcados.

Ello muestra que la lectura de textos narrativos y literarios sea tomada como obligación, dando lugar al surgimiento, en los niños(as), a sentimientos de inseguridad y un autoconcepto difuso.

Esta situación involucra no sólo a los estudiantes, sino también a los propios docentes, que se sienten coercionados ante la implantación de estrategias estandarizadas. Todas estas acciones también recaen en los padres de familia, que por lógica no están del todo familiarizados con el hábito de la lectura.

b. Preguntas de Indagación

- ¿Cómo propiciar el fortalecimiento de la comprensión lectora en textos expositivos, narrativos y literarios desde la pedagogía por proyectos, a través de la elaboración de textos auténticos de los estudiantes del tercer grado de primaria?
- ¿Qué estrategias implementar desde la pedagogía por proyectos para fortalecer la comprensión de la lectura de textos expositivos y literarios en niños de tercero de primaria?
- ¿Qué estrategias realizar para propiciar el interés de los alumnos de tercer año de primaria para elegir textos literarios clásicos?
- ¿Cómo propiciar la comprensión lectora a través de textos literarios clásicos infantiles en estudiantes de tercer grado de primaria?
- ¿Cómo potenciar las operaciones mentales, bajo los principios de la *Pedagogía por Proyectos*, para fortalecer la comprensión lectora usando textos literarios clásicos infantiles?

c. Supuestos

- El dominio de un repertorio más amplio de vocabulario permitirá a través de los textos clásicos fortalecer la comprensión lectora y el autoconcepto en los niños de tercer grado de primaria.
- A través de los principios de la *Pedagogía por Proyectos*, y el uso de textos literarios clásicos, se fortalece la comprensión lectora de textos expositivos, narrativos, descriptivos, poéticos y matemáticos ya que se fortalecen los procesos mentales y las funciones superiores a través de la vida cooperativa, las condiciones favorables, el trabajo por proyectos de forma lúdica.

- Los procesos involucrados en la comprensión lectora, las operaciones mentales y las funciones superiores, se potencializan utilizando textos clásicos bajo los principios de la Pedagogía por Proyectos, en niños de tercero de primaria.

4. La mirada metodológica para la intervención

Para realizar la investigación, partiendo del diseño de la intervención, consideré los aportes del paradigma cualitativo porque permiten ver la realidad del todo, además de ser un método de investigación que se sustenta en cortes metodológicos apoyados en principios teóricos como: la fenomenología, la hermenéutica y la interacción social, empleando la recolección de información con el propósito de explorar las relaciones sociales, y describir la realidad tal y como la experimentan sus protagonistas.

La investigación cualitativa busca explicar las razones de los diferentes aspectos del comportamiento humano, investiga el porqué y el cómo se tomó una decisión; como se basa en la recolección de muestras pequeñas, es idóneo para la intervención que realicé. Esta metodología me llevó hacia el estudio del Enfoque Biográfico-Narrativo propuesto por Antonio Bolívar, Domingo Jesús y Fernández Manuel (2001), que tiene un carácter retrospectivo y longitudinal de tratamiento de la información que se obtiene y nos permite estudiar cómo surgen y se desarrollan los fenómenos educativos. Asimismo, la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Daniel Suárez (2006), me permitió atender el camino de la Documentación Biográfico-Narrativa.

La técnica del relato único con interpretación heurística propuesta por Bolívar (2001), reúne los elementos necesarios para reconstruir la experiencia de la intervención realizada, tomando en cuenta la triangulación, y es por ello que la utilicé para la presente investigación.

Como instrumentos a los que recurrí fueron: en primer término, el diario autobiográfico, que consistió en ir retomando cada momento ocurrido dentro del aula, capturar anécdotas, diálogos y evidencias de acciones que pusieran de manifiesto el

desarrollo cognitivo de los alumnos a través de la estrategia pedagógica utilizada. La reflexión realizada a partir del análisis de la información recabada mediante este instrumento, se apoyó en videograbaciones y diversas fotografías que fueron tomadas al inicio del ciclo escolar 2011 – 2012 en los dos grupos de tercero de primaria de la escuela “5 de Mayo de 1862”, lo que me permitió construir, analizar y organizar desde varias miradas la intervención.

A continuación presento en el cuadro 19, el esquema que refleja cómo se llevó a cabo el proceso metodológico. En primer término, informo del campo de intervención donde se perciben los participantes, las fechas y horarios, posteriormente, enuncio el paradigma en que sustenté la investigación, tanto para hacer el DE, como para la intervención misma desde el diseño.

Cuadro 19. Esquema metodológico de la Intervención

Campo de Intervención	ESQUEMA METODOLÓGICO DE LA INTERVENCIÓN	
<p>Escuela Primaria oficial de tiempo completo 5 de mayo de 1862 grupo "B" 21 alumnos 12 niñas y 11 niños entre 8 y 10 años</p> <p>Fechas de la intervención: del 18 de abril al 04 de julio de 2012</p> <p>Horario: Lunes y miércoles de 14 a 16 horas</p> <p>Fechas del 18 de abril al 04 de julio de 2012.</p>	INVESTIGACIÓN DE CORTE CUALITATIVO, INTERPRETATIVO Y HOLÍSTICO	<p>Diagnóstico Específico</p> <p>Selección de participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Muestreo aleatorio <p>Método: Investigación Acción</p> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Observación directa -Aplicación de Pruebas de la Escala Catalá para la medición de la comprensión lectora -Aplicación de la Prueba Proyectiva de Karen Machover para la capacidad lectora y Autoconcepto <p>Aportes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Enfoque Biográfico – Narrativo de Antonio Bolívar. -Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Daniel Suárez -Pedagogía Por Proyectos de Josette Jolibert. <p>Técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Observación Participante -Relato único con análisis holístico de forma -Triangulación Teórica y de datos -Aplicación de Escala de Catalá para la comprensión lectora
		INSTRUMENTOS
		<ul style="list-style-type: none"> -Diario de campo -Pruebas de la Escala de Catalá -Proyectivas Karen Machover
		<ul style="list-style-type: none"> -Diario Autobiográfico Videograbaciones, Fotografías Cuestionario oral de Carpeta de aprendizajes

III

DEL UNIVERSO TEÓRICO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA AL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo, en primer término, presento cinco investigaciones que constituyen el estado del arte, posteriormente expongo la concepción teórica en que me basé para la intervención y el diseño de ésta última.

A. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALGUNAS INVESTIGACIONES

Un elemento importante a considerar en el problema de la comprensión lectora, lo encontramos en lo que dice Reimers (2006), respecto a los resultados que arrojó la Encuesta Nacional de Lectura del año 2006, donde concluye que la capacidad de leer con comprensión es fundamental para el ejercicio pleno de la ciudadanía en una sociedad democrática, para poder aprender durante toda la vida, y participar en la productividad, además de comunicarse con los otros.

Otros elementos de la misma importancia, se ubicaron durante el análisis y selección de las investigaciones realizadas en torno a la comprensión lectora con niños de tercero de primaria en algunos estados de la República Mexicana, incluyendo el Distrito Federal, de donde se retomaron acciones para la intervención, por considerarlas viables en el fortalecimiento de la comprensión lectora en poblaciones semejantes a la que intervine, además de implicar elementos comunes como: el trabajo por proyectos, la interacción con textos literarios, ambientes de aprendizaje lúdicos y otros que explico a continuación.

1. Decodificación sin comprensión lectora

Guadalupe Gómez Herrera, en el año de 2003, en la Escuela de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas (S.C.O.P), Núm. 2252, localizada en la zona centro de la junta del Municipio de Guerrero, en Chihuahua, Chih, realizó la investigación denominada

Acercamientos significativos a la comprensión lectora en tercer grado de la Escuela primaria. Para llevarla a cabo, utilizó una metodología de Investigación-acción con el diagnóstico pedagógico, y como herramienta, el diario de campo. En éste llevaba un registro de los alumnos que no lograban rescatar el significado de los textos que leían, y cuando se les cuestionaba sobre lo que habían leído, referían enunciados sueltos, y les agregaban palabras aisladas producto de su imaginación, tratando de darles coherencia; otros, simplemente constaban que no lo habían entendido. Su propósito fue entonces encontrar alternativas para que sus alumnos de tercer grado de primaria tuvieran un acercamiento significativo a la comprensión lectora. Para ello utilizó la metodología del **Proyecto Pedagógico de acción docente**, que consistió en una intervención donde aplicó seis estrategias pedagógicas enmarcadas en un *Plan de trabajo*. Estas estrategias llamaron mi atención pues fueron interacciones entre los estudiantes con diversas fuentes textuales: literarias, narrativas, expositivas, entre otras, además de que trabajó bajo la metodología de Proyecto Pedagógico, mediante acciones lúdicas. Las estrategias que llamaron mi atención fueron:

- *La librería*, que consistió en darles lecturas que les agradaran a los niños, además de que incluía trabajar en un ambiente lúdico donde se utilizó material diverso y acorde con su edad, como libros, revistas, periódicos, cuentos y tarjetas de cartulina, que propiciaron un trabajo cooperativo.
- *Ayúdame a contarte un cuento*, el propósito de esta estrategia era que el alumno reconociera la importancia de la coherencia.
- *El cartero*, fue para que se lograran aprendizajes significativos usando materiales concretos.
- *La lotería*, esta estrategia pretendió lograr que el alumno narrara sucesos reales o ficticios con secuencia.
- *El doctor*, ésta, según la autora, pretendió lograr aprendizajes significativos.
- *Invento un cuento*, la usó para que los estudiantes conocieran la estructura lógica y comprensible de la expresión.

Una vez aplicadas las estrategias, Gómez (2003), realizó una evaluación a través de una escala cualitativa, con la cual observó que los niños y niñas de tercer grado de primaria tuvieron un acercamiento significativo a la comprensión lectora.

De estas estrategias reutilicé la de *La Lotería e Invento un cuento*, ya que ofrecen el desarrollo hacia un trabajo sociocultural y cooperativo.

2. De la lectura mecánica a la interpretación lectora

Argelia Guadalupe Hernández Sainz, en el año 2009, realizó una intervención desde el enfoque de la Investigación-acción que llamó *La comprensión de textos en alumnos de tercer grado de primaria*, en el “Instituto Bilingüe Vigotsky”, en el municipio de Costa Rica, Sinaloa. Encontró que la problemática sobre la comprensión lectora en los niños de tercero de primaria, con quienes trabajó, realizaban la lectura de manera mecánica, descifraban signos y letras. Tras la investigación teórica, propuso una serie de estrategias didácticas pedagógicas para mejorar la comprensión lectora, de las cuales describo aquellas que consideré con mayor afinidad para lograr una lectura crítica y reflexiva, tal fue el caso de las estrategias: la predicción, la anticipación, la confirmación, la inferencia, la autocorrección y la comparación, por contener el proceso analítico de semejanzas, y, por último, las estrategias de monitoreo e inferencia, pues incluyen, procesos de reflexión (Hernández, 2009).

De esta investigación retomé algunas de las estrategias que presenta la licenciada Hernández para vincularlas con la primera etapa de la interrogación de textos que señala Jolibert, durante la interrogación del texto. Asimismo, coincido con Hernández cuando menciona que la comprensión lectora se constituye en una plataforma intelectual para que el estudiante se forme como pensador crítico y reflexivo. Además, considero que trabajar estrategias cognitivas durante la práctica docente, hace que uno abandone acciones tradicionales, como llevar a cabo la lectura de comprensión en la forma clásica de pedir que se haga la lectura, contesten un cuestionario y en el mejor de los casos la comenten.

3. Bajo nivel de comprensión lectora y desinterés al leer textos

En el Distrito Federal, Óscar Morales Caporal, en el año de 2003, en la Escuela “Gregorio de Gantei”, en la Delegación Iztacalco, también bajo el enfoque de Investigación-acción explica en la tesis, *Aplicación de lecto-juegos, en pro del mejoramiento de la comprensión lectora y la formación de niños y niñas lectores en 3° y 4° grado de educación primaria*, en la que utilizó una serie de pruebas de lectura rápida, para obtener el nivel de comprensión lectora, con cuatro escalas de lectura:

- *Por palabras*, que ocurre cuando el alumno lee pronunciando las palabras de forma aisladas.
- *Lectura vacilante*, la define como la lectura que se produce cuando los niños hacen detenciones por grupos de palabras de una manera arbitraria, sin tener en cuenta las pausas exigidas por la puntuación.
- *La lectura corriente*, cuando los estudiantes leen con pausas adecuadas pero de una forma mecánica.
- *La lectura expresiva*, que tiene que ver con la variedad de entonaciones que utiliza el lector y que demuestran que entiende lo que lee (Morales Caporal, 2003).

De la aplicación de las escalas anteriores, Morales presenta los resultados donde se muestra que el 53% por ciento de los niños presentaron un pronunciamiento de palabras lento y aislado, que según el autor, repercutía en un bajo nivel de comprensión lectora. Un 17% de los niños y niñas practicaron una lectura pausada, indebida en grupos de palabras dentro de la lectura y sin hacer caso de la debida puntuación, enunciada en el texto. Otro 17% se distinguió por tener una lectura mecánica, a pesar de que respetaron la puntuación. El 13% de la población total de la muestra seleccionada, la reportó con una lectura fluida, bien pausada y entonada, por lo que el autor supuso que eso pudo ayudar a estos niños y niñas a comprender con mayor facilidad el contenido del cuento que leyeron.

Cabe señalar que de esta investigación, readapté el instrumento donde mostró los resultados de la utilización de las escalas de lectura y de la comprensión lectora, para

organizar, en una rúbrica, los aspectos arrojados en el Diagnóstico Específico, para la exploración inicial de la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado de primaria al inicio de la intervención.

Morales (2003), además de realizar las pruebas de lectura, elaboró y aplicó un cuestionario a los profesores del grado de tercero de primaria, en éste, se encontró que los docentes respondieron a la pregunta sobre si sus alumnos tenían problemas con la comprensión lectora, que sí, todos. A la pregunta de *¿Cuáles eran las causas más importantes a las que atribuían a estos problemas?*, los docentes respondieron, el 100%, que se debía a la falta de gusto por la lectura. A falta de lectura fuera de la escuela, fue un 40%; en cuanto a falta de motivación por parte de maestro, en un 100%; referente a que si poseían vocabulario muy pobre, un 40%; en cuanto al nivel cultural que existe dentro de la familia, 20%; y por último, a la decodificación respecto a las palabras de la lectura, era deficiente en un 80%.

Otra de las preguntas del cuestionario abordó el tema del diseño de estrategias innovadoras para promover el gusto por la lectura, y el autor obtuvo los siguientes resultados: el 100% reportó no diseñar estrategias, este dato dio información útil para la intervención, me orientó en la idea de que el diseño de estrategias lúdicas de referentes novedosos, podrían fortalecer la comprensión lectora.

Este cuestionario que utilizó el autor llamó mi atención, porque las preguntas tocan situaciones similares a las de la población donde intervine.

Los resultados del Diagnóstico lo llevaron a ubicar la problemática como una deficiencia en el grado de los alumnos para comprender los textos, y la causa, según nos dice, fue por una deficiente práctica de lectura, sin estrategias innovadoras por parte de los docentes (Morales, 2003).

Para resolver su problemática, Morales propuso la utilización de un proyecto de intervención pedagógica, basado en la aplicación de lecto-juegos, donde después de aplicarlos, encontró que es benéfico vincular valores con el juego, es decir, desde la premisa:

El aprendizaje en el niño se da a través de un proceso de formación donde se articulan, conocimientos, valores, habilidades, formas de sentir que expresan en modos de apropiación y de adaptación a la realidad, estableciéndose una relación dialéctica entre el desarrollo y el aprendizaje (Morales, 2003: 66).

Morales, a través de la lectura, organizó una serie de actividades que evaluó desde los productos, las acciones de los niños y un cuestionario, con la finalidad de indagar en los estudiantes qué tanto diferenciaban su propio aprendizaje, antes y después de usar los lecto-juegos. Esta técnica de entrevista oral-directa con los alumnos, también la retomé al finalizar la intervención que realicé, como una entrevista autoevaluativa.

Los resultados de esta investigación constataron que las estrategias lúdicas para promover valores como la cooperación, la responsabilidad, la gratitud, el respeto y la amistad, son importantes al aplicar estrategias para la lectura de comprensión, cuestiones que tomé en cuenta en el momento del diseño de la intervención.

4. De la lengua Tenek al español: una lectura comprensiva

En Cd. Valles, San Luis Potosí, Claudia Hernández Hernández, en el año de 2001, realizó la investigación denominada *La comprensión de la lectura en el tercer grado de primaria*, en la escuela de educación indígena “Joel Hernández García”, localizada en la comunidad de Tampate, 43a sección de Aquismón.

La observación realizada bajo el enfoque de Investigación-acción, le hizo detectar los problemas que los niños presentaban al no comprender la lengua española. Uno de ellos era que sufrían de mayor discriminación y exclusión, pues el castellano se utilizaba en muchas de las prácticas sociales y económicas de la zona.

Hernández trabajó con la población de su grupo de tercer grado de primaria, que presentaba una edad cronológica que fluctuaba entre los 8 y hasta los 15 años. La diferencia en la edad de los alumnos se debía, en gran parte, al hecho de que hasta 1995, se instauró la primera primaria usando el castellano, sin respetar la lengua materna del lugar,

ocasionando que los lugareños impidieran que sus hijos fueran a las escuelas. Esto provocó que muchos niños no iniciaran la primaria hasta mucho tiempo después.

Hernández, C. (2001), utilizó como herramienta metodológica la didáctica crítica y la aplicó, desde técnicas de actividades grupales que incorporan la narrativa, la lectura compartida y el análisis, con el fin de que al leer el español comprendieran desde su capital cultural. Además, buscó que el estudiante construyera su propio conocimiento mediante el hábito de la lectura y que fuera capaz de cuestionarse a partir de leer los textos que más le agradaran.

También llamó mi atención la utilización de algunas de las actividades que ella realizó, como la lectura y comentarios de cuentos y textos en voz alta, la narración oral de sucesos y vivencias, que unido a la identificación de las ideas principales de un texto, describían sus alumnos, la lectura en silencio que hacían de los textos y los comentarios posteriores del mismo, para después realizar la redacción libre de textos.

Cuestiones que identifiqué como afines en la estrategia de interrogación de textos, y que al ver sus resultados, potencié en el diseño de la intervención.

Para evaluar a los estudiantes, Hernández C. (2001), utilizó como herramienta, una tabla con función de lista de cotejo de presente o ausente de los indicadores que tuviera cada uno. Los indicadores a evaluar estaban distribuidos en seis columnas posteriores al nombre y se subdividían, a su vez, en dos columnas que indicaban presente o ausente, de tal manera que fue teniendo una visión general del grupo de: *identificar la idea principal y secundaria del texto, el personaje principal*, asimismo, los llevó a contestar las interrogantes *¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué?*, y a que explicaran con sus propias palabras la lectura y redactaran individualmente el mensaje.

Este punto me orientó para aplicarlo en la intervención durante la interacción con los textos elegidos.

5. Dificultad en la comprensión lectora por deletreo

En el Distrito Federal, Griselda Chávez Vela realizó la investigación que intituló *La comprensión lectora en alumnos de tercer grado de primaria* de la “Escuela Metropolitana La Luz”, en la colonia Santa María la Ribera, de la delegación Cuauhtémoc, en el Distrito Federal. La problemática la detectó con un enfoque desde la Investigación-acción y realizó un diagnóstico basado en la observación de la práctica diaria. Encontró que sus alumnos, cuando leyeron, deletrearon y no presentaron habilidad en la *lectura en silencio*.

Eligió entonces una intervención pedagógica que consistió en la realización de cinco actividades bimestrales que denominó fichas, donde interactuaron los niños directamente con el texto. La primera actividad la llamó *¿De quién hablamos?* y consistió en una lectura independiente en voz alta. En esta actividad literaria, los niños narraron y describieron personajes de una fábula. Otra ficha la nombró *Investigando mi libro*, donde a los alumnos se les leyó un cuento y a través de sus comentarios, sobre la interpretación de lo escuchado, se evaluó la comprensión lectora y el análisis reflexivo de sus respuestas. La tercera ficha fue una actividad de lectura de comparación que nominó *Antes después*, en ésta, los alumnos eligieron una lectura y después armaron rompecabezas con fragmentos de textos de acuerdo a lo que comprendieron de la misma, en esta actividad se evaluó la comprensión lectora. La siguiente ficha fue de memoria y reflexión, la nombró *Leer, decorar*, los alumnos leyeron los libros que escogieron, y después tuvieron que escribir y expresar de forma oral lo que comprendieron. Por último, en una ficha de análisis creativo y deductivo, que llamó *Jugando con dichos y refranes*, describieron situaciones de personajes diversos con diferentes recursos (Chávez Vela, 2008: 43).

Saber que funcionó la idea de la autora, en cuanto a que la elección de los textos sea libre, fortaleció la idea de aplicar una estrategia donde la interacción con los mismos fuera de forma amigable y así generar un ambiente propicio para el acercamiento a la lectura y para lograr su comprensión.

Las investigaciones anteriores conforman este breve Estado del Arte. Ellas muestran cómo han abordado diferentes investigadores, la comprensión lectora con estudiantes de primaria y lo que éstas han contribuido al campo de la lengua en ese aspecto. Estos estudios me permitieron ver a partir de dónde es posible sumar con la intervención realizada, aportaciones surgidas desde el análisis e interpretación de la misma, expresadas en el relato que presento.

B. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

1. Una estrategia formadora que incluye la comprensión lectora

En el marco de la investigación documental encontré que desde la invención de la imprenta por Johannes Gutenberg, se propició toda una revolución social en la lengua escrita, ya que con la publicación de los libros se tuvo acceso a una fuente diferente de información. Con ello, el pensamiento individual y colectivo fue transformándose tanto o más, como la interpretación de lo que se leía.

Así como el pensamiento iba evolucionando, también el cuerpo y la esencia de la estructura lingüística sufrían especificaciones, desde las propuestas de autores como Saussure y Chomsky, citados por Lomas (1999), el primero desde un enfoque estructuralista y el segundo desde un enfoque generativista, que guiaban a la sociedad en el entendimiento de la lengua, o más específicamente del lenguaje hacia la cultura escrita.

Esta relación de la estructura de la lengua con la práctica de lo que se dice y la influencia en el pensamiento de lo que se lee en la formación del tejido social, fue un tema de importancia para investigadores como Vigotsky, citado por Bodrova, que con sus exploraciones demostró que el lenguaje y el pensamiento constituyen dos elementos fundamentales en el desarrollo de la interacción social, para el crecimiento y la evolución del entendimiento de la realidad que rodea a los individuos.

La acción de leer involucra tanto al pensamiento, los referentes del lector, sus conocimientos del lenguaje y su estado emocional, poniendo en juego procesos para lograr la comprensión lectora. Esto direcciona los cambios en el significado produciendo la evolución social, logrando una transformación hacia las sociedades del conocimiento.

Estas ideas y otras más, están inmersas en la estrategia pedagógica conocida como *Pedagogía por Proyectos*.

Me incliné totalmente hacia Jolibert, Josette y Jeannette Jacob (2003), por el fundamento teórico de su estrategia formativa. Además, porque desde sus inicios, ella trabaja con niños de 5, 6 y también de 8 y 9 años de edad, siendo este último rango, el mismo de la población en la que intervine; además, también Jolibert (2009: 13) encuentra, que los alumnos presentan dificultades cuando tratan de ordenar información, en la construcción de significado para comprender un texto, parte de problemáticas similares en la comprensión lectora y coincide con el propósito de fortalecerla.

a. Pero, ¿qué es la Pedagogía Por Proyectos?

i. Marco Teórico de Pedagogía Por Proyectos

Es una estrategia sustentada por un marco teórico integral, en cuyos ejes didácticos convergentes, precisamente, confluyen teorías de varias vertientes, que se tejen alrededor de las concepciones del *aprendizaje, de lo escrito, la práctica de la lectura y la producción de textos escritos*.

La base teórica del *aprendizaje* se respalda desde tres concepciones básicas: una concepción ***constructivista del aprendizaje y la enseñanza***, que otorga alternativas para que el estudiante desarrolle herramientas mentales que le permiten comprender su entorno en un ambiente de cooperación social, y promueve la independencia y la autogestión del estudiante, como lo plantean Vigotsky y Piaget. ***La convicción de la educabilidad cognitiva***, que atañe a la férrea idea de que todo niño o niña presenta un potencial al aprendizaje, y se concatena con la visión de Feuerstein y su teoría de la “Modificabilidad Cognitiva Estructural”, consistente en favorecer el desarrollo de los procesos y estrategias

del pensamiento en todas las situaciones que rodean al estudiante. Y la **convicción cognitivista**, que se soporta en el cuestionamiento cognitivo que lleva al estudiante a desarrollar los procesos de reflexión metacognitiva, esto toma fuerza desde la mirada de la evaluación formativa que involucra la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

El *escrito*, que se sustenta desde una **concepción pragmática**, porque considera al contexto del estudiante para la práctica social del lenguaje, involucra el enfoque del Español en el plan y programas vigentes, involucra una **concepción del escrito y su unidad fundamental significativa**, pues contempla la estructura del lenguaje y su significado, nos habla de principios teóricos establecidos por Saussure y Chomsky, pues considera al lenguaje desde el contexto del estudiante, sus referentes e interpretación y favorece el desarrollo del proceso de identificación de los diferentes niveles lingüísticos de un texto. Precisamente, la vinculación del aspecto lingüístico afín con la práctica social, generan la concepción de la **cultura escrita en su doble dimensión funcional y ficcional**, puesto que al contemplar el hacer haciendo, el estudiante va recreando la interpretación que tiene de lo que lo rodea en la creación de textos con sentido.

La **concepción de la lectura y la escritura** se sustenta desde la mirada del andamiaje en la mediación educativa, para fortalecer los procesos de comprensión lectora y de producir textos contextualizados, donde, desde los intereses del estudiante, a través de la vida cooperativa y la interacción social, el pupilo, construya su propio aprendizaje, que es aplicable a toda situación biográfica,³⁷ como diría Schutz (2008).

Pedagogía por Proyectos ofrece una propuesta didáctica que contempla desde el ambiente áulico, hasta el desarrollo de escenarios de aprendizaje, donde el trabajo por proyectos es construido con y para el estudiante a través del andamiaje docente, partiendo

³⁷ La *situación biográfica* consiste en el medio físico y socio-cultural definido por el sujeto y dentro del cual ocupa una posición, posee un rol respecto de los demás y adopta una postura moral e ideológica. Entre las condiciones, comprobadas por Schütz, que delimitan la vida, llegó a identificar dos tipos de elementos: 1) Los que son controlados o se pueden llegar a controlar y; 2) Los que están fuera o más allá de la posibilidad de control.

de los intereses de ellos y de sus gustos, lo que va dándole un sentido y una dirección a sus procesos cognitivos. Otorga la posibilidad del uso de estrategias lúdicas que favorecen la construcción de herramientas mentales por parte del educando, además de dar los elementos durante el ciclo escolar, para la utilización de las condiciones favorables para un aprendizaje exitoso que fortalecen el clima educativo, y aporta para enriquecer esta práctica docente, dos estrategias hacia el tratamiento de la cultura escrita, así como de la lingüística en su conjunto.

ii. Condiciones favorables para el aprendizaje

Lograr las condiciones que favorezcan el aprendizaje y que permitan permear el sentir del estudiante en el desarrollo de sus procesos cognitivos, a través de la interacción social, no es tarea fácil, requiere de una estructura flexible del docente para ir evolucionando junto con sus educandos, e ir conjugando el programa vigente, con las necesidades e intereses de los pupilos, permitiendo que sean ellos los que transformen la información a la que van teniendo acceso a través de la mediación docente, en las herramientas para entender y enfrentar su entorno. *Pedagogía por Proyectos* fue la estrategia que me permitió ir transitando en esta metamorfosis paulatina, caminando por las fases que plantea para generar estas condiciones, trabajando por proyectos, donde están bien definidos los roles, las acciones y la instrumentación, tanto para el estudiante como para el docente, considerando todos los posibles escenarios.

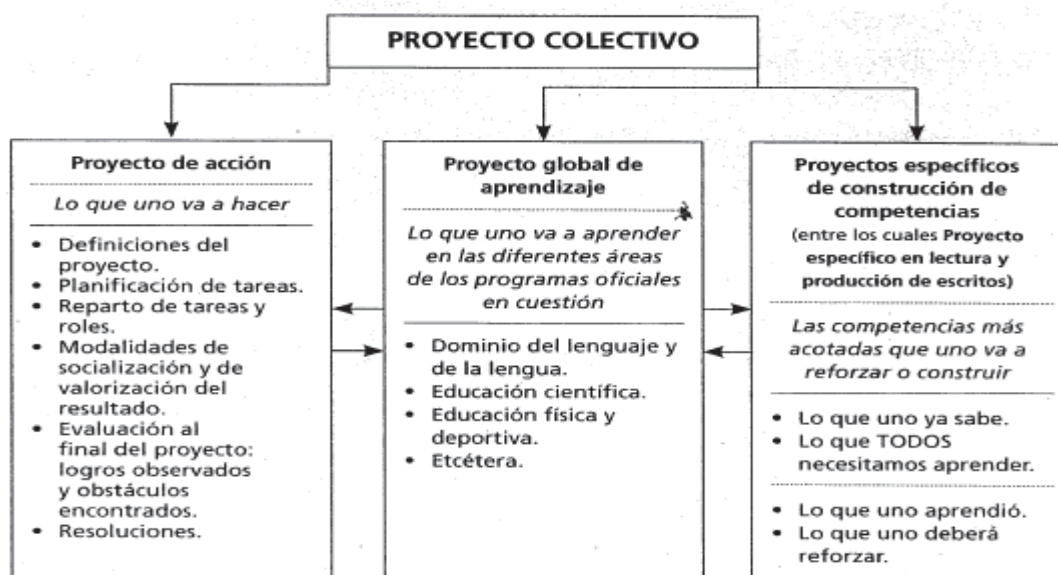
Asimismo, me decidí a trabajar por proyectos, desde la concepción misma que presenta Jolibert y Christine Sraïki (2009), al parecerme un trabajo integral que propone al proyecto como una forma de trabajo lúdica, con un sentido de formación continua, donde se delimitan los espacios y los roles, y aunque lo lúdico es un factor siempre constante dentro del aula, el estudiante concientiza que no es un centro de esparcimiento. Los proyectos, representan un conjunto de actividades no improvisadas que se deciden en la vida cooperativa, tanto los progresos por realizar, en función de las necesidades y del programa vigente, como la forma en la que se harán; además, la evaluación siempre es formativa pues

se presenta bajo la forma de una reflexión metacognitiva, individual, entre pares, colectiva y que involucra también a los padres de familia.

- **Los trayectos formativos, los proyectos**

Dentro del desarrollo de cada uno de los diferentes tipos de proyectos que se manejan en la implementación de la estrategia, lo que más llamó mi atención fue como cada uno presenta características diferenciadas por la finalidad y la función que persigue. La panorámica del *proyecto colectivo* muestra claramente una estrategia de formación dirigida hacia la generación de un ambiente de aprendizaje, que facilita la construcción y desarrollo de la personalidad, los saberes y las competencias. Enmarcando los roles para todos los que participan en el *proyecto de acción*, definiendo los aprendizajes que se lograrán del programa vigente en el *proyecto global de aprendizaje*, y las competencias que se reforzarán o construirán en los *proyectos específicos de construcción de competencias*. Esto lo sintetiza Jolibert (2009), en el esquema del cuadro 20.

Cuadro 20. ³⁸ *Proyecto colectivo*



³⁸ Josette Jolibert, 2009: 32.

Ahondando un poco más en la estructura de los proyectos del *proyecto colectivo*, se puede ser más descriptivo en cuanto a que las características específicas del *proyecto de acción* involucran las definiciones del proyecto, la planificación de tareas, el reparto de roles, las modalidades de socialización y de valorización del resultado, la evaluación al final del proyecto de los logros y obstáculos encontrados y las resoluciones.

Del *proyecto global de aprendizaje*, se puede decir que observa el dominio del lenguaje y de la lengua, la educación científica, física y deportiva, además de todas las áreas del programa oficial.

Por último, de *los proyectos específicos de construcción de competencias*, se puede ahondar diciendo que muestran lo que uno ya sabe, lo que todos necesitamos para aprender, lo que uno aprendió y lo que uno deberá reforzar.

- **Las Fases de la implementación de la estrategia**

La dinámica general para la implementación de la estrategia resulta cuando ya se tiene establecido el proyecto colectivo, y sus fases nos indicarán paso a paso, los movimientos hacia el logro de los propósitos, para que el estudiante genere su propio aprendizaje.

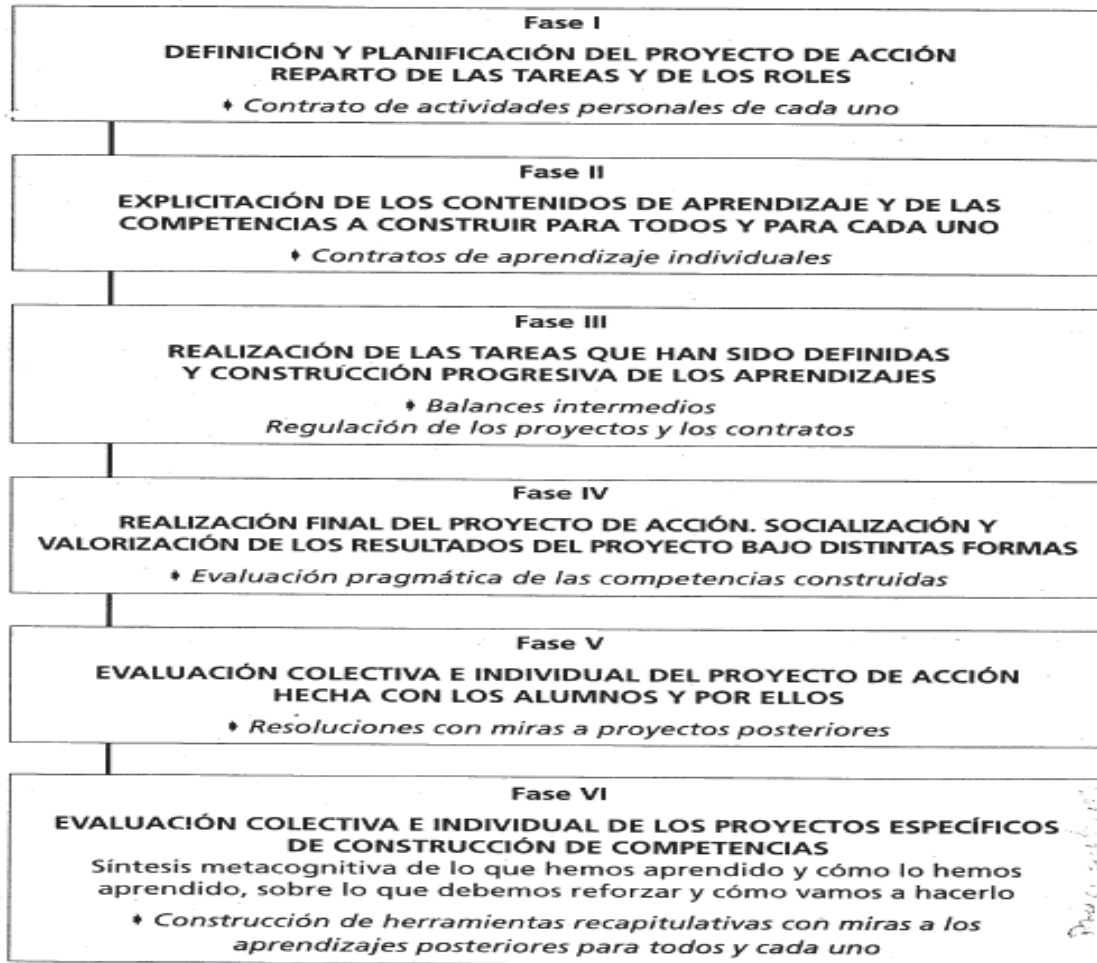
- **Fase I.** En esta fase se determina la definición y planificación del proyecto de acción con la instrumentación del contrato de actividades personales de cada uno. Se inicia con las preguntas: ¿Qué queremos hacer?, ¿Quiénes? ¿Cuándo? y ¿Cómo?
- **Fase II.** En ella, se explicitan los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para cada uno de los estudiantes. En esta fase también se establece el contrato de aprendizaje individual que es el compromiso que los estudiantes hacen por escrito y que contempla las actividades personales de cada uno.

- **Fase III.** Fase en la que se realizan las tareas que han sido definidas y la construcción progresiva de los aprendizajes; este punto se evalúa con balances intermedios, los ajustes o la regulación de los proyectos y se van plasmando en los contratos. Los balances intermedios permiten dar seguimiento a los contratos individuales, tanto de actividades como de aprendizajes.
- **Fase IV.** Aquí se concreta la realización final del proyecto de acción, socialización y valoración de los resultados del mismo bajo distintas formas, y es la evaluación pragmática de las competencias a construir, ya que en la presentación y utilización de los materiales, es posible la evaluación formativa, pues la factibilidad de la participación permite al docente observar los procesos que se presentan en cada estudiante durante su actuación.
- **Fase V.** Fase de coevaluación o evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con y por los alumnos, ya que se toman las resoluciones e implica el ir interactuando con los otros proyectos.
- **Fase VI.** En ésta, se vinculan los proyectos de acción global de aprendizaje con los proyectos específicos de construcción de competencias; representa la síntesis metacognitiva acerca de lo que se aprendió, cómo se aprendió, lo que se debe reforzar y cómo se va a hacer. Esto complementa nuestros contratos individuales.

En el cuadro 21, se muestra el esquema de estas fases propuesto por Josette Jolibert (2009: 46). Nos muestra la dinámica general de un proyecto colectivo, la definición y planificación, la explicación de los contenidos de aprendizaje, la realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes, la realización final del proyecto de acción, y la socialización de los resultados del proyecto bajo distintas formas, en este punto, también se realiza la evaluación pragmática de las competencias construidas, la evaluación colectiva e individual del proyecto de acción la realizan los estudiantes, la evaluación colectiva e individual de los proyectos

Cuadro 21. Fases de la dinámica de un proyecto colectivo

1. Dinámica general de un proyecto colectivo



• **Roles**

Es importante considerar los roles que le corresponden, tanto a los docentes como a los estudiantes, durante cada una de estas fases:

○ *Fase I*

En la primera fase, el rol del docente tiene una dirección hacia la mediación de la gestión del aprendizaje y los estudiantes van construyendo su nivel de autogestión.

Cuadro 22. ³⁹Fase I

Fase	Actividades	Rol del docente	Rol de los alumnos
I	<p>Definición y planificación del proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos. • Tareas a realizar. • Grupos o personas responsables. • Calendario. • Recursos disponibles. <p>♦ Proyecto de acción colectiva y contratos de actividades personales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula las propuestas: <ul style="list-style-type: none"> – la argumentación; – los intercambios entre alumnos. • Recuerda las posibilidades y las limitaciones, si es necesario. • Ayuda a tomar decisiones. • Da su opinión. • Anota, en un papel afiche, a partir de lo que los alumnos le dictan, la planificación del proyecto (tareas, responsabilidades, calendario, etc.). • Define con los niños en cuestión los contratos de actividades personales. 	<p>Cada alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace propuestas. • Da su opinión. • Argumenta para defender sus propuestas y sus elecciones. • Participa en la toma de decisiones. • Se inscribe para realizar, en el marco de un grupo, tareas definidas de ese modo. • Define, negociándolo con sus pares, su contrato de actividades personales.

○ *Fase II*

En la segunda, se observa como los roles van propiciando la vida cooperativa, ya que el docente se va integrado como parte del grupo.

Cuadro 23. ⁴⁰Fase II

Fase	Actividades	Rol del docente	Rol de los alumnos
II	<p>Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir.</p> <p>♦ Proyectos de aprendizajes, proyectos específicos y contratos de actividades personales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Define, junto con los alumnos, los aprendizajes a realizar y las competencias específicas a construir colectivamente en cada una de las áreas respectivas del proyecto, en función de las necesidades del proyecto de acción, de las posibilidades de los niños en un momento dado y de los programas oficiales. • Define junto con cada niño o cada grupo de niños el contenido de las secciones de los contratos individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en la definición de las necesidades en aprendizaje, requeridas por las tareas a realizar para el proyecto, de las necesidades del curso y de sus propias necesidades. • Elabora junto con el docente y/o junto con sus compañeros el contenido de su contrato individual.

³⁹ Tomado de Jolibert, 2009:50

⁴⁰ Ibídem

○ **Fase III**

En esta fase, está presente la evaluación formativa del docente en una actitud mediadora hacia el andamiaje del aprendizaje.

Cuadro 24. ⁴¹Fase III

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

○ **Fase IV**

En ésta, el docente, en su posición mediadora, acompaña a los estudiantes en la preparación de su presentación y socialización.

Cuadro 25. ⁴²Fase IV

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

⁴¹ Ibidem

⁴² Tomado de Jolibert, 2009:51

○ **Fase V**

En esta fase, el docente, en su posición mediadora, va llevando al estudiante a una reflexión cognitiva elaborando junto con los niños las principales pistas de la reflexión a realizar.

Cuadro 26. ⁴³Fase V

Fase	Actividades	Rol del docente	Rol de los alumnos
V	<p>Evaluación colectiva del proyecto en sí mismo y en su conjunto</p> <p>(Grado de satisfacción para los objetivos alcanzados y para la planificación y la realización de las tareas).</p> <p>♣ <i>Resoluciones con miras a los proyectos posteriores.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige la sesión de evaluación. • Elabora junto con los niños las principales pistas de la reflexión a realizar. • Ayuda a: <ul style="list-style-type: none"> – identificar los índices que manifiestan lo que se ha obtenido; – clasificar los argumentos; – suscitar la reflexión sobre lo que habría que mejorar; – hacer que se tome nota en un papel afiche, y luego en los cuadernos personales, de las resoluciones tomadas con miras a los proyectos posteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa su propia participación en el proyecto (contrato de actividades personales). • Participa atentamente en la reflexión evaluativa del curso. • Reflexiona y da su opinión. • Argumenta. • Escucha y toma en cuenta las opiniones (positivas o negativas) de los demás. • Hace propuestas con el fin de lograr mejoras en los próximos proyectos. • Toma nota de todo en su cuaderno personal.

○ **Fase VI**

En esta fase, se vinculan varios propósitos del proyecto colectivo: llevar al estudiante a identificar sus aprendizajes, la sistematización, y a definir las necesidades individuales para el futuro como se observa en el esquema.

Cuadro 27. ⁴⁴Fase VI

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

⁴³ Ibidem

⁴⁴ Ibidem

Es importante hacer el señalamiento de que existe una propuesta de herramienta para sistematizar la planeación del proyecto de acción y ésta se encuentra enmarcada en el cuadro siguiente:

Cuadro 28. ⁴⁵Plan del proyecto de acción

NOMBRE DEL PROYECTO:				
Tareas a realizar	Responsable (el docente, entre otros)	Calendario	Personas-recursos	Material necesario

Asimismo, es importante contemplar el instrumento propuesto por Jolibert (2009), para el seguimiento de las situaciones de lenguaje vivenciadas durante el proyecto, así como las competencias desarrolladas, que se muestra en el cuadro 29.

Cuadro 29. ⁴⁶Evolución de las situaciones de lenguaje

NOMBRE DEL PROYECTO:				
Situaciones de comunicación oral	Situaciones de lectura	Situaciones de producción escrita	Actividades de sistematización	Relaciones con otras áreas disciplinarias
¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?
Lo que han permitido construir.	Lo que han permitido construir.	Lo que han permitido construir.	Lo que han permitido construir.	Lo que han permitido construir.

⁴⁵ Tomado de Jolibert *et al.*(2009: 49)

⁴⁶ *Ibidem*

iii. Estrategias formativas: Aprender a leer y a escribir en la escuela

Las características innovadoras de la *Pedagogía por Proyectos*, me ofrecieron las herramientas accesibles para la aplicación de actividades involucrando a los textos, ya que la concepción que maneja es la de “*vivir los textos*” y desde esa mirada, el aspecto lingüístico es un complemento que acompaña el aprendizaje, además de ofrecer el marco donde los estudiantes practican, dentro del universo de la literatura, la forma de comunicarse y disfrutan día a día el enfoque comunicativo de la lengua y las prácticas sociales de la misma. Gracias a esto, el transcurso de la experiencia dentro del aula fue una aventura singular en dos aspectos importantes: la cultura escrita en la implementación de estrategias de comprensión lectora y la elaboración de escritos. La cultura escrita y la comprensión lectora, permiten vivir experiencias propias con textos verdaderos en el marco de proyectos de acción.

Es importante fortalecer la comprensión lectora a través de estrategias lúdicas que ayuden al estudiante a identificar los elementos necesarios para lograr el desarrollo de herramientas que mejoren sus procesos mentales con la interrogación de textos.

- **Interrogación de textos.** La estrategia de interrogar textos que propone Jolibert (2009), en su modelo, me permitió ir construyendo el camino hacia la integración con los estudiantes, ya que en cada uno de sus tres momentos, va dando los elementos para esta guía:

- ✓ *Primer momento:* Preparación para el encuentro con el texto.
- ✓ *Segundo momento:* Construcción de la comprensión del texto que tiene que ver con realizar una lectura silenciosa e individual que desemboque en un aspecto de la vida cooperativa, ya que a través de las negociaciones que se desarrollan en la elaboración conjunta de los significados, interpretaciones, justificaciones, y autorregulaciones de las relecturas de los textos, la socialización que se genera. Este es un factor importante en el desarrollo de la comprensión lectora.

✓ *Tercer momento:* Sistematización metacognitiva y metalingüística, instante en donde la mediación del docente, a través del cuestionamiento cognitivo, permite el retorno reflexivo del cómo se ha logrado comprender el texto y están presentes los indicadores lingüísticos de los que hablaremos más adelante. Con esto, los estudiantes elaboran herramientas de referencia, utilizan las paredes para que en hojas viertan sus reflexiones, e identifican los obstáculos encontrados o las debilidades de cada uno o su nivel de apropiación. Es aquí donde los aprendizajes involucran la elaboración de una “silueta”, para identificar el tipo de texto y los aspectos lingüísticos, como ya se había mencionado.

- **Niveles lingüísticos.** Es importante hacer mención de los niveles de conceptos lingüísticos, pues estas categorías son procesos que involucran la identificación estructural de lo que se comprende del texto, y abarcan, desde el nivel uno, donde se aboca al contexto situacional; el nivel 2, que son los índices que conciernen al contexto cultural; el nivel 3, donde se identifica el tipo de texto; el nivel 4, donde se nota la lógica de la organización; el 5, donde se identifica la coherencia del discurso, la cohesión del texto y los campos semánticos; el 6, que identifica el nivel de las frases y la sintaxis y la ortografía del léxico que usa el texto; y por último, el nivel 7, donde se identifica a la palabra como microestructura, su morfología, su sintaxis y la semántica que la construye.

Por todo lo anterior, esta estrategia formativa fue la que me llevó a la experiencia del andamiaje mediático entre la literatura y la comprensión lectora.

2. Otras miradas teóricas sobre la comprensión lectora

a. La concepción de la comprensión lectora

El lector comprende el texto a través de una interpretación verbal o escrita donde está su posición sociocultural, así como de aquellas estrategias cognitivas que utilizó durante el proceso.

Según Morín, citado por Vázquez, el concepto de comprensión lectora, fue evolucionando, hasta llegar a conocerse cómo: “La comprensión lectora es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido, es dinámica y no pasiva; el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema” (Vázquez, 2006: 41).

Cassany, comenta acerca de la comprensión lectora, y dice al respecto que es la entrada a la socialización, conocimientos e información; que la comprensión del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, amén de que quien aprende a leer eficientemente, lo realiza de forma constante. Además de lo anterior, desarrolla también su pensamiento, y es la razón del porqué la lectura es un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de los educandos (Cassany, 2007:193).

Además de lo anteriormente expuesto, es importante considerar lo que proponen Catalá Gloria, Catalá Mireia, Molina Encarnan y Monclús Rosa (2011), sobre la importancia de adquirir una eficiente comprensión lectora en la escuela básica, ya que esto permite un mejor acceso a la cultura y con ello se facilita la comprensión de los demás, de los hechos vividos, de los descubrimientos y la interpretación del mundo.

Además de los autores mencionados, existen otros estudiosos que han hecho sus investigaciones sobre la importancia de adquirir una eficiente comprensión lectora durante la formación básica, como Solé (2000), que gracias a su trabajo, se dejó de pensar que el concepto de decodificar signos de un texto, era lo mismo que comprender un texto, y el pensamiento que concebía a la lectura como mera transferencia de información. Por otro lado, en el área de la psicolingüística, se ha observado la importancia de la interacción de los lectores con sus saberes previos para construir significados.

El proceso de la lectura es dividido en tres subprocesos por Isabel Solé (2000): antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura: cada subproceso se basa en un cuestionamiento para generar un análisis reflexivo:

Antes de la lectura: Se realizan preguntas reflexivas: ¿Para qué voy a leer?, sirve para establecer los objetos de la lectura; ¿Qué sé de este texto?, para activar los saberes previos; ¿De qué se trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?, para formular hipótesis y hacer predicciones sobre el mismo.

Durante la lectura: Subproceso en el que se formulan hipótesis, preguntas sobre lo leído, se aclaran dudas, se resume el texto, se crean imágenes mentales para visualizar descripciones vagas, y

Después de la lectura: Se elaboran conclusiones sucintas de lo leído, y se responden cuestionamientos previos; se utilizan diversas herramientas como organizadores gráficos.

b. La importancia de las operaciones mentales en la comprensión lectora

Todas las actividades anteriores implican operaciones mentales. Como lo expone Feuerstein (2008), las operaciones de comparar, interrogar, hacer hipótesis, anticipar, entre otras, involucran funciones superiores y estas operaciones están inmersas en el proceso de la comprensión lectora, por lo que se fundamenta la importancia de promover estrategias que favorezcan estas acciones y que propicien situaciones didácticas dirigidas a motivar que el niño construya herramientas mentales para el desarrollo de la competencia comunicativa, a través de la comprensión lectora.

c. Los textos clásicos y la Comprensión Lectora

La importancia de la literatura en la Educación Básica radica en que resulta una puerta hacia el fortalecimiento de la comprensión lectora y un enriquecimiento del imaginario del niño, además, en palabras de Isabel Tejerina Lobo:

[...] seguimos empeñados en seguir protegiendo un espacio para la literatura en la educación. Tal vez porque sólo ella sabe acudir a nuestra llamada, a nuestro deseo, siempre insatisfecho, de búsqueda de la verdad y de la belleza (Tejerina, 2005: 7)

Es innegable que toda la creatividad que emana de la asociación de la palabra escrita y del contexto del lector, fortalece los procesos cognitivos. En cuanto a la literatura, dentro de la Educación Básica, Tejerina nos comparte su opinión:

La literatura se ofrece a la heterogeneidad de gustos y sensibilidades (producto de situaciones económicas, sociales y culturales diversas) que, en diferentes grados y niveles, requieren la dimensión estética como necesidad vital (Tejerina, 2005: 9)

Esta investigadora se expresa de la literatura como aquella necesidad que existe en todas las personas de la visión artística, destinada a expresar el enigma del mundo, donde su función se vuelve altamente utilitaria, pues proporciona conocimientos por la vía de la emoción y se ofrece en formas tan diversas, que van desde simples, hasta manifestaciones herméticas cultísimas o interpretadas de formas sencillas para el más ingenuo, y pone de testigos a siglos de cultura con literatura culta y popular. En este sentido, considera al niño como un tipo de público diferente con necesidades e intereses propios y cita a López Tamés: “De la obra abierta que es el arte, cada necesitado recoge lo que le apremia” (López Tamés, 1985:17).

Las investigaciones de López (1985), reflejan que los textos literarios para niños no versan sobre un tema específico, sino que descansan en lo que resulta interesante para ellos. Tal cual lo dice Bortolussi, citado por Tejerina: “La literatura para niños es la obra estética destinada a un público infantil” (Bortolussi, 1985: 16).

Tejerina también cita a quien dice que la literatura infantil es:

No la que imita grotescamente el mundo de los niños y adolescentes desde una perspectiva adulta sino la que se adecúa a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas (López Tamés, 1985: 15).

Culmina citando a Cervera que define la literatura infantil como:

Todas las manifestaciones o actividades que tienen como base la palabra, como finalidad artística o lúdica que interesen al niño (Cervera, 1984: 15)

Esta última definición permite ver un panorama integrador, pues engloba los géneros clásicos de la narrativa con actividades lúdicas que muestran la importancia en la formación del niño en la literatura, donde la palabra está amalgamada con la creación de imágenes en el juego simbólico y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por otro lado, Víctor Moreno (2011), ofrece un tratamiento peculiar de los textos por los pequeños lectores, hablando de la importancia la forma de leerlos, para lograr la estimulación de todos los sentidos conocidos y para motivar el interés del lector hasta el enamoramiento de lo que se lee. Plantea tres momentos para generar el deseo de leer, de la siguiente forma:

- **El antes:** Recomienda que la interacción con el texto debe ser individual, personal y totalmente entregada a palpar y reconocer el texto en todos sus recovecos, portada, contraportada, título, el rostro del autor, la caligrafía del título etcétera.
- **El ahora:** Propone una interacción íntima con las palabras y sus relaciones entre sí, imaginando irracionalidades y usos descontextualizados de las palabras leídas, en la producción de nuevos textos.
- **El después:** Sugiere una serie de reflexiones que enmarca con el epígrafe de Italo Calvino: “Para mí, importa el final, de verdad, último oculto en la obscuridad, el punto de llegada, al que el libro quiere llevarte. Busco atisbos para tratar de distinguir qué se perfila más allá de la palabra fin” (Moreno, 2003: 58).

También propone que los pequeños lectores inicien un proceso reflexivo debatiendo entre ellos la lectura y generando nuevos textos.

Con base en los teóricos anteriores sobre la literatura infantil, elegí la colección de la editorial Selector, *Clásicos para niños*, porque presentan diversos escenarios dentro de los textos clásicos, que ofrecen un sinfín de situaciones que rodean a cualquier niño o niña, de la edad de la muestra con la que trabajé. Además, porque los autores que han hecho las adaptaciones a las versiones infantiles, son personas que han tomado en cuenta las características de los infantes mexicanos y han respetado las obras originales, utilizando un lenguaje accesible, las historias, personajes y elementos literarios.

Otra de las razones que tuve para trabajar con textos clásicos, fue provocada por el escritor Italo Calvino (2009), que en su libro *Porqué leer los clásicos*, refiere la experiencia de un profesor que enseñaba en Estados Unidos y que cansado de que le preguntaran por Émile Zolá, a quien nunca había leído, decidió leer la colección completa y descubrió que la idea que tenía de lo que había escuchado, era totalmente diferente a la interpretación que tuvo al leerla. Calvino da una definición de libros clásicos que me pareció muy interesante y que a la letra dice:

Se llaman clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos (Italo Calvino, 2009: 14).

También es de notar el comentario de su esposa Esther Calvino que dice:

Los clásicos son para Italo Calvino aquellos libros que nunca terminan de decir lo que tienen que decir, textos que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad (Italo Calvino, 2009: 16).

Esta definición, aunada a otros factores, como la experiencia personal con los textos clásicos en la infancia y la historia de Erin Gruwell, que originó la película *Escritores de la libertad*, donde la lectura de *El diario de Ana Frank*, mediada por la profesora, constituyó el elemento detonador para la transformación autogestiva de los estudiantes que conformaban su grupo, me condujeron a invitar a trabajar con los textos clásicos a los estudiantes de tercer grado de primaria.

C. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

1. Viviendo los clásicos

Como consecuencia de mi función como ATP, los tiempos con que contaba y las actividades relacionadas con los textos clásicos, realicé un solo proyecto.

La organización didáctica primera fue:

a. Proyecto didáctico de la intervención

Con base en los resultados del Diagnóstico Específico, en el análisis del estado del arte, en la fundamentación teórica sobre la comprensión lectora y en la determinación de la problemática y objeto de estudio, elegí trabajar con la *Pedagogía por Proyectos* de Josette Jolibert *et al.*(2009), vinculada a los textos clásicos. La planeación previa del proyecto docente constó de:

- El objeto del proyecto: Fortalecer la comprensión lectora a través de los textos clásicos.
- Duración: tres meses aproximadamente.
- Listado de las acciones previas:
 - Preparación del material de lectura.
 - Presentación del proyecto didáctico a las autoridades de la escuela.
 - Aplicación de la rúbrica a los alumnos del tercero “B”, para explorar sus habilidades lectoras en la comprensión lectora.
- La competencia específica de esta intervención será: ***Comprende la lectura de los textos clásicos y utiliza los contenidos, para construir aplicaciones diversas del lenguaje.***
- Además, esta competencia se encuentra vinculada a las competencias comunicativas , que como lo menciona el programa de español 2011:

Están concebidas como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo. SEP, 2011. Programas de estudio. Guía para el maestro. Programa de español tercer grado: 24.

También los estándares curriculares que continuación expreso en los cuadros 30 y 31.

Cuadro 30. Competencias comunicativas

- ✓ *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.*
- ✓ *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.*
- ✓ *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.*
- ✓ *Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.*

- Con el conjunto de estas competencias se fortalecen algunos los estándares curriculares del programa de Español 2011 y sus indicadores correspondientes a este grado, los cuales aparecen en el siguiente cuadro.

Cuadro 31. Estándares curriculares e indicadores de tercero de primaria

<i>Estándar</i>	<i>Estándar</i>	<i>Estándar</i>	<i>Estándar</i>	<i>Estándar</i>
<i>Indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Indicadores</i>
Procesos de lectura e interpretación de textos	Producción de textos escritos.	Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.	Conocimiento de las características de la función y del uso del lenguaje	Actitudes hacia el lenguaje
-Lee de manera autónoma una variedad de textos, con diversos propósitos aprender, informarse, divertirse -Infiere el contenido de un texto a partir de los índices, encabezados, títulos y subtítulos. Muestra fluidez al leer en voz alta.	-Realiza adaptaciones necesarias al lenguaje oral para producir textos escritos. -Emplea la escritura para comunicar sus ideas y organizar información sobre temas diversos de manera autónoma. -Emplea el uso de mayúsculas y puntuación en párrafos.	-Comunica sus ideas, escucha a sus compañeros con atención y respeta turnos al hablar. -Expone información de manera oral y considera la que otros le proporcionan para enriquecer su conocimiento.	-Emplea el orden alfabético en índices y diccionarios para localizar información. -Emplea diccionarios para verificar la ortografía de una palabra.	-Identifica y comparte su gusto por algunos temas literarios. -Desarrolla disposición por leer, escribir, hablar o escuchar. -Escucha y proporciona ideas, negocia y toma acuerdos al trabajar colaborativamente.

Con las prácticas sociales del uso del lenguaje vinculadas a la lectura de los clásicos, se fortifican algunos estándares de la Habilidad Lectora como son el propiciar que la lectura se vuelva práctica cotidiana. Asimismo, la lectura diaria, fortalece el desarrollo de la capacidad de:

Observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo (SEP, 2011. Acuerdo 592:78).

Otro de los beneficios de la intervención, corresponde a tomar en cuenta y darle atención a algunos de los estándares del nivel tres de desempeño Pisa de comprensión lectora como son:

- Localizar y en algunos casos reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que quizá tengan que ajustarse a varios criterios.
- Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase.
- Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios.
- Textos continuos. Utilizar convenciones de organización del texto, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, como causa y efecto a lo largo de frases o párrafos para localizar, interpretar o valorar información.
- Textos discontinuos. Tomar en consideración una exposición a la luz de otro documento o exposición distintos, que puede tener otro formato, o combinar varios fragmentos de información espacial, verbal (Acuerdo 552: 77).

b. Proyecto de acción

El proyecto de acción representa la interacción directa con los estudiantes, la forma en que vivimos los clásicos durante tres meses. En cada fase esta especificado con una pregunta

Cuadro 32. Preguntas de cada fase del proyecto de acción

Fase I. ¿Qué vamos a leer juntos?

Elección de proyecto.

Fase II. ¿Quién va a hacer qué? y ¿Cómo se va a hacer?

Establecimiento de aprendizajes y de roles, contrato.

Fase III. ¿Cómo resultó? y ¿Cómo se vivió?

Viviendo la vida cooperativa, realización de las tareas, construcción de los aprendizajes y desarrollo de las competencias enunciadas. Ajustes.

Fase IV. ¿Cómo nos fue?

Autoevaluación y coevaluación, socialización del proyecto.

Fase V. ¿Qué aprendimos y cómo lo aprendimos?

Complemento del contrato.

Fase VI. Reflexión metacognitiva

¿Qué aprendimos? ¿Qué nos falta por aprender?

c. Evaluación docente

Para la evaluación, se observó el comportamiento de los procesos constructivos de los aprendizajes, las competencias y los indicadores de cada estudiante: como exploración inicial se diseñó una rúbrica para evaluar la lectura en voz alta con la siguiente matriz:

Cuadro 33. Rúbrica inicial para evaluar la lectura en voz alta

ESTUDIANTES	INDICADORES		
	1 Lee en voz alta presentando fluidez, pausas justificadas, por la gramática de puntuación en la lectura oral e interpretación emotiva y expresión verbal adecuadas	2 Lee en voz alta con cierta dificultad, regular fluidez, pausas injustificadas por, la gramática de puntuación en la lectura oral e interpretación emotiva y expresión verbal adecuadas	3 Lee en voz alta, con mucha dificultad: poca fluidez, pausas injustificadas por la gramática de puntuación en la lectura oral e interpretación emotiva y expresión verbal inadecuadas.
Heily Muñoz Tapia			
Samantha Gallegos Terán			
Sofía Pérez Méndez			
Leslie Toledan Hernández			
Iken Jesús Peralta Muñoz			
Diana Laura Avila Fernández			
Yair Cortés Rodríguez			
Gerizin Alexandre Hernández			
Wendy Luna Zamora			
Mario Arturo Vázquez			
Karla Valeria Cruz Sigala			
Ana Cecilia Gómez Segundo			
Gerardo Sánchez Díaz			
Ana Priscila Contreras Flores			
Alexis Gabriel Lozada Velasco			
Jared Serna Diaz			
Farhid Emiliano de la Fuente Garcia			
Ximena Luna Navarro			
Axel Acosta Toth			
Julio Cesar			
David Leonel Román Segovia			
Yureni Segundo Salgado			
Cecilia González Segundo			
TOTALES			

El siguiente cuadro, muestra el instrumento para evaluar el proceso de la construcción diaria de la Comprensión Lectora durante 24 sesiones, del 18 de abril hasta el 30 de mayo de 2012.

Cuadro 34. Rúbrica de la Evaluación Formativa de la Comprensión Lectora

Competencia específica	Comprende la lectura de los textos clásicos y utiliza los contenidos, para construir aplicaciones diversas del lenguaje escrito y oral.						Evaluar en cada sección, lectura y escritura con los parámetros: el núm. 1 construido, el núm. 2 en proceso y 3 por construir					
Estándares curriculares reforzados	<ul style="list-style-type: none"> -Localizar o reconocer la relación entre distintos fragmentos de información ajustables a varios criterios. -Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. -Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. -Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto -Textos continuos. Usar convenciones de organización del texto, cuando haya y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, como causa y efecto en frases o párrafos para localizar, interpretar o valorar información. -Textos discontinuos. Tomar en consideración una exposición a la luz de otro documento o exposición distintos, que puede tener otro formato, o combinar varios fragmentos de información espacial, verbal (Acuerdo 552:77) 											
Alumnos	PERIODO DE LECTURAS Y ELABORACION DE TEXTOS											
	ABRIL						MAYO					
	18	23	25	30	7	9	14	16	21	23	28	30
Axel												
Diana												
Priscila												
Yair												
Karla												
Farhid												
Mario												
Julio												
Samantha												
Cecilia												
Geritzin												
Alexiss												
Ximena												
Wendy												
Heili												
Iker												
Sofia												
David												
Valentina												
Gerardo												
Yureni												
Valeria												
Jared												

En el cuadro 35, se refleja en la escala estimativa, la evaluación de los estándares curriculares del segundo corte evaluativo del programa de español y el episodio.

Cuadro 35. Escala estimativa de los Estándares Curriculares, indicadores del segundo corte.

ALUMNOS	Estándares del programa de español 2011											
	Procesos de lectura e interpretación de textos			Producción de textos escritos			Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.			Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.		
	Indicadores del segundo corte de tercero de primaria											
	Lee de manera autónoma una variedad de textos, con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse.			Emplea la escritura para comunicar sus ideas y organizar información sobre temas diversos de manera autónoma.			Comunica sus ideas, escucha a sus compañeros con atención y respeta turnos al hablar.			Conoce el uso de las letras mayúsculas al escribir nombres propios e identifica los párrafos a partir de marcadores textuales, como mayúsculas y punto final.		
Construido	En proceso	Por construir	Construido	En proceso	Por construir	Construido	En proceso	Por construir	Construido	En proceso	Por construir	
Heily												
Samantha												
Sofia												
Leslie												
Iken												
Diana												
Yair												
Geritzin												
Wendy												
Mario												
Karla												

El siguiente cuadro es un ejemplo de la representación de la evaluación formativa de la Comprensión Lectora, indica el nombre de los alumnos en una columna, los indicadores de los estándares de los criterios de evaluación y niveles de PISA, de la habilidad lectora, los criterios de evaluación son:

El número 1, representa el indicador construido

El número 2, indica el indicador en proceso

El número 3, representa que el indicador esta por construir

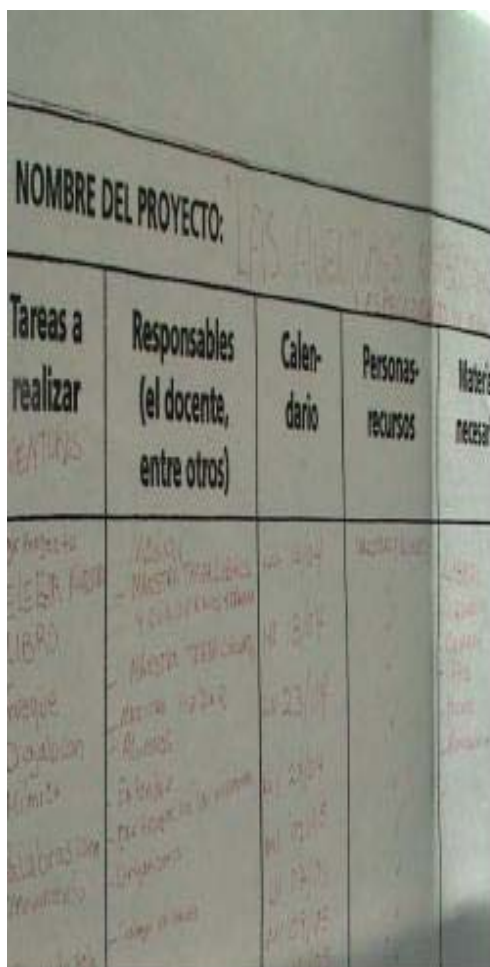
En otra columna se indica los meses donde se realizó la evaluación.

Cuadro 36. Fragmento de la representación de la evaluación formativa de la Comprensión Lectora

Criterios de evaluación de la habilidad lectora y niveles de PISA	Propiciar que la lectura se vuelva práctica cotidiana. Observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico.												Se evaluará con números: 1 Construido, 2 en proceso y 3 por construir									
	-Localizar y en algunos casos reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que quizá tengan que ajustarse a varios criterios. -Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. -Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. -Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto -Textos continuos. Utilizar convenciones de organización del texto, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, como causa y efecto a lo largo de frases o párrafos para localizar, interpretar o valorar información. -Textos discontinuos. Tomar en consideración una exposición a la luz de otro documento o exposición distintos, que puede tener otro formato, o combinar varios fragmentos de información espacial, verbal. (Acuerdo 552:77)																					
Alumno	ABRIL				MAYO								JUNIO						JULIO			
	18	23	25	30	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27	2	4
Axel																						
Diana																						
Priscila																						
Yair																						
Karla																						

El siguiente cuadro del lado izquierdo, muestra la fotografía de un segmento del formato usado en la pared del aula, para ir construyendo el proyecto de acción, del lado derecho, se muestra la transcripción, donde se expresa el nombre del proyecto, los responsables de cada actividad, el calendario, los recursos y personas y los materiales utilizados.

Cuadro 37. Proyecto de acción (Fotografía y transcripción)



NOMBRE DEL PROYECTO: Las aventuras misteriosas y espeluznantes, con los libros clásicos				
Tareas a realizar	Responsables (el docente, entre otros)	Calendario	Personas recursos	Materiales necesarios
Aventuras	entre otros)	2012		
Elegir proyecto	Mediar, maestra traer libros y cuadernos	Lunes 16 de 04 y miércoles 18 de 04	Maestra y alumnos	Libros clásicos Cuadernos Cámara Pluma, marcadores.
Elegir libro	Estudiantes	Lunes 18 del 04	Alumnos	
Trueque	Estudiantes	Lunes 23 del 04	Alumnos y maestra	
Digalo con mimica	Estudiantes	Miércoles 25 del 04	Alumnos y maestra	
Palabras con movimiento	Estudiantes	Miércoles 2 de mayo	Alumnos y maestra	

En el siguiente capítulo, se relatan las experiencias de vida durante la intervención que constituyen el relato pedagógico único, que se encuentra conformado por cuatro episodios y que específico en el informe final, además, expongo los gráficos, los resultados de la segunda aplicación de Catalá, las escalas estimativas, las entrevistas a los niños (as) sobre el contrato individual y las conclusiones.

IV

VIVIENDO CON LOS CLÁSICOS

En este capítulo final, presento en dos momentos cómo fue evolucionando la resignificación de la práctica docente en la intervención. En un primer momento, partiendo de mi trayectoria relacionada con el tema, para después relatar el proceso que me permitió acercar la comprensión lectora a los niños. Acción muy valiosa para mí por ser asesora técnico pedagógica, pues eso me acercó más a los docentes, como ya lo había expresado.

En el segundo momento, paso a fortalecer la investigación Biográfica – Narrativa presentando un informe general, en donde fue muy valioso el aterrizaje didáctico con *Pedagogía con Proyectos*.

A. INFORME BIOGRÁFICO NARRATIVO

1. PRIMER EPISODIO

CON MIS DIEZ CENTAVOS

La imaginación está hecha de convenciones de la memoria. Si yo no tuviera memoria, no podría imaginar.

Borges, 1982.

Cuando era niña, a la edad de entre los cinco y siete años, vivía en la ciudad de Guadalajara. Recuerdo que era el año de 63, y el cobre brillaba en las monedas de diez centavos que tenían la imagen de la cara de Benito Juárez de un lado y el águila del otro. Diariamente mi abuela me daba una moneda para gastar en el recreo, pero yo la ahorraba. Los cincuenta centavos que reunía durante la semana significaban la lectura de cinco diferentes revistas, los títulos eran los mismos, pero los episodios variaban de un número a otro: *El conde de Montecristo*, *Los tres mosqueteros*, *La bella durmiente* y *Veinte mil leguas de viaje submarino*, de Editorial Novaro. También tuve la oportunidad de acercarme

a los geniales Dumas, Perrault y Verne, los hice mis amigos y consejeros, mis cómplices y compañeros.

Sentada en una silla de madera con asiento y respaldo tejidos con zacate, leía ávidamente las revistas llamadas “*Cuentos Clásicos Infantiles*”, en una de las muchas esquinas de la colonia Oblatos de la hermosa ciudad jalisciense. Qué buenos recuerdos tengo de esos rincones literarios pintorescos, donde divertida aprendía a leer las primeras palabras. Las aventuras de la explotación a La Cenicienta o los sinsabores del analfabeta Edmundo Dantés, donde magistralmente Dumas nos muestra lo inefable de la traición de la naturaleza humana en *El conde de Montecristo*.

Cómo recuerdo que la parte más fácil de mi vida era la lectura pues los lances de los personajes lograban envolverme en sus redes y tramas, embriagarme con sus aventuras para no pensar en la cruda realidad de tres hermanos luchando por sobrevivir.

Hoy sé que esas historias pusieron palabras en mi boca, me ayudaron a construir pensamientos, me dieron la oportunidad de fabricar el futuro desde donde hoy puedo reconstruir ese pasado, darme cuenta de que aquellos cuentos y novelas, no sólo fueron revistas viejas, pues representaron los instrumentos necesarios para defenderme de los depredadores humanos, de la selva urbana.

Los textos clásicos contienen el pensamiento, el lenguaje, la ideología, la cultura y en fin, todo lo que el arte es capaz de transmitir.

Viviendo en un ambiente del que, como dijo Cervantes en *El Quijote*, “cuyo nombre no quiero acordarme”, lo que más me gustaba de mi vida era ir a la escuela y leer. En el aula todo resultaba sencillo, todo era fácil, todo era agradable.

En segundo grado me dediqué a hacer acrósticos, los escribía para mis compañeros y ellos me pagaban cincuenta centavos por cada uno, cantidad que, para la época, era una verdadera fortuna, pues me alcanzaba para comprar un cuento de *Fantomas*, el ladrón

elegante, o uno de *Cumbres borrascosas*, o tal vez para el de *El prisionero de Zenda*, que eran los que me interesaban.

Hoy me pregunto, ¿por qué este tipo de publicaciones no se incluyen en las bibliotecas de aula y escolares? Y al mismo tiempo me respondo, que todas éstas tienen un fondo político, económico, social y cultural, que sólo ahora, a través del estudio, comprendo y veo desde otros referentes.

Mis experiencias fueron algunas de las razones que me motivaron a llevarles a los pequeños(as) del tercer año de primaria, la colección de textos literarios clásicos infantiles, con el pretexto de fortalecer su comprensión lectora.

Estudié psicología, cuando terminé la carrera tuve el deseo de dar clases. En ese tiempo, a los psicólogos se nos permitió cursar la nivelación en el Centro de Actualización Profesional del Magisterio, por lo que tomé los cursos de los tres niveles de Educación Básica y tuve la oportunidad de estar frente a grupo. Entre las clases, la práctica terapéutica, e impartir asesorías a diferentes escuelas, transcurrieron muchos años.

En octubre de 2008, en el equipo técnico de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, se hizo un llamado solicitando profesionales con mi perfil, para desempeñar el cargo de Asesor Técnico Pedagógico y trabajar en el pilotaje de la ⁴⁷RIEB. Apliqué para ese puesto y aquí estoy desde entonces.

Cruentos fueron los encuentros con los docentes de las cuatro regiones en que se divide Iztapalapa, problemas por la normatividad, la política educativa, las reformas. El caso es que los docentes me ayudaron a enfrentar una realidad muy cruda que me costó trabajo reconocer: necesitaba actualizarme en pedagogía y didáctica principalmente, por lo que inicié una búsqueda de instituciones que ofrecieran una maestría vinculando teoría, práctica, español y la RIEB.

⁴⁷ Reforma Integral de la Educación Básica

Así encontré la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 094 y ha resultado ser uno de los mayores retos en mi vida.

Cuando entré a la maestría, la maestra Florina tuvo la genialidad de hacerme conocer al profesor Freire y parte de su obra; el doctor Vicente Paz a Feuerstein, su teoría de la modificabilidad, sus operaciones mentales y el proceso de mediación, incluso, aprendí a ver en Vigotsky la zona de desarrollo próximo, desde el punto de vista pedagógico, resultando una experiencia divertidísima; el maestro Ricardo me hizo conocer el lado literario y poético de los autores clásicos como Neruda y Rubén Darío; de la maestra Tony aprendí a formar un pensamiento analítico y reflexivo sobre las competencias y a Gimeno Sacristán; con la maestra Olimpia, mentora y tutora, conocí a Antonio Bolívar, Daniel Suárez y Josette Jolibert, y tuvimos un amor del tipo “apache”, ya que los debates que mantuvimos al calor de enfrentamientos argumentativos, con la pasión de nuestras personalidades, hizo que me enamorara de la Narrativa y de la especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria.



2. SEGUNDO EPISODIO

¿QUÉ VAMOS A LEER JUNTOS?

Sabía que ese año sería uno más en que me enfrentaría, como los surfistas, a mantener el equilibrio ante las fuerzas del mar, a capotear las olas incansables y a toda posibilidad de obstáculo.

Teodora Olimpia González, 2013.

Iniciaba el ciclo escolar 2011-2012, enturbiada por la niebla de una Reforma Integral de la Educación Básica caótica e improvisada. Llegó el momento de elaborar un Diagnóstico Específico para explorar la Comprensión Lectora, y fue así que desde la Investigación-Acción, en el mes de agosto de 2011, me presenté con la directora de la escuela “5 de Mayo de 1862” de tiempo completo, en la pintoresca delegación de Iztapalapa y algunas maestras: la profesora del grupo, Alicia, la directora, Socorro y la maestra de educación especial, Elizabeth. Les compartí mi necesidad de realizar un proyecto de intervención para la investigación de la maestría y les presenté la planeación que había elaborado. Para impresionarlas, además de la aplicación de las pruebas de Catalá y la prueba proyectiva de Karen Machover como primer paso, incluí los contenidos del cuarto bloque del programa de Español 2011. Ahora, a la distancia, miro esa planeación como parte de una práctica totalmente tradicional.

La respuesta de las maestras fue muy positiva y me permitieron trabajar con los dos únicos grupos de tercer grado “A” y “B”.

El día de la aplicación de las pruebas para explorar el nivel de la comprensión y la capacidad lectoras, los pequeños se me quedaban viendo como si yo fuera una especie de bicho raro. La aplicación de las pruebas de Catalá y la de Karen Machover fue una representación de la imagen de la escuela bancaria que ilustra Freire, uno sentado tras el otro, leyendo y contestando. Aunque fue una experiencia helada, arrojó resultados e indicadores interesantes, no sólo los cuantitativos, que mostraron niveles muy bajos de comprensión lectora, dibujos con un bajo autoconcepto, y capacidad lectora con

potencialidades adecuadas; sino cualitativamente hablando, aprendí que más allá de los números, la videograbación me mostró evidencias del hecho de que los niños leían con desgano y apatía. La reflexión en la transcripción narrativa, plasmada en el diario autobiográfico de lo vivido, me hizo darme cuenta de que ni por asomo les pedí su opinión acerca de si querían participar, qué les parecía o si estaban de acuerdo.

En el video, estaba claro el escenario, donde mi actuación con patrones tradicionalistas y autoritarios eran claros y aunque se vislumbraba un lenguaje cortes, era obvia la imposición de actividades. ¿Cómo fortalecer esta comprensión lectora tan baja? y ¿Cómo fortalecer el autoconcepto de los alumnos?, ¿Cómo aprovechar su potencial en la capacidad lectora?

Qué preguntas tan erradas cuando no tomamos en cuenta los gritos silenciosos de los niños.

El aula debiera ser de los pequeños, ellos tienen que ser protagónicos, ellos al centro. Si se piensa desde este principio, entonces, incrementar los niveles de la comprensión lectora se convierte en una consecuencia más de los resultados de la aplicación de un proyecto de intervención, nacido de ellos. Porque necesariamente será innovador, lúdico e interesante para los pequeños. Además, permitirá aprender la función mediadora, que accederá a flexibilizar la práctica.

En la búsqueda de propuestas didácticas que partieran del niño, pasaron días y noches de intensa lectura, porque además debería estar vinculada con los textos clásicos y el programa vigente 2011. Por fin, me convencí para que la propuesta de Josette Jolibert: *Pedagogía por Proyectos*, me acompañara en esta intervención. ¡Sí!, por sus fundamentos teóricos, pues con la interrogación de textos, que es una estrategia didáctica sistematizada de resolución de problemas en lectura, se fortalecen las operaciones mentales, que son la base de la teoría de Feuerstein.

¡Sí!, porque en el proceso de su aplicación, la utilización de las condiciones favorables promueve la socialización como herramienta fundamental y comprueba lo postulado por Vigotsky.

¡Sí!, porque en el desarrollo de los tres momentos en la interrogación de textos, se generan las herramientas para la metacognición manejada en la teoría genética de Piaget.

¡S!, porque al ir aplicando sus principios y trabajar por proyectos, donde el niño es el protagonista, permite la utilización de estrategias que al ser elegidas por los pequeños, considera sus intereses, opiniones, acciones y todo desde un enfoque lúdico.

Con esta estrategia formadora que fui ajustando paulatinamente, estructuré una propuesta de proyecto de intervención para abordar el problema de la comprensión lectora que llamé: *El fortalecimiento de la comprensión lectora, a través de textos clásicos infantiles en niños de tercero de primaria.*

Era un miércoles cuando llegué a trabajar con los pequeños de tercer grado, además de estos días de la semana, estaría con ellas y ellos los lunes de catorce a dieciséis horas, por ser escuela de tiempo completo. Como no fue posible trabajar con los dos grupos, me quedé con los 21 pequeños(as) del grupo “B” y el cuatro de abril inicié una aventura que duraría veinticuatro sesiones, hasta el cuatro de julio de ese 2012.

Asomarme al mundo de la docencia, hundirme en el ambiente ruidoso de la escuela, saborear los sinsabores del escenario áulico, fue enfrentarme al abismo de lo que creí que era el aula y lo que la realidad me golpeó la cara, pues las emociones de angustia, ansiedad, resequedad en la boca y cierta impotencia para lograr la atención de los pequeños del tercero “B”, jamás fueron una opción en la planeación elaborada meses atrás de esta presentación. Doce pequeñas y once niños aparecieron ante mí, como fierecillas capaces de percibir hasta el sonido de los latidos acelerados de mi corazón, en un ambiente totalmente diferente al imaginado.

Sentada frente al grupo, cargando los cincuenta diferentes textos clásicos que les propondría para el proyecto, callada, esperaba a que la profesora Alicia, responsable del grupo, me presentara con los muchachos. Ellos, sentados uno tras de otro, callados, expectantes. Recuerdo a Heili que agazapada en su banca, callada y seria, me veía recelosa; a Elsa, de semblante triste; a Valeria, de mirada pícaro y perspicaz y a Gerardo, con su locuaz movimiento de cabeza.

Gerardo interrumpió el silencio y me preguntó: — ¿Y esos libros?, ¿vamos a hacer algo con ellos?—. Le contesté que sí, y ahí quedo el asunto.

Después como de cuarenta minutos, la maestra, con cierta nerviosidad y dándome disculpas por la espera en un tono muy amable y cordial, se dirigió a los alumnos y les dijo:

—Quiero que por favor suspendan lo que están haciendo y pónganle mucha atención a la maestra. Los alumnos la obedecieron y asumieron una postura muy atenta.

Inmediatamente, mi presentación dio comienzo con las consabidas buenas tardes, y una pregunta: — ¿Se acuerdan de mí? Como respuesta solamente obtuve un silencio sepulcral. Qué situación tan incómoda, cuando yo esperaba un: — ¡Claro, cómo olvidarla! En fin, esa no fue la única cosa que pasaría diferente a mis expectativas. De repente, Priscila me salvó y dijo: —Ya me acordé, te llamas Laura y hace mucho nos trajiste unos libritos. Mario, otro alumno, completó: —Y también hicimos un dibujo. Farhid, su compañero, argumentó: — ¡Sí!, los libritos aburridos y el dibujo no. Al escuchar el comentario del niño, completé: —Con toda honestidad, levante la mano él o la que crea que los libritos y las preguntas fueron aburridos, ¡todos y todas levantaron su manita!

Que les había parecido una experiencia aburrida era algo de lo que se reflejaba en la videograbación de la exploración previa de agosto. Les agradecí su sinceridad, y les pregunté si querrían trabajar conmigo los lunes y miércoles, dos horas. Todos contestaron con mucho entusiasmo que sí querían.

El siguiente lunes, dieciocho de abril, a las dos de la tarde, llegué a la escuela, los saludé y les platicué que llevaba libros clásicos infantiles y que contaban historias muy “padres”, les pregunté: —¿Alguien ha leído *Los viajes de Gulliver?*, o *¿Frankenstein?* —Sí, mi mamá leyó el libro —Karla comentó. —Que bien —le respondí a la pequeña.

Entonces me dirigí a todo el grupo y les dije que haríamos diferentes viajes dentro de las páginas de estos libros. Que cada uno tendría que elegir aquél libro que quisiera, después, les pregunté:

— ¿Cómo quieren que los leamos juntos?—, reconozco que estaba nerviosa, pues la pregunta que había ensayado varios días era: “¿Qué quieren que leamos juntos?”, pero, lo bueno de esto fue que contestaron interesantes respuestas como:

—Con poemas —dijo Geritzin.

—De forma divertida —aportó Gerardo.

Valeria opinó: —Con juegos.

—Con cuentos —pidió Samantha.

— Con chistes —agregó Priscilla.

A los que se sumaron las voces de David que pidió adivinanzas, y Mario que sugirió hacerlo con canciones.

Mientras ellos nos convidaban sus ideas, las paredes del aula que compartíamos se ofrecían cómo las páginas de un cuaderno nuevo que nos invitaban, silenciosamente, a plasmar nuestras aventuras y colocar las hojas bond como parte de las condiciones favorables para ir construyendo nuestro conocimiento, a través de la textualización de los muros que nos rodeaban.

Tarde se hacía para ir colocando las consabidas hojas de rotafolio, e ir plasmando las respuestas, las labores de cada uno, nuestros roles y las tareas del proyecto de acción.

Confieso que me atribuí la tarea de ir escribiendo lo que se decía, también que inconscientemente, volvía a cada instante a ponerme frente al grupo para inducir de forma tradicional la clase, y sólo me percataba de ello cuando llegaba a casa a transcribir en el diario autobiográfico lo vivido con mis compañeros de aula.

Al releer lo escrito, me daba cuenta de cuánto se equivoca uno, pues recordé que les pregunté: — ¿Quién sabe qué es un proyecto? Farhid me contestó: —Es algo como de planos, ¿No? Alexis dijo: —Sí, como de edificios.

Metí la pata, como se dice coloquialmente, pues el nombre del proyecto, en *Pedagogía por Proyectos*, puede ser una acción que se realice al final del proyecto.

Y seguí con las regazonas, porque al darme cuenta de que no habían trabajado por proyectos, quise darles esa información a la vieja usanza, pero en mi cabeza lo justifiqué pensando que lo hacía como nos dice Jolibert, “como un regalo”, y le contesté a Alexis la pregunta del edificio, argumentando que efectivamente, para el proyecto de un edificio, se necesitaban planos, con esto también Farhid quedó conforme. Después Valeria levantó la mano y dijo: —Ah, en vez de edificio, los libros van a hacer nuestro proyecto.

Vaya con la niña, sí que es lista, pero esta asociación tan rápida, era una señal de que estaba con niños sumamente inteligentes. Contesté que más o menos, que por ahí iba el asunto. Finalicé el tema diciendo lo que es un proyecto, y les comenté que ellos elijarían uno para trabajarlo durante ciclo escolar,

Seguía con los errores, y ya la atención se desviaba hacia una clase tradicional sobre la enseñanza de lo que es un proyecto, entonces pregunté: —¿Cómo les gustaría que se llamara el proyecto?

Dieron varios nombres para el proyecto colectivo, que escribí en las hojas de papel bond. Tarde me percaté que fue otro error escribir el nombre de quién lo iba proponiendo, pues después fue difícil evitar que todos quisieran dar un título.

Para resolver el caos que propicié, opté por preguntarles: —¿Qué les parece si entre todos escogemos un título con las palabras que tenemos? Ellos contestaron — ¡Si!—, a coro, lo que me hizo sentir aliviada.

Las palabras que teníamos, entre otras, eran: aventuras, libros clásicos, misteriosas, espeluznantes, y el título que se armó entre todos fue: ***LAS AVENTURAS MISTERIOSAS Y ESPELUZNANTES, CON LOS LIBROS CLÁSICOS.***

Recuerdo que anoté en el diario autobiográfico lo cansado que resulta ir escribiendo lo que se dice y propiciar la participación de todos, también acoté: “No resulta una tarea sencilla hacer que rompan el mutismo algunos pequeños como Wendy, Mario, Priscila y Heili, que prefieren mantenerse aislados y callados sin participar”.

También, hice la reflexión de lo gratificante que resulta la experiencia cuando de repente, estos niños callados y aislados cambian de actitud, y recordé cuando Heili comentó: —¡A mí me gusta como quedó el título!

¡Ah!, cómo me sorprendió gratamente que hablara esta pequeña. Lo malo fue que ante esta exclamación, Gerardo replicó en tono de burla: —¿Quién te preguntó?

Todo lo agradable de un segundo antes, se tornó furia, sentí cómo los músculos de mi cara se contraían, como si el chico me hubiese dado una patada en el estómago, y olvidándome de todo, intervine, creo yo que visceralmente y dije: — ¡Gerardo, eso no se hace!, ¡Respetar el comentario de tu compañera! No pude evitarlo, me salió Las Furias de los griegos. En estos casos recuerdo que el maestro no deja de ser humano. Y completé diciendo: —Mientras esté trabajando con ustedes, no quiero escuchar que se burlen o emitan comentarios negativos, ni expresiones insultantes ante cualquier participación de cualquier compañero o compañera, escucharemos con respeto y en silencio.

Ahora creo que como nos sugiere Jolibert, pude haber llevado a los pequeños a que colaborativamente, entre pares, trabajaran las actitudes, pero la mediación a la vida cooperativa todavía no se hacía presente en mí, y la formación académica como psicóloga, me llevó a reaccionar cortando de tajo una acción incorrecta, defendiendo a la niña, justificándolo con la idea de que normalmente los alumnos y alumnas más participativos como Geritzin, David, Gerardo y Valeria Diana, emiten comentarios o tienen actitudes intimidatorias o burlas, que favorecen las conductas de aislamiento de otros niños.

Ahora, al profundizar un poco más en los principios de la vida cooperativa, me doy cuenta que desde la práctica docente, es posible mediar actitudes positivas para propiciar que sean los mismos niños quienes regulen el clima del aula. Con este evento terminó la sesión de ese día.

Otro detalle que descubrí, durante la transcripción de lo ocurrido en la intervención en el diario autobiográfico, fue que no senté a los chicos por equipos, y pensé: “Me faltó la optimización del uso del mobiliario en la creación de un ambiente favorable”. —¡Las condiciones favorables para un aprendizaje exitoso! —exclamé.

Y lo anoté para que no se me fuera a olvidar en la segunda sesión y organicé la información para completar el registro del proyecto colectivo.

El miércoles once, iba decidida a mimetizarme con el grupo y dejar que ellos nos llevaran a la aventura de esa sesión y al llegar, pregunté: — ¿Quieren que trabajemos por equipos? —Contestaron que sí, pero surgió un pequeño problema, a Gerardo, Priscila y otros pequeños no los escogía nadie, entonces intervine formando un equipo con los que no fuimos escogidos.

Resulta difícil aprender a aplicar la inclusión de forma natural, esto fue otro momento de crecimiento que se dio paulatinamente al practicar la vida cooperativa.

La otra actividad que sugerí fue la de escoger un libro entre los cincuenta títulos de los clásicos infantiles de editorial Selector que teníamos, así, uno por uno, elegimos nuestros títulos. *El fantasma de Canterville*, *El conde de Motecristo*, *20,000 leguas de viaje submarino*, *Colmillo blanco*, *Canción de Navidad*, *La bella durmiente*, entre otros, después Samantha preguntó:

— ¿Los vamos a leer? —le contesté que sí, pero de forma divertida. Después de eso, elegimos tareas y roles, e interrogué:

— ¿Recuerdan lo que contestaron cuando les pregunté, cómo querían que leyéramos?

Yureni contestó: —Sí, con juegos y de forma divertida.

—Exactamente —dije, e hice otra pregunta: — ¿Quién va a hacer eso?

— ¡Nosotros!—, contestaron a coro, y entonces les propuse:

— ¿Qué les parece si compartimos en voz alta cada uno de nosotros tres páginas de nuestro libro y los demás escribimos un renglón de lo que se vaya leyendo? —les pareció buena la idea, hasta le pusimos entre todos a ese momento, el nombre de “La hora literaria”.

Antes de nuestras lecturas nos acercábamos, de forma incipiente, a los tres módulos de la interrogación de nuestro texto. El módulo de la preparación con el encuentro de nuestro amigo, el libro, lo efectuamos con pequeñas preguntas donde predecíamos lo que iba a ocurrir en nuestros textos; el segundo módulo, la construcción de la comprensión del texto, se hacía repasando en silencio del título de nuestro capítulo; y el tercer módulo, que era la sistematización metacognitiva y lingüística, se llevaba a cabo al finalizar la sesión.

Las aventuras de cada sesión se iniciaban repasando el primer y segundo módulo, después, algunas veces yo iniciaba leyendo tres páginas del texto que elegí, *El fantasma de Canterville* del genio de Oscar Wilde, y los demás escribían lo que le entendían, otros días empezaba otro, u otra, con su texto elegido, pero todos en la primera hora leíamos y escribíamos. Sesión tras sesión nos recreamos con la literatura de Dumas, Verne, Perrault o Wells.

Poco a poco me iba convirtiendo en una más del grupo, aunque en cierto momento tendría que evaluar, por suerte, la rúbrica que elaboré fue muy útil y permitió ir siguiendo el desarrollo de los procesos, tanto en mí, con los cambios pequeños en la práctica frente a grupo, como con el de los pequeños en varios rubros: la lectura en voz alta, que en un principio era poco fluida, con silencios largos, con textos ilegibles o con ideas incoherentes, se fue convirtiendo en una lectura disfrutada, sin presiones, como un juego. La escritura se convertía lentamente en textos más estructurados, legibles y con mejor ortografía.

Al finalizar “La hora literaria”, llegaba la aventura misteriosa, y escogíamos entre todos que haríamos usando la información de las páginas leídas.

Cada segundo estaba ocupado, porque quince minutos antes de terminar les preguntaba: — ¿Qué aprendimos hoy?

—A escribir lo que oímos de los libros

—A trabajar en equipo —ellos contestaban lo que creían que habían aprendido ese día.

Y cuando cuestionaba: — ¿Y cómo lo aprendimos?

Ellos contestaban como creían que lo habíamos hecho: — ¡Jugando! —respondían la mayoría de las veces. Y todo se escribía en las hojas de nuestros testigos, los muros de nuestro salón.

Un día, al llegar a escribir en el diario, reflexionaba: “¿Cómo le habrá hecho Jolibert, para dejar los patrones de enseñanza autoritarios?” Era una pregunta en la que pensaba de forma recurrente, más en esos primeros momentos de la intervención, porque había instantes en que me sentía como *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll, perdida en un mundo desconocido. Entonces, releía los textos, sobre todo aquellos donde Jolibert comparte su experiencia con los niños chilenos y en sus páginas empezaba a entender esos mensajes entre líneas de la práctica transformándose.

En la siguiente sesión, en el inicio de nuestro proyecto de acción, estaba pendiente el inicio del contrato individual. Para esto, sugerí que usáramos las fotocopias de las portadas de nuestros libros, que yo había sacado previamente, para compartirlas con todos y se decidió que en el reverso de éstas, escribiríamos nuestros compromisos. Realmente, a lo que nos comprometimos en esta etapa del contrato individual, fue a cuidar nuestro libro.

La primera aventura misteriosa fue investigar la vida del autor de nuestros libros, ésta idea surgió después de leer las tres páginas de esa sesión. Mario leyó *Ivanhoe* de Walter Scott, y Julio preguntó:

— ¿Ese libro se escribió hace muchos años verdad?

—Sí, claro —comentó Mario leyendo la contraportada de su libro y completó: —En 1826, hújole hace muchísimos años.

Aproveché ese momento y pregunté: —¿Creen que sería interesante saber la historia del que escribió cada uno de sus libros?

—Pues podemos buscarla en internet —arguyó Priscila. Qué gran sorpresa fue escuchar a esta pequeña que siempre estaba ensimismada y sin participar. La contestación unísona del grupo: — ¡Es una buena idea Priscila!—, me regresó al presente y quedó como acuerdo que se buscaría en internet la biografía de cada autor de nuestros libros clásicos y que traeríamos la información para la siguiente clase.

En la siguiente sesión, después de mover las bancas para formar los equipos, e interrogar a nuestro texto, compartir nuestras tres páginas, y escribir nuestro renglón, llegó el momento de compartir nuestra tarea. Farhid y Diana nos dieron una grata sorpresa pues sugirieron que pusiéramos las bancas en círculo y que ellos serían los presentadores de cada integrante que leería la biografía del autor de su libro clásico. Farhid y Diana hicieron la introducción de cada compañero, además de mencionar su nombre, decían el título de su libro y el nombre del autor en tono de Rap. Farhid empezó y dijo (*Rapeando*):

—Ahora, les vamos a presentar a Geritzin, que nos va a leer la vida de Arthur Conan Doyle, autor de su libro *El sabueso de los Baskerville* —mientras Diana pegaba en la mesa siguiendo el ritmo. Todos los demás inquietos, esperábamos nuestro turno de ser presentados para leer con tono de rap lo que habíamos investigado, de verdad disfrutamos mucho ese día.

Al término de la sesión, pregunté: —¿Cómo le llamaremos a nuestra aventura de hoy?

—Rapeando la historia del autor —contestaron muy entusiastas.

— ¿Qué aprendimos hoy chicos?

—Muchas cosas de la vida de los autores —se escuchó al grupo.

—Y, ¿cómo lo aprendimos?

— ¡Rapeando! —la respuesta surcó el aire con un golpe uniforme y sonoro.

Colateralmente al trabajo en la primaria, iba comentando mis actividades con algunos compañeros de la maestría. Un sábado se nos invitó a compartir lo que estábamos haciendo en la intervención y me tocó interactuar con mi compañera Adriana, quien me platicó el proyecto de sus alumnos, y de cómo ellos habían elegido desde el inicio su proyecto y

realizado absolutamente todo y ella sólo los guiaba en algunas cosas. Aunque no niego que dudé un poco de lo dicho por mi compañera, recuerdo que pensé: “¡Saz!, creo que estoy dirigiendo mucho la situación en eso de las aventuras”, y me propuse dejarlos completamente libres en sus decisiones y ver hacia dónde me llevaba eso.

En la siguiente sesión, que fue el veintitrés de abril, llegué preguntando:

— ¿Qué aventura quieren que hagamos hoy con los libros?

—Los chicos, cual hilo de media, se soltaron con variadas propuestas: Farhid quería jugar un ajedrez humano; Diana propuso hacer un memorama; Priscila los invitó a jugar con mímica, mientras que Axel proponía jugar lotería.

Todas las sugerencias formaban el programa de actividades de las siguientes sesiones, yo sólo tendría que ir mediando para incluir el programa. No cabía duda, ¡estábamos aprendiendo haciendo!

Jugando con el memorama de nuestros textos clásicos que construimos.



Rapeando a nuestros textos clásicos.



3. TERCER EPISODIO

VOLVIÉNDONOS ESCRITORES

Escribir es un oficio que se aprende escribiendo.

Simone de Beauvoir, 1985.

Esta sesión de abril, como de costumbre, llegué al salón a las dos de la tarde. Después de saludarlos, Gerardo saltó diciendo: —Juguemos otra vez ¡trueque! Geritzin comentó: —No, mejor mímica. Y todas y todos comentaron: —Sí, mímica. Entonces Gerardo se dirigió a sus compañeros y dijo: —Bueno mímica. Recuerdo que pensé que como vio que todos estaban de acuerdo, no le quedó otro remedio.

Poco a poco me mimetizaba con el grupo y aunque llevaba opciones que involucraban al programa desde los ajustes a la planificación, como menciona Nemirovsky (1999), lo importante es generar un interés en el niño. En el grupo se sentía una igualdad para sugerir actividades, ya ni esperaban a que les preguntara después de “La hora literaria”.

Para el primer módulo de la interrogación de textos en esa sesión, pregunté: —¿Qué creen que siga con las aventuras de nuestros personajes? Heili, que ya se estaba convirtiendo en costumbre su espontánea participación, comentó: —Yo pienso que Edmundo y Mercedes se van a casar —se refería a *El conde de Montecristo*, que fue el texto que escogió.

Valeria continuó y dijo: —Yo creo que Víctor va a estudiar para doctor como quería desde niño —refiriéndose a su texto de *Frankenstein*. Poco después, Mario dijo: —Pues yo no sé, pero a lo mejor algo bueno le pasará a *Ivanhoe*.

Yo participé con mi anticipación diciendo: —Creo que los gemelos conocidos como Estrellas y Bandas, le seguirán haciendo travesuras terribles al pobre Fantasma de Canterville. Así, la mayoría anticipamos algo de nuestros libros y algunos mencionaron una predicción del libro de alguien más.

Después, se inició la lectura en silencio del título de nuestro siguiente capítulo.

Al terminar la lectura en silencio de ese día, nuestra “Hora literaria” la comenzó Wendy, que nos leyó de la página diecinueve hasta la veintitrés de su libro *El fantasma de la ópera* de Gastón Leroux. Éste, era el segundo día que leía y ya se notaba una mejoría en su entonación. Cuando leyó la frase: —*Has cantado con el alma pero quiero que me ames*— cambió el tono de su voz a más grave, tratando de dramatizar la escena que nos estaba compartiendo. Después de la lectura y de escribir los renglones de lo que escuchábamos, Valeria preguntó: —¿Y cómo vamos a jugar con mímica?

Yo contesté: —¿Y qué proponen?

Diana dijo: —Ya sé, buscamos palabras que no sepamos de las hojas que leímos, las escribimos y luego que unos las representen y otros las adivinen.

—Buena idea —dijo Geritzin.

Julio participó después: —Y también las podemos buscar en el diccionario —y a todos nos gustó la idea

Priscila comentó: —Por equipo lo haremos más rápido.

Mario respondió: —¿Pero las palabras serán de cada libro no?

—¿Entonces serán 20 palabras por equipo? — Gerardo completó— Pero no nos va a dar tiempo.

Yo intervine preguntando: —¿Cuánto tiempo será para cada equipo?

Rápidamente calcularon el tiempo para cada uno de los cinco equipos, además que pudieran participar todos los integrantes, y Samantha dijo: —Como de a diez minutos por equipo. Todos aceptamos la propuesta de Samy, como le decíamos de cariño.

Así quedó nuestra tarea, escoger cinco palabras de nuestros libros en las tres páginas leídas, subrayarlas, buscar su significado en el diccionario y el equipo que terminará más rápido, sería el primero en pasar al frente a tratar de que los demás adivináramos las palabras.

Cual comer helado de chocolate, todos los pequeños aceptaron que yo fuera siendo parte de sus equipos y observara la selección de las palabras, las estrategias que usaban para elegir las, la comunicación continúa, amena y el respeto que empezaba a ser una práctica de la vida cooperativa. Unos a otros mostraban sus páginas, incluso los niños que en un

principio se notaban huraños y aislados en sus bancas, estaban interactuando animadamente. Así se terminó de elegir las palabras. Diana fue la primera en pasar al frente, pero todos participamos, unos preguntando y otros adivinando las palabras que iba representando.

Aunque ya estábamos sobre el tiempo, al terminar Sofía dijo: — ¡Falta escribir en la hoja de la pared!—, y preguntó como en tono de broma: — ¿Bueno chicos, qué aprendimos hoy? Gerardo contestó: “Palabras nuevas”. “A encontrar palabras”, completó Leslie. “A buscar en los cuentos palabras”, intervino Samantha, mientras que otros respondieron: “A trabajaré en equipo”, Mario gritó desde su banca: “A usar el diccionario”, mientras yo anotaba todo en nuestras hojas de papel bond.

Tarde me di cuenta de que hubiera sido mejor que todos anotáramos en la hoja y no sólo yo.

Al regresar a casa, siempre notaba detalles que compartía con el grupo en la siguiente sesión y juntos lo resolvíamos. Poco a poco me iba dando cuenta de que el grupo de tercero “B” me aceptaba como una más.

Era casi el final del mes de abril, y esta vez fue Julio el que propuso:

— ¿Qué tal si cambiamos nuestras historias y el que vaya terminando usa el Twister,⁴⁸ que trajo Valeria?

Todos aceptamos la propuesta de Julio, así que en equipos, la tarea era cambiarle el final a nuestro texto, y que cuando terminara cada equipo, los cuatro integrantes leeríamos nuestro final y pasaríamos por parejas a jugar con el Twister. Fue así como todos cambiamos lo que aconteció en las páginas que leímos y recuerdo que las historias reconstruidas fueron magníficas. Fue muy cómico el trabajo y me costó agacharme en el Twister, pues estaba un poco pasada de peso, pero aun así jugué como todos los demás.

Al final de la actividad nos fuimos a nuestra hoja bond para reflexionar sobre lo que habíamos aprendido y cómo lo habíamos aprendido.

La siguiente sesión, Yair, propuso: — ¿Qué tal que hoy jugamos lotería?

Leslie le contestó: — ¿Con qué lotería?

⁴⁸ Juego de posiciones sobre un tablero plástico que tiene tres columnas con círculos de colores, rojo, azul y verde, tiene un tablero con un flecha, que al girarse señala alguna extremidad, pierna o mano y en que color debe colocarse.

Yair intervino: — ¡Podemos hacer las tarjetas con los nombres de los libros!

Leslie continuó, —Sí, pero con las fotos de las portadas.

Diana intervino diciendo: —Con las fotos de los autores también.

Así lo hicimos y en dos sesiones terminamos nuestra lotería, por cierto que este material nos sirvió también para el memorama que jugamos después. Concluimos y como siempre, cerramos esa aventura en nuestra hoja de papel bond.

En la siguiente sesión, yo propuse un juego que se llama, “Pregúntale al libro” y Gerardo preguntó: — ¿Cómo le preguntas a un libro?

Yo le contesté con otra pregunta: — ¿Si le preguntas a tu libro de *Viaje al centro de la tierra* de Julio Verne, cómo se llama el personaje principal, qué te diría?

Rápidamente abrió su libro y contestó: —Pues que Otto Lindenbroock.

Y si le preguntas ¿En qué ciudad vivía?, ¿Qué te diría?

Y otra vez Gerardo se regresó a su libro a investigar y contestó en pocos segundos: — Pues en Hamburgo.

Y si quisiéramos saber dónde está Hamburgo, ¿a qué libro le podríamos preguntar?

Priscila dijo rápidamente: —Pues a uno de geografía.

Le di las gracias y comenté: — ¿Se dan cuenta cómo se le puede preguntar a los libros y platicar con ellos?, lo importante sería ver qué les preguntamos.

Sofía contestó diciendo: —Ahora sí podemos jugar a preguntarle a los libros, y yo quiero preguntar ¿Qué son los verbos?

Me dirigía al grupo entero: —Y eso, ¿a qué libro se lo preguntaremos?

Wendy contestó: —Pues ya sé, ¿qué tal si le preguntamos al diccionario?

— ¡Buena idea!, todos le contestaron. La misma Sofía encontró el significado y lo leyó a la clase.

En eso, interrumpió Iken y propuso: — ¿Y si hoy buscamos verbos en las hojas que leímos?

Todos dijimos que sí, y comenté: —Pero tenemos que hacer las reglas ¿no?

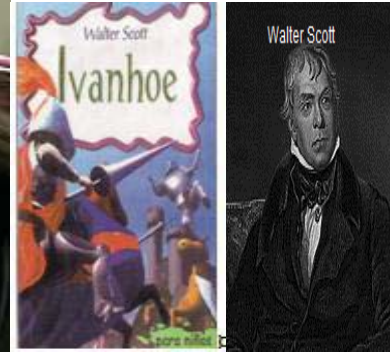
—Busquemos cinco verbos cada uno y los actuamos —opinó Mario.

Todos estuvimos de acuerdo y así lo hicimos.

Al terminar la actividad, cerramos anotando en el papel bond.



Estudiante leyendo los verbos que escogió de su libro de Ivanhoe de Walter Scott.



Interpretación, de las lecturas en voz alta.

Alicia	28	Cherubs: libro de John Ruskin	
	29		
	30		
	30		
Nina	28	El significado de la vida (Mark Twain)	El significado de la vida en la vida Nina es la historia de Mark Twain.
	29		No llegamos al punto a este lugar
	30		Llegamos a un lugar nuevo
	30		Llegamos a un lugar nuevo
Alicia	28	La Divina Comedia (Dante Alighieri)	La Divina Comedia de Dante Alighieri, trata de un viaje primero al infierno purgatorio
	29		Un castor Virgilio lo lleva y nosotros descendimos y giramos por dentro en el infierno
	30		Camminam per carules y un perro con tres cabezas crucifixo
	30		En una ciudad arriba al trinitarian
Alicia	28	El hombre con Cabeza (Washington Irving)	El cuento del hombre con cabeza, se lleva a un hombre que busca su cabeza
	29		Una vez se le da un hombre, de un momento se quedamos en silencio y le traen
	30		Habla en silencio que los hombres, pero se quedan en los pensamientos y sus acciones
	30		Se enamora de una muchacha, porque era muy rica y bonita, quería conquistarla
Karin	28	Frankenstein (Mary W. Shelley)	El libro es de Frankenstein, lo lleva Karin, y es un niño que perdió a su mamá
	29		Quiere volver a los negocios y estudio medicina, se fue a vivir a Inglaterra
	30		El doctor Frankenstein, hizo a un monstruo, con sus ojos
	30		Se enamora del doctor Frankenstein y se casó con la hija de su mamá
Fariid	28	Fariid La Guerra de Los Mundos (Herbert George Wells)	La guerra de los mundos lo lleva Fariid y trata de unos que llegaron de Marte
	29		Los marcianos, empezaron a atacar desde los tres en Inglaterra
	30		Los marcianos estaban en unas máquinas muy grandes y disparaban
	30		Creó un soldado en el cielo y los dos se casaron
Julio	28	El último Mohicano (James F. Cooper)	El último de los mohicanos lo lleva Julio y trata de la exploración de América
	29		Hacia el sur y una vez de las montañas, que eran bonitas
	30		El nombre del indio era una serpiente, decía cuando los holandeses llegaron
	30		Se fueron en una canoa al río y luego llegaron a un lugar tranquilo
Sara	28	Canción de Navidad (Charles Dickens)	Esta canción de Navidad de Navidad, lo lleva Sara
	29		En un viaje muy bonito y hecho rico, trata de Navidad en la escuela
	30		Y lo vive un poco rico con muchos niños, era un fantasma
	30		La canción que trata de Navidad y llega al primer del pasado
Cecilia	28	Los Tres Mosqueteros (Alejandro Dumas)	El cuento se llama de los tres mosqueteros, y lo lleva Cecilia
	29		Dormían, era un muchacho que hizo y podía pensarse con los mosqueteros
	30		Después de que se defendió le dieron trabajo con los otros chicos
	30		Dormían, consiguieron los diamantes de la reina y la ayudó con el rey
Gertrud	28	El Sabueso de los Baskerville (Arthur Conan Doyle)	Este es de los Baskerville, lo lleva Gertrud y es de un perro muy bravo y del diablo
	29		Es una aventura de buscar que se convirtió en un perro
	30		El investigador Holmes, está a caballo y se convirtió en un perro
	30		

4. CUARTO EPISODIO

UNO PARA TODOS Y TODOS PARA LA GALERÍA COMPRESIÓN LECTORA, VIDA COOPERATIVA Y DEMOCRACIA.

El alumno no va a sentarse al fondo del aula silencioso, sino que colabora con su propio aprendizaje.

Josette Jolibert, 2010

Sentada en el borde de mí cama, esperando a que sonara la alarma del celular, dando las cinco de la mañana, pensaba que éste sería otro de los días que jugaría con mis amiguitos (as) del tercero “B”, cavilaba ese seis de junio, en que casi terminaban los tres meses de una de las experiencias más importantes de mi vida.

Reflexionaba sobre las aventuras basadas en la literatura clásica que llevábamos a cabo. Recordaba el nerviosismo de la primera vez que llegué al grupo y de lo que me preocupaba no tener idea de cómo ingresar a ese mundo literario.

Pensé en lo fácil que resultó después, junto con los niños, consensar y hacer las votaciones, para elegir de forma cooperativa el nombre del proyecto: ***“Las aventuras misteriosas y espeluznantes con los libros clásicos”***.

También me preguntaba, ¿cómo recordarles que se acercaba el final del ciclo escolar?, la conclusión del proyecto de acción y ¿cómo hacer las entrevistas de la sexta fase de evaluación que nos faltaba? Y ni qué decir de la reaplicación de las pruebas de Catalá para comparar con los primeros resultados del Diagnóstico Específico.

Vueltas y vueltas en mi cabeza, para escudriñar en los recovecos del cerebro una luz que me llevara a proponerle al grupo que me había aceptado, poco a poco, como cómplice, las aventuras para culminar de forma natural el proceso de evaluación formativa, los avances, las diferencias que existían ahora de algunos de los problemas de los pequeños, en el Diagnóstico Específico los cuales, cual balón que se desinfla, susurraban y se aprestaban a estallar como una bomba atómica.

Comentaba con mis adentros lo útil que fue la aplicación de algunos principios de la estrategia de formación de Josette Jolibert, Jannette Jacob y Christine Sräiki en cuanto a cómo conciben la *Pedagogía por Proyectos*, la cual me cayó como anillo al dedo, pues pude convencerme de que favorece la experiencia didáctica.

Repasaba rápidamente los segmentos de la intervención donde los principios de esta pedagogía me fueron envolviendo por la magia de ver cómo los niños ejercen su poder de pensar y decir sin miedos. De cómo paulatinamente, permití embriagarme con el aroma que emana de la inteligencia colectiva que nace de la vida cooperativa que se teje mimetizándose con los pequeños.

Aprendiendo a vivir dentro del grupo la resolución de conflictos, aprendiendo de los niños, de su sagacidad para utilizar las operaciones mentales, y construir con aquellas funciones inferiores recitadas por Vigotsky, las herramientas a través del bullicio de la vida cooperativa, y transformarlas en funciones superiores.

Todo lo que surgió con el pretexto de fortalecer la comprensión lectora a través de textos clásicos infantiles. No cabe duda que esta intervención fue como subir el Everest con tacones de aguja de trece centímetros de altura.

Estando en estas cavilaciones, llegó a mi oído el sonido de la alarma anunciándome que mi día comenzaba.

Después de ejercer como Asesora Técnica Pedagógica durante la mañana de ese día, a la dos de la tarde ya estaba frente al grupo.

Entré al salón y saludé a los compañeros de aventuras, al tiempo que me respondían, guardaban sus cosas y movían sus bancas para volverse pequeñas células de un tejido social que nos convertía en un solo ente.

Cuando ya estábamos organizados por equipos pregunté:

— ¿Qué aventuras quieren que hagamos juntos hoy?

Inmediatamente empezaron las respuestas. La vida cooperativa que se había generado durante la intervención mostraba sus resultados, y Farhid dijo:

—Hoy yo quiero hacer otra cosa con mi libro.

Leslie, lo secundó arguyendo: —Sí, dijimos que íbamos a hacer más cosas.

— ¿Y los juegos? —recordó David.

Les contesté a todos: —Recuerden que ya terminamos de leer nuestros libros, pero todavía nos quedan cosas por hacer.

Entonces sugerí: — ¿Qué les parece si aprovechamos el día de hoy para decidir qué hacemos para terminar nuestro proyecto?

Hice otra pregunta: — ¿Qué tal si compartimos lo que hemos hecho en estos tres meses con nuestros libros?

Leslie intervino y propuso: — ¿Y si invitamos a nuestros papas?

Priscila completó: — ¡Y a todos los demás de la escuela!

De repente se escuchó la contestación entusiasta de todos: — ¡Sí!

—Pero, ¿cómo lo haremos? —pregunté.

Brillando aún el entusiasmo en sus ojos tiernos, se quedaron pensando y al no escuchar propuestas, comenté: —Vamos a pensarlo.

Dentro de cada equipo se inició el consenso y al poco tiempo volví a preguntar: — ¿Entonces qué hacemos?

Valeria, inquieta e imaginativa como siempre, propuso: —¿Qué tal, hacer una galería?

Jared inquirió: — ¿Qué es una galería?

Y Valeria le respondió: — ¡Ha!, es un lugar donde hay muchos cuadros colgados para que la gente los vea. Jared asintió con la cabeza haciéndonos saber que comprendía la idea.

Después, Priscila en tono sugerente propuso: —Mejor hacemos títeres.

Sofía, Wendy y Ana, estuvieron de acuerdo, pero Gerardo, que se ha distinguido por ser capaz de ver el todo y no sólo la parte, dijo: — ¿Qué tal si hacemos las dos cosas? Su propuesta promovió el consenso, así que todos estuvimos de acuerdo.

Con las respuestas de estos niños me he dado cuenta de que la libertad y autonomía en la vida escolar, no es el sólo hacer tareas, sino propiciar de forma sugestiva, desde las edades más tempranas la vida democrática, no de palabra sino construyéndola.

Al estar realizando este escrito, he reflexionado que la intención de que los niños se relacionen con la literatura clásica y ejerciten la comprensión lectora nos ha hecho, a ellos y a mí, vivir un desarrollo personal, ser parte de un sentido democrático muy unido a la vida

cooperativa, como lo menciona el equipo de maestros de Chile y sus coordinadoras Jolibert y Jacob en *Interrogación de textos: Vivencias en el aula*.

El ser parte de los chicos en ese proceso de transformación en seres más autónomos, que fortalecen el espíritu de solidaridad, es aprender junto con ellos.

Participando desde la mirada de los niños, he aprendido a ver que cuando se les permite ser ellos, actúan con responsabilidad, se organizan y comprometen con lo que hacen.

También me he percatado de aspectos que me inquietan por mi formación psicológica, uno de ellos, es lo interesante que resulta observar cómo con la vida cooperativa, se genera el desarrollo de la conciencia en sí mismos, que viene a ser el autoconcepto.

Cómo ésta socialización en colectivo les va dando las herramientas para conocerse y otorgar el valor adecuado a lo que van reconociendo, es decir, fortalecen su autoestima y esto incrementa la confianza en ellos mismos. Una evidencia de ello es cuando la evaluación va dando la información de esos avances en los procesos involucrados en la comprensión lectora.

Es agradable ir notando la evolución de sus procesos cognitivos implícitos en lo que ellos van diciendo, lo que van reflexionando, lo que hacen, en las ideas y pensamientos que expresan. También dar cuenta de los cambios en la práctica docente.

Con ellos aprendí a ver que no sólo leyendo e imaginando la literatura clásica, como establecí el propósito, los niños logran ser felices, alegres y entusiastas en lo que hacen en la escuela.

Retomando la vida del proyecto de acción, era evidente que estábamos muy animados, era como cuando después de no comer en muchos días, te ofrecen un banquete, y de repente David dijo: —Yo opino que lo primero que tenemos que hacer es una lista de las cosas que necesitamos.

Diana respondió: —Yo la hago.

Priscila intercedió: —Mejor entre todos. Y así, aceptamos esta última propuesta y realizamos la lista de los materiales.

Sugerimos de todo, pinturas, pinceles, sopa, resistol, cartulina y demás. La maestra de grupo, Alicia, nos compartió el material que tenía en su estante, sacó también algunas pinturas digitales, y yo les propuse que la próxima clase podría cooperar llevando las copias de las fotografías de los autores en grande para hacer los cuadros y algunos materiales más que encontrara en mi casa.

Diana se comprometió a llevar figuritas de sopa de pasta; Priscila lentejuela; Valeria, resistol; Iken, sopa de estrellas; y así todos quedamos que llevaríamos algo para realizar los marcos de los cuadros y los títeres.

Cuando llegué a la siguiente clase, el verme significó para ellos la continuidad del trabajo. Hacía algunas sesiones que habíamos terminado de leer nuestros libros, así que teníamos más tiempo para preparar la galería.

Qué grato fue que todos lleváramos lo que prometimos.

Cuando íbamos a empezar a trabajar, Geritzin preguntó: — ¿Y cómo vamos a hacer los títeres?

Yo le contesté con otra pregunta: — ¿Cómo te lo imaginas?

Samantha dijo: —Pues escogemos un personaje de nuestro libro.

Farhid, con tono decisivo expresó: —Pero yo voy a hacer a un extraterrestre. (Su libro fue *La guerra de los mundos* de H.G. Wells), lo que dio pauta para que los demás comentaran qué personaje escogerían de su libro para representarlo con un títere.

Pude darme cuenta de que la vida cooperativa había logrado que las y los niños desarrollaran esas habilidades de autogestión, pues juntos, decidimos todo:

- La organización.
- Lo que se iba a hacer.
- Cómo hacerlo.
- Cuándo y dónde.

Caí en la cuenta de que la pregunta que realicé: “¿Cómo se imaginan?”, favoreció a que ellos tomaran el papel de actores de su vida escolar, y desarrollaran los procesos cognitivos básicos como es el elegir, identificar, seleccionar y clasificar.

Ahora entendía mejor de lo que nos habla la *Pedagogía por Proyectos*, basándose en Feuerstein sobre la mediación.

El rol planteado en la segunda fase del proyecto de acción, e involucrar el plan y programas vigentes, facilita la formación del ambiente de aprendizaje, pero éste se construye con la interacción de todos los que estamos en el grupo.

Después de que entre todos escogimos cómo y con qué hacer los títeres, Priscila se dirigió al grupo con una seguridad, que a todos nos llamó la atención y dijo:

—Si están de acuerdo, yo repartiré las pinturas a cada equipo.

Contestamos que podía hacerlo. Julio preguntó: —Y si nos manchamos ¿se quita?

Diana Laura contestó: —Pues en la etiqueta dice que es “lavable”.

Mario preguntó por el color negro y como no teníamos, Leslie intervino diciendo: —Pues mezclemos café con rojo.

Yo pregunté: — ¿Quién ha escuchado de los colores primarios?

Una vez más Diana contestó: —Yo no he escuchado, ¿qué es eso?

Los demás secundaron la respuesta de la compañerita, entonces no pude contenerme de utilizar la pedagogía del regalo y vimos colores primarios y secundarios. Después compartimos en nuestro muro con hojas bond y así terminamos nuestra sesión ese día.

Llegando esa tarde noche a casa, al transcribir la sesión, revisé que no habíamos visto nada de la tipificación textual, entonces empecé a planear cómo proponerles a los niños ésta actividad.

En la siguiente clase, desde que abrí la puerta del salón, sentí cómo la emoción por continuar con los preparativos de la galería bailaba en sus tiernos ojos, sin embargo, antes de iniciar, pregunté: — ¿Les gustaría que jugáramos a encontrar textos?

Mario me preguntó: — ¿Cómo es ese juego?

Le conteste haciendo otra pregunta: — ¿Quién sabe lo que es un texto?

Samantha contestó: —Eso lo vimos el otro día, con la maestra —haciendo referencia a que lo habían visto en el cuarto bloque de español, y dijo: —Son los enunciados de un escrito.

Leslie se apresuró a tomar la palabra y nos compartió la definición del diccionario. También Priscila leyó, y yo sugerí: — ¿Qué les parece si buscamos en nuestros libros diferentes tipos de textos?

Sus miradas vivarachas me contestaron más rápido que sus palabras, diciéndome: — ¡Ya maestra, vamos a pintar!

Entonces les propuse jugar haciendo peces textuales, lo que motivó que cambiaran su actitud y se interesaran en lo que estaba diciendo.

Les expliqué que si querían podíamos buscar en nuestros libros clásicos diferentes textos y construir portadores textuales con formas de peces, después, los meteríamos en bolsas de plástico y nos pondríamos a pescar. Gerardo preguntó: — ¿Qué es eso de portador textual?

Yo le contesté que eran todos los materiales escritos. Ellos tenían dudas de cómo se realizaría la actividad y los cuestioné: ¿Cómo se imaginan? Valeria propuso que sacaran los textos por equipo; Diana pensó que ellos podrían escoger textos argumentativos, pues ya había revisado su libro y nos compartió la información que había obtenido. Poco a poco cada equipo empezó a escoger el tipo de texto que les interesaba.

Gerardo Grito: —Nosotros el narrativo.

El equipo de Mario: —Nosotros el descriptivo.

El de Leslie: —Nosotros el expositivo.

Y, finalmente el de Julio: —Nosotros el literario.

Cada equipo dijo las características del tipo de texto que buscarían.

Nuestro equipo escogió el tipo de texto matemático y buscamos en los libros, pero no encontrábamos ninguno hasta que Jared comentó: —El índice... y nos aclaró: —Pues el índice tiene números.

Al entender lo que compartía pensé: —Así es, el índice tiene números—, y pregunté al resto del equipo: — ¿Ustedes que piensan? Priscila dijo: —Yo pienso que ese podría ser nuestro pez—, entonces, nos dimos a la tarea de hacer nuestros peces.

Como en cuarenta minutos, todos los equipos terminamos de hacer nuestros peces. Valeria se ofreció a ir por una cubeta con agua y Jared propuso los materiales para las cañas de pescar. Con todos los implementos, pescábamos los diferentes tipos de texto, pero antes

de sacarlos del agua, los otros equipos decían que tipo de pez se sacaría, y si al sacar al pescado, el texto no correspondía, se volvía a meter y seguía otro equipo.

Se notaba que se divertían, sin embargo, contestaban como si fuera rebatinga de ofertas en el supermercado, con tal de seguir con los colores y los marcos que adornarían los cuadros. Terminamos nuestra sesión continuando con la preparación de la galería y escribiendo en las hojas bond.

Al siguiente día, continuamos con los cuadros, pero aproveché para realizar la entrevista con cada uno, y mientras pintaban los marcos, hacían sus títeres, yo los interrogué uno por uno sobre las preguntas del contrato individual, ya que no pude hacerlo al inicio del proyecto.

El primero fue David. Le pregunté: — ¿Qué es lo que ya sabías?

—Nada.

— ¿Qué crees que hayas aprendido?

—Huy..., muchas cosas, a trabajar en equipo, el que escribió el viaje en el submarino, Julio Verne, el de *Drácula* de Stoker o algo así, otros cuentos y aventuras, los sinónimos, los colores de primaria y secundaria.

— ¡Qué bien!

— ¿Cómo crees que lo hayas aprendido?

—Pues jugando memorama, con el Twister, con el rap, y ahora con los cuadros.

— ¿Qué crees que debas aprender mejor?

—Ah, pues a mejorar mi letra, leer mejor en voz alta y otras cositas más—. Así fui preguntándole a cada niño y niña del salón hasta terminar con los veintitrés pequeños del tercero “B”.

Las respuesta de los pequeños me hicieron ver que ellos mismos percibieron como se fue dando su proceso, que esta fase de metacognición y metalingüística, que propone Jolibert, sí funciona, que es posible evaluar lo que van haciendo, que van generando una conciencia de lo que van aprendiendo y de cómo lo hacen.

Cuando terminamos de hacer las entrevistas me dieron una bella sorpresa, pues ya estaban listos nuestros cuadros y aunque habían faltado algunos niños, otros compañeros se ofrecieron a llevarles su material, porque son vecinos, así que todo estaba listo; de repente,

como luz de Bengala y cual chispa que enciende, apareció, Leslie diciendo: —¿Y las invitaciones?—, Valeria le contestó: —¡De veras!, tenemos que hacerlas—. Yo ya estaba apañicada porque se estaban acumulando actividades y esto de las invitaciones era una más.

Tratando de superar el bache les dije: —Entonces ¿cómo le vamos a hacer? Valeria contestó: —Maestra, ¿se acuerda que cuando sacó las copias también sacamos las de las portadas? — asentí con la cabeza respondiendo: — ¡De veras! La maestra Alicia, titular del grupo, intervino y dijo: — ¡Yo las tengo en el estante!, y presurosa, sacó las copias a las que se refería Valeria, se repartieron, las decoraron y quedó listo todo.

Con el tiempo encima, la siguiente sesión apliqué los cuestionarios de Catalá para compararlos con los del Diagnóstico Específico. Me encontraba nerviosa, porque no quería que pasara lo ocurrido en la primera aplicación, que no se interrogó el texto.

En nuestra primera etapa, de las tres que propone esta estrategia de *Pedagogía por Proyectos*, fui abordando lo referente al contexto cultural de los textos que conforman la prueba, y luego al contexto situacional.

Pasamos a la segunda parte de la interrogación y leímos en silencio los textos, después platicaron lo que entendían, Heili dijo como pensando en voz alta: —Bueno, entiendo que Ana va al Ballet y una niña rubia la molesta diciéndole cosas feas, pero, ¿por qué no le dice a la maestra?

David respondió: —Porque no es chismosa.

Aproveché para preguntar a Heili: —Si alguien te molestara así, ¿tú qué harías?

—Pues yo sí le diría a la maestra —y mirando a David, continuó con actitud retadora: —Aunque me dijeran chismosa.

Gerardo intervino decidido: —Yo le diría que le pegue.

Participé diciendo la tan trillada frase: —La violencia sólo genera violencia. La verdad no se me ocurrió otra cosa, aunque ahora que lo pienso, debí preguntarles: ¿por qué dirían eso?, y ¿qué ocasionarían con ello?, para que ellos mismos reflexionaran lo que yo expresé de tajo. No permití en esos momentos la reflexión de los niños.

Posteriormente a la propuesta de David, Sofía preguntó: — ¿Qué es violencia?

Jared dijo: —Pues que te peguen o que te griten, ¿no maestra?

—Tienes razón, eso quiere decir —le contesté y seguí diciendo— pero si quisieran saber más de eso, ¿qué podrían hacer?

Farhid opinó: —Pues buscarlo en el diccionario.

—Tienes razón, le respondí. —Y de lo que dijo Heili, ¿Que piensan?

Jared contestó: —Yo estoy de acuerdo, también le diría a la maestra.

Entonces, volví a preguntar: — ¿Hay alguna otra palabra que no conozcan?

Yair contestó: —Musita.

— ¿Qué creen que quiera decir?

Samantha replicó: —Que le hablen quedito.

Pero al mismo tiempo Priscila tomó su diccionario y rápidamente encontró el significado, corroborando lo que dijo Samantha y se ganó un chocolate, pues estaba establecido, que el que buscara por iniciativa propia y rápido, recibiría un chocolate.

No pude evadir el estímulo-respuesta conductista, lo reconozco, pero esta estrategia condicionante suele funcionar en algunos casos y la apliqué como un recurso que me apoyara al no ser su maestra titular. Posteriormente les pedí que buscaran y señalaran la contestación que les pareciera que respondía mejor la pregunta.

Después pasamos al siguiente texto y cuando les dije lo de la lectura en silencio Alexis preguntó: — ¿Puedo usar el diccionario? —le contesté que sí, y dirigiéndome a todo el grupo expresé: —Quien quiera puede usar el diccionario.

Al contrastar lo que iba haciendo con la estrategia de interrogación, me di cuenta que pude haber aprovechado para abordar algunos de los niveles lingüísticos, como el de la palabra y con ello enfrentar a los niños al reto semántico, también al nivel de la forma sintáctica de las palabras, su función dentro del texto y con ello llevarlos a cómo se va creando el contenido del mismo.

A pesar de que no hice esto, sí pude notar que la participación y actitud de los pequeños de tercero se dirige hacia la generalidad de los textos, no particularizan. También observé que ahora son participativos y críticos, panorama totalmente diferente a la primera aplicación que realicé cuando hice el Diagnóstico Específico.

Entre prueba y prueba terminamos los títeres, adornamos los marcos de los cuadros y todos los materiales de nuestra galería.

Al siguiente día, primero llegaron los niños, colocaron sus cuadros en unos caballetes que nos prestaron en la dirección y arreglamos entre todos el salón. La maestra y yo llevamos unos bocadillos.

Llegaron los papás, pasaron a ver lo que estaba expuesto, después pedí su atención para escuchar lo que nos platicarían sobre el proyecto que habían desarrollado sobre las aventuras espeluznantes.

Pasó Valeria y sin más se paró con su títere, con el cuadro de su autor y con su libro en las manos y dijo: —Esta señora es Mary W. Shelley, escribió *Frankenstein* que es mi títere—.

Continuó explicando: —Y lo que más me gustó del proyecto es que en ese tiempo todo fue muy bonito y aprendimos a no tratarnos con groserías, ni insultos, ni cosas feas. Después hizo una reflexión: —De mi libro no me gustó que trataran tan mal al pobre Frankenstein, porque él no tenía la culpa de que lo hubieran hecho tan feo. La participación de esta niña fue el estímulo para todos los demás y quien les sirvió de guía para desarrollar su exposición.

Con su intervención, creó una forma de organización indicando cuál era el libro leído, el autor, presentar a su títere y comentar lo que más les había gustado del proyecto y de su libro.

Los demás compartieron en este orden sus impresiones a todos los que estábamos en el salón.

Los niños y niñas del tercero “B” me enseñaron no sólo lo que dicen los docentes de Valparaíso y Puchuncaví, Chile y sus coordinadoras francesas, Josette y Jacob, que son capaces de *proponer, realizar y evaluar proyectos sino que yo puedo cambiar y pertenecer a su equipo*.

Más tarde, invité a los padres a que les preguntaran que más recordaban que habían aprendido, fue en este momento cuando sentí que me secaba la garganta.

No sabía que iban a decir, pero pensé:

—Es una última prueba de confianza a la estrategia formativa y me dediqué a escuchar una lección más que me daban los pequeños.

Uno de los padres preguntó: — ¿Y qué creen que aprendieron con la maestra Laura?—.

Ellos contestaron: Samantha: “Yo aprendí a trabajar en equipo”; Jared: “Yo a hacer memoramas”; Priscila: “Yo a no tener miedo de hablar”; Heili: “Yo, qué son los verbos y a encontrarlos en mi libro”; David: “Yo, lo que le pasó al capitán Nemo”; Mario: “Yo, a buscar en el diccionario rápido”, cada niño fue mencionando lo que para ellos fue significativo.

Yo esperaba que mencionaran la tipología textual, pero el no mencionarlo, también me dijo algo.

Creo que persistía aún en mí, la concepción de que un chico demuestra lo que sabe al recitar conceptos teóricos.

Sin embargo, haber vivido con ellos las lecturas, las aventuras de los textos leídos, las actividades lúdicas, los mensajes de los libros, los autores y las anécdotas, hasta buscar en el diccionario, resultó una forma de evaluación formativa, y un mecanismo de autoevaluación constantes.

Lo que iban compartiendo los pequeños en esa clausura, me provocaba sentimientos indescriptibles.

En tan poco tiempo aprendí de ellos a vivir experiencias diferentes más allá de las relaciones de poder de una práctica tradicionalista.

Sé que no apliqué del todo *Pedagogía por Proyectos*, pero haber trabajado por primera vez en un grupo y que hayamos logrado lo que decían los mismos chicos, no tiene comparación.

Los padres, en general, manifestaron que veían muchos cambios en sus hijos, pero que sea la voz de algunos la que manifieste la evidencia.

La mamá de Valeria dijo: “Mi hija llega y se pone a leer y me platica todo lo que hace en las dos horas que trabaja con usted”. La mamá de Heili comentó: “Mi niña habla mucho más, la vemos en casa con más seguridad”. Así fueron mencionando los cambios que notaron en sus hijos.

También reconocí frente a ellos la ayuda de la maestra, y su cooperación con el grupo en todo momento.

Actividades que se realizaron en la galería



B. Informe General de la Intervención pedagógica

Este espacio tiene la finalidad de dar más soporte y respaldo a la producción de conocimiento del relato pedagógico presentado en el anterior apartado. Hay que recordar que durante el diagnóstico se abordó la problemática sobre la comprensión lectora, dando lugar a la identificación precisa de ésta en niños de tercer año de primaria, y que, desde luego, esta información contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y al perseguido y deseable perfil de egreso de la Educación Básica. De forma resumida retomo el método empleado tanto para el diagnóstico como para la intervención, el contexto donde fue aplicado, así como el diagnóstico realizado, el sustento teórico y los resultados obtenidos, empleando las lecturas de autores clásicos en el fortalecimiento de la comprensión lectora, a través de pruebas y escalas estimativas.

1. Método de la investigación hacia la intervención

Como se mencionó en el capítulo correspondiente, la metodología realizada en el proceso previo a la intervención, descansó en el enfoque cualitativo, interpretativo y holístico. En el Diagnóstico Específico realizado, se empleó el método de investigación-acción con apoyo de una visión etnográfica para conocer el contexto. La selección de los participantes se hizo de forma aleatoria con la técnica de observación directa, misma que se empleó en la aplicación de distintos instrumentos como fue el diario de campo, así como otras herramientas específicas que se utilizaron para explorar la comprensión y la capacidad lectora:

- Pruebas de la Escala Catalá
- Prueba Proyectiva de Karen Machover

Como ya se detalló en el capítulo 3, la intervención se basó en la Documentación Biográfico-Narrativa que se fundamenta en el enfoque Biográfico-narrativo, de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Daniel Suárez. Se empleó como técnica, el *Relato único con*

análisis holístico, apoyado en la observación participante usando el diario autobiográfico durante todo el proceso, así como la triangulación teórica y las rúbricas, evidencias de la estrategia didáctica aplicada, y nuevamente la aplicación de las pruebas de Catalá.

2. El contexto y el diagnóstico

El Diagnóstico Específico se llevó a cabo con once niños y doce niñas del tercer año de la Escuela Primaria “5 de Mayo de 1862”, del cuatro de abril al siete de julio de 2012, en la escuela de tiempo completo (de 8 a 16 horas), ubicada en la delegación Iztapalapa.

La situación contextual que presentaron los niños(as) de la escuela sobre la comprensión lectora, es el resultado de prácticas lectoras inadecuadas tanto de sus hogares como del ámbito escolar, como es el caso de no tener participación en la elección de lo que leen, lo que genera renuencia y apatía a la acción de leer, pues lo perciben como una tarea obligada y no de disfrute. Este hecho propicia una respuesta de rechazo hacia la lectura de textos expositivos, narrativos, literarios, matemáticos y hacia textos largos. La lectura obligada y forzada de textos narrativos y literarios, da lugar al surgimiento de la inseguridad. Esta situación involucró no sólo a los estudiantes, sino también a los propios docentes, que se perciben coercionados ante la implantación de estrategias estandarizadas. Además, se denota un vocabulario limitado en los estudiantes, falta de estrategias cognitivas para ir comparando, seleccionando, deduciendo ideas, tanto primarias como secundarias y una fuerte dispersión. También se observó poca capacidad para identificar secuencias oracionales, lo que provoca problemas para reorganizar el contenido del texto leído de forma eficiente. Todo ello da lugar a posiciones críticas erráticas, confusas e inseguras. Otra situación observada, fue que los estudiantes revelaron un bajo autoconcepto hacia su comprensión lectora, pues la actitud en la elección de sus respuestas y los trazos de los rasgos de sus dibujos indicaron poca seguridad y un autoconocimiento difuso de ellos mismo, lo que reflejó un conocimiento pobre de su capacidad lectora.

Definido el problema, las preguntas de indagación se dilucidaron de un cuestionamiento en torno a propiciar el fortalecimiento de la comprensión lectora en los

textos: expositivos, narrativos y literarios, desde la estrategia didáctica formativa de *Pedagogía por Proyectos*, a través de la elaboración de textos de los estudiantes del tercer grado de primaria.

Uno de los supuestos para dar respuesta al cuestionamiento anterior, se delimitó en función del dominio del vocabulario, donde se afirmó que al incrementarlo, a través de los clásicos leídos, además de fortalecer su Comprensión Lectora, adquirirían seguridad en ellos mismos. También, la búsqueda de estrategias para implementarlas desde los principios *Pedagogía por Proyectos*, como fue la vida cooperativa en proyectos planeados por ellos y por mí, como maestra, que además propició el interés de los pequeños para elegir textos literarios clásicos que potencializaron sus operaciones mentales, bajo principios lúdicos.

Otro supuesto planteado respondió a la idea de que a través de la estrategia de lectura y la interrogación de textos de *Pedagogía por Proyectos*, los textos expositivos, narrativos, descriptivos, poéticos y matemáticos serían entendidos con mayor facilidad, pues se fortalecen los procesos mentales y las funciones superiores, a través de la vida cooperativa, condiciones favorables y el trabajo por proyectos de forma lúdica, inmersos en la estrategia formadora.

3. Sustento teórico

a. La lectura de los clásicos, un camino para la comprensión lectora

El contenido literario de los clásicos, es uno de los puntos centrales que justifican su utilización dentro de la planeación de la intervención, otro, fue la factibilidad de la vinculación con las prácticas sociales del uso del lenguaje, objeto de estudio del programa de Español 2011. El contar con diferentes títulos al mismo tiempo proporcionó un abanico diverso de situaciones presentadas en los diferentes libros clásicos, y diferentes escenarios, con la posibilidad de usarse con varios propósitos de uso lingüístico.

Como base se tuvo la estrategia formativa *Pedagogía por Proyectos*, basada en ejes didácticos donde confluyen y convergen teorías constructivistas de varias vertientes, alrededor de las concepciones del *aprendizaje*, así como una concepción de la práctica de la

lectura y la producción de textos. En dónde, con respecto a lectura, se aplicó el uso de textos clásicos.

La *estrategia formativa* está sustentada en un marco teórico integral, donde el *aprendizaje* se respalda desde tres concepciones básicas: una concepción ***constructivista del aprendizaje y la enseñanza***, pues otorga alternativas para que el estudiante desarrolle herramientas mentales que le permitan comprender su entorno en un ambiente de cooperación social, promueve la independencia y la autogestión del estudiante, como lo plantean Vigotsky y Piaget; ***la convicción de la educabilidad cognitiva***, esto atañe a una férrea idea de que todo niño o niña presenta un potencial al aprendizaje, esto se concatena con la visión de Feuerstein y su teoría de la “Modificabilidad Cognitiva Estructural”, que consiste en favorecer el desarrollo de los procesos y estrategias del pensamiento en todas las situaciones que rodean al estudiante; y la ***convicción cognitivista*** que se soporta en el cuestionamiento cognitivo que lleva al estudiante a desarrollar los procesos de reflexión metacognitiva. Esto toma fuerza desde la mirada de la evaluación formativa que involucra la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La idea de cultura escrita se sustenta desde una ***concepción pragmática***, porque considera el contexto del estudiante para la práctica social del lenguaje, cuestión que no está alejada del enfoque del Español en el plan y programas vigentes, sino que lo fortalece; involucra una ***concepción del escrito y su unidad fundamental significativa***, pues contempla la estructura del lenguaje, su significado y nos habla de principios teóricos establecidos por Chomsky y etnógrafos como Saville y Hymes (Lomas, 2000), pues considera al lenguaje desde el contexto del estudiante, sus referentes e interpretación y favorece el desarrollo del proceso de identificación de los diferentes niveles lingüísticos de un texto: Precisamente la conjunción del aspecto lingüístico vinculado con la práctica social, generan la concepción de la ***cultura escrita en su doble dimensión funcional y ficcional***, puesto que al contemplar el hacer haciendo, el estudiante, va recreando la interpretación que tiene de lo que lo rodea en la creación de textos con sentido.

4. Resultados

Los resultados se presentan de forma sucinta mostrando los instrumentos utilizados. Primeramente se muestra la rúbrica inicial para explorar algunos elementos de la lectura en voz alta, observando la fluidez, las pausas injustificadas, la puntuación en la lectura oral, interpretación emotiva y expresión verbal, como la segunda aplicación de la misma.

La exploración evaluativa formativa de la Comprensión Lectora estuvo apoyada en textos propios de los niños, desde que inició la lectura del texto elegido hasta que lo concluyeron (del 18 de abril al 30 de mayo), durante la primera hora, de 24 sesiones.

También presento los resultados de la escala estimativa para evaluar los Estándares Curriculares Institucionales, los cuadros de la segunda aplicación de Catalá y la aplicación de un cuestionario para completar el contrato individual, propio de la estrategia didáctica *Pedagogía por Proyectos*.

a. Exploración inicial de la lectura en voz alta

La rúbrica inicial para la exploración de la lectura en voz alta consiste en cuatro columnas. La primera indica el nombre del estudiante, y las otras tres, describen los indicadores de la lectura en voz alta. El rango de ejecución va, de lectura adecuada a lectura inadecuada con las siguientes especificaciones:

- El primer indicador describe una lectura libre de errores, es decir: Lee en voz alta, presentando fluidez, hace pausas justificadas por la gramática de puntuación en la lectura oral, interpretación emotiva y expresión verbal adecuadas.
- El segundo indicador describe un rango con cierta dificultad y regular interpretación verbal.

- El tercer indicador refleja mucha dificultad y una interpretación verbal inadecuada.

El cuadro 38, presenta los resultados que se dispersaron de la siguiente manera en la primera aplicación:

- ✓ En el indicador 1, de lectura en voz alta adecuada, con un porcentaje del 17%, sólo un niño, el 4% de los once se ubicó en el rango, y el 13%, con tres niñas, un total del 17% (4 estudiantes).
- ✓ En el indicador 2, de lectura en voz alta con cierta dificultad, en un porcentaje total del 17%, se ubicaron a tres estudiantes varones siendo éstos el 13% y a una mujer, lo que representó el 4%.
- ✓ En el indicador 3, de lectura de voz inadecuada, se encontró el 66% de la población del grupo, y de éste, el 26% correspondió a seis niños, que presentaron una lectura en voz alta inadecuada y nueve niñas, con el 40%.

En el primer indicador, sólo cuatro estudiantes presentaron una lectura en voz alta adecuada; en el segundo indicador, de lectura en voz alta con cierta dificultad, se observaron también cuatro estudiantes y en el tercer indicador, con mucha dificultad y lectura en voz alta inadecuada, se cargó el total de los estudiantes, quince.

Cuadro 34. Rúbrica para la lectura en voz alta en la etapa inicial de la intervención

ESTUDIANTES	INDICADORES					
	1 Lee en voz alta presentando fluidez, pausas justificadas, por la gramática de puntuación en la lectura oral e interpretación emotiva y expresión verbal adecuadas		2 Lee en voz alta con cierta dificultad, regular fluidez, pausas injustificadas por, la gramática de puntuación en la lectura oral e interpretación emotiva y expresión verbal adecuadas		3 Lee en voz alta, con mucha dificultad: poca fluidez, pausas injustificadas por la gramática de puntuación en la lectura oral e interpretación emotiva y expresión verbal inadecuadas.	
Heily Muñoz Tapia					X	
Samantha Gallegos Terán	X					
Sofía Pérez Méndez					X	
Leslie Toledan Hernández					X	
Iken Jesús Peralta Muñoz			X			
Diana Laura Ávila Fernández			X			
Yair Cortés Rodríguez					X	
Gerizin Alexandre Hernández					X	
Wendy Luna Zamora					X	
Mario Arturo Vázquez	X					
Karla Valeria Cruz Sigala	X					
Ana Cecilia Gómez Segundo					X	
Gerardo Sánchez Díaz					X	
Ana Priscila Contreras Flores					X	
Alexis Gabriel Lozada Velasco	X					
Jared Serna Díaz			X			
Farhid Emiliano de la Fuente García					X	
Ximena Luna Navarro					X	
Axel Acosta Toth					X	
Julio Cesar			X			
David Leonel Román Segovia					X	
Yureni Segundo Salgado					X	
Cecilia González Segundo					X	
TOTALES	Niños 2	Niñas 2	Niños 3	Niñas 1	Niños 6	Niñas 9

En el cuadro 39, de la segunda aplicación, los resultados fueron:

- ✓ En el indicador 1, de lectura en voz alta adecuada, con un porcentaje del 78%, (8 niños y 10 niñas).
- ✓ En el indicador 2, de lectura en voz alta con cierta dificultad, con un porcentaje total del 22%, (3 niños y 2 niñas).
- ✓ En el indicador 3, de lectura de voz inadecuada, se encontró al 0% de la población del grupo.

Cuadro 39. Segunda aplicación al final del ciclo escolar

ESTUDIANTES	INDICADORES					
	1 Lee en voz alta presentando fluidez, pausas justificadas, por la gramática de puntuación en la lectura oral e interpretación emotiva y expresión verbal adecuadas		2 Lee en voz alta con cierta dificultad, regular fluidez, pausas injustificadas por, la gramática de puntuación en la lectura oral e interpretación emotiva y expresión verbal adecuadas		3 Lee en voz alta, con mucha dificultad: poca fluidez, pausas injustificadas por la gramática de puntuación en la lectura oral e interpretación emotiva y expresión verbal inadecuadas.	
Heily Muñoz Tapia	X					
Samantha Gallegos Terán	X					
Sofía Pérez Méndez	X					
Leslie Toledan Hernández			X			
Iken Jesús Peralta Muñoz	X					
Diana Laura Avila Fernández	X					
Yair Cortés Rodríguez	X					
Gerizín Alexandre Hernández			X			
Wendy Luna Zamora			X			
Mario Arturo Vázquez	X					
Karla Valeria Cruz Sigala	X					
Ana Cecilia Gómez Segundo	X					
Gerardo Sánchez Díaz			X			
Ana Priscila Contreras Flores	X					
Alexis Gabriel Lozada Velasco	X					
Jared Serna Díaz	X					
Farhid Emiliano de la Fuente García			X			
Ximena Luna Navarro	X					
Axel Acosta Toth	X					
Julio Cesar	X					
David Leonel Román Segovia	X					
Yureni Segundo Salgado	X					
Cecilia González Segundo	X					
TOTALES	Niños 8	Niñas 10	Niños 3	Niñas 2	Niños 0	Niñas 0

Vimos, en esta segunda aplicación, cómo ya en el indicador 1, presentando una lectura en voz alta adecuada, encontramos a dieciocho estudiantes; en el indicador 2, de lectura con dificultad, encontramos a cinco estudiantes, y en el indicador 3, no se encontró a ningún estudiante.

Cuadro 40. Comparación de resultados

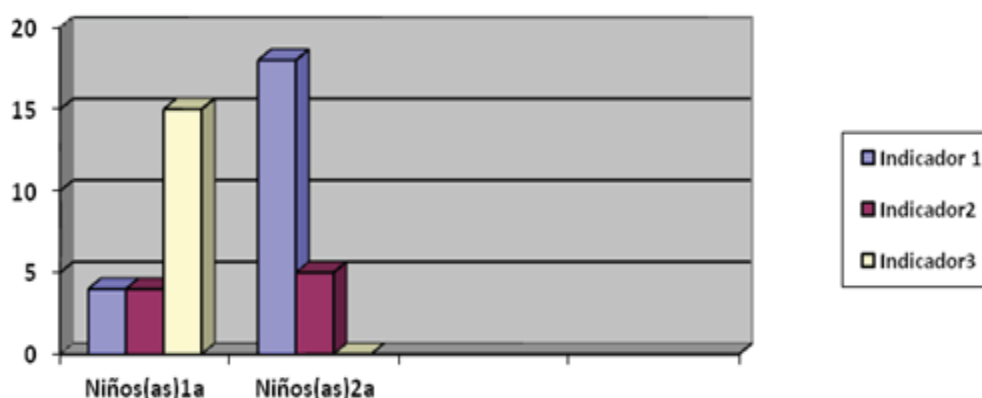
ESTUDIANTES	INDICADORES					
	1 Lee en voz alta presentando fluidez, pausas justificadas, por la gramática de puntuación en la lectura oral e interpretación emotiva y expresión verbal adecuadas		2 Lee en voz alta con cierta dificultad, regular fluidez, pausas injustificadas por, la gramática de puntuación en la lectura oral e interpretación emotiva y expresión verbal adecuadas		3 Lee en voz alta, con mucha dificultad: poca fluidez, pausas injustificadas por la gramática de puntuación en la lectura oral e interpretación emotiva y expresión verbal inadecuadas.	
	1ª Aplicación	2ª Aplicación	1ª Aplicación	2ª Aplicación	1ª Aplicación	2ª Aplicación
Heily Muñoz Tapia		X			X	
Samantha Gallegos Terán	X	X		X		
Sofía Pérez Méndez		X			X	
Leslie Toledan Hernández					X	
Iken Jesús Peralta Muñoz		X	X			
Diana Laura Avila Fernández		X	X			
Yair Cortés Rodríguez		X			X	
Gerizim Alexandre Hernández				X	X	
Wendy Luna Zamora				X	X	
Mario Arturo Vázquez	X	X				
Karla Valeria Cruz Sigala	X	X				
Ana Cecilia Gómez Segundo		X			X	
Gerardo Sánchez Díaz				X	X	
Ana Priscila Contreras Flores		X			X	
Alexis Gabriel Lozada Velasco	X	X			X	
Jared Serna Díaz		X	X			
Farhid Emiliano de la Fuente García				X	X	
Ximena Luna Navarro		X			X	
Axel Acosta Toth		X			X	
Julio Cesar		X	X			
David Leonel Román Segovia		X			X	
Yureni Segundo Salgado		X			X	
Cecilia González Segundo		X			X	
TOTALES	Estud.4	Estud. 18	Estud. 4	Estud. 5	Estud.15	Estud. 0

Dentro del cuadro 41, presento la comparación de los resultados de la primera y segunda aplicación de la escala estimativa de la lectura en voz alta, encontrando diferencias significativas entre ellas, ya que en el indicador uno, de cuatro estudiantes que presentaron lectura en voz alta adecuada, en la primera evaluación; en la segunda, encontramos

dieciocho con esta característica. Lo que quiere decir, que se sumaron catorce alumnos(as), representando el 61% el número de estudiantes que fortalecieron esta habilidad lectora. En el tercer indicador, la primera evaluación nos mostró que de quince estudiantes con lectura en voz alta inadecuada, ningún de ellos presentó este problema en la segunda evaluación.

En el cuadro 41 se muestra la gráfica de la comparación de los resultados expuestos:

Cuadro 41. Gráfico comparativo de la primera y segunda aplicación



b. Evaluación formativa de Lectura y elaboración de textos diaria

La siguiente matriz, fue el resultado de la evaluación formativa, donde diariamente se registraba la lectura de tres páginas del libro clásico que eligió cada estudiante, así como el renglón que escribía de lo interpretado al escuchar. Se diseñó con un grado de dificultad factorial múltiple, pues se evalúa simultáneamente la competencia específica, los estándares curriculares y el nivel lingüístico. Se representan dos valores para cada acción realizada por el estudiante, uno por la acción de la lectura en voz alta y otro por la escritura de la interpretación de lo escuchado, ya que mientras un estudiante leía su texto, los otros escribían en un renglón la interpretación de lo que iban escuchando.

La forma del registro con este instrumento, resulta rápida y funcional, ya que está construido en forma de cronograma, e incluye los meses de la aplicación. Cada mes está dividido en celdas con las fechas de sesiones de la lectura y a cada estudiante le

corresponden dos celdas, para ir registrando la evaluación de su lectura y de su interpretación en el renglón escrito, de tal manera que en una sola vista se puede apreciar la evolución paulatina, tanto de lectura como de la comprensión lectora en el renglón que escribe, con la interpretación de lo que escucha. Al inicio de las lecturas, el 82% (10 niños y 9 niñas) del grupo, presentaban el número 3, que corresponde al rango por construir; el 18% (1 niño y 3 niñas) del grupo, observó cierta dificultad que se señala con el número 2, que representa el rango en proceso. Paulatinamente se observa que con la técnica de interrogación de textos y la utilización de los libros clásicos, tanto la Comprensión lectora como el nivel léxico gramatical, se va incrementando hasta llegar al final del mes de mayo en que la mayoría del grupo presenta el rango 1, correspondiente al rubro construido. Esto se puede observar en el siguiente cuadro dividido en dos partes:

Cuadro 42. Matriz de construcción cognitiva de la comprensión lectora

Competencia específica	<i>Comprende la lectura de los textos clásicos y utiliza los contenidos, para construir aplicaciones diversas del lenguaje escrito y oral.</i>		Se evaluará cada sección, lectura y escritura con los parámetros siguientes de Lectura: el número 1 construido, el número 2 en proceso y 3 por construir									
			Escritura: el número 1 construido, el número 2 en proceso y 3 por construir									
Estándares curriculares que se refuerzan	<ul style="list-style-type: none"> -Localizar y en algunos casos reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que quizá tengan que ajustarse a varios criterios. -Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. -Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. -Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto -Textos continuos. Utilizar convenciones de organización del texto, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, como causa y efecto a lo largo de frases o párrafos para localizar, interpretar o valorar información. -Textos discontinuos. Tomar en consideración una exposición a la luz de otro documento o exposición distintos, que puede tener otro formato, o combinar varios fragmentos de información espacial, verbal (Acuerdo 552:77). 											
Alumnos	PERIODO DE LECTURAS Y ELABORACIÓN DE TEXTOS											
	ABRIL				MAYO							
	18	23	25	30	7	9	14	16	21	23	28	30
Axel	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
Diana	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Cuadro 42. Matriz de construcción cognitiva de la comprensión lectora.

Competencia específica	<i>Comprende la lectura de los textos clásicos y utiliza los contenidos, para construir aplicaciones diversas del lenguaje escrito y oral.</i>				Se evaluará cada sección, lectura y escritura con los parámetros siguientes de Lectura: el número 1 construido, el número 2 en proceso y 3 por construir							
					Escritura: el número 1 construido, el número 2 en proceso y 3 por construir							
Alumnos	PERIODO DE LECTURAS Y ELABORACIÓN DE TEXTOS											
	ABRIL				MAYO							
Priscila	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Yair	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Karla	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Farhid	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Mario	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	3	3	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1
Julio	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2
Samantha	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Cecilia	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2
Geritzin	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Alexiss	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
Ximena	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Wendy	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
Heili	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Iker	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Sofía	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
David	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
Valentina	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Gerardo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2
Yureni	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Jared	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Leslie	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

c. Escala estimativa de evaluación de competencias comunicativas

Considerando las características que muestran el Plan y Programa 2011 sobre las competencias comunicativas, se construyó la siguiente escala estimativa, considerando tres rangos indicadores:

- ✓ 1 Emplea el lenguaje, identifica sus propiedades, analiza la información y toma decisiones para construir.
- ✓ 2 Emplea el lenguaje con dificultad, identifica difícilmente sus propiedades, analiza la información y toma decisiones para construir con dificultad.
- ✓ 3 Emplea el lenguaje con mucha dificultad, no identifica sus propiedades, no analiza la información y no toma decisiones para construir.

Los resultados encontrados en esta escala, al finalizar la intervención fueron:

- ✓ Veintiún estudiantes se localizaron en el indicador uno, esto significó que analizaron la información y tomaron las decisiones para construir. Reflejó un desarrollo de los componentes de comprensión de reintegración literal, de inferencia y crítica.
- ✓ Mientras que en un principio presentaban mucha dificultad para tomar decisiones, reorganizar la información, inferir y externar una opinión crítica, en ese momento la diferencia se observó de forma objetiva.
- ✓ Sólo dos estudiantes, representando el .08%, presentaron cierta dificultad en los procesos de identificación de las propiedades del texto.

Cuadro 43 Evaluaciones de las competencias comunicativas

<i>Competencias comunicativas : Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones</i>						
ESTUDIANTE	INDICADORES: 1, 2 y 3					
	1 Emplea el lenguaje, identifica sus propiedades, analiza la información y toma decisiones para construir.	2 Emplea el lenguaje con dificultad, identifica difícilmente sus propiedades, analiza la información y toma decisiones para construir con dificultad.	3 Emplea el lenguaje con mucha dificultad, no identifica sus propiedades, no analiza la información y no toma decisiones para construir.			
Heily	X					
Samantha	X					
Sofia	X					
Leslie	X					
Iken	X					
Diana	X					
Yair	X					
Gerizin	X					
Wendy	X					
Mario	X					
Karla	X					
Cecilia	X					
Gerardo		X				
Priscila		X				
Alexiss	X					
Jared	X					
Farhid	X					
Ximena	X					
Julio	X					
David	X					
Yureni	X					
Axel	X					
Valentina	X					
	Niños10	Niñas11	Niños 1	Niñas 1	Niños 0	Niñas 0

d. Evaluación de los estándares curriculares

En el cuadro 44, se muestran los resultados de la evaluación de los estándares curriculares, correspondientes al segundo corte evaluativo del mapa curricular, de tercero de primaria.

Señala los estándares escogidos para evaluar, y en el renglón inmediatamente inferior, describe los indicadores correspondientes al tercero de primaria en cinco columnas:

- Lee de manera autónoma una variedad de textos.
- Realiza las adaptaciones necesarias al lenguaje oral para producir textos escritos.
- Comunica sus ideas, escucha a sus compañeros con atención y respeta turnos al hablar.
- Emplea el orden alfabético en índices y diccionarios.
- Identifica y comparte su gusto por algunos temas literarios.
- Se evalúa con tres rangos y se ubica el episodio del relato donde construyó el estándar, mismos rangos que son:
 - Construido
 - Por construir
 - En proceso
 - Episodio

Esta evaluación realizada en las últimas sesiones de la intervención, reveló que el 95% de los estudiantes del grupo fortalecieron los estándares curriculares señalados en los cuatro episodios.

En la escala del cuadro 44, puede verse la evolución de la comprensión lectora en cuanto a los estándares curriculares señalados y específicamente se consolidan en el episodio número IV.

Es importante señalar que aunque las escalas de lectura en voz alta dieron información útil, esta escala verifica que las habilidades en este rubro se incrementaron, cosa que favoreció a los estándares curriculares en los aspectos mencionados.

Los cinco indicadores de tercero de primaria, los reportaron como construidos, eso representó el 91%, y el resto fue de dos pequeños que se presentaron en proceso.

Cuadro 44. Evaluación de Estándares Curriculares y localización en los episodios del relato

Estandar del programa de Español 2011	ESTANDARES DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL 2011																			
	Procesos de lectura e interpretación de textos				Producción de textos escritos.				Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.				Conocim. de caract., función y uso del lenguaje		Actitudes hacia el lenguaje					
	INDICADORES DEL SEGUNDO CORTE DE TERCERO DE PRIMARIA																			
	-Lee de manera autónoma a una variedad de textos,				Realiza las adaptaciones necesarias al lenguaje				Comunica sus ideas, escucha a sus compañeros con atención y respeto.				Emplica el orden alfabético en índices y diccionarios para localizar información.				Identifica y comparte su gusto por algunos temas, literarios			
Alumnos	Rangos				Rangos				Rangos				Rangos				Rangos			
	Construido	En proceso	Por construir	Episodio	Construido	En proceso	Por construir	Episodio	Construido	En proceso	Por construir	Episodio	Construido	En proceso	Por construir	Episodio	Construido	En proceso	Por construir	Episodio
Heily	X			IV	X			IV	X			IV	X			IV	X			IV
Samantha	X				X				X				X				X			
Sofía	X				X				X				X				X			
Leslie	X				X				X				X				X			
Iken	X				X				X				X				X			
Diana	X				X				X				X				X			
Yair	X				X				X				X				X			
Gerizín	X				X				X				X				X			
Wendy	X				X				X				X				X			
Mario	X				X				X				X				X			
Karla	X				X				X				X				X			
Cecilia	X				X				X				X				X			
Gerardo		X			X				X				X				X			
Priscila		X			X				X				X				X			
Alexis	X				X				X				X				X			
Jared	X				X				X				X				X			
Farhid	X				X				X				X				X			
Ximena	X				X				X				X				X			
Julio	X				X				X				X				X			
David	X				X				X				X				X			
Yureni	X				X				X				X				X			
Axel	X																			
Valentina	X																			

e. Evaluación de los proyectos de intervención:

El diseño de la planeación del proyecto de acción propuesto por Jolibert, muestra claramente las columnas a desarrollar durante la instauración de los mismos, en donde se observan cinco columnas con los datos de cada actividad realizada.

- Tareas a realizar
- Calendario
- Personas, recursos
- Material necesario

En este diseño, se pueden llevar de forma sencilla las tareas, actividades o proyectos realizados, así como ir diferenciando la responsabilidad de los integrantes del grupo, las personas involucradas, los recursos y los materiales utilizados.

Cuadro 45. Proyecto de acción

NOMBRE DEL PROYECTO: Las aventuras misteriosas y espeluznantes, con los libros clásicos				
Tareas a realizar	Responsables (el docente entre otros)	Calendario 2012	Personas recursos	Materiales necesarios
Aventuras Elegir proyecto	Mediar, maestra traer libros y cuadernos	Lunes 16 de 04 y miércoles 18 de 04	Maestra y alumnos	Libros clásicos Cuadernos Cámara Pluma, marcadores.
Elegir libro	Estudiantes	Lunes 18 del 04	Alumnos	
Trueque	Estudiantes	Lunes 23 del 04	Alumnos y maestra	
Digalo con mímica	Estudiantes	Miércoles 25 del 04	Alumnos y maestra	
Palabras con movimiento	Estudiantes	Miércoles 2 de mayo	Alumnos y maestra	

f. Evolución de las situaciones de lenguaje

Las situaciones de lenguaje, se plasmaron en el formato sugerido por Jolibert, especificando la situación y su descripción, lo que permitió construir su vínculo con otras áreas.

En el siguiente cuadro, el 46, presenta en la columna de situaciones de comunicación oral, las lecturas en voz alta que realizamos, la forma y los detalles de la calidad de la lectura. En la siguiente columna, de situaciones de lectura, se mencionan las lecturas diarias que con la interrogación de textos fortalecieron algunas de las operaciones mentales como: análisis-síntesis, comparación, diferenciación, clasificación y representación y transformación mental entre otras. En las actividades de sistematización, se nombran las actividades que se realizaron con las rúbricas y las escalas estimativas. La última columna muestra la relación de las actividades que se desarrollaron en la intervención con las otras áreas disciplinarias, la transdisciplinariedad, fue de forma integral y por competencias.

Cuadro 46. Evolución de las situaciones de lenguaje

NOMBRE DEL PROYECTO: Aventuras espeluznantes y tenebrosas con los libros clásicos				
Situaciones de comunicación oral	Situaciones de lectura	Situaciones de producción escrita	Actividades de sistematización	Relación con otras áreas disciplinarias
Lectura en voz alta. Lectura de tres páginas de su libro clásico diario desde el 18 de abril hasta el 30 de mayo de 2012	Lectura diaria de su libro clásico(individual)desde el 18 de abril hasta el 30 de mayo de 2012	Escritura de un renglón por cada lectura, en total 21 renglones por sesión desde el 18 de abril al 30 de mayo de 2012	Sistematización de rúbricas y escalas estimativas de la evaluación formativa de todos los rubros enunciados.	Español Ciencias naturales. La entidad donde vivo (Geografía e historia) Formación cívica y ética Educación física
Esta actividad ha permitido construir una serie de herramientas que han favorecido los aprendizajes esperados del programa de español, los estándares curriculares y los rasgos del perfil de egreso de la Educación Básica.	Esta actividad ha permitido construir herramientas para fortalecer los estándares curriculares en pro de una autogestión de aprendizaje	Esta actividad ha permitido construir herramientas para fortalecer su pensamiento deductivo, y la toma de decisiones	Ha permitido construir procesos de síntesis y análisis en pro de la optimización en la práctica docente	Permitió construir el andamiaje para transitar paralelamente con las otras asignaturas

g. Textos clásicos y los componentes de la Comprensión Lectora

El cuadro 48, presenta una matriz conceptual, en dos partes, indicando los nombres de los estudiantes, los libros que escogieron para leer durante las doce sesiones de los meses de abril y mayo del año 2012. En cada sesión, se indican dos renglones para cada estudiante; en el superior se muestra el episodio del relato pedagógico marcado del II al IV con números romanos. En el inferior, con los números arábigos del 1 al 4, se representa el componente que el estudiante manifestó con más claridad; el 1, representa el componente de comprensión literal; el 2 el componente de comprensión de reorganización; el 3 el componente de comprensión inferencial; y con el 4 el componente de la comprensión crítica. Aunque resulta difícil separarlos, se consideró aquél componente predominante en cada caso. En el cuadro 47 se presenta un ejemplo de cómo leer la matriz conceptual.

Alexis, escogió el libro *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift. El día 18 de abril del año 2012, en el episodio del relato pedagógico, correlacionado con el número romano II, reflejó un desarrollo del componente de comprensión lectora de reorganización, enunciado con el número arábigo 2; en la sesión del día 23 de abril del mismo año, se narra, en el mismo episodio, el pasaje donde es evidente en el niño el componente de la comprensión lectora inferencial, denominado con el 3. En la sesión del día 30 de mayo del mismo año, dentro del episodio IV, se ve reflejado el desarrollo del componente 4 relacionado con la comprensión crítica.

Cuadro 47. Ejemplo de la matriz conceptual

Alumno	LIBRO	ABRIL			MAYO Episodios								
		Episodios			30	7	9	14	16	21	23	28	30
Alexiss	<i>Los Viajes de Gulliver</i> (Jonathan Swift)	II	II	II	III	III	III	III	II	III	IV	IV	IV
		2	3	3	1	3	3	2	3	2	3	3	4

Esta matriz conceptual, que designé de comprensión lectora, la diseñé para facilitar la observación integral del desarrollo de los componentes de la misma a través de la

interrogación de textos, las lecturas de los clásicos, y escrituras de lo escuchado en cada sesión.

Cuadro 48. Matriz conceptual de la comprensión lectora (Parte 1)

Alumno	Libro	Abril Episodios y componentes de la comprensión lectora				Mayo Episodios y componentes de la comprensión lectora							
		18	23	25	30	7	9	14	16	21	23	28	30
Alexiss	<i>Los Viajes de Gulliver</i> (Jonathan Swift)	II	II	II	III	III	III	III	II	III	IV	IV	IV
		2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
Ximena	<i>Moby Dick</i> (Herman Melville)	II	III	III	II	II	II	III	III	III	IV	IV	IV
		1	3	3	2	2		3	3	2	3	4	4
Wendy	<i>El Fantasma de la Opera</i> (Gaston Leroux)	III	II	II	II	II	II	II	III	III	IV	IV	IV
		1	1	2	2	2	3	2	4	4	3	4	3
Heili	<i>El Conde de Montecristo</i> (Alejandro Dumas)	III	III	III	III	II	II	II	III	III	IV	IV	IV
		2	3	3	3	3	2	2	2	4	4	4	3
Iker	<i>El Libro de la Selva</i> (Rudyard Kipling)	III	III	III	II	II	II	II	III	III	IV	IV	IV
		1	1	1	2	2	2	3	3	3	2	2	3
Softa	<i>La Metamorfosis</i> (Franz Kafka)	II	II	II	II	II	II	II	III	III	IV	IV	IV
		1	1	1	1	2	2	2	3	3	IV	IV	IV
David	<i>Oliver Twist</i> (Charles Dickens)	III	III	III	III	II	II	II	III	III	IV	IV	IV
		1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	4	4
Valentina	<i>La Bella Durmiente</i> (Charles Perrault)	III	II	II	II	II	II	II	III	III	IV	IV	IV
		1	2	1	2	1	2	1	2	2	3	4	4
Gerardo	<i>Viaje al Centro de la Tierra</i> (Julio Verne)	III	III	III	III	II	II	II	III	III	IV	IV	IV
		1	2	2	2	2	2	3	3	3	4	4	4
Mario	<i>Ivanhoe</i> (Walter Scott)	III	II	II	II	III	II	II	III	III	IV	IV	IV
		1	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	4
Yureni	<i>20,000 Leguas de Viaje Submarino</i> (Julio Verne)	III	III	III	III	II	II	II	III	III	IV	IV	IV
		1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4
Jared	<i>Dracula</i> (Bram Stoker)	III	II	II	II	II	II	II	III	III	IV	IV	IV
		1	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	4
Leslie	<i>Colmillo Blanco</i> (Jack London)	III	III	III	III	II	II	II	III	III	IV	IV	IV
		1	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	4

Cuadro 48. Matriz conceptual de la comprensión lectora (Parte 2)

Alumno	Libro	Abril Episodios y componentes de la comprensión lectora				Mayo Episodios y componentes de la comprensión lectora							
		18	23	25	30	7	9	14	16	21	23	28	30
Axel	<i>Cuentos de la Selva</i> Horacio Quiroga.	II	II	II	II	II	II	III	III	III	III	IV	IV
		1	2	2	1	1	2	3	3	1	2	3	4
Diana	<i>El llamado de la selva</i> (Jack London)	II	II	II	II	II	II	II	III	III	II	IV	IV
		1	1	1	2	3	3	4	3	2	2	3	4
Priscila	<i>La Divina Comedia</i> (Dante Alighieri)	II	II	II	II	II	II	II	II	II	III	IV	IV
		1	2	2	3	4	3	3	3	2	3	4	3
Yair	<i>El Jinetes sin Cabeza</i> (Washington Irving)	II	II	II	II	II	II	III	III	III	IV	IV	IV
		1	2	3	2	4	3	2	4	3	2	3	4
Karia	<i>Frankenstein</i> (Mary W. Shelley)	III	III	II	III	II	III	II	II	III	IV	IV	IV
		1	2	2	2	2	2	2	3	2	3	4	4
Farhid	<i>Farhid La Guerra de Los Mundos</i> (Herbert George Wells)	III	II	III	III	III	III	III	III	IV	IV	IV	IV
		1	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	4
Julio	<i>El Último Mohicano</i> (James F. Cooper)	II	II	II	II	II	II	II	II	II	III	IV	IV
		1	2	2	2	3	3	2	3	2	3	4	2
Samantha	<i>Canción de Navidad</i> (Charles Dickens).	II	II	II	I	II	III	III	III	III	IV	IV	IV
		1	2	3	4	3	2	3	2	4	3	4	4
Cecilia	<i>Los Tres Mosqueteros</i> (Alejandro Dumas)	III	III	III	II	III	II	III	II	II	III	IV	IV
		1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Gerizín	<i>El Sabueso de los Baskerville</i> (Arthur Conan Doyle)	III	III	III	III	III	III	III	II	III	IV	IV	IV
		1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4

h. Cuestionario del Proyecto Colectivo en la sección de proyectos específicos de construcción de competencias

El cuadro 49, muestra las respuestas literales que reportaron los estudiantes. En la primera columna, se encuentra el nombre del alumno, en la segunda columna, se encuentran las siguientes sentencias: lo que ya sé, lo que aprendí, cómo lo aprendí y lo que debo reforzar. Después se enuncia el trayecto temporal de la intervención, y por ultimo las respuestas de los alumnos.

Cuadro 49. Respuestas del contrato Colectivo (proyectos Específicos)

	Lo que ya sé	Lo que aprendí	Cómo lo aprendí	Lo que debo reforzar
ALUMNO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
Axel	Leer mi libro	Buscar en el diccionario, los textos, trabajar en equipo	Jugando en el salón	La letra bonita
Diana	Leer bien, escribir bien	Rapear, usar diccionario, esperarme	Jugando	Leer más despacio
Priscila	Leer, escribir rápido	Buscar en el diccionario cuando un texto se llama diferente	Jugando en el salón	Hacer letra que se entienda
Yair	Leer y escribir una historia	Hacer las tareas en equipo	Jugando	Fijarme en la ortografía
Karla	Escribir cuentos	Buscar en el diccionario	Jugando	Poner la fecha
Farhid	Escribir y cambiar el final	Rayar el libro con amarillo y buscar palabras	Jugando	Leer mejor
Julio	Encontrar palabras en mi libro	Lo que son verbos, usar el diccionario, hacer juegos	Jugando	Esperarme hasta que me toque
Samantha	Encontrar verbos	Hacer lotería y memorama	Jugando	Escribir si faltas
Cecilia	Leer y escribir historias	Que es un proyecto	Jugando	Me falta leer mejor
Gerizin	Leer mucho y escribir mucho	Trabajar en equipo y buscar en el diccionario	Jugando y cantando	Escribo un poco feo
Alexiss	Leer bien, escribir bien	Saber cómo se llaman los tipos de texto, trabajar en equipo, hacer juegos de lotería	Jugando en el salón	Las letras las hago rápido y no me fijo
Ximena	Leer, escribir rápido	Cambiar el final de un libro y trabajar en equipo	Con juegos	A escribir rápido
Wendy	Leer y escribir una historia	A conocer los sustantivos propios y los otros, encontrar verbos, a cambiar el final de la historia	Jugando con los compañeros	A encontrar las palabras rápido
Heili	Escribir cuentos	Buscar la vida de los escritores, y rapear, trabajar en equipo	Jugando y a veces discutiendo	A leer rápido
Iker	Escribir y cambiar el final del cuento	Que respetemos a nuestras compañeras, a escribir bien y leer bien	Jugando siempre	Mejorar mi letra.

Cuadro 49. Respuestas del contrato Colectivo (proyectos Específicos)

	Lo que ya sé	Lo que aprendí	Cómo lo aprendí	Lo que debo reforzar
ALUMNO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
Sofia	Encontrar palabras en mi libro	A pintar marcos, a hacer juegos de lotería y memoria, a rapear a buscar palabras en diccionario.	Jugando en el salón	Escribir mas bonito
David	Encontrar verbos	A pescar palabras, a que hay textos diferentes poesías, literarios y otros	Jugando con orden	A leer más de corridito
Valentina	Leer bien, escribir bien	Encontrar los verbos, trabajar en equipo, rapear, cambiar el final, encontrar palabras,	Jugando, y respetando	A escribir sin borrones
Gerardo	Leer, escribir rápido	A pintar, a leer, a escribir, a trabajar en equipo, a encontrar donde vivieron, a hacer loterías y memoramas	Ah yo creo que jugando	A esperar cuando me toca
Yureni	Hacer cuadros, a leer bien y escribir	A pintar, a conocer los colores, a encontrar verbos	Jugando	Aprender más libros
Jared	A leer bien y a escribir, hacer marcos	A trabajar en equipo	Pues con juegos	A hacer mejor las letras
Leslie	A leer mejor, escribir una historia	Cambiar el final del cuento, pintar de amarillo las palabras y a trabajar en equipo	Jugando	A no llorar cuando no se
Mario	Escribir cuentos	Buscar la vida de los escritores, y rapear, trabajar en equipo	Jugando y a veces discutiendo	A leer rápido

i. Segunda aplicación de las pruebas de Catalá

Como se dijo anteriormente, los textos de las pruebas ACL-3, permiten explorar sus componentes o dimensiones y elementos inmersos en el proceso de la comprensión lectora, como los maneja Catalá: “Los componentes de la comprensión lectora se clasifican en: Comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica” (Catalá, *et al.* 2007: 16).

De ahí que en los resultados encontrados en los alumnos de los terceros grados de la escuela primaria “5 de Mayo de 1862”, se hayan analizado elementos de estos componentes aunque, como bien dice Catalá (2007), no es posible separar individualmente éstos, pero sí es plausible descubrir indicadores que permitan una exploración de ellos.

En el cuadro número 50 se presentan los cuatro componentes de la comprensión lectora y aquellos reactivos correspondientes a cada uno de ellos:

- **Comprensión literal:** se concentra en ideas e información explícitamente manifiestas en el texto. Las tareas de reconocimiento son: detalles e ideas principales de una secuencia en una acción comparativa.
- **Comprensión de reorganización:** este componente exige el análisis, síntesis y organización de las ideas del estudiante o la información que lee. Las tareas de reorganización son: deducción de ideas principales, detalles de apoyo, secuencia, comparaciones, relación causa efecto, etcétera.
- **Comprensión inferencial:** ésta es revelada cuando el estudiante utiliza las ideas y la información explícita del texto y pone de manifiesto su intuición y sus referentes como base para hacer conjeturas.
- **Comprensión crítica:** el estudiante la pone de manifiesto cuando da respuestas que indiquen el proceso de juicio evaluativo por comparación de ideas. Los juicios emanados pueden ser: juicios de realidad o fantasía, de hechos y opiniones, de suficiencia y validez, juicio de propiedad y juicio de valor, convivencia y aceptación.

Cuadro 50. Clasificación de los reactivos por componentes

PRUEBAS ACL – 3

COMPONENTES	REACTIVOS								
COMPRENSIÓN LITERAL	4	5	6	7	8	9	19	20	23
REORGANIZACIÓN	11		12		16		18		25
COMPRENSIÓN INFERENCIAL	1	3	10	14	15	17	22	24	
COMPRENSIÓN CRÍTICA	2			13			21		

En la tabla del cuadro 51, se observan los resultados de la primera aplicación de las pruebas de Catalá *et al.* (2011), para los niveles de Comprensión Lectora en donde se ubican los estudiantes.

El 13% presenta un nivel de Comprensión Lectora dentro de la normalidad (Ndn), el 52% reporta un nivel muy bajo (Nmub), el 26% nivel moderadamente bajo (Nmb) y el 9% restante presenta nivel bajo (Nb).

El bajo nivel de comprensión lectora de la mayoría de los estudiantes se manifiesta en la dificultad que presentan para entender las ideas centrales de lo que están leyendo, además de otras manifestaciones que se presentaron explícitamente durante las pruebas: no reconocen los detalles, ni las ideas principales, tampoco las secuencias, que son tareas básicas que corresponden al componente de comprensión literal.

En cuanto al componente de la comprensión reorganizativa, la habilidad para clasificar, esquematizar, resumir y sintetizar, también se observa minimizada, y por ende, la comprensión inferencial está disminuida, la deducción de los detalles y de las ideas principales se realizan con deficiencia o no se hacen. Por todo eso la capacidad de los estudiantes para realizar juicios, que es la característica principal de la comprensión crítica, está representada a su mínima expresión.

Cuadro 51. Primera aplicación de las pruebas de Catalá et al.

1ª Aplicación Catalá	Puntaje total	Decatipo	Nivel	3.1 Narrativo	3.2 Narrativo	3.3 Expositivo	3.4 Matemático	5.5 Expositivo	3-6 Narrativo	3.7 Poético
Valentina	16	6	Ndn	3	0	4	2	2	4	2
Valeria	14	5	Ndn	2	0	3	3	2	3	1
Diana	12	4	Nmb	2	1	2	1	1	2	3
Cecilia	11	4	Nmb	2	0	4	2	1	1	1
Heili	10	4	Nmb	2	0	2	1	2	2	1
Alexis	10	4	Nmb	1	3	3	1	0	1	1
Ximena	10	4	Nmb	1	1	2	2	1	2	1

Gerardo	10	4	Nmb	1	0	1	1	0	1	1
Julio	10	4	Nmb	2	1	3	1	1	1	1
Leslie	8	3	Nb	1	0	3	1	1	1	1
Axel	7	2	Nmub	2	0	1	1	1	2	1
Yair	7	2	Nmub	1	0	1	1	1	2	1
Yureni	7	2	Nmub	3	0	1	0	1	1	1
Wendy	7	2	Nmub	2	0	1	2	0	2	0
David	7	2	Nmub	1	1	2	1	1	1	0
Samantha	7	2	Nmub	1	0	3	1	0	2	0
Sofía	7	2	Nmub	4	0	0	0	1	1	1
Mario	6	2	Nmub	1	0	1	2	1	0	1
Iker	6	2	Nmub	0	0	1	3	1	1	0
Jared	6	2	Nmub	1	0	1	1	0	2	1
Gerizin	6	2	Nmub	1	0	2	2	0	1	0
Farhid	4	1	Nmub	1	1	0	0	1	0	1
Priscila	2	1	Nmub	0	0	1	1	0	0	0

En el cuadro 52, se puede observar la comparación de las dos aplicaciones, y cómo, en general, se muestra una mejoría en todas las pruebas, en cuanto a los cuatro componentes de la comprensión lectora. En la primera aplicación, el mayor puntaje que se encontró estuvo dentro del rango de la normalidad, y los otros 23 estudiantes se ubicaron dentro del rango de nivel muy bajo. En la segunda aplicación, el nivel más bajo se situó dentro de la normalidad, y los 23 estudiantes obtuvieron en un nivel muy alto, lo que refiere una mejoría en el manejo de la lectura de los textos que conforman las pruebas. Debe considerarse que la intervención propició una notoria mejoría en la forma de leer, pues al utilizar la interrogación de textos, los estudiantes fortalecen la autoreflexión y el análisis entre otras operaciones mentales.

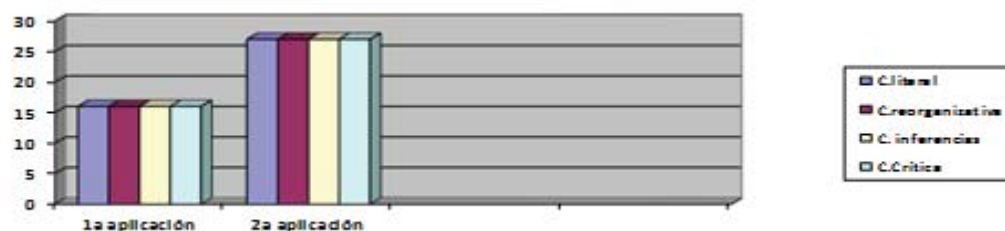
Cuadro 52. Diferencias de la primera aplicación de Catalá y la segunda

NOMBRE	Puntaje total	DECATIPO	Nivel	3.1	3.2	3.3	3.4	5.5	3.6	3.7
VALENTINA	25	10	Nmua	4	3	4	3	4	4	3
DAVID	25	10	Nmua	4	3	4	3	4	4	3

MARIO	25	10	Nmua	4	3	4	3	4	4	3
DIANA	24	9	Na	4	3	4	1	4	4	3
VALERIA	24	9	Na	4	3	3	3	4	4	3
WENDY	24	9	Na	4	3	4	3	3	4	3
HEILI	24	9	Na	4	3	4	2	4	4	3
IKER	24	9	Na	4	3	4	3	3	4	3
YURENI	24	9	Na	4	3	4	2	4	4	3
CECILIA	23	9	Na	4	3	4	2	3	4	3
ALEXISS	23	9	Na	4	3	4	2	3	4	3
XIMENA	23	9	Na	4	3	4	2	3	4	3
YAIR	22	9	Na	4	3	3	1	4	4	3
JULIO	22	9	Na	3	3	3	3	3	4	3
SAMANTHA	22	9	Na	4	3	3	2	4	4	2
FARHID	21	8	Nma	4	3	2	1	4	4	3
SOFÍA	21	8	Nma	4	3	3	0	4	4	3
JARED	21	8	Nma	4	2	3	1	4	4	3
LESLIE	21	8	Nma	4	3	3	2	2	4	3
PRISILA	20	8	Nma	4	2	3	1	3	4	3
GERARDO	20	8	Nma	4	3	2	1	3	4	3
GERIZIN	19	7	Nma	4	3	3	2	3	4	0
AXEL	16	6	Ndn	4	2	3	3	4	0	0

En la siguiente gráfica, del cuadro 53, se observan las diferencias significativas de los cuatro componentes en cada estudiante, mismos que resaltan aquellos aspectos que mejoraron o se fortalecieron. Se observa de diferente color en cada componente, el literario, reorganizativo, el de inferencia y el de crítica.

Cuadro 53. Gráfica de diferencia entre los resultados de la primera y la segunda aplicación de Catalá



Cuadro 54. Texto narrativo

Resultados de la segunda aplicación de siete textos trabajando interrogación de textos de la <i>PEDAGOGÍA CON PROYECTOS DE JOSETTE JOLIBERT.</i>				
Tipología textual	Texto	Pregunta	Respuesta global hombres 12	Respuesta global niñas 11
Narrativo	3.1 Ana va a Ballet PREGUNTAS 1 - 4 Ana va a clases de ballet todo el año menos los meses de julio y agosto en que hace vacaciones. Aunque se esfuerza, los pasos no le salen muy bien y una niña rubita que es una antipática siempre le musita al oído "¡mira la gran bailarina!". Ana le hace una mueca y se va a otra parte.	1 ¿Cuántos meses va Ana a clases de ballet?		
		A)Cinco	0	0
		B)Siete	0	0
		C)Diez	11	12
		D)Once	0	0
		E)Doce	0	0
		2 ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?		
		A)Porque es rubita	0	0
		B)Porque es fea	0	0
		C)Porque no es su amiga	0	0
		D)Porque no le gusta lo que le dice	11	12
		E)Porque le dice que baila bien	0	0
		3 ¿Qué significa "musitar"?		
		A)Hablar bajito	11	12
B)Hablar muy alto	0	0		
C)Hablar en público	0	0		
D)Hablar mal	0	0		
E)Cantar al oído	0	0		
4 ¿Crees que Ana es muy buena bailando?				
A)Si, porque va a bailar durante todo el curso	0	0		
B)Si, porque le gusta mucho	0	0		
C)Si, porque es una gran bailarina	0	0		
D)No, porque no practica mucho	1			
E)No, porque no le sale del todo bien	10	12		

En el apartado anterior y en cada cuadro se observa, en la primera columna, el reactivo o pregunta de la prueba, las opciones para elegir la respuesta que consideren correcta y los resultados diferenciados por género en cada reactivo desde la prueba 3.1 hasta la 3.7.

La primera prueba 3.1, que está dentro del cuadro 36, muestra los resultados de los niños y niñas ante la lectura del texto *Ana va al ballet*. Esta pregunta que se especificó en el capítulo 2, se conforma de cuatro interrogantes. Las preguntas 1 y 3 están construidas para explorar la comprensión inferencial y la 2, la comprensión crítica; la mayoría de los

estudiantes contestó acertadamente las respuestas. La pregunta 4, que es para explorar la comprensión literal, la contestaron acertadamente la mayoría de los estudiantes, el 100% de las niñas y el 95% de los niños.

En el cuadro 55, se encuentra la prueba 3.2, consistente en el texto *A buscar setas* y las preguntas presentan opciones de respuesta que expresan el nivel de la comprensión literal. En esta prueba no se presentan preguntas para los otros tres componentes y las respuestas fueron correctas para todos los estudiantes; en el punto 6, sólo un niño tuvo una respuesta incorrecta, pero 22 eligieron la correcta.

Cuadro 55. Texto Narrativo

Tipología textual	Texto	Pregunta	Respuesta global hombres 12	Respuesta global niñas 11
Narrativo	3.2 A buscar setas PREGUNTAS 5-7 El domingo al amanecer fuimos toda la familia a buscar setas. Papá y María llenaron una cesta cada uno. Claro que ella hizo trampa, porque de la mitad para abajo su cesta estaba llena de hierbas. Mamá y yo íbamos contando historias y no vimos ni una. El pequeño Juanito encontró dos setas buenas y muchas otras malas que tuvimos que tirar, ¡cogió una rabieta...!	5 ¿En qué orden encontraron más setas buenas?		
		A)María - Juanito – Papá	0	0
		B)Papá - María Juanito	11	12
		C)Papá - Juanito María	0	0
		D)María - papá – Juanito	0	0
		E)Juanito - papá – maría	0	0
		6 ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?		
		A)Porque encontró dos setas buenas	1	0
		B)Porqué encontró muchas setas	0	0
		C)Porqué encontró pocas setas en la montaña	0	0
		D)Porque le hicieron tirar casi todas las setas	10	12
		E)Porque le hicieron tirar todas las setas	0	0
		7 ¿Por qué dice que María hizo trampa?		
		A)Porque se dedicó a coger hierbas	0	0
		B)Porqué se dedicó a coger setas	0	0
		C)Porqué quería presumir de tener muchas hierbas	0	0
D)Porque puso setas malas en la cesta	0	0		
E)Porque quería presumir de tener muchas setas	11	12		

La prueba 3.3 expone el texto *El renacuajo* y están las preguntas de la 8 a la 11, de las cuales, la 8 y la 9 muestran el componente de la comprensión literal, la 10 comprensión inferencial y la 11 reorganizativa. Los estudiantes contestaron en un 95% correctamente y sólo una niña lo hizo de forma incorrecta

Cuadro 56. Texto expositivo

Tipología textual	Texto	Pregunta	Respuesta global hombres 12	Respuesta global niñas 11
Expositivo	3.3 El renacuajo Preguntas 8 - 11 El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llama metamorfosis. Primero empiezan a formarse las dos patas de atrás, en la base de la cola. Después aparecen las de delante y al final la cola se encoge. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba bajo el agua van desapareciendo y se forman los pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua. Los animales que siguen este proceso se llaman anfibios	8¿Qué quiere decir "metamorfosis de la rana"?		
		A)El conjunto de cambios que hace el renacuajo	11	11
		B)El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo	0	1
		C)Los cambios en las patas	0	0
		D)Los cambios en la cola	0	0
		E)Los cambios en las branquias	0	0
		9¿Qué orden siguen los cambios que hace?		
		A)Salir patas de delante -salir patas de atrás - encogerse la cola	0	0
		B)Salir patas de atrás - salir patas de delante - encogerse la cola	11	12
		C)Encogerse la cola - salir patas de delante - salir patas de atrás	0	0
D)Encogerse la cola - salir patas de atrás - salir patas de delante	0	0		

		E)Salir las branquias - encogerse la cola - salir patas de delante	0	0
		10¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?		
		A)Porque ya tiene las cuatro patas	0	0
		B)Porque ya no tiene cola	0	0
		C)Porque tiene pulmones y branquias	0	0
		D)Porque entonces ya tiene branquias	0	0
		E)Porque entonces ya tiene pulmones	11	12
		11¿Qué título pondrías a este texto?		
		A)Las patas de las ranas	0	0
		B)Los cambios de los animales	0	0
		C)Los animales de agua dulce	0	0
		D)La metamorfosis de los anfibios	10	12
		E)La metamorfosis de los reptiles	1	0

La prueba a continuación, la 3.4, del cuadro 39, expone el texto denominado *Cálculo mental*, y está constituida por las preguntas 12 a la 14 y éstas se dispersan en los siguientes componentes: la pregunta 12, representa el nivel de la comprensión reorganizativa, la 13, crítica y la 14, inferencial.

Cuadro 57. Texto matemático

Tipología textual	Texto	Pregunta	Respuesta global hombres 12	Respuesta global niñas 11
Matemático	3.4 Cálculo mental preguntas 12 - 14 Hoy le he dicho a mi padre que no me gusta hacer cálculo mental porque no sirve para nada y él me ha contestado: "¿Estás seguro? Mira, si aciertas este número te lo regalo en cromos". - Es mayor que 58 -Es menor sesenta y uno. - No es sesenta. ¿Cuál es? Lo he acertado. Con estos cromos, ¿Cuántas páginas del álbum podré llenar?	12¿Qué número es?		
		A)57	0	0
		B)58	0	0
		C)59	11	12
		D)60	0	0
		E)61	0	0
		13¿Qué datos me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar?		
		A)Cuántos cromos van en cada sobre	0	0
		B)Cuántos cromos cabén en cada página	11	12
		C)Cuántos cromos tiene la colección	0	0
		D)Cuántos cromos tendré en total	0	0
		E)Cuántos cromos me faltan en el álbum	0	0
		14¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?		
		A)Para que le gusten más las matemáticas	11	12
		B)Para hacerle enfadar, porque no sabe contar	0	0
		C)Porqué le gusta hacer reír	0	0
D)Porque no quiere que acabe la colección	0	0		
E)Para que no haga cálculo mental	0	0		

Cuadro 58. Texto expositivo

Tipología textual	Texto	Pregunta	Respuesta global hombres 12	Respuesta global Niñas 11
Expositivo	3.5 Los pájaros 15 - 18 Los pájaros comen muchas cosas diferentes. A veces puede adivinarse lo que come un pájaro viendo su pico. Los pájaros que comen semillas tienen el pico duro y grueso, se llaman granívoros. Los pájaros insectívoros comen insectos y tienen el pico delgado y puntiagudo. Los picos de los pájaros que buscan comida dentro del barro, la arena y la tierra mojada todavía son más largos y delgados. Como viven cerca del agua, se llaman de ribera. Los pájaros de rapiña comen carne y tienen el pico curvo y fuerte para poder arrancarla.	15 El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos, ¿que tipo de pico tiene?		
		A) Largo y delgado	0	0
		B) Duro y grueso	0	0
		C) Delgado y puntiagudo	11	12
		D) Largo y grueso	0	0
		E) Grande y Ganchudo	0	0
		16 ¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto?		
		A) Importancia de las aves	0	0
		B) La alimentación de los pájaros	0	0
		C) los picos de las aves	0	0
		D) Tipos de picos según la alimentación	11	12
		E) La medida de los picos de las aves	0	0
		17 ¿Por qué crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?		
		A) Para cazar mosquitos cuando vuelan	0	0
		B) Para defenderse de los otros animales	0	0
		C) Para buscar insectos en las ramas de los árboles	0	0
		D) Para buscar alimento en el barro sin mojarse	10	12
E) Para buscar alimentos muy variados	1	0		
		18 Según el texto, ¿Cuál de estas clasificaciones crees que es la buena?		
		A) Granívoros - insectívoros - de pico largo - de pico corto	0	0
		B) Granívoros - insectívoros - de ribera - de rapiña	11	12
		C) De pico grueso - de pico delgado - de ribera - de pico curvo	0	0
		D) Granívoros - insectívoros - de rapiña - de pico curvo	0	0
		E) De pico duro - de pico delgado - de ribera - de rapiña	0	0

En el cuadro 58 se presenta la prueba 3.5, con el texto expositivo llamado *Los pájaros*, y las preguntas de la 15 a la 18, correspondientes a los componentes siguientes: la 15 y 17 a la comprensión inferencial, la 16 y 18 a la inferencial.

En el cuadro 59, se muestra la prueba 3.6 correspondiente al texto narrativo *Ramón y Nieves*, con las preguntas de la 19 a la 22, que representan los siguientes componentes: la 19 y 20 el nivel de la comprensión literal, la 21 la comprensión crítica y la 22 la inferencial.

En esta pregunta se observa que de la 19 a la 22, las respuestas de los estudiantes se sesgaron hacia las respuestas correctas en el 100% de los casos. En la pregunta 20, el 95% de los niños contestó correctamente y el 100% de las niñas.

Cuadro 59. Texto narrativo

Tipología textual	Texto	Pregunta	Respuesta global hombres 12	Respuesta global niñas 11
Narrativo	3.6 Ramón y Nieves 19 - 22 Ramón y Nieves se han quedado solos en casa y han preparado una merienda espléndida. Han comido: tostadas con queso, yogur de fresa y para terminar galletas de chocolate, después de unas mandarinas. Cuando llegó su madre se lo contaron, no le hizo ninguna gracia. Hoy no han cenado, no les apetecía nada.	19: En qué orden se han comido las cosas de la merienda?		
		A) Tostadas- yogur- galletas- mandarinas	0	0
		B) Tostadas- yogur- mandarinas- galletas	11	12
		C) Tostadas- queso- yogur- fresas	0	0
		D) Tostadas- mandarinas- yogur – galletas	0	0
		E) Tostadas- galletas- mandarinas- yogur	0	0

		20:¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves?		
		A)Porque no tenían hambre	11	12
		B)Porque no tenían cena	0	0
		C)Porque no tenían merienda	0	0
		D)Porque su madre no estaba	0	0
		E)Porque su madre les ha castigado	0	0
		21:¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?		
		A)si, porque tenemos que crecer	0	0
		B)Si, porque me gustan las galletas	0	
		C)No, porque no debemos merendar	0	0
		D)No, porque no me gusta el yogur	0	0
		E)No, porque puede dolernos la barriga	11	12
		22:¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?		
		A)Porque habían comido mucho chocolate		
		B)Porque los ha encontrado solos	0	0
		C)Porque habían comido demasiado	11	12
		D)Porque no habían cenado	0	0
		E)Porque habían merendado	0	0

En el cuadro 60, se encuentra la prueba 3.7, un texto Poético, con las preguntas de la 23 a la 25, correspondientes a los siguientes componentes: La pregunta 23 a la comprensión literal, la 24 a la inferencial y la 25 a la reorganización. En ésta se observa que de la pregunta 23 a la 25, las respuestas de los estudiantes se sesgaron hacia las respuestas correctas en el 100%.

Cuadro 60. Texto poético

Tipología textual	Texto	Pregunta	Respuesta global hombres	Respuesta global niñas
Poético	3.7 Son de abril Preguntas 23 - 25 Son de abril las aguas mil sopla el viento achubascado y entre nublado y nublado hay trozos de cielo añil. Agua y sol. El iris brilla. En una nube lejana, zigzaguea, una centella amarilla Antonio Machado:	23 ¿Qué quiere decir "viento achubascado"?	12	11
		A) Viento muy fuerte	0	0
		B) Viento huracanado	0	0
		C) Viento acompañado de lluvia	11	12
		D) Viento que sopla en todas direcciones	0	0
		E) Viento suave y fresco	0	0
		24 ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?		
		A) Siempre nublado		
		B) De lluvia seguida y fuerte	0	0
		C) Muy soleado y con viento	0	0
		D) Muy frío y nublado	0	0
		E) Entre nubes y claros	11	12
		25 ¿Qué título sería más acertado para esta poesía?		
		A) Lluvia de primavera	0	0
		B) Aguacero interminable	0	0
		C) Tormenta nocturna	0	0
		D) Invierno helado	0	0
		E) Información del tiempo	11	12

A continuación, presento cuadros donde se muestra cada texto y respuesta por componente. En la primera columna, se presentan los resultados de la comprensión literal, en la segunda, los de la comprensión de reorganización, en la tercera, la comprensión inferencial y por último, la comprensión crítica.

El análisis de las respuestas tanto correctas como incorrectas, aportó información sobre los siguientes elementos:

- Nivel de vocabulario.
- Las estrategias que han construido para interpretar el texto.
- El nivel de anticipación.
- El tipo de referentes que poseen.
- Algunas operaciones mentales que se ponen en juego como comparación, anticipación, asociación, razonamiento lógico, entre otras.

Cada columna está organizada de la siguiente forma: las respuestas totales correctas con una letra C y las respuestas incorrectas totales con las iniciales IC.

Cuadro 61. Textos narrativos

Tipos de texto y reactivos que los conforman	Componentes de la Comprensión Lectora																							
	Reactivos de comprensión literal				Reactivos de reorganización				Reactivos de comprensión inferencial				Reactivos de comprensión crítica											
3.1 Ana va al Ballet Reactivos del 1 al 4	4. ¿Crees que Ana es muy Buena bailando?				0				1. ¿Cuántos meses va Ana a clases de Ballet?				2. ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?											
									Niños		Niñas						C		IC					
									11		0						12		0					
									3. ¿Qué significa musitar?								Niños		Niñas		Niños		Niñas	
									C		I						C		I		C		I	
10		1		12		0		11		0		12		0										
3.2. A buscar setas	5, ¿En qué orden encontraron más setas				0				0				0											

Reactivos del 5 al 7	buenas?						
	Niños		Niñas				
	C	I	C	I			
	10	1	12	0			
	6. ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?						
	Niños		Niñas				
	C	I	C	I			
10	1	12	0				
	7. ¿Por qué dice que María hizo trampa?						
	Niños		Niñas				
	C	I	C	I			
	11	0	11	1			
3.6. Ramón y Nieves Reactivos del 19 al 22	19. ¿En qué orden han Comido las Cosas de la merienda?				0	22. ¿Por qué Crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?	21¿Crees que es bueno para la salud Comer tanto?
	Niños		Niñas				
	C	I	C	I			
	11	0	12	0			
	20. ¿Por qué no han Cenado hoy Ramón y Nieves?						
	Niños		Niñas				
	C	I	C	I			
11	0	12	0				
Niños		Niñas		Niños		Niñas	
C	I	C	I	C	I	C	I
11	0	12	0	11	0	12	0

El siguiente cuadro, el 62, muestra las pruebas expositivas con los textos 3.3: *El renacuajo* y 3.5: *Los pájaros*.

Cuadro 62. Textos expositivos

Tipos de texto y reactivos que los conforman	Componentes de la Comprensión Lectora								
	Reactivos de comprensión literal		Reactivos de reorganización		Reactivos de comprensión inferencial		Reactivos de comprensión crítica		
3.3. El renacuajo Reactivos del 8 al 11	8. ¿Qué quiere decir metamorfosis de la rana?				11. ¿Qué título pondrías a este texto?		10. ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?		0
	Niños		Niñas						
	C	I	C	I					

	6	5	7	5									
	9. ¿Qué orden siguen los cambios?												
	Niños		Niñas		Niños		Niñas		Niños		Niñas		
	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	
	1	0	1	0	10	1	12	0	8	3	12	0	
	1		2										
3.5. Los pájaros Reactivos del 15 al 18	0				16. ¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto?				15. El petirrojo se alimenta de moscas, y mosquitos; ¿qué tipo de pico tiene?				0
	Niños		Niñas		Niños		Niñas		Niños		Niñas		
	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	
	7	4	10	2	11	0	12	0					
	18. Según el texto, ¿Cuál de estas clasificaciones Crees que es la buena?				17. ¿Por qué Crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?								
	Niños		Niñas		Niños		Niñas		Niños		Niñas		
C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I		
11	0	10	2	9	2	10	2						

En el cuadro 63, se encuentra el texto matemático en la prueba 3.4, denominado *Cálculo mental*. Aquí se observa que en el componente comprensión literal no existen reactivos que lo valoren, también es notoria la diferencia favorable de los resultados de los niños en el componente de la comprensión de reorganización y la diferencia favorable de las niñas en los resultados de la comprensión inferencial y la comprensión crítica.

Cuadro 63. Texto Matemático

Tipos de texto y reactivos que los conforman	Componentes de la Comprensión Lectora			
Matemático	Reactivos de comprensión literal	Reactivos de reorganización	Reactivos de comprensión inferencial	Reactivos de comprensión crítica

3.4. Cálculo mental Reactivos Del 12 al 14	0	12. ¿Qué número es?				14. ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?				13. ¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar?			
		Niños		Niñas		Niños		Niñas		Niños		Niñas	
		C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I
		8	3	5	7	9	2	11	1	7	4	7	5

En el cuadro 64, observamos los resultados en el texto poético. En la prueba 3.7 no se encuentran reactivos de la comprensión crítica y también se observa una diferencia favorable a los resultados obtenidos por las niñas.

Cuadro 64. Texto Poético

Tipos de texto y reactivos que los conforman	Componentes de la Comprensión Lectora											
	Reactivos de Comprensión literal				Reactivos de Reorganización				Reactivos de Comprensión inferencial			
3.7. Son de abril. Reactivos del 23 al 25	23. ¿Qué quiere decir viento “achubascado”?				25. ¿Qué título sería más acertado para esta poesía?				24. ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?			
	Niños		Niñas		Niños		Niñas		Niños		Niñas	
	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I
	10	1	12	0	11	1	12	0	10	1	11	1

5. EVALUACIÓN GENERAL DE LA INTERVENCIÓN

Como fue analizado en los resultados de la evaluación sumativa, se puede llegar a ver un cambio significativo en la comprensión lectora de los estudiantes de tercero de primaria, de la escuela pública “5 de mayo de 1862”.

Al transitar por las experiencias que conformaron la intervención, las lecturas diarias, la escritura de la interpretación de los 24 fragmentos de diferentes historias y después de proponer actividades, se generó en los alumnos un interés genuino por seguir leyendo. Al

terminar la intervención pedagógica, fue evidente que la aplicación de la estrategia de interrogación de textos y el diseño de las escalas para la evaluación formativa, inicial y sumativa, son posibles de vincular con el Plan y Programas 2011, y la *Pedagogía por Proyectos*.

Cada sección expuesta en este informe demuestra cómo los aspectos contemplados desde las preguntas de indagación y los supuestos, tomaron un cariz de vida cooperativa ante la creación del ambiente de aprendizaje, basado en la comprensión lectora y el apoyo de *Pedagogía por Proyectos*. La elección de los textos y la invitación para la participación libre dentro del grupo tiñó de diferentes tonos la práctica docente, propiciando una conjunción pedagógica y didáctica que fue fortaleciendo el tejido social dentro del aula, donde todos y todas, incluyéndome, fuimos experimentando ese cambio paulatino desprovisto de la angustia o desesperación que emanan del control tradicionalista y directivo; ya ese simple hecho justifica la aplicación de la estrategia formadora de Jolibert y el uso de los textos clásicos infantiles. Considerando siempre estar insertos en un contexto específico mexicano, a partir de la pregunta: ¿Qué quieren que leamos juntos?, cada momento hizo que los niños se sintieran tomados en cuenta, asumieran la autonomía y me ubicaran como docente mediadora.

No dejo de reconocer que fue difícil tomar esa postura democrática y romper a cada momento mi directividad, pero aprendí, junto con ellos, lo que es planear y accionar cooperativamente. El trabajo realizado bajo estas circunstancias logró que los niños elevaran su comprensión lectora.

Es verdad que veinticuatro sesiones resultaron poco tiempo, pero las experiencias pedagógicas recogidas han transformado mi pensamiento hacia la búsqueda de oportunidades para aplicar en todos los niveles la *Pedagogía por Proyectos*.

6. CONCLUSIONES

- ❖ Durante el proceso de la intervención pudo notarse que el trabajo con los textos clásicos fueron de utilidad pedagógica ante el interés y gusto que manifestaban al llegar la hora de la actividad e incluso ser exigido. Este tipo de textos contrarrestaron la apatía y el rechazo hacia la lectura cuando se partía de referentes cercanos a los niños, cuando se relacionaba con sus problemas y realidad
- ❖ Cuando los niños hacen la lectura de algún texto, es importante atenderlos como grupo, porque eso motiva que crezca su seguridad, que su opinión de sí mismos se fortalezca y les permita ir estructurando la interpretación de lo que escuchan en una nueva idea que enriquezca con sus propios conocimientos.
- ❖ La interacción lúdica que los niños vivieron en este tiempo con los textos clásicos, vinculada con los contenidos del programa de Español vigente, favoreció que se contribuyera en el desarrollo de los procesos cognitivos, da respuesta a los estándares curriculares exigidos, pero de forma natural, y con ello también se atiende el fortalecimiento de las competencias para la vida y el Perfil de Egreso de la Educación Básica.
- ❖ Se lograron asociaciones agradables con la lectura, al trabajar la inmersión hacia el contexto cultural y situacional del texto dentro del proyecto que se trabajó con los niños. El tener sentido la lectura hizo que se trabajaran procesos cognitivos como la predicción, anticipación, inferencia, comparación que intervienen en la comprensión lectora, llevando hacia una lectura analítica bajo referentes de su propia experiencia y realidad, esto generó que surgiera la comprensión crítica del texto y no sólo una lectura técnica, tradicional.
- ❖ La experiencia lúdica diaria con los textos clásicos infantiles logró, entre los estudiantes del grupo de tercero “B”, una lectura en voz alta con sentido, con

significado, sin necesidad de aplicar parámetros de la velocidad lectora. 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 iban leyendo apoyándose en elementos no verbales como las inflexiones de la voz, las pausas marcadas por los signos de puntuación, los tonos de la voz según correspondiera a lo expresado por los personajes, y la interpretación entrando al texto. Con esto se logró que los educandos vincularan la vida diaria con los contenidos de las lecturas, y además se trabajará a partir de los mismos conocimientos lingüísticos, a los que los niños les encontraban sentido.

- ❖ El trabajar la estrategia de *Interrogación de textos*, aunado al uso de estrategias lúdicas, promovió que el nivel de la comprensión lectora de los niños se incrementara, pues se fortalecieron los procesos que intervienen, así como la práctica de las operaciones mentales de anticipación, inferencia, comparación, reorganización, análisis, síntesis, en los textos que se fueron interrogando.
- ❖ Al hacer las prácticas lúdicas en diversos escenarios lectores, se favorece en los niños el incremento del vocabulario, ya que se genera un interés por el uso de diccionarios, y de forma natural, se propicia el desarrollo de habilidades en la localización alfabética de las palabras. De esta manera también, se favoreció el incremento de los niveles de la comprensión lectora.
- ❖ Las prácticas lectoras que involucraron la interacción con textos clásicos, propició que la imaginación y creatividad de los niños ayudara a elevar la comprensión lectora en textos literarios, específicamente, narrativos y poéticos. Además, puede decirse que incrementó la comprensión en textos expositivos y matemáticos que se trataron.
- ❖ La creatividad de los estudiantes se ve estimulada con la práctica diaria de la redacción de textos cortos surgidos de la interpretación de las lecturas de los clásicos leídos, esto permitió una rápida recreación de lo que escuchaban e inmediatamente

reorganizaban la información para generar nuevas ideas ante el problema complejo a que se les enfrentaba.

- ❖ La vida cooperativa, que se propició a través de estrategias lúdicas utilizando los textos clásicos infantiles, hizo que los procesos involucrados en la comprensión lectora se potencializaran en los estudiantes. La forma de interactuar de manera libre con el texto, opinar y desarrollar la competencia comunicativa a partir de textos completos y funcionales que tuvieron sentido en el proyecto que realizaron, apoyaron las prácticas sociales con el lenguaje y el propio enfoque comunicativo donde éstas se inspiran.
- ❖ A través del uso cotidiano de los textos clásicos infantiles se generaron ambientes de aprendizaje, y al mismo tiempo se propició el fortalecimiento del autoconcepto de los niños, donde en todo momento sus esfuerzos estuvieron bajo la visión de inclusión en las actividades diarias con ellos. Contribuyó que la mediación caminara y retomara la participación espontánea de los estudiantes, su iniciativa y propuestas, el debate, entre otras y con ellas se fortaleció la confianza de participación y la seguridad en ellos mismos.
- ❖ La eficacia de la intervención tuvo un fundamento más sólido al realizar un Diagnóstico Específico dirigido hacia lo que requería la falta de comprensión lectora que los niños manifestaban. Este diagnóstico permitió ubicar la problemática y los diferentes aspectos de ésta, y con ello atender el diseño apropiado de la o las estrategias a implementar.
- ❖ El trabajo pedagógico realizado bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, que en todo momento valora que se tome en cuenta el contexto en que están insertos los niños y el propio docente, así como la escuela, lleva a propiciar la autorregulación conductual, fortalece el autoconcepto, la confianza en los estudiantes y la propuesta

autogestiva de los mismos y un aula inclusiva: todos los niños y sus trabajos tienen el mismo valor, ninguno se excluye.

- ❖ La implementación de la estrategia integradora de *Pedagogía por Proyectos* con textos clásicos, propicia la transformación de la práctica docente, en cuanto a la integración paulatina con los estudiantes y en la función mediadora, favoreciendo el andamiaje constructivo.
- ❖ El uso de la prueba proyectiva de Karen Machover, para explorar el nivel de la capacidad lectora, permitió tener un panorama más amplio al respecto de las características de los estudiantes sobre sus potencialidades lectoras.
- ❖ La realización de la intervención generó en mí en ese momento, en el presente y futuro, el deseo de estar de forma permanente dentro del aula con los estudiantes, practicar la docencia desde la experiencia de la vida cooperativa, que me permita crecer con ellos y ser parte de la transformación social desde la escuela.
- ❖ La vinculación de la literatura clásica con *Pedagogía por Proyectos*, permitió acercar y sostener, valores y relaciones que hicieron ver a los niños las aventuras disfrutadas en los textos, con la época actual, a través de la visión universal que ofrecen, además con las acciones que surgieron de la vida cooperativa, se favoreció el fortalecimiento tanto del autoconcepto como de la autoestima.
- ❖ La interacción con los estudiantes del grupo “B”, de la escuela “5 de mayo de 1862”, fue una experiencia que transformó mi pensamiento profesional de formación en la psicología. Esta experiencia, me permitió desarrollar la habilidad de mimetizarme con el grupo para aprender a construir realmente en colectivo. Antes de ella, creía firmemente que el docente tenía la obligación de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y después de la intervención pedagógica estoy convencida de

que poniendo al niño al centro y logrando el andamiaje en la generación de ambientes de aprendizaje como mediadora, se logra no sólo ser parte del grupo, sino experimentar el mismo aprendizaje que se teje con los estudiantes. Además de comprender que enseñanza y aprendizaje son procesos diferentes, atendidos desde posiciones diferentes, pero que se imbrican.

- ❖ Esta experiencia de vida, me llevó a tomar la decisión de insertarme en el ámbito pedagógico directo de la escuela secundaria y de tener la oportunidad de ejercer la función de subdirectora académica. Pienso que de esta forma podré estar en el corazón de nuestra sociedad, que para mí representan las escuelas de Educación Básica, compartiendo con los maestros de adolescentes y con los propios adolescentes la posibilidad de implementar estrategias pedagógicas que nos lleven a construir un mejor futuro. Nuestra sociedad mexicana, tan fracturada y lastimada por la práctica de una política educativa que no pondera ni el interés ni el potencial de los estudiantes, requiere que todos los que estamos dentro del campo educativo seamos conscientes de esta necesidad para generar ambientes de aprendizaje y mediar la práctica hacia que el estudiante construya su conocimiento y juicio crítico.

REFERENCIAS

- ANGULO, RASCO. (2008). *La voluntad de distracción: Las competencias en la Universidad*. En José Jimeno Sacristán, (compilador). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 176-205.
- ARIAS OCHOA, MARCOS DANIEL. (1994). *El diagnóstico pedagógico. Antología: Contexto y valoración de la práctica docente*. México: UPN.
- BOLÍVAR ANTONIO, JESÚS DOMINGO y MANUEL FERNÁNDEZ. (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BODROVA, ELENA y DEBORAH J. LEONG. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Pearson Prentice Hall.
- BOFARULL, TERESA, et al. (2006). *Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento*. España: Graó.
- BORTOLUSSI, MARISA. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- CALVINO, ITALO. (2009). *Por qué leer los clásicos*. España: Siruela.
- CASSANY DANIEL, MARTA LUNA y GLORIA SANZ. (2007). *Enseñar lengua*. México: Graó.
- CATALÁ, GLORIA, et al. (2011). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1° a 6° de primaria)*. México: Graó.
- CERVERA, JUAN. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- COLL, CESAR. (1989). *Conceptos de comprensión lectora*. México: Siglo XXI.
- CORONA RIVERA, SUSANA. (2003). *La enseñanza de estrategias de lectura de alto nivel en textos narrativos en niños de 3er grado de primaria*. México: UPN.
- CHAMBERS, AIDAN. (2006). *Lecturas*. México: FCE.
- CHÁVEZ VELA, GRISELDA. (2008). *La comprensión lectora en alumnos de tercer grado de primaria*. México: UPN.
- DELORS JACQUES. (1996). *LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO. UNESCO*.
- DIAZ BARRIGA, ÁNGEL. (2005). *La Reforma Educativa. Un reto para mejorar la Educación. Conferencia para el diplomado de la Reforma Integral de la Educación Básica*. México: SEP.

- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL y FRIDA ARCEO. (2006). *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Graó.
- . (2010). “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. 1 núm. 1.57, México: IISUE-UNAM/Universia, pp 37-57.
- Enciclopedia de la psicología*. (2010). Madrid: Océano.
- FEUERSTEIN, REUVEN. Web. Consulta (21 de mayo de 2013) <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2008_n22/a12v12n22.pdf>.
- FIERRO, CECILIA, BERTHA FORTOUL y LESVIA ROSAS. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- FISAS, VINCEC. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/UNESCO.
- . (2002). *Globalización y mundialización: clarificando términos*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- FREIRE, PAULO. (1983). *El acto de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- . (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- GIMENO, SACRISTÁN JOSÉ *et al.* (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GÓMEZ HERRERA, GUADALUPE. (2003). *Acercamiento significativo a la comprensión lectora*. México: UPN-Unidad 81, Chihuahua.
- HALLIDAY, MICHAEL. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- HARTER, SUSAN. (1986). “Processes underlying the construct, maintenance, and enhancement of the self-concept in children”. En J. Suls y A Greenwald (eds.). *Psychological perspectives on the self*. Vol. 3. New York: Erlbaum, pp. 137-181.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, CLAUDIA. (2001). *La comprensión lectora en niños de tercer grado de primaria*. México: UPN-Unidad 242, Ciudad Valles, SLP.
- HERNÁNDEZ SAINZ, ARGELIA GUADALUPE. (2009). *La comprensión de textos en alumnos de tercer grado de primaria*. México: UPN - Unidad 25, Culiacán, Sinaloa.
- JOLIBERT, JOSETTE y JEANNETTE JACOB. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: Manantial.

- JOLIBERT, JOSETTE y SRAÏKI *et al.* (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- KATZMAN, RUBEN. (2001). *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. Revista de la CEPAL 75 (dic.). Chile: ONU.
- LATORRE, ANTONIO. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LEPE, ENRIQUE. Web. Consulta 23 agosto de 2013. <<http://www.youtube.com/watch?v=xHGI3tGmUVo> 20/06/2010>.
- LERNER, DELIA. (1996). “¿Es posible leer en la escuela?”. En *Revista lectura y vida*. Año 17.1 Argentina.
- LIRA GARDUÑO, MARTIN. (2001). *La problemática de la comprensión lectora en niños de tercer grado de primaria*. México: UPN, Unidad 1cinco1, Toluca.
- LOMAS, CARLOS. (1999). “Teoría de la educación lingüista”. En *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación Lingüística*. Barcelona: Paidós, pp. 29-66.
- LÓPEZ TAMÉZ, ROMÁN. (1985). *Introducción a la literatura Infantil*. España: Universidad de Santander-Instituto de Ciencias de la Educación-Escuela Universitaria de Formación del profesorado.
- MORALES CAPORAL, OSCAR. (2003). *Aplicación de Lecto-Juegos en pro del mejoramiento de la comprensión lectora y la formación de niños y niñas lectores en 3° y 4°. Grado de educación primaria*. México: UPN.
- MORDUCHOWICZ, ROXANA. (2010). *El capital cultural de los jóvenes*. México: FCE.
- MORENO, VÍCTOR. (2011). *El deseo de leer. Propuestas creativas para despertar y mantener el deseo de leer*. México: Ediciones Alejandría.
- NEMIROSKY, MYRIAM. (1999). “5 Secuencias didácticas”. En *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. Maestros y enseñanza*. México: El Cardo, pp. 119-129.
- PAMPILLO, GLORIA, *et al.* (2005) *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Argentina: Libros de la Araucarias.

- PATERSON, LESLIE, *et al.* (2002). *Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones*. México: Trillas.
- PATTE, GENEVIEVE. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: FCE.
- . (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México: FCE.
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL. (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción”. En Gimeno Sacristán (compilador), *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 59-102.
- PERRENOUD, PHILIPPE. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. México: Graó.
- Plan de Estudios (2011). México: SEP.
- REIMERS, FERNANDO. (2006). *Encuesta nacional de lectura: lectores competentes y expansión escolar en México. Continuidad intergeneracional y desafíos de política educativa*. México: UNAM-CONACULTA.
- Revista para maestras de educación básica*. (2006). Vol. 6.16. México: UPN.
- RODARI, GIANNI. (1977). “Un juguete llamado libro”. En *Cuadernos de Pedagogía*, No. 36, pp. 28-31.
- SCHÜTZ, ALFRED. (2008). *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorrortu.
- SEP. (2011). *Acuerdo 592*. México.
- SEP. (2011). Plan de estudios. México
- SEP. (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Preescolar. México.
- SEP. (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria tercer grado. México.
- SEP. (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Español. México.
- SOLÉ, ISABEL. (2000). *Leer, escribir y aprender. Aula de innovación educativa 96*. Barcelona, España. Universidad de Barcelona.
- SUAREZ, DANIEL. (2011). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. Revista Entre Maestros, vol. II, núm.36*. México: UPN.

- SZÉKELY, BÉLA. (1999). *Los test. Manual de técnicas de exploración psicológica*. México: Kapelus.
- TEJERINA LOBO, ISABEL. (2005). *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/literatura-infantil-y-formacin-de-un-nuevo-maestro-0/>> Notas de reproducción original: Edit. Monge J.J Portillo, R (coordinadores), *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI*. Santander: Servicio de publicación de la Universidad de Cantabria, pp. 275-293.
- TOBÓN, SERGIO. (2011). *Formación Basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoediciones.
- TORRES, JOSÉ ALFREDO y GABRIEL VARGAS LOZANO. (2010). *Educación por competencias ¿lo idóneo?* México: Torres Asociados.

ANEXOS

1. Aspectos relevantes del documento “La Educación Encierra un Tesoro”

CUADRO DE LAS PROPUESTAS DEL DOCUMENTO “ <i>La Educación encierra un Tesoro</i> ”		
HORIZONTES	PRINCIPIOS	ORIENTACIONES
1.- De la comunidad de base a la sociedad mundial	4.- Los cuatro pilares de la educación	6.- De la Educación Básica a la Universidad
Un planeta cada vez más poblado	Aprender a conocer	Un pasaporte para toda la vida: la Educación Básica La educación de la primera infancia Los niños con necesidades específicas La Educación Básica y la alfabetización de adultos Participación y responsabilidad de la colectividad
Hacia una mundialización de los campos de actividad humana	Aprender a hacer De la noción de calificación a la de competencias La desmaterialización del trabajo y actividades de servicio en el sector asalariado El trabajo en la economía no estructurada	La enseñanza secundaria, eje de toda una vida La diversidad en la enseñanza secundaria La orientación profesional
La comunicación universal	Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás El descubrimiento del otro Tender hacia objetivos comunes	Las misiones tradicionales y nuevas de la enseñanza superior Un lugar en el que se aprende y una fuente de saber La enseñanza superior y la evolución del mercado laboral La universidad, espacio de cultura y de estudio abierto a todos La enseñanza superior y la cooperación internacional

Las múltiples caras de la interdependencia planetaria	Aprender a ser	Un imperativo: combatir el fracaso escolar Reconocer las competencias adquiridas gracias a Nuevos modos de titulación
Un mundo sujeto a muchos riesgos	Pistas y recomendaciones	
Lo local y lo mundial	5.- La educación a lo largo de la vida	
Comprender al mundo, comprender al otro	Lo imperativo democrático	
Pistas y recomendaciones	Una educación pluridimensional	
2.- De la cohesión social a la participación democrática	Tiempos nuevos ámbitos nuevos	
La educación frente a la crisis del vínculo social	La educación en el centro mismo de la educación	
La educación y la lucha contra las exclusiones	Hacia sinergias educativas	
Educación y dinámica social: algunos principios de acción	Pistas y recomendaciones	
participación democrática Educación cívica y ciudadana Sociedades de la información y sociedades educativas		
Pistas y recomendaciones		
3.- Del crecimiento económico al desarrollo humano		
Un crecimiento económico mundial muy desigual		
Demanda de una educación con fines económicos		
Distribución desigual de los recursos cognoscitivos		
La participación de la mujer en la educación, palanca esencial del desarrollo		
Un cuestionamiento necesario: daños causados por el progreso		
La educación para el desarrollo humano		
Pistas y recomendaciones		

2. UNESCO Vs OCDE

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)
<p>En 1942, en plena Segunda Guerra Mundial, los gobiernos de los países europeos que enfrentan a la Alemania nazi y sus aliados se reunieron en Inglaterra en la Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME). La guerra está lejos de terminar, pero los países se preguntan ya sobre la manera en que van a reconstruir los sistemas educativos una vez restablecida la paz. Muy rápidamente este proyecto crece y adquiere una dimensión universal. Nuevos gobiernos deciden participar, entre ellos el de los Estados Unidos.</p> <p>Sobre la base de la propuesta de la CAME, se celebra en Londres del 1º al 16 de noviembre de 1945, justamente al concluir la guerra, una Conferencia de las Naciones Unidas para el establecimiento de una organización educativa y cultural (ECO/CONF). Ésta reúne a los representantes de unos 40 Estados. Con el impulso de Francia y del Reino Unido, dos países muy afectados por el conflicto, los delegados deciden crear una organización destinada a instituir una verdadera cultura de paz. Dentro de su espíritu, esta nueva organización debe establecer la "solidaridad intelectual y moral de la humanidad" y, de esta manera, impedir que se desencadene una nueva guerra mundial.</p> <p>Al final de la conferencia, 37 de estos Estados firman la Constitución que marca el nacimiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La <u>Constitución de la UNESCO</u>, entra en vigor a partir de 1946 y es ratificada por 20 Estados: Arabia Saudita, Australia, Brasil, Canadá, Checoslovaquia, China,</p>	<p>HISTORIA DE LA OCDE</p> <p>La OCDE tiene como antecedente a la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE), creada con el fin de realizar los estudios técnicos para la aplicación de los fondos del Plan Marshall en la reconstrucción europea después de la Segunda Guerra Mundial. En 1961 la OECE es sustituida por la OCDE la cual, conforme a la <u>Convención que le dio origen</u>, tiene los objetivos siguientes:</p> <p>Alcanzar el grado más alto posible de crecimiento económico y de empleo de sus países miembros, manteniendo al mismo tiempo estabilidad financiera</p> <p>Elevar el nivel de vida de la población de los referidos países</p> <p>Contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria de acuerdo con las obligaciones internacionales</p> <p>En general, contribuir a la expansión económica tanto de los países miembros como de los que no lo son.</p> <p>Durante el período de la Guerra Fría, la OCDE constituyó el lugar de encuentro de las naciones industrializadas que promovían los principios de libre mercado, democracia y vigencia de los derechos humanos en la confrontación este-oeste y de los países norte-sur.</p> <p>La caída del muro de Berlín, por un lado, y las profundas reformas económicas emprendidas</p>

<p>Dinamarca, Egipto, Estados Unidos de América, Francia, Grecia, India, Líbano, México, Noruega, Nueva Zelanda, República Dominicana, Reino Unido, Sudáfrica y Turquía. La primera reunión de la <u>Conferencia General de la UNESCO</u> se celebra en París del 19 de noviembre al 10 de diciembre de 1946. Participan en ella representantes de 30 gobiernos con derecho a voto.</p> <p>La composición de los Estados Miembros fundadores de la UNESCO estuvo marcada por las divisiones políticas surgidas después de la Segunda Guerra Mundial. Japón y la República Federal de Alemania ingresan como miembros en 1951 y España lo hace en 1953. Hechos históricos tales como la guerra fría, el proceso de descolonización y la disolución de la Unión Soviética tienen repercusiones para la UNESCO. La URSS se convierte en miembro en 1954 antes de ser reemplazada, en 1992, por la Federación Rusa. Diecinueve Estados africanos se integran a la Organización en 1960. Doce antiguas repúblicas soviéticas pasan a ser Estados Miembros de la UNESCO entre 1991 y 1993, luego de la desintegración de la URSS.</p> <p>La República Popular China es, desde 1971, el único representante legítimo de China ante la UNESCO. La República Democrática Alemana, miembro desde 1972, se reunifica convirtiéndose en la República Federal Alemana en 1990.</p> <p>Algunos países se retiraron de la Organización por razones políticas en varios momentos de la historia. Hoy, todos ellos han regresado a la UNESCO. Sudáfrica estuvo ausente de 1957 a 1994, los Estados Unidos de América desde 1985 a 2003, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte desde 1986 a 1997 y Singapur de 1986 a 2007.</p>	<p>por algunas naciones en vías de desarrollo a finales de los ochenta marcan un cambio en la OCDE. La Organización inicia un proceso de redefinición para dar cabida a países con economías relevantes que compartieran sus principios. Este proceso se inicia con el ingreso de México en 1994, tras dos décadas de haber estado cerrada a la incorporación de nuevos miembros.</p>
--	---