

**LA COMPRENSIÓN LECTORA
DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS EN LOS
ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO
DE LA ESCUELA PRIMARIA
“PROFESOR PABLO DAMIÁN GONZÁLEZ”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA
DE LA LENGUA Y RECREACIÓN
LITERARIA

PRESENTA:
REMEDIOS SANTIAGO DOMINGO

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ
BASURTO

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2016.

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

Ciudad de México, 14 de abril de 2016.

**LIC. REMEDIOS SANTIAGO DOMINGO.
P R E S E N T E**

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

"LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA "PROFESOR PABLO DAMIÁN GONZÁLEZ."

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS DRA. 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.

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**




**DR. VICENTE PAZ RUIZ
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 D. F. CENTRO**

A mi familia por su amor incondicional, confianza, y acompañamiento, que a lo largo de mi formación profesional y personal, han sido una fuente inspiradora, para el logro de mis proyectos.

A mis compañeras y amigas por su apoyo fraternal y escucha comprensiva, pilares que permitieron, no desistir en la culminación de este trabajo.

A mis compañeros y a los docentes de la Maestría en Educación Básica, con los que compartí momentos de alegría, e incertidumbre, así como el placer inmenso de aprender.

A los niños y niñas de la escuela “Profesor Pablo Damián González” por su participación entusiasta, cómplices y compañeros de esta aventura pedagógica.

A las maestras sinodales Anabel López López, Karla Liset Aguilar Islas, Claudia Martínez Montes, y Socorro Cruz García, por sus valiosas observaciones, que enriquecieron este trabajo.

A la doctora Teodora Olimpia González Basurto, maestra, asesora, directora de tesis y amiga, que con el profesionalismo que la caracteriza, compartió sus conocimientos, experiencia, espacio, tiempo y amistad, para llevar a buen término la culminación de esta tesis.

¡GRACIAS!

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

Paulo Freire

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
I. RELACIONARSE EN UN MUNDO GLOBALIZADO	13
A. Política educativa	13
1. Cambios en el mundo	13
2. México y las demandas mundiales en educación	17
B. La Reforma Educativa en México	18
1. El primer paso (2004)	21
2. Sin olvidar la secundaria (2006)	22
3. La última pieza del rompecabezas	24
C. Modificaciones del modelo educativo	25
1. Acuerdos y más acuerdos	26
2. Sin acabado y con nueva confección	27
3. La enseñanza del español en la RIEB	28
4. ¿Y la participación del docente?	30
II. MIRANDO A LA COMPRENSIÓN LECTORA	32
A. Aprendiendo a mirar	32
1. Mirar y ubicar el objetivo	32
2. Problema, preguntas y supuestos	48
B. Referente metodológico de la Intervención	49
III. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS TEXTOS EXPOSITIVOS	55
A. Antecedentes sobre la comprensión lectora	55
1. Desde diferentes miradas	55
2. Enseñanza de la lectura	56
3. Estrategias para mejorar la comprensión lectora	57
4. Textos expositivos en los libros para el maestro	58
5. La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística	59
B. Fundamentación teórica-pedagógica	61
1. Pedagogía por Proyectos (PpP)	61
C. Desde diferentes miradas-leer para comprender	82
D. El apoyo en premisas: sociocultural y aprendizaje mediado	94
E. Trabajo en grupos: colaboración y cooperación	97
IV. UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS	99
A. Participantes de la intervención	99
1. Características de los participantes	99
2. Tiempo y espacio para aprender	99
B. Espacio-temporal de la intervención	101
C. Procedimiento de Intervención	102
D. Evaluación y seguimiento de la comprensión de textos expositivos	108

V. INFORMANDO RESULTADOS	109
A. Informe Biográfico-narrativo: Buscando caminos para los textos expositivos	109
1. Entre líneas compañero	109
2. Entre proyectos te veas	118
3. Dirigir o no dirigir ese es el dilema	129
4. Para entrar en materia	138
5. Poemas para disfrutar	141
6. El tiempo se viene encima	146
B. Informe general	153
1. Contexto específico	153
2. Caracterización de los participantes	153
3. Metodología	154
4. Sustento teórico	154
5. Intervención	154
6. Resultados	157
CONCLUSIONES	160
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
REFERENCIAS DIGITALES	166
ANEXOS	170

INTRODUCCIÓN

En el presente siglo XXI la importancia de la comprensión de la lectura ha tomado mayor fuerza, por lo que se ha incluido como un indicador de la competencia de los estudiantes en las pruebas como la del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) a nivel internacional y nacional, de ahí ha surgido la insistencia de generar ambientes lectores y fomento a la lectura, sin encontrar avances significativos en este indicador. Esta problemática se ve generalizada dentro del sistema educativo mexicano, por el bajo nivel en el proceso de comprensión de la lectura, por lo que en los últimos años la Secretaría de Educación Pública, en México, ha promovido programas encaminados a la formación de lectores y escritores, como PRONALEES (Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura) y el más reciente, PNL (Programa Nacional de Lectura) que tiene como eslogan “Hacia un país de Lectores”, pero aún no se ha logrado superar de manera relevante la problemática mencionada.

En la actualidad leer sigue siendo un desciframiento de letras, un simple reconocimiento de vocales y consonantes inscritas en textos breves, carentes de sentido. Por otra parte la carencia de libros, revistas, enciclopedias temáticas, entre otros materiales impresos, son escasos en casa de los estudiantes de primaria, aunado a esto la falta de acceso a las bibliotecas públicas, y de adultos lectores (padres de familia, docentes y otros), dificulta el acercamiento a la lectura.

Lomas (2009) señala que, para lograr el aprendizaje de los contenidos escolares es necesario el conocimiento de la textura de los textos (casi siempre escritos) de las disciplinas académicas y por tanto el dominio expresivo y comprensivo de los textos habituales en la vida cotidiana de las aulas (expositivos, instructivos, argumentativos...) por lo que es necesario aprender a leer y entender lo que se lee, es decir lograr la comprensión lectora.

En diferentes países como Chile, Venezuela, España y México, entre otros países han buscado atender la comprensión lectora. En el caso de Chile la investigadora Elsa Piedad (2008) nos expone la reflexión de tres profesores en el artículo “*De qué manera enseño a leer a mis estudiantes*”, en la que ellos van identificando cómo enseñar a leer de manera comprensiva.

En España, Jiménez, J. y O’shanahan (2008), en la investigación de “*Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*”, precisan elementos para la enseñanza de la lengua, y mencionan que si hay un propósito de lectura esto se vuelve significativo. Por otro lado Pilar Pérez Esteve (2008), presenta un artículo de índole monográfica titulado “*La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo*”, nos expone algunas reflexiones para mejorar la comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística desde la interacción social, y señala la importancia de conocer la currícula de educación básica.

En Venezuela en la investigación “*Estrategias para mejorar la comprensión lectora en niños de 5º. Grado de educación básica en la escuela Dr. Jesús María Portillo*” de Arcaya Y. (2005), realiza un trabajo de dos fases de diagnóstico y de propuesta de diferentes estrategias para mejorar la comprensión lectora utilizando diversos tipos de textos.

En México encontramos el estudio realizado del “*Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2º, 3º, y 4º grados*”, Ray B. (2011), realiza un análisis de los textos expositivos, en las que se encontró carencias en la instrumentación para la comprensión lectora de estos textos.

Es evidente que la comprensión lectora sigue siendo un tema que preocupa y ocupa a los docentes, Los textos escritos, en especial los textos expositivos están presentes en la vida académica de los estudiantes de educación básica, sin

embargo, pocas veces nos detenemos a pensar si son comprendidos, ya que se da por hecho, que los chicos llegaron a entenderlos de manera automática, dejando de lado que estos textos tienen una estructura propia, diferente a los textos literarios, en los que había una vez y vivieron felices para siempre, cambia por una introducción del tema, el desarrollo, una conclusión, además de apoyos gráficos, tablas, esquemas, entre otros, y en los que se abordan diversos temas del saber humano.

La presente intervención está basada en el sustento pedagógico-didáctico de Pedagogía por Proyectos, con el que se acercó a los estudiantes, al uso de textos expositivos. Estos, tan lejanos y cercanos a los niños, que a veces resultan carentes de interés, hasta ahora habían sido considerados para expertos, al que solo unos cuantos pueden acceder y entender, además de ser muy extensos, y a decir de una de las estudiantes que participó en esta intervención, “dan dolor de cabeza de solo verlos”, se facilita su comprensión cuando estos forman parte de los proyectos que surgen del interés de los niños, adquiriendo significado en sus propios hechos. Por eso la pregunta ¿Qué vamos a hacer juntos?, cobra singularidad, al dar apertura, a que, lo que se hace y se lee tenga sentido.

En el primer capítulo se hace un recorrido por las sociedades del conocimiento y el uso de las tecnologías de la información, inmersas en un mundo globalizado, así como el surgimiento de las competencias como parte del modelo educativo que se han establecido a nivel mundial. Se describen los cambios curriculares en la educación básica preescolar, primaria y secundaria, propuestas en la RIEB, y se reflexiona sobre el papel del docente dentro de la reforma educativa.

En un segundo capítulo se da una mirada a la comprensión lectora, para después pasar al método de investigación empleado, las características del contexto y de sus participantes, las técnicas e instrumentos utilizados, así como los resultados obtenidos en el diagnóstico específico, que llevó a ubicar la problemática, las preguntas de indagación y los supuestos que orientaron esta intervención.

Esta investigación es de corte cualitativo y tiene como referente metodológico el enfoque biográfico-narrativo, aquí se expone en qué consiste y por qué es el más idóneo para emplear en este proyecto.

En el tercer capítulo se presenta la estrategia de la Pedagogía por Proyectos, los antecedentes y la fundamentación teórica de la comprensión lectora con autores como Lomas, Cassany, Solé, Smith, Colomer, Lozano, así como las características de los textos expositivos, la teoría sociocultural de Vigotsky, la mediación de Feuerstein.

En el cuarto capítulo se describen los elementos de la intervención e indagación, así como su procedimiento. Se explica el diseño de la intervención: la descripción del grupo específico con el que se trabajó, el espacio y tiempo en el que se realizó la intervención y aplicación del proyecto, propósitos, competencias e indicadores fases de trabajo desde la Pedagogía por Proyectos, entre otros elementos.

En el quinto capítulo se presenta el informe biográfico narrativo que a manera de relatos se comentan los resultados de esta intervención, en voz de sus participantes, (estudiantes y docentes) quienes a partir de la pregunta ¿qué vamos hacer juntos? Iniciaron la aventura del trabajo por proyectos, con el propósito de atender el problema de la comprensión lectora de textos expositivos, por último en el Informe técnico se informa de los resultados obtenidos en esta intervención.

En las conclusiones se presentan los resultados de la intervención, así como reflexiones sobre el proceso construido.

Al final de este documento se incluyen las referencias bibliográficas y digitales que sirvieron de apoyo, así como los anexos que complementan la información de esta investigación.

I. RELACIONARSE EN UN MUNDO GLOBALIZADO

En el presente capítulo se presenta el contexto en el que se encuentra la educación en México: la globalización, en la que surgen la sociedad del conocimiento y de las nuevas tecnologías, además del concepto de competencia, que hace su aparición en el medio educativo; de ahí a la Reforma Educativa en la educación básica, el perfil de egreso de los estudiantes, y la participación del docente.

A. Política educativa

Los cambios en las políticas educativas generadas en México a finales del siglo XX hasta la primera década del siglo XXI se han ido entrelazando con acontecimientos de carácter internacional y nacional, que marcan un cambio vertiginoso en el ámbito político, económico y social, los que han definido el rumbo de la educación, cada vez más incierta. Surge una nueva forma de concebir la educación, a partir del desarrollo de competencias que requiere un nuevo perfil de estudiante, más capacitado, acorde a las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento. En México ante este panorama, se presenta la Reforma Educativa en Educación Básica, la RIEB, que pretende dar respuesta a esta demanda internacional y nacional, así encontramos que en los planes y programas de estudio se retoma como la base para las demás asignaturas la enseñanza del español.

1. Cambios en el mundo

¿Qué cambios se han dado a nivel mundial que han impactado nuestro quehacer docente? La respuesta está relacionada con la globalización, el surgimiento de las sociedades del conocimiento, el concepto de competencias tanto en el mundo laboral como educativo en todos los niveles. Ante este panorama se da una nueva concepción de la labor del docente para formar estudiantes competentes.

¿Qué es la globalización? El término “globalización” es un término inglés, sinónimo de lo que en francés se denomina “mundialización”, y viene a mostrar cómo la sociedad actual es cada vez más la sociedad de la interdependencia, de la proximidad cultural, de la reducción de las barreras geográficas y temporales. (Melendro, 2008)

Ricardo A. Ferraro (2002), menciona que se suele llamar globalización a varias cosas diferentes pero que tiene relación entre ellas, este término se emplea para denominar:

- Las nuevas características del comercio internacional: inversiones directas de países y empresas en el extranjero.
- La creciente homogenización de los modelos de consumo y de formas de vida, de la información y en alguna proporción de la cultura.
- Las nuevas relaciones internacionales, que cubren regiones más allá de los límites de las naciones.
- La globalización de la tecnología de la investigación y de los conocimientos.

Por otra parte, la relación entre globalización y educación se refiere a los flujos de información con los que en especial los niños y los jóvenes construyen su tejido comunicativo. Cabe señalar que la globalización a través de medios como el internet, la radio, la televisión satelital y otros, hacen posible que diversas culturas se conozcan y se comuniquen, lo que ha permitido el intercambio cultural.

De modo que la globalización está generando y transmitiendo su propio código de valores sin los cuales es difícil triunfar en la vida. Es el mundo del individualismo, de la eficiencia “per se” y de la deshumanización. Al respecto comenta Gimeno Sacristán:

El mundo globalizado es un mundo en red en la cual las partes son interdependientes. Constituyendo una red de intercambios, préstamos y acuerdos de cooperación; en el que se adoptan pautas de comportamiento, modelos culturales de otros o algunos de sus rasgos; en el que se tejen proyectos y destinos...Nos hacemos la idea de que constituye un todo aunque con una débil cohesión...(Gimeno, 2001:121)

Por otra parte Chomsky menciona:

Las instituciones educativas se ven en la necesidad de adaptarse a un *mercado de trabajo cambiante*, aportando nuevas calificaciones, flexibilizando los currículos, en un mercado paulatinamente más competitivo, implantando cada vez más las evaluaciones de rendimiento, exámenes o itinerarios selectivos, que vienen a ordenar la “reserva” de mano de obra internacional. (Chomsky, 1998, citado en Melendro, 2008:13)

Además debido a la amplia producción de conocimientos, se ha denominado a la sociedad actual como sociedad del conocimiento, así lo enuncia Louzia (2003 citado en Rodríguez, 2005).

Gracias a un interesante fenómeno de realimentación, en el cual los avances en el conocimiento posibilitan unos desarrollos tecnológicos que a su vez permiten el manejo eficiente de la información y valga la redundancia- del conocimiento, formándose así un ciclo de vertiginoso desarrollo y producción de nuevo conocimiento”. (Louiza, 2003 citado en Rodríguez, 2005:3)

Al respecto Pérez Gómez expresa que:

El problema no es la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento, así como aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales, profesionales o sociales..” (Gimeno, 2008:62)

Ante esto, los docentes debemos tener claro que, hay nuevas exigencias y condiciones de la sociedad basada en la información. Surgen nuevos lenguajes que abordan nuevas realidades, con frecuencia estas son la expresión de los poderes y las burocracias en función de ciertos intereses motivos de reflexión. No debemos aceptar el nuevo lenguaje sin antes reflexionar.

En esta sociedad de la información surge el concepto de competencia que ha nacido y se ha divulgado junto a otras definiciones, como: habilidad, destreza,

capacidad, aptitud, estándar, objetivo, indicador, entre otros conceptos que han sido utilizados, desde un principio, por la psicología y la gestión empresarial.

Gimeno Sacristán (2008), señala que: El concepto de competencias es tan confuso, acumula significados de tradiciones diversas y se cuenta con poca experiencia, que a partir de los avances que vayan produciéndose pueden ir surgiendo y se desarrollen buenas prácticas.

La Comisión Europea (2002 y 2005) propone ocho dominios de competencias clave para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida. La OCDE en su proyecto de *Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)* (2002) estudió la sociedad del conocimiento en doce países e identificó tres grupos de competencias clave que son interdependientes y que, de forma progresiva, se irán integrando en el proyecto OCDE/PISA (información más completa en Reychen y Salganik, 2001-2004 citado en Garagorri, Xavier. 2007).

En el famoso informe Delors (UNESCO 1996), se distinguen cuatro ámbitos esenciales para la educación del siglo XXI:

- Aprender a conocer (por ej. Desarrollo de la razón).
- Aprender a hacer (por ej. Habilidades prácticas y técnicas).
- Aprender a vivir juntos (por ej. Habilidades de comunicación).
- Aprender a ser (por ej. Habilidades de gestión de la propia vida).

En este contexto las reformas educativas basadas en competencias aparecen como el remedio a una pobreza detectada en las prácticas de aula, en los modelos didácticos con los que se viene trabajando. (Torres, 2006 en Gimeno 2008)

Así como se presentan los ámbitos de la educación, se exponen como ideales, solo eso, ya que en lo cotidiano, se da más peso a las habilidades prácticas y técnicas, sin considerar el proceso de pensamiento que se tendría que desarrollar en cada uno de los estudiantes de acuerdo a sus ritmos y estilos de aprendizaje. En cuanto a la pobreza detectada en las aulas, ¿acaso no son las políticas

educativas las causantes de ésta? ¿No son ellos los que gestan los modelos educativos que han imperado durante varios años?

Desde luego México no se ha quedado al margen de las demandas de una educación por competencias, por lo que ha tomado decisiones que han cambiado la estructura curricular de los diferentes niveles de educación básica. En el siguiente apartado se describen estos cambios.

2. México y las demandas mundiales en educación

Desde la década de los noventa hasta la fecha, la educación básica se ha visto sumergida en un torbellino de cambios de todo tipo, desde reformas constitucionales y adiciones al marco legal que la rige hasta la aplicación de diversos dispositivos de gestión del sistema educativo, nuevos planes, programas y proyectos para el nivel primaria, secundaria y preescolar, así como nuevos esquemas de regulación del funcionamiento de las escuelas y del trabajo de los docentes, directores y alumnos.

La Reforma educativa en México, retoma de los acuerdos internacionales las bases para formular el curriculum basado en competencias, considerando:

- El perfil de egreso de la educación básica
- Los cuatro pilares de la educación.
- Las competencias para la vida
- La evaluación como proceso (SEP, 2009 b).

De forma esquemática se toma en cuenta el perfil con qué egresan los estudiantes en el nivel básico, pero falta camino por andar, para que los diferentes niveles: preescolar, primaria y secundaria, trabajen armónicamente sin que se presenten rupturas entre cada una de ellas; además de que los pilares de la educación (ser, hacer, vivir juntos, y conocer) se vean de manera equilibrada, sin que se dé más peso al pilar de conocer, sin su correspondiente aplicación, ¿para qué?; ser competente sí, pero cuando nuestra sociedad reconozca las competencias que

tienen sus integrantes, sin discriminación, y la evaluación no sea para castigar, descalificar, seleccionar, sino para buscar formas de apoyar, mejorar y crear.

B. La Reforma Educativa en México

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) pretende dar respuesta a las demandas de la sociedad actual sobre el desarrollo de competencias intelectuales específicas que marcan los organismos internacionales.

Entre ellas se busca que, la resolución de problemas, la búsqueda de información, el dominio del discurso, la comprensión lectora, la producción escrita, como herramientas para enfrentar los retos del presente y del futuro inmediato. En este sentido se desarrollaron programas que apoyarán directamente el desarrollo de las competencias comunicativas esenciales para acceder (Programa Nacional de Lectura) a los distintos aprendizajes disciplinares.

No obstante los esfuerzos, no dieron los frutos esperados, así lo demostró la aplicación censal de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que desde su implementación en 2006, se realizó cada año en los últimos cuatro grados de primaria (3º, 4º, 5º, y 6º), así como en el último grado de secundaria (3º) y, a partir de 2009, la evaluación se llevó a cabo en la secundaria, hasta el año 2013, sus resultados mostraron la carencia de los alumnos en conocimientos esenciales de español y matemáticas (SEP, 2009a).

A partir de estos resultados la SEP manifestó que no se aplicaría la prueba ENLACE 2014, la que se aplicó durante 8 años consecutivos de tercero a sexto de primaria y en los tres grados de secundaria. Por su parte el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) diseñó una segunda generación de instrumentos para medir y evaluar el logro de aprendizajes de los alumnos de Educación Básica, que deberán aplicarse a partir de 2015.

Las nuevas pruebas no sólo medirán las competencias en lenguaje, comunicación y matemáticas, también medirán habilidades relacionadas con la convivencia

escolar, en tercero de preescolar, sexto de primaria, tercero de secundaria, además del último grado de educación media superior (Belmont, 2015).

Progresivamente se incorporarán al esquema de evaluación otras áreas de aprendizaje como Ciencias y Formación Ciudadana. El Plan se revisará al término del ciclo 2018-2019, para realizar los cambios que se consideren pertinentes”, informó el INEE en un comunicado (Hernández, 2015).

No es pretensión de este capítulo analizar los exámenes de ENLACE y Planea, sin embargo valdría sugerir hacer una revisión, de lo que se ha trabajado en el área de español y matemáticas. Hay instituciones que se han encargado de la investigación, en el área de las matemáticas, como el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV¹), y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por mencionar algunas.

Pero no son solamente los exámenes, ni la falta de conocimientos didácticos o de enfoques, lo que atañe al bajo rendimiento de los estudiantes, habrá que analizar otros factores económicos, políticos, ambientales, y sociales en los que la sociedad mexicana enfrenta cambios, tanto en su dinámica familiar, como en sus costumbres y tradiciones, que repercuten en su alimentación, en el uso de tiempo libre y en general en su cultura.

Entonces qué hacer cuando se habla de la falta de lectores, si no contamos con libros en el hogar, así como de la lectura compartida en familia, a esto, agreguemos la necesidad de una computadora, y de un servicio de internet accesible a la mayor parte de la población, al cual solo unos cuantos tienen acceso, y qué decir de las bibliotecas públicas en las que no se ha invertido. Habrá que hacer una reforma pero no solo en las escuelas, sino de las condiciones sociales, salariales, materiales y de servicios.

¹ El CINVESTAV es un organismo descentralizado de interés público dedicado a la difusión, enseñanza y desarrollo de investigaciones científicas en México.

El 19 de agosto de 2011, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica en México, donde se establece oficialmente una articulación de los programas de educación básica, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, que propicien el desarrollo de competencias a través de mecanismos de innovación educativa, tanto en la práctica docente como en la gestión y la participación escolar, para que las niñas, los niños y los adolescentes logren los aprendizajes esperados y alcancen los estándares curriculares.

Al respecto Torres (2002) señala que:

Tanto en los procesos de reforma del sistema como en los de innovación institucional ha habido poca reflexión, sistematización, teorización y evaluación. Los empeños se han dirigido más a difundir y modelizar la experiencia que a comprenderla en su complejidad e integralidad: procesos, actores, relaciones, dinámicas, resistencias, dilemas, contradicciones, conflictos, lecciones aprendidas. Informes y estudios son por lo general recuentos descriptivos de logros, en los que destacan los indicadores macro y los aspectos cuantitativos, con escasa atención a los aspectos cualitativos y los indicadores micro (Torres, 2002:2).

Al parecer lo importante son los resultados cuantitativos, reportes, informes y datos estadísticos, cómo si los protagonistas estudiantes y docentes solo fueran máquinas, a los que se les programa para responder, y qué sucede con los procesos y ritmos de aprendizaje, la equidad, la no discriminación, qué pasa con los seres humanos, y las necesidades de las distintos contextos sociales y culturales, al parecer estos no cuentan, o se da por sentado una supuesta homogeneidad.

Hay cambios desiguales en tanto que los sectores de población a quién se dirige la reforma no son homogéneos, es decir no tienen las mismas condiciones socioculturales y económicas y sus prácticas sociales del lenguaje son diversas. Desarticuladas en tanto que no se observa cómo pasar de un nivel a otro, en apariencia se habla de una continuidad pero en la práctica no existe tal, esto requiere tiempo para poder unificar criterios de trabajo, de zona en zona escolar

de contexto en contexto, entendiendo que el proceso de aprendizaje es único e irrepetible. Ningún grupo es igual a otro aún teniendo al mismo profesor, las necesidades son otras.

Las reformas que se realizaron en educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006), establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias que debían desarrollarse a lo largo de toda la vida. En 2008, la SEP señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma de la educación primaria, para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria (SEP, 2009b).

1. El primer paso (2004)

El programa de educación preescolar entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005. La renovación curricular tiene como finalidades:

- a) Contribuir a que la educación preescolar favorezca una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y todos los niños, garantizando que cada uno de ellos viva experiencias educativas que le permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas, desde una perspectiva que parta del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades y
- b) Contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria mediante el establecimiento de propósitos fundamentales que corresponden a la orientación general de la educación básica.

El programa se organizó a partir de competencias entendidas sintéticamente como la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño y cada niña poseen. El programa establece propósitos fundamentales para la educación preescolar, entendida como un ciclo de tres grados.

El programa es abierto, no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños; las competencias son la base para organizar, desarrollar y evaluar el trabajo docente. La educadora selecciona y diseña diversas situaciones didácticas que sean pertinentes y útiles para lograr que los niños aprendan; adopta la modalidad de trabajo que considera adecuada y organiza su trabajo de manera flexible para adecuarlo a las condiciones de su grupo y al contexto en donde labora.

El programa de español respecto a la enseñanza de la lengua en preescolar, tiene la intención de ser funcional para comprender e integrarse al entorno social en el aspecto lingüístico y comunicativo (SEP, 2007).

Esto puede ser posible siempre y cuando los docentes de este nivel conozcan las diferentes propuestas de la enseñanza de la lengua y a partir de este conocimiento valoren qué es lo más adecuado para el trabajo con el grupo a su cargo, tomando en cuenta el contexto social, económico y cultural en el que se desenvuelven los alumnos, así como considerar las formas de expresión oral y escrita, propias de la comunidad escolar.

2. Sin olvidar la secundaria (2006)

A partir de 2006 se empezó a aplicar un nueva currícula en la educación secundaria, la perspectiva era asegurar que todos los jóvenes de entre 12 y 15 años de edad tuvieran acceso a la misma y la concluyan, idealmente en tres años, para obtener una formación pertinente de calidad que les permita ingresar al sistema de educación media superior.

Esta reforma curricular pone énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias básicas: para el aprendizaje permanente, el manejo de la información y de situaciones, y para la convivencia en la vida en sociedad y las afina en 2011 en el acuerdo de articulación.

La educación secundaria pretende asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias para actuar de manera responsables consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de que forman parte, y que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática.

Es así que el Programa de Español está estructurado a partir de prácticas sociales del lenguaje organizadas en tres ámbitos: *estudio* (actitud atenta y reflexiva, dominio de expresión escrita, cuidado de las formas lingüísticas y normatividad); *literatura* (actitud libre y creativa, valoren y adentren en culturas diferentes, explorar formas de expresión y experimentar goce estético); *participación ciudadana* (reflexión ideológica y legal de palabras, participación mediada por el diálogo).

Mirnada (2006) señala:

En general, la educación secundaria en México no ha logrado a cabalidad ninguno de los objetivos que han girado en torno al debate sobre su estructura y funcionamiento: sus egresados no logran desarrollar pericias suficientes para desempeñarse adecuadamente en los nuevos contextos sociales; no son los verdaderos técnicos que exige la industria moderna y tampoco son competitivos en los exámenes de ingreso a la educación superior, además de mostrar serias dificultades para atender las necesidades psicológicas y sociales de la adolescencia mexicana (Mirnada, 2006:1429).

De lo anterior vemos que las cosas no han cambiado ya que desde el 2006 a la fecha, los problemas son semejantes. Uno de estos problemas es la falta de recursos como son: materiales de laboratorio, dispositivos para los equipos de cómputo, libros de diversos textos. Por otra parte las asignaturas tienen sus propias competencias a desarrollar y los docentes formas diferentes de enseñanza y en raras ocasiones pueden realizar un trabajo conjunto entre ellos.

García (2012) comenta que: el reto de los maestros ante los programas es “el de encontrar equivalencias y continuidades entre las diversas asignaturas para poder establecer planes coherentes y consistentes de trabajo con los alumnos” Aún falta

por unificar criterios entre los profesionales que atienden las diferentes asignaturas en la escuela secundaria, que se dé el trabajo cooperativo entre ellos, para que puedan llevar a cabo proyectos educativos que respondan al contexto donde se desarrollan los estudiantes.

3. La última pieza del rompecabezas

En el plan y programa de estudios de nivel primaria 2009, se buscó la articulación entre la concepción de competencias y el perfil de egreso de la educación básica, en la que se plasmó la aspiración del estado mexicano respecto al tipo de ciudadano que se espera formar.

En el plan 2009 se informa de cómo la reforma curricular se fue generalizando en tres momentos, a saber: 1º y 6º en el ciclo 2009-2010, 2º y 5º en el ciclo escolar 2010-2011 y 3º y 4º grados en el periodo 2011-2012. Es así que en el 2009 se presentan los programas de estudio de 1º y 6º, en los que se describen los propósitos, el enfoque y la organización general de cada asignatura, así como los aprendizajes esperados y las sugerencias didácticas para orientar el trabajo de las maestras y los maestros.

De acuerdo a Villegas-Reimers (2003 citado en Cuéllar, 2012) este modelo de cascada en que se presentó la reforma en educación primaria puede ser criticable ya que debido a su importancia, es probable que al momento en que el docente recibía la formación en los diplomados de la RIEB, muchos de los contenidos se hallarían “perdidos en el camino” dada la apropiación de los contenidos por parte de diferentes agentes.

García (2012) señala que: una innovación tan radical en el enfoque como el de la RIEB, requiere establecer una estrategia de validación sólida, que sea controlada y monitoreada de forma sistemática, con instrumentos válidos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, que permitan dar seguimiento a la instrumentación correcta de los componentes de la misma, así como con su

aplicación gradual, que se acompañe de procesos de formación diseñados para docentes, directores y supervisores.

No basta con cambiar planes, hay que realizar adecuaciones coherentes, y oportunas y sistemáticas.

C. Modificaciones del modelo educativo

Los elementos que articulan los tres niveles de la educación básica son: el perfil de egreso que sintetiza los logros que se esperan de los alumnos al concluirlos; los estándares curriculares y las competencias para la vida, los principios pedagógicos en los que se sustenta la intervención docente y los enfoques didácticos correspondientes a los campos de formación y a las asignaturas que integran el Mapa curricular de la Educación Básica.

Este mapa guía la articulación a través de grandes espacios de formación que atienden líneas educativas generales que según cada nivel se van graduando y especializando. Estos campos organizan las competencias de forma integral pues entre ellos se apoyan y complementan, de ahí la integración (Ver anexo 1).

La SEP planteó que a través de los cuatro campos formativos: Pensamiento matemático, Lenguaje y comunicación, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia, serían las que se desarrollarían durante todo el trayecto formativo, desde el nivel preescolar hasta el de secundaria.

Propuesta que a la fecha no se ha llevado a cabo, ya que los diversos niveles han trabajado de forma independiente por años. Sería importante que los docentes de los diferentes niveles pudieran ver y escuchar sus formas de intervenir, para dar continuidad al desarrollo de las actividades desarrolladas.

Al respecto Gil (2012) comenta que a pesar de tener cientos de miles de profesores que saben mucho de los procesos de aprendizaje ellos están presos de más trámites que de tiempo para trabajar en lo suyo. Ante lo cual sugiere:

La convocatoria a congresos estatales o municipales, a los profesores para que compartan sus hallazgos, errores y experimentos posibles, en el ámbito educativo. Haría por la educación mucho más que las reformas desde el escritorio. Así como impulsar proyectos de docencia colegiada, de aprendizaje de y con los otros...descentralizar las opciones y liberar a la escuela de la soga de la siempre presente normativa de una SEP más lejana que un planeta...(Gil, 2012:62)

Se incorpora a los planes las “secuencias didácticas” (vinculadas con situaciones concretas de la vida diaria), como apoyo a los estudiantes para que adquieran las cinco competencias complejas, o competencias para la vida: aprendizaje permanente, manejo de la información, manejo de situaciones, convivencia y vida social. Estas competencias, a su vez, se harían realidad mediante el logro de lo que se denominó “rasgos del perfil de egreso de la educación básica”, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes vinculados fundamentalmente con los campos formativos (García, 2012).

Otro elemento que se integra a la propuesta curricular en la RIEB es el respeto por la diversidad y la interculturalidad, el desarrollo de competencias y de aprendizajes esperados en cada asignatura, y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (Ver Anexo 2).

Todo en uno, sin tomar en cuenta que cada asignatura tiene sus propios propósitos y competencias a desarrollar. Como si la práctica educativa fuera llegar y aplicar a los estudiantes un dispositivo, que de manera automática hace que todos aprendan al mismo tiempo.

1. Acuerdos y más acuerdos

Con la reforma educativa surgen acuerdos como el 592 que dispone la necesidad de transitar de la actual boleta de calificaciones a un nuevo reporte de evaluación, también señala la necesidad de reformar el acuerdo 200 vigente en materia de normas de evaluación del aprendizaje; el 648 que establece normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, en esta se presenta el cambio de las boletas de calificaciones al uso de la *Cartilla*

de Educación Básica documento para el registro del nivel de desempeño de las y los alumnos de Primaria y Secundaria, en donde se registra con una escala numérica, además se contempla a la lectura en lo referente a la velocidad, comprensión y fluidez lectora, haciendo hincapié en la lectura de palabras por minuto.

Por otra parte Aboites expone que:

Cada nuevo instrumento e iniciativa de evaluación que se ha propuesto en estos últimos 25 años genera una nueva diferenciación entre las personas. Frecuentemente se trata de una diferenciación artificial, basada en indicadores superficiales, que pretende sólo subrayar las diferencias entre las personas. Esto hace posible la selección de sólo unos cuantos aspirantes a la educación superior (CENEVAL), permite clasificar a millones de niños y jóvenes en distintos niveles (ENLACE), y afirma que puede identificar con unos cuantos reactivos de opción múltiple a quién es mejor profesor que otros (INEE en Evaluación Universal). Con esto se genera una cultura de la competencia por ser “mejor” que el otro, y no por aprender juntos; se refuerza la idea de que el “merito” es lo que hace personas a los humanos, y no se valora la solidaridad y la educación junto con otros; se justifica que a muchos se les niegue el derecho a seguir estudiando, en lugar de abrir las puertas de la educación a todos (Aboites, 2012:15).

Será necesario ver a la evaluación como un proceso que se desarrolla durante y no sólo al final de las actividades realizadas por estudiantes y profesores, además se deben proporcionar criterios claros para la evaluación en función de lo que se vaya a evaluar, e incorporar en la calificación otros elementos derivados de las actividades, como la participación y las actitudes de los estudiantes durante el curso escolar.

2. Sin acabado y con una nueva confección

La reforma educativa impulsada por el actual gobierno (2013) encabezada por el presidente Peña Nieto, tiene como orientación fincar una nueva plataforma normativa para la organización de los servicios educativos, sobre todo en educación básica y media superior, el Dr. Rodríguez comenta:

Esta plataforma hace énfasis en tres elementos: uno es la evaluación, correspondiente al desempeño de los maestros; otro es el servicio profesional docente en lugar de la carrera magisterial; y en tercer lugar el conjunto de normas que buscarían regular la actividad laboral del magisterio de educación básica, incluidas las funciones de supervisión y dirección, que plantea la reforma con acciones precisas, definidas en el texto constitucional, y que han comenzado a operar, como la autonomía para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el INEE (Rodríguez en Arévalo, 2013:188).

Señala el Dr. Rodríguez que:

Puede decirse que se ha desarrollado un proceso de cambio que sería difícil no calificar como reforma. El punto de decisión de las políticas de nueva generación, las de este sexenio, es si se va a continuar profundizando sobre esas transformaciones o si van a hacer algo distinto. Por ahora esa es una incertidumbre. (Rodríguez en Arévalo, 2013:189).

La falta de precisión del modelo educativo que se persigue, ha traído una fuerte reacción de la opinión pública, al no saber qué normas se han de seguir y cuál será el papel de los participantes, además de tomar a la evaluación como punto de partida, y a decir del Dr. Rodríguez, nos sirve para tomar conciencia en el mejor de los casos, sobre si se está avanzando, pero este es un instrumento de medición pero no de transformación.

3. La enseñanza del español en la RIEB

En las perspectivas sobre enseñanza de la lengua ha dominado una orientación prescriptiva o “tradicional” en cada una de las Reformas a la Educación Primaria (1959-1972; 1972-1980 y 1980-1993) que hemos transitado en nuestro país. Sin embargo, podemos hacer ciertas salvedades: la perspectiva del enfoque comunicativo introducido en 1993 formalmente en el discurso de los Planes y Programas de Estudio de Español, así como en los libros de texto gratuitos de lecturas, recortable y de actividades para 1º y 2º, así también los ficheros y libros del maestro. En estos documentos y materiales didácticos se enfatiza que el

nuevo enfoque para la enseñanza de la lengua será el comunicativo que se concreta en la inclusión de situaciones comunicativas.

De este punto de vista se desprende una modalidad de organización didáctica en cuatro ejes temáticos: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua que articulan de manera estrecha los contenidos y las actividades. La incorporación de las situaciones comunicativas en el nuevo enfoque implica una concepción de didáctica de la lengua desde la cual se considera que el aprendizaje debe orientarse hacia los contextos comunicativos reales.

A partir de las precisiones hechas al enfoque didáctico en los Programas de Estudio de Español (2000), a su vez apoyadas en la revisión analítica de los programas de 1993, se mantiene y afina el enfoque, aunque en este documento se reorganizan los contenidos y las actividades de lengua en cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua (Villaseñor, 2007).

Cabe señalar que en ambos programas, la unidad de análisis privilegiada para trabajar el lenguaje es el texto íntegro y no su fragmentación; sin embargo, en el Programa 2009 se hace énfasis en el uso social de la lengua; el cambio a *ámbitos* en dicho programa atiende a que las prácticas sociales del lenguaje resultan más cercanas a lo que ocurre en la vida cotidiana.

Las prácticas sociales del lenguaje que integran el Programa de Español 2009 se agrupan en tres ámbitos: *de Estudio, de la Literatura y de la Participación comunitaria y familiar*. Con esta organización se pretende contextualizar los aprendizajes escolares en situaciones ligadas con la comunicación que se da en la vida social.

Para llevar a cabo estas prácticas sociales del lenguaje se propone en el programa 2009 los proyectos didácticos que son entendidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e

interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de Español, favorecerán el desarrollo de la competencia comunicativa.

Las intenciones del programa de español en relación a las prácticas sociales de lenguaje son buenas, sin embargo falta formar a los docentes en el trabajo por proyectos pero en lo práctico dando un acompañamiento en el desarrollo de dichas prácticas. Además los docentes seguimos pensando que hace falta la parte gramatical, que no se aborda. No será acaso que hace falta conocer las propuestas de la enseñanza de la lengua. No es operar por operar y dar por hecho que el docente entiende las prácticas sociales del lenguaje, cuando hemos vivido en un sistema donde sólo hay expertos en donde los demás solo los hemos observado y seguimos observando sin participar en éstas prácticas.

4. ¿Y la participación del docente?

En apariencia este planteamiento en el discurso suena lógico, sin embargo comenta Lucía Rivera Ferreiro, catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y experta en el análisis de reformas curriculares: Es muy preocupante que al iniciar el ciclo escolar los maestros enfrenten, como un hecho consumado, la aplicación de nuevos contenidos curriculares y materiales didácticos, “sin que exista un proceso real de debate en el que se incluya al profesor, más allá de los **petit comités**” (Poy, 2009).

"La reforma" se confunde fácilmente con la *propuesta*, con el documento (que contiene los fundamentos y lineamientos para el cambio). Se crea la ilusión de que lo que se dice o está escrito se está haciendo efectivamente, que hay reforma curricular porque hay nuevos planes de estudio o nuevos textos escolares, que la capacitación docente está funcionando y se están modificando las prácticas pedagógicas porque los docentes incorporan la terminología de la reforma, que los materiales se están usando bien porque se distribuyen, entre otros.

Como norma general, las reformas han priorizado la inversión en cosas, según las prioridades establecidas en cada momento (infraestructura, equipamiento,

tecnología educativa) antes que en las *personas* (docentes, formación/capacitación docente, bienestar y satisfacción docente). Los docentes son caracterizados y permanecen tradicionalmente como "desafío" y como "dilema". De hecho, la reforma se ha caracterizado por un profundo dualismo en torno al tema docente: valoración docente en la retórica, pero negligencia, desprecio y desconfianza en la práctica; los docentes como principales responsables de los problemas educativos y el deterioro de la calidad de la educación, y al mismo tiempo como salvadores y principales responsables de la mejoría de dicha calidad; los docentes como obstáculo y a la vez como protagonistas del cambio educativo (Torres, 2002).

Dentro de la reforma educativa se espera todo y nada de los docentes, todo por qué se busca profesionales que respondan a la parte burocrática del sistema, nada, porque se pretende que reproduzcan, sin opinar. Ante este panorama los docentes, tenemos que reflexionar sobre nuestro papel, que no, es la de ser, solo transmisores del conocimiento, habrá que incursionar en otras prácticas, que respondan al contexto escolar, sin negar que la sociedad de aquí y ahora tiene diferentes necesidades, fomentar el aprender a pensar, a reflexionar de manera crítica, a investigar, y a trabajar de manera colaborativa.

Después de conocer el contexto en el que se encuentra actualmente la educación en México, en el siguiente capítulo abordaremos el problema que se encontró al realizar el diagnóstico inicial en el grupo de cuarto grado de la escuela primaria oficial, en la ciudad de México, en la que se llevó a cabo la presente investigación.

II. MIRANDO A LA COMPRENSIÓN LECTORA

En este capítulo se da una mirada a la comprensión lectora, el método de investigación empleado, las características del contexto escolar y de sus participantes, las técnicas e instrumentos utilizados, los resultados obtenidos en el diagnóstico específico, que llevaron a ubicar la problemática que obstaculizaba su desarrollo educativo, las preguntas de indagación y los supuestos que orientaron esta intervención, más el referente metodológico, en este caso el enfoque biográfico-narrativo.

A. Aprendiendo a mirar

Para poder mirar el problema se requirió considerar el análisis de aquellos elementos que permiten el desarrollo de la comprensión lectora, así como otros elementos contextuales encontrados en el diagnóstico específico, el cual se realizó en la escuela primaria “Profesor Pablo Damián González”, con niños de cuarto grado. El diagnóstico estuvo basado en la investigación-acción, que es una forma de indagación, realizada por la profesora, quien realizó la función de investigador, lo que permitió la reflexión de la propia práctica docente, al revisar las evidencias obtenidas de los datos recabados. En ella se empleó la observación directa, y la entrevista no estructurada, y como instrumentos el diario de campo, y cuestionarios.

Se inició identificando el nivel de las prácticas lectoras dentro del aula, para continuar con el diagnóstico del grupo, hasta llegar al problema y supuestos de la investigación, también se presenta una revisión del sustento metodológico sobre la Documentación lo biográfico-narrativo.

1. Mirar y ubicar el objetivo

De acuerdo con Colomer (2002) las formas de comunicación de nuestra sociedad cambian a tal velocidad que la escuela se halla abocada a una situación de cambio permanente. Por lo que la escuela, como institución social, ha desarrollado una

serie de prácticas muy particulares con relación a la lectura y la escritura, las que no siempre comparten los propósitos que tiene la lengua escrita fuera de ella. Mucho se le ha criticado a la escuela por esta relativa separación de su entorno social y cultural, en cuanto a las prácticas que favorece en su interior. Sin embargo, no deja de reconocerse el importante papel y la responsabilidad que tiene o debiera tener la escuela en la formación de lectores y escritores preparados para afrontar los diferentes retos que plantea un mundo de prácticas de lengua escrita cada vez más diversificadas, algunas veces más sofisticadas, y con mayor contacto e interacción entre ellas, pero que sin embargo aún permanecen poco accesibles para una gran parte de la población nacional y mundial, restringiéndose a ciertos sectores sociales.

El reto de la escuela consiste en formar comunidades de lectores que utilicen la lectura en diferentes situaciones y para diferentes propósitos: para resolver problemas, para tener acceso a información útil y necesaria, para tomar posiciones y hacerse de argumentos, para explorar otros mundos posibles, para conocer lo diverso y lo diferente, y también para hallar placer y desarrollar la sensibilidad estética (SEP, 2007).

Es evidente, en primer lugar, que se puede entender la lectura como un aprendizaje restringido a los primeros niveles de escolaridad y centrado, simplemente, en las habilidades de descodificación. El proceso es un continuo que empieza antes de la escolarización, puesto que a través de la presencia social del escrito los niños y niñas llegan a la escuela con muchos conocimientos sobre este tema (Colomer, 2002).

Lomas (2003) señala que la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido una prioridad en todas las épocas puesto que estos procesos constituyen acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales que inciden en la apropiación de los conocimientos, permitiendo al sujeto en interacción significar, interpretar y comprender el mundo. Por lo que lograr una lectura comprensiva e intertextual exige trabajo colectivo, reflexión sobre los usos del lenguaje, y el análisis del

discurso, así también concebir su enseñanza como procesos de interacción entre un lector, un texto y su contexto.

El aprendizaje de los contenidos escolares exige por tanto condición previa el conocimiento de las formas de decir del discurso de cada una de las disciplinas académicas y en consecuencia el dominio de habilidades en la vida escolar (expositivos, científicos, argumentativos, divulgativos...), cuya función es facilitar el acceso al saber cultural que se transmite en el seno de las instituciones educativas. Es bastante obvio que leer, entender y escribir son acciones lingüísticas, comunicativas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito escolar al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas (Lomas, 2003).

Los estudiantes se entusiasman ante la lectura de fantasía, las fábulas, las leyendas, la poesía, entre otros. Por el contrario cuando se trata de leer textos científicos, históricos y biográficos, su actitud es diferente. Este tipo de textos les presenta un alto grado de dificultad relacionado con la extensión del texto, el número de palabras en varias páginas a renglón seguido, términos y contextos desconocidos, con pocas imágenes. Ante esto los niños desisten en su lectura, quizás por temor a enfrentarse a ese inmenso mar de palabras que no tienen significado o por lo menos no representan algo conocido con en sus primeros contactos con la lectura.

Por otra parte la mayoría de los niños no cuentan con enciclopedias, libros y revistas de temas científicos, y son pocos los padres aficionados a la lectura. Además la presencia de las nuevas tecnologías ofrece un mundo de información, en donde los estudiantes eligen textos cortos, de temas conocidos, que no les causen dificultad. Es así como se puede ver a los chicos entretenidos largas horas con juegos que requieran de cierta habilidad digital y cognitiva, pero ¿qué más ofrece este medio? Si aún no han encontrado el sentido de leer.

El reto para todo docente es ir reconociendo ¿qué conocen los estudiantes sobre

la lectura?, ¿qué les interesa leer?, ¿quién lee con y ellos y para ellos?, ¿cuáles son sus experiencias como lectores?, ¿cuáles son sus dificultades para leer un texto?

Lo expresado se basa en la realización de un diagnóstico dirigido específicamente al grupo en el que se intervino, y a partir de las observaciones se fundamentó la experiencia. Esto para reconocer las habilidades con las que contaban los participantes y no dar por hecho que ya deberían conocer ciertos temas, como si el conocimiento sólo fuera un cúmulo que se va aglutinando en la mente del niño, sin tomar en cuenta que cada alumno es único, con un ritmo y estilo de aprendizaje, y que las experiencias con la lectura son diferentes. En el siguiente apartado se presenta el método de investigación empleado, el contexto donde se realizó el diagnóstico específico, la forma en que se seleccionaron los participantes, las técnicas y los instrumentos empleados.

a. Preparando el camino: el método empleado

Esta investigación por ser de corte cualitativo se basó en el método de investigación-acción en la que el investigador tiene un doble papel, el de investigador y el de participante, en este caso el docente es el investigador e investigado, que busca resolver un problema de enseñanza, y que además permite reflexionar sobre su propia práctica educativa.

De acuerdo con Elliot (2000)

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen. El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación

Tomando en cuenta estas consideraciones se ubicó el contexto en donde se llevó a cabo la investigación.

b. Ubicando el contexto

Los participantes a quien se dirigió el diagnóstico fue a los estudiantes de cuarto grado del grupo "A" de la escuela primaria "Profesor Pablo Damián González", se encuentra ubicada en las calles de Av. León de los Aldama y Héroes de Nacozari s/n en la colonia San Felipe de Jesús de la Delegación Gustavo A. Madero, en el Distrito Federal, en el turno matutino. La escuela cuenta con todos los grados de primero a sexto de primaria. El edificio escolar se encuentra en medio de la Avenida León de los Aldama. Dispone de aula digital, biblioteca escolar, dos patios, baños. La escuela se divide en tres módulos, dos de ellos tienen dos pisos y uno de los módulos tiene tres pisos. Los salones de clase son de block. La población que asiste a la escuela son niños de 6 a 14 años de edad.

c. Selección de participantes

El grupo de cuarto grado, grupo "A" se conformó por estudiantes de los tres grupos de tercer año, ya que al iniciar el ciclo escolar 2011-2012, fueron distribuidos en tres grupos diferentes considerando algunas características como son: el aprovechamiento escolar, problemas de aprendizaje y conducta.

En las primeras tres semanas de trabajo escolar (agosto-septiembre) el grupo estuvo conformado por 24 estudiantes, 14 hombres y 10 mujeres con edades de 9 a 10 años, dicha organización cambió por no completar el número mínimo de integrantes para cada grupo 25, aunque se pidió esperar para completar los grupos esto no fue posible. Sería durante la segunda quincena del mes de septiembre cuando el grupo de 4º. "C" se desintegra por falta de estudiantes, según lo marcan los lineamientos escolares, por lo que el grupo de 4º. "A" aumentó a 36 estudiantes.

Las condiciones en que se labora en educación primaria nos llevan a atender, un solo grupo, en este caso el grupo de 4º. A, que se formó con niños y niñas de los tres grupos de tercer año, por lo que se decidió no aplicar ninguna selección de

participantes, de tal manera que el grupo asignado, fue el que participó en esta investigación, y con él se realizó el diagnóstico.

d. Técnicas

Las técnicas que se utilizaron para recoger información, para el diagnóstico específico (DE), fueron: la observación directa, la entrevista estructurada y la encuesta; los instrumentos empleados: el diario de campo, guión de preguntas, cuestionarios. En la siguiente tabla se describe el contexto, el sustento metodológico, y las técnicas e instrumentos utilizados.

Tabla 1: Descripción del contexto, sustento metodológico, técnicas e instrumentos.

CONTEXTO	SUSTENTO METODOLÓGICO Investigación cualitativa	INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • 4º. grado primaria grupo "A" • 36 alumnos: 20 niños y 16 niñas. • Edad de los alumnos 9 a 12 años • Escuela Primaria Pablo Damián González. • Turno matutino • Colonia San Felipe de Jesús. • Delegación Gustavo A. Madero en el Distrito Federal 	<p>1. Diagnóstico específico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigación acción - Análisis explicativo - No fue necesaria la selección de participantes <p>TÉCNICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación directa - Entrevista estructurada - La encuesta 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Cuestionario socioeconómico • Cuestionario de intereses de la lectura • Cuestionario de lectura en el hogar • Guión de preguntas para la entrevista

1) Aplicando la Observación directa

En mi condición de profesora ocupé la observación directa para atender el diagnóstico del grupo en el que uno es parte del mismo y se introduce al grupo como un miembro más. Con el propósito de conocer cómo los alumnos se relacionan con la lectura de textos de manera individual y ante la lectura por parte de otros lectores (la maestra o compañeros de grupo como lectores). Se observó el interés, motivación y la atención prestada ante la audición de una lectura en

voz alta. Enseguida se presentan algunas de las actividades en donde se utilizó esta técnica.

Actividad de lectura en voz alta. Se dio lectura al cuento “Amor entre dientes²”, cuidando la entonación, fluidez tono de voz. Se registraron las actitudes de los niños ante la lectura. La lectura del cuento Amor entre dientes tuvo mucho éxito, los niños se notaban interesados.

Los estudiantes dieron respuesta al cuestionario de lectura de comprensión sobre el texto mencionado. Se analizaron los resultados en base a las respuestas. El texto no tuvo dificultades en su comprensión, las respuestas de los niños fue de agrado por la historia narrada, ante la pregunta si les gustaría compartir este cuento con otros, ellos comentaron que sí.



Lectura en voz alta por la profesora del grupo

Otro texto que se leyó fue el de “Ubicación espacial y temporal del poblamiento de América” del libro de historia 4º, con el propósito de conocer como se acercan los alumnos a diferentes tipos de textos informativos en este caso se utilizó los de referencia o consulta, que tienen el propósito de definir conceptos de forma concreta y breve (diccionarios y enciclopedias). Se dio lectura al libro de historia página 15, se comentó el texto y los niños preguntaron el significado de algunas palabras; se sugirió buscar estas palabras en el diccionario.

Al tomar el video de lo que estaba sucediendo en esta actividad, hay momentos en que se perdía el hilo de lo que se estaba presentando, ser investigador y participante a la vez resulta difícil, aún así los niños no perdieron de vista su

² Amor entre dientes”, Cecilia Pisos Libro Torre de papel 20 años, editorial Norma, México, 2010, páginas 71-76

propósito, utilizar el diccionario. A la par se les cuestionó ¿cómo hacen para encontrar las palabras en el diccionario? Algunos niños comentaron que buscan las palabras de una en una, se observó que otros buscan hoja por hoja, y solo unos cuantos niños buscan la letra por la que inicia la palabra.

Una niña comentó que le dolió la cabeza al buscar las palabras, se le preguntó: ¿Por qué? y contestó: ---*Las letras están muy chiquitas*. Su compañero de mesa reafirmó: ---*Si, están muy chiquitas las letras, se necesitan anteojos o una lupa*. Un niño dijo que su mamá le ayuda a buscar las palabras en el diccionario, se le preguntó --- *¿Cómo buscas las palabras, cuando no está tu mamá?*, su respuesta fue: ---*Me fijo en la letra en la que comienza la palabra*.

Otro alumno señaló que su mamá le enseñó a buscar palabras en el diccionario a la edad de siete años. Una de las niñas que estaba por concluir la búsqueda de palabras en el diccionario, afirmó: --- *¡Las letras son muy chiquitas y no se alcanzan a ver!*

Se observó que los estudiantes no tenían el hábito de la lectura de textos expositivos. Su vista parecía enfocar solo hacia un punto en el texto leído y recordemos que de acuerdo a Goodman (citado en Gómez, 1995) el texto posee las características de direccionalidad y extensión, aspectos especiales que impactan a quienes interactúan con el texto..., y no todos los textos poseen la misma extensión, lo que implica diferentes niveles de esfuerzo.

Actividad de lectura. Los niños leyeron un cuento dirigido al segundo ciclo de la escuela primaria: “*El mosquito y el león*”, con el propósito de evaluar cómo se acercan a la lectura de textos en voz alta, encontrando los siguientes resultados: dificultad en su percepción visual, lo que leen no coincide con el texto, omiten palabras y las sustituyen por otras, lectura pausada y sin darle entonación, lo que repercute en la comprensión del texto, se observa que no tienen el hábito de la lectura. Los estudiantes que tuvieron más dominio de la lectura en voz alta, pudieron leer más palabras en un minuto, pero sin llegar a comprender el texto.

Se utilizó como instrumento: el diario de campo, en el que se recogieron observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ocurrió durante el diagnóstico.

2) De preguntas y respuestas: la Encuesta

La encuesta es una técnica con la que se recoge de modo muy estructurado –a través de un cuestionario– las opiniones, descripciones o percepciones que tienen los sujetos sobre el objeto de estudio. El instrumento utilizado fue el **cuestionario**, que consistió en una serie de preguntas que son contestadas por las personas encuestadas, en este caso se empleó el *Cuestionario socioeconómico* (Ver anexo 3), dirigido a los padres de familia, con la finalidad de conocer el ámbito familiar y social en el que viven los alumnos, el cual influye en su proceso de lectura. Se observaron los siguientes datos relevantes:

Ante la pregunta de con quién viven los estudiantes se encontró que seis tienen padres separados, o ya han fallecido, treinta de ellos viven con ambos padres. En cuanto al nivel de estudios treinta y dos de los padres de familia tienen estudios de primaria, solo cuatro de ellos tiene un nivel medio superior. En relación a su desempeño laboral veintiocho de los padres son empleados, tres se dedican al comercio y cinco se dedican al hogar. Estos resultados permiten situar el contexto social y económico en el que se desenvuelven los participantes del grupo.

También se hizo uso del *Cuestionario de lectura en el hogar* (Ver anexo 4), dirigida a los padres de familia, para conocer qué tipo de libros se utilizan en el hogar, si dedican tiempo a leer, qué tipo de libros leen, si han acudido a la biblioteca. Al analizar los cuestionarios, se observa que los libros que han leído son los de texto escolar y solo conocen la biblioteca escolar y de aula; solo tres de 36 alumnos cuenta con computadora en casa; los libros que han leído son los Tres cochinitos y el lobo feroz, Caperucita roja, Blanca Nieves y los comics del Hombre araña y Gasparín; lo que les gustaría a los estudiantes es que les obsequien un libro.

Se aplicó un *Cuestionario de intereses acerca de la lectura* (Ver anexo 5), dirigida a los estudiantes; se observa lo que les gusta leer, veintiuno de ellos perciben que no les cuesta trabajo concentrarse al leer, sólo cinco notan que tiene dificultad para concentrarse; en la pregunta entiendes lo que lees, más de la mitad del grupo contesta que sí, sólo cuatro de los estudiantes reconocen que no entienden lo que leen, diecisiete de ellos prefieren la lectura en voz alta, a siete les gusta leer de ambas formas en voz alta o en silencio y el resto prefiere la lectura en silencio, los alumnos no saben si hay una hora destinada a la lectura en la escuela, la mayoría de los alumnos leen acompañados de sus familiares más cercanos papá, mamá, abuelito(a), pero no todos conviven con alguien que lea con frecuencia en casa.

Ante la pregunta ¿qué tipo de cosas lees? se observa que los cuentos son los más utilizados, siguiendo las revistas y en pocos casos el periódico, entre títulos de libros que les han gustado mucho, figuran los cuentos clásicos, Caperucita, Blanca Nieves y Cenicienta, títulos de libros de la biblioteca de aula, los super héroes Spiderman, Batman, cuentos de terror y los dinosaurios. Respecto a la pregunta ¿Alguna vez has pedido que te regalen algún libro? ¿Por qué? La mayoría de los estudiantes comentó que sí han solicitado les sea regalado un libro, porque así verían menos televisión, sólo ocho de los estudiantes comentaron que no, porque no les compran los libros. Estos resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados de Intereses sobre la Lectura

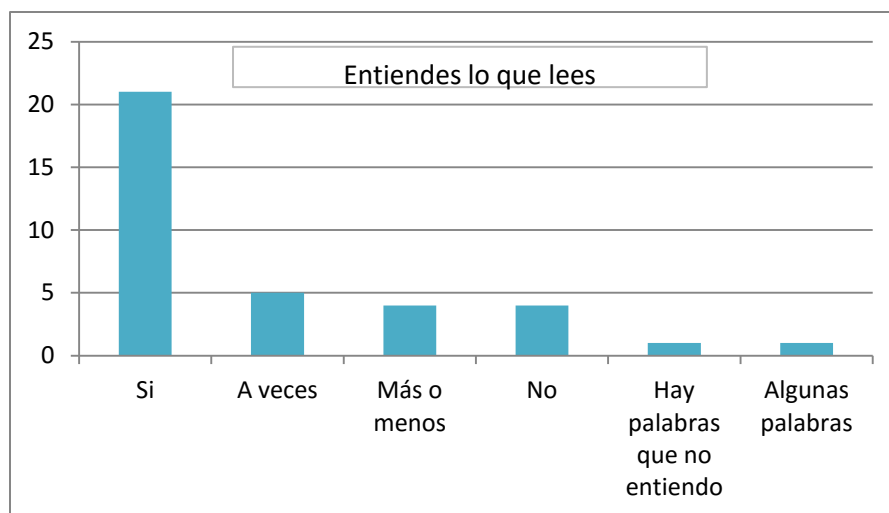
RESULTADOS CUESTIONARIO DE INTERESES SOBRE LECTURA												
	INDICADORES		Te gusta leer	Te toma mucho tiempo concentrarte	Entiendes lo que lees	Prefieres lectura en voz alta o en silencio	Hay un día dedicada a la lectura en la escuela	En casa quien te motiva a leer	Quien lee frecuentemente en tu familia	Qué tipo de cosas lees	Título de libro que haya gustado mucho	Haz pedido un libro de regalo
	NOMBRE	SEXO										
1.	<i>Allende Moreno Sipriano</i>	HOMBRE	si	no	si	alta	si	hermana	si	cuentos	¿Puedo vivir contigo?	si
2.	<i>Arriaga Jiménez Jesús Alexis</i>	HOMBRE	si	no	si	alta	si	Mis padres y una señora	si	cuentos	El soldadito de plomo	si
3.	<i>Cangas Duran Liliana</i>	MUJER	si	no	si	alta	si	mamá	si	Periódicos	cenicienta	si
4.	<i>Cano Alonso Rodrigo</i>	HOMBRE	si	No se	no	silencio	si	mamá	hermana		El gato canelo y el ratón	no
5.	<i>Díaz Tapia Juan Bruno</i>	HOMBRE	si	si	si	Alta	si	mamá	si	cuentos	Tengo piojos	si
6.	<i>Eligio Álvarez Luis Yaed</i>	HOMBRE	si	no	si	silencio	si	si	no	cuentos	no	si
7.	<i>Esguerra Urtado Felipe</i>	HOMBRE	si	no	si	En voz baja	no	Mamá	si	Lecturas de libros	Juguemos a leer	si
8.	<i>Ferrer Miranda Eduardo Ismael</i>	HOMBRE	Si	si	hay palabras que no entiendo	silencio	si	Tía	primo	cuentos	De construcción	si
9.	<i>Garnica Soto Aranza</i>	MUJER	si	no	si	alta	si	Mi familia	si	Cuentos, revistas, historietas	La bella y la bestia	si
10.	<i>González Ledezma Raúl</i>	HOMBRE	si	si	Más o menos	silencio	Más o menos	solo	hermana	Cuentos, historietas revistas	La historia de la llorona	si
11.	<i>Gutiérrez Vargas Alfonso</i>	HOMBRE	si	no	si	alta	si	papá	hermana	cuentos	Tale el secreto de la laguna	si
12.	<i>Hernández Gómez José Armando</i>	HOMBRE	Si	no	Más o menos	ambas	si	abuelita	mamá	cuentos	terror	si

13.	<i>Hernández Santiago Kevin</i>	HOMBRE	si	si	no	alta	No sé	solo	nadie	Libros de la escuela	Spiderman	no
14.	<i>Herrera Hernández Jhoana Jacqueline</i>	MUJER	si	no	si	alta	si	Mis papás	si	Cuentos e historietas	Elefante eres como yo	si
15.	<i>Marcos Mendoza Erika Jazmín</i>	MUJER	si	Más o menos	A veces	silencio	No sé	Mis padres	si	Cuentos	Caperucita roja	no
16.	<i>Medellín Huerta Evelin Rocío</i>	MUJER	si	no	si	alta	no	No	Si	Blanca nieves	Rufino Tamayo	si
17.	<i>Mendoza Cabrera Erick</i>	HOMBRE	si	no	A veces	alta	si	Mis padres	Si	Historia, historietas, geografía	Raúl pintando de azul	si
18.	<i>Monroy López Carlos Miguel</i>	HOMBRE	si	no	si	Silencio	Si	Nadie	Hermana	Cuentos	Sapo tiene miedo	si
19.	<i>Monroy Venancio Helen</i>	MUJER	si	si	Más o menos	alta	Si	Mis padres	No	Cuentos	Caperucita roja	si
20.	<i>Morales Aparicio Carlos Manuel</i>	HOMBRE	si	Un poco	si	silencio	si	Mis hermanas y mi mamá	Mis hermanas	Cuentos de terror	La llorona de guerrero	si
21.	<i>Ortiz Díaz Abigail</i>	MUJER	si	A veces	si	ambas	si	Mis padres	si	Cuentos e historias	El secreto en la caja fósforos	si
22.	<i>Osorio Moreno Paola</i>	MUJER	si	Un poco	Más o menos	ambas	si	mamá	si	Cuentos y libros	La niña bonita	si
23.	<i>Pedroza López David</i>	HOMBRE	si	No	Si	ambas	si	Mis padres	Mi hermano y mi prima	Cuentos e historietas	Insecto	si
24.	<i>Perea García José Pablo</i>	HOMBRE	si	no	si	Silencio	si	mamá	si	historietas	Batman	me gusta leer
25.	<i>Pérez García Metzli</i>	MUJER	si	Tardo mucho	no	alta	si	Mis padres	mamá	cuentos	La cucaracha	no
26.	<i>Plata García Ana Gabriela</i>	MUJER	si	no	no	Alta	si	Mis padres	si	cuentos	La cenicienta	si
27.	<i>Ramírez León Alan Emanuel</i>	HOMBRE	si	no	Algunas palabras	silencio	si	mamá	tía	Historietas y revistas	Las brujitas	no
28.	<i>Reséndiz Rugeiro Valery Alejandra</i>	MUJER	si	no	A veces	alta	si	Mis padres	si	Aventuras historias de antes y cuentos	Niña bonita	Si para no ver solo la televisión

29.	Rodríguez Saavedra Carmen	MUJER	si	no	si	alta	si	Mamá, hermano,	no	cuentos	Caperucita roja	si
30.	Romero Villasana Joaquín	HOMBRE	si	No	si	ambas	No sé	Mi familia	no	cuentos	Damián	si
31.	Sánchez Reyes Ricardo Uriel	HOMBRE	Si	Un poco	A veces	ambas	si	Mis hermanas	Mis hermanas	Cuentos, libros	Dinosaurios	si
32.	Sotelo Flores Michell	MUJER	Si	no	si	silencio	si	Mi perro me acompaña	Mi hermana en la computadora	Revistas, cuentos e historietas	Mundo pony	si
33.	Tapia Sosa Cristian Gabriel	HOMBRE	si	Más o menos	si	silencio	De vez en cuando	mamá	Si	historia	El principito	no
34.	Valdés Plaza Joana Paola	MUJER	si	si	si	alta	si	Mis padres	Si	Cuentos, revistas y adivinanzas	El lobo sentimental, la caperucita roja	si
35.	Yáñez Morales Jessica Marlen	MUJER	si	Un poco	si	alta	si	Mis padres	si	cuentos	La cenicienta	si
36.	Yebra Chávez Alondra Marlenne	MUJER	Si	No	A veces	ambas	si	nadie	Mis primas	Cuentos, periódicos, libros de la escuela	Pulgarcita, la hormiga y el saltamontes	No me compran los libros

Cabe destacar que aunque los niños comentan que entienden lo que leen y no les cuesta trabajo concentrarse para leer, al proponerles la lectura de un texto y después contestar algunas preguntas relacionadas con este, lo hacen rápidamente, sin reflexionar y contestan al azar, como se presenta en la siguiente gráfica (Ver figura 1).

Figura 1. Gráfica de Lectura



3) Para conocer más: la Entrevista

Otra técnica empleada fue la entrevista, la cual permite recoger información a través de la interrogación (la narración, el diálogo o la conversación) de las descripciones, explicaciones, significados, percepciones, opiniones o creencias que las personas hacen sobre el objeto de estudio.

En este caso se utilizó como instrumento un guión de preguntas para la entrevista grupal, estas fueron:

1. ¿Por qué hay libros?
2. ¿Qué pasaría si desaparecieran los libros?
3. ¿Qué pasaría si todos leyeran?
4. ¿Qué es para ustedes la lectura?
5. ¿Les gusta leer?
6. ¿Para qué sirve leer?
7. ¿Qué clase de libros leen?

Después se analizaron los resultados, haciendo una descripción narrativa de las opiniones aportadas por los estudiantes, los que se mostraron interesados en las preguntas que se les formularon.

Estas son algunas de las respuestas que dieron los estudiantes del 4º. A:

- ¿Para qué les han servido los libros? Para hacer la tarea, para no ir al internet y gastar dinero, para aprender y leer.
- ¿Qué es leer? Es hablar entender las letras y comprender, para saber lo que tú no sabes, para saber sobre varias cosas, de la historia de México, la política, de la república mexicana, la constitución mexicana, para saber del mundo y los planetas.
- ¿Qué pasaría si los libros desaparecieran? No sabríamos nada, ni leer ni escribir, el cerebro estaría menos evolucionado.
- ¿Qué pasaría si todos leyéramos? Aprenderíamos mucho, escribiríamos bien, todos seríamos listos, no habrían faltas de ortografía, sabríamos de la revolución, y sabríamos de todo lo que le paso antes a nuestros ancestros.
- ¿Qué es para ustedes la lectura? Conocimientos, diversión, aprender, estudio.
- ¿Les gusta leer? si ¿Qué les gusta leer? Los cuentos, leer español, historietas, leer de todo, la biblia, páginas de internet, los libros de la escuela, videos, de todo un poco, los mitos y leyendas, mitos fábulas, leyendas.
- ¿Qué libros han leído de la biblioteca de aula? Las plantas, delfines, Lola, monstruos cazados, un cocodrilo en la bañera, los secretos del agua, el príncipe, ¿Han leído Harry Potter? *Sí, bueno lo he visto en película. He leído los subtítulos.*
- ¿Y si les presento un libro con muchas letras se atreverían a leerlo? Si.
- ¿Cómo se sienten cuando ven una imagen? con imagen me siento más contento, feliz.

- Si no hay imágenes, ¿dónde harían las imágenes? En la mente.
- ¿Quiénes aprendieron a leer desde primer año? Un niño contesta, --yo desde el kínder.
- ¿Quién les enseñó a leer? Mi papá, mi maestra, mi mamá mi papá y mi hermano mayor. Un niño comentó, --Yo solito.
- ¿Conocen alguna persona que no sepa leer? Si mi abuelita, porque no fue a la escuela, mi primo apenas entró a la escuela, mi vecina, mi hermano no sabe leer,
- ¿Qué les gustaría aprender de la lectura este año? Lo del espacio exterior, la prehistoria, los planetas, dinosaurios, el universo, la historia de México,
- ¿Tienen libros en casa? Si ¿Les gustaría que su papá les regale un libro? Sí.

A continuación se presenta un cuadro que resume el proceso metodológico basado en la investigación-acción.

Tabla 3. Proceso Metodológico para el diagnóstico

Alumnos del grupo 4º. "A"		Ciclo escolar 2011-2012	
Técnicas	instrumentos	Recursos	Tiempo y lugar
La observación no participante	Diario de campo	Cuaderno Cámara digital	Aula y casa Del 22 de agosto al 30 de septiembre
Encuesta	cuestionarios	Cuestionarios socioeconómicos	Casa Del 29 al 2 de septiembre
		Cuestionarios de lectura en el hogar	Casa 29 al 2 de septiembre
		Cuestionario de comprensión de lectura Amor entre dientes	1º. de septiembre
		Cuestionarios de intereses de lectura	28 de septiembre
La entrevista,	Guión de entrevista	Guión de la entrevista Grabadora de audio	Escuela Del 29 al 2 de septiembre

Fuente: Elaboración del proceso metodológico llevado a cabo.

2. Problema, preguntas y supuestos

Al revisar los resultados obtenidos se dio paso a la reflexión sobre el tema para estudiar, lo que nos llevó a la definición del problema, y al mismo tiempo al planteamiento de los supuestos que dan lugar a los propósitos que fueron tomados como ejes de la intervención. Con base a los resultados, se redactó el problema en el que se enuncia la dificultad de aprendizaje que presentaban los estudiantes del 4º. A:

a) Problema

El problema es el de la comprensión lectora, de textos expositivos, porque los estudiantes leen con rapidez, sin tomar en cuenta el contenido del texto, su grado de complejidad, extensión y orden de las ideas, así como la cantidad de información explícita, tipo de inferencias, palabras clave. Así también se observa que los estudiantes no visualizan de primera mano el texto con gran cantidad de letras, les resulta difícil iniciar su lectura, manifestando dolor de cabeza, además de no comprender muchas de las palabras contenidas en estos textos. Por otra parte existe carencia de libros de textos expositivos en el hogar lo que dificulta su ejercitación.

b) Preguntas de indagación

A continuación se presentan las preguntas por las que se orientará el proyecto de intervención:

1. ¿Qué acciones se pueden llevar a cabo para que los alumnos utilicen textos expositivos?
2. ¿Qué condiciones favorecen la comprensión de textos expositivos en el aula?
3. ¿De qué forma se puede interesar a los padres de familia para leer textos expositivos junto con sus hijos?
4. ¿Cómo lograr la comprensión lectora de textos expositivos como: las monografías y los artículos que se encuentran en las enciclopedias y en los libros de texto, o en revistas especializadas que se dedican a la difusión del conocimiento, en los niños de 4º?

5. ¿Qué estrategias fortalecen la comprensión lectora de textos expositivos en los niños de 4º?
6. ¿Qué tipo de actividades se podrán implementar para favorecen la comprensión lectora de textos expositivos?

c) Supuestos

Los supuestos que configuran el proyecto de intervención son los siguientes:

1. La Pedagogía por Proyectos facilita el empleo de diversos textos y los alumnos ponen en práctica sus habilidades de lectura.
2. Un ambiente de aprendizaje que favorece el uso de diversos textos expositivos, permite al alumno familiarizarse con el uso de estos, así como aumentar su vocabulario, y su comprensión lectora.
3. El uso de diversos textos expositivos como son: notas de enciclopedia, artículos de revistas de divulgación científica o libros monográficos para niños, así como los libros de texto permite conocer su estructura y función.
4. El uso de la estrategia de interrogación de textos permite al alumno ser autónomo y adquirir habilidades y destrezas que pueden darle acceso a todo tipo de contenidos.
5. La búsqueda, selección y lectura de textos expositivos, posibilita al alumno manejar textos con información compleja, de gran extensión, que lo llevan a realizar inferencias, localizar palabras clave, favoreciendo la comprensión lectora.

Definidos estos puntos a continuación se presenta el referente metodológico desde donde se mira la intervención y sus resultados.

B. Referente metodológico de la Intervención

En esta investigación se utilizó como referente el enfoque metodológico: Biográfico-narrativo de Bolívar (2001) con el apoyo de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas propuesta por Suárez (2006), para la recogida de datos que se utilizó como recaudo metodológico de la intervención.

Como se sabe la ciencia ha sido uno de los más importantes motores para el desarrollo del ser humano en diversos aspectos, en donde el paradigma utilizado por los científicos por muchos años fue el positivismo, enmarcado en la corriente conocida como cuantitativa, la que a partir de la observación y presentación de datos medibles y cuantificables, se da cuenta de algunos hechos de carácter científico, lo que no ocurre con diferentes hechos de carácter social. Por lo que surgió la necesidad de un nuevo paradigma que atendiera los hechos sociales bajo otra mirada, la cualitativa, en la cual se propone de acuerdo a Taylor Bogdan(en Álvarez, 2010), investigar en torno del mundo real, para estudiar los procesos sociales, haciendo uso de estrategias flexibles, que faciliten investigar los procesos de interacción social en el momento en que se presentan, con las que, se construye y se reconstruye continuamente el modelo del proceso que se estudia, esto para comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas, considerando los escenarios y a las personas.

En el caso de la presente intervención no fue necesario cuantificar, las veces en que los niños se acercan a un texto de carácter expositivo, fue conveniente, observar y reflexionar, cómo se puede facilitar la comprensión lectora de los textos expositivos, tomando en cuenta que los contenidos de aprendizaje no se aplican como una medicina, cada cierto tiempo y se espera su mejoría, por el contrario, hay que estar presente en el proceso de aprendizaje, que de ninguna manera es lineal.

En la investigación cualitativa existen variantes metodológicas como son: la fenomenología, la etnografía, la investigación acción, el método biográfico, entre otras. El método biográfico tiene su mayor representación en la investigación biográfico-narrativa en educación, que se asienta dentro del “giro hermenéutico”³ producido en los años ‘70 en las ciencias sociales. De la instancia positivista pasa a una perspectiva interpretativa, en la que los participantes se convierten en el foco central de la investigación. Se entienden los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente,

³ La hermenéutica arte de explicar, traducir o interpretar.

vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. Se pretende rescatar lo genuinamente humano de los fenómenos didácticos: los distintos significados, significaciones, motivaciones, percepciones, e intenciones, de los participantes.

La investigación biográfica narrativa es de corte hermenéutico, lo que permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, ya que ellos, cuentan sus propias vivencias, lo que posibilita al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran. (Bolívar, 2001)

La investigación biográfico-narrativa parte de que el profesor es una persona y, por tanto, su autoimagen es tan importante como su práctica. Explicitar el conocimiento que los profesores tienen de su práctica educativa tiene un enorme poder para informar la práctica y, al compartirlo con otros, para transformarlo, al recoger dicho conocimiento se requiere dar voz a los profesores.

En la investigación biográfica narrativa se cuenta con una gran diversidad de instrumentos y estrategias de recogida de datos como son: notas de campo, diarios, transcripción de entrevistas, observaciones, relatos, cartas, escritos autobiográficos y biográficos, carpetas de aprendizaje o portafolios, otros documentos como programaciones de clase, boletines, fotografías, planes de clase o proyectos o memorias (Bolívar, 2001:156).

Al trabajar con material narrativo se requiere de la escucha dialógica de tres voces: el narrador; el marco teórico que provee los conceptos e instrumentos para la interpretación; y la reflexión que se extrae de las conclusiones del material, para lo cual, el investigador decide un tema a estudiar biográficamente, registra las entrevistas realizadas en audio, las transcribe íntegramente, y después realiza el análisis del material, y finalmente se presenta un informe o se publica (Bolívar, 2001).

En este caso, después de decidir el problema por abordar, se buscó información para fundamentar el trabajo, y durante la investigación se anotó lo acontecido en la intervención, con lo que se llevó a cabo la escritura de los relatos, que se presentan en el capítulo cinco.

A diferencia de este tipo de investigación, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas creada por Suárez (2007), es una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, que está orientada a generar procesos individuales y colectivos de formación docente a través de la realización coparticipada de indagaciones cualitativas del mundo escolar. Está centrada en la elaboración de relatos de experiencia por parte de docentes que co-indagan sus prácticas e interpretaciones pedagógicas.

Lo que un docente cuente acerca de una experiencia implica que, al narrar, seleccione ciertas cuestiones, que a partir de ellas enfatice, descarte o reserve algunas, dando secuencia a los momentos de la historia de un modo particular. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas en tanto narrador, su relato transmite al mismo tiempo los sentidos que los actores otorgaron a su vivencia y los que el autor imprimió a su historia. En una suerte de doble hermenéutica, los docentes narradores re-interpretan pedagógicamente experiencias escolares configuradas por sus propias interpretaciones y otras ajenas, teniendo en cuenta al mismo tiempo a sus destinatarios: otros docentes, su propia comunidad de prácticas y discursos pedagógicos.

En la documentación narrativa de experiencias pedagógicas los docentes cuentan sus experiencias de esta índole, narrándolas en primera persona, en la que los relatos constituyen materiales excepcionales para problematizar el acontecer de sus actores, lo que ayuda para reconocerse y mirarse en ese contexto, además intenta generar relaciones horizontales y espacios colaborativos entre investigadores académicos y docentes narradores, “comunidades de atención mutua” orientadas a la producción activa y reflexiva de las formas del lenguaje (Suárez, 2007).

De ahí que tomando en cuenta a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el quinto capítulo se presentan una serie de relatos con los que se dará a conocer la investigación realizada en el grupo de primaria. En este caso los relatos son narrados e interpretados por la docente-investigadora, ya que en esta investigación no se tuvo el apoyo de investigadores académicos en el interior del aula, pero se contó con el grupo de participantes de la maestría en educación básica de la UPN unidad 094, que fungió como la comunidad de atención mutua, que con su escucha enriquecieron los relatos pedagógicos, sugiriendo y aclarando estos.

a) La técnica empleada

En la investigación biográfico-narrativa, hay tres tipos de diseño de recogida y análisis de datos:

- Relato biográfico único: un único individuo elabora su autobiografía que, como tal, es objeto de investigación
- Relato biográfico cruzado: relatos de vida cruzados de varias personas del mismo entorno para comprender mejor, a varias voces (polifónico, la misma historia)
- Relato biográfico paralelo: las múltiples narrativas recogidas sobre un mismo grupo o campo son punto de partida.

En esta investigación se empleó el relato biográfico único, en la que se participó como docente-investigador: Se recogieron y analizaron los datos de esta investigación, teniendo como punto de partida la autobiografía.

b) Los instrumentos aplicados

Los instrumentos que se utilizaron para recoger los datos fueron:

- 1) El diario autobiográfico, que nos permite hacer un registro reflexivo de experiencias personales y profesionales y de observaciones a lo largo de la intervención. (Ver anexo 6).
- 2) Evidencias como: productos de trabajo de los proyectos.
- 3) Fotografías y grabaciones. Se recopilaban fotografías y grabaciones de los estudiantes en diferentes momentos de la investigación.

Después de obtener los datos, se analizaron de manera holística, es decir, el texto se tomó como un todo en el que cada parte es interpretada en función de las restantes. En la siguiente tabla se resume el trabajo realizado en el campo de intervención, el enfoque metodológico y los instrumentos empleados.

Tabla 4. Campo de intervención, enfoque metodológico e instrumentos empleados.

CAMPO DE INTERVENCIÓN	ENFOQUE METODOLÓGICO Biográfico-narrativo/ Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas	INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • 4º. grado primaria grupo “A” • 36 alumnos: 20 niños y 16 niñas. • Edad de los alumnos 9 a 12 años • Escuela Primaria Pablo Damián González. • Turno matutino • Delegación Gustavo A. Madero • Dos horas a la semana • Intervención de enero a junio 	<p>1. Enfoque metodológico: Biográfico-narrativo con el apoyo de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas para la recogida de datos/recaudo metodológico de la intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Relato único Holístico de forma <ul style="list-style-type: none"> a) Técnicas <ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Triangulación teórica y de datos 📖 Uso de los tipos de comentario en comunidad de atención mutua 	<ul style="list-style-type: none"> 📖 Diario autobiográfico narrativo 📖 Videograbación 📖 Fotografías 📖 Cuaderno de trabajo

III. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

En este capítulo se presenta la estrategia de la Pedagogía por Proyectos, los antecedentes y la fundamentación teórica de la comprensión lectora con autores como Lomas, Cassany, Solé, Smith, Colomer, Lozano, en el caso de los textos expositivos Álvarez Angulo nos da referencia de las características de estos.

A. Antecedentes de la comprensión lectora

Al interior del aula durante un ciclo escolar la lectura de diversos textos parece algo común y sin mayor relevancia, se da por hecho, que si los niños ya están alfabetizados pueden comprender todo tipo de textos, y sin más se da la lectura a estos, como si su textura fuera la misma, nada más lejos de la realidad.

El interés de las prácticas educativas en torno a la enseñanza de la lengua no es exclusivo de nuestro país, los países de habla hispana también se han inclinado por éstas. Al indagar al respecto encontré diversas investigaciones de las cuales retomó cinco, que van de 2005 a 2011, en donde, desde diferentes contextos escolares, la enseñanza de la comprensión lectora se ha estudiado, observado, analizado y se han brindado sugerencias para abordarla, sirviendo, como uno de los referentes en la intervención que se muestra a partir del capítulo IV.

En este capítulo se presenta en primer término un breve estado del Arte sobre la comprensión lectora desde la mirada de varios investigadores, útil para orientar los procesos que se atendieron en la construcción del diseño de intervención. En un segundo momento, se muestra la fundamentación teórica en la que se basan la intervención y su posterior análisis, que parte de la base didáctica que es Pedagogía por Proyectos, así como referentes de diversos autores.

1. Desde diferentes miradas

En Chile Piedad (2008) investigadora, cuya función era la de ser Consultora en estándares y competencias en instituciones educativas, en el momento que

realizó la investigación que dio lugar al artículo *¿De qué manera enseño a leer a mis estudiantes?* expone la reflexión de tres profesores, Alejandra, María y Nicolás, en torno a su práctica pedagógica sobre cómo enseñan a leer a sus estudiantes.

Ellos evidenciaron que cada uno tiene un método diferente para abordar el proceso de enseñanza de la lectura, pero se observa que sólo uno de ellos se aproxima a lo que puede ser enseñar a leer para comprender. La búsqueda de información y el trabajo en equipo que realizan, los lleva a identificar los aspectos que deben considerar para enseñar verdaderamente a leer a sus estudiantes.

Los tres coinciden en que la lectura comprensiva ha sido objeto de estudio por diferentes pruebas internacionales, las que desde diferentes perspectivas teóricas intentan evaluar procesos de comprensión como: (a) la identificación y recuperación de la información explícita en el texto, (b) la realización de inferencias directas, (c) la interpretación e integración de ideas e información y (d) la evaluación del contenido, del lenguaje y de otros elementos del texto; además estos procesos son evaluados en los estudiantes a partir de textos informativos, científicos y literarios.

Los participantes reflexionaron sobre la necesidad de planear las clases tomando en cuenta la clase de lenguaje como un espacio en el que confluyan diferentes propósitos de lectura: desde tener experiencia literaria hasta adquirir y usar información (Peña, et al., 2002, citado en Piedad, 2008:3).

Este trabajo da un referente esencial cómo es el de crear un espacio con diferentes propósitos de lectura, además da pauta para retomar el trabajo colaborativo en dónde se reflexiona junto con otros docentes así como el papel de la mediación en las prácticas sociales del lenguaje.

2. Enseñanza de la lectura

Un segundo trabajo de investigación, en *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*, Jiménez, J. y O'shanahan I. J. (2008) trata

de articular tres ejes fundamentales en torno a la enseñanza de la lectura éstos son la teoría, la investigación y la práctica educativa. Se analizan las aportaciones provenientes de enfoques teóricos con amplias implicaciones educativas para la enseñanza de la lectura como el enfoque sociocultural y la psicolingüística, así como las nuevas tecnologías como soporte instrumental de la teoría, y los resultados de las investigaciones que se han generado hasta ahora dentro de estos contextos y las prescripciones que se derivan para la práctica de la enseñanza de la lectura.

Desde una posición basada en las aportaciones del enfoque sociocultural y constructivista se sugiere que el proceso de adquisición del lenguaje oral y escrito sería equivalente. Conocer diferentes enfoques ofrece un panorama más amplio sobre la enseñanza de la lengua, así como reconocer alcances y limitaciones de estos y tomar decisiones para optimizar las prácticas de la enseñanza de la lengua, en este caso, de la comprensión lectora. En este trabajo Jiménez, J. y O'shanahan I. J. (2008), observan que los niños van elaborando la noción de lo escrito de un modo natural, de forma similar a como se produce la adquisición de la lengua oral.

De acuerdo a este punto de vista los niños tendrían éxito en el aprendizaje de la lectura si hay un propósito específico y la tarea se aprende de forma significativa, este punto justifica, el proyecto de investigación, al decir que se debe tener un propósito común, que lleve a una tarea significativa a todos los participantes.

3. Estrategias para mejorar la comprensión lectora

En la investigación titulada Estrategias para mejorar la comprensión lectora en niños de 5º grado de educación básica en la escuela "Dr. Jesús María Portillo", Yaneth Arcaya, Y. (2005), ubicada en Venezuela nos presenta el proyecto denominado: "Factible" en donde se pretende ofrecer a los docentes de 5º. Grado de educación básica, un conjunto de estrategias que se fundamenta en primer lugar en el enfoque psicolingüístico y cognitivo formulado por Smith (1989) y

Goodman (1996) y, en segundo lugar, en el enfoque comunicativo funcional tomando en cuenta los aportes de Lomas y Bruzual (2002).

En el trabajo presentado, el *Proyecto Factible*, consta de dos fases: en la primera presenta el diagnóstico para conocer la situación existente y la segunda fase, la propuesta pedagógica, donde se ofrecen estrategias para mejorar la comprensión lectora. Se seleccionaron una muestra de tres docentes y 32 niños de una escuela de nivel básico de Maracaibo en Venezuela. La recolección de datos fue mediante las técnicas de la pregunta escrita y la observación directa. El análisis de resultados evidenció el bajo nivel de comprensión lectora de los alumnos y la poca utilización de estrategias para su enseñanza, por parte de los docentes. A partir de este diagnóstico se diseñaron algunas estrategias con el fin de ofrecer alternativas a los docentes para mejorar la comprensión lectora en los alumnos.

La investigadora encontró que los docentes observados muestran una tendencia a la enseñanza formal, donde prevalece lo lingüístico sobre lo comunicativo, además no hay reflexión sobre el uso de la lengua, en su carácter funcional. Por otra parte los alumnos no participan en el proceso de construcción de sus aprendizajes, no existen los recursos y materiales que apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje. No se logra establecer relación entre el docente y el alumno y ante situaciones de lectura no se da la oportunidad a los estudiantes de ampliar sus conocimientos, de leer textos de diferentes géneros, de discutir y confrontar diferentes puntos de vista.

Este trabajo nos aporta la idea del maestro como investigador, que diseña estrategias acordes al contexto escolar, tomando en cuenta el uso de diversos tipos de textos en dónde los estudiantes se apropien de su contenido para construir su aprendizaje, sin dejar de lado las prácticas comunicativas.

4. Textos expositivos en los libros para el maestro

En *Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2º. 3º. Y 4º. Grados*, Ray B. J. A. (2011) presenta un análisis de los textos expositivos de los

libros de texto de *Español, Lecturas* y de *Español, Actividades*, correspondientes al programa de estudios de 1993, de 2º, 3º y 4º grados. A partir de una muestra de ellos, se considera su frecuencia, complejidad estructural y legibilidad lingüística. Complementariamente, en los libros del maestro de los tres grados, se analizaron las indicaciones para trabajar estos textos. El propósito fue examinar si se observa una progresión en las demandas y mediaciones sobre la comprensión lectora de textos expositivos que indique si, desde las instrumentaciones del programa, está intencionada una trayectoria que lleve hacia desempeños más complejos y a la formación de lectores competentes y autónomos.

Los resultados muestran que tanto los libros de texto como los libros para el maestro tienen carencias importantes como instrumentaciones para promover el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos.

Esta investigación permite reflexionar sobre la importancia de analizar previamente los libros de texto, y a partir de esto tomar decisiones de cómo utilizar estos materiales didácticos, así como la posibilidad de emplear otros materiales de tipo expositivo que contengan una estructura clara y que permitan un mejor desempeño de los estudiantes.

5. La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística

En la revista *Participación Educativa* N° 8, (julio, 2008), Pilar Pérez Esteve, muestra un artículo de índole monográfica donde aporta un estudio documental titulado *La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo*. Esta investigadora presenta el panorama educativo que se vive en España en Educación Primaria y en Secundaria, con respecto al área de *Lengua castellana y literatura*, en donde se tiene como objetivo prioritario el desarrollo de la competencia comunicativa.

El artículo inicia con una breve reflexión sobre el porqué de la introducción de las competencias básicas como ejes que, en mayor o menor medida, orientan el currículo. A continuación se centra en la competencia en comunicación lingüística, qué significa esta competencia, a qué remite, qué supone leer y comprender un

texto. En seguida aborda cómo aparece esta competencia en los currículos de las diferentes etapas educativas. Para ello se analiza la competencia en tres ámbitos: el currículo de lengua, el conjunto de las áreas lingüísticas y el de las áreas y materias no lingüísticas.

Finalmente, ofrece algunas reflexiones para mejorar la comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística desde la interacción social. De esas reflexiones se retoma lo que Pilar Pérez (2008) enuncia sobre las habilidades lingüístico-comunicativas. Señala que hay que movilizar dichas competencias comunicativas desde lo social y advierte que serán distintas según el contexto en el que se den, lo que requiere conocer las formas convencionales, o géneros, que adoptan los textos en estos diferentes ámbitos.

Este documento lleva a la reflexión de la importancia de conocer la currícula de educación básica, así como el tipo de contexto social en el que se desarrolla la labor educativa, cuestiones que se retomaron al buscar estrategias de aprendizaje que favorecieran el desarrollo de la comprensión lectora y la reflexión sobre la lengua y el uso de éstas, en los diferentes contextos de la actividad social, personal y académica.

Las investigaciones antes citadas muestran interés en la comprensión lectora, así como del desarrollo de las habilidades lingüísticas- comunicativas, pero de manera aislada, se habla también de incluirlas como parte de todas las áreas de conocimiento, sin embargo no precisan como. Al respecto se han propuesto proyectos, que surgen del movimiento pedagógico conocido como Escuela Nueva a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en el que uno de sus representantes más destacados fue el pedagogo estadounidense John Dewey (citado en, Rincón, 2012), que menciona la participación del estudiante ante una situación problemática, posteriormente sería Kilpatrick discípulo del anterior el que propondría a partir del trabajo de éste el denominado Método de Proyectos antecedente de la *Pedagogía por Proyectos* (PpP) que a continuación se describe.

B. Fundamentación teórica-pedagógica

En el siguiente apartado, se abordan los aspectos teóricos específicos que fundamentan la intervención, en este caso la PpP (Pedagogía por Proyectos), su marco teórico, los ejes didácticos, las condiciones facilitadoras, los tipos proyectos que existen, así como el papel del docente y del niño, y la interrogación textos

1. Pedagogía por Proyectos (PpP)

La PpP, busca que las aulas, cotidianamente, sean escenarios donde los actores protagonistas construyan el conocimiento y aprendan cómo hacerlo, estrategias, para la formación de personas y apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes, a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestro-estudiantes (Jolibert, 1994 citado en Rincón, 2012).

Una pedagogía por proyectos aparece como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias (Jolibert y Christine Sraïki (2009)

a. Marco teórico de PpP

De acuerdo a Jolibert y Christine Sraïki (2009) los aportes de las teorías constructivistas del aprendizaje, así como desde la perspectiva (Piaget, Vigotsky, Wallon, Bruner, entre otros) sostienen una enseñanza del aprendizaje de la lectura y la producción de escritos que tengan la posibilidad de ser eficiente. El objetivo supone al menos elegir una concepción del aprendizaje, una concepción del escrito y una concepción de la práctica de la lectura y de la producción de textos escritos.

Se concibe el aprendizaje desde tres aspectos:

- 1) Una concepción constructivista (auto y socio) del aprendizaje y de la enseñanza.
- 2) La convicción de la educabilidad cognitiva y de las posibilidades de desarrollo de todos los niños.

- 3) La concepción cognoscitivista del papel de la reflexión metacognitiva explícita y de la evaluación formativa (auto y socio evaluación) en los aprendizajes.

La concepción del escrito, tiene relación con la pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación y en la acción, es decir que se debe tomar en cuenta:

- 1) Una concepción del escrito y de su unidad fundamental significativa, el texto, basada en las distintas dimensiones de la lingüística textual.
- 2) Una concepción de la cultura escrita en su doble dimensión funcional y ficcional.

Una concepción de la lectura y de la escritura como proceso (articulados entre sí) de comprensión y de producción de textos contextualizados. En sí el objetivo es formar niños que construyen su poder de leer y de producir textos pertinentes en situaciones reales de expresión y de comunicación.

b. Ejes didácticos

Del marco teórico se desprenden los ejes didácticos que sirven para orientar la estrategia pedagógica de la propuesta y estos son:

- 1) Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos.
- 2) Inventar estrategias de enseñanza aprendizaje de tipo auto y socio constructivista.
- 3) Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito.
- 4) Construir una representación clara del leer-escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados.
- 5) Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios.
- 6) Hacer que los niños practiquen, estimulando en ellos este hábito, una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados.

- 7) Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje.

A decir de Jolibert y Sraïki (2009) todo esto se hace posible, gracias a la transformación asumida del rol del docente quien, de simple transmisor de conocimientos, se transforma realmente en mediador y facilitador de aprendizajes, sin que por ello deje de ser un informador sagaz con criterio.

c. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje

En la PpP se propone crear condiciones que permitan ir creando estudiantes con personalidades ricas y solidarias y eficaces en sus aprendizajes en lenguaje, entre ellas tenemos:

- 1) La reorganización de nuestras salas de clases, para que respondan a sus nuevas funciones.
- 2) La necesidad de la presencia de múltiples textos, en múltiples formas, en nuestras aulas.
- 3) La implementación de una Pedagogía por Proyectos que dé sentido a las actividades realizadas en clase.
- 4) La estimulación de una vida cooperativa activa que proporcione un ambiente de curso grato y alentador, que dé ganas de convivir y de aprender y que facilite la autodisciplina.

Al implementar una PpP en las aulas y en los establecimientos escolares Jolibert y Sraïki (2009) señalan que: es importante para dar respuesta al desarrollo de personalidades que tengan a la vez el sentido de la iniciativa y de la responsabilidad, de la tolerancia y de la solidaridad. Esto implica ver a los niños como sujetos de su propia formación en lugar de considerarlos como objetos de enseñanza. Niños que construyen sus aprendizajes para resolver los problemas que les plantean sus propios proyectos elaborados junto con sus compañeros.

d. Tipos de proyectos

Hay distintos tipos de proyectos los cuales forman parte de la vida diaria, estos pueden incluir a las actividades de organización, espacio y tiempo, así como los de aprendizajes de un curso que se quieren lograr. De acuerdo con Jolibert y Jacob (2003) se pueden:

1) Implementar proyectos de:

Realizaciones (convivencias, visitas, exposiciones, etc.); de estudios (¿por qué se nos caen los dientes a los 6 -7 años? o: profundicemos el concepto de leyenda); de investigaciones (encuestas, entrevistas, búsqueda de información, etc.).

2) Elaborar proyectos:

De todo un curso, de pequeños grupos, de individuos-siempre que se sociabilicen los resultados, proyectos de aula, del propio curso: proyectos con cursos paralelos o en correspondencia escolar; proyectos involucrando la unidad educativa, la comunidad, la municipalidad, el barrio, el pueblo.

3) Incentivar:

Proyectos pluridisciplinarios o específicos; proyectos anuales, mensuales, semanales, o de corto plazo (1 o 2 días), etc.

Los proyectos se pueden clasificar por tiempo de duración o por su objetivo, a continuación se describen estos:

1) Por tiempo de duración

a) Proyecto anual

Se realiza al comienzo del año, es cuando el profesor conversa con los niños de lo que quieren hacer en el año, además se le presentan los contenidos oficiales del curso. Después se les solicita a los estudiantes que propongan proyectos que ellos quieran realizar durante el año, por medio de una lluvia de ideas, mismas que se escriben en el pizarrón, el profesor también aporta ideas agregando los requisitos de aprendizajes y construcción de competencias propios al nivel del

curso o del ciclo, esto para dar a conocer lo que se tendrá que construir de manera individual y colectiva del principio al final del ciclo.

Las ideas se escriben en papel y están a vista de todos. El proyecto anual permanecerá durante todo el año en la pared de la sala de clase en un lugar visible. De acuerdo al cumplimiento a los rubros proyectados, los educandos irán tachando las metas logradas. Jolibert y Jacob (2003) señalan que para el profesor, es una interesante oportunidad para escuchar los deseos y las necesidades de sus estudiantes recién llegados.

b) Proyectos semanales o mensuales

Pueden ser extraídos del proyecto anual, o surgir de la necesidad del curso., aquí se integran áreas de conocimiento específico (competencias y contenidos) apoyando el logro de los aprendizajes al cuidar que la lectura y la escritura estén al servicio de las actividades proyectadas.

Estos proyectos pueden ser de curso o de escuela, en donde participan los alumnos del curso o intervenga la comunidad, otras escuelas o instituciones. Ejemplos instalar la biblioteca escolar, organizar un periódico mural, celebrar un cumpleaños, realizar salidas y visitas, preparar un espectáculo de teatro. Visitar un museo, interrogar carteles de todos tipos, etc. Éstos son a la vez proyectos de realizaciones por hacer y de aprendizajes por construir, por lo que se necesita una organización pedagógica rigurosa.

c) Proyectos a corto plazo

Nacidos de la vida cotidiana: surgen de las conversaciones entre los estudiantes y los profesores en las cuales se expresan y escuchan intereses y necesidades del momento, por ejemplo: realizar una campaña de prevención, organizar convivencias para celebrar un evento, entre otros. Estos proyectos, aunque cortos deben tener una organización precisa.

2) Por su objetivo hay tres tipos de proyectos (Jolibert y Sraïki 2009):

a) El proyecto de acción:

Que es un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud una exposición, una visita, feria de ciencias, salón de escritos, entre otros. Los proyectos de acción posibilitan variadas situaciones de aprendizaje relacionadas con las diferentes áreas de los programas oficiales. En ellas el docente puede observar las competencias desarrolladas por sus estudiantes a lo largo del ciclo escolar.

b) El proyecto global de aprendizaje

En el que se trata de poner al alcance de los niños, trabajo para un período dado, el contenido de las instrucciones oficiales. A su vez los proyectos se elaboran, de acuerdo a lo que se acuerde, tomando en cuenta lo esencial y prioritario del aprendizaje. Situar a los niños en el proyecto de aprender y de la construcción de las competencias a desarrollar.

c) Los proyectos específicos de construcción de competencias

Al declinar competencias en cada una de las áreas de conocimiento da lugar a un proyecto específico de construcción de éstas, las cuales se construyen y se explicitan con los años y se precisan a medida que se desarrolla el proyecto.

La evaluación de las competencias construidas o que se están construyendo es objeto de una reflexión metacognitiva sistemática, la cual se realiza junto con los educandos, a nivel colectivo e individual.

Jolibert y Sraïki (2009) apuntan que no todos los proyectos de aprendizaje se derivan de una necesidad funcional de un proyecto de acción, ya que ciertos proyectos de acción llevan tiempo en su realización de tareas, por ejemplo; un espectáculo, la escritura de una recopilación de textos. En estos casos el docente será capaz de elegir los posibles proyectos que lleven a los niños al desarrollo de las tareas y los aprendizajes.

Un proyecto de acción está elaborado por seis fases (Ver tabla 5):

Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción reparto de las tareas.

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

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

Fase IV. Realización final del proyecto de acción socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas.

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

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

En cada una de las fases tanto el docente como los estudiantes asumen un rol (Jolibert, J., y Christine S., 2009).

Tabla 5. Roles respectivos del docente y de los estudiantes en el transcurso proyecto

Fase	Actividades	Rol del docente	Rol de los estudiantes
I.	Definición y planificación del proyecto	Estimula las propuestas, la argumentación, los intercambios entre estudiantes. Recuerda las posibilidades y las limitaciones, ayuda a tomar decisiones, da su opinión. Anota lo que le dictan los estudiantes de la planificación del proyecto. Define junto con los niños los contratos y las actividades personales.	Hacen propuestas, dan su opinión, argumentan para defender sus propuestas y sus elecciones. Participa en la toma de decisiones. Participa en las tareas del grupo. negocia con sus pares su contrato de actividades.
II.	Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir	Define, junto con los estudiantes, 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, así como el contenido de las secciones de los contratos individuales	Participa en la definición de las necesidades en aprendizaje, requeridas por las tareas a realizar por el proyecto, necesidades del curso y de sus propias necesidades
III.	Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva	Ayuda a procurarse el material, a organizar el trabajo de de cada grupo, resuelve los conflictos, organiza las actividades de reflexión metacognitiva y metalingüística necesaria Verifica que se cumplan las tareas y	Reúne el material, organiza con sus compañeros, el trabajo del grupo. Ayuda a resolver los conflictos. Lee y produce los textos necesarios para el proyecto,

	de los aprendizajes .	las necesidades de ayuda Clarifica los problemas encontrados. Alienta para sostener los esfuerzos realizados y ayuda a superar los obstáculos. Regula los proyectos y los contratos	participando en la reflexión metacognitiva y metalingüística dirigida por el docente.
IV.	Realización final del proyecto de acción socialización y valorización	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	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, centrando su atención en la adaptación a los destinatarios y no solamente en el contenido. Escucha y recibe el trabajo de los demás.
V.	Evaluación colectiva del individual del proyecto	Dirige la sesión de evaluación. Elabora junto con los niños las principales pistas de la reflexión a realizar. Ayuda a 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 en nota en papel y luego en los cuadernos personales, de las resoluciones tomadas con miras a los proyectos posteriores.	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
VI.	Síntesis metacognitiva sobre los aprendizajes y de las competencias de todo tipo construidas en el transcurso de un proyecto	Hace identificar los aprendizajes construidos o en vías de construcción por todos o por cada uno. Ayuda a realizar formularios 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.	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.

Fuente: Jolibert y Sraïki (2009: 50)

e. Herramientas para la práctica de PpP

Cada proyecto da lugar a la elaboración de herramientas de organización y de gestión, como son los carteles en las paredes que sirven de referentes durante el proyecto:

- Planificación del proyecto de acción.
- Proyecto global de aprendizajes, programación de los aprendizajes del año.
- Proyecto específico de cada área, donde se va especificando las situaciones de aprendizaje realizadas las competencias construidas o por construir.

En los proyectos hace presencia la parte colectiva en la que se manifiesta lo que todos necesitamos aprender y la parte individual, por medio de contratos formalizados, en la que todos los niños incluidos los menos hábiles, reconozcan las competencias que se desean construir, y que sean vistos como un desafío nuevo para y por cada uno de ellos.

Jolibert y Sraïki (2009) sugieren llevar un cuaderno de contratos con la finalidad de dar seguimiento a los proyectos colectivos y de enunciar los progresos logrados, además de que servirá como medio de comunicación a los padres de familia. Así también, las herramientas que se van creando deben ser colocadas sobre la pared, para ser consultadas con la mirada. Estos y los “cuadernos de hallazgos en lectura y de producción de escrito” de los educandos servirán de consulta. Otra sugerencia es la de llevar un portafolio donde se reunirán los textos interrogados, como una herramienta de aprendizaje a largo plazo.

Las autoras antes citadas apuntan que las características de estas herramientas es que son construidas con los niños y para ellos, son concebidas como ayuda para la comprensión o la producción de textos. Resultan de la reflexión y de las herramientas que se decide serán las necesarias en la sesión de interrogación de texto, corresponde a las competencias, estrategias, procedimientos en relación al programa del año escolar. Son evolutivas y son susceptibles de cambiarse o mejorarse de acuerdo a los nuevos descubrimientos.

f. Estrategias de lectura y escritura de PpP

Aunque hay diversos conceptos de lectura y la escritura es preciso aclarar qué es leer y escribir desde la PpP:

- 1) La lectura es concebida como la búsqueda, desde el comienzo, del significado de un texto, en función de los intereses y de las necesidades del lector, utilizando éste varias categorías de información no sólo las letras y distintas estrategias.
- 2) Se llama escritura al proceso dinámico, es decir a la producción de textos. Ésta es concebida como la búsqueda, de entrada, de la adecuación del texto producido al destinatario, al propósito del autor, al tipo de texto elegido (carta, cartel, noticia, cuento, etc.).

Las autoras Jolibert y Jacob (2003) señalan que, leer es construir activamente la comprensión de un texto, en función de su proyecto y sus necesidades del momento. La meta del aprendizaje de la lectura es aprender a interrogar un texto, para comprenderlo, es decir, aprender a interrelacionarse con un texto. Esto es posible porque como lectores, aportamos mucho a la construcción del significado de un texto, ya que lo abordamos no solamente con nuestros conocimientos previos, también tenemos expectativas en él y buscamos una respuesta a estas expectativas en el texto.

Por otra parte, un texto contiene centenares de señales para interpretar en la construcción de su significado. Desde el primer momento, en función del contexto en el cual encontramos un texto podemos formular hipótesis de significado. Las señales de índole lingüística se pueden clasificar en siete niveles las informaciones que recibimos de un texto.

- 1) Indicios de contexto.
- 2) Indicios sobre los elementos de la situación de comunicación.
- 3) Indicios sobre el tipo de texto al que pertenece.
- 4) Indicios sobre la lógica de su organización superestructura y dinámica interna.

- 5) Indicios a nivel del texto completo, sobre sus temas y sobre su cohesión tiempos, pronombres, sustitutos, nexos.
- 6) Indicios a nivel de las oraciones, sobre su léxico y los rasgos significativos de su sintaxis concordancias, desinencias.
- 7) Indicios sobre el sentido y la composición de sus palabras.

Ante todo los niños necesitan para leer, primero, tener proyectos de lectura, que sean proyectos de vida, para ubicarse en el mundo de lo escrito, tipos de textos, producción, edición, difusión, así como conocer y saber seleccionar estrategias para enfrentar la lectura, e identificar y procesar indicios claves, informaciones significativas de toda índole, a ser capaces de establecer relaciones entre las informaciones, a través de operaciones mentales tales como comparar, clasificar, seriar, simbolizar, transferir, etc. (Jolibert y Jacob, 2003).

1) Interrogación de textos

Jolibert y Sraïki (2009) comentan que la *estrategia pedagógica de Interrogación de texto* combina las dimensiones socio-constructivista, cognitiva y lingüística y excluye todo procedimiento que confunda “*Interrogación de un texto por parte de los niños para construir su sentido*” con cuestionario o interrogación a los niños por parte del docente.

Las autoras antes citadas, señalan que, la estrategia didáctica de interrogación de textos se concibió como un módulo de aprendizaje colectivo, pero que se puede utilizar de acuerdo a las estructuras de trabajo requeridas de manera individual o entre pequeños grupos de acuerdo a los modos de apuntalamiento elegidos por el docente.

A continuación se describen las etapas del módulo de interrogación de textos:

a) Preparación para el encuentro con el texto.

Los desafíos de la actividad: La interrogación de texto es una estrategia didáctica significativa para el niño que requiere una verdadera actividad cognitiva al servicio

de un proyecto de aprendizaje explícito, en relación explícita con su realidad de estudiante (su lugar en una comunidad de aprendices).

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

Las características de la actividad: Se trata de provocar, por analogías de acuerdo a lo vivido la organización preventiva de la actividad, la movilización de estrategias eficientes, la producción de inferencias necesarias para la comprensión, en decir lo que debo hacer y cómo voy a hacerlo lo que voy a aprender y cómo voy a aprenderlo.

Para los estudiantes más jóvenes o los menos entrenados, el docente se ocupará de precisar las condiciones del aprendizaje y de la tarea, se trata de construir juntos el sentido de un texto que se va a descubrir, además de tomar conciencia individualmente, y mutualizar las estrategias operativas para llegar a ello.

En este caso, el docente recuerda:

- Los desafíos cognitivos de la actividad para llegar a articular indicios para proponer una significación argumentada y coherente.
- Los desafíos metacognitivos de la actividad: cada uno explicita los indicios y las estrategias que ha utilizado para que todos evalúen su eficiencia y así poder volver a utilizarlos en otras situaciones de lectura u otros contextos de aprendizaje.

Las características del texto por comprender relacionadas con un prototipo:

Se trata de relacionar toda nueva situación con una experiencia anterior. Cada nuevo encuentro es la ocasión para convocar y revisar los conocimientos lingüísticos con el fin de movilizar las representaciones textuales y características estructurales, enunciativas o lexicales inherentes al funcionamiento de los discursos.

b) La Construcción de la comprensión del texto, que incluye:

- **Lectura individual silenciosa.**

Señalan Jolibert y Sraïki (2009), que esta fase sea esencialmente individual y silenciosa. Individual, para no privar a los niños de la relación con un texto que están descubriendo, pone a prueba sus competencias y permite construir una primera significación, aunque ésta sea parcial. Silenciosa, para no centrar la atención en la lectura oral y el desciframiento. Hay que recordar que la actividad de lectura consiste en un tratamiento organizado, progresivo, de los constituyentes de la lengua escrita (texto, párrafo, frases, palabras, microestructuras).

- **Negociación y elaboración en conjunto de significaciones parciales.**

La clase es concebida como una comunidad de investigación, Se busca responder a ¿cuál es el sentido del mensaje vehiculado por el texto?

Se trata en primer lugar de recoger las significaciones y sus justificaciones recurriendo al escrito ¿Por qué dices eso? ¿Dónde lo has visto? ¿Qué información (es) significativas podemos deducir de esto?

La intervención del docente consiste en señalar las contradicciones, suscitar la argumentación, coordinar las captaciones de informaciones, apuntalar la construcción de sentido mediante la utilización de síntesis parciales o la elaboración de herramientas o de reformulaciones que permitan restablecer la continuidad del texto. El docente provocará la reflexión metacognitiva y controla regularmente la calidad de la comprensión para llevar a buen fin la comprensión pertinente y compartida del texto.

- **Observación para una Pedagogía del regalo.**

Jolibert y Sraïki (2009) sugieren, estar atentos para saber hasta dónde pueden llegar sus estudiantes y qué regalos habrá que hacerles. Un regalo es todo aquello que todavía no han construido y no podrán construir durante la sesión en curso: una palabra, una estrategia, una lectura en voz alta, que debe ser posterior a la lectura que los niños hayan realizado, esto para permitir que ellos avancen en su comprensión, no hay que dejarlo hasta que sepamos.

Es importante que los niños lleguen a comprender bien el texto, con la ayuda de los demás, y que se construyan herramientas que permitan hacerlo, cada día, de manera más y más autónoma.

- **Elaboración continua de una representación completa del sentido del texto.**

Aquí se realiza una síntesis sobre el sentido del texto es indispensable para que quede claro, a partir de todo lo que se discutió.

Esto puede dar lugar a: una lectura individual silenciosa; una lectura oral, por parte del docente, lectura expresiva, para darle sentido al texto.

c) Sistematización metacognitiva y meta lingüística

- **Retorno reflexivo sobre la actividad.**

Permite hacer una recapitulación de lo que se ha aprendido durante la sesión transcurrida: sobre los comportamientos del lector, sobre el escrito mismo. Se presentan diversos aspectos como son:

El niño es invitado a hacer su balance personal: ¿qué aprendí hoy para hacer más eficaz mi actividad de lectura? ¿Qué estrategias descubrí, utilicé o pedí prestadas a otros? ¿Con qué obstáculo tropecé? ¿Qué fue lo que nos ayudó a superarlo?

Se analizan en conjunto los descubrimientos comunes de nuevos aspectos del código escrito que se pudieron hacer como son aspectos gramaticales y de léxico, de acuerdo al texto, conjugaciones, el uso de los pronombres, entre otras.

Lo importante es, no dejar pasar esta fase de síntesis metodológica multiforme, que se puede llevar al final de la sesión, o ser diferida para otro momento de la jornada, cuando todavía están frescas en las memorias.

- **Generalización: elaboración de herramientas de sistematización.**

En este momento se propone conservar las observaciones significativas que conciernen al mismo tiempo a las estrategias eficientes y las observaciones sobre la lengua relacionadas con las competencias a desarrollar de acuerdo al proyecto de aprendizaje del año. Se elabora una silueta para un tipo de texto. Se realizan cuadros recapitulativos de correspondencias grafo-fonológicas, como ficheros de

conjugación diccionario ortográfico, se fabrica un diccionario ortográfico para volver objetivo el saber que esta por adquirirse.

- **Puesta en perspectiva.**

En este apartado el docente puede observar que tipos de indicios o de procesos han sido descubiertos por sus alumnos, pero que no han sido automatizados por todos, a partir de esto se pueden prever actividades diferenciadas, personalizadas, de entrenamiento/ refuerzo que podrá proponer a unos o a otros; se sugiere ver el cuaderno de aprendizaje de cada uno.

g. Rol del profesor y el estudiante en interrogación de textos.

Jolibert y Jacob (2003) dicen que: desde el enfoque constructivista textual, el rol del docente consiste fundamentalmente, en crear las condiciones que favorezcan los auto-socio-aprendizajes de los niños, mediante la interacción cotidiana con la vida social, con textos escritos y con el vasto mundo. En la siguiente tabla se observan las acciones que el docente realizará en la preparación del encuentro con el texto, de acuerdo con Jolibert y Sraïki (2009).

Tabla 6. “El docente, mediador experto, en la preparación del encuentro con el texto”

	Lo que hace el docente	Para permitir al alumno
Preparación para el encuentro con el texto: elaboración del proyecto cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Aclara la actividad intelectual exigida apoyándose en las representaciones de los alumnos. • Precisa o recuerda los desafíos colectivos y/o individuales el proyecto de aprendizaje, los objetivos específicos. • Permite, facilita el compromiso de los alumnos en la actividad haciéndoles tomar conciencia de lo que ya saben sobre el contenido o la organización del texto por leer. 	<p>Establece el vínculo y moviliza sus conocimientos anteriores en relación con el tema, el texto, las estrategias a poner en ejecución.</p> <p>Planificar la tarea individual y colectiva, elaborar un proyecto cognitivo.</p>
Construcción de la comprensión del texto, que incluye:	<ul style="list-style-type: none"> • Guía los pasos de co-construcción de sentido. Involucra a los alumnos en el diálogo cognitivo piensa en voz alta con los alumnos, hace explicitar para él y explicar para los otros las estrategias didácticas utilizadas. 	<p>Toma nota de las ocurrencias, deduce los indicios estructurales, lexicales, sintácticos...para formular las hipótesis desalineamiento del texto.</p> <p>Desarrolla herramientas</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Se poya en las interacciones para modificar las representaciones y transformar los errores en elementos de análisis. Utiliza su propia experiencia cuando es necesario. 	<p>intelectuales comparar, deducir, categorizar, inferir, para validar las hipótesis y argumentar. Integrar las informaciones (mentalización, síntesis parciales). Reconstruir progresivamente el sentido del texto (realineamiento)</p>
<p>Sistematización metacognitiva y meta lingüística</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita la evaluación y la metacognición mediante una recapitulación y una explicitación metódica. Prevé las actividades de refuerzo o de entrenamiento individual o colectivo en función de las necesidades señaladas. Prepara las utilizaciones posteriores. 	<p>Evalúa su actividad de aprendizaje y la de otros. Formaliza las adquisiciones de la experiencia en términos de saberes y de habilidad. Los puntos de aprendizaje nuevos; las ayudas y facilitaciones; las dificultades; los procedimientos eficaces. Conserva la huella de aprendizajes significativos.</p>

Fuente: Jolibert e Sraïki (2009:90)

Jolibert y Sraïki (2009) proponen la siguiente herramienta para los docentes:
Ayuda memoria para preparar una sesión de interrogación de texto.

Tabla 7. Ayuda memoria para preparar una sesión de interrogación de texto

<p>Delimitar las características de la situación de interrogación de texto concebida como una situación colectiva de resolución de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • El grado de familiaridad con la estrategia didáctica de interrogación; • La naturaleza de los obstáculos para la comprensión (cognitivos, culturales, lingüísticos): ¿cuáles son los conceptos clave para comprender? • Los puntos de apoyo (en relación con las competencias y experiencias de los niños). ¿cómo y en qué momento voy a utilizar mis conocimientos como punto de anclaje para la comprensión?
<p>Anticipar la investigación activa del texto por parte de los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir cuál será mi grado de exigencia desde el punto de vista de las estrategias de tratamiento de la información y del tratamiento del escrito mismo: Tipos de indicios utilizados, Fuerza de esos indicios y Su articulación. • Recapitular las herramientas de referencia presentes en la clase, utilizables durante la interrogación, y prever las categorías de herramientas que tengo posibilidad de introducir en el momento de la generalización. • Verificar la concordancia entre la pertinencia de mi elección de texto y el proyecto de aprendizaje de la clase y esto. Para la clase colectiva en su conjunto; Para los niños más activos; Para cada uno de los niños menos activos.

- Organizar la comunicación y las modalidades de socialización de los aprendizajes
- Elegir la estructura de clase en la cual este texto será “interrogado”: ¿Grupo clase? ¿Colectivo más o menos grande/individuos? ¿grupos pequeños? ¿individualmente para todos?
 - Elegir la presentación del texto (soporte y formato) más adecuado:
 - A la naturaleza de los indicios explotables (¿es necesario una fotocopia idéntica o puedo reproducir a mano el texto?) en este último caso, ¿cuáles son las marcas que deben respetarse imperativamente?); a las estructuras de trabajos elegidas (¿material colectivo y/o individual?).
 - Prever los espacios o los soportes necesarios:
Para la toma de notas organizada, por parte del docente, a partir de las observaciones hechas por los niños; para la utilización y la puesta en evidencia de las herramientas referentes disponibles en la clase.

Tener claro todo lo que precede para estar dispuesto a la escucha, para lo imprevisto, y para poder cumplir plenamente el rol de docente-mediador.

Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:121)

h. Aprender a producir textos. Una estrategia sistematizada de resolución de problemas en producción

El módulo de aprendizaje de escritura es una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desemboca en la producción de un texto completo determinado, en el marco de un proyecto real. Tiene la finalidad de llevar al niño a adquirir conciencia de los procesos que él utiliza para producir solo un texto pertinente, lo más acabado posible, y elaborar una estrategia y herramientas reutilizables en otras situaciones análogas.

Las fases de este módulo son: Encuentro con el texto: elaboración del proyecto cognitivo. Estrategia de producción de texto Sistematización metacognitiva y metalingüística colectiva e individual, para la producción de texto (Jolibert, y Sraïki, 2009).

Tabla 8. El docente, mediador experto (en producción)

	Lo que hace el docente	Para permitir al alumno
Preparación para el encuentro con el texto: elaboración del	<ul style="list-style-type: none"> • Clarifica la actividad intelectual apoyándose en las representaciones de los alumnos. • Precisa o recuerda los desafíos colectivos y / o individuales del 	Establecer el vínculo y movilizar sus conocimientos anteriores en relación con <ul style="list-style-type: none"> - el tema - el texto

proyecto cognitivo	<p>proyecto de aprendizaje, los objetivos específicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite, facilita la intervención de los alumnos en la actividad haciéndolos tomar conciencia de lo que ya saben sobre el contenido o la organización del texto por producir. 	<ul style="list-style-type: none"> - las estrategias por poner en práctica.
Estrategia de producción de texto	<ul style="list-style-type: none"> • Guía los procesos de producción de texto ayuda a hacer accesible la actividad, jerarquizar las informaciones, asociar las informaciones entre sí. • Se apoya en las interacciones para modificar las representaciones y transformar los errores en elementos de análisis. • Incita a los alumnos al diálogo cognitivo piensa en voz alta con los alumnos, hace explicitar para sí, explicar para los otros las estrategias utilizadas. • Seleccionar con rigor los apoyos de la reflexión meta corpus de textos o extractos significativos. • Organiza las sistematizaciones necesarias. • Suscita compartir conocimientos y su propia calidad de experto. 	<p>Manifestar, progresivamente, una estrategia personal explícita y eficaz de productor de textos.</p> <p>Movilizar herramientas intelectuales comparar, deducir, categorizar, inferir... para formalizar herramientas de escritura arrancándonos sus secretos a los textos de los expertos.</p> <p>Señalar las circunstancias, deducir los indicios estructurales, lexicales, sintácticos...para descubrir los mecanismos de construcción de texto.</p> <p>Integrar informaciones, transferir las competencias parciales en reescrituras sucesivas.</p> <p>Elaborar progresivamente el texto y controlar su progresión.</p>
Sistematización Metacognitiva y metalingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Suscita la evaluación y la metacognición por una recapitulación y una explicitación metódica. • Prevé las actividades de refuerzo o de entrenamiento individual o colectivo en función de las necesidades notadas. • Prepara las reinversiones posteriores. 	<p>Evaluar su actividad de aprendizaje y la de los otros.</p> <p>Formalizar la adquisición de experiencia en término de saberes y habilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - los puntos de aprendizaje nuevos, las ayudas y facilitaciones; - las dificultades; - los procedimientos eficaces. <p>Conservar la huella de los aprendizajes significativos.</p>

Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:139)

i. ¿Cómo se trabaja la lengua en PpP?

Hay siete niveles de conceptos lingüísticos que sirven para la comprensión y producción de textos, los cuales definen las principales características lingüísticas de los distintos tipos de textos: El lector las busca como informaciones significativas para construir su comprensión de un texto dado. El productor las utiliza para elaborar un texto que sea comprensible para su lector y tenga los efectos esperados.

Las autoras Jolibert y Sraïki (2009), señalan que éstos no se presentan de manera lineal, sino que encajan e interactúan, porque determinan distintas “capas de lectura” u otras tantas de reescrituras. La actividad de lectura y de producción de textos es un ir y venir permanente entre estos siete niveles.

Los Siete niveles de conceptos lingüísticos son:

1. Contexto situacional del texto y a los distintos parámetros de la situación de comunicación. Se entiende por contexto situacional al conjunto de los datos comunes al emisor y al receptor, sobre las condiciones circunstanciales de producción de un texto (leído o producido por ellos).
2. Contexto cultural del texto en sus distintas dimensiones (literaria, sociológica, histórica, etc.). Se entiende por contexto cultural o contexto lejano de texto, el contexto más amplio, es decir lo más alejado de la experiencia inmediata de los niños, en los que se necesita identificar y aclarar el vocabulario especializado y, sobre todo, establecer lazos (una red) entre sus palabras o expresiones.
3. Tipo de escrito al que éste pertenece y su función. El conocimiento de los modos de organización de los textos desempeña un rol determinante en los procesos de comprensión y de producción. La utilización de representaciones prototípicas permite categorizar el tipo de escrito y elaborar predicciones relativas a la organización de las informaciones contenidas en un texto.

4. Superestructura y dinámica interna. Se trata de que los estudiantes desarrollen su habilidad para sacar partido de la estructura de un texto para jerarquizar las informaciones y enganchar una actividad regulada de comprensión o de producción.
5. Coherencia del discurso, la cohesión del texto y sus temas generales (campos semánticos). Delante de un texto que deben leer o producir, los estudiantes se encuentran enfrentados a dificultades que son del orden de la coherencia o de la cohesión del texto. La primera se relaciona con las propiedades del discurso, la segunda es una propiedad del texto, ellas se mezclan estrechamente en el interior de un mismo texto. Lo importante es que los estudiantes comprendan que un texto no es una sucesión de frases, sino que están organizados de tal manera que participan en la estructuración del texto.
6. Al Nivel de las frases, las marcas significativas en sintaxis, en ortografía y en la elección del léxico. Leer y comprender una frase no consiste en “acumular uno tras otro” el sentido de todas las palabras que la componen. La frase es la primera unidad semántica constituida por una red jerarquizada de “micro-proposiciones”. Para construir una representación del sentido de la frase, el lector/productor debe poder transformar una sucesión de palabras en una o más proposiciones que corresponden globalmente a la expresión de una o más ideas.
7. Al nivel de las palabras, las microestructuras morfológicas, sintácticas que las constituyen. Para leer una palabra, identificarla, es decir, acceder a su significado, un estudiante puede: descifrarla: mediante un tratamiento analítico de la palabra, convierte la palabra escrita en una forma oral; acceder directamente a la palabra porque ya la conoce, ha memorizado su imagen ortográfica. Opera un análisis visual de la palabra escrita, identifica las letras que la componen y accede a las representaciones ortográficas, fonológicas y semántica de la palabra.

j. Evaluación

En Pedagogía por Proyectos la evaluación no se concibe como juicio que castiga, sino como herramienta que permite reactivar el aprendizaje, es algo de todos y, prioritariamente, del estudiante, quien es responsable de su propio recorrido de aprendizaje, del cual conserva huellas evolutivas. Además lo compromete en el camino de una reflexión metacognitiva acerca de su forma de aprender y sus motivaciones y sobre el objeto de aprendizaje de la calidad de su trabajo.

Se evalúa para hacer un balance de las competencias ya construidas, en vías de construir o que falta por construir y para reactivar el aprendizaje donde ajustar, reforzar y proyectar nuevas tareas.

En esta propuesta se evalúa: Las competencias complejas integradas, es decir, todo lo que se necesita movilizar para abordar en forma autónoma un texto preciso, completo, ya sea para entenderlo o para producirlo.

También se evalúan los comportamientos-herramientas, es decir, aquello que no sólo sirve para un tipo de texto. Los comportamientos sociales de comunicación, actitudes y valores en los intercambios, relaciones de poder, etc.

Se presentan dos formas de evaluar. Formativa y sumativa.

- La evaluación formativa se puede presentar al final de una sesión de interrogación y/o producción de texto, una actividad de sistematización de un aspecto lingüístico, una actividad de algún proyecto, un proyecto completo, un contrato del día, de la semana, momentos precisos de la vida del curso, como la lectura espontánea en la Biblioteca de Aula, el cumplimiento de la responsabilidad asignada, la participación colaborativa al grupo, etc.
- La evaluación sumativa es también formativa, pues permite al niño ubicarse con las competencias adquiridas; al mismo tiempo es sumativa porque el profesor y los padres pueden conocer los rendimientos alcanzados para planificar la continuación de los aprendizajes en conjunto con los niños.

- A mediados o al final del semestre los estudiantes son calificados de acuerdo a una escala de puntaje previamente acordada con ellos y transformada a un concepto o una nota entera.

Estas evaluaciones se califican en términos de:

Construido (C) En vías de construir (VC) Necesidad de apoyo (NA)

Las características de esta evaluación son: que corresponde a la vida de un curso, diversifica las posibilidades de observación de los aprendizajes, es de responsabilidad del estudiante y del profesor: autoevaluación. Coevaluación y evaluación por parte del docente. Es metacognitiva, porque permite la toma de conciencia de ¿lo qué logre?, ¿cómo hice para aprenderlo? y ¿qué tengo que hacer para mejorarlo? Además es permanente, continua y se recapitula al final o en la mitad del semestre. Se propone evaluar con un inventario de competencias (en términos de logros esperados). Registro de observaciones directas del docente, de cada niño y el grupo-curso.

Después de conocer la estrategia de PpP (Pedagogía por Proyectos), veamos ahora como se concebí a la lectura, la comprensión lectora, la importancia de los textos expositivos.

C. Desde diferentes miradas-leer para comprender

Reconocer la importancia del trabajo realizado en el interior del aula en la enseñanza de la lengua, así como favorecer la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de primaria es una tarea que nos lleva a indagar: qué es la competencia comunicativa, cómo enseñar a leer, qué es la comprensión lectora, cuáles son las características de los textos expositivos, y qué nos aporta la teoría sociocultural y la mediación.

a. Competencia comunicativa

Los avances en los estudios de la lengua han arrojado un cambio en la concepción que se tenía sobre ella. Se ha pasado de considerarla como un mero sistema de signos, y su relación entre ellos, a un producto de una actividad, a

partir de lo cual surgió un nuevo enfoque que propone mirar a la lengua en “uso” es decir la que se da entre hablantes en diversas situaciones. Este nuevo enfoque es el llamado comunicacional, de donde surge el concepto de competencias comunicativas, que incluye varias habilidades, como: ordenar, convencer, solicitar, preguntar, etc., que se relacionan con lo que el hablante requiere comunicar en los diferentes contextos comunicativos (Salaberry, 2003).

Al respecto Lomas (2010), señala que: La competencia comunicativa es ese conjunto de conocimientos lingüísticos y de habilidades comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). A medida que nos vamos relacionando con otras personas, en contextos diversos, vamos adquiriendo y dominando los conocimientos lingüísticos, las destrezas comunicativas, las normas socioculturales que caracterizan los intercambios comunicativos en las diferentes situaciones de comunicación de la vida cotidiana. Además de integrar una serie de conocimientos, no sólo lingüísticos, sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades.

La competencia comunicativa no solamente se da en los intercambios comunicativos, Álvarez (2011) menciona que: Uno de los principios en que se asienta la competencia en comunicación lingüística, es su capacidad para comprender y producir textos en diferentes situaciones, con intenciones distintas, lo que configura géneros discursivos.

b. Enseñar a leer

Hoy enseñar a leer, a comprender y a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y con diferentes destinatarios es una manera de evitar el desajuste evidente y en ocasiones inevitable entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera de los muros escolares, como una forma de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas (Lomas, 1999).

Al respecto comenta Daniel Cassany:

El pensamiento dominante sobre lo que es la lectura y enseñar y aprender a leer ha manejado hasta hoy concepciones descontextualizadas, con conceptos como descodificación, proceso interno o destrezas cognitivas. Los estudios socioculturales que han empezado a desarrollarse exploran la presencia de la lectura en los escenarios urbanos y sociales y dan cuenta de los usos y significados que esta práctica tiene en nuestras vidas y entornos (Cassany, 2009:14).

Cassany (2009) menciona tres miradas y propuestas sobre la lectura: lingüística, psicolingüística y sociocultural.

Tabla 9. Propuestas sobre la lectura.

1) Propuesta lingüística	2) Propuesta psicolingüística	3) Propuesta sociocultural
Leer es procesar técnicamente las palabras	Desarrollo de las herramientas cognitivas para construir el significado	La lectura se considera una práctica social, vinculada a instituciones modelada por unos valores y un orden preestablecidos.
Objetivo: aprender el código escrito y su correspondencia con el habla	Objetivo: aprender a recuperar el conocimiento previo requerido de la memoria a largo plazo	Objetivo: el aprendiz al leer comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen y participa en una organización de la comunidad
Se leen textos fabricados especialmente para la escuela, variedad estándar, correcta, culta.	Se leen textos variados y acordes con los intereses y necesidades del aprendiz y de su entorno social	Se utiliza material auténtico, sin adaptar, como publicidad instrucciones de juguetes, breves noticias, trípticos, carteles, etc.
Leer se asocia con ampliar vocabulario y familiarizarse con funciones sintácticas y gramaticales del lenguaje	Formular hipótesis de lo que se va encontrar en el texto inferir significados no literales y reformular hipótesis Elaborar coherencia global	Requiere más que el conocimiento lingüístico o unos procesos cognitivos.
Técnica descodificadora igual para todos	Los textos se asocian con tareas hallar un dato concreto, buscar la idea principal, ordenar afirmaciones, recuperar inferencias, etc.	. Práctica lectora se vincula más con el entorno social del aprendiz. Se leen y discuten textos del ámbito más cercano para mostrar el interés y la utilidad social de la lectura
Los textos transmiten el mismo contenido y carece de interés comentar lo que se ha comprendido	Preguntas de respuesta única o muy cerrada, exige del lector hacer hipótesis, releer varias veces un fragmento o verificar coherencia interna de sus respuestas	Se integra con el resto de códigos imagen estática o en movimiento, sonido, gráficos. Se trabaja con textos multimodales (webs, revistas, comics), se relaciona lo escrito con el habla cotidiana y con los contenidos interdisciplinarios pertinentes
Ejercicios de lectura, acento en reconocer formas gráficas, asociadas con sus fonemas	Hay tareas previas de lectura de qué crees que tratará.. Durante la lectura cómo seguirá la historia, cómo te imaginas al personaje Después de la lectura qué título pondrías a lo que acabas de leer	Se adopta una actitud decididamente crítica. Comprender requiere construir el contenido y descubrir el punto de vista o los valores subyacentes del texto (la ideología) Se fomenta la discusión personal y elaboración de ideas propias.

Automatizar la mecánica del procesamiento lector	Procesamiento de superficie textual reiterativo, necesario releer varias veces cada fragmento, facilitar la construcción de la base del texto	Se discuten las prácticas letradas establecidas, que no son naturales, reflejan las relaciones de poder y las jerarquías sociales de la comunidad. Se persigue igualdad y justicia, se propone darle el poder al aprendiz para que desarrolle sus propias prácticas, con su ideología propia, dialogante o resistente
Oralizar el escrito en público fundamental	Leer en silencio e individualmente, la elaboración de significados requiere el intercambio en pareja o grupo. Utiliza el habla como herramienta constructiva	Esta propuesta otorga más valor a las denominadas prácticas vernáculas o autogeneradas, es decir la formas de lectura y escritura que desarrolla por su cuenta el aprendiz, en contextos privados. Chats, mensaje a móviles. No se rigen por normas institucionales, son una creación personal.
La evaluación valora corrección gráfica y fonética	El intercambio de conocimientos previos e interpretaciones permite evaluar la construcción del modelo de situación referencial.	Se distinguen de las prácticas dominantes e impuestas de la institución escolar (lectura obligatoria, exámenes, monografías escritas)
El docente transmite el conocimiento lingüístico al aprendiz, explicación teórica, ejemplos y ejercicios respuesta única	El docente gestiona y prepara situaciones idóneas para el desarrollo de los procesos cognitivos	El docente debería valorar y considerar estas prácticas

Fuente: Basada en Para ser letrados (Cassany, 2009:18-22).

Cassany (2009) apunta que estas tres miradas no son excluyentes y que dan respuesta a diferentes disciplinas científicas. Señala que: *La lectura se basa en un código lingüístico que requiere procesos cognitivos y que se usa socialmente en comunidades culturales.*

Nada de ello es prescindible. Las propuestas didácticas que se desprenden de cada mirada tampoco son excluyentes. Quizá lo mejor sería combinar las tres en una práctica educativa integradora: tomar los textos del entorno del aprendiz, centrarse en la descodificación individual de las palabras fomentando la elaboración de inferencias en pareja y en grupo, y promover el diálogo y el intercambio en clase, sin olvidarse que hay que discutir los valores ideológicos de cada texto y fomentar las ideas personales (Cassany, 2009:22).

Por su parte Smith (2008), señala que la lectura, no sólo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido, ya que son esenciales dos fuentes de información para la lectura, la información visual que es la que se presenta de forma impresa y de la información no visual que ya posee nuestro cerebro. Aun cuando puede haber un intercambio entre las dos, hay un límite para

la cantidad de información visual que puede manejar el cerebro al sentido de lo impreso. Los niños pueden comprender lo que leen al estar involucrados en situaciones que tienen sentido para ellos y donde puede generar y someter a prueba sus hipótesis. En tanto los maestros tendrán que ayudarlos a aprender a leer al modificar las circunstancias, respondiendo a sus necesidades, y haciendo significativa la lectura a diferencia de los programas de instrucción formales, que difícilmente puede esperarse que lo hagan.

Delia Lerner (2001) menciona, que la lectura es ante todo un objeto de enseñanza, que para ser constituido como objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa -entre otras cosas- que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible representar-o re-presentar-en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social. Además cada situación de la lectura responderá a un doble propósito. Por una parte, un propósito didáctico: enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que el estudiante pueda reutilizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas, así como tener un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno.

Lozano (2003) concibe a la lectura de textos como un medio de comunicación que implica un emisor y un receptor y que requiere de un procesamiento o interpretación del mensaje por parte de quien lo lee, en donde cada lector hace suyo el contenido de un texto, es decir hay tantas lecturas y comprensiones de lo leído como el número de lectores que se acercan a ellas.

De ahí que todo texto es un medio de aprendizaje, de acuerdo con Lozano:

El aprendizaje es un proceso en el que interactúan y se modifican sujeto y objeto, producto de la lectura, que implica la transformación del lector y del texto, es decir, el lector posee determinadas estructuras conceptuales que le permiten interpretar y crear una representación del texto, que lo llevarán a ampliar, desechar o modificar sus esquemas o bien crear otros más ricos, nuevos y mejor organizados. (Lozano, 2003:17)

De acuerdo con Colomer (2002): Enseñar a entender un texto se ha ido convirtiendo en el objetivo real de las prácticas escolares y ha permitido experimentar y articular nuevas prácticas para conseguirlo. Partiendo de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiones producidas durante la lectura (Colomer, 2002).

Irwin (1986 en Colomer, 2002) apunta que un nuevo modelo de lectura supone la interrelación de tres factores, que se deben tener en cuenta en la programación de su enseñanza: el lector, el texto y el contexto de la lectura:

1. El lector incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto.
2. El texto se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje.
3. El contexto comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.) como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante (una lectura compartida o no, silenciosa o en voz alta, el tiempo que se le destina, etc.) (Colomer, 2002:7-8).

Colomer (2002) subraya: La relación entre estas tres variables influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto por lo que, en las actividades escolares se debe velar por su compaginación.

Solé (2007) comenta que cuando se lee para aprender, los objetivos que presiden la lectura permiten activar los conocimientos previos relevantes para procesar la información del texto y focalizar lo que es esencial en detrimento de lo accesorio o secundario. El lector, por así decirlo, entra en un diálogo consciente condescendiente y confirma sus teorías y conceptos...la lectura puede ser,

además de un medio para acceder, -y decir- al conocimiento de otros, un recurso insustituible para transformar-reorganizando y elaborando- el propio conocimiento

Cada una de las posturas teóricas de lo que es leer no son distantes entre sí, ya que ellas consideran al sujeto, sus conocimientos previos, el uso de variedad textual, el acercamiento y reactualización de conocimientos, pero habrá que retomar cómo el maestro con sus propio conocimiento y experiencia de la lectura promueve o posibilita la lectura y la comprensión de la diversidad textual.

c. Comprensión lectora

Tradicionalmente se pensaba que había comprensión cuando el lector se apoderaba del mensaje del autor, pero la comprensión va más allá, está unida a la significatividad, al hecho de que el texto tenga sentido para el que lo lee y convierte al lector en un receptor activo que toma el mensaje, lo modifica y lo reconstruye, le otorga un sentido, y lo convierte en algo significativo para él.

La comprensión en la lectura es un esfuerzo que realiza el lector para encontrar significado al texto y ese afán consiste en vincular la información que posee con lo nuevo y diferente que se le ofrece (Lozano, 2003)

Lomas (1999 en Lozano, 2003) hace hincapié en que la comprensión de un texto depende de que esté bien escrito y lo que el lector ya conoce sobre el asunto del texto y del tipo de proceso cognitivo que utiliza para relacionar lo que ya sabe y el contenido de lo que está leyendo.

Los esquemas de conocimiento son los que permiten al lector, en el curso de la lectura hacer inferencias, esto es, llenar los vacíos de información del texto. La inferencia es el proceso mediante el cual el sujeto se apodera del contenido de un texto, cuando para apropiárselo necesita información que no está presente explícitamente en él. Esa información existente en la memoria del sujeto (información no visual), es lo que permite realizar esa operación cognitiva. Por otra parte leer cosas que no están escritas, pero que se pueden deducir, y que forman parte del mensaje del autor. Este conocimiento es el que lo lleva a hacer

predicciones o hipótesis sobre el contenido y su tratamiento, antes de ser leído y que irá corroborando conforme avanza la lectura. Entonces predecir significa anunciar algo que va a suceder, significa estar haciendo hipótesis sobre el contenido del texto. Las predicciones tienen como punto de partida pensamiento intuitivo del lector (Lozano, 2003).

d. Variedad de textos

Dentro del ámbito escolar es importante colocar al estudiante frente a una variedad de textos para que aprendan a reconocerlos y a identificar la superestructura con la que el autor organizará su contenido. El texto es una unidad comunicativa y posee tres características: semánticas, formales y pragmáticas. Se distinguen tres tipos de estructuras textuales: la microestructura, que integra proposiciones, la macro- estructura, que es la parte semántica porque encierra el asunto del texto y la superestructura, que se vincula con lo formal, es el esqueleto del texto, la manera como éste organiza su contenido. También se debe tomar en cuenta: las condiciones pragmáticas: quién lo escribe, a quién está dirigido y para qué se escribe (Lozano, 2003).

Menciona Álvarez (2001) que, nos movemos continuamente entre textos literarios -las menos veces-, como otros no literarios, llamados expositivos o funcionales. Se puede afirmar que todo lo que decimos, escribimos, escuchamos y leemos son textos. Son la situación (el contexto) y la intencionalidad del hablante, principalmente, los que determinan a que configuración textual recurrir. Por lo que la consecuencia didáctica en la enseñanza de la lengua es que:

Si hablar o escribir es usar la lengua de forma adecuada a la situación contextual, aprender la diversidad de géneros discursivos con sus respectivas funciones y con las características lingüísticas correspondientes (Álvarez, 2001:14).

La tipología de Werlich distingue cinco tipos de texto que se caracterizan tanto por factores contextuales tema, propósito, relación emisor, receptor, etc como textuales opciones lingüísticas, verbos, etc. (Cassany, 2007).

Tabla 10. Tipología textual

Tipo textual	Tema	Lengua
Descripción	Hechos en el espacio	Adverbios de lugar verbos imperfectos
Narración	Hechos o conceptos en el tiempo	Adverbios de tiempo Verbos perfectivos
Exposición	Análisis o síntesis de ideas o conceptos	Ser+predicado nominal Tener+compl. Nominal
Argumentación	Ideas y manifestaciones del hablante	Ser+negación=adjetivo
Instrucción	Comportamiento futuro del emisor o el receptor	Imperativo

Fuente: Cassany (2007:335)

e. Texto expositivo

Los textos, atendiendo a su finalidad comunicativa y a su estructura, se clasifican en diferentes formas del discurso: descripción, narración, diálogo, exposición y argumentación.

De lo anterior Cervera y Hernández (2011) comentan que: La exposición se considera como la manifestación abstracta de la realidad, en la que su contenido lo constituyen ideas, pensamientos, opiniones y reflexiones de carácter abstracto que mantienen una relación lógica entre ellas. Exponer es explicar con claridad y orden ideas sobre un determinado tema. La exposición es un escrito donde el autor presenta y explica diferentes aspectos de un tema, en la que se puede presentar, comparar, clasificar, definir, explicar, contrastar, relacionar, ejemplificar y concluir, además se pueden realizar definiciones, explicar hechos ideas e informaciones y dar instrucciones, en la que se parte de una idea y, seguidamente, se añaden explicaciones presentando causas y consecuencias.

En un principio, la exposición puede ser oral (conferencia, charla, disertación, lección magistral, explicativa o didáctica, etc) o escrita (artículo, trabajo comentario, examen, resumen, monografía, manual, etc.). Cervera y Hernández (2011) mencionan las clases de exposición más características en las que se incluyen:

Tabla 11. Clases de exposición

MODALIDADES DE EXPOSICIÓN	CARACTERÍSTICAS
Científica	Tema especializado. Exige orden, rigor y precisión
Didáctica	Temas de conocimiento. Precisa orden, claridad y exactitud
Divulgativa	Dirigido a un público extenso. Tema de interés y estilo sencillo
Humanística	Exige análisis reflexivo. Orden, claridad y desarrollo dialéctico.
Periodística	Dominio de objetividad, claridad y exactitud en la información

Fuente: Cervera y Hernández (2011:368)

En todas ellas se exige rigor en la explicación; orden y claridad en el desarrollo. En las que al exponer se realizan operaciones sucesivas: presentación, definición de conceptos, clasificación, ejemplificación, relación o contraste y conclusión.

A partir de la exposición de ideas de forma escrita surge el texto expositivo que aparece frecuentemente junto a calificaciones como explicativo e informativo. De acuerdo con el diccionario de la real academia española DRAE (1992, en Álvarez 2001) se dan las siguientes definiciones:

Tabla 12. Definiciones

Exponer	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar una cosa para que sea vista, ponerla de manifiesto. 2. Declarar, interpretar, explicar el sentido genuino de una palabra, texto o doctrina, o que es difícil de entender. 3. Hablar de algo para darlo a conocer. <p>Exposición explicación de un tema o asunto por escrito o de palabra</p>
Explicar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Declarar o exponer cualquier materia, doctrina o texto por palabras claras o ejemplos, para que se haga más perceptible. 2. Declarar o exponer cualquier materia, doctrina o texto difícil, por palabras más claras con que se haga más perceptible.
Informar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enterar, dar noticia de una cosa. 2. Dar a conocer la causa o motivo de alguna cosa.

Fuente: Álvarez (2001: 15)

A partir de estas definiciones se puede concluir de acuerdo con Álvarez lo siguiente:

- a) La superposición o uso indiscriminado de estos tres conceptos se justifica por la proximidad conceptual y la estrecha relación que hay entre ellos
- b) El concepto de información es excesivamente general y vago
- c) La principal diferencia entre el concepto de exposición y el de explicación radica precisamente en la intencionalidad, de manera que la exposición busca principalmente mostrar o presentar una serie de informaciones, mientras que la explicación, además de mostrar estas informaciones, persigue facilitar la comprensión (que se haga más perceptible).
- d) En la práctica, con mucha frecuencia, aparecen mezcladas la intención de exposición y la de explicación, formando parte esta segunda de la primera. Por lo que se opta por la denominación de texto-explicativo.

Álvarez (2011) menciona, que es común definir al texto expositivo-explicativo, como todo texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas con la intención de mostrar y de explicar o hacer más comprensible dichas informaciones. El autor señala que estos textos son más frecuentes y abundantes en la vida académica y social, ya que transmiten y explican información y temas nuevos. Ejemplos de ellos son los de la divulgación científica, y técnica, las enciclopedias y los libros de texto o manuales escolares, cuya función es la de facilitar al receptor lector, en general, o estudiante, en particular la comprensión de hechos, conceptos, fenómenos o relaciones.

Álvarez señala que:

La prosa narrativa es más fácil de comprender y retener que la expositiva, debido a que nuestro sistema de representación se desarrolló primero en la prosa narrativa y ésta vehicula menor grado de abstracción. La estructura narrativa ha sido, con mucho la más estudiada... el propio Barthes atribuye al relato la condición de universal como consecuencia de la constante presencia de este tipo de textos (orales, escritos, iconográficos y gestuales)... en géneros (mito, leyenda, himno, romance, canto, fábula, cuento, relato breve, novela, chiste, relato de la vida ordinaria) (Álvarez, 2011: 16-17).

El predominio del texto narrativo en el ámbito escolar, en cierto sentido se puede considerar que va en detrimento de la escritura de los textos utilitarios, entre ellos los textos expositivos, con los que, a decir de Álvarez (2011) se enfrentan diariamente los alumnos, tanto en la lectura (manuales escolares, documentación en general) así como en la escritura (exámenes, dossiers, trabajos y exposiciones), y que a pesar de ello, se ejercita poco en el área de lengua, por lo que los estudiante tienen menos dominio de estos.

Un buen texto expositivo es aquél en el que el autor ofrece información, que a su vez es explicativo, en la que se incluyen aclaraciones necesarias para permitir que los lectores entiendan la información presentada. (Slater y Graves, 1990:12 en Lozano 2003). En esta definición están incluidos los cuatro rasgos que se consideran característicos de este tipo de texto: ser informativos, explicativos, directivos e incluso narrativos.

Respecto del propósito de exponer información, se puede afirmar que un texto expositivo es aquel que tiene como finalidad transmitir, exponer y explicar información, por parte de quien conoce un tema, a quien o a quienes quieren saber sobre él.

Estos textos, como sucede con los demás tipos, tienen una serie de características o regularidades, tanto en su configuración mental o esquemática como lingüísticas y textuales. En consecuencia, se puede afirmar que tienen «su propia gramática» (Álvarez en García 2011).

Si bien leer y comprender diversos tipos de textos requiere de ciertas habilidades comunicativas, hay que recordar que éstas no se dan de forma aislada, ya que se generan en un contexto socio-cultural, en la que el aprendizaje se da acompañado de otros, posibilitando el desarrollo cognitivo, en donde el papel del docente como mediador es fundamental. Vamos a puntualizar los referentes teóricos y pedagógicos que dan sustento al presente trabajo como son: la teoría socio-cultural, la zona de desarrollo próximo, la mediación y el trabajo colaborativo, que forman parte del marco teórico de la pedagogía por proyectos.

D. El apoyo en premisas: sociocultural y aprendizaje mediado.

La teoría sociocultural de Vigotsky establece que el niño interactúa con el ambiente, considerando el crecimiento cognoscitivo como un proceso colaborativo y para comprender el desarrollo cognoscitivo del niño debemos conocer los procesos sociales, históricos y políticos que lo están formando.

Las premisas básicas de la teoría de Vigotsky pueden resumirse como sigue:

- los niños construyen el conocimiento,
- el desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social,
- el aprendizaje puede dirigir el desarrollo,
- el lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental.

Para Vigotsky, el contexto social influye en el aprendizaje, más que las actitudes y creencias. Forma parte del proceso de desarrollo, en tanto moldea los procesos cognitivos. El contexto social es el entorno íntegro. El contexto social debe ser considerado en diversos niveles:

- 1.- El nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuo(s) con quien (es) el niño interactúa en ese momento.
- 2.- El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño tales como la familia y la escuela.
- 3.- El nivel cultural o socio general, constituido por elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología.

Cuando los seres humanos comenzaron a utilizar el lenguaje y a desarrollar herramientas, la evolución cultural se convirtió en el mecanismo que le dio forma al desarrollo ulterior. El conocimiento y las habilidades se transmiten de generación en generación mediante la cultura, cada una añade cosas nuevas, de modo que la experiencia acumulada y la información de la cultura se transmiten a la siguiente generación. Vigotsky supuso que los niños no inventan su conocimiento y su entendimiento, sino que se apropian del rico cuerpo de conocimientos acumulado en su cultura. La cultura de nuestros antepasados

influye no solamente en el conocimiento sino en los procesos de pensamiento. Vigotsky creía que la mente del individuo está formada también por la historia individual.

El contexto social desempeña un papel central en el desarrollo porque es esencial para la adquisición de los procesos mentales. Para Vigotsky los procesos mentales no suceden solamente en el interior de un individuo; también pueden ocurrir en los intercambios entre varias personas. Los niños aprenden o adquieren un proceso mental compartiéndolo o utilizándolo al interactuar con los demás: solamente después de este período de experiencia compartida puede el niño hacerlo suyo y usarlo de manera independiente.

Tanto la adquisición de una determinada herramienta cultural como el desarrollo mental ulterior dependen de que esa herramienta esté dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP) del niño, Vigotsky considera la ZDP como una estrategia para el desarrollo y el aprendizaje. (Bodorova 2004). Esta zona es un continuum de conductas o de grados de maduración, es dinámica, pues cambia conforme el niño alcanza niveles superiores de pensamiento y conocimiento. El alcance de la zona de desarrollo próximo de un niño puede variar de un área a otra o en distintos momentos del proceso de aprendizaje, y responder a diferentes tipos de asistencia.

La zona de desarrollo próximo tiene tres implicaciones importantes para la enseñanza-aprendizaje:

- Cómo ayudar a cumplir una tarea.
- Cómo evaluar a los niños.
- Cómo determinar lo más adecuado para el desarrollo.

De acuerdo con la teoría constructivista (Vigotsky, 1974), el aprendiz requiere la acción de un agente mediador para acceder a la ZDP, éste será responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y permita que aquél se

apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno (De la Parra García, 2004).

En la propuesta de Aprendizaje Mediado, se manifiesta un tipo de interacción entre el organismo del sujeto y el mundo que lo rodea, en el que ciertos estímulos del medio ambiente, son captados por un mediador, que los selecciona, organiza, reordena, agrupa, y estructura en función de una meta específica, El mediador posibilita que el sujeto incorpore una amplia gama de estrategias cognitivas y procesos, que derivarán en comportamientos considerados pre-requisitos para un buen funcionamiento cognitivo.

El mediador cambia el orden causal de la apariencia de algunos estímulos transformándolos en una sucesión ordenada. Lleva al sujeto a focalizar su atención, no sólo hacia el estímulo seleccionado, sino hacia las relaciones entre éste y otros estímulos y hacia la anticipación de resultados. Esta mediación persigue propósitos específicos, describiendo, agrupando y organizando el mundo para el mediado.

Así, el desarrollo cognitivo del sujeto, no es solamente el resultado de su proceso de maduración del organismo, ni de su interacción independiente, autónoma, con el mundo de los objetos, sino que es el resultado de la combinación de los dos tipos de experiencias ya antes citadas, la exposición directa a los estímulos del medio y la experiencia de aprendizaje mediado, por la que se transmite la cultura. La Experiencia de Aprendizaje Mediado, según Feuerstein, puede ser ofrecida a todos los sujetos y a cualquier edad. Lo importante es la utilización de una modalidad apropiada. Con el fin de lograr la mediación propuesta por Vygotsky, Feuerstein ha diseñado el perfil del *estilo* llamado *mediacional*.

La *mediación instruccional* se basa en la idea referida a que el profesor, como un agente dinámico de cambio, tiene como objetivo principal lograr la interacción con sus estudiantes y, consecuentemente, el desarrollo de la competencia cognitiva.

La función del mediador se debe centrar en los siguientes aspectos:

- a) Crear una atmósfera adecuada en el aula para ayudar al alumno a resolver los problemas complejos, acentuando más los éxitos que los errores.
- b) Ayudar al alumno a aceptar el desafío que le presenta cualquier problema.
- c) Dejar a los alumnos que ellos mismos construyan sus propios procedimientos, orientándolos con el feedback oportuno, sin darles la solución.
- d) Proporcionar un marco de trabajo en el que se fomente la discusión, el pensamiento, el intercambio de ideas y cualquier proceso que ayude a aprender de la experiencia (Tascón, 2003).

El ser humano nació para vivir en sociedad, su sentido de vida es social y su desarrollo humano espiritual y profesional lo alcanza en plenitud cuando está en interacción con otros. Lo mismo ocurre con el aprendizaje. Si bien es cierto, que el aprendizaje tiene una dimensión individual de análisis, conceptualización y apropiación, éste se desarrolla en su mejor forma a través del aprendizaje en colaboración con otros (De la Parra García, 2004).

E. Trabajo en grupos: colaboración y cooperación

La educación en la actualidad requiere del trabajo de grupo. En las actividades de enseñanza aprendizaje, el trabajo colaborativo o cooperativo (términos utilizados indistintamente) conforma uno de los principales elementos. Los proyectos innovadores que usan técnicas de enseñanza aprendizaje involucran esta modalidad de trabajo en la que el ser que aprende se forma como persona.

Las tres estructuras que forman el trabajo colaborativo son: la **competencia**, mediante la cual los alumnos tratan de alcanzar las metas, mismas que sólo se consiguen cuando el grupo en su totalidad lo hace, (si yo gano tu ganas), por medio de la **cooperación**, los alumnos ejercitan la interdependencia positiva, logran un crecimiento personal y social (Glinz Férrez, 2005).

El trabajo cooperativo puede definirse como el conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para uso en grupo, así como de estrategias para propiciar el

desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social). En el aprendizaje colaborativo cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje, así como el de los restantes miembros del grupo.

Hasta aquí se ha visto el interés que diversos autores, en distintos lugares han tenido sobre la enseñanza de la lectura, así como la comprensión de textos expositivos y del desarrollo de la competencia lingüística, de ahí a la propuesta que la estrategia de Pedagogía por Proyectos nos brinda, para que los estudiantes propongan, a partir de sus intereses y necesidades, proyectos que lleven a situaciones, en las que leer y escribir tienen sentido.

IV. UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

Para dar solución a la problemática de la comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes de 4º. "A" de la escuela primaria Profesor Pablo Damián González, presento en este capítulo el diseño de la intervención, tomando en cuenta en primer lugar a los participantes, en segundo lugar, el espacio-temporal en el que se intervino y por último se describe el procedimiento de la intervención.

A. Participantes de la intervención

La intervención se realizó con niños, con edades comprendidas entre nueve y doce años, que cursaban el cuarto grado del grupo "A", la mayoría de ellos eran de nuevo ingreso, solo un niño repetía el grado.

1. Características de los participantes

El grupo estuvo conformado por 20 niños y 16 niñas, en total eran 36 estudiantes, uno de los niños contaba con 12 años de edad, ya que dejó un año de estudiar por problemas familiares, cinco venían de otros planteles escolares. La característica principal de los varones de este grupo era la de ser muy inquietos, moviéndose de un lado a otro, siempre platicando en voz alta, lo que generaba un ruido constante, fuera y dentro del salón de clases. Las niñas eran más tranquilas, algo tímidas, a excepción de dos, que mostraban más seguridad en sus comentarios y participaciones.

2. Tiempo y espacio para aprender

La escuela en la cual se llevó la intervención está ubicada en la colonia San Felipe de Jesús de la delegación Gustavo A. Madero en el Distrito Federal, se encuentra en un lugar no muy común, en medio de un camellón, ocupando el espacio de tres cuerdas a todo lo largo, de la avenida León de los Aldama por donde transitan hacia ambos lados vehículos automotores, que da entrada al Distrito Federal y al

Estado de México. La escuela es utilizada por tres turnos: matutino, vespertino y nocturno. El turno en que se laboró fue de 8:00 a 12:30 del día de lunes a viernes.

La escuela cuenta con dos patios: el patio central en donde conviven alrededor de 400 estudiantes durante el recreo, otro patio que se utiliza para las actividades de educación física. Hay un aula digital que cuenta con algunas computadoras en funcionamiento, es importante destacar que a pesar de contar con éstas no se contaba con recursos para su mantenimiento y actualización; un salón está acondicionado como biblioteca escolar, en ella se cuenta con libros del programa nacional de lectura, algunos juegos didácticos, dos aparatos de televisión.

Por tercer año la escuela tuvo la participación de lectores voluntarios del programa IBBY⁴ de México. Los alumnos de la escuela ya se han ido acostumbrando a la audición de lectura por otras personas.

La escuela tiene 15 maestros frente a grupo, dos profesoras de educación física, personal de Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular USAER⁵ maestros de apoyo, trabajadora social, psicóloga, secretaria, adjunta y la directora, así como personal de asistencia.

Hay 15 salones destinados a los grupos de 1º a 6º hay tres edificios a lo largo de la escuela el primer edificio lo ocuparon los grupos de 1º y 2, el segundo edificio destinado a los grupos de 3º y 4º y el último edificio por los grupos de 5º y 6º, y el grupo de los niños con edades de 9 a 14 años. Los salones de la escuela son pequeños, elaborados con block y techo de lámina galvanizada, dos de las paredes cuentan con ventanas que dan hacia la calle por ambos lados, por lo que el ruido es constante. Como acceso a los salones hay escaleras, se cuenta con

⁴ **IBBY** (Organización Internacional para el Libro Juvenil, por las siglas inglesas de International Board on Books for Young People) es un colectivo internacional de asociaciones y personas interesadas en fomentar la lectura entre los niños y jóvenes.

⁵ **USAER** es la instancia de la educación especial que se crea para favorecer la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), prioritariamente aquellos que presenten discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, dentro de ámbito de la escuela regular.

dos áreas de sanitarios unos colocados cerca de la dirección y otros situados en el segundo edificio.

El salón donde se llevó a cabo la intervención se encontraba en el segundo edificio cerca del patio central, en el primer piso subiendo la escalera de la mitad del edificio.

B. Espacio-temporal de la intervención

El salón de clases en donde se realizó la intervención, es el que ocupaba el grupo de 4º. "A", éste se encontraba ubicado en el segundo edificio de la escuela, en el primer piso, pequeño con paredes de block y techo de lámina galvanizada, el ruido era constante hacia afuera del plantel escolar. El salón tenía dos ventanales a lo largo de los que solo se podían abrir algunas ventanas, éstas permanecían la mayor parte del tiempo cerradas debido al ruido constante de ambos lados de la calle.

Entre estantes del turno matutino y vespertino, así como del mobiliario escolar para los 36 estudiantes el espacio del salón se redujo considerablemente, las paredes ocupadas por un pizarrón blanco que ya no se utilizaba para escribir, en él se colocaron los trabajos de los niños, otro pizarrón blanco en buen estado en la parte de enfrente a la entrada. Con poco espacio para colocar material, ya que el área del salón estaba ocupada por 18 mesas, 36 sillas, dos estantes del turno matutino y dos estantes del turno vespertino, así como un escritorio con su respectiva silla. No era posible dejar materiales como libros o trabajos manuales, puesto que el salón estaba ocupado por el turno vespertino que lo destinaba para diversas actividades.

La puerta del salón de clases no contaba con cerradura quedando sin protección, la ventilación dentro del aula no era buena, el ambiente caluroso, por el techo de lámina, en temporada de frío se cerraba la puerta, pero de 10:00 a 12:30 de la mañana el calor generado por el grupo incluida la maestra, era bochornoso, razón por la cual los alumnos se distraían.

Además de las condiciones materiales del salón, los niños eran muy inquietos, al principio algunos lanzaban bolas de papel, se agredían verbalmente, y sin haber terminado la actividad designada, se paraban a platicar sin importarles el trabajo que otros estaban realizando. Esto distraía la atención de los estudiantes del grupo en general.

Poco a poco se fueron tomando acuerdos para mejorar la convivencia al interior de la clase y fuera de ella. Resultó difícil trabajar en una ambiente con tantos distractores. Los alumnos leían los materiales proporcionados con rapidez y sin reflexionar en el contenido de los textos.

C. Procedimiento de Intervención

Para realizar la intervención fue necesario reconocer los propósitos por alcanzar, las competencias e indicadores, así como la forma de evaluar estos, sin perder de vista los aprendizajes esperados y temas de reflexión que se marcan en el programa escolar de cuarto grado, además de las fases por las que se transitó.

a. Propósitos

Los Propósitos de acuerdo al problema a abordar son:

- ❖ Lograr que los alumnos de cuarto año de primaria comprendan textos expositivos de acuerdo a la función de sus partes: título, subtítulos, recuadros, tablas o gráficos, ilustraciones, pies de ilustración.
- ❖ Que los alumnos reconozcan la información más relevante en textos expositivos y puedan verificar sus interpretaciones constatando diferentes informaciones provistas por el texto.
- ❖ Propiciar que los padres de familia lean junto con sus hijos textos expositivos y presenten un tema de investigación a la comunidad.
- ❖ Que los alumnos elaboren trípticos, carteles, a partir del uso de textos expositivos.
- ❖ Lograr el diseño de situaciones de aprendizaje desde la Pedagogía por Proyectos y así fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos dirigida a los alumnos de cuarto año.

b. Competencia(s) e indicadores

Los bloques a estudiar de acuerdo al Plan y Programa de Estudios de cuarto grado de educación básica primaria son los bloques 3 y 4, correspondientes al tiempo de la intervención. El tiempo de ejecución fue de tres meses, de enero a marzo. Considerando estos aspectos se definieron competencias, indicadores y forma de evaluación.

Tabla 13. Competencias, indicadores y evaluación de la Intervención Pedagógica

Competencias	Indicadores	Evaluación
1. Selecciona y organiza la información que encuentra al observar en diferentes fuentes y la relaciona.	<ul style="list-style-type: none"> a) Reconoce que es distinta la información que obtiene de diferentes fuentes (personas, libros, objetos y el medio). b) Revisa la información que ha obtenido acerca de un tema. c) Decide el orden que debe tener cierta información. 	Diario del profesor Escala estimativa
2. Predice, revisa y relee textos para comprenderlos mejor.	<ul style="list-style-type: none"> a) Predice el contenido de un texto, considerando las ilustraciones, los títulos y su presentación. b) Lee el contenido del texto y comprueba sus predicciones. c) Cuando no ha comprendido un texto, vuelve leerlo, hace preguntas y consulta el diccionario. 	Escala estimativa
3. Comprende e identifica las ideas, temas, eventos y personajes más importantes, al leer diferentes tipos de texto	<ul style="list-style-type: none"> a) Reconoce y recuerda detalles, nombres, personajes, tiempo. b) Reconoce y recuerda ideas principales y secundarias. c) Reconoce y recuerda las relaciones de causa y efecto. 	Escala estimativa
4. Elabora un texto expositivo, a partir de lo que sabe de este tipo de texto.	<ul style="list-style-type: none"> a) Escribe un texto expositivo con título, subtítulos, recuadros y gráficas. b) Revisa que el texto contenga. Introducción, desarrollo y conclusión c) Publica su texto y lo da a conocer a sus compañeros. 	Escala estimativa Trabajo escrito rúbrica
5. Prepara los recursos necesarios para exponer el resultado de sus investigaciones.	<ul style="list-style-type: none"> a) Planea por escrito el desarrollo de la exposición del tema seleccionado. b) Elabora el material necesario para su exposición c) Expone el resultado de su trabajo 	Autoeva--luación

Fuente: Construcción propia de acuerdo a la Intervención

En español en el bloque cuatro hay un proyecto que se relaciona con los propósitos antes señalados y este corresponde al **Ámbito de Estudio: Rearmar un artículo de revista o una nota enciclopédica**. El propósito de este proyecto es identificar la estructura de textos expositivos para organizar sus elementos en un texto propio que será publicado en el periódico escolar.

Este proyecto didáctico permite articular y dar atención al trabajo con el programa, al tomar en cuenta los siguientes aprendizajes esperados:

c. Aprendizajes esperados

- Identifica la información más relevante en textos expositivos.
- Verifica sus interpretaciones constatando diferentes informaciones provistas por el texto.
- Vincula la información provista en diferentes partes de un texto y establece complementariedad y contrastes. Identifica la relación entre el título, los subtítulos y el texto. Identifica la función de las distintas partes de un texto expositivo: título, subtítulos, recuadros, tablas o gráficos, ilustraciones.
- Discute sobre la manera en que las ideas y acciones pueden ser interpretadas considerando puntos de vista diferentes.
- Pone atención a los otros y responde apropiadamente, tomando en cuenta y proponiendo puntos de vista alternativos.

Estos se evalúan al considerar los siguientes temas de reflexión.

d. Temas de reflexión para el proyecto

- Lenguaje y temas de los textos de divulgación científica.
- Distribución de los elementos textuales en la página.
- Complementariedad de la información provista en diferentes partes de los textos expositivos (cuerpo del texto, tablas o gráficas de datos, ilustraciones y pies de ilustración y recuadros).
- Estructura y función de textos expositivos: notas de enciclopedia, artículos de revistas de divulgación científica o libros monográficos para niños.

e. Fases de trabajo de los Proyectos de acción

De acuerdo a lo planteado por Josette Jolibert y sus colaboradores con respecto a PpP se llevaron a cabo las siguientes fases para elaborar un proyecto de acción, con el cual, nos guiamos (estudiantes y docente).

A continuación se describen las fases que fueron recapitulativas para cada proyecto de acción que se lograron en los meses de la intervención: enero, febrero y marzo. De los cuales se presenta como ejemplo el primer proyecto. En el siguiente capítulo a través del relato se presentan todos los proyectos.

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

Contrato de actividades personales de cada uno

- Se formularon los objetivos, ¿qué queremos hacer juntos?
- Se definieron las tareas a realizar, ¿qué?
- Se definieron los grupos responsables de las actividades del proyecto, ¿quiénes?
- Se elaboró un calendario con las fechas de realización de las actividades a realizar, ¿cuándo?
- Se identificaron los recursos (humanos y materiales) necesarios para el proyecto, ¿cómo?

Tabla 14: Contrato Colectivo de la intervención

CONTRATO COLECTIVO			
Nombre del proyecto: Carta a los reyes magos			
Tareas	Responsables	Recursos Materiales	Tiempo de realización
Escribir una carta a los reyes magos	Alumnos de 4º. A	Hojas blancas, lápiz, pluma, colores	Una hora
Elaborar un mapa mental del tema la carta	Alumnos-docente	Papel bond, plumones	Una hora
Revisión de la carta a los reyes	alumnos	lápiz	Media hora
Enviar la carta a los reyes magos	Alumnos-docente	Carta a los reyes magos, globo de gas	40 minutos

Fuente: Basado en Jolibert y Jacob (2003, p. 47)

En esta fase de exploración se planifica el contrato colectivo en el cual figuran los aspectos arriba señalados, asimismo se indica el rol y las tareas de la profesora del grupo.

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

- ¿Qué queremos, qué debemos aprender para poder realizar el proyecto de acción?
- Se elaboran junto con los niños el proyecto global de aprendizajes y de los proyectos específicos de construcción de competencias.
- Se identifican las competencias comunes a construir.

Esta fase de explicitación permite considerar lo que el proyecto aporta en términos de nuevos aprendizajes.

Tabla 15: Contrato Individual de la intervención realizado de forma colectiva

NOMBRE:	N.L.:	GRUPO:	FECHA:
CONTRATO INDIVIDUAL			
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje en lectura y en producción de textos		
Lo que yo tengo que hacer	LECTURA	PRODUCCIÓN	
Escribir una carta dirigida a los reyes magos	Lo que yo sé	Lo que ya sé	
	A leer textos.	Escribir una carta	
	Lo que voy a aprender leer diferentes tipos de texto	Lo que voy a aprender A usar mayúsculas al empezar los enunciados usar las comas para enumerar	
Lo que logré hacer bien Escribir una carta	Lo que aprendí leer con fluidez	Lo que aprendí Al escribir transmitir ideas de manera clara,	
Lo que me costó hacer Me costó trabajo empezar la carta. Utilizar comas para enumerar palabras	Como lo aprendí leyendo	Cómo lo aprendí Escribiendo una carta	
Mis resoluciones	Mi recordatorio Leer haciendo pausas ante los signos de puntuación	Lo que debo reforzar Escribir con claridad. Revisar mi texto.	
		Mi recordatorio Recordar revisar y hacer correcciones de mi texto	

Fuente: Adaptación basada en Jolibert y Sraïki (2009, p. 34)

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. Se hace un balance intermedio de lo aprendido. Se organizan las situaciones de aprendizaje que permitían a cada grupo gestionar los aspectos cooperativos del trabajo escolar y a cada niño construir los aprendizajes que se consideraron y contractualizaron.

Aquí surgieron preguntas que dieron lugar a valorar hasta donde habíamos llegado: en qué punto estamos, qué es lo que ha sido realizado y qué nos queda por hacer; hay algún grupo que necesite una ayuda en especial por parte de los compañeros, del docente o de un niño. Aquí se dio una regulación de los proyectos y de los contratos en función de los logros y de las dificultades encontradas. Tal es el caso del proyecto de los juguetes en el cual no se podía avanzar, porque los niños no pudieron buscar información en casa, la mayoría de los padres trabaja y no hay quién los lleve al internet o a la biblioteca, solo cinco estudiantes encontraron información sobre los juguetes, acudimos al aula digital y buscamos información sobre los juguetes, encontramos dificultades para ingresar a internet.

Fase IV. Realización final del proyecto de acción socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas. Evaluación pragmática de las competencias construidas.

En este momento se socializó de diversas formas: en exposición oral, presentación de carteles, invitación, espectáculo (musical, poético) entre otros, que el grupo propuso.

Fue necesario preparar las condiciones materiales de la socialización del proyecto, se definieron materiales, espacio, tiempo, responsables; así también se buscó un clima de tranquilidad y de respeto mutuo; se presentó el producto del trabajo del propio grupo se vivió y asumió las primeras reacciones de los otros, tanto lo gratificante como las posibles interrogantes o insatisfacciones. Esto permitió evaluar, en la práctica, las competencias construidas o por construir.

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

En esta fase se identificó lo que funcionó bien o no en cada uno de los proyectos y por qué, tanto por los alumnos como la docente, además se identificaron los factores que facilitaron u obstaculizaron el éxito y/ o los logros del proyecto. Se propusieron y discutieron las mejoras a realizar para futuros proyectos.

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

En esta fase se sugirió implementar actividades de refuerzo, individual o colectivas. Se construyeron herramientas para recapitular, con miras a aprendizajes posteriores, también se colocó en papel bond los logros y dificultades de cada proyecto. En cada una de las fases de acuerdo con Jolibert (2009) hay roles respectivos para la docente y los alumnos en el transcurso de cada proyecto. En general la participación de la docente fue la de crear las condiciones necesarias para un aprendizaje activo, motivador y participativo de los estudiantes.

D. La evaluación y seguimiento de la comprensión de textos expositivos

Para evaluar el logro de las competencias de esta intervención pedagógica se utilizaron los siguientes instrumentos de evaluación: diario del profesor (autobiográfico narrativo), cuadro de las competencias propias de la intervención, teniendo como escala los siguientes valores Construido (C), en vías de construir (VC), necesidad de apoyo (NA) (Ver anexo 7).

V. INFORMANDO RESULTADOS

Amigo lector, como todo lo que empieza acaba, ha llegado la hora de dar paso al Informe Biográfico-narrativo que presenta la producción de conocimientos que junto con los estudiantes del 4º. "A" de la escuela primaria "Profesor Pablo Damián González", he podido lograr así como otros aprendizajes, en el que por medio de episodios, conocerás a los protagonistas de esta aventura sin igual, de lo aprendido, de lo que falta por hacer, de reflexiones, errores y omisiones. En segundo término se presenta un Informe general para dar mayor sustento a la veracidad y confiabilidad de lo presentado en el relato.

A. Informe Biográfico-narrativo: Buscando caminos para los textos expositivos

Rastrear en el pasado para comprender el presente, fue el proceso de escribir mi autobiografía, al relacionar con mi vida académica, el tema de la intervención pedagógica, "la comprensión lectora de los textos expositivos. Después pasó a los episodios que narran la experiencia con el grupo de 4º "A", y la pregunta tan temida por mí: ¿qué queremos hacer juntos? Todo esto en coordinación con mis estudios de maestría.

1. Entre líneas compañero

Tarde de verano, parece que el tiempo se ha detenido, estoy aquí tratando de recordar ¿por qué mi interés en la comprensión lectora y en especial la de los textos expositivos?, ¿por qué lo elegí? Creo es la primera vez que hago esta reflexión ¿por qué?, ¿por qué...? Qué bien dice la hermenéutica⁶ que hasta que escribimos nos damos cuenta de lo que vivimos, cómo y porqué lo vivimos, es aquí donde un nuevo mundo parece surgir. Aparecen algunas ideas, sin más empiezo a escribir no vaya a ser que se desvanezcan como las nubes.

⁶ La hermenéutica (del griego *hermeneutikós*, interpretación) en términos generales es la pretensión de explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece.

Al entrar a la escuela primaria tuve maestras muy estrictas e indiferentes, aquí la comprensión *de la lectura* parecía que no era algo de interés. Leer significaba únicamente descifrar lo escrito y aprenderse de memoria lo que el texto en cuestión presentaba. Escribir planas de adjetivos calificativos, sustantivos, conjugar verbos, resolver sumas, más de diez sumas de cinco a diez minutos y lo más difícil, resolver los mal llamados quebrados o fracciones; eso sí, la práctica de la lectura en voz alta no podía faltar. Me puedo ver en el tiempo, con mi libro de español en las manos leyendo en voz alta. ¡Esto sí que lo hacía bien!, pero ¡no había un espacio para comentar lo leído! A decir de Lomas ⁷ *Nada es más ajeno a la vida en las aulas que el silencio, el habla de las personas debe entrar en las aulas para dominar las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo con los demás y con el mundo.*

Comprender sin explicaciones

En muchas ocasiones me quedé sola ante los libros de texto, los leía una y otra vez sin entenderlos del todo. Mi padre me llevaba a la librería y compraba los libros de los temas que yo no entendía, naturales, aritmética, gramática... él me compró los cuatro tomos de aritmética de Rozan J. de la editorial Porrúa. Estos libros tenían varios enunciados que no comprendía, pero a quién preguntarle, mi papá daba por hecho que yo tenía que entenderlos, para eso iba a la escuela. Durante las clases no había posibilidad de preguntar, si uno lo hacía, era objeto de burla por los más hábiles que sí comprendían lo dicho, bueno eso decían. Por sugerencia de la maestra de quinto año mi papá adquirió un diccionario enciclopédico, *el Pequeño Larousse*, aún me sigo haciendo la pregunta ¿cómo un libro tan pequeño puede contener tanta información? Este diccionario me acompañó una buena parte de mi vida académica. Sumida en ese mundo escolar, sólo atinaba a dar algunos manotazos a un mosquito ladino que hacía su rondín sin alejarse de mí.

⁷Carlos Lomas (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paídos, Barcelona.

Libros y recuerdos

La maestra de quinto grado era diferente a los otros maestros, ella nos pedía exponer los temas de historia y para completar nuestra información nos sugirió acudir a una biblioteca. Así que acudí a la biblioteca pública “Sor Juana Inés de la Cruz” de la Secundaria No. 4 “Moisés Sáenz”, junto con mis hermanos menores. Armados con lápiz y cuadernos partieron los pequeños lectores a conquistar el mundo de los libros. La bibliotecaria una joven delgada, de rostro pálido, que nos recordaba a David Carradine de la serie televisiva Kung Fu, nos atendía con diligencia y voz ronca — *¡Niños qué van a buscar!*

Contestamos tímidamente — *Queremos información de las culturas antiguas*

Ella con aplomo decía: — *Haber busquen en estos libros, si no encuentran información, vienen conmigo.*

¡Aah! ¡Cómo recuerdo el olor de las mesas de madera, el silencio del lugar, los libros empastados en colores sobrios azul, guinda, gris! ¡Era un lugar mágico!, había libros muy viejos, pero muy bien conservados. Lo mejor eran las enciclopedias, ahí encontramos casi todos los temas que nos pedían en la escuela; este ambiente nos hacía más amable la búsqueda de información. ¡Qué razón tienen autores como Jolibert, Jacob, Sraïki⁸ de que hay que hacer proclive el ambiente de aprendizaje para que nos atraiga!

Recordarlos me hace reflexionar que un ambiente de aprendizaje debe generar desafíos significativos que fortalezcan la autonomía de los estudiantes y propicien el desarrollo de valores, desafíos sustentables, como son los retos y las provocaciones que generan en los estudiantes iniciativas propias por buscar, encontrar, saber. Esto lo fui notando en los niños de la intervención realizada, para hacerlos conscientes de sus acciones y sus efectos, así como la responsabilidad por cada una de ellas.

⁸ Josette Jolibert y Christine Sraïki (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Manantial,

Buscando comprender el mundo escrito

Para ingresar a la secundaria tuve que estudiar por mi cuenta la guía de las mil preguntas, había temas que yo no conocía, pero mi pequeña biblioteca fue un gran apoyo. ¡Qué desesperación! Leía una y otra vez ¡Tenía que pasar el examen! Afortunadamente fui aceptada en la secundaria. Otra vez la comprensión de la lectura hizo su presencia, viajera incansable siempre cargada con un mundo de textos. Las tareas no se dejaron esperar; resúmenes, cuestionarios, comentarios de los textos, pocos maestros pedían exposición de temas por equipo, eran más de forma individual.

Mi participación, con un pequeño texto sobre el año internacional del niño, fue bien recibida, no así la valiosa participación de una compañera que se atrevió a escribir que los maestros eran indiferentes a los problemas de las alumnas. Su escrito fue muy criticado por algunos maestros, no había espacio para el comentario de los estudiantes. La comprensión de textos se daba por hecho no había más, leías o leías. Actualmente enseñar a comprender un texto se ha ido convirtiendo en un propósito de las prácticas escolares y eso me ha permitido experimentar y articular nuevas experiencias para conseguirlo.

Cuando ingresé a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros⁹, con más de un siglo de existencia, institución formadora de maestros, las cosas no cambiaron, leer por leer, al menos, así fue mi proceso. En ese momento no sabía que la enseñanza de la lectura ha tenido diferentes propuestas, como son: el enfoque lingüístico, psicolingüístico y sociocultural.

⁹ Esta escuela se fundó el 24 de febrero de 1887, se llamaba Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria. En 1924, correspondió al Profesor Lauro Aguirre encabezar una radical transformación, quien asumió la dirección del plantel para dejarlo convertido a partir de 1925 en la **Escuela Nacional de Maestros**. En ese momento la normal se convirtió en un inmenso centro profesional en el que se graduaban maestros rurales, maestros misioneros, educadoras, maestros de primarias urbanas y maestros para diversas actividades técnicas, además atendía los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Al cumplir sus primeros cien años de vida (1987) se le otorgó el nombre de **Benemérita Escuela Nacional de Maestros**. Más de cien generaciones egresadas de sus aulas se distribuyen a todo lo largo del territorio nacional.

Dando tumbos con la comprensión lectora

En los inicios de mi práctica docente, sea por mi juventud o por ser mis primeros pasos en la docencia o las dos, el área del lenguaje relacionado con los problemas de escritura y la comprensión de textos, resultaron de gran interés para mí. Recuerdo que la expresión oral no era un problema significativo, como tantos otros maestros pensaba que los niños si sabían hablar entonces sabían expresarse de forma oral y que el no saber expresarse era por timidez, o por algún otro problema del habla, ¡Qué error!

No es hasta la reforma del 1993 cuando la expresión oral tomaría importancia en los Planes y Programas de Estudio, sin embargo yo le daría importancia a este aspecto muchos años después, tenía que pasar por un trayecto de formación profesional y personal. Como dice el poeta Antonio Machado se hace camino al andar.

Es de noche y la luna no aparece en el horizonte... En mi tránsito por la carrera de psicología en la “Facultad de Estudios Superiores Iztacala” la FESI de la Universidad Autónoma de México UNAM, ubicada en Tlalnepantla, Estado de México, tuve que leer una amplia gama de textos de investigación científica y no fue nada fácil...en una de las asignaturas, para ser exacta en la asignatura de psicología experimental, se solicitó leer un libro, cuyo nombre... no recuerdo. Lo leí y trate de aprender, según yo, lo más importante del texto. Pero ¡cuál fue mi sorpresa!, cuando se comenzó a comentar el texto, nada de lo que yo había leído coincidía con los comentarios de mis compañeros, busqué insistentemente en el libro y por más vueltas que le daba, no aparecía lo que se comentaba.

Pregunté tímidamente: — *¿en dónde se encuentra lo que están comentando?*

El maestro me miró y dijo: —*Compañera, todo está entre líneas.*

— *¿Entre líneas?* — ¡Y eso qué era!

La clase continuó y yo sólo escuchaba... Salí muy desilusionada, no podía continuar así, sin comprender los textos.

Mi afán por aprender era mucho y leí con más interés, intenté encontrar el famoso *Entre líneas* y a base de constancia, investigación bibliográfica, y lectura, como se dice “*Leer se aprende...leyendo*”. Ya podía encontrar y comentar lo que se decía *Entre líneas* en los textos.

Al llegar al cuarto año de la carrera mi nivel de lectura mejoró. Se nos solicitó contestar un cuestionario, y uno de los compañeros de los más avanzados, que actualmente es docente investigador, me preguntó con bastante extrañeza:

— *¿Compañera en dónde localizaste la información? En el texto, no viene.*

Y con cierto orgullo, contesté: —*Sí, claro que viene. ¡Aquí está la información!*—

Sorprendido interrogó: — *¿En dónde...?*

Con suavidad, evitando el sarcasmo que yo viví, pero con satisfacción, le respondí: —*Entre líneas compañero... entre líneas.*

Una nueva mirada hacia la enseñanza de la lengua

Pero la historia no termina aquí, en 1993 se propuso un nuevo enfoque en la enseñanza de la lengua, el enfoque comunicativo, entonces me vi en la necesidad de conocer la propuesta, la cual exigía más tiempo de trabajo, ya no era solamente la gramática y la lingüística la que había que abordar, ahora la lectura y escritura, así como la expresión oral formaron parte de mi planeación. Tomé algunos cursos que ofrecía la Oficina de Proyectos Académicos de la Dirección No. 2 de Primaria en el Distrito Federal relacionados con la enseñanza de la lengua, pero mi formación en gramática y lingüística prevalecían en mí, no me quedaba claro el nuevo enfoque, sin embargo no desistía en aplicar éste.

En septiembre de 2010, al ver la convocatoria de la Universidad Pedagógica Nacional de la Unidad 094, con sólo quince días para registrar un anteproyecto de investigación, busqué información relacionada con la enseñanza de la lengua, ya que la especialidad de mi interés era la de Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria.

Seguiría el registro a CENEVAL¹⁰ y el examen de selección y por último la entrevista con dos de los maestros de la Unidad.

La maestría está dirigida a los profesores de los tres niveles que comprende el subsistema: preescolar, primaria y secundaria. Se cursan dos especialidades. La primera es la de Competencias Profesionales para la práctica docente en Educación Básica y la segunda contempla la Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, Inclusión e Integración Educativa o Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad.

Yo por supuesto me decidí por la de Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria esto es algo que concretaría mi formación docente. La especialidad está orientada bajo dos ejes fundamentales: el primero atiende las cuestiones pedagógicas y didácticas a través de *Pedagogía por Proyectos* (PpP), y el segundo se dirige a documentar la experiencia bajo el proceso metodológico de Investigación Narrativa-biográfica.

Suena fácil, pero no fue así, había que romper con años de práctica, adquirir un nuevo discurso teórico y no solo eso, llevarlo a la práctica y ser docente investigadora. Esto fue todo un reto, hacía años que no me enfrentaba a la investigación como tal, tomando mis cursos de formación docente solo tenía que aplicar: aunque siempre me he caracterizado por innovar mi práctica no dejaba mi papel como docente, tener la palabra, dirigir al grupo.

En algún punto de mi carrera docente tomé un curso llamado PACAEP¹¹ Plan de Actividades Culturales en Apoyo a la Educación, que era un Modelo de

¹⁰ El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) es una asociación civil sin fines de lucro cuya actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas. Desde 1994 proporciona información confiable y válida sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal. Sus instalaciones centrales se encuentran en la Ciudad de México y sus actividades se sustentan en los últimos avances e investigaciones de la psicometría y otras disciplinas, así como en la experiencia y compromiso de su equipo

Capacitación Anual para el maestro de Educación Primaria en servicio frente a grupo. En él se nos proporcionaron los elementos teóricos, metodológicos y prácticos necesarios para la organización, coordinación, realización y sistematización de las actividades culturales. La propuesta para el manejo del Plan era la metodología didáctica por proyectos; vía para estructurar las experiencias de acuerdo a las necesidades e interés de los niños y su vinculación con los contenidos programáticos articulando a otras áreas de Interés,

En lo práctico con la forma de trabajo que me indicaron en PACAEP tuve varios aciertos, pero yo no entendía aún lo que estaba haciendo. Mi forma de trabajo dio un pequeño giró. Sería hasta los módulos de la maestría, sobre las teorías del pensamiento de Vigotsky y Piaget, que empezaría a concretar la idea de una pedagogía basada en la construcción del conocimiento en el niño, además de la mediación con Feuerstein que nos señala claramente el papel del mediador en el aprendizaje de los estudiantes.

Esta etapa me enfrentó nuevamente con los textos, sin comprenderlos, pues estaba alejada del campo de formación que había tenido, la psicología. Tendría que apropiarme del discurso educativo, conocer el contexto en que se mueve la educación, así como los factores sociales, políticos y culturales que limitan el campo educativo.

Me quejo con uno de los docentes:

— *¿Por qué somos unos cuantos los que tenemos el privilegio de saber que otros son los que diseñan el destino de la educación y qué nosotros solo somos reproductores?*

A lo que el maestro contestó:

— *Compañera toca a ustedes compartir este conocimiento y llevar a otros a la reflexión.*

¹¹ En 1983, surge el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria PACAEP, a partir del análisis de los contenidos de los programas de educación primaria, con la intención de apoyarlos desde una perspectiva cultural.

Lecturas y resistencia

Las lecturas, una tras otra, sofocaban el ambiente y liberaban nuevas ideas sobre mi papel como docente, a la par había que aplicar un diagnóstico, diseñar los instrumentos, buscar el problema que el grupo en turno presentaba, todo esto requería tener muy claro el método de investigación cualitativo, además había que identificar el problema, lo que daría paso a la redacción de los supuestos y los propósitos.

Como docente investigador utilicé el diario de campo para tomar nota de lo observado en el grupo de investigación, el que daría pie a la documentación narrativa. Desde luego se sucedieron la investigación, reflexión, duda e incertidumbre, me preguntaba ¿hacia dónde nos llevaría este proceso?

Guiados por la titular de la maestría fuimos construyendo la parte metodológica. Lo que no me quedaba claro era la Pedagogía por Proyectos. ¿Resistencia al cambio, incredulidad, miedo a lo desconocido? Quizás. Me imaginaba preguntando al grupo: — ¿Qué vamos a hacer juntos? — por supuesto su respuesta sería ¡Jugar! ¿Qué pasaría con los contenidos, las exigencias administrativas, y los padres de familia?

La resistencia por aplicar Pedagogía por Proyectos, era evidente, pero no solo era yo, el grupo de maestría también se encontraba con dudas. A pesar de esto nuestro proceso formativo continuó, entre lecturas, escritura, trabajo en equipo, búsqueda de información, así como la participación en diversos eventos internos de la Unidad 094, así como en la jornada pedagógica organizada en el zócalo capitalino y eventos externos, en los estados de Oaxaca, Guadalajara, Colima, Veracruz.

Una parte importante de formación en la maestría fue la asistencia a conferencias, con especialistas de la enseñanza de la lengua como: Carlos Lomas y Amparo Tusón, de *Pedagogía por Proyectos* con Jolibert Josette, de narrativa con Daniel Suárez, de evaluación con Manuel Pérez Rocha, Hugo Aboites, César

Navarro, de la Red de Lengua con el maestro Roberto Pulido, entre otros docentes.

Sería hasta el mes de enero de 2012 cuando iniciaría con la intervención pedagógica y lo más temido la pregunta ¿Qué vamos hacer juntos?

2. Entre proyectos te veas

Las nubes juguetonas pasan silenciosamente por el horizonte ¿Lloverá...? ¿Hará frío...? ¡Demasiadas actividades por realizar! Continué vagando entre recuerdos y mi mano ágil como gacela empezó a escribir.

Tenía muy claro mi propósito: atender el problema de comprensión lectora de textos expositivos con la estrategia de *Pedagogía por Proyectos* que implementaría en el grupo de cuarto año “A” en la escuela Primaria “Pablo Damián González” ubicada al norte de la ciudad de México en la Colonia “San Felipe de Jesús”, a donde acuden niños del Distrito Federal y del estado de México. La colonia es famosa por el tianguis¹² que se pone los domingos, en donde se puede encontrar desde un cepillo de dientes hasta un teléfono celular de última generación. La escuela se encuentra ubicada en medio del camellón de la Avenida León de los Aldama, en la que en medio del ruido generado por un gran parque vehicular y transporte público, transcurre la vida escolar en el día a día.

Durante la primera y segunda semana de enero se establecieron las bases para trabajar por proyectos, iniciando con la pregunta ¿Qué queremos hacer juntos? Con la que surgirían un sin fin de actividades, y a pesar de contar con 19 estudiantes de un total de 36, debido a que algunos tenían gripa, o seguían de vacaciones. Al integrarse el resto de los integrantes del grupo se les informó de las actividades que queríamos hacer juntos, y ellos también propusieron actividades.

¹²*Tianguis* es el mexicanismo utilizado para designar un mercadillo público mexicano ambulante (o no fijo) que se instala en las calles de una ciudad. Es conocido, en algunos lugares del norte de México, como mercado sobre ruedas. Se dice que el tianguis más grande del Latinoamérica² se encuentra en la colonia San Felipe de Jesús, al norte de la ciudad de México.

Sin dejar de lado los contenidos oficiales

En relación a los contenidos del bloque 3 del programa de cuarto grado de primaria fue necesario identificar estos y entre todos decidir ¿Qué queríamos hacer juntos? Cabe recordar que los textos expositivos son más frecuentes y abundantes en la vida académica y social, ya que transmiten información nueva y explican nuevos temas. Así que sentados frente al pizarrón los niños, seleccionaron los temas de interés, después se llevó a cabo una votación para elegir de forma democrática¹³ uno de los temas, estos se eligieron en el siguiente orden:

- 1º. Los juguetes,
- 2º. El virreinato,
- 3º. Construcción de un juguete electrónico
- 4º. Leer poesía.

El siguiente paso fue lograr que argumentaran por qué querían estos temas. Algunos de estos argumentos salieron a la luz:

- *Yo digo que el virreinato, por qué aquí conoceríamos sobre los juguetes que usaban los niños en este tiempo.*
- *Yo digo, que juguetes, porque tenemos los juguetes que nos acaban de regalar de reyes y podemos ver cómo funcionan.*
- *Sí, juguetes, es mejor y luego podemos hacer un juguete electrónico.*
- *A mí me gusta la poesía, porque es muy bonita.*
- *Juguetes y yo traigo a mi pony.*

Al escuchar esto, los demás niños optaron por decir que el tema de nuestro proyecto sería... “Los juguetes”. Pude notar como ante las preguntas necesarias, las respuestas de los niños surgían y además éstas daban lugar a la intervención espontánea y vivaz de otros alumnos. Sin más, quedó el tema juguetes. Antes de salir al recreo, les pedí fueran pensando ¿qué querían conocer de los juguetes?

¹³ De la democracia o relacionada con ella. La democracia como *estilo de vida* es un modo de vivir basado en el respeto a la dignidad humana, la libertad y los derechos de todos y cada uno de los miembros de la comunidad. Carlos Loma, en *Enseñanza del lenguaje, emancipación, comunicación y educación crítica*.

También yo pensé que el tema era muy propicio para tratar los textos expositivos, donde yo tenía especial interés pues era el tema, objeto de estudio de la investigación que estaba realizando para la maestría. Yo sabía que no sólo se quedaba en eso, ya vería para qué más daba. Ahora me tocaba a mi ir planificando cómo relacionar con temas del programa¹⁴ y cómo fueran construyendo sus competencias.

El día fue muy laborioso, debía tener paciencia para escuchar las opiniones de cada uno, reflexioné. El grupo era muy inquieto y mantenerlos sentados me costaba trabajo:

- *Alan, deja de aventar bolitas de papel.*
- *No fui yo, fue Tapia.*
- *No fui yo, fue Raúl.*
- *Quién haya sido dejen de lanzar objetos.*

Este tipo de escenas se repitieron por algunas semanas, ya que estos chicos interrumpían la clase a cada momento. Tuve que solicitar el apoyo de las maestras de USAER¹⁵ para orientar el trabajo y la conducta de Alan, Raúl y Cristian, que hacían bromas al grupo. Alan se caracterizaba por una sonrisa juguetona aunque diligente y con habilidades organizativas, por lo general manifestaba poco o ningún interés por las actividades académicas. Raúl delgado y ágil, empujaba a sus compañeros en la formación. Recuerdo que al iniciar el ciclo escolar cuando le llamé la atención por colgarse en la puerta del salón de clases, comentó:

- *¡Ay!, si el año pasado en el grupo de tercer año lo hacía ¿por qué, ahora no?*

En silencio pensé, que era necesaria la reflexión del alumno sobre su actitud, diciéndole: — *¡Podrías caer!, ¡lastimarte un brazo!, ¡lastimar a un compañero!*

Me miró no muy convencido, pero dejó de hacerlo.

¹⁴ Carlos Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. 2002.

¹⁵ Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) Servicio de apoyo especial para los alumnos que están inscritos en Jardines de Niños, Primarias o Secundarias, y que tienen necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad). Proporciona apoyos técnicos y metodológicos a los estudiantes y ofrece asesoría y orientación a los docentes y a los padres de familia. La atención se ofrece dentro del horario de las escuelas.

El grupo sería el regulador de estas acciones, al establecer reglas a partir de las necesidades del mismo grupo.

Al día siguiente se elaboró el proyecto de acción¹⁶, atendiendo sus cuatro elementos: actividades, responsables, tiempo y materiales. Antes de anotar las actividades, para sondear por dónde irían las actividades les pregunté a los alumnos: — *¿Qué quieren conocer sobre los juguetes?*

Las respuestas no se dejaron esperar, lo mismo ocurrió con las demás preguntas: *¿cuál fue el primer juguete?, ¿cuántos juguetes se fabrican en tres años?, ¿cuál es el origen de los juguetes?, ¿qué juguetes se usaban en la antigüedad?, ¿cómo se hacen los juguetes?*, las preguntas se anotaron en el pizarrón y en los cuadernos de español. Después se dibujó el formato del contrato y con la lluvia de ideas fuimos construyendo el proyecto de acción, que regularía nuestras actividades. Al finalizar pudimos contemplarlo completo.

Tabla 16: Proyecto de acción

PROYECTO DE ACCIÓN 4º. A			
ACTIVIDADES	RESPONSABLES	MATERIALES	TIEMPO
Elaborar preguntas del tema los juguetes	Estudiantes	Cuaderno, lápiz, goma, pizarrón	30 minutos
Investigar en internet qué son los juguetes	Estudiantes y profesora	Equipo de cómputo, acceso a internet, cuaderno y lápiz	1 hora
Presentar su juguete de día de reyes	Estudiantes	Cartulina, colores, lápiz	1 hora
Elaborar preguntas para entrevistar a un compañero incluyendo cuál es tu juguete preferido	Estudiantes	Cuaderno, lápiz.	30 minutos
Hacer la entrevista a un compañero(a)	Estudiantes	Guión de preguntas	40 minutos
Leer un texto sobre juguetes	Estudiantes y maestra	Texto sobre los juguetes	1 hora

Fuente: Basado en Jolibert v Jacob (2003, p. 47)

¹⁶ Proyecto de acción. Es un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud organizar visita una exposición, publicar poemas, preparar el patio... proveen de situaciones de aprendizaje, página 32. Jolibert (2009).

Para buscar información sobre el tema juguetes aprovechamos la hora asignada de aula digital. No todas las computadoras funcionaban y los niños querían tener una para trabajar de forma individual, como no era posible, decidimos trabajar en grupos de tres.

Desorden y organización

Eduardo algo tímido no terminaba de ubicarse en un equipo, me vi en la necesidad de llevarlo con sus compañeros para que pudiera trabajar.

— *Maestra no me dejan sentar.*

— *¿Por qué no dejan sentar a Jesús?*

— *Es que él nos empuja.*

Entonces lo conduje junto con Kevin y Eduardo que se caracterizaban por su serenidad y aceptación.

Tuvimos dificultades para entrar a internet; ante este problema solicité apoyo del Señor Alfonso, asistente escolar, quien conoce el funcionamiento del equipo. Como tardamos en conectarnos a internet, los niños más inquietos empezaron a jugar y lanzar las tradicionales bolitas de papel con saliva.

Las niñas decían: —*Maestra que asco están aventando bolitas de papel.*

Sin más llamé la atención de manera enérgica a los autores de esta travesura, pidiendo que se comportaran mejor y dejarán de lanzar bolitas. Esto me causó enfado, molestia y desilusión, por no lograr el trabajo cooperativo. Me repetía a mí misma: — ¡Paciencia... paciencia...!

Finalmente al acceder a internet utilizamos el buscador¹⁷ google¹⁸, pregunté:

— *¿Quién sabe cómo tenemos que buscar la información?*

Michell contestó: --*En el cuadro escribes la palabra que quieres buscar, das clic y aparece la información.*

¹⁷ Un buscador es una página web en la que se ofrece consultar una base de datos en la cual se relacionan direcciones de páginas web con su contenido. Su uso facilita enormemente la obtención de un listado de páginas web que contienen información sobre el tema que nos interesa.

¹⁸ Google, es un buscador de contenido en Internet.

La idea es que entre ellos compartieran información y no que yo se las diera toda. Así que seguimos esta indicación. Kevin dijo:

— *Aparece todo esto, señalando varios enunciados.*

— *Seleccionen solo uno de los enunciados que tenga relación con el ítema...!*

Un coro de voces se escuchó --*¡Juguetes, maestra!*

El día anterior investigué la información que esta herramienta nos ofrecía sobre el tema, a su vez observé qué páginas electrónicas eran seguras para los niños, con el fin de apoyarlos en su búsqueda, pero también para no tener sobresalto alguno por aquello de las páginas “porno”¹⁹.

Otro problema que se presentó fue que la mayoría de los niños no sabían utilizar la computadora, quienes sí la manejaban apoyaron a sus compañeros y con los restantes tuve que ir equipo por equipo para buscar nuestro tema.

Localizado éste se leyeron los textos. Al estar explicando, se escuchaban murmullos musicales, sin decirles nada me levanté y..., eran los niños que tenían abiertas páginas de juegos, y música. Razón por la cual comenzó el relajo e indisciplina: risas, empujones, bolitas de papel con saliva... Mi paciencia se había agotado, enojada me levanté y sin más suspendí la actividad.

Lo que le pido a mi maestra

Regresamos al salón de clases, el ambiente que se respiraba era de incomodidad por parte de todos. En silencio, aquellos segundos fueron una eternidad, ¿qué hacer...? Recordé la estrategia de evaluación “Mi diario”. Un suspiro rompió el silencio y pregunté.

— *Saben ¿Qué es un diario?*

— *Es dónde escribes algo que te sucedió en el día—* dijo Abigail.

— *Y nadie debe verlo, completó—* Michell.

¹⁹ Los maestros ahora tenemos que tener cuidado al navegar por Internet con los niños, pues por ser en ocasiones muy curiosos o por traviesos generan problemas al ingresar a páginas pornográficas. Esto trae como consecuencia, la queja de los padres de familia e incluso acusaciones que pueden llevarnos a que nos cesen del trabajo sin considerar los alcances de los chicos.

— *Bueno pues vamos a escribir una hoja de diario, pero en esta ocasión sólo vamos a anotar algunas preguntas de lo que sucedió este día y les pido me compartan sus respuestas pues serán de gran ayuda para nuestro trabajo.*

— *Maestra, pero y ¿qué debe llevar el diario?*

Algunos niños respondieron:

— *Fecha.*

— *Título.*

— *Bien niñas, además de estos datos vamos a escribir:*

- *Hoy aprendí...*
- *No entendí...*
- *Me gustaría aprender...*
- *Lo qué le pido a la maestra es...*

Los niños anotaron estas preguntas en su cuaderno para después contestarlas.

Con esta actividad me pude dar cuenta de que:

- Los niños que no sabían usar la computadora y aprendieron a encenderla.
- Los niños que por primera vez se conectaban a internet y realizaban su primera búsqueda de información por medio de un buscador.

Mirar con detenimiento

Una niña escribió que no entendió la página que abrimos, ya que era de bebés y hablaba de la alimentación y no de juguetes, aquí pude corroborar que los niños leen pero no comprenden, aunado a esto no tienen el hábito de la lectura, y en este caso las imágenes que ofrecía la página electrónica eran más llamativas, que las largas filas de letras. A la distancia puedo mirar que también nos faltó tiempo para aclarar este texto

Lo que me partió el corazón fueron las respuestas a la pregunta: ¿Qué le pido a mi maestra?

— *¡Qué nos tenga un poquito más de paciencia!*

— *¡Qué no se enoje!*

— *¡Qué nos cuente cuentos!*

— *¡Qué nos explique con calma!*

— *¡Qué no se desespere!*

Lo cual me hizo reflexionar sobre la guía que soy para ellos, lo que esperan de mí y sobre todo el cúmulo de paciencia que les debo tener.

En cada hoja de diario hice un breve comentario a los niños, respondiendo a sus inquietudes sobre mi quehacer pedagógico, como por ejemplo:

— *¡Tienes razón procuraré ser más clara en mis explicaciones!*

— *¡Está bien te pido que tú también tengas calma y que tomes en cuenta que no atiende a un solo alumno!*

— *¡Procurare ser más paciente!*

Fue un día muy provechoso, aprendí que aunque yo quiera que las actividades se realicen en tiempo y forma, debo tener en cuenta varios aspectos, como son:

- Los conocimientos previos de los estudiantes, en este caso en relación al uso de las computadoras.
- Considerar las características del grupo.
- Checar previamente si los materiales que se desean emplear están disponibles y en buenas condiciones.
- Tomar en cuenta el tiempo del que se dispone.
- Establecer reglas para permanecer en este y otros sitios de la escuela.
- Explicar con claridad.

Con esta actividad los niños pudieron percibir que la maestra sabe escuchar sus opiniones y son tomados en cuenta.

Abordar el camino

Confundida y algo temerosa continué con mi labor. Aprovechando el contenido programático de español: Obtener información a través de entrevistas, lo articulé con el tema del proyecto los juguetes. Los estudiantes decidieron a quien de sus compañeros entrevistar. Era el momento de abordar el camino hacia el texto expositivo. Las preguntas que hicieron los niños para la entrevista fueron:

- ¿Cuál es tu juguete preferido?
- ¿Por qué te gusta este juguete?
- ¿De qué material está hecho?
- ¿Has elaborado algún juguete?
- ¿Con quién hiciste este juguete?

Comenzar de cero

Las actividades continuaron, de tarea los niños buscaron información sobre los juguetes. La información que presentaron fue la definición de la palabra juguete, y algunas ilustraciones de juguetes tradicionales, aunque ésta no carecía de valor, no cumplía con las características del texto expositivo, por lo que me di a la tarea de indagar en internet ¿qué más había sobre juguetes?

De la información encontrada, seleccioné, de acuerdo a lo que los niños querían el texto “El origen de los muñecos es prehistórico”.

Previo a la presentación de este texto, realicé las preguntas:

— *¿Qué saben de la prehistoria? ¿A qué creen que jugaban los niños en la prehistoria?*

—*Son los hombres que iban de un lugar a otro*— contestó Pablo.

—*Se llaman nómadas*— dijo Ricardo.

—*Algunos niños jugaban a cazar como sus papás*— comentó Joaquín.

—*Y las niñas, con muñecas*— intervino Michell.

—*¡Muñecas!, ¿Qué clase de muñecas?*—

—*De trapo, de pieles de animales.*

Ante las respuestas propuse leer el *texto*.

Debajo de la mesa Alan se arrastraba por el suelo y se escondía para que no lo viera. —*Alan regresa a tu lugar*— Continué: — *¡La lectura del texto será en silencio!*

Fue difícil la lectura en silencio, cuchicheos, risitas,...y después de algunos minutos comentamos la lectura, además de analizar el texto párrafo por párrafo.

- *¡Ah!, ya entendí*— señaló Pablo.
- *¿Qué entendiste?*
- *Porque se llama Teddy el oso.*
- *Aquí dice para quién se hizo el oso*— contestó Joaquín.
- *¿Para quién?*
- Para un niño llamado Teddy, que tenía un oso de verdad, pero al morir éste, su padre le mandó hacer un oso de madera y lo nombraron Teddy*— afirmó Erik.

El comentario de Erik, impresionó a los niños. No sólo por la claridad de su pensamiento, sino por la seguridad y vehemencia con la cual lo había expresado. Las preguntas anteriores sobre los juguetes habían logrado organizar el razonamiento de los niños²⁰, los motivaron para centrarse en el contenido de la lectura a pesar de todos los inconvenientes que habíamos vivido.

Sembrar y cosechar

Sin perder de vista el contenido del texto leído se aprovechó la ocasión para elaborar un tríptico, y pregunté al grupo:

- Saben ¿qué es un tríptico?*
- Es un papel con información*— apuntó Ricardo.
- Y ¿por qué se llama tríptico?*

No acertaban a contestar, decían unos y otros: —dos partes... en horizontal... hacia arriba.

Así que aprovechando el desconocimiento traté sobre un poco de los prefijos.

- No acuérdense, bi, significa...*
- Dos--* señaló Sipriano.
- Entonces, tri será...*
- Pues de tres*— afirmó Pablo.

²⁰ M. Nemirovsky (2006). "¿Cómo organizar la enseñanza del lenguaje escrito?, Una propuesta de planificación", en *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós, México.

Escribí sus respuestas en el pizarrón y posteriormente lo pasamos a una hoja para que la herramienta quedara expuesta a todos.

Significado de palabras

Bi: dos

Tri: tres

Mostré un tríptico para que lo vieran, tomamos cada quien una hoja y la doblamos en tres partes.

—*Así tiene que quedar, aclaré, pero vamos a escribir nuestra información.*

Posteriormente se continuó con la interrogación del texto²¹ con el texto expositivo: “El origen de los juguetes”, Primero comentamos a qué se refería la palabra origen de los juguetes, qué sabían del origen de los juguetes. Después de escuchar sus comentarios, dimos lectura al texto en silencio. El silencio empezaba a ser más común para los niños. Pasados unos minutos iniciamos el acercamiento a la lectura. Solicité comentar el texto, la mayoría quería participar, por lo que señale:

— *Recuerden que es uno a la vez, no podemos hablar todos al mismo tiempo, así no se entiende.*

Para entonces ya teníamos un reglamento que elaboramos entre todos, donde se especificaban las actitudes y la participación dentro y fuera del aula escolar, algunas de estas reglas fueron: alzar la mano para hablar, escuchar con atención a nuestros compañeros, hablar uno a la vez, evitar hacer bolitas de papel, mantener limpias nuestras mesas, no utilizar palabras ofensivas, utilizar las palabras por favor, gracias y respetar a nuestros compañeros.

Por último realizamos un mapa mental entre todo en el grupo sobre el texto revisado. Al finalizar Abigail comentó:

— *Maestra ¿no le parece que hemos aprendido con esta lectura más de historia que en un libro de historia?*

Mis ojos brillaron y llena de orgullo, sonreí y dije. — *Así es.*

²¹ La interrogación de texto es una estrategia didáctica significativa para el niño requiere una verdadera actividad cognitiva al servicio de un proyecto de aprendizaje explícito

Esta actividad me permitió un primer acercamiento a los textos expositivos, son tan pocas las ocasiones que nos detenemos a analizar estos textos, en mi caso hasta el día de hoy, había dado por hecho que los niños los entienden solo por leerlos, sin tomar en cuenta el propósito de los textos expositivos, su estructura, la información que contiene, así como los conocimientos que atañen a diferentes áreas del conocimiento, además del papel que el docente representa al acercar a los niños a estos, dando voz a sus inquietudes, sin perder de vista el propósito del texto. Estas ideas me llevaron a lo expuesto por Nemirovsky: “Aun cuando determinada temática haya surgido por iniciativa de algunos niños del grupo, si el docente no tiene un deseo real de profundizar en ella, pronto los niños tampoco querrán hacerlo. Esto se debe a que, los niños son extremadamente sensibles para registrar cierto tipo de actitudes que se manifiestan a pesar del docente mismo”.

3. Dirigir o no dirigir ese es el dilema

Al finalizar el mes de diciembre del año dos mil once trataba de poner orden tanto a mi trabajo escrito como a mis ideas. ¡Esto era lo más complicado! La indecisión de ¿Cuándo y cómo comenzar el trabajo por proyectos con los niños? ¿Cómo dejar que los niños determinarán los proyectos de trabajo? ¿En qué momento se abordarían los temas del programa? Estas y otras preguntas rondaban mi cabeza. Aunque Jolibert señaló en una conferencia ofrecida a los estudiantes de la UPN 094²², que los contenidos se toman en cuenta y que los proyectos surgidos del grupo se ajustan al programa oficial, yo tenía que verlo, vivirlo. Llena de incertidumbre e incredulidad inicié la intervención pedagógica.

Fue en una fría mañana del martes tres de enero de 2012, después del período vacacional de invierno nos presentamos a la escuela. Los niños se mostraban somnolientos, pero con la efervescencia física propia de su edad. El grupo no estaba completo, después de saludarlos, realizamos algunos movimientos acompañados de la canción del juego del calentamiento.

²² Unidad 094 de la UPN Universidad Pedagógica Nacional, dedicada a la actualización de los maestros de educación básica.

Al concluir el juego, les pedí sentarse y pregunté --¿cómo les fue en sus vacaciones? Entre anécdotas de sus vacaciones, sonrisas y bostezos, había que iniciar, a fin de cuentas, teníamos que continuar, así que, observé que nos quedaban algunos meses para concluir el curso, y sin titubear, pregunté: -- *¿Qué queremos hacer juntos?*

Los niños me miraron con cara de asombro. Silencio...absoluto silencio, hasta que alguien se atrevió a preguntar: -- *¿Hacer juntos?, ¿Cómo?*

Era Erik con sus ojos brillantes, mirada de niño inquieto y extrañado.

Aclaré: — *Sí, ¿Qué actividades proponen que hagamos juntos en el tiempo que nos queda para concluir el ciclo escolar?*

En sus caras se reflejaba la incertidumbre, sin embargo, se escucharon algunas voces que proponían:

— *¡Visitar museos!*

— *¡Ir al zoológico!*

— *¡Tener más recreo!*

— *¡Jugar fútbol!*

Y de ahí surgieron otras voces más: —*¡Leer!, ¡Escribir cartas!, ¡Cantar!, ¡Bailar!, ¡Dibujar!, ¡Hacer manualidades!, ¡Ir a un balneario!,* entre otras más.

Michell, una niña con gran prestigio entre los compañeros, propuso sonriente:

— *Hagamos una obra de teatro, pero nada más nosotros.*

Sus compañeros atentos a lo que expresó, contestaron

— *¡Sí!, ¡Sólo nosotros!*

—*Ya veremos, nos tenemos que organizar y quizás lo podamos hacer.*

Aunque no estaba el grupo completo, el enjambre de voces no cesaba. Como eran demasiadas propuestas, les solicité escribir en el pizarrón qué les gustaría hacer juntos. Liliana una niña de mirada triste, escribió: *Ir a caminar a Chapultepec.*

— *¿A Chapultepec? ¿Te gusta este lugar?* — Le pregunté sorprendida.

—*No lo conozco--* contestó.

Hasta este momento yo pensaba que todos los niños conocían el histórico Bosque de Chapultepec, lugar de paseo tradicional para las familias que viven en el Distrito Federal. Caminé hacia el escritorio asombrada pensando, casi cuatro meses de trabajar con el grupo, y es hasta este momento que empiezo a conocerlos.

Las actividades propuestas se escribieron en el pizarrón y en el cuaderno de cada estudiante. Por ser una lista muy extensa, reflexione y comenté que algunas actividades no eran posibles llevar a cabo, por las actividades programadas para la escuela, como: exámenes, juntas con padres, entre otros. Sería necesario valorar lo que sí era posible realizar. Entre todos fuimos valorando las actividades que podíamos llevar a cabo tomando en cuenta tiempo, espacio y recursos. Bien dice Feuerstein²³ que el mediador es el que crea las oportunidades para que el niño elija lo que quiere aprender y lo que importa es darle valores para que a partir de ellos, pueda crear valores propios y sus propios significados.

Quedaron los temas: decir poemas, leer, escribir, cantar, bailar, visitar museos, usar la computadora, jugar fútbol. En el cuaderno los chicos fueron señalando las actividades propuestas con una marca, y el tipo de textos que podíamos realizar.

La organización del trabajo por proyectos continuó:

—*En los meses de enero a marzo realizaremos el trabajo por proyectos.*

— *¿Saben qué es un proyecto?*

Miradas de interrogación, silencio y...

—*Es como el trabajo que hacen los arquitectos, y se tiene que llevar a cabo entre varias personas.* Contestaron Joaquín y Ricardo coincidiendo en ideas.

— *¿Los demás qué opinan?, ¿Están de acuerdo con lo que comentan sus compañeros?*

Indecisos asintieron con la cabeza. Michell sólo sonreía.

²³ Feuerstein Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y el papel del mediador

—*Bien ustedes dicen que trabajar por proyectos es cómo lo que hacen los arquitectos y ¿qué hacen los arquitectos?*

—*Bueno, hacen un diseño para hacer una casa*— explicó Ricardo.

—*O una construcción*— dijo Joaquín.

—*Dicen qué trabajan varias personas y ¿cómo participan?*

—*Pues ayudan a hacer la casa*— contestó Luis.

—*Sí, pues sí*— se escucharon algunas voces.

Sonrieron y volvió el silencio...que aproveché para expresar:

— *Bien, pues nosotros vamos a trabajar por proyectos y aquí podemos incluir las actividades que se acaban de proponer.*

Los rostros de los niños se mostraban incrédulos, indiferentes y somnolientos. Sería por el frío que calaba hasta los huesos, y a pesar de esto su algarabía no paraba. Absorta en mis pensamientos pensaba ¿cómo podríamos reconocer el trabajo por proyectos? Enunciarlo era una cosa y hacerlo otra. En automático propuse iniciar con un proyecto, el grupo se quedó en silencio,

— *Vamos a jugar al patio*— expresó Raúl.

— *Pero hace frío, contestaron algunos compañeros,*

—*Dormirnos*— Propuso uno de ellos.

—*Sí, dormir*— contestó Michell con sus pequeños hoyuelos en las mejillas, cerrando los ojos y abrazando su bufanda.

—*Ya sabemos que actividades queremos hacer, pero ¿cómo vamos a conjuntarlas en un proyecto? Si decimos que varias personas trabajan juntas después, ¿Qué más llevará un proyecto?*

— *Actividades*— propuso Pablo.

— *Materiales*— señaló David.

Seguí preguntando: --*¿Qué materiales?*

— *Marcadores*— dijo Pablo.

— *Si pero ¿quién se va hacer cargo de las actividades?* — Apuntó Ricardo.

Armando la orquesta

Alumnos interesados en la actividad, otros inquietos lanzando bolitas de papel, como Cristian y Raúl que regularmente hacían el desorden. Para atraer su atención les propuse juntar las mesas y de esta manera estar más cerca y así poder mirarnos al hablar. Fue todo un alboroto algunos se quedaban parados y no ayudaban a mover el mobiliario.

— *Niños entre todos tenemos que mover las mesas y sillas, no las avienten, procuren no cargar las mesas esto resulta peligroso. Cristian ayuda a tus compañeros. Armando ¡levántate y participa! Raúl ¿qué haces? ¡No se empujen!, ¡Se pueden lastimar!*

Dudaba si mi participación era la correcta, no dejaba de dar indicaciones, recordé que en el paradigma de Vigotsky se enuncia que el maestro en un principio toma un papel más directivo y va dando apoyo (andamiaje) y a medida que aumenta la competencia del alumno en ese dominio, se reduce su participación sensiblemente. Puede parecer que al trabajar por proyectos los maestros dejamos de dar órdenes, esto no es así, este trabajo requiere del acompañamiento del maestro, estar muy atentos a la dinámica del grupo, conocer a los alumnos, generar un ambiente de cooperación.

Ya acomodadas las mesas continuamos con la organización. Los niños al sentarse observaron que las mesas estaban muy sucias, en general había mucho polvo en el salón, Jacqueline diligente y comedida sacó un pedazo de papel higiénico y empezó a limpiar su lugar.

— *¡Ya vio maestra, como están sucias las mesas!* — sorprendido, observó Alan.

— *Y si arreglamos el salón*— propuso Ricardo.

La mayoría de los estudiantes presentes apoyaron la propuesta.

— *¿Pero qué tenemos que arreglar del salón?*

Solicité la participación de los niños para escribir las propuestas del proyecto a realizar. Cristian se propuso para escribir en el pizarrón los posibles nombres para

el proyecto, estos fueron: El cuidado de nuestro salón. Arreglando el salón. Limpiando las mesas. No rayar las mesas.

Después de argumentar el por qué de estos nombres quedó: *“Cuidemos nuestras mesas”*.

— *Bueno y ahora vamos a escribir que actividades tenemos que realizar en este proyecto, quién se va a hacer cargo de ellas, ¡ah!, sí, porque todos tenemos que participar.*

Un paso atrás y otro adelante

Se creó, una comisión para hablar con la directora de nuestro proyecto. Ella nos informo que por el momento no se podía llevar a cabo nuestra actividad, pues se tenían programadas otras actividades y que tendríamos que esperar. Los alumnos salieron algo desilusionados. Informé a la directora que esto formaba parte de las actividades que, el grupo realizaría al trabajar por proyectos, en el cual los alumnos serían responsables de las actividades, con mi acompañamiento y orientación, la directora señaló:

—*Me parece bien, pero tenga calma y en cuanto se desarrollen las actividades previstas, podrán realizar su actividad.*

—*Entonces maestra qué vamos a hacer*— preguntó Ricardo.

—*Que sí podemos hacer*— contesté.

—*Y si limpiamos las mesas nosotros con un poco de agua y una franela*— propuse.

Acordamos traer una franela o trapo al día siguiente para limpiar nuestras mesas.

—*Mientras podemos investigar los costos del mantel.*

—*Pero a mí no me dejan salir*— señaló Armando.

—*No, acuérdense que tienen que ir acompañados por su mamá para preguntar precios del mantel.*

Entre caras de incredulidad y murmullos, continuamos con la escritura del proyecto, tomando en cuenta: actividades, responsables, tiempo y materiales.

Este proyecto se alargó en la realización de sus actividades, sería después de dos semanas que se nos permitió lavar las mesas, la actividad coincidió con la campaña de prevención en contra de la influenza. Contando con solo cinco madres de familia de 36, debido a que en la actualidad la mayoría tiene que trabajar para apoyar la economía familiar.

De las actividades previstas solamente se pudo lograr que los chicos mantuvieran limpias sus mesas, además se acordó, que la asistencia de las madres se tomaría en cuenta para la clase de civismo. Con el tiempo que he trabajado como docente sé que contar con la participación de todas las madres de familia para este tipo de actividades es difícil, pero no imposible, ya vería sobre la marcha que hacer.

Ganancia de pescadores

En el mes de abril las madres de familia más jóvenes, acudieron a lavar las mesas, los niños esperaban pacientemente, nada que ver con los primeros días. Para entonces las mesas se habían organizado en cuatro mesas largas para trabajar diariamente, con esta organización los niños podían mirar a su interlocutor cara a cara, generando un ambiente de confianza.



Limpieza de mesas por las madres de familia del 4º. A.

Acomodar las mesas por equipos no fue fácil, porque al principio hubo resistencia para sentarse de esta manera:

—*Por qué no volvemos acomodar las mesas como al principio en filas, a mi no me gusta trabajar así*— decía Ana Gabriela.

—*Si mejor en filas maestra, porque David platica mucho y no nos deja trabajar.*

—*También Pablo me distrae con sus comentarios y Alan siempre se está parando para jugar con Raúl*—comentó Michell.

Había opiniones a favor y otras en contra.

—Así está bien— opinaba Ricardo. —Sí, así se trabaja mejor— Alondra. —Pues no sé— Armando dudaba.

Ante tantas opiniones comenté:

—Bien Ana Gabriela, si vamos a sentarnos en filas en algunas ocasiones. Miren muchachos ya pronto se aplicará el examen de ENLACE y seguramente nos pedirán que nos acomodemos por filas, en mi opinión al estar sentados en equipo podemos trabajar mejor, compartir nuestros materiales, pedir opinión a los compañeros, además el espacio del salón es muy reducido, cuando puedan observen como se ve el salón con las mesas acomodadas de esta forma.

—Parece que vamos a comer— intervino Michell

—Tú siempre quieres comer— contestó David sonriente.

— ¿Y tú qué? — Respondió Michell.

—No discutan, qué les parece si acomodamos las mesas de acuerdo a nuestra actividades.

—Si, mejor así y todos contentos, bueno eso creo-- comentó Joaquín.

Algunos asintieron con la cabeza. Se cerró el dialogo y continuamos con las actividades.

Sin perfección

Día a día pensaba que no quedaba claro que todos somos responsables del cuidado de nuestras mesas, había que insistir. Y como dice el refrán el que persevera alcanza, el grupo dejo de rayar las mesas.

En la penúltima semana del curso escolar se convocó al grupo a lavar las mesas, y al igual que en enero, solamente asistió la mitad del grupo a



Entre todos limpiamos las mesas

realizar esta actividad. Los alumnos pidieron sentarse en una mesa de niños y una mesa de niñas:

—*Pero ¿por qué niños, si el mundo está compuesto por hombres y mujeres?*

—*Si maestra, pero por esta vez queremos sentarnos así.*

—*Están seguros, si empiezan a pelear volvemos a nuestra mesa.*

—*Si maestra verá que no, nos peleamos.*

—*Está bien.*

Tomaron sus pertenencias y se colocaron en su mesa se veían como si fuera la primera vez, aunque en el año se integraron en diferentes equipos, este cambió les gusto. Fueron las niñas las que empezaron a limpiar su mesa, unas tallaban, otras secaban. Cuando les tocó el turno a los niños solo limpiaron por encima, sin tallar.

—*Maestra dicen que ya terminaron de limpiar las mesas, si están bien sucias—* observó Abigail.

—*A ver niñas apoyen a sus compañeros. Niños fíjense como deben de limpiar, si tiran agua hay que secarla.*

Raúl tomo el mechudo del conserje que dejaba afuera del salón y empezó a limpiar, daba gusto verlos a todos participando.

Desde enero hasta junio el proyecto de cuidemos nuestras mesas tuvo a decir del alumno Cristian un 50% de logro alcanzado, cuando le pregunté:

—*Por qué solo este porcentaje.*

—*Porque no todos cuidamos las mesas, falta que todos participemos, pero al menos*

—*Yo tampoco—* se escucharon otras voces.



Al menos yo ya no pinto las mesas

El proyecto tuvo altas y bajas, el acompañamiento resultó muy importante, al motivar, y animar a los alumnos en la realización de cada uno de los proyectos,

permitió la participación del grupo, la toma de decisiones, y el establecimiento de reglas de convivencia. Reconozco que el proyecto pudo dar más: indagar sobre los hábitos de limpieza, enfermedades infantiles que se generan partir de la falta de aseo, escribir un texto expositivo sobre estos temas, pero este fue el proceso del grupo incluida yo. Pero tal como se realizó, permitió no perder de vista, algunos aspectos que lleva un proyecto y como se dice la práctica hace al maestro.

4. Para entrar en materia

Para entrar en materia me dispuse a ir poco a poco probando el trabajo por proyectos. La propuesta de Pedagogía por Proyectos sonaba bien: hacer niños autónomos, escuchar la voz de los niños, trabajar de manera cooperativo, y que con las demás actividades, como: la toma de lectura por minuto, y por si fuera poco, los temas bimestrales de naturales, que se tenían que abarcar en menos de dos meses, los que venían contenidos en los ejercicios de práctica para el examen de ENLACE, que se realizaron en diversos momentos del año, hasta llegar al examen anual del mes de junio y por si esto no fuera poco, mi participación en las actividades de Carrera Magisterial en su veinteava etapa. Conclusión cansancio e irritabilidad, malestar físico, todo esto se reflejaba en mi rostro, ante un grupo inquieto y numeroso, aunque yo trataba de sonreír, y mantener la calma, esto a momentos parecía rebasar mi estado de ánimo.

En el mes de diciembre, en la Unidad 094²⁴ del centro Josette Jolibert, comentó que era posible realizar proyectos de un día, además que podían presentarse los contenidos de los programas oficiales para realizar proyecto. Tomando en cuenta esto, se realizaron proyectos de un día, los chicos propusieron escribir una carta a los reyes magos, apoye su propuesta y elaboramos el proyecto en el pizarrón y ellos lo escribieron en su cuaderno

²⁴ Unidad 094 de la UPN Universidad Pedagógica Nacional, dedicada a la actualización de los maestros de educación básica.

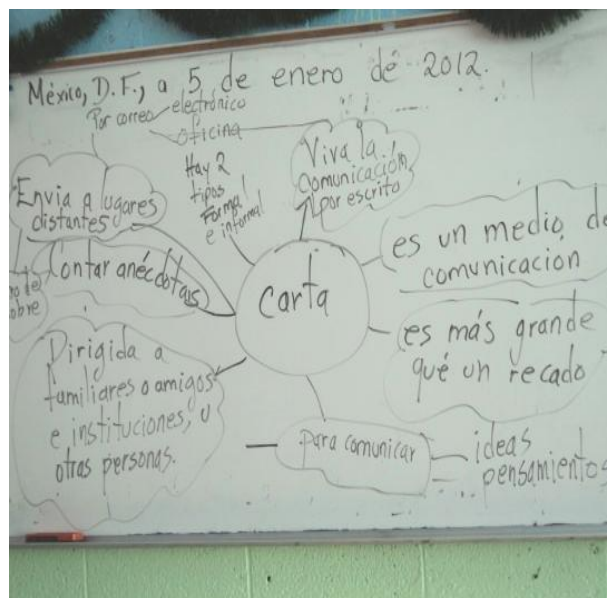
Los proyectos “Carta a los reyes” y “Convivió de reyes” se realizaron en un día, lo que nos permitió conocer que acciones y actitudes se necesitan para el trabajo por proyectos, así como ir poniendo las condiciones para este tipo de trabajo, además pude valorar el trabajo y participación del grupo.

Para realizar la carta de reyes, se les cuestiono: *¿Para qué servía una carta? ¿A quién va dirigida? ¿Cuál es su finalidad? ¿Qué hay que escribir en una carta?*

Se elaboró un mapa mental con sus respuestas, el mismo que se copió en su cuaderno.

—De qué color dijo que va el centro del mapa, preguntó Erik

—Podemos usar otros colores— observó Pablo.



Mapa mental de la carta



Revisando la carta a los reyes magos

Los niños revisaron su carta, considerando si se entendía lo que pedían, si decía a quién iba dirigida, se sugirió mejorarla.

—Me dejas ver cómo iniciaste tu carta Erick, solicitó Cristian.

Niños y niñas hacían correcciones a sus cartas. Se veían muy dedicados en su escritura.

Los niños se apresuraron a terminar la corrección de su carta, después la guardaron en un sobre y la amarraron a un globo, que lanzamos en el patio. Algunos chicos compartieron su globo con los compañeros que no lo traían.



Emocionados lanzando el globo con la carta a los Reyes Magos

Otro proyecto de un día fue el convivio por el día de reyes, se elaboró el proyecto tomando nota de las actividades, responsables, materiales por utilizar y el tiempo de realización de las actividades.

Tabla 17: Proyecto Convivio de reyes

ACTIVIDADES	RESPONSABLES	MATERIALES	TIEMPO
Preparación del chocolate	Michell y José Pablo	Leche y chocolate	Una hora
Compra de rosca, vasos, platos y servilletas	Mamá de Jacqueline	Cooperación de \$5.00	Dos horas
Juego de las sillas	La profesora del grupo	Sillas, grabadora	20 minutos
Conducta	Alumnos y profesora	ninguno	Durante el convivio
Limpieza del salón	Alumnos	Bote de basura	Durante el convivio



Aunque no había comisión para repartir la rosca Bruno, Miguel y Jesús se ofrecieron a partir la rosca.

En grupo evaluamos los proyectos de carta a los reyes y convivio de reyes, tomando como referencia lo que planteamos en nuestros contratos y que nos faltó por hacer.

Conviviendo y aprendiendo

Cristian estuvo atento a lo que escribían sus compañeros, aunque inquieto se interesó en las actividades realizadas en este proyecto. Era la primera vez que el grupo evaluaba sus actividades.



Evaluando proyectos

5. Poemas para disfrutar

Durante el mes de febrero se abordó el Bloque 3 del Ámbito de la Literatura: Hacer una presentación de lectura de poesía en voz alta. Después de leer los propósitos indagué qué conocían los alumnos sobre la poesía estos comentaron:

—*Son palabras que se dicen para enamorar a las personas*— señaló Sipriano.

—*Para dedicarla a alguien en especial*— suspiró Abigail.

—*Tienen palabras que riman*-- dijo con seriedad Ricardo.

—*Sólo hay poesía que hable del amor, ¿Están seguros?*— Interrogué al grupo.

—*Bueno vamos a leer en nuestro libro algunos ejemplos de poemas.*

—*¿Es lo mismo poesía que poema?*

Ante esta pregunta buscamos en el diccionario y encontramos:

Poema: es cualquier composición literaria que se concibe como expresión artística de la belleza por medio de la palabra, en especial aquella que está sujeta a la medida y cadencia del verso y

Poesía: es un género literario.

—*No entiendo*— comentó Sipriano.

—*No se preocupen poco a poco trataremos de aclarar lo que acabamos de leer.*

Leímos en voz alta los poemas: *Aquel caracol* y *La flecha de oro*, del libro español ejercicios cuarto grado. Después de leer ambos poemas les pregunté:

—*¿De qué se habla en estos poemas?*

—*De un caracol y de una flecha*— dijo Pablo.

—*Y hay palabras que no se entienden*— señaló Joaquín.

Ayudados por el diccionario buscamos el significado de esas palabras, para comprender el poema. El interés por el poema era evidente. Erick comentó:

—*Hay palabras que suenan igual, yo creo que es por la rima*—afirmó.

Entre todos localizamos las palabras que rimaban en el poema y las subrayamos.

Para continuar solicite: —*¿Quién se anima a leer el poema el caracol?*

—*Yo*— contestó Cristian.

Sorprendida le cedí la palabra y él empezó a leer:

Aquel caracol que va por el sol,
en cada ramita llevaba una flor...

Las palabras brotaron inquietas y juguetonas como él.

Otros se animaron y leyeron también, pero algo faltaba:--*¿Qué creen que falta pregunte?* Se escucharon diversas voces:

—*Qué se entienda.* —*Qué se pronuncie con más fuerza.* —*Qué hablen fuerte.*

Buscamos en el libro de español las sugerencias para declamar y comentamos a que se referían estas sugerencias. Después buscamos otros poemas en la antología de lecturas para cuarto año. El poema que les agrado de esta antología fue el *Sapito glo, glo*. Lo leyeron en silencio y después hice las preguntas: *¿Cómo es un sapito? ¿En qué lugares vive? ¿Qué emoción o sentimiento te provoca?*

Antes de continuar les pregunte que podríamos hacer juntos con los poemas que se leyeron, contestaron:

—*Presentar los poemas.* —*Leerlos a otros.*

—*Entonces que les parece si hacemos un proyecto.* — *¡Sí!* — contestaron a coro.

—*Y ¿cómo se llamará nuestro proyecto?*

Surgieron diversos títulos: Presentación de poemas, Festival de poesía, Un poco de poesía, Poemas. Después de comentar el título, se quedó Festival de poesía. Anotamos en un papel bond las actividades por realizar, los responsables, material y el tiempo de realización. Buscamos más poemas en los libros de la biblioteca del aula, sin encontrar muchos libros de poesía, por lo que lleve unos libros de mi pequeña biblioteca. Cada niño seleccionó un poema, se dio la lectura en silencio para después leer el poema en voz alta. Algunos niños leyeron sus poemas y comentamos si la lectura de estos era correcta, a lo cual respondieron que casi no se escuchaba y no se entendían.

Tabla 18: Proyecto Festival de poesía

ACTIVIDADES	RESPONSABLES	MATERIALES	TIEMPO
Comentar que es la poesía	Alumnos y docente del 4º. "A"	Pizarrón, cuaderno, lápiz	15 minutos
Leer poemas del libro de español ejercicios y comentarlos	Alumnos y docente del 4º. "A"	Libro de español ejercicios	30 minutos
Búsqueda de poemas en la biblioteca de aula	Alumno 4º. "A"	Libros de la biblioteca de aula	1 hora
Búsqueda de poemas por parte de la docente	Profesora del grupo del 4º "A"	Colección Antología comunicativa. Español y literatura	1 hora
Lectura de poemas en voz alta	Alumnos del grupo 4º. "A"	poemas	40 minutos
Organización presentación de poemas en voz alta	Alumnos y docente del 4º. "A"	Pizarrón, cuaderno, Lápices. Papel bond	1 hora
Ensayo presentación de poemas	Alumnos y docente 4º. "A"	Grabadora, poemas,	2 horas
Presentación de los poemas	Alumnos y docente 4º. "A"	Cámara, grabadora, refrescos, galletas	1 hora

A continuación se inició el diseño del programa para el festival, considerando los poemas que se presentarían de forma individual, y de manera grupal, en este caso quedaron los poemas: "Aquel caracol" y "el sapito glo, glo". Sugerí presentar dos canciones latinoamericanas: "El coquí" canción puertorriqueña y "Paloma mía" canción sudamericana. Aunque con poco tiempo, comentamos la letra de las canciones.

Esto me hace reflexionar que cada texto leído es un mundo desconocido para estudiantes y docentes, como si fuera la primera vez que se lee el texto en turno, siempre con una nueva mirada. De acuerdo a Álvarez y otros autores como Lerner y Smith, al acercar a los estudiantes a una variedad textual, se permite un mayor dominio de estos, al conocer y reconocer la diversidad de géneros discursivos con sus respectivas funciones y características lingüísticas correspondientes, se dan sentido a su uso en la práctica social de comunicar.

Obstáculos que crean oportunidades para aprender

Comunique a la directora, la actividad que se estaba realizando y solicite autorización para efectuar nuestra presentación del festival de poesía, la directora preguntó: — *¿Viene en su planeación?*

— *Sí, está planeado— contesté con seguridad.*

— *¿Y dónde lo va a realizar?*

— *En el salón de clases.*

Con solo una semana para preparar el festival de poesía, pero con mucho entusiasmo, ensayamos en el salón, las entradas y salidas de los participantes. Aunque el propósito de la actividad era la lectura en voz alta de los poemas, para mi sorpresa los niños se los aprendieron de memoria.

El gran día llegó, el viernes 17 de febrero, cuando ante la presencia de los padres de familia del grupo de 4°. “A” presentamos nuestros poemas. Los niños nerviosos y yo también, y lo que faltaba la canción del Coquí no la encontraba. Por lo que solicité el apoyo de los niños para iniciar con el poema *Aquel caracol*.



Padres de familia en la presentación Festival de poesía



Madre de familia escucha emocionada a su hijo

Al llegar la hora de la participación individual algunos chicos se atemorizaron, los más valientes no dudaron en decir su poema, y los demás se fueron animando poco a poco. No podían faltar los padres que llegaron tarde, para resolver este problema, los chicos dijeron el poema a su papá o mamá de forma individual. Fue muy emocionante. Para darle un ambiente más cálido y amable se ofrecieron galletas y refresco.

Los nervios del primer momento desaparecieron dando paso a la satisfacción y alegría por nuestra participación y no podía faltar la foto del recuerdo.



Felices en el festival de poesía

La directora llegó después, le presentamos algunos de los poemas y cantamos la canción Paloma mía, que tanto les gustó. La directora felicitó al grupo nos pidió presentar esta canción y un poema en la ceremonia del lunes siguiente y así lo hicimos.

En el salón evaluamos la actividad: lo que aprendí, lo que más me gustó, lo que no me gustó y lo que sugiero; lo que más les gustó fue la canción paloma mía. Lo que no les gustó la canción del coquí, y lo que sugirieron fue que todos participen.



La directora felicitando al grupo por la presentación de sus poemas.

6. El tiempo se me viene encima

Los bloques de estudio que son para dos meses, se deben terminar en un mes, ya que durante la primera quincena del segundo mes hay que entregar calificaciones, y el ejercicio de ENLACE se tenía que presentar incluyendo los temas del bloque completo de español, matemáticas y ciencias naturales. La intervención con proyectos incluida la interrogación de textos había dado resultados ya que al regresar de las vacaciones del mes de abril, se observaba a los chicos con más orden en sus actividades, eso pensé, ¡Qué desilusión! Las siguientes semanas las cosas volvieron a la normalidad: niños que no cumplen con tarea, que se empujan, en fin y el tiempo que se me viene encima y a pesar del ritmo del grupo, se fue creando un ambiente más propicio para el aprendizaje.

Y sucedió que un día al interrogar un texto sobre electricidad, al dar inicio con la lectura silenciosa, todos estuvieron callados, sí callados... Leían atentamente el texto que les proporcione sobre electricidad, eran cinco hojas y la mayoría lo leyó. Interrupción si pero, no, al entrar una persona al salón para dejarme unos documentos, se quedó sorprendido, le pedí no hacer ruido:

—Si, dígame (dije en voz baja). —Es que están leyendo mis alumnos.

Me entregó unos documentos y comentó:

—La felicito maestra. Y salió.

La verdad me felicité a mí misma, el grupo estaba en silencio, que importa si el tiempo se me viene encima cuando se tienen estos avances.



Interrogando un texto

¿Qué? ¿Cómo interrogamos el texto? Fui siguiendo paso a paso esta estrategia:

Primero lectura individual silenciosa, de acuerdo a Jolibert e Sraïki este era el primer acercamiento en relación con un texto por descubrir, que pone a prueba sus competencias y que permite construir una primera significación, aunque ésta sea parcial. Después preguntar:

— ¿Cuál es el sentido del mensaje del texto?

— ¿Por qué dices eso?

— ¿Dónde lo has visto?

— ¿Qué información significativa nos da el texto?

Para continuar identificar en grupo la estructura del texto, título, subtítulos, imágenes que apoyan el texto, ¿Qué nos dice el texto?, ¿Qué datos nos aporta?, ¿Cómo podemos utilizar su información?

Ante esto la participación de los alumnos no se dejó esperar, las manos arriba, algunos arrebatándose la palabra:

—Recuerden que es uno a la vez para que se escuche su voz.

Lo que llamó mi atención fue que después de que interrogamos el texto aún quedaban dudas de algunos alumnos:

—Lo que aún no entiendo es ¿cómo puede pasar la electricidad por los cables?

Cuestionó Pablo.

—*Por los electrones*, Ricardo contestó.

—*Y tú cómo sabes eso*— pregunté.

—*Por qué mi hermano mi platicó, el estudió electrónica*.

Pablo lo miró sorprendido, rascándose la cabeza:

— *¿Electrones? (diciendo para sí mismo)*

Se dirigió a su lugar con la duda reflejada en el rostro. Sipriano un niño originario de Guerrero, le decía:

—*Si, los electrones no los podemos ver pero están ahí y pasan por los cables*.

—*A ver qué pasa ahí*, pregunté. —*No se vayan a pelear*.

—*No maestra es que Pablo, no sabe qué son los electrones*— señaló Sipriano.

—*Dónde podemos saber más sobre el tema*— subraye.

Las repuestas fueron: —*En internet*. —*En el diccionario*. —*En un museo*.

Hasta aquí el texto nos aportó un panorama general del tema la electricidad, pero ante la duda de uno de los chicos sobre el concepto electrones sus compañeros aportaron lo que ellos conocían. Jolibert e Sraïki señalan que es importante que los niños lleguen a comprender bien el texto, con la ayuda de los demás, y que se construyan herramientas que permitan hacerlo, cada día, de manera más y más autónoma.

A partir del interés de los alumnos, se organizó una salida al Museo Tecnológico y de Electricidad, solo que se realizó fuera de la escuela y los padres de familia acompañaron a sus hijos. Se acordaron las actividades a realizar junto con los alumnos, primero se les preguntó *¿Qué temas nos presenta este museo de acuerdo a su nombre?*

—*Trata de electricidad*— contestó Joaquín.

— *¿Y de electrones maestra?* — Pablo preguntó.

—*Si algo hay de eso, pero y ¿cómo podemos llegar allá?*,

—Buena pregunta— recalco Joaquín.

—*Alguien sabe cómo llegar allá*— insistí.

Sonriendo Armando contestó. —*Pues en pecera o en el metro.*

—*Bueno si, pero en dónde se localiza*

Alondra sonrió tímidamente, a la vez que contestaba: —*En Chapultepec.*

Cristian contesto: —*yo, he visto ese lugar, pero no me acuerdo dónde.*

Parecía que la interrogación de textos continuaba pero ahora de forma oral, porque las preguntas no terminaban.

Aunque no todos los niños acudieron al museo, los que si fueron estaban sorprendidos. Pablo pudo comprobar el paso de la electricidad con un aparato que se exhibe en este museo.

Las experiencias fueron muchas, pero el reporte de la vista al museo no tenía algunos elementos, había que afinar su presentación, juntos fuimos diseñando de qué manera podíamos mejorarlo.

—*Con un inicio— aportó Ricardo*

—*No, porque no es un cuento, es una visita de museo. Es Introducción—* señaló Joaquín

—*Después va el desarrollo—* indicó Erick

—*Y por último conclusiones—* dijo Abigail.

Ya no hubo tiempo para realizar la corrección de los trabajos, pero lo aprendido estaba ahí.

El tiempo seguía su marcha, llegaron las vacaciones de semana santa, el festejo del día del niño, los puentes del primero y cinco de mayo, el festival del día de las madres, la evaluación de lectura, y el examen de ENLACE, cuántas actividades, y los niños con ganas de ir al aula digital, visitar otro museo, pero todos juntos.

Ni un día más

Ni un día más, los días transcurrieron y como todo lo que empieza tiene su fin, y ya a punto de concluir el ciclo escolar, organizamos la presentación de nuestros proyectos. Después del examen de ENLACE, los niños empezaron a faltar por problemas de salud de ellos o por sus familiares, y para colmo mi participación en carrera magisterial.

En consecuencia tuve que ir varias veces a la dirección:

—*Le falta este papel.*

—*Ahora llene este otro.*

De un lado para otro, sin parar de allá para acá. Y para rematar había que organizar la presentación de libros de la biblioteca de aula. Los niños que se propusieron como asistentes, apoyaron con la organización, fungieron como: edecanes, como vigilantes para el cuidado de los libros, elaboraron carteles alusivos a la lectura. ¡Caramba que organización!

David, Ricardo y Abigail, daban indicaciones a los niños que asistieron a la presentación. Ricardo daba palabras de bienvenida a los alumnos de la escuela. En un solo día pasaron los grupos 15 en total, a ver la colección de libros y a escuchar la lectura de libros por parte de las niñas de 9/14 que también participaron.



Elaborando los carteles para nuestro cierre de actividades

Y nosotros no parábamos después de esto organizamos nuestro cierre de actividades de trabajo por proyectos. En equipo los alumnos se organizaron para realizar carteles sobre los proyectos realizados, el trabajo cooperativo, lo que aprendimos, entre otros.

Las niñas buscaban información en sus cuadernos para checar algunos detalles de los proyectos. Los niños también participaron en la elaboración de carteles para nuestro cierre de proyectos.

Fue un gran acontecimiento para el grupo entre todos acomodamos materiales. Expusimos en el patio a la hora del recreo, los niños estaban emocionados.



Organizando los materiales del cierre de actividades de PpP



Observando el trabajo realizado por el 4º A

Ricardo se asumió como el presentador y a todo aquel que se acercaba le daba explicaciones de nuestro trabajo.

Los maestros estaban sorprendidos. Y preguntaban: — *¿Y esto lo hiciste en el grupo?, ¿a qué hora?*

Mi respuesta fue: — *Si, estas actividades se hicieron en grupo, en hora de clase, como parte de las actividades de la intervención de Pedagogía por Proyectos.*

Otra maestra exclamó: — *¿Pedagogía de qué?*

— *Por Proyectos, contesté.*

— *¿Pero en el programa hay proyectos?*

—Si pero estos proyectos tienen que ver con los intereses del niño y de un trabajo conjunto a partir de lo que queremos trabajar juntos, y de esta manera todos somos responsables de nuestro aprendizaje.

Otra maestra comentó: —has trabajado mucho, se nota la diferencia de actitud de tus alumnos al principio eran muy inquietos y ahora se les ve más tranquilos.

La maestra de sexto grado comentó: — ¿Y por qué no, nos invitaste al festival de poesía? ¿Cuándo se realizó? ¡Lo hubieras presentado!

—Fue en el mes de febrero y se realizó en el salón de clases, informé.

—Si, se presentaron en la ceremonia escolar, el poema “El sapito glo, glo” entre otros poemas cortos, y la canción de Paloma mía, a petición de la directora.

Con el diario ir y venir de las actividades no fue posible compartir en Junta de Consejo Técnico esta experiencia.

Por su parte la directora nos felicitó y subrayó:

—Niños este trabajo es una semillita para su aprendizaje.



En el cierre de actividades la Directora del plantel escolar



Todos juntos levantando el material del cierre de actividades

Fue muy emocionante, ver a los estudiantes, participar y trabajar de manera cooperativa. Sé que aún hay más por hacer, pero por el momento, puedo decir misión cumplida.

B. Informe general

Este apartado tiene como función aportar diversos datos que metodológicamente fortalecen el anterior informe biográfico-narrativo. En primer término presento de forma breve el contexto específico donde se llevó a cabo la intervención, la caracterización de los niños participantes, e informo de manera general del método, la técnica e instrumentos empleados. De forma sucinta aporto el sustento teórico que orientó la intervención. Además doy a conocer el proceso de la misma y por último aporto resultados generales con respecto a los avances que los niños tuvieron en la comprensión lectora de textos expositivos.

1. Contexto específico

La intervención se desarrolló en la escuela “Primaria Profesor Pablo Damián González”, en el turno matutino, ubicada al norte de la ciudad de México, en el Distrito Federal, delegación Gustavo A. Madero, en la Colonia San Felipe de Jesús, famosa por el tianguis que se pone los domingos, ahí se puede encontrar desde un cepillo de dientes hasta un teléfono celular de última generación. La escuela se encuentra ubicada en el camellón de la Avenida León de los Aldama y la calle de Héroes de Nacozari s/n, en la que en medio del ruido generado por una gran variedad de autos y transporte público, transcurre la vida escolar.

2. Caracterización de los participantes

Los niños que participaron en la intervención eran estudiantes de 4º año de primaria, del grupo “A”. Con un total de 36 integrantes, con diferentes niveles de desempeño escolar, de edades entre 9 a 12 años. Los estudiantes presentaban diferentes niveles de desempeño, dos niños aún no consolidaban su lectura y escritura, tres alumnos no mostraban interés por la lectura, sólo cinco alumnos mostraban interés en la lectura, el resto de los niños eran lectores ocasionales.

El grupo destacaba por su inquietud, no respetaban reglas, sus voces eran incesantes, no dejaban de conversar. Un equipo de niños iniciaba el desorden lanzando bolitas de papel, peleando entre ellos y con poca disposición para el estudio. Otro equipo de niños y niñas eran optimistas y participativos. El grupo

tenía el gusto por la lectura y audición de cuentos, pero no tenían interés en la lectura de textos expositivos.

3. Metodología

Esta investigación de corte cualitativo, utilizó algunos elementos de investigación acción al realizar el diagnóstico específico y el enfoque Biográfico-Narrativo para presentar por medio de relatos los resultados de la intervención. Al realizar la intervención se utilizaron la técnica de observación participante y la triangulación teórica y de datos; los instrumentos para recabar información fueron el diario autobiográfico narrativo, la videograbación, fotografías, y carpeta de aprendizaje.

4. Sustento teórico

A partir del estado del arte que da cuenta de la comprensión lectora, cuya investigación sirvió para construir, el sustento teórico y dar así un soporte didáctico. La intervención se basó en la propuesta de Pedagogía por Proyectos de Jolibert, Josette y Jacob, Jeannette creadoras de la misma. Se hace una revisión de que es leer, se reflexiona sobre las condiciones de la comprensión de lectura, las características de los textos expositivos y la importancia de conocer y comprender estos en el ámbito académico y cotidiano.

5. Intervención

Durante la intervención se trabajo con distintos tipos de textos que dan sentido al trabajo. Se utilizaron textos expositivos y narrativos. Los textos expositivos que se revisaron durante la intervención son los siguientes: La electricidad, El origen de los juguetes, El origen de las muñecas es prehistórico. Tengo piojos, Como son los materiales y sus interacciones, Características de los estados físicos y sus cambios. La cocción y descomposición de los alimentos. La conservación de los alimentos. Reflexión y refracción de la luz. Electrización de materiales. Los efectos del calor en los materiales. Los textos narrativos que se revisaron fueron: Poemas diversos, leyendas. Se realizó la audición de lecturas, se dio lectura en voz alta de poemas. En lo escrito se realizaron, carta a los reyes, mapas mentales, reporte de visita al museo tecnológico y de la electricidad.

Los proyectos de acción que se llevaron a cabo durante la intervención fueron:

Tabla 19: Tabla Proyectos realizados

Fecha	Proyecto	Lugar
3-enero-2012	Cuidemos nuestras mesas	Salón de clases
5-enero-2012	Carta a los reyes	Salón de clases
5-enero-2012	Convivio de reyes	Salón de clases
11-enero-2012	Juguetes	Salón de clases
6-febrero-2012	Festival de poesía	Salón de clases
abril-mayo 2012	Electricidad	Salón de clases
2-julio-2012	Cierre trabajo por proyectos	Patio escolar

En el proyecto de acción de la electricidad se logró reconocer las características de los textos expositivos, su estructura y los elementos que lo integran, veamos los siguientes datos. Solamente 5 niños es decir el 13% del grupo reconoce el texto expositivo de otros textos, por sus elementos: título, subtítulos, tema, ilustraciones, así como su estructura: introducción, desarrollo y conclusión; además de su lenguaje descriptivo, narrativo y argumentativo. Solamente 24 estudiantes es decir el 67% del grupo reconoce el texto expositivo de otros textos por sus elementos: título, subtítulos, tema, ilustraciones, así como su estructura introducción, desarrollo y conclusión. Siete niños es decir el 20% de los estudiantes no reconoce el texto expositivo de otros textos, no distingue sus elementos: subtítulos, tema, ilustraciones, no distingue su estructura introducción, desarrollo y conclusión.



En contacto con un texto expositivo

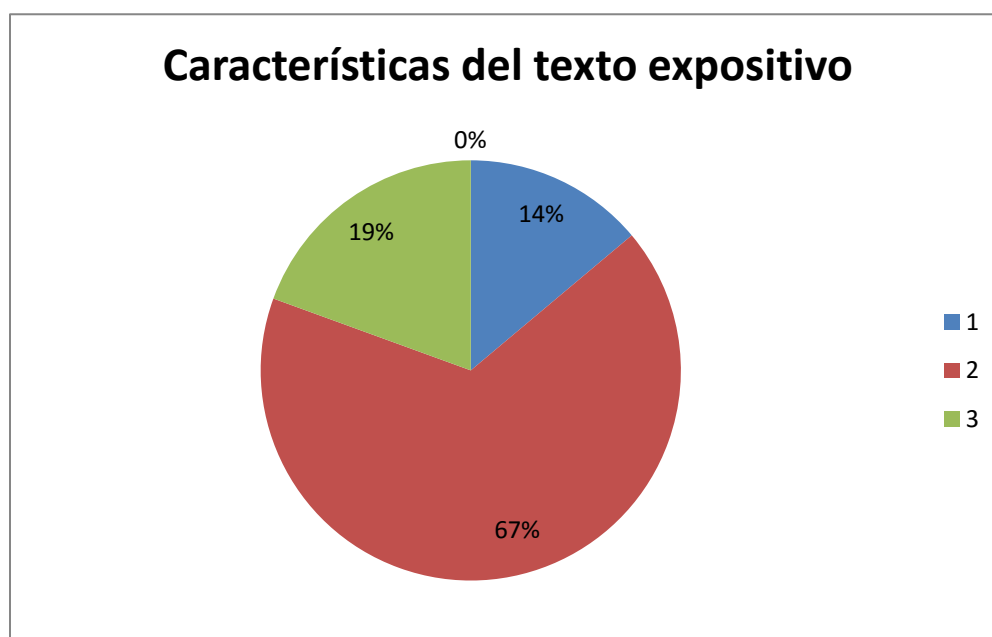
A continuación se observa la tabla y gráfica de los antes mencionado.

Tabla 20: Características que reconocen del texto expositivo
Los estudiantes del 4º. A

Características del texto expositivo	No. Estudiantes	Porcentaje
Reconoce el texto expositivo de otros por sus elementos: título, subtítulos, tema, ilustraciones, entre otros así como su estructura introducción, desarrollo y conclusión, además de su lenguaje descriptivo, narrativo y argumentativo.	5	14%
Reconoce el texto expositivo de otros por sus elementos: título, subtítulos, tema, ilustraciones, entre otros así como su estructura introducción, desarrollo y conclusión.	24	67%
No distingue sus elementos: subtítulos, tema, ilustraciones, entre otros, no distingue su estructura introducción, desarrollo y conclusión.	7	19%
Total	36	100%

Fuente: Elaboración propia con base a las características del texto expositivo

Figura 2: Gráfica con el porcentaje de los estudiantes de 4º A que reconocen las características que reconocen del texto expositivo



Fuente: Elaboración propia con base a las características reconocidas del texto expositivo

6. Resultados

Estos proyectos aportaron los siguientes resultados en relación a la comprensión de los textos expositivos: Los estudiantes de cuarto año de primaria reconocen las características de los textos expositivos de acuerdo a la función de sus partes: título, subtítulos, recuadros, ilustraciones, pies de ilustración.

Donde se observó que los integrantes de este grupo no han desarrollado el aspecto de confrontar el texto con los otros. El trabajo por parejas y en grupo es uno de los momentos en los que se pueden observar que hay niños que no escuchan a sus compañeros, que se apropian de la palabra y no permiten la participación de los menos hábiles, o más tímidos, que se inhiben y no dicen nada. Otro aspecto relevante en esta observación es que los estudiantes aún no se ven en la necesidad de utilizar otros apoyos para entender al texto, en este caso el texto expositivo. A continuación se presenta una tabla con los resultados obtenidos en relación a la interrogación de textos de acuerdo a los indicadores de la comprensión de la construcción de los textos en especial de los expositivos.

Tabla 21: Resultados obtenidos en la interrogación de textos expositivos

Aspectos de interrogación de textos Indicadores de la comprensión de la construcción del texto	Construido	Vías de Construir	Necesidad de Apoyo	TOTAL
Lectura individual silenciosa.	15	15	6	36
Negociación y elaboración en conjunto de significaciones parciales.	14	13	9	36
Confrontaciones colectivas de las interpretaciones y justificaciones.	12	15	9	36
Relecturas, recurrir al texto, los recursos, las herramientas del curso, y se encontraron los siguientes resultados.	13	12	11	36
PROMEDIO	13.5	13.75	8.75	36

Fuente: Elaboración propia con base a los indicadores al interrogar textos

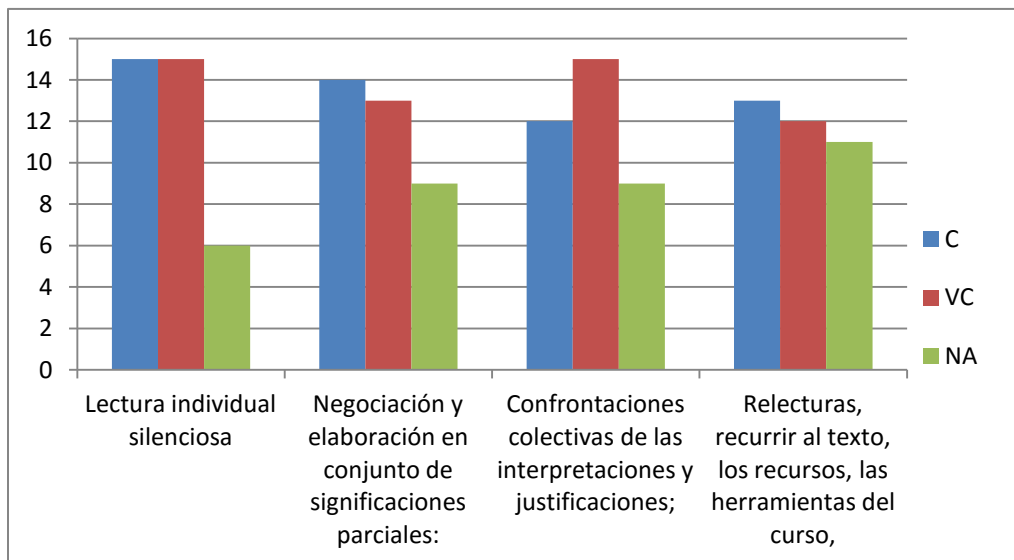
En la tabla se puede observar que de 36 estudiantes en promedio trece de estos han construido la comprensión de los textos de acuerdo a los indicadores de interrogación de textos, un poco más de trece niños se encuentran en vías de

construir la comprensión de los textos y un promedio de 8 de ellos no lo han logrado, cabe mencionar, que estos niños, al ser dirigidos pueden relacionarse con el texto.

De acuerdo al trabajo desarrollado en el grupo de 4º. A, se observó que tres de los niños que requerían apoyo en la comprensión lectora, aun no consolidaban la lecto-escritura; de seis a cinco de los chicos no asistían a clases con regularidad y cuando se integraban a clases, no tenían idea de lo que se estaba realizando, a pesar de esto se les daba orientación, pero al indagar por qué no entendían, se encontraron problemas emocionales (separación de los padres, alcoholismo, fallecimiento de uno de los padres, falta de seguridad económica por lo que cambiaban constantemente de vivienda) que afectaban la motivación de los estudiantes, por lo que se notaba poco o ningún interés por la lectura.

En la siguiente gráfica se puede observar los resultados del grupo al interrogar textos expositivos.

Figura 3: Gráfica de resultados al interrogar textos expositivos por los estudiantes del 4º. A



Fuente: Elaboración propia con base a los resultados obtenidos al interrogar textos expositivos

Continuando con los resultados se encontró que al crear las condiciones que facilitan el aprendizaje, se favorece el uso de diversos textos enriqueciendo el vocabulario, y la comprensión lectora.

El uso de la interrogación de textos favorece el acercamiento a los textos expositivos, posibilitando el trabajo entre pares, poniendo en común los saberes que los niños poseen, permitiendo así la comprensión de estos.

Cuando los textos expositivos responden a las necesidades e interés de los estudiantes, esto les permite desarrollar herramientas intelectuales como: la de comparar, deducir, ordenar ideas, inferir, comprobar sus hipótesis y argumentar; de esta manera integra la información que lo lleva a reconstruir el sentido del texto, es decir a la comprensión.

CONCLUSIONES

- ❖ Antes de iniciar esta intervención, esperaba encontrar una forma rápida y sencilla para abatir el problema de la comprensión lectora del grupo de cuarto año. Aunque hay libros que ofrecen diversos tipos de textos, que incluyen preguntas y actividades, estos resultan insuficientes, ya que se requiere de la relación que se establece entre el docente, el estudiante y el texto, esto lo comprendí a partir de esta intervención pedagógica.
- ❖ La comprensión lectora de textos expositivos, que presentaban los estudiantes de cuarto grado de la Escuela Primaria “Profesor Pablo Damián González”, se fue modificando, de una lectura que realizaban con rapidez y sin tomar en cuenta el contenido del texto, por una lectura reflexiva y significativa que respondía a sus intereses, como el saber sobre los juguetes, tema que tenía relación con ellos en su vida cotidiana, por lo que hacer uso de su capital cultural, permite que ellos con mayor facilidad se acerquen a la lectura de los textos expositivos, con el gusto de comprender y aprender más, sin poner objeción a la gran extensión de estos.
- ❖ Los estudiantes mejoraron su visualización del contenido de los textos expositivos, sin manifestar dolor de cabeza ante los mismos por su gran extensión, tomando en cuenta que este tipo de textos tiene una estructura en particular que permite articular las ideas, lo que facilita su lectura.
- ❖ Al no comprender las palabras contenidas en un texto expositivo, el interés por el tema en cuestión, lleva al niño a preguntarse, qué significado tienen las palabras, en qué lugar y tiempo se desarrolla el tema, aquí el docente, al realizar diferentes preguntas, acerca a los niños a lo que conocen, movilizando sus saberes, para después junto con ellos indagar en diversas fuentes de consulta: diccionario, páginas de internet, libros, entre otros, también se puede relacionar la raíz de las palabras (bio= vida, mono= uno, hidro= agua), familias de palabras o relacionar el tema con otros ya vistos.

- ❖ Los estudiantes de cuarto año de primaria iniciaron el proceso de comprensión de textos expositivos tomando en cuenta la función de sus partes: título, subtítulos, recuadros, tablas o gráficos, ilustraciones y pies de ilustración, esto se logró con la estrategia de Interrogación de textos que permite la interacción con los textos, y que favorece la lectura en silencio, lo que permite a los niños movilizar sus conocimientos, realicen inferencias, formulen hipótesis. De esa forma van construyendo el sentido del texto, y ya en grupo se logra afinar la construcción de la comprensión del mismo, sin dejar de lado que el docente aclara cuál es el propósito de la lectura. El texto en turno abre a más conocimientos, que no son menos valiosos, a la vez son distractores, en cuyo caso el docente irá tomando nota de los comentarios de sus estudiantes y en otro momento, estos pueden ser utilizados, para otro proyecto de investigación, considerando el interés manifiesto de estos.
- ❖ De las competencias propias de la investigación se observa que los estudiantes seleccionan y organizan la información que encuentra al observar en diferentes fuentes y la relaciona. Predice, revisa y relee textos para comprenderlos mejor. Comprende e identifica las ideas, temas, eventos y personajes más importantes, al leer diferentes tipos de texto expositivos.
- ❖ Aunque no se llegó a la elaboración de un texto expositivo, lo cual no era el propósito de la presente intervención educativa, se logró acercar a los estudiantes a textos expositivos tanto de los temas de interés del grupo, como de los libros de texto. Habrá que navegar el mar del texto expositivo, relacionarlo con lo ya conocido, no permitir que las olas de letras ahoguen el interés, más bien, que sirvan como naves para ampliar nuestros conocimientos.
- ❖ Al emplear la estrategia de Pedagogía por proyectos, se posibilitan aprendizajes significativos acordes con los intereses del grupo, y también es posible, vincular los contenidos curriculares, que los planes y programas

plantean, además de fortalecer la comprensión y producción de textos expositivos.

- ❖ Cada uno de los proyectos es una construcción de nuevos significados para la práctica docente, a la vez que se renueva el trabajo de grupo. Documentar la experiencia docente es una actividad que lleva a reflexionar y resignificar lo que hasta ahora parece que se conocía, permite buscar alternativas para mejorar la práctica docente.
- ❖ Sería ingenuo pensar que todos los niños aprenden de la misma manera, fueron muchos los retos y obstáculos que se enfrentaron, las condiciones que rodean a los estudiantes, no son las mejores; padres que se separan, o se quedan sin empleo, necesidades emocionales, que solo la familia puede atender, niños que se ausentan constantemente, por falta de recursos económicos, enfermedad, muerte de familiares, entre otros.
- ❖ Este trabajo permite reflexionar sobre los retos de la educación inmersa en un mundo globalizado que responde a intereses económicos, sin tomar en cuenta las necesidades del ser humano para su desarrollo formativo, no solo profesional sino personal. Se habla de que la teoría está alejada de la práctica y en educación este argumento parece distanciar cualquier propuesta para la práctica educativa, sin embargo al enfocar nuestra mirada en un lugar conocido, cercano, que corresponde a nuestra realidad es posible ver los problemas que enfrenta una comunidad en particular y desde ese lugar poder implementar estrategias que permitan dar respuesta a los problemas educativos que la aquejan.
- ❖ En el contexto internacional encontramos nuevos retos para el ser humano pues está cargado de exigencias en lo laboral, cultural y social. Entender las nuevas demandas de esta sociedad exige una mejor preparación. Pero como vimos en el primer capítulo las cosas están escritas, el perfil de ser humano que necesita la sociedad, a decir más competente. Es en el rubro de la educación, en donde se cifran las esperanzas de cambiar, transformar y crear

a un ser humano más competente, como si fuera una varita de virtud, sin pensar que el proceso educativo es como una espiral que va y viene. Donde se avanza pero poco a poco.

- ❖ Como profesional de la educación, aprendí que, al trabajar de manera colaborativo con los estudiantes, se crea un sentido de pertenencia, e identidad, además de desarrollar las competencias: de un ser y hacer solidario, en busca de un fin común. Que el papel del docente no desaparece al decir ¿qué vamos hacer juntos?, al contrario, nos involucra a todos. Maestra y estudiantes estamos aprendiendo cada día y en cada hora, que nadie se quede fuera, quien no participa no se integra.
- ❖ Aunque por momentos mi postura de docente directiva hace su aparición, ya no hay marcha atrás, escuchar la voz de los otros, ahora es fuente de vida escolar, porque es a partir de estas voces, que se planea, y se orienta la vida escolar, sin transmitir, solo conocimientos, que de tan lejanos llegan a ser incomprensibles, por el contrario, hay que encontrar sentido, a cada una de las actividades de la vida escolar. En el caso de la comprensión de los textos expositivos, “que de verlos dan dolor de cabeza” (recordando el comentario de una de las estudiantes de cuarto grado); lograr que ese dolor de cabeza, pase a un gozo por aprender, por encontrar entre tantas palabras, respuestas, o más interrogantes.
- ❖ Como docentes se tiene la encomienda, de acercarnos a diversos tipos de textos, conocer su textura, entender su estructura y a la par caminar junto con los estudiantes en el descubrimiento de estos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. España, Ediciones Octaedro.
- Álvarez L. y Gayou J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós educador.
- Bodorova, E. (2004). *Herramientas de la mente*. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky. México. SEP.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, Edit. La Muralla.
- Cairney T. H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. 4ª. Edición. España Ediciones Morata, S. L.
- Calero G. A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. España Editorial Wolters Kluwer.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. 11ª. Edición Barcelona Editorial Graó.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona Ediciones Paidós.
- Cervera, A., y Hernández G. (2011) “Modelos de textos según la modalidad exposición y argumentación”. En *Saber escribir*. Lobato, J., (Coordinador). México, Aguilar.
- Colomer, T. (2002) “La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión Lectora”. En *El aprendizaje de la comunicación en las Aulas*. Barcelona. Paidós.
- Colomer, T. (2002). “La lectura en los proyectos de trabajo”. En *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Camps, Anna (Comp.). España, Graó.
- Ferraro, R. (2002) *La marcha de los locos*. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas. Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, M., S. (s.f.). *La Mediación psicoeducativa de Reuven Feuerstein*. Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo: Indesco Santiago de Chile.

- García, I. (2011). *Escribir textos expositivos*. Barcelona. Editorial Graó. Pp. 35-47
- Jimeno Sacristán, J. (2008) *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* 2ª. Edición. España, Editorial Morata.
- Goodman, K. y Goodman (1993). "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total. (Whole-lenguaje) "En *Vygotsky y la educación*. Luis C. Moll (Comp.) Buenos Aires, Aiqué.
- Gómez, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México, SEP.
- Jolibert, J., y Jacob, J., (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Chile LOM ediciones, 281.
- Jolibert, J., y Christine S., (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Manantial, 302.
- Kaufman A. y Rodríguez M. (2003). *La escuela y los textos*. México, SEP.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir, lo real, lo posible y lo necesario*. México SEP.
- Lomas, C. (1999). Capítulo 1: "Teoría de la educación lingüística". En *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós. Vol. I. Pp.29-66.
- Lomas, C., y Tusón, A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación, comunicación y educación crítica*. El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula. México, Edé. Pp.111 a 149.
- Lomas C. (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Teoría y práctica de la educación lingüística vol. 1 Barcelona, Editorial Paidós.
- Lozano L. (2003). *Didáctica de la lengua Española y de la Literatura*. México, Libris Editores.
- Nemirovsky, M. (2006). "¿Cómo organizar la enseñanza del lenguaje escrito?, Una propuesta de planificación", en *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós, México.
- Pisos, C. (2010). "Amor entre dientes", Torre de papel 20 años, México, editorial Norma. Pp. 71-76
- Rogoff, B. (2001). "El desarrollo cognitivo a través de la interacción con adultos y los iguales" Cap. 7 y 10 en *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós. Pp.179-192, 241-263.
- SEP (2007). *La enseñanza del español en la escuela primaria*. Material del participante México, Programa de formación continua.

- SEP. (2009a). *Curso. La enseñanza del español en el marco de la reforma en la escuela primaria*. Manual del participante. México, SEP.
- SEP. (2009b). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México, SEP.
- SEP. (2009c). *Programa de estudios 2009. Educación básica. Primaria. Sexto grado*. México, SEP. Pp.7-18.
- SEP. (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro Educación básica. Primaria. Cuarto grado*. México, SEP. Pp.243-245.
- Smith F. (reimpresión, 2008). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, Editorial Trillas.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. 19ª ed. Barcelona: Editorial Graó.
- UPN, (2007). *La enseñanza del español en la escuela primaria*. México, Programa de formación continúa.
- Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objeto de la Didáctica de la lengua*. UPN. Documento inédito. 7.

REFERENCIAS DIGITALES

- Aboites, H. (2012). *La disputa por la evaluación en México: historia y futuro*. El Cotidiano, núm. 176, noviembre-diciembre, 2012, págs. 5-17 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/>
- Arévalo G. (2013) *Análisis de la reforma constitucional en materia de educación*. Entrevista al Dr. Roberto Rodríguez Perfiles Educativos, vol. XXXV, núm. 141, 2013, págs. 188-193 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México: <http://www.scielo.org.mx/pdf/>
- Arcaya, Y. (2005). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora en niños de 5º. Grado de educación básica en la escuela Dr. Jesús María Portillo*. Trabajo Especial de grado para optar al título de Especialista en Enseñanza de la Lengua. Maracaibo Venezuela. Universidad católica Cecilio Acosta Facultad de Ciencias de la Educación Decanato de Investigación y postgrado Especialización en Enseñanza de la Lengua: <http://www.unica.edu.ve/>
- Borja, R. (2002). *Educación, globalización y sociedad del conocimiento* Conferencia dictada en ocasión de recibir el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de Córdoba, Abril, Argentina: <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/>.

- Belmont, J. A. (2015). Presentan Planea, la prueba que sustituye a Enlace. *Milenio*: [http:// www.milenio.com](http://www.milenio.com).
- Cuéllar, R., G. (2012). *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente*. Departamento de Educación Universidad Autónoma de Aguascalientes México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 1, 2012: <http://www.redalyc.org/articulo>.
- De la Parra, G., Elva, J. y Gutiérrez, C. (s.f.). *El trabajo colaborativo y cooperativo*. Un estilo de aprendizaje: <http://www.comie.org.mx/congreso/>
- Elliot, J. (2000) La investigación acción en educación: <http://www.terras.edu.ar/>
- Felipe M. (2012). *Las desigualdades en la educación básica. Perfiles Educativos* vol. XXXIV, número especial. IISUE-UNAM. En <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/>
- Ferreiro G. (2008). *La Mediación Pedagógica Una Condición Necesaria en el Empleo de las TIC en el Salón de Clases*. Florida Estados Unidos. Volumen 8 Número 2, septiembre: <https://dialnet.unirioja.es/>
- Fuentes, M. La Mediación psicoeducativa de Reuven Feuerstein *Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo: Indesco Santiago de Chile*: <http://api.ning.com>
- García C., B. (2012). Consolidar las reformas de la educación básica en México Una asignatura pendiente *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIV, número especial. IISUE-UNAM: [http:// www.iisue.unam.mx/perfiles/](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/)
- Garagorri Y., X. (2007). *Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión Aula de innovación educativa*, Año 15, no. 161, mayo. Universidad del país Vasco: <http://www.xtec.cat/serveis/>
- Gil A. (2012). Hacia una reforma educativa desde la perspectiva de las aulas. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIV, número especial. IISUE: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/>
- Glinz, F. (2005). *Un acercamiento al trabajo colaborativo*. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653): <http://www.rieoei.org/>
- Hernández, L. (2015). INEE aplicará este año evaluación que sustituye a prueba ENLACE. *Excélsior*: <http://www.excelsior.com.mx>

- Jiménez, J. (25 marzo. 2008). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. Universidad de La Laguna, España. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n°. 45/5. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI): <http://www.rieoei.org/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>
- Lomas C. (2003). *Leer para entender y transformar el mundo. España*. Texto de la ponencia del Seminario Internacional “La educación que queremos”, organizado por la editorial Santillana: <http://www.fundacionsantillana.com>
- Melendro, E. (2008). *La globalización de la educación*. Revista Teoría de la Educación, de la Universidad de Salamanca: <http://www.magrma.gob.es/es/ceneam/>
- Miranda L., y Reynoso A. (2006). *La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 31, octubre-diciembre, pp. 1427- 1450 C COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México: <http://www.redalyc.org/articulo>
- Piedad, E. (10 de mayo, 2008). *¿De qué manera enseño a leer a mis estudiantes?* Chile. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n°. 46/2. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI): <http://www.rieoei.org/deloslectores/2387Murciav2.pdf>
- Pérez E. (2008). La comprensión lectora y la competencia comunicación Lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo en Participación educativa N° 8, *La lectura, prioridad educativa: todos hacemos lectores. Gobierno de España*. Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado. NIPO 651-07-039-2. ISSN 1886-5097: <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/>
- Poy L. (2009). El diseño de la reforma educativa es desconocido para los maestros. *La Jornada*: <http://www.jornada.unam.mx/impres>
- Ray B. J. A. (abril-junio, 2011). *Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2º. 3º. Y 4º. Grados*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 16 núm. 49, pp. 415-440 ISSN (Versión impresa): 1405-6666, revista@comie.org.mx. Consejo Mexicano de Investigación Educativa Distrito Federal México: <http://www.redalyc.org>.
- Rodríguez (2005) *Educación y educadores en el contexto de la globalización* Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653): <http://www.rieoei.org/deloslectores/>

- Ruiz C. (2012). *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente* ISSN 1575-0965 Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes: <http://www.redalyc.org/articulo>.
- Salaberry, H. (2003). *¿Qué son y cómo se evalúan las competencias comunicativas?* Página educativa Suplemento docente del periódico Consudec Año 2. número 20. Ediciones Santillana. Buenos Aires Argentina: <http://www.talentosparalavida.com>.
- Tascón, T., C. (2003). *La función constructivista de la mediación: el mediador y el aprendizaje mediado*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Anuario de filosofía, psicología y sociología número 6: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Torres, R. M. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional: http://www.oei.es/docentes/articulos/reformas_educativas_dpcei

ANEXOS

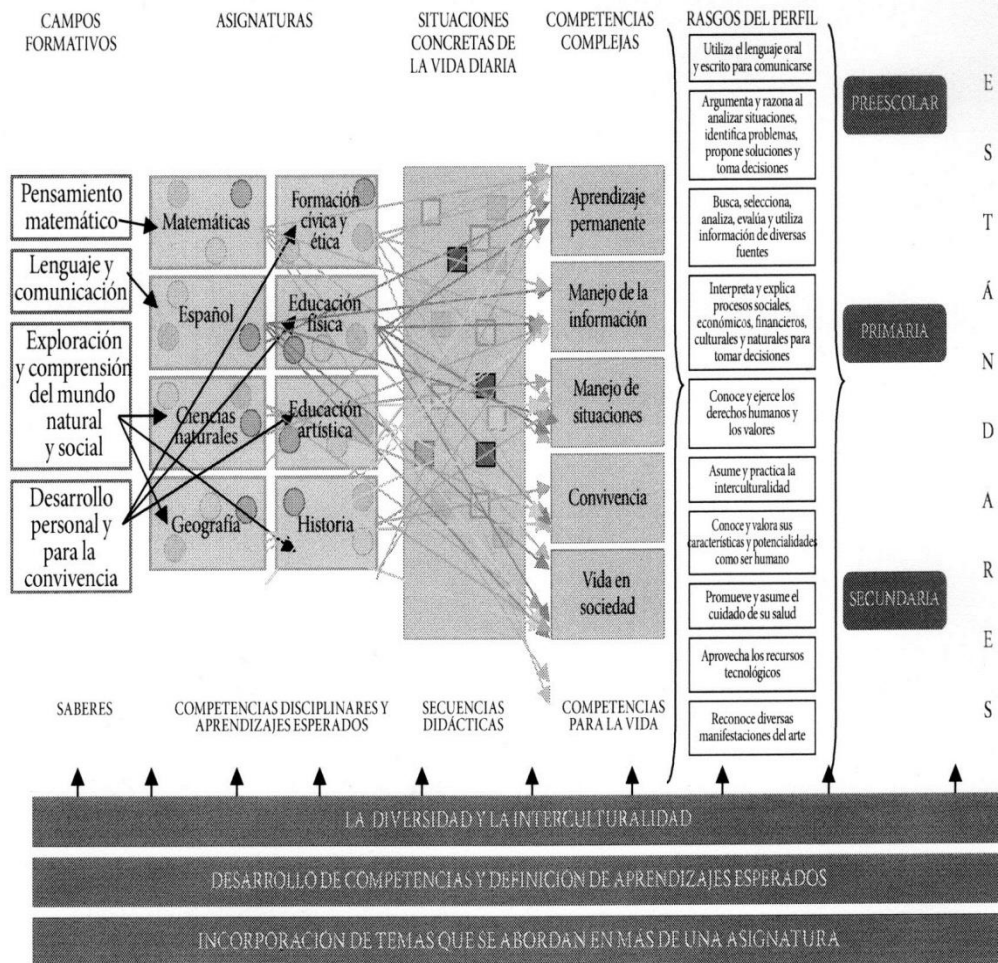
Anexo 1

Campos de formación	Finalidades
• Lenguaje y comunicación	Desarrolla competencias comunicativas y de lectura en los estudiantes a partir del trabajo con los diversos usos sociales del lenguaje, en la práctica comunicativa de los diferentes contextos.
Pensamiento matemático.	Desarrolla el razonamiento para la solución de problemas, en la formulación de argumentos para explicar sus resultados y en el diseño de estrategias y procesos para la toma de decisiones.
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos.
Desarrollo personal y para la convivencia	Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con las Ciencias Sociales, las Humanidades, las Ciencias y la Psicología, e integra a la Formación Cívica y Ética, la Educación Artística y la Educación Física, para un desarrollo más pleno e integral de las personas.

Campos formativos	Aspectos en que se organizan
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje oral. • Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Número. • Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Mundo natural. • Cultura y vida social.
Desarrollo físico y salud	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación, fuerza y equilibrio. • Promoción de la salud.
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad personal. • Relaciones interpersonales.
Expresión y apreciación artísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y apreciación musical. • Expresión corporal y apreciación de la danza. • Expresión y apreciación visual. • Expresión dramática y apreciación teatral.

Anexo 2

Figura 1. Componentes de la Reforma Integral de la Educación Básica



Fuente: García C., B. (2012) , desarrollada con base en las propuestas contenidas en los documentos base de la Reforma Integral de la Educación Básica.

La gráfica es de García Cabrero Benilde (2012) en Perfiles Educativos Vol. XXXIV

ANEXO 3

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

GRUPO: _____ FECHA: _____

CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO

CICLO ESCOLAR 2011 – 2012

Señores padres de familia, favor de responder el siguiente cuestionario y entregarlo al día siguiente. GRACIAS.

Marque con una X su respuesta

ESTRUCTURA FAMILIAR

Su familia está conformada por:

Padre () Madre () Número de hijos () Otros () ¿Cuáles?

ESTADO CIVIL

Soltero (a) () Casado (a) () Unión libre () Viudo (a) ()

ESCOLARIDAD

PADRE Primaria () Secundaria () Nivel medio superior () Licenciatura () Otro ()

¿Cuál? _____

MADRE Primaria () Secundaria () Nivel medio superior () Licenciatura () Otro ()

¿Cuál? _____

TUTOR (A) Primaria () Secundaria () Nivel medio superior () Licenciatura () Otro

¿Cuál?-----

OCUPACIÓN

PADRE Hogar () Comerciante () Empleado () Otro ()

¿Cuál? _____

MADRE Hogar () Comerciante () Empleado () Otro ()

¿Cuál? _____

TUTOR (A) Hogar () Comerciante () Empleado () Otro ()

¿Cuál? _____

Su hijo vive con:

() Papá () Mamá () Hermano () Tíos

() Abuelos () Otros

Señale quien es el proveedor económico dentro de la familia:

() Papá () Mamá () Hermano () Tíos
() Abuelos () Otros

Aproximadamente indique sus ingresos mensuales: _____

Describa brevemente sus egresos:

Renta \$ _____ Agua \$ _____
Luz \$ _____ Alimentación \$ _____ Otros \$ _____

Describa el horario y lo que ingiere el alumno durante:

Desayuno _____
Comida _____
Cena _____

¿Se planean situaciones de convivencia fuera de casa? No () Si ()

¿Cuáles? _____

¿Su hijo (a) tiene designadas responsabilidades dentro de casa? No () Si ()

¿Cuáles? _____

SERVICIO MÉDICO

IMSS () ISSSTE () Centro de Salud () Seguro Popular () Otro ()

¿Cuál? _____

Su domicilio se ubica:

Col. San Felipe de Jesús () Estado de México () Otra ()

¿Cuál? _____

Su vivienda es:

Propia () Rentada () Prestada () La está pagando ()

Además del baño y la cocina de cuántas más habitaciones dispone:

Su hijo es capaz de hacer uso de los servicios de su comunidad

Si () No () ¿Porqué?-----

Disponen de un horario para hacer la tarea Si () No ()

¿Quién apoya al alumno para hacer la tarea, en caso de requerirlo?

Padre () Madre () Hermano (a) () Otro () ¿Quién?-----

Considera que hay un factor en la familia que pudiera estar incidiendo negativamente en el desempeño escolar de su hijo

No () Si () ¿Cuál?-----

Considera Usted que su hijo (a) tenga el requerimiento de la intervención de la USAER

No () Si () ¿Porqué?_____

¿Cuál es su expectativa acerca de la escuela?_____

¿Cuál es su expectativa con respecto al desempeño escolar de su hijo (a)?

¿Cuánto tiempo aproximado les dedica a sus hijos en sus actividades escolares?

El alumno con quién pasa la mayor parte del día: _____

Mencione brevemente como es la relación entre el alumno y la familia:

Cuanto tiempo pasa el alumno frente al televisor y cuál es su programa favorito

Su hijo acude alguna actividad extraescolar, si su respuesta es afirmativa mencione a cual

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

NOMBRE DEL ALUMNO: Sipriano Allende Moreno
 GRUPO: 4^a A FECHA: 24- agosto - 2011

**CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO
 CICLO ESCOLAR 2011 - 2012**

Señores padres de familia, favor de responder el siguiente cuestionario y entregarlo al día siguiente. GRACIAS.

Marque con una X su respuesta

ESTRUCTURA FAMILIAR

Su familia está conformada por:

Padre () Madre (X) Número de hijos ()
 Otros () ¿Cuáles? _____

ESTADO CIVIL

Soltero (a) (X) Casado (a) () Unión libre () Viudo (a) ()

ESCOLARIDAD

PADRE Primaria () Secundaria () Nivel medio superior () Licenciatura () Otro ()
 ¿Cuál? _____

MADRE Primaria () Secundaria () Nivel medio superior () Licenciatura () Otro ()
 ¿Cuál? Ninguna

TUTOR (A) Primaria () Secundaria () Nivel medio superior () Licenciatura () Otro ()
 ¿Cuál? _____

OCUPACIÓN

PADRE Hogar () Comerciante () Empleado () Otro ()
 ¿Cuál? _____

MADRE Hogar () Comerciante () Empleado (X) Otro ()
 ¿Cuál? _____

TUTOR (A) Hogar () Comerciante () Empleado () Otro ()
 ¿Cuál? _____

Su hijo vive con:

() Papá (X) Mamá () Hermano () Tíos
 () Abuelos () Otros

¿Quién apoya al alumno para hacer la tarea, en caso de requerirlo?

Padre () Madre () Hermano (a) (X) Otro () ¿Quién?-----

Considera que hay un factor en la familia que pudiera estar incidiendo negativamente en el desempeño escolar de su hijo

No (X) Si () ¿Cuál?-----

Considera Usted que su hijo (a) tenga el requerimiento de la intervención de la USAER

No (X) Si () ¿Porqué?-----

¿Cuál es su expectativa acerca de la escuela?

Que enseñan bien los maestros de la escuela

¿Cuál es su expectativa con respecto al desempeño escolar de su hijo (a)?

¿Cuánto tiempo aproximado les dedica a sus hijos en sus actividades escolares?

1 hora

El alumno con quién pasa la mayor parte del día: Hermano

Mencione brevemente como es la relación entre el alumno y la familia:

Es respetoso con la familia

Cuanto tiempo pasa el alumno frente al televisor y cuál es su programa favorito

7:30 Drake y Josh

Su hijo acude alguna actividad extraescolar, si su respuesta es afirmativa mencione a cual

No

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Anexo 4

Questionario dirigido a los padres de familia

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

GRUPO: _____ FECHA: _____

LA LECTURA EN EL HOGAR CICLO ESCOLAR 2011 – 2012

1. ¿Cuenta con libros en casa? _____
2. Si su respuesta es afirmativa escriba el título de algunos de estos libros

3. ¿Qué periódico acostumbran leer en casa? _____

4. ¿Qué historietas o comics han leído? _____
5. ¿Conoce alguna biblioteca cercana a su casa? _____
Si su respuesta es afirmativa anote el nombre de la biblioteca

6. ¿Cuánto tiempo dedica a leer con su familia? _____
7. Ha asistido a alguna feria del libro _____
8. ¿Cuándo su hijo realiza sus tareas qué libros consulta?

9. Tiene computadora en casa _____
10. ¿Si cuenta con internet que páginas electrónicas conoce?

11. Si tuviera qué regalar un libro a su hijo qué libro le regalaría

12. ¿Ha leído algún cuento a sus hijo(s)? _____
13. Si su respuesta es afirmativa escriba el nombre del cuento(s)

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

NOMBRE DEL ALUMNO: Luis Yaed Eligio Alvarez
 GRUPO: 4^oA FECHA: 3 - Nov - 2011

**CUESTIONARIO PADRES DE FAMILIA
 LA LECTURA EN EL HOGAR
 CICLO ESCOLAR 2011 - 2012**

1. ¿Cuenta con libros en casa? si
2. Si su respuesta es afirmativa escriba el título de algunos de estos libros
Mega Junior, cuentos, El tesoro de los niños, hijos triunfadores.
3. ¿Qué periódico acostumbran leer en casa? ninguno
4. ¿Qué historietas o comics han leído?
las de guparin.
5. ¿Conoce alguna biblioteca cercana a su casa? si
 Si su respuesta es afirmativa anote el nombre de la biblioteca
Biblioteca municipal "Octavio Paz"
6. ¿Cuánto tiempo dedica a leer con su familia? media hora.
7. Ha asistido a alguna feria del libro si
8. ¿Cuándo su hijo realiza sus tareas qué libros consulta?
de enciclopedia
9. Tiene computadora en casa no
10. ¿Si cuenta con internet que páginas electrónicas conoce?
11. Si tuviera qué regalar un libro a su hijo qué libro le regalaría
B: El atlas del cuerpo humano, le gusta mucho.
12. ¿Ha leído algún cuento a sus hijo(s)? si
13. Si su respuesta es afirmativa escriba el nombre del cuento(s)
Hercules, los 3 cochinitos, la dama y el bagabundo, nemo, tarzan, el rey leon etc.

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Anexo 5

Valery Alejandra R. R.
NL: 28 Cuestionario de intereses

A continuación, encontrarás algunas preguntas que debes responder con sinceridad y confianza. No es un examen, pero tus respuestas servirán para conocer mejor tus intereses y los de tus compañeros.

1. ¿Te gusta leer? ¿Por qué? Si porque te divierte saber que es lo que escribe y tu lees lo que te gusta.
2. ¿Te toma mucho tiempo concentrarte para leer? La verdad no por que yo se leer y ademas me gusta.
3. ¿Entiendes todo lo que lees? Pues la verdad habeses me trave en palabra.
4. Cuando lees, ¿prefieres hacerlo en voz alta o en silencio? En voz alta y en silensio pero más en voz alta.
5. ¿En tu escuela hay un día u hora dedicado a la lectura? Si claro
6. ¿Hay alguien en tu casa que te motive a leer? ¿Quién? ¿Lee contigo? Si Mis papas Claro
7. ¿Hay alguien en tu familia que lea frecuentemente? Mi hermano yo y mi mamá.
8. ¿Qué tipo de cosas lees con más frecuencia? (Cuentos, historietas, revistas, etcétera) Aventuras, Historias de antes y cuentos.
9. ¿Recuerdas el título de algún libro que te haya gustado mucho? ¿Cuál es? Uno llamado: Niña bonita.
10. ¿Alguna vez has pedido que te regalen un libro? ¿Por qué? Si para no solo ver la televisión.



Anexo 6 Diario del profesor (autobiográfico narrativo)

Fecha:	Título
Descripción:	
Vinculación teórica	

Miércoles 4 de enero de 2012.

Carta a los reyes

A pocos días para que el día de reyes se efectúe, los chicos están muy inquietos, preguntan que vamos hacer para el día de reyes. Bueno podemos hacer un proyecto, pero de qué, de la carta de reyes, dicen los niños, si podemos hacer la carta y traer un globo y enviar la carta, si. Bueno, vamos entonces a escribir que actividades tendríamos que realizar, quiénes serán los responsables, qué recursos necesitamos, el tiempo. Vamos a escribir el proyecto en el cuaderno de español. Algunos niños se emocionaron con la idea de escribir la carta a los reyes, otros buscaron con desgano su cuaderno.

En esta ocasión faltaron nuevamente la mitad del grupo de estudiantes, esto me preocupa, porque los niños que faltaron no van a saber lo que estamos trabajando.

Vinculación teórica

Una secuencia didáctica tiene un desarrollo limitado en el tiempo no se lleva a cabo a lo largo de varios años sino generalmente durante unas semanas (Nemirosky, 1999).

Enseñar a leer, a entender y a escribir es hoy, como ayer uno de los objetivos esenciales de la educación. Al leer y al escribir (y al hablar y al escuchar) los niños y las niñas (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas (Lomas, 1997).

Anexo 7 Cuadro de las Competencias propias de la intervención pedagógica
 Construido (C) En vías de construir (VC) Necesidad de apoyo (NA)

No.	Alumno	Selecciona y organiza la información	Predice, revisa y relee textos para ...	Comprende e identifica ideas, temas...	Elabora un texto expositivo
1.	Allende Moreno Sipriano	C	C	C	Sin concluir
2.	Arriaga Jiménez Jesús Alexis	VC	VC	VC	
3.	Cangas Duran Liliana	NA	NA	NA	
4.	Cano Alonso Rodrigo	NA	NA	NA	
5.	Díaz Tapia Juan Bruno	VC	VC	VC	
6.	Eligio Álvarez Luis Yaed	C	C	C	
7.	Esguerra Urtado Felipe	VC	NA	NA	
8.	Ferrer Miranda Eduardo Ismael	NA	NA	NA	
9.	Garnica Soto Aranza	VC	NA	NA	
10.	González Ledezma Raúl	NA	NA	NA	
11.	Gutiérrez Vargas Alfonso	VC	NA	VC	
12.	Hernández Gómez José Armando	C	VC	VC	
13.	Hernández Santiago Kevin Eduardo	VC	VC	VC	
14.	Herrera Hernández Jhoana	C	C	C	
15.	Marcos Mendoza Erika Jazmín	VC	VC	VC	
16.	Medellín Huerta Evelin Rocío	NA	NA	NA	
17.	Mendoza Cabrera Erick	C	C	C	
18.	Monroy López Carlos Miguel	VC	VC	VC	
19.	Monroy Venancio Helen	VC	VC	VC	
20.	Morales Aparicio Carlos Manuel	VC	VC	VC	
21.	Ortiz Díaz Abigail	C	C	C	
22.	Osorio Moreno Paola	VC	VC	VC	
23.	Pedroza López David	C	C	C	
24.	Perea García José Pablo	C	C	C	
25.	Pérez García Metzli	VC	VC	NA	
26.	Plata García Ana Gabriela	VC	VC	VC	
27.	Ramírez León Alan Emanuel	NA	NA	NA	
28.	Reséndiz Rugeiro Valery Alejandra	VC	VC	VC	
29.	Rodríguez Saavedra Carmen Edith	C	C	VC	
30.	Romero Villasana Joaquín	C	C	C	
31.	Sánchez Reyes Ricardo Uriel	C	C	C	
32.	Sotelo Flores Michell	C	C	C	
33.	Tapia Sosa Cristian Gabriel	VC	VC	VC	
34.	Valdés Plaza Joana Paola	C	C	C	
35.	Yáñez Morales Jessica Marlen	C	C	C	
36.	Yebra Chávez Alondra Marlenne	C	C	VC	