

**APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS CON  
USO DE MATERIALES CONCRETOS Y REFERENTES  
CONTEXTUALES PARA DESARROLLAR LA COMPRESIÓN  
LECTORA DE DIVERSOS TEXTOS, EN NIÑOS DE TERCER  
GRADO DE LA ESCUELA “ING. JAVIER BARROS SIERRA”,  
DE LA DEL. ÁLVARO OBREGÓN, CIUDAD DE MÉXICO.**

**T E S I S**

**Que para obtener el grado de  
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA  
Y RECREACIÓN LITERARIA**

**PRESENTA:**

**GENNY JAZMIN CASTILLO RETANA**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ**

**CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE DEL 2017**



## DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 26 de agosto de 2017.

**PRESENTE**

**LIC. GENNY JAZMÍN CASTILLO RETANA.**

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

**APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS CON USO DE MATERIALES CONCRETOS Y REFERENTES CONTEXTUALES PARA DESARROLLAR LA COMPRESIÓN LECTORA DE DIVERSOS TEXTOS EN NIÑOS DE TERCER GRADO DE LA ESCUELA "ING. JAVIER BARROS SIERRA" EN LA DEL. ÁLVARO OBREGÓN, CIUDAD DE MÉXICO.**

**TESIS**

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE  
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



**DR. VICENTE PAZ RUIZ**  
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	4
<b>CAPÍTULO 1. COMPETENCIAS, UN MODELO IMPUESTO</b>	7
A. Política Educativa	7
1. Algunos aportes desde lo internacional	8
2. México: Realidad para los que menos tienen	12
B. El cambio del modelo educativo	15
C. Los cambios curriculares en la RIEB	19
<b>CAPÍTULO 2. CONOCIENDO LA REALIDAD DENTRO DE UN CONTEXTO ESPECÍFICO</b>	25
A. La comprensión lectora en el contexto escolar	25
1. Diagnóstico específico	26
2. Evaluación del diagnóstico Específico	36
B. Propuesta metodológica para la Intervención Pedagógica	37
1. Referente metodológico	37
2. Técnica	39
3. Instrumentos	40
<b>CAPÍTULO 3. COMPRESIÓN LECTORA, UNA RESPUESTA PARA ENTENDER LO QUE ACONTECE EN EL MUNDO</b>	42
A.Revisión de antecedentes cercanos al tema-problema	42
1. La comprensión lectora y el contexto	42
2. Comprensión lectora para los niños con déficits cognitivos	44
3. Comprensión lectora basada en los intereses de los niños	45
4. Niveles de comprensión lectora	46
5. Las prácticas comprensivas y procedimentales	47
B. Fundamentación Teórico-Pedagógica sobre la comprensión lectora	48
1. Antecedentes de Pedagogía por Proyectos	48
2. Mirando la comprensión lectora desde otros ángulos	64
<b>CAPÍTULO 4. UN APORTE PARA TRABAJAR LA COMPRESIÓN LECTORA</b>	70
A. El rompecabezas de la indagación y la intervención	70
B. La intervención	74
<b>CAPÍTULO 5. UNA PEDAGOGÍA PARA NIÑOS</b>	85
A.Informe biográfico-narrativo: El mundo de la comprensión	85
B. Informe General: La Propuesta Pedagógica	141
<b>CONCLUSIONES</b>	150

**REFERENCIAS**

154

**ANEXOS**

159

## INTRODUCCIÓN

La realidad de nuestro mundo es afectada por diversos cambios; en lo económico, social y cultural que sólo benefician a algunos pocos. Estos cambios han impactado de manera concreta en nuestro país con una serie de reformas que afectan a los que menos tienen y alcanzan a toda la población, desde los jóvenes universitarios hasta los profesionistas, provocando que mucha gente pierda sus empleos. Sin embargo, es alarmante que en todo este proceso de decisiones impuestas, la mayoría de los involucrados, el pueblo mexicano, no esté bien informado, no lea y se deje influenciar por los medios de comunicación, que muchas de las veces no dicen la verdad. Por todo lo anterior, es necesario fomentar en los estudiantes el hábito de la lectura y la comprensión lectora, así como implementar mecanismos adecuados que los motiven a ello.

Aunque mediante la lectura se tiene acceso al conocimiento, a mundos inimaginables, crece el acervo cultural y mejora la ortografía, entre otros beneficios, en los tiempos actuales leer no es una prioridad, como consecuencia no se tiene el hábito de la lectura y por lo tanto existen serios problemas para comprender lo que se lee. Lo antes mencionado se puede comprobar con la inasistencia de personas a una biblioteca y la escasa venta de libros. Cada vez se observan menos personas leyendo libros, e incluso muchos adultos comentan que les resulta aburrido.

El que la lectura no sea atractiva para muchos niños se debe a diversos factores: es una actividad impuesta, no le encuentran sentido, no han desarrollado el hábito, no leen en casa y viven en ambientes alfabetizadores pobres, lo que en consecuencia provoca una inadecuada comprensión de la misma. Como una manera de dar solución a esta problemática, a lo largo del siglo XXI se ha conformado un modo de entender la educación que va más allá de la transmisión de conocimientos y desde nuestras posturas, los docentes estamos haciendo lo posible por subsanar las carencias que el mundo actual deja en los niños. Por ello, el presente proyecto de intervención tiene como propósito profundizar en la comprensión lectora para así poder incidir en la realidad educativa en la cual

estamos inmersos, debido a que se detectan problemas en la misma, según los resultados de pruebas estandarizadas, además de que el bajo nivel de comprensión lectora se puede constatar de un grado a otro de la educación escolarizada.

La propuesta de intervención que se trabajó no puede dejar de lado la parte crítica que afecta a la misma, concretamente en el ámbito en el que estamos inmersos de la política educativa, la cual se aborda en el capítulo uno, haciendo una reflexión crítica de la misma, así como las aportaciones de diversos autores acerca del tema, abordando el panorama internacional y la política educativa dictada desde organizaciones internacionales para después arribar al panorama nacional; la manera en que se fue gestando en México la misma, y la consecuencia de ésta, una Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica en México, mismo que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria. Estas reformas favorecieron el desarrollo de competencias para que los estudiantes, desde el discurso oficial, pudieran alcanzar el Perfil de Egreso de la Educación Básica. El tema de las competencias, como directrices del rumbo de la política educativa, se ha convertido en el predilecto de algunas organizaciones internacionales, en particular la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

El contexto escolar, familiar y áulico en el que se lleva a cabo la RIEB es de suma importancia, por ello es que en el capítulo II se explica la metodología, técnicas y procedimientos que se llevaron a cabo para tener un diagnóstico específico de los estudiantes con los cuales se intervino, teniendo como principales resultados, las dificultades en la comprensión lectora, el análisis y la reflexión. Se planteó el problema, las preguntas de indagación, los supuestos y los propósitos.

Buscando solucionar la comprensión lectora, en el capítulo III investigo los antecedentes de intervención sobre el tema (estado del arte) y conceptuales.



La atención del problema, mismo que se refleja en el capítulo IV, se aborda al explicar el diseño de intervención, los propósitos del mismo, las competencias a desarrollar en cada estudiante y la evaluación.

En el capítulo V se mencionan los resultados obtenidos después de la intervención, y al final presento las conclusiones a las que fue posible llegar con la investigación realizada.



## **CAPÍTULO I. COMPETENCIAS, UN MODELO IMPUESTO DESDE LO INTERNACIONAL A LO NACIONAL**

En el presente capítulo se aborda la política educativa impuesta por las dinámicas de los organismos de carácter económico que tienen influencia en ella tanto a nivel internacional como nacional, dando lugar a la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica y en ello la orientación que se quiere para la comprensión lectora dentro de la enseñanza de la lengua.

### **A. Política Educativa**

Un tema polémico son las acciones que desde el gobierno se toman con relación a las prácticas educativas, esto es la política educativa que se implementa a nivel internacional y nacional, así como la forma en que cada Estado resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos.

Las políticas no sólo crean marcos legales y directrices de actuación. También suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no sólo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos (Argüelles, 1997: 17).

En este contexto, las instituciones internacionales tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Unión Europea (UE), se encuentran involucradas en la gestión de la educación, dentro de las nuevas formas de gobernar, por lo que los gobiernos nacionales han dejado de ser la única fuente de autoridad política en los procesos y gestión de la educación, generando nuevos modos de responsabilidad educativa donde el nuevo enfoque es el desarrollo de “capital humano”, bajo la dinámica del mercado. Por lo tanto la educación necesita producir diferentes tipos de personas,<sup>1</sup> capacitadas para trabajar bajo un determinado

---

<sup>1</sup> El capital humano es un término usado en teorías económicas del crecimiento para designar a una mano de obra capacitada y calificada como factor de producción dependiente no sólo de la cantidad,

conocimiento, que sean flexibles, adaptables, movilidad global e intercultural y con disposición de aprender lo requerido a lo largo de toda su vida laboral (Fazal, 2013), Este tipo de economía es la que guía la educación.

Con relación a la comprensión lectora se centra en la extracción de información específica para facilitar la producción y restando atención a la interpretación del mensaje y a ser crítico ante lo que se lee para emitir juicios propios.

En sí, es observable que se continua imponiendo el paradigma neoliberal con su ideología de mercado promulga la libre competencia, revalorizando los intereses del crecimiento económico, muestra innegable en la política educativa internacional con fuerte influencia en las políticas nacionales apegadas a ellas

### **1. Algunos aportes desde lo internacional**

Si bien cada país crea su propia política educativa como se ha expresado en la educación internacional. Esto da lugar a lo que afirma Ferraro (1999), algunos tienen acceso a la educación pero sólo unos cuantos tienen la solvencia económica y las condiciones adecuadas para terminar satisfactoriamente una profesión.

El sistema educativo de casi todos los países del mundo se asemeja a un embudo, con una gran base por la que entran casi todos los niños, pero con una salida a la que llegan muy pocos. Es imposible sostener a un país con un embudo. La situación es inestable, ya que sólo una porción menor de la población está en condiciones de generar los recursos que se deben dedicar para que todos tengan por ejemplo, justicia, seguridad, salud y, sobre todo, educación (Ferraro, 1999: 107).

Al respecto las transformaciones que se dan en cada país apegado a la globalización crea modelos de sociedad y por tanto educativos que forman el ciudadano requerido para ello. Es así como surge dirigir la educación en el marco

---

sino también de la calidad, del grado de formación y de la productividad de las personas en un proceso productivo. Información obtenida de Wikipedia.

de un enfoque por competencias, término que proviene del ámbito laboral y que se asume como enfoque educativo.

#### **a. El enfoque por competencias**

¿Qué son las competencias? Sobre su origen y contenido hay variadas interpretaciones en primer término, el mismo Tobón (2007) promotor de ellas, menciona que es polisémico, según quien lo defina y el ámbito dónde se acepten.

Coll (2006). Respecto al concepto de competencia pone el acento en el hacer y en el saber hacer, es decir, en la movilización o aplicación del conocimiento, subrayando de este modo la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes escolares.

La OCDE refiere que "una competencia es la capacidad para responder las exigencias individuales o sociales, o para realizar una actividad o una tarea" (2002: 15), lo que la limita a un aspecto práctico únicamente.

José Gimeno Sacristán (2007), señala que los planteamientos que toman como base el constructo competencias, suelen tener en común tres enfoques: *a)* reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas tradicionales que no aportan capacitación alguna al sujeto porque los conocimientos son memorizados, sin significado para los estudiantes; *b)* La condición primordial del sentido de la formación es el trabajo con competencias que se deben ver reflejadas en la planeación; y *c)* según las competencias, te capacitan para el desempeño de cualquier acción humana.

Lo que se pretende bajo estos conceptos es desarrollar un saber, saber ser, saber hacer, pero no se tienen las bases sólidas para ello, ni la preparación adecuada de quienes estamos frente a grupo; además de que sus cimientos no son a partir de las necesidades, intereses y dinámicas internas de un grupo. Están diseñadas desde un contexto totalmente diferente al que se vive en cada escuela, son impuestas y no responden a las realidades de los estudiantes.

Al remitirse al concepto lingüístico de competencias, es inevitable retomar las ideas de Noam Chomsky (2001), quién, a partir del proceso de apropiación que hace el niño del sistema de la lengua y de la capacidad del ser humano para interiorizar el mundo, al dominar el lenguaje introduce el concepto de competencia que para él no es sino el desde esta perspectiva lingüística chomskyana, se define la competencia como el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje y la actuación, como la manifestación de las reglas que subyacen al uso del lenguaje en un hablante ideal en una comunidad específica. Cabe aclarar que esta concepción es rebasada, y la incluye, al surgir la competencia comunicativa expresada por los etnógrafos de la educación: Lomas (1999), nos refiere que “La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes”. Para el caso de la enseñanza de la lengua es la opción más propia e incluso hace que la comprensión lectora se rija por esta idea, pues considera interiorizarse hacia el texto, mirando desde los referentes del lector y exteriorizar su comprensión de acuerdo a ella.

#### **b. ¿Dónde nacen las competencias y con qué fin?**

Las competencias nacen en Europa, en el nivel superior para seleccionar los trabajadores que necesita la globalización. Para ello surge el proyecto Tuning (2001), en él se define el diseño de una metodología para el desarrollo, aplicación y evaluación de los programas de estudio. De ese nivel el proyecto determina y selecciona a aquel estudiante que sepa, entienda y sea capaz de demostrar una vez concluido el aprendizaje. Que según Tuning, los resultados del aprendizaje se expresan en niveles de competencia que debe conseguir el estudiante. Para el de las competencias representan una combinación dinámica de sus capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y de prácticas, así como de los valores éticos.

Tomando como referencia el Tuning Europeo se creó Alfa Tuning América Latina, buscando "afinar" las estructuras educativas de Latinoamérica e iniciando

un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Éste es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades de distintos países latinoamericanos,<sup>2</sup> y promovido por la Unión Europea. Otro proyecto que contribuye a la definición de este es el de DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), que promueve la OCDE, y que inició sus funciones en 1997, con el fin de monitorear el alcance de las habilidades y conocimientos que tienen los estudiantes al término de la educación obligatoria y que les permita participar en el mercado. De ahí que las sujeta a prueba. Estas competencias Estas competencias deberían ser medibles y observables para conocer el dominio que tienen los estudiantes de ellas (Navarro, 2013).

### **c. Cierre de piezas y calidad educativa**

En el interés de que la educación sea para todos los ciudadanos y todas las sociedades, surge la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), donde se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una “visión ampliada” para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona. Se evalúan los avances en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (2000), se reafirmó el compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015, desde luego aplicados al enfoque por competencias.

Si bien los acuerdos que se tomaron, establecieron que la educación básica es un derecho fundamental para todos los ciudadanos, todas las sociedades, también se estableció el de la evaluación de la educación para todos en el año 2000.

En consecuencia, ahora, la formación escolar que no es educativa es por una lucha individual donde prevalecen las competencias bajo una línea fuertemente empresarial y con ello una comprensión lectora literal más que crítica. Esto da lugar

---

<sup>2</sup> Proyecto de América Latina para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia de la educación.

a un uso meramente impuesto de la lengua apegado, según los organismos internacionales a que las competencias eleven la calidad de la educación.

Pero ¿qué se entiende por calidad? “Éste es un término asociado etimológicamente a la palabra Kalos, a lo que es bueno o excelente, que sirve para dar credibilidad y legitimación a las acciones que se asocian con ella” (Navarro, 2013: 11). Término que se ha desgastado y mal interpretado por parte de las autoridades en defensa de la imperfección”, que “se transfiere a la educación, con asombrosa superficialidad (Latapí, 2009), es un concepto empresarial, el cual puede ser una técnica exitosa para producir más tornillos por hora y venderlos a quien los necesite” (Navarro, 2013: 15), pero no para la educación.

Así, las políticas educativas adoptan la lógica que el sistema económico proporciona, perdiéndose, desde este panorama, el sentido, la especialización y el desarrollo integral del ser humano. De esta forma, las políticas educativas de los países en proceso de desarrollo, como es el caso de México, son establecidas por intereses del capital (Wallerstein, 2008).

## **2. México: Realidad para los que menos tienen**

México se rige por las tendencias de políticas internacionales y asume el neoliberalismo como modelo económico impactando, concretamente, en el sistema educativo. La prueba es la llamada “Reforma Educativa”, que es una reforma laboral, porque afecta directamente el sistema y los derechos laborales de los docentes.

### **a. Los ejes del neoliberalismo**

El neoliberalismo tiene tres ejes: Uno es la apertura de mercados (arrasó con las microempresas) con el Tratado del Libre Comercio (tratado que privilegia el tráfico de mercancías y las necesidades del capital sobre los intereses de la gente), afectando a muchos mexicanos. Un segundo eje de la política neoliberal es la



desregulación,<sup>3</sup> y el tercer eje de estas políticas es la privatización.<sup>4</sup> En este sentido, la escuela se ve como un mercado donde podrán circular las mercancías, incluyendo así al ser humano, pues es visto como tal; por lo que en educación se observa que al aperturarse el mercado, se da pie, por ejemplo al uso de la Tablet y otros productos que se han dejado entrar a las escuelas, con la excusa de que elevarán la calidad de la educación, pero resulta más un negocio para las empresas que abastecen dichos productos que un apoyo a la educación. En el caso de la desregulación, motiva la reforma al artículo 73 constitucional, con el cual al imponer la calidad educativa bajo su concepción se amplía su capacidad de imposición dejando al docente en la indefensión por lo que introduce un mecanismo de evaluación para el ingreso y la permanencia de los docentes, aplicando concursos de oposición para la asignación de plazas y la posibilidad de anular las designaciones o ascensos que se lleguen a hacer en contradicción a esas reglas.

Se modifica esto cuando el “Sistema Nacional de Evaluación Educativa” y a la asignación de su operación al “Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación” (INEE). Sujetando los derechos a sus políticas y lineamientos prácticamente sin derecho a réplica.

Modifican al artículo 73, fracción XXV que establece por ley lo que no haga el docente bajo ella, cae en la ilegalidad. El docente pierde la libertad de cátedra, la posibilidad de innovar o trabajar propuestas alternativas. En el es controlar, sujetar a los docentes que están insubordinados o no lo hagan, como los de la C.N.T.E., los maestros disidentes o críticos. Por último el tercer eje es la privatización de la educación pública, intenciones obviamente ocultas bajo el nombre de Calidad Educativa o autogestión escolar.

La política educativa mexicana para realiza todo esto se rige, desde luego por las “recomendaciones” de la OCDE, el FMI y el BM, a través de las políticas

---

<sup>3</sup> Apertura de la economía para la libre circulación del capital lo que implica hacer a un lado leyes y reglamentos.

<sup>4</sup> Consiste en pasar a manos privadas las empresas del Estado.

implementadas desde el gobierno de la Madrid (1982) hasta el actual, el de Peña Nieto, de 2012 al 2018.

### **b. El papel de las pruebas estandarizadas en la educación básica**

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) como hoy se nombra se aprobó para los tres niveles de educación básica: Preescolar 2004, Secundaria 2006 y Primaria, 2009; ajustándose en 2011, con el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

La más reciente Reforma fue aprobada oficialmente el 20 de diciembre del 2012 por el presidente Enrique Peña Nieto, de común acuerdo con la entonces representante del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo. Todos ellos facilitaron el desprestigio de los docentes de educación pública y desde esta misma a los empresarios tal es el caso del grupo de ellos: Mexicanos primero que financian que se desfigure la imagen docente con el programa “Todo mundo cree que sabe”<sup>5</sup> y la película “De panzazo”.<sup>6</sup> La sociedad creyó los conceptos que ahí se manejaron sin tomar conciencia de que en las instituciones internacionales se estaba gestando esta Reforma y que sólo buscaban el momento oportuno para arribar e imponer sus condiciones para ejercer su capital humano.

La implementación de la RIEB se justificó como una acción necesaria ante el “mal desempeño” de los docentes y su “incapacidad” para proporcionar una educación de calidad. Los instrumentos que se tomaron para tal legitimación fueron los

---

<sup>5</sup> Programa de concursos de Televisa, que fue transmitido varios sábados, conducido por Marco Antonio Regil. Basado en el formato estadounidense “¿Sabes más que un niño de primaria?” El objetivo general del concurso era la acumulación de dinero que era donado a una escuela primaria. Dos adultos concursaban en cada emisión. El dinero que acumulaban ambos era sumado y otorgado a la institución que participaba.

<sup>6</sup> Documental mexicano creado por la iniciativa ciudadana Mexicanos Primero, dirigido por Juan Carlos Rulfo y coproducido por Carlos Loret de Mola. Este documental muestra la mala calidad de la educación anglo-mexicana, debida a un sistema que ha dejado la educación en manos de un sindicato dividido, cuyo interés principal ha sido la captación de dinero por administradores y burócratas, situación ante la que la Secretaría de Educación se hace “de la vista gorda”. Este documental denigra la imagen de los maestros haciéndolos responsables de lo que acontece en la educación.

resultados que se obtenían de los exámenes ENLACE<sup>7</sup>, PISA<sup>8</sup> y la Olimpiada del Conocimiento<sup>9</sup>. Dichos instrumentos arrojaron un nivel bajo de comprensión lectora con calificaciones de insuficiente y elemental en dichas pruebas.

La justificación dada al país para validar las pruebas estandarizadas fue por la vía de los medios de comunicación: televisión, periódicos y radio. Al respecto Navarro refiere:

Es propaganda empresarial que presenta a los docentes como seres egoístas que tienen secuestrada a la niñez, como vagos irresponsables que frenan el desarrollo del país, como trabajadores privilegiados que devengan grandes sueldos sin merecerlo, como empleados que se niegan a ser evaluados, como profesionistas reprobados en los conocimientos y aptitudes que deben tener para ejercer adecuadamente su labor (Navarro, 2013: 31).

## **B. El cambio en el modelo educativo**

Para llevar a cabo los pedimentos de organismos internacionales en México se empleó la Reforma Integral de la Educación Básica, y para que ésta se realizara intervinieron: 1) El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ACE, 1992); 2) El Compromiso Social por la Calidad de la Educación del 8 de Agosto de 2002; y 3) La Reforma curricular (enfoques, asignaturas y contenidos) de la educación básica, del 15 de mayo de 2008 con la ACE.

El proceso de elaboración del currículo se concretó en reformas: para preescolar en 2004, para secundaria en 2006 y para primaria en 2009, así de desfasado según el discurso presentado por parte de las autoridades, en los tres niveles se establecieron las condiciones para la revisión de los planes de estudio y del conjunto de programas, con el fin de propiciar su congruencia con los rasgos del

---

<sup>7</sup> Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares. Es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del país, desde tercero de primaria hasta secundaria.

<sup>8</sup> Siglas en inglés Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.

<sup>9</sup> Prueba aplicada a estudiantes de sexto grado de educación primaria en México.

Perfil de Egreso deseable para la educación básica con énfasis en competencias; sin embargo, al hacer estas reformas, se puede palpar una desarticulación entre cada nivel, pues no hay un proceso coherente en la formación de los estudiantes, lo que impactó en cada uno de los tres niveles, comenzando por preescolar.

### 1. Desde los cimientos (2004)

Con la finalidad de que la educación preescolar favorezca una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y los niños, se hizo un programa que parte de reconocer los rasgos positivos de este nivel educativo y asume como desafío la superación de aquellos que contribuyen escasamente al desarrollo de las potencialidades de los niños, propósito esencial de la educación preescolar.

A fin de integrar un currículo que comprende doce años para la educación básica, se definió como opción metodológica el establecimiento de campos formativos que desde el discurso organizan, regulan y articulan los espacios curriculares, poseen un carácter interactivo entre sí y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del Perfil de Egreso (SEP, 2004).

En la figura 1 se concentran algunas de las características, tanto del programa 2004 como del 2011.

Figura 1. Cuadro comparativo del programa de educación preescolar

ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004 Y 20011	
PEP 2004	PEP 2011
<p>Basado en ocho principios pedagógicos que enunciaban campos formativos y competencias que se pretendía desarrollaran los niños al terminar su educación preescolar.</p> <p>Explicitaba la flexibilidad del programa para que la docente organizara el trabajo con los niños considerando sus necesidades y reconocía a la evaluación como un proceso.</p>	<p>Fundamentado en doce principios pedagógicos, que resaltaban los propósitos de la educación preescolar, agregando los estándares curriculares que servirían como referente para evaluar a los niños al finalizar el tercer grado de preescolar, lo que corresponde al primer periodo de evaluación. Conceptualizaba y resaltaba la importancia de la creación de ambientes de aprendizaje y aunque enunciaba la flexibilidad del programa para que la docente diseñara las situaciones que considerara pertinentes para el trabajo con los niños, la limitaba a expresar la necesidad del cumplimiento de estándares curriculares.</p>

Los cambios que se le hicieron al plan y programas (2004) de preescolar no aseguran una enseñanza de calidad, ya que hay una dicotomía entre lo teórico y lo práctico.

## 2. Castillos en el aire: cambios en secundaria

Los cambios iniciales para secundaria, propuestos en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, se conocieron en el ciclo escolar 1993-1994, y un año antes, se aplicaron los programas emergentes para la reformulación de contenidos.

Las características del programa de secundaria 2006 son: Continuidad con los planteamientos establecidos en 1993 (que centran la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante, orientándose a propiciar la reflexión, comprensión, trabajo en equipo, etc.), reconocimiento de la realidad de los estudiantes, interculturalidad, énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados, profundización en el estudio de contenidos fundamentales e incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.

Los cambios que se hicieron al Programa de Estudio de Secundaria 2011, fueron los siguientes: (ver figura 2).

Figura 2. Cuadro comparativo de la estructura del programa de educación secundaria

ESTRUCTURA DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 2006 Y 2011	
PLAN DE ESTUDIOS 2006	PLAN DE ESTUDIOS 2011
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera el mapa curricular de secundaria donde se muestra la relación entre los niveles</li> <li>• Incorpora aprendizajes esperados</li> <li>• Se estipulaba el idioma inglés como lengua extranjera, de manera oficial</li> <li>• Incorpora espacio de orientación y tutoría</li> <li>• Incorpora perfil de egreso de la educación básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapa curricular de la educación básica</li> <li>• Incorpora estándares curriculares</li> <li>• Estipula el Inglés como segunda lengua</li> <li>• Nuevos lineamientos de tutoría</li> <li>• Mantiene el perfil de egreso de la educación básica (2009)</li> <li>• Incorpora el Acuerdo 593</li> </ul>

En la reforma que se hizo del nivel de secundaria no se atendió la calidad de la educación sino la producción de personas, lo que significa el saber hacer, el que los jóvenes hagan, aunque intelectualmente no conozcan nada, mismo tema que tiene que ver con las competencias.

### **3. Cambiar para no cambiar: La Reforma educación primaria 2009 a 2011**

Como parte de la Reforma Educativa, la Subsecretaría de educación básica diseñó, entre otras acciones, una nueva propuesta curricular para la educación primaria y durante el ciclo escolar 2008-2009 implementó, en las escuelas, la primera etapa de prueba de los programas de estudio de primero, segundo, quinto y sexto grado.

De igual manera, durante ese ciclo escolar estuvieron a prueba los programas para tercero y cuarto grado, y se implementó una segunda etapa de prueba en aula para segundo y quinto grado, para su generalización durante el ciclo escolar 2010-2011.

Además, se realizó una revisión del Acuerdo 592 para la Articulación de la educación básica, haciendo énfasis en el planteamiento de los estándares curriculares y de desempeño docente, los aprendizajes esperados, los cuatro periodos de la educación básica y el mapa curricular reformado.

También se analizaron el Plan de Estudios 2011 de la educación básica, los principios pedagógicos que lo sustentan, el perfil de egreso, el planteamiento sobre planificación y evaluación, los programas de estudio 2011.

Los ajustes que se hicieron consistieron en buscar mejorar el proyecto curricular, manteniendo el enfoque y la propuesta didáctica planteada desde el año 1993 y en 2009. Posteriormente, se modificaron los planes y programas de estudio de la educación primaria y se elaboraron nuevos libros de texto gratuitos, justificando que estos tendrían un carácter más formativo que informativo y sus contenidos se podrían adaptar a las distintas necesidades regionales. Se enfatizaron los métodos científico e histórico social y los lenguajes: las matemáticas y la propia lengua nacional; además de adoptarse una división por áreas que correspondió, precisamente a este enfoque formativo.

De esta manera también se agruparon, por una parte, las ciencias naturales, y por otra, las ciencias sociales, para dar al educando un enfoque más integrado de

la realidad que siempre es interdisciplinario. Aunque toda esta información estaba argumentada en los Programas de 2011, se sabe que sólo fue un discurso reflejado en los libros de texto que tenían muchas irregularidades, estaban mal elaborados, y se encontraba fuera de la realidad de las necesidades de los mismos estudiantes al disminuir la calidad de los contenidos.

El plan y los programas mencionaban las competencias para la vida, para el manejo de la información y manejo de situaciones, para la convivencia, las relaciones sociales y el aprendizaje permanente. Esta última competencia es importante, pues en ella se puede situar la habilidad para la comprensión lectora.

La comparación del logro educativo se realiza mediante los estándares curriculares organizados en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos son el referente para el diseño de instrumentos que de manera externa evalúan a los estudiantes. Aunque la RIEB trajo consigo cambios que atañen a toda la educación básica, en cada nivel se dieron particularidades.

### **C. Los cambios curriculares en la RIEB**

El currículum<sup>10</sup> no está exento de la reforma, pues va unido a la reconstitución de la educación, como arma central de la política económica nacional, siendo esencial para la comunidad que la nación desea construir a través de la enseñanza, siendo factor de la globalización. Por añadidura, todas las naciones del mundo intentan mejorar tanto la cantidad como la calidad de su capital humano (Fazal, 2013).

La RIEB dice la SEP, forma parte de una visión de construcción social de largo alcance, como se puede observar en el Acuerdo 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, concretándose en el Mapa Curricular de la educación básica 2011 (figura 3).

---

<sup>10</sup> Se refiere al conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación que orientan la actividad académica (enseñanza y aprendizaje).

Los campos de formación son los ejes que organizan a las asignaturas del mapa curricular (ver figura 3) se organizan en cuatro periodos escolares o momentos para alcanzar los estándares curriculares, y las habilidades digitales se consideran para toda la currícula.

Figura 3. Mapa curricular de educación básica 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>		1º PERIODO ESCOLAR			2º PERIODO ESCOLAR			3º PERIODO ESCOLAR			4º PERIODO ESCOLAR		
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
				Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>		
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales <sup>3</sup>			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud			La Entidad donde Vivo			Geografía <sup>4</sup>			Tecnología I, II y III			
							Historia <sup>5</sup>			Geografía de México y del Mundo			
										Historia I y II			
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética <sup>6</sup>						Formación Cívica y Ética I y II			
				Educación Física <sup>7</sup>						Tutoría			
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística <sup>8</sup>						Educación Física I, II y III			
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Fuente: SEP, 2011: 45

Según la visión de las autoridades educativas federales y locales, en este momento resulta prioritario articular estos esfuerzos en una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de niñas, niños y jóvenes, y de la sociedad en su conjunto, con una perspectiva abierta durante los próximos 20 años; es decir, con un horizonte hacia 2030 que oriente el proyecto educativo de la primera mitad del siglo XXI (DOF, 2011). En cada campo de formación se manifiestan los procesos graduales del aprendizaje de manera continua e integral y se consideran aspectos importantes relacionados con la formación de la ciudadanía, la vida en sociedad, la identidad nacional, entre otros.

Desde el discurso, la articulación de la educación básica es fundamental para alcanzar el perfil de egreso de los estudiantes, plasmado en el plan y programas de



estudio. Estos, que están orientados al desarrollo de competencias, visto el enfoque para todo el modelo educativo para la vida de las niñas, los niños y los adolescentes mexicanos, responden a las finalidades de la educación básica y definen los estándares curriculares y los aprendizajes esperados en cada uno de los niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2011). Pero, desde la práctica, dicha articulación está lejos de conseguirse dada la operatividad con la que se sigue llevando a cabo la reforma.

Estos son cuatro para la educación básica: *Lenguaje y comunicación*, que abarca la asignatura de Español; *Pensamiento matemático*, que incluye la asignatura de Matemáticas; *Exploración y comprensión del mundo natural y social* en el que se consideran las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; *Desarrollo personal y para la convivencia* considera tres asignaturas: Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística. Para el caso de esta investigación pongo un especial énfasis en el campo de *Lenguaje y Comunicación*, porque es dónde está inmerso el desarrollo de la competencia comunicativa y la habilidad lectora que se pretende que los estudiantes fortalezcan con el proyecto de intervención.

En primaria se busca el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje: “Una eficiente comunicación se puede desarrollar por medio de la lectura, dado que ésta puede ser considerada en términos muy generales, como parte de un proceso de comunicación en el que la información viaja entre un transmisor y un receptor” (Smith, 1998: 23).

La intervención va enfocada a desarrollar la comprensión lectora por medio de la interrogación de textos. En la actualidad, la lectura es fundamental y sobre todo la de comprensión, tanto para uno mismo como para los estudiantes, ya que uno de los problemas radicales que hay en el bajo nivel educativo es el que los alumnos no comprenden lo que leen. Leer adecuadamente desarrolla, al mismo tiempo, la capacidad de escuchar al texto y a los que lo rodean, llevando al estudiante a comunicarse correctamente y en diferentes contextos.

## 1. La organización didáctica en la RIEB

La organización curricular se entiende como un conjunto de componentes organizados en relación con los fines de la educación, contenidos, experiencias formativas, recursos y valoraciones, a partir de los cuales se definen los planes de estudio. Para el caso de la primaria, que es el nivel en el que se realizó la investigación, el campo de formación de *Lenguaje y Comunicación* se atiende mediante la asignatura de Español, y ésta a su vez se estructura de proyectos didácticos, mismos que ya están diseñados y que con frecuencia distan mucho de los verdaderos intereses de los estudiantes.

El currículum considera al docente y al alumno pero ¿Cómo se ve el docente desde la RIEB? El personaje central en el aula, para la generación de ambientes que favorezcan los aprendizajes es el maestro, quien actúa como mediador diseñando situaciones centradas en el estudiante. ¿Cómo se ve a los estudiantes desde la RIEB? El centro del aprendizaje, solamente desde el papel, es el estudiante, por ello es importante generar su disposición al conocimiento y promover sus habilidades superiores del pensamiento.

Dentro del currículum está la comprensión lectora, ubicándose en el perfil de egreso, porque enfatiza la habilidad lectora como una competencia para el aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión y como herramienta fundamental para la búsqueda, la reflexión, la interpretación y el uso de la información.

Los programas de grado de la Reforma Integral de Educación Básica contienen propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados; sin embargo, no hay gradualidad y coherencia en sus contenidos. Un ejemplo de lo antes mencionado, es que los aprendizajes esperados no se articulan con los temas de reflexión y se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante las desarrolle, pero están descontextualizadas, porque no responden a las necesidades de cada alumno, sino más bien a organizaciones internacionales que quieren más producción con menos.

En cada una de las asignaturas se especifica un enfoque, metodología y competencias a desarrollar por los estudiantes; sin embargo, se considera que los contenidos son deficientes y se desarrollan de forma parcelada por lo siguiente: prestan escasa atención a los intereses particulares de los estudiantes, sus experiencias previas, sus niveles de comprensión, lo cual obstaculiza el trabajo intelectual significativo y descuida la problemática específica del medio sociocultural en el cual está inserta la escuela. Los contenidos aparecen descontextualizados, alejados de las experiencias cotidianas y no promueve la flexibilidad en la organización cognoscitiva de los estudiantes.

## **2. Temas de relevancia**

La introducción al concepto de transversalidad (1990), implicó elecciones y compromisos con nuevas perspectivas acerca de los principios y métodos de la educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la teoría y la práctica curricular, constituyendo una forma de entender el currículo escolar y la organización de sus contenidos. Anteriormente y durante largos años, cada asignatura fue tratada aisladamente, sin conexión con las restantes. Aplicado esto en 2006 en secundaria y 2009 en primaria.

En la época actual, se busca avanzar hacia la organización del currículo escolar, para lograr que los ejes transversales impliquen a todas las materias, disciplinas y áreas del conocimiento, asegurando el establecimiento de coordinaciones horizontales y verticales (en un mismo nivel y entre los diferentes niveles), por lo tanto, se refiere a un tipo de formato curricular por el cual ciertos temas atraviesan todos los contenidos curriculares llamados temas de relevancia, que son: Medio natural y social, la vida y la salud, la diversidad social, cultural y lingüística.

### **3. La comprensión lectora en la RIEB**

El propósito de la enseñanza del español, pretende que los alumnos participen en diversas prácticas sociales del lenguaje, el uso de la oralidad y la escritura, contando con bases sólidas para desarrollar sus competencias comunicativas.

El campo formativo al cual se enfocará esta investigación debido a que el tema abordado es comprensión lectora será al de Lenguaje y Comunicación, en el cual se busca desarrollar las competencias comunicativas y la habilidad para utilizarlas.

El enfoque didáctico, menciona que es prioritario que los alumnos participen en situaciones comunicativas (oralidad, lectura y escritura), con propósitos específicos e interlocutores concretos. Lo anterior facilitará recuperar las prácticas sociales del lenguaje en la escuela a través de los proyectos didácticos en los ámbitos de Estudio, de Literatura o de Participación social.

Ámbito de Estudio nos refiere que tiene el propósito de apoyar a los alumnos en el desempeño de sus estudios, para que puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico.

Así mismo en el ámbito de literatura las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios; así mismo, se pretende un acercamiento del alumno a la lectura mediante el conocimiento y disfrute de diferentes tipos de textos, géneros y estilos literarios; además, se da la oportunidad de obtener las herramientas suficientes para formar lectores competentes que logren una acertada interpretación y sentido de lo que leen que es lo que se pretendió con el trabajo que se llevó a cabo de la comprensión lectora.

Una vez que se ha dado a conocer un breve contexto de la comprensión lectora, tanto en un plano internacional como nacional, se procederá a mostrar el Diagnóstico Específico en el que se detectó la problemática de la comprensión lectora.

## **CAPÍTULO II. CONOCIENDO LA REALIDAD DENTRO DE UN CONTEXTO ESPECÍFICO**

Este capítulo se presenta el Diagnóstico Específico realizado en la escuela “Ingeniero Javier Barros Sierra”, de manera concreta en el grupo de 3° “C”, con la finalidad de poder identificar, delimitar y analizar la problemática que actualmente impide su desarrollo y poder atenderla mediante la intervención pedagógica, precisando el problema, las preguntas y los supuestos teóricos. También se aporta los elementos para trabajar la intervención pedagógica.

### **A. La comprensión lectora en el contexto escolar**

La lectura es un factor esencial para enriquecimiento intelectual y constituye una actividad clave en la educación, por ser uno de los principales instrumentos de aprendizaje, cuyo dominio abre las puertas a nuevos conocimientos. Un deficiente aprendizaje lector y una mala comprensión de lo leído, con frecuencia es causante del fracaso escolar y personal.

Para Colomer (2002), la posibilidad del éxito académico va estrechamente ligado a la exigencia de una mayor capacidad, exigencia cada vez más alta cuanto más se asciende en el currículum escolar. En muchas ocasiones, el fracaso académico tiene como base los problemas que presentan los estudiantes en su capacidad lectora.

En todos los ámbitos de la actividad intelectual y especialmente en la educación hay que comprender para aprender. Para facilitar la comprensión y el aprendizaje de los textos, es necesario desarrollar determinadas habilidades mediante una acción metódica y la dedicación de un tiempo específico en el aula. Así, el esfuerzo y el tiempo que se dediquen a comprender los conceptos y las relaciones que se establecen entre ellos, mediante la lectura de distintos tipos de textos (literarios, didácticos, informativos, científicos, etc.), garantiza al alumno la

adquisición de nuevas estrategias que le facilitan una competencia lingüística acorde a su edad.

La lectura de comprensión es un proceso que implica la elaboración y entendimiento de los significados de las palabras y de aprender a relacionar las ideas relevantes de un texto, para poder vincularlas con las ideas que ya se tienen. Por lo tanto, leer no debe ser un acto mecánico para el alumno, sino, un acto de razonamiento en donde éste aprenda a construir e interpretar un mensaje escrito.

En las pruebas estandarizadas la lectura es muy importante ya que vienen extensas lecturas y a partir de estas se les pregunta a los estudiantes para que contesten, por ello la importancia de que se desarrolle la comprensión lectora para que entiendan lo que se les está pidiendo y puedan contestar.

Al respecto en la práctica docente se a detectado que los estudiantes al leer y no contestar bien es porque no comprendieron las indicaciones por lo mismo contestan según lo que ellos entendieron. Parte de esta problemática se presenta en el Diagnóstico Específico.

A continuación se describirá el diagnóstico específico que da cuenta de la situación que prevalece en el ámbito de la investigación de un determinado contexto, mediante la observación directa, cuestionarios, diario de campo y otros instrumentos elegidos o diseñados, para estudiar, analizar, reflexionar y dar posibles soluciones a lo detectado.

### **1. Diagnóstico específico**

El Diagnóstico Específico se basó en la reflexión y análisis de las acciones y situaciones sociales que impactan en un contexto concreto, de ahí haberse guiado en el método de investigación acción y en lo particular se llevó a cabo en dos grupos de 3ro, “A” y “B”. Se realizó la caracterización de los sujetos mediante elementos del método investigación-acción y el método etnográfico. La técnica empleada fue

la observación directa, y los instrumentos utilizados: El diario de campo, la entrevista, encuestas, y cuestionarios, los cuales más adelante se presentarán.

#### **a. Selección de los participantes para el Diagnóstico Específico**

La metodología para la selección de participantes fue mediante el muestreo causal (Millán, 2009), el cual tiene la característica de que el investigador selecciona directa e intencionadamente los individuos de la población. El caso más frecuente de este procedimiento es el de utilizar como muestra, los individuos a los que se tiene fácil acceso. En este caso, los niños de 3ro “A”, “B” y “C”, dado que la intervención se planteó a todos los estudiantes del ciclo escolar 2013-2014 que cursaron ese grado. El mismo método fue utilizado para seleccionar directamente a los docentes y director de la escuela, a quienes se entrevistó.

La escuela primaria “Ingeniero Javier Barros Sierra”, con clave: 31-1644-328-21-x-02, se ubica en la privada cerrada de San José y avenida Toluca, colonia Olivar de los padres, delegación Álvaro Obregón, en la zona escolar 328, sector 21. La escuela es de organización completa, con doce maestras y tres maestros frente a grupo, un director, tres ATP,<sup>11</sup> dos maestras de USAER,<sup>12</sup> dos de Educación Física y tres personas de intendencia, dentro del turno matutino, con un horario de 8:00 a 12:30 hrs.

La escuela contaba con una población estudiantil de 540 alumnos y el diagnóstico se llevó a cabo en los tres grupos de 3er grado, con la participación de dos niñas y tres niños del grupo “A”; dos niños y tres niñas del grupo “B”; y 2 niñas y 3 niños del “C”, obteniéndose un total de quince estudiantes de los tres grupos, cuyas edades oscilaban entre los 8 y los 9 años de edad (ver figura 4).

---

<sup>11</sup> Son docentes Asesores Técnicos Pedagógicos, que ayudaban en la dirección (2014).

<sup>12</sup> Son los servicios de educación especial, encargados de apoyar el proceso de integración de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad o aptitudes sobresalientes en las escuelas.

Figura 4. Integrantes de la muestra para el diagnóstico

Grupo	“A”	“B”	“C”
Niños	3	2	3
Niñas	2	3	2
Docentes	1	1	1
Director	1		

La escuela, ubicada al fondo de una cerrada llamada San José, se encuentra rodeada de casas organizadas dentro de privadas con un nivel económico alto. El ambiente que se percibe es tranquilo, seguro y el panorama es hermoso, pues hay muchos árboles y áreas verdes. Los estudiantes que asisten a esta escuela son hijos de las personas que trabajan dentro de las casas desempeñando diferentes oficios.

Físicamente la escuela está cuidada y en buen estado (las paredes, pintura, techos, etc.). Al ingresar a ella y subir unas escaleras cercanas a la entrada, se encuentra la dirección. Posteriormente, cinco escalones arriba, en el primer patio, está un edificio en forma de “U” que tiene 21 salones, con tres para cada grado, también tiene una biblioteca que se encuentra a lado del salón de 3ro “C”, y un pasillo largo dónde se ubican los baños de los estudiantes y profesores, además de un segundo patio con los salones de supervisión. El mobiliario en general para cada salón se encuentra en buenas condiciones, así como sus áreas verdes.

#### **b. Metodología del Diagnóstico Específico y resultados**

El Diagnóstico Específico tiene un corte cualitativo, se realizó bajo elementos de la línea reflexiva del método de investigación-acción, considerando que este aportó para delimitar la problemática sobre comprensión lectora por lo que “analiza las acciones humanas y las situaciones sociales, el propósito consiste en profundizar la acción del profesor. (Elliott, 1990: 24-38). Lo más importante es que mediante este método, es posible que como docente se reflexione, sobre la propia práctica,



sobre los problemas cotidianos experimentados en ella. Contribuye a hacer una interpretación de lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problemática: profesores y estudiantes en este caso. Lo que ocurre se hace inteligible al relacionarlo con los significados que los participantes les adscriben. Con su empleo y orientación se llegó a delimitar el problema, las preguntas, la indagación y los supuestos teóricos.

En cuanto a la técnica que se involucró estuvo la observación directa que se utilizó para palpar los procesos cognitivos de los estudiantes en relación a la comprensión lectora, reflexionar sobre la propia práctica docente y tomar notas sobre el contenido en diferentes momentos.

### **c. Instrumentos aplicados**

Entre los instrumentos que apoyaron la técnica de observación directa estuvieron de manera esencial el diario de campo, además se hicieron entrevistas, cuestionarios, un estudio socioeconómico y una estrategia metodológica acerca del objeto de estudio.

*Estudio socioeconómico:* El 85% de los alumnos que asisten a la escuela “Ingeniero Javier Barros Sierra”, tienen su vivienda en colonias distantes de la escuela y son de recién formación en la delegación Álvaro Obregón, a partir de los años 70': se iniciaron como asentamientos irregulares y conforme pasaron los años se regularizaron y obtuvieron el carácter de colonias, como Chamontoya, El Capulín, La Angostura, El Caballito, etc, un 10% viven en poblados con características muy particulares y propias; en cuanto a usos y costumbres como lo son pueblos de San Bartolo Ameyalco, Santa Rosa Xochiac, Tetelpan. El 5°% restante tienen su residencia en el área circunvecina al plantel.

Aproximadamente el 40% de estas familias provienen de estados como Puebla, Oaxaca, Michoacán, Veracruz, Edo. De México, un 35% lo hizo de colonias que se vieron afectadas por el sismo de 1985 y que al buscar un nuevo lugar para vivir lo

hicieron en comunidades cercanas a la escuela y el resto 25% son hijos de los nativos de las comunidades arriba señaladas.

De los 515 alumnos que asisten al plantel escolar aproximadamente el 20% son hijos de madres solteras, un 5% se encuentran en proceso de separación, un 25% de los alumnos está a cargo de los abuelos (ya sea maternos o paternos) y el resto 50% vive con mamá y papá. La formación académica de los padres de familia es un porcentaje 80% tiene estudios de secundaria (terminada e inconcluso hasta segundo grado), un 10% bachillerato o carrera técnica y el resto licenciatura.

De ahí que el 40% de los padres de familia se dedica al comercio (formal e informal), un 25% manejan un taxi o microbús, un 15% son trabajadoras domésticas y el resto se desempeñan como obreros, empleados, técnicos y puestos profesionales con estudios de licenciatura.

Las comunidades donde se encuentran viviendo los alumnos cuentan con los servicios básicos: agua, luz, drenaje, medios de transporte (que resulta insuficiente a determinadas horas).

Los servicios médicos son insuficientes y no son de especialidad; ya que solo existen centros de salud: donde se brindan primeros auxilios, control de natalidad, prevención de adicciones, vacunación, etc. Cuando existe la necesidad de atender una emergencia médica mayor las personas son canalizadas a hospitales generales o de especialidad a través del Seguro Popular, los que se encuentran localizadas en la zona de San Ángel, Tacubaya, Cuajimalpa, Coyoacán (los más cercanos) o en otras delegaciones.

Los alumnos del plantel cuentan con apoyos de bienestar social de parte de la autoridad federal y estatal: Becas SEP (ocho niños), Becas del Programa Oportunidades. (cuatro niños), Becas otorgadas por el trabajo de los padres (diez niños), Vales para uniformes escolares. (toda la población), Vales para útiles escolares. (toda la población), Vales para zapatos. (toda la población).

*Diario de campo:* Es un registro, por medio de la observación directa, que se aplica desde el inicio de la investigación y durante todo el proceso. Para Elliott (1990), en la investigación educativa en las aulas, las principales técnicas “del extraño” son la observación participante y la entrevista informal.

*Entrevistas:* Herramienta cualitativa que puede ser definida como un mecanismo de aproximación para profundizar nuestro conocimiento sobre un determinado proceso, grupo, situación o vivencia. Para su desarrollo es útil contar con una guía de conversación en la cual los tópicos sean determinados de manera general. Nuevas preguntas y asuntos a tratar pueden ser resultado de la interacción con el entrevistado, lo cual es viable siempre y cuando no se aparte del objetivo de indagación (Latorre, 2003).

*Cuestionarios:* Consiste en un conjunto de preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito y tiene la ventaja de que se puede aplicar a un mayor número de personas y ocurre de manera impersonal (Latorre, 2003).

Los cuestionarios que dentro del proyecto se realizaron tuvieron las siguientes motivaciones:

*A los alumnos,* para conocer su interés por la lectura, el tiempo que dedican a esta actividad y el tipo de libros a los que tienen acceso (ver anexo 3).

*A los maestros,* para saber cómo fomentaban el hábito de lectura en sus estudiantes, el tiempo que le dedicaban dentro del salón de clases y si detectaron problemas de comprensión lectora (ver anexo 4).

*Al director,* para saber si contaban con una biblioteca, si se motivaba la lectura entre estudiantes y docentes, y cuáles eran las estrategias utilizadas para trabajar esta actividad (ver anexo 5).

*A los papás,* para saber si le gustaba leer, si en sus casa tenían libros, y leían con sus hijos, y que tipo de lecturas hacían con ellos (ver anexo 6).

*Comprensión lectora:* Se aplicó a los tres grupos como muestra, una estrategia de lectura propuesta por Gloria Catalá (2001), para conocer el nivel de comprensión de cada uno de los estudiantes.

La estrategia consistió en que leyeran un texto apropiado a su grado y construyeran el significado del mismo por medio de indicadores. Esto con la finalidad de identificar, en cada alumno, la construcción del modelo mental enriquecido a partir de nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos previos y el conocimiento de sus procesos cognitivos que entran en juego.

Una vez que se tuvieron definidas tanto las técnicas como los instrumentos a utilizar, se procedió a aplicar el diagnóstico.

El tiempo que involucró el diseño de los instrumentos fue de dos meses, y la aplicación de los cuestionarios y el diario de campo, una semana. La metodología para la selección de participantes fue el muestreo no probabilístico y el muestreo casual o incidental.

Para la aplicación de estos instrumentos se aprovechó el tiempo que se tenía destinado a la junta con los padres de familia, mediante una entrevista donde se empleó el cuestionario.

En cada una de las entrevistas que se realizaron, se observó que algunas preguntas las contestaban con facilidad, en otras, titubeaban al dar la respuesta y en algunas más, se tuvo que adecuar el nivel lingüístico, ya que no entendían lo que se les estaba preguntando.

Con los resultados de los instrumentos aplicados fue posible realizar el análisis y así obtener la problemática.

#### d. Los resultados

Con base en los resultados obtenidos de cada instrumento, se elaboraron gráficas con los temas: Análisis del contexto, signos, inicios y características distintas acerca de la realidad, que la intervención tendría que atender.

- **Cuestionario dirigido a los niños.**

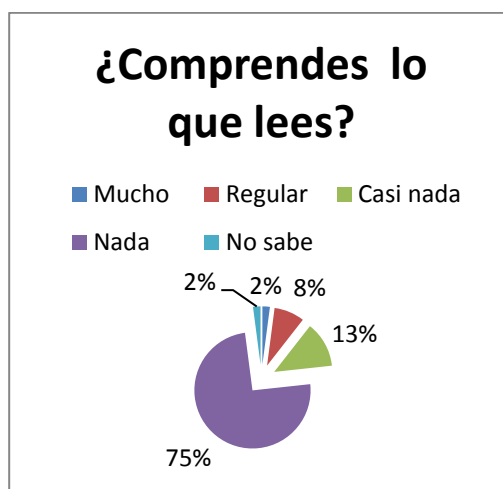
Figura 5. Gráfica que muestra la preferencia de la lectura



Se eligió la pregunta ¿te gusta leer?, porque para comprender primero se tiene que leer. El 59% de los niños contestó que nada, esto se puede deber a que la lectura es impuesta en la mayoría de las veces, no leen lo que en verdad les gusta y la encuentran aburrida. Estos porcentajes los podemos constatar en la siguiente gráfica.

Otra pregunta fue: ¿comprendes lo que lees? La mayoría contestó que nada, debido a que no entienden algunas palabras del texto, no identifican el sentido del mismo, no dicen con sus propias palabras de lo que trata y no logran identificar lo que quiere comunicar el autor. Esto se confirmó con un ejercicio consistente en leerles y luego ellos tendrían que subrayar la respuesta correcta según la lectura propuesta por Gloria Catalá (2001).

Figura 6. Gráfica que muestra la comprensión de un texto

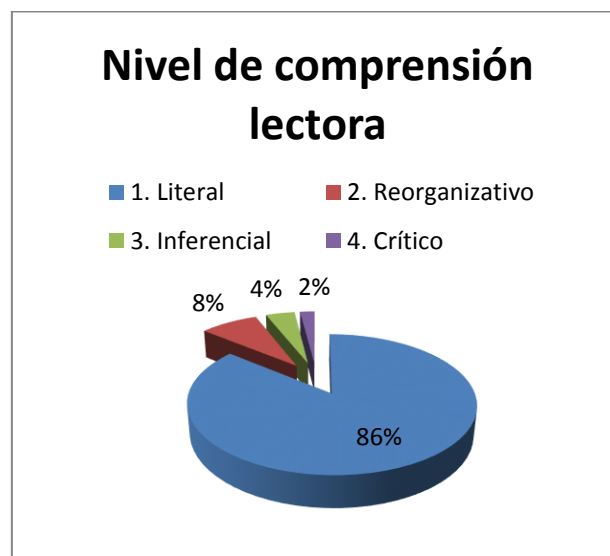


- **Estrategia de Comprensión lectora**

Posteriormente, los niños realizaron varios ejercicios de evaluación de comprensión lectora según la clasificación que hace Gloria Catalá (2001) para ubicar a los estudiantes en cada nivel. En los ejercicios aplicados, consistentes en varias lecturas, los estudiantes leyeron y resolvieron los textos solos subrayando la respuesta adecuada.

Figura 7: Gráfica que muestra el nivel de comprensión lectora

Los alumnos armaron un rompecabezas con independencia y autonomía total, siguiendo cada uno su ritmo individual (ver anexo 7). Se aseguró de que todos contestarán todas las preguntas, a fin de evaluar los resultados globales de cada una de las pruebas, obteniendo la siguiente gráfica:



Al analizar estas pruebas, se identificó varios puntos importantes: los estudiantes no toman en cuenta sus conocimientos previos, tienen dificultad para inferir situaciones no suficientemente explícitas y les cuesta reorganizar o sintetizar un texto.

En estas condiciones de baja comprensión lectora se encontraban los estudiantes que cursaban 3ro “C”, durante el ciclo escolar 2013-2014.

Pretendiendo desarrollar la comprensión lectora por medio de textos literarios, en especial los cuentos, se les preguntó a los participantes de esta investigación, si les gustaban ese tipo de textos. El 75% contestó que mucho, regular un 23%, casi nada 2% y nada un 0%.

Figura 8. Gráfica que muestra la preferencia de los niños por los cuentos



- **Entrevista aplicada a los padres por medio de un cuestionario**

Una de las posibles causas por la que los niños de 3ro “C” no desarrollan la comprensión lectora, es que los papás no propicien un ambiente alfabetizador leyendo libros, revistas, o periódicos y así transmitan conductas lectoras a sus hijos. Los resultados, tras la entrevista sobre este tema, reportan que un 59% no lo hace, por consiguiente se percibe como un escaso ambiente lector.

Figura 9. Gráfica que muestra las conductas lectoras



Con base en los elementos arrojados por los instrumentos aplicados, los cuestionarios y la observación directa, así como el análisis estadístico que se hizo de algunas preguntas, se desarrolló el planteamiento del problema.

## **2. Evaluación del Diagnóstico Específico**

Al aplicar los instrumentos a los niños, comprobé que la mayoría de ellos con sus gestos me expresaron que no les gusta leer. Con los padres me fue difícil aplicar el cuestionario porque no querían en un principio ya después de que se les explico que sería para beneficio de sus niños, aceptaron.

### **a. Planteamiento del problema**

Los estudiantes de 3ro “C”, de la escuela “Ingeniero Javier Barros Sierra”, denotaban fallas en la comprensión lectora, manifestando una inadecuada construcción del significado del texto de forma oral y escrita, no logrando expresar con sus propias palabras el sentido del texto, ni distinguir la idea principal de las secundarias. Los resultados de esta inadecuada actividad fueron: pobreza de vocabulario, falta de ideas para poder plasmarlas por escrito y saltar de una idea a otra sin lograr claridad. Esta situación provocaba que a los alumnos no les gustara expresarse de forma escrita, pues se les dificultaba, y que los docentes continuaran trabajando la lectura de acuerdo a los pedimentos oficiales, midiendo la velocidad y la fluidez. El problema se acentuaba porque en casa, los padres no propiciaban un ambiente lector que es el primer paso para lograr la comprensión.

### **b. Preguntas de indagación**

Tomando como base los resultados del Diagnóstico Específico y su evaluación se presenta el planteamiento, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos que orientaran la intervención pedagógica.

- ¿Qué estrategias se requieren usar para que los niños de 3° “C” desarrollen la comprensión lectora? El empleo de la estrategia “Interrogación de textos” permitirá a los niños llevar acabo la comprensión de textos y fortalecerá su hábito lector.
- ¿Cómo puede el docente, mediante su práctica, influir en los niños para lograr la comprensión de cuentos, poemas y leyendas? La mediación pedagógica que el docente realiza, apoyará a los estudiantes en su proceso de comprensión.



- ¿Qué actividades se pueden lograr para que los niños de 3° “C” desarrollen la comprensión lectora? El que los propios niños lean cuentos y los actúen, ayudará a la comprensión de los mismos.
- ¿Qué tipo de textos despertarán el interés de los estudiantes, para lograr la comprensión lectora? Llevar diversos tipos de textos al aula que sean del interés de los niños, despertará en ellos la curiosidad y propiciará la comprensión lectora.
- ¿Cómo lograr que los estudiantes de tercero de primaria desarrollen personalidades ricas y solidarias, así como niños eficaces en la lectura de diversos textos? El que los niños lleven a cabo la realización de proyectos, desde su interés para el aprendizaje, desarrollará una serie de procesos cognitivos para formar su propia personalidad.

## **B. Propuesta metodológica para la Intervención Pedagógica**

En este apartado se describe la metodología que guió la investigación a través de la intervención pedagógica realizada.

### **1. Referente metodológico**

La documentación biográfica-narrativa ayuda a resignificar la práctica desde una mirada cualitativa, holística, interpretativa y hermenéutica, para su transformación, así como la forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa, para que ésta, a su vez, aporte un nuevo profesionalismo que conlleve a un modo más democrático y natural de abordar la enseñanza, por medio de la técnica del relato único.

Se trabajó en la “documentación biográfico-narrativa que se hizo en dar sentido a los datos biográficos recogidos y por ser una práctica de formación, lo que significa recuperar, biográfico-narrativamente, lo que se hace en la práctica pedagógica realizada. Esto se hace que al hacer el relato personal se logra analizar los propios procesos de enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita, así

como el tener una actitud reflexiva y crítica ante la misma. Así, el protagonista del relato dará una explicación de la narración de su vida profesional o la interpretación que haga de ésta, desde la propia experiencia, basada en la experiencia pasada para rearticularla en un presente y que ésta se proyecte en un futuro, para que la misma práctica docente se vaya transformando. Al re significar su experiencias en nuevas situaciones, y desde los saberes adquiridos anteriormente” (Bolívar, Domingo y Fernández, 1999: 225).

El empleo de la documentación biográfica narrativa, basada en la Investigación Biográfico-narrativa de Antonio Bolívar et.al. (1999), y en la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, propuesta por Daniel Suárez et. al. (2007), complementan y dan cuerpo a la primera. La documentación biográfico-narrativa, es una forma semejante a estas dos formas de hacer investigación y cómodo con ellas porque analiza y describe los datos en forma de relato. El relato es en sí la producción del conocimiento. Esto acerca al estudiante y en sí a los docentes a su propia práctica pedagógica y a reflexionar sobre ella para resignificarla desde sí mismo.

Los relatos de vida son siempre individuales, pero se trata de comprender la personalidad total de un individuo, a través del relato que hace de su propia vida. En los casos mejor logrados, contribuye a comprender el propio contexto social, viendo cómo el individuo es producto de una historia en la que ha llegado a ser sujeto (Bolívar, et. al. 2001: 124).

La narrativa autobiográfica ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro y se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia.

Una vez que la vida ha sido relatada y ordenada coherentemente, el propio texto adquiere su independencia de la persona que lo enunció y de los hechos narrados. La verdad del propio texto está en su capacidad de persuasión y convencimiento (Bolívar, et. al. 2001: 146).

El enfoque biográfico-narrativo permite ir describiendo, analizando y reflexionando en el propio quehacer como docente, para ir reconstruyendo la propia práctica docente, en este caso la intervención pedagógica realizada de esa forma se comprende la vida docente, la vida escolar de los niños y de los jóvenes. En sí, interiorizar en las cualidades de todos al saber de sus vivencias y leer, interpretando quién las escribe y los hechos/acciones que se plasman (Bolívar, et. al. 2001). La función que cubre la narrativa en uso de la intervención que se realizó, es de inducir a investigar y de construir conocimiento en educación en el propio contexto en el cual se está inmerso.

Con base en lo que Ricoeur (citado en Bolívar, Domingo y Fernández. 1995) refiere, el conocimiento de sí mismo sólo es posible por medio de una vida contada con un relato temporal, que recoge el pasado, recrea y asume el presente, y diseña un horizonte de acción, ya que al ir escribiendo la experiencia de cada día, se toma conciencia de la misma y se va transformando la práctica docente, sin perder la identidad misma que se va reafirmando al escribir la autobiografía.

## **2. La técnica**

La investigación, biográfica-narrativa utiliza el relato único que orienta la recogida y análisis de datos. Desde la mirada del sujeto protagonista que en este caso es el docente. Es la vida pedagógica de la experiencia vivida, en la Intervención Pedagógica que se da a conocer en el capítulo V

Específicamente, la construcción del relato fue mediante la técnica del relato único, que es dirigido a un único individuo, lo cual implica la elaboración de una autobiografía a profundidad.

En el relato biográfico, se elaboró una autobiografía que, como tal fue objeto de investigación. En este caso el investigador analiza la vida/relato de sí mismo como

aplicador/maestro colaborando e involucrándose mutuamente ambas voces en el relato.

Por ello el relato único fue la técnica que permitió reconstruir la intervención pedagógica con apoyo de instrumentos como el diario autobiográfico, registro de conversaciones, grabación en audio y evidencias de los niños.

### **3. Instrumentos**

Los instrumentos específicos para la documentación biográfico-narrativa fueron:

*Observación participante:* En ésta, el investigador comparte con los investigados (objetos de estudio) su contexto, experiencia y vida cotidiana, para conocer directamente toda la información que poseen los sujetos de estudio sobre su propia realidad, o sea, pretende conocer la vida cotidiana de un grupo desde el interior del mismo.

*Diario autobiográfico:* Es un registro reflexivo de experiencias (personales y profesionales), de observaciones a lo largo de un período de tiempo en donde se incluyen opiniones, sentimientos, interpretaciones, etc. El formato que puede adoptar debe ser preferentemente descriptivo, etnográfico, analítico, evaluativo o reflexivo.

Diariamente se registró en el diario autobiográfico lo que se vivió, pensó y percibió. Fue como si la pluma escribiera sola identificando los avances y las fallas. Además, en él se reflejaron actitudes de los estudiantes, docente, ambientes, etcétera.

El uso de múltiples herramientas en las que se recogió los datos para el estudio de un mismo objeto, permitió hacer triangulación de datos, que, de acuerdo con Denzin 1989, dicha conjunción incrementa la fortaleza y rigor de la interpretación.

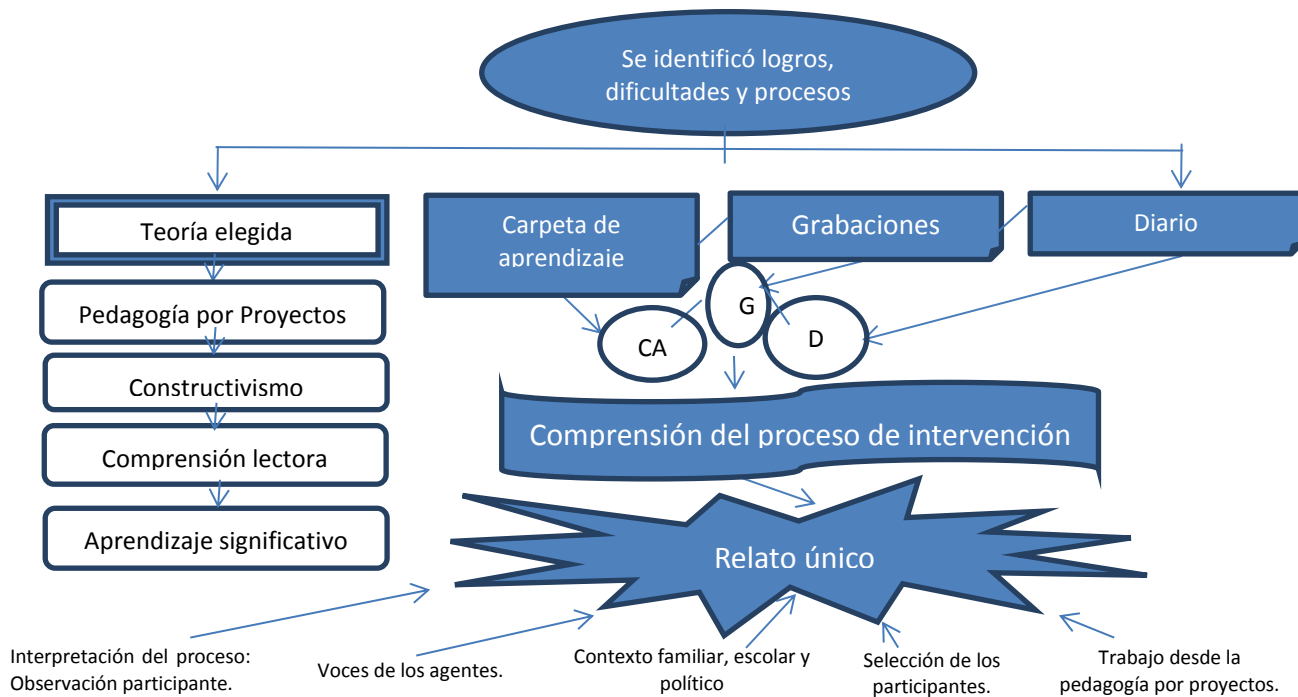
*Conversaciones:* Se pueden considerar como entrevistas no estructuradas. Se utilizó esta técnica con los padres de familia para que ellos pudieran comentar los cambios que han notado en sus hijos y si ven alguna mejoría respecto a la comprensión lectora.

*Grabación en audio:* Información grabada y transcrita que sirvió para el análisis. El material grabado fue de mucha utilidad cuando se escribió la narración en el diario autobiográfico, porque así se evitó perder los detalles.

Posteriormente, se utilizó grabaciones, carpeta de aprendizaje y diario autobiográfico, para analizar el proceso que se gestó durante la intervención y obtener como resultado un relato de ésta, por medio de la observación participante y las voces de los agentes, tomando en cuenta el contexto familiar, escolar y político. Los participantes trabajaron desde la *Pedagogía por Proyectos*.

Muestro a continuación, en la figura 12, esquema que muestra la metodología empleada.

Figura 12. Metodología empleada



En el siguiente capítulo se profundizará en el objeto del conocimiento, con base en las investigaciones realizadas por diversos autores.



### **CAPÍTULO III. COMPRENSIÓN LECTORA, FORMA DE CONOCER EL MUNDO**

En este capítulo tiene tres ejes de sustento teórico pedagógico por los cuales se desarrolla: Antecedentes de la comprensión lectora; se recuperan cinco investigaciones realizadas sobre la comprensión lectora y aportes específicos a este tema, fundamentación teórica de la comprensión lectora y la base didáctica que es Pedagogía por Proyectos. , y la *Pedagogía por Proyectos*. También, se explican los fundamentos teóricos que posibiliten la comprensión y atención del problema específico, a través de fuentes bibliográficas especializadas sobre el tema que se está tratando.

#### **A. Revisión de antecedentes cercanos al objeto de estudio**

En este apartado se construye un breve estado del arte representado por cinco investigaciones acerca de la comprensión lectora en estudiantes de primaria, se hizo una revisión de distintas investigaciones entre el año 2000 a 2011 que dan cuenta del tratamiento que ha tenido este aspecto de la enseñanza de la lengua y que prestan la utilidad de algunos aportes.

##### **1. La comprensión lectora y el contexto**

La primera investigación es: *“Eventos que influyen en la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria: prácticas cotidianas”*, realizada por la maestra Gregoria Flores Palomo en el 2000, en San Luis Potosí.

Esta tesis refiere una investigación cualitativa con orientación etnográfica llevada a cabo en la zona urbana, al norte de la capital del estado de San Luis Potosí, en la fracción denominada “El Saucito”, dentro de una escuela primaria pública, urbana federal, con 34 estudiantes de 6to “A”, cuya fundamentación teórica se basa en Ferreiro, Margarita Gómez, Schmelkes, Goodman, Piaget, Vigotsky y Smith.

El tema principal de este trabajo es la comprensión lectora y los diversos problemas que se generan en torno a la lectura. Ésta aborda, entre otros, los pobres resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos en sus evaluaciones y la persistencia del descifrado al cursar algún grado en los diferentes niveles educativos, donde se hace evidente el problema de la falta de lectura. Se basa en que la escuela tiene la misión de formar alumnos lectores de primero a sexto grado, capaces de comprender los significados de los textos que realizan, poniendo de esta manera a la comprensión como elemento fundamental de la lectura.

La perspectiva teórica empleada fue llevar a cabo estrategias que faciliten la comprensión lectora desde el constructivismo, pues se dice que cada individuo construye su realidad objetiva.

La autora, quien realizó diversas estrategias con los niños, acostumbraba, al iniciar la clase, hacerles una pregunta relacionada con el contenido de los materiales y les pedía que expresarán sus opiniones acerca de lo que podía tratar un texto a partir del título, o que escribieran una opinión personal y establecieran comparaciones, para desarrollar en ellos el pensamiento crítico y reflexivo. Otra estrategia empleada fue la utilización de conocimientos previos, asociada a la estrategia de predicción o anticipación de acuerdo con Pritchard, citado en Carrasco (2000). El mismo autor da un valor positivo al uso del conocimiento previo, al identificar la estrategia de responder afectivamente al contexto del texto, cuando éste activa, en el lector, alguna fibra sensible que le sea más fácil de retener y de recordar. Finalmente, utiliza la estrategia de recuperar y recordar lo leído, pues señala que durante el proceso de lectura y al terminar una actividad de este tipo, el lector es capaz de recordar el texto, por medio de preguntas que se le hagan.

Los resultados obtenidos apuntaron a que los estudiantes desarrollaron la comprensión lectora y mejoraron su expresión escrita, por lo que en la intervención pedagógica realizada se recupera dichas estrategias.



## **2. Comprensión lectora para los niños con déficits cognitivos**

La segunda investigación fue *“Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos”*, realizada por el doctor Juan Antonio Ramos Gutiérrez.

Esta investigación se llevó a cabo en Madrid, en el año 2000, en un colegio de educación especial llamado “Virgen de Lourdes”, con estudiantes con déficits. Su soporte técnico pedagógico fue la psicología cognitiva.

La metodología empleada fue mediante el diseño de un programa de enseñanza de la comprensión lectora dirigido a personas con déficits cognitivos, para ayudarlas con sus dificultades lingüísticas y de aprendizaje. Para ello, se aplicaron estrategias de comprensión de Collins y Smith en tres etapas:

- La primera etapa, de modelado o ejemplificadora. Durante ella, el maestro debe mostrar o ejemplificar el proceso de comprensión, haciendo comentarios simultánea e interrumpidamente sobre las actividades mentales de comprensión que él lleve a cabo, mientras lee en voz alta a los estudiantes.
- La segunda etapa. Participación del alumno. Implica estimular a los estudiantes para que utilicen por sí mismos, mientras leen en voz alta, las estrategias modeladas, recibiendo la ayuda del profesor cuando sea necesaria.
- La tercera etapa. Lectura silenciosa, los estudiantes ponen en práctica sus habilidades de comprensión recién adquiridas, mientras leen en silencio, con el objetivo de aprender a utilizarlas independientemente.

Los resultados obtenidos fueron un mayor desarrollo de las habilidades necesarias para una adecuada comprensión de textos escritos y desarrollo de las habilidades que permiten la realización de predicciones e inferencias. Lo que se retoma para la intervención es el modelaje sobre el proceso de comprensión lectora, el uso de esta estrategia en ellos mismos y la lectura silenciosa.

### **3. Comprensión lectora basada en los intereses de los niños**

La tercera investigación fue la: *“Estrategia para fortalecer la comprensión lectora y la escritura en los estudiantes de educación primaria”*, por la maestra María Anabel Castro, en el año 2005.

Esta investigación se llevó a cabo en la escuela primaria “Rafael Ramírez Castañeda” del municipio de Abalá, en el estado de Yucatán, en el turno vespertino y con niños pertenecientes a todos los grados, en total 200 estudiantes, nueve maestros que forman el cuerpo colegiado y el director.

En el proceso de la investigación, se analizaron las causas y limitantes que presentaban los alumnos para adquirir la comprensión lectora y la escritura con sus grupos. Los pasos del método que tuvo la investigación fueron: observación, experimentación, recopilación de datos y comprobación de hipótesis. Posteriormente, se transformó en una investigación-acción, para que los docentes se involucraran más con el objeto de análisis, la reflexión y la acción.

El soporte utilizado fue una investigación-acción donde se identificó la idea general de la problemática detectada y se hizo la descripción e interpretación de la misma, planteándose una hipótesis de acción.

Los resultados que se obtuvieron fueron, que hubo mayor número de préstamos de libros del rincón de lectura y mejores trabajos de escritura de los niños. Además, los estudiantes escribieron un diario de las actividades que hacían durante el día, cómo las realizaban o lo que aprendían. Los aprendizajes se vieron reflejados en el aumento del aprovechamiento escolar.

Lo que se retoma para la intervención fue la estrategia de trabajar un cuento que escogieran los niños y visitar el patio escolar o algún lugar agradable para compartir la lectura, acomodándose en la forma que más les agrada y finalmente lanzarles la pregunta: ¿Se obtuvo o no, alguna aportación o enseñanza de la lectura realizada, que pudiera ser aplicada en algún momento en nuestra vida diaria?

#### **4. Niveles de comprensión lectora**

La cuarta investigación es: “*Una Investigación-acción para mejorar las estrategias de la enseñanza de la comprensión lectora, en las estudiantes del cuarto grado de primaria*”, por Susana Nelly Colapuja, Roció Margarita Olaya y Flor de María Sánchez, realizada en septiembre de 2010.

El soporte técnico pedagógico se basó en Ausubel, Piaget, Jolibert y Smith. David Ausubel refieren que: “El aprendizaje significativo subyace bajo la integración constructiva del pensar, del sentir y el actuar, a través de la lectura” (David Ausubel, 1978: 23). Evaluación de la comprensión lectora: El Nivel Literal, espera que se lea literalmente y conforme al texto, recuperando la información explícitamente planteada en éste y se reorganice mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis.

Se busca relaciones que vayan más allá de lo leído, explicando el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas.

Se emiten juicios sobre el texto leído, aceptándolo o rechazándolo pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Las autoras, en su práctica educativa, buscaron mejorar y transformar el proceso de la comprensión lectora, apuntando al desarrollo de estrategias y técnicas que impulsaron el desarrollo y entrenamiento de los niveles de comprensión lectora, como son: Literalidad, Inferencia y Apreciación crítica.

Al finalizar la investigación, las estudiantes a las que se les habían aplicado las estrategias del manual, mostraron mejoras significativas en cuanto a su comprensión lectora, específicamente en los niveles antes mencionados.

Lo que se retoma de esta intervención es identificar en que proceso de la lectura se encuentra cada estudiante.

## 5. Las prácticas comprensivas y procedimentales

La quinta investigación que se cita es: *“La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa”*, de Luis G. Zarzosa Escobedo y Marlén Martínez Aguilar, publicada en la *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, en 2011. Esta investigación muestra la existencia de una brecha entre las prácticas docentes para la enseñanza de la comprensión lectora, que se llevaron a cabo en México y los avances en la materia que se han dado en otras latitudes.

El soporte técnico pedagógico tuvo como base las prácticas para la comprensión lectora en dos grandes categorías dicotómicas: las denominadas prácticas procedimentales y las prácticas comprensivas. Las primeras están encaminadas a los aspectos formales de la lengua y a la repetición mecánica de procedimientos (es decir, a la parte mecánica de la lectura), sin involucrar habilidades de pensamiento complejo ni construcción de significados. Las segundas tienen un enfoque comunicativo y funcional que promueven la interacción de los estudiantes con distintos tipos de textos y enfatizan las actividades orientadas a la construcción de significados a partir de lo leído.

Los resultados alcanzados con esta investigación ayudaron a entender mejor los déficits en comprensión lectora de los escolares mexicanos, al considerarlos asociados a las prácticas docentes, algo que hasta el momento no se había logrado en México.

Esta investigación aporta la importancia de aplicar las prácticas comprensivas y para atender la deficiencia en comprensión lectora como el hecho de involucrar habilidades del pensamiento como lo es la atención, construir significados relacionados con el contexto y tener cercanía a la variedad de textos.

Los trabajos anteriormente expuestos tuvieron en común como objeto de estudio a la comprensión lectora, para entender, estudiar, analizar, reflexionar y atender la problemática y mostrar posibles soluciones mediante el uso de ellas con base en la propuesta desde Pedagogía por Proyectos.

## **B. Fundamentación Teórica Pedagógico sobre comprensión lectora**

En este apartado se profundiza en la base que es Pedagogía Por Proyectos, dónde nace, qué es y los aportes teóricos que orientaron el trabajo con el objeto de estudio.

### **1. Pedagogía por Proyectos, una propuesta alternativa**

Es una propuesta pedagógica que se ha venido investigando y poniendo en práctica en las actividades docentes desde los '70 y con profesores en Francia, con la finalidad de formar niños lectores y productores de textos, y bajo la idea de mejorar significativamente la calidad y la equidad del aprendizaje de la lectura y la escritura de niños entre 5 y 9 años de edad, en sectores con dificultades socioculturales y económicas.

#### **a. Antecedentes de la estrategia**

En este apartado se profundiza en el concepto de *Pedagogía por Proyectos*, basado en formar niños capaces de comprender textos completos desde el inicio “interrogándolos”, esto es, promoviendo su capacidad de identificar, utilizar y sistematizar estrategias y claves de diversa índole para construir el significado; estimular la comprensión y producción de variedad de textos distinguiéndolos por su función y funcionamiento, facilitar que lean y produzcan textos en situaciones de verdad, estimulando la realización de proyectos que tanto los enfrenten a textos contextualizados como que les provoquen ganas de interactuar con ellos y que, a la vez, requieran de su participación oral y producción escrita; apoyar el desarrollo de la capacidad de los niños respecto de procesos de metacognición, tanto en comprensión como en la producción de textos y por último promover que los niños construyan y utilicen criterios de evaluación continua en sus actividades.

*Pedagogía por Proyectos* nace a la luz de experiencias y del avance en investigaciones de diez años en Francia (1981-1991), en Valparaíso Chile y en otros países, poniéndose en práctica en Oaxaca, la ciudad de México y el Estado de México. Ésta surgió desde los intereses de los niños y sobre todo desde las

prácticas que de ellos se desprenden, con el objetivo de reformular una propuesta didáctica de conjunto, coherente para la enseñanza/aprendizaje de la lectura/escritura para los ciclos 2 (6-8 años) y 3 (9-11 años).

Esta obra de referencia y a la vez guía pedagógica, es una propuesta que refuerza conceptos y estrategias en lo concerniente, entre otras cosas, a la interrogación de textos por parte de los niños, su comprensión y producción de escritos, para que todos los estudiantes tengan la posibilidad de acceder a la cultura de la lengua escrita, así como la construcción progresiva de las estrategias y las competencias para lograrlo.

Se presta una particular atención a la reflexión meta cognitiva que recae tanto en los procesos y estrategias de aprendizaje, como en la lengua y su funcionamiento. Finalmente, el desafío sigue siendo el mismo: Formar niños lectores-comprendedores y escritores-productores de textos, polivalentes y autónomos (Jolibert, 2009).

En *Pedagogía por Proyectos* se tiene como objetivo 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.

#### **b. Marco teórico de referencia de Pedagogía Por Proyectos**

Las bases del marco teórico son:

- Una concepción constructivista (auto- y socio) del aprendizaje y de la enseñanza.
- La convicción de la educabilidad cognitiva y de las posibilidades de desarrollo de todos los niños.
- Una concepción cognitivista el rol determinante de la reflexión metacognitiva y de la evaluación (auto- y socio) en los aprendizajes.
- Una concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación.

- Una concepción del escrito de su unidad fundamental, el texto, basada en las diversas dimensiones de la lingüística textual.
- Una concepción de la cultura escrita en su doble dimensión funcional y ficcional.
- Una concepción de la lectura y de la escritura, con procesos de comprensión y de producción de textos contextualizados.

Bases que se convierten en referencias para sostener una enseñanza aprendizaje de la lectura y de la producción de escritos que tenga la posibilidad de ser eficiente. Este referente teórico concibe a la lectura y escritura, ya que ambas se complementan sin ser posible separarlas.

Al leer y escribir, se trata de construir el sentido de un texto para sí mismo y para aquel que lo lea. Producir textos auténticos, con autores y destinatarios reales, es vivir un proceso dinámico de construcción cognitiva, en el cual toda la persona se implica, en función de sus deseos, de sus necesidades o de su proyecto.

Leer y escribir, vistos desde el punto intelectual, son actividades de resolución de problemas; es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones para construir el sentido del texto.

Los ejes didácticos convergentes que orientan esta estrategia pedagógica son: *Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos*, lo que significa que dentro del aula se le otorgue el poder al alumno sobre sus propios aprendizajes, mismos que tienen que ver con las actividades que se realicen para profundizar en ellos y el desarrollo de la responsabilidad al ejecutar sus propias tareas para alcanzar un objetivo; también involucra la forma adecuada de manejar el tiempo, el espacio y los recursos; así como la autoevaluación que hace el propio alumno al término de un proyecto. Los aprendizajes por construir se determinan entre todos los miembros del grupo, favoreciendo la vida cooperativa y el trabajo en común, lo que permite el desarrollo de personalidades activas, sólidas, tolerantes y solidarias (Jolibert, 2009).

Por lo anterior, es adecuado llevar a cabo, entre los alumnos, las siguientes acciones:

- *Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio-constructivista:* Los niños aprenden a hacer haciendo cuando por si solos se enfrentan a la vida y tienen que resolver una situación-problema, obligándolos a superar el obstáculo que se les presente por medio del diálogo, interacción y confrontación con los demás. Los niños aprenden cuando son tomados en cuenta.
- *Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito:* Se favorece la comprensión de textos cuando los niños desde los primeros años escolares se enfrentan con textos completos, tanto para leerlos como para producirlos, que funcionen en situaciones reales de expresión y de comunicación, en particular con desafíos efectivos y verdaderos destinatarios.
- *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:* La lectura debe formar parte de las actividades del niño desde que tiene contacto con la escuela. La comprensión de un texto-en-contexto, deberá estar en función de su proyecto, de sus necesidades, de su placer, y ser el resultado de las competencias que ya se han conquistado, gracias a la interacción con los demás.

Escribir significa expresar o darse a entender por un destinatario real. Tanto leer como escribir son procesos que se complementan, que tienen que ver con el proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales y de construcción de conocimientos culturales y lingüísticos.

- *Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios:* Al leer y producir textos literarios, los niños involucran su imaginario con el funcionamiento específico de los escritos.



- *Hacer que los niños practiquen –estimulando en ellos este hábito– una reflexión metacognitiva al arreglar y sistematizar con ellos sus resultados:* Se debe ayudar a los estudiantes a que reflexionen sobre sus propios aprendizajes, para que se les facilite la reflexión individual o colectiva y lleguen a una toma de conciencia, tanto de sus estrategias de aprendizaje como de sus aprendizajes lingüísticos y de esta forma se transformen en “herramientas” estructuradas que les ayuden a progresar, logrando descubrir sus propios recursos, sus procesos, operaciones mentales, y seleccionen sus estrategias para lograrlo (Jolibert, 2009).
- *Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje:* Estas formas de evaluación son un aspecto de la reflexión metacognitiva de los estudiantes, que les permite identificar dónde deben concentrar su atención y dónde puede apoyarles el docente.

El propósito de los anteriores ejes didácticos es 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 (Jolibert, 2009).

### **c. Crear un ambiente para el aprendizaje**

Una de las primeras acciones que forman parte de la *Pedagogía por Proyectos* son las condiciones facilitadoras para el aprendizaje en el reconocimiento de la importancia que tienen sobre los niños, en el ambiente escolar. Estas condiciones ayudarán a formar estudiantes con personalidades ricas, solidarias y niños eficaces en sus aprendizajes en lenguaje. Por lo que se propone:

- La reorganización de las salas de clases, para que se logre una comunicación efectiva entre los niños y el docente, de forma que se puedan mirar a los ojos, acomodando las mesas de trabajo de forma circular, en V, en semicírculo o según las necesidades de cada grupo.

- La implementación de una *Pedagogía por Proyectos* que otorgue sentido a las actividades realizadas en clase desde los deseos de los niños, necesidades, gustos, etcétera.
- La estimulación de una vida cooperativa activa que proporcione un ambiente de curso grato y alentador, que promueva la convivencia, el aprendizaje y facilite la autodisciplina.
- Rincones dispuestos en la sala de clases donde los estudiantes puedan elegir libremente el espacio donde trabajar. Al respecto, Freinet coloca al centro de la escuela al niño, sus intereses, sus gustos, necesidades, temores o inquietudes, para que estos se conviertan en el motor que impulse las actividades escolares creando un clima de confianza y de iniciativa, condiciones que garantizan un excelente rendimiento.
- Rincón de la biblioteca (los estudiantes aprenden a interrogar, manipular los libros, contar y dramatizar cuentos y fábulas), rincón de la noticia (los alumnos recopilan, producen y publican las noticias para el Diario Mural de la clase o de la escuela), rincón de la casa (eligen los roles que desean representar como por ejemplo: ser la mamá, dirigir la cocina, hacer el aseo, etc.), rincón del almacén (juegan a vender y comprar productos, leyendo las etiquetas y envases), rincón del buzón (los niños colocan sus cartas, notas e inquietudes, donde encuentran cartas, mensajes y otros tipos de correspondencia que los mueven a producir para responder), rincón de las ciencias (es el lugar donde funciona el grupo ecológico planificado, elaborando y exponiendo las actividades desarrolladas por todo el grupo) y rincón de los juegos matemáticos (los estudiantes recopilan y organizan diferentes materiales de juegos).
- Diario mural, que consiste en un cuadro, creado por los niños, donde se coloquen fechas importantes como cumpleaños, asistencia del mes, noticias y poemas, que sirvan para organizar la vida del grupo.

- Paredes textualizadas: Cuadro de responsabilidades y textos producidos por los niños, no sólo los mejores, sino los de todos, colocando ahí historietas, cuentos, poemas, investigaciones, exposiciones, etcétera.

#### **d. Tres proyectos a la vez**

*Pedagogía por Proyectos* es una estrategia de formación concretamente en el aula. Esta definición induce la realización de tres tipos de proyectos, que se van trabajando de forma conjunta, por lo que es indispensable que el proyecto de acción se construya pues es el eje de los otros.

1.- *El proyecto de acción*: Proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud: organizar una visita, una exposición, un espectáculo, participar en una acción de envergadura (feria de ciencias, salón de escritos), publicar una recopilación de poemas, recibir correspondencias, preparar el patio, etc. Estos proyectos de acción son grandes proveedores de situaciones de aprendizaje y siempre generan conocimientos en varias áreas identificadas por los programas oficiales. Son las competencias que deben ser adquiridas al final de cada ciclo las que permiten a los docentes planificar. Se construya pues es el eje de los otros.

2.- *El proyecto global de aprendizaje*: Lo esencial en éste, es permitir a los niños, en “total conocimiento de causa”, que tengan el proyecto de construcción de competencias.

3.- *Los proyectos específicos de construcción de competencias*: Las competencias a construir son puntuales y la evaluación de las mismas o de las que están en el proceso de construcción es objeto de una reflexión metacognitiva sistemática que se debe realizar junto con los estudiantes, tanto a nivel colectivo como a nivel individual.

La herramienta utilizada para planificar un proyecto de acción con los niños es:

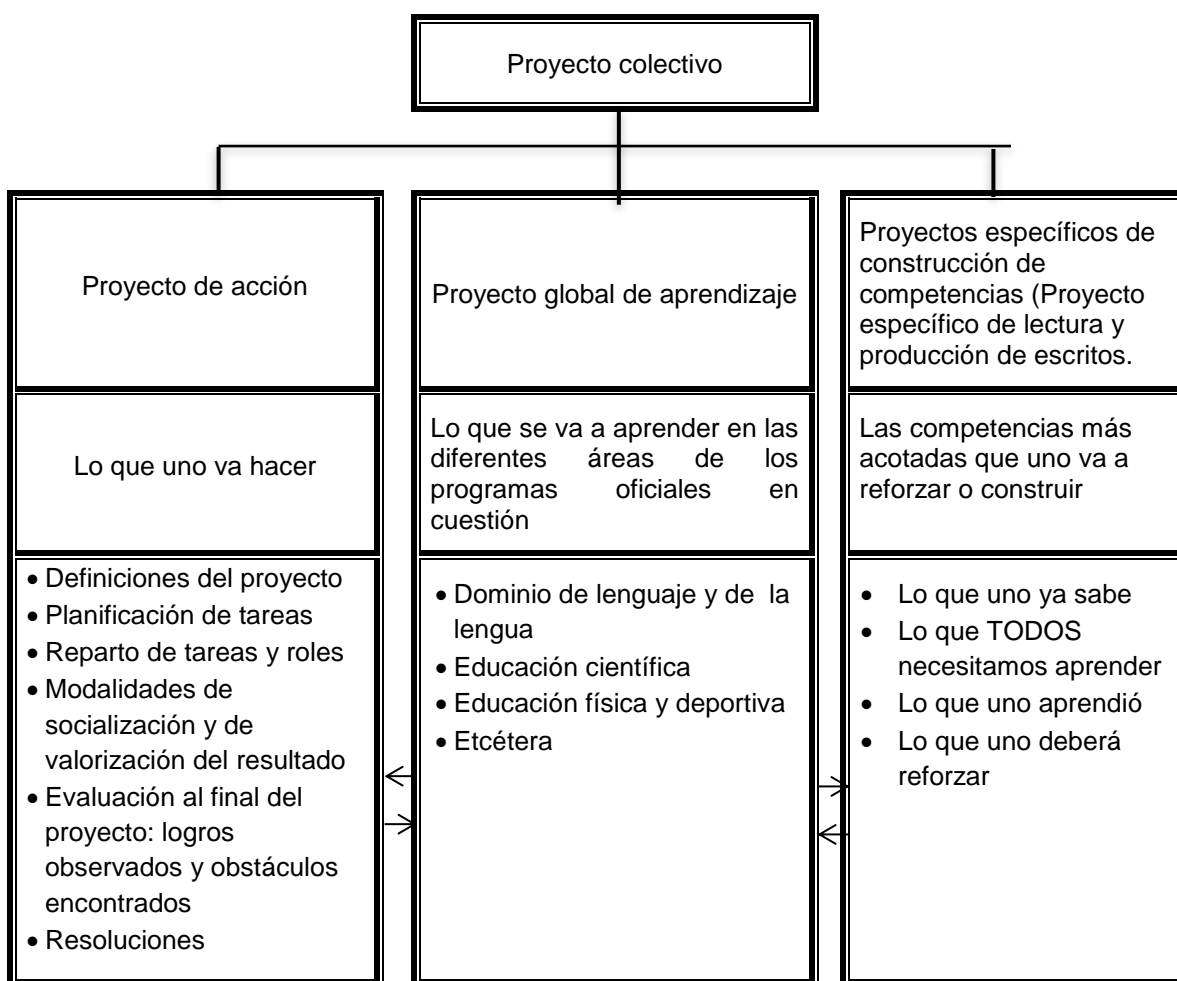
Figura 15. Herramienta para planificar un contrato colectivo

Nombre del proyecto:				
Tareas a realizar	Responsables	Calendario	Recursos	Evaluación

Fuente: Jolibert y Sraiki (2009: 49)

Los estudiantes, en consenso con el grupo, deben elegir el nombre del proyecto. Posteriormente, ellos mismos redactan su propósito y deciden qué tareas realizar, quiénes van a ser los responsables, en qué fechas se llevará a cabo, los recursos que necesitarán y la forma de evaluar su proyecto de forma colectiva e individual. Los tres tipos de proyectos forman el proyecto colectivo (ver figura 16).

Figura 16. Esquema de un Proyecto Colectivo



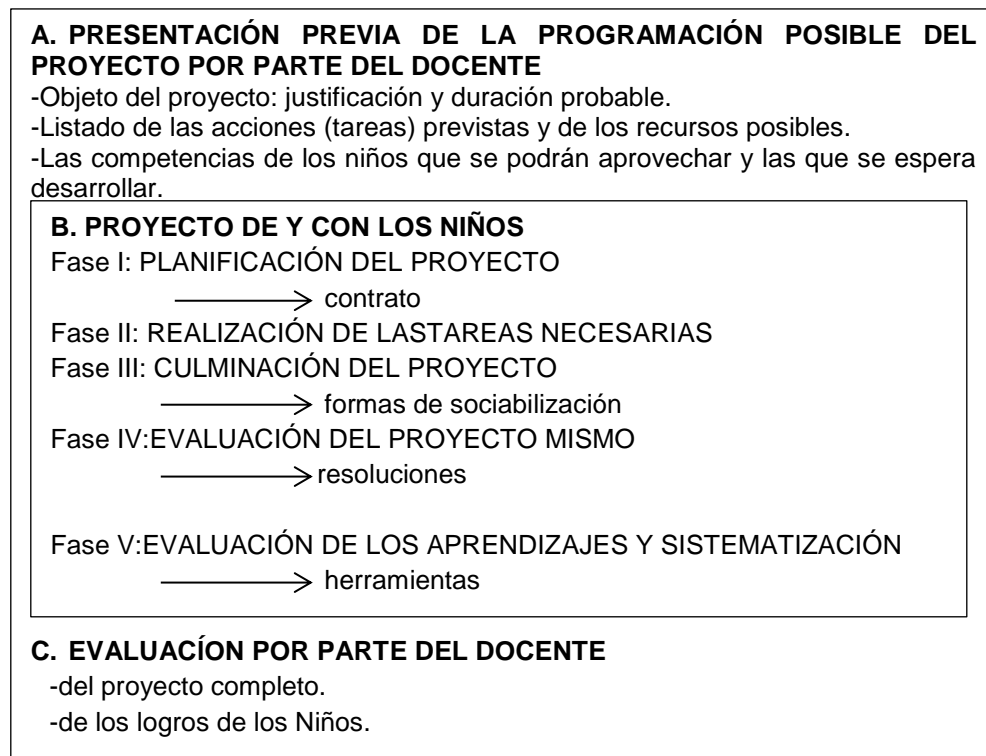
Fuente: Jolibert y Sraiki (2009: 32)

En una *Pedagogía por Proyectos*, en realidad hay dos proyectos: Un proyecto de realización, elaborado, desarrollado y evaluado por y con los niños (proyecto colectivo); y un proyecto DIDÁCTICO (de aprendizajes) del docente, que engloba el anterior.

Los tres proyectos antes mencionados (acción, global de aprendizaje y específicos de construcción de competencias) conforman la dinámica general de un proyecto colectivo con sus seis fases.

Los docentes deben tener actividades previas de preparación con los estudiantes para que puedan asimilar cada uno de los proyectos, así como condiciones favorables para un aprendizaje exitoso. Lo que significa que sea elaborado, desarrollado y evaluado por y con los niños, y un proyecto didáctico que englobe lo anterior.

Figura 17. Proyecto didáctico del docente



Fuente: Jolibert y Jacob (2012: 253)

### **e. El proyecto de acción**

A continuación se muestra como lo concibe Pedagogía Por Proyectos, la dinámica general de un proyecto de acción en seis fases, explicitando sus características:

**Fase I.** Los estudiantes, junto con la docente, definen y planifican el proyecto de acción, así como el reparto de las tareas y de los roles. Son los estudiantes quienes escogen un nombre para el proyecto y se redacta junto con ellos el propósito del mismo; posteriormente, se definen las tareas a realizar y los grupos que se harán responsables de las actividades de los diferentes proyectos, se eligen fechas y los recursos humanos y materiales.

**Fase II.** Se definen los aprendizajes a realizar y se construyen competencias adecuadas para poder realizar el proyecto de acción que culmine en un proyecto colectivo.

**Fase III.** Se ayuda a los estudiantes a que tomen conciencia de lo que se ha realizado y de lo que queda por hacer, promoviendo el que ayuden a aquellos compañeros que necesiten de ayuda especial. En esta fase se aplica la estrategia de interrogación de textos.

**Fase IV.** Los niños eligen la forma de dar a conocer los resultados de su proyecto por medio de una socialización en su escuela y con los padres de familia o comunidad, haciendo una preparación de las condiciones materiales de la socialización de su proyecto.

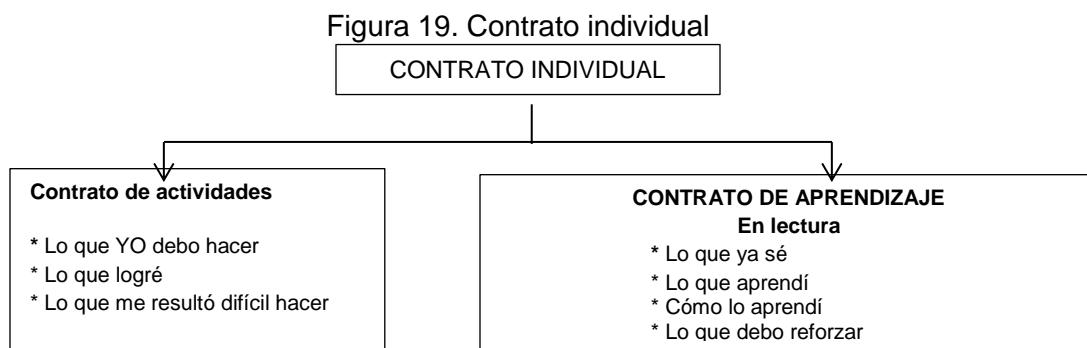
**Fase V.** Los estudiantes hacen la evaluación colectiva e individual acerca del proyecto de acción identificando los factores facilitadores que han obstaculizado el éxito o los logros, por medio de un contrato colectivo e individual, así como los procesos cognitivos que se han desarrollado en cada uno.

**Fase VI.** Se elabora, junto con los alumnos, un instrumento (rúbrica, lista de cotejo o alguno que se inventen), de evaluación colectiva e individual de la construcción

de competencias para que identifiquen el desarrollo de la misma. Jolibert y Jacob (2012).

Por supuesto, todas estas fases se insertan en un marco de colaboración con los padres de familia y la comunidad.

Posteriormente, al iniciar un proyecto de acción, es necesario que los estudiantes realicen un contrato individual para tomar conciencia de su proceso metacognitivo. El contrato involucra dos momentos, en el primero escriben los niños lo que tienen que hacer, lo que saben y lo comparten a la asamblea. Ya que se hizo el proyecto de acción escriben, en un segundo momento, lo que lograron, lo que les resultó difícil hacer, lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y lo que deben reforzar, se culmina cuando lo socializan frente a sus compañeros.



Fuente: Jolibert y Sraiki (2009: 34)

En cada uno de los proyectos es determinante el rol del docente. De manera general éste tiene que:

ROL DEL DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear las condiciones de la puesta en marcha efectiva y de la regulación de una vida cooperativa y de una <i>Pedagogía de Proyectos</i>; estructurar un ambiente estimulante; mantener una actitud cálida de espera positiva, de ayuda y de estimulación.</li> <li>• Crear las condiciones (presencia de escritos de todo tipo, organización del espacio, actividades) que permitan la interacción “de veras”, en situación, entre los niños y los libros, revistas, fichas, afiches, etc. Jugar un papel de mediador discreto entre los primeros y los últimos.</li> <li>• Elegir los textos y las estrategias que le permitan, a cada niño, construir el significado de los textos y sus competencias de lector; dirigir la parte de metacognición y vigilar para elaborar</li> </ul>

con los niños los instrumentos de conceptualización que resultan de estas actividades “meta”.

- Elaborar con cada niño o cada grupo de niños el “contrato de trabajo” correspondiente a las necesidades personalizadas de entrenamiento o refuerzo de competencias, a partir de criterios explícitos de evaluación formativa.

Así como existe un rol del docente, también hay uno que deben cumplir los alumnos:

#### ROL DEL ESTUDIANTE

- Cada alumno hace propuestas, opina, argumenta, organiza, participa en la toma de decisiones y define su contrato de actividades personales.
- Elabora junto con sus compañeros y docente su contrato individual.
- Lee y produce textos con previa reflexión metacognitiva y metalingüística dirigida por el docente.
- Se enfrenta a desafíos cognitivos y se esfuerza por superar los obstáculos encontrados, busca soluciones a los problemas que se le van presentando, ayuda a los demás, se prepara para la puesta en común, escucha y recibe el trabajo de los demás
- Evalúa su propia participación en el proyecto (contrato de actividades personales), 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.
- Realiza, individualmente y junto a sus compañeros, una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes comunes y sobre los suyos propios.

El rol del estudiante es determinante por ser el protagonista en su proceso de aprendizaje, por lo que el docente debe motivar a que tome conciencia y ponga en práctica su rol.

Esta pedagogía pretende concebir de una manera diferente la enseñanza/aprendizaje de la lectura y de la producción de textos, por medio de estrategias para lograr que los niños, pese a sus condiciones precarias, tensiones psicológicas o sociales o de identidad cultural diferente, aprendan a leer y escribir.

*Pedagogía por Proyectos* refiere una investigación constructivista y sociocultural, propuesta didáctica coherente para la enseñanza/aprendizaje de la lectura/escritura, reforzando conceptos y estrategias en lo que concierne, entre otras cosas, a la interrogación de textos por parte de los niños y la producción de escritos, enfatizando la reflexión metacognitiva que recae tanto sobre los procesos y estrategias de aprendizaje como sobre la lengua y su funcionamiento. Basada en



dos estrategias que sirven para superar las dificultades en cuanto a la lectura y escritura que son: interrogación de textos y módulo de escritura.

## **F. Estrategias para la lectura y la escritura en Pedagogía Por Proyectos.**

### **1. Para leer y comprender**

La estrategia didáctica que se retoma y en la que se basa esta intervención es la interrogación de textos, que servirá para que los niños aprendan a comprender las lecturas.

Está dividida en tres fases, la primera es: Preparación para el encuentro con el texto (los desafíos de la actividad, las características de ésta y las características del texto para comprender). En esta fase se les presenta un texto escrito en un papelógrafo a los niños y se les invita a observarlo. Mientras lo hacen, el docente los observa a ellos. Se trata de construir juntos el sentido de un texto que se va a descubrir. Posteriormente, se les conduce a una confrontación por medio de unas preguntas: ¿Cuál es el sentido del mensaje vehiculado por el texto? ¿De que tratará este texto? ¿De dónde proviene el texto? Según las respuestas que den, se les contesta con la siguiente pregunta ¿Por qué dices esto? ¿Dónde lo viste? Muéstranos. Esto con la finalidad de que cada alumno busque el significado completo del escrito y averigüe a qué tipo de texto pertenece.

La segunda fase empleada como: La construcción de la comprensión del texto (lectura silenciosa, negociación y colaboración de significaciones parciales y elaboración continua de una representación completa del sentido del texto). Aquí se les invita a leer de forma individual y en silencio, al terminar la lectura se les pregunta: ¿Qué han entendido ustedes de la historia que cuenta? Según la respuesta que den se les vuelve a confrontar: ¿Por qué dices esto?, u otras preguntas similares. Luego se les invita a que las palabras que no entiendan las escriban en el pizarrón y las busquen en el diccionario o se recurre a la “pedagogía del regalo” la cual permite la intervención por parte del docente para aquello que todavía no han construido y no podrán construir durante la interrogación del texto: una palabra, una pregunta, una estrategia, etc., para permitirles continuar

avanzando en la comprensión. Para finalizar la actividad se les invita a que lean en conjunto o una sola persona, en voz alta, y hagan una síntesis del texto: lectura individual silenciosa, lectura por parte del docente en forma oral y recopilación oral colectiva: ¿Qué hemos aprendido del texto?

La tercera fase: Es la sistematización metacognitiva y metalingüística (retorno reflexivo sobre la actividad, generalización: elaboración de herramientas de sistematización y puesta en perspectiva). En esta fase se les invita a reflexionar en cómo le hicieron para extraer todo aquello de lo que se habló en la clase, esto puede ser por medio de preguntas: ¿Qué hemos aprendido hoy día para mejorar nuestra capacidad de leer? ¿Qué es lo que nos ayudó? ¿Cuáles fueron las estrategias utilizadas? ¿Cuáles nos parecen eficientes? ¿Qué indicios generales nos ayudaron a comprender el texto? O los niños pueden hacer un contrato individual.

Lo importante de esta estrategia es que lleguen a comprender bien el texto, con la ayuda de los demás y que se construyan herramientas como: la silueta, cuadros recapitulativos, etc., para que ellos funcionen cada día, de manera más y más autónoma mientras se refuerzan sus competencias instrumentales.

Las anteriores investigaciones y la base que es Pedagogía Por Proyectos me ayudarán a desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora y la escritura.

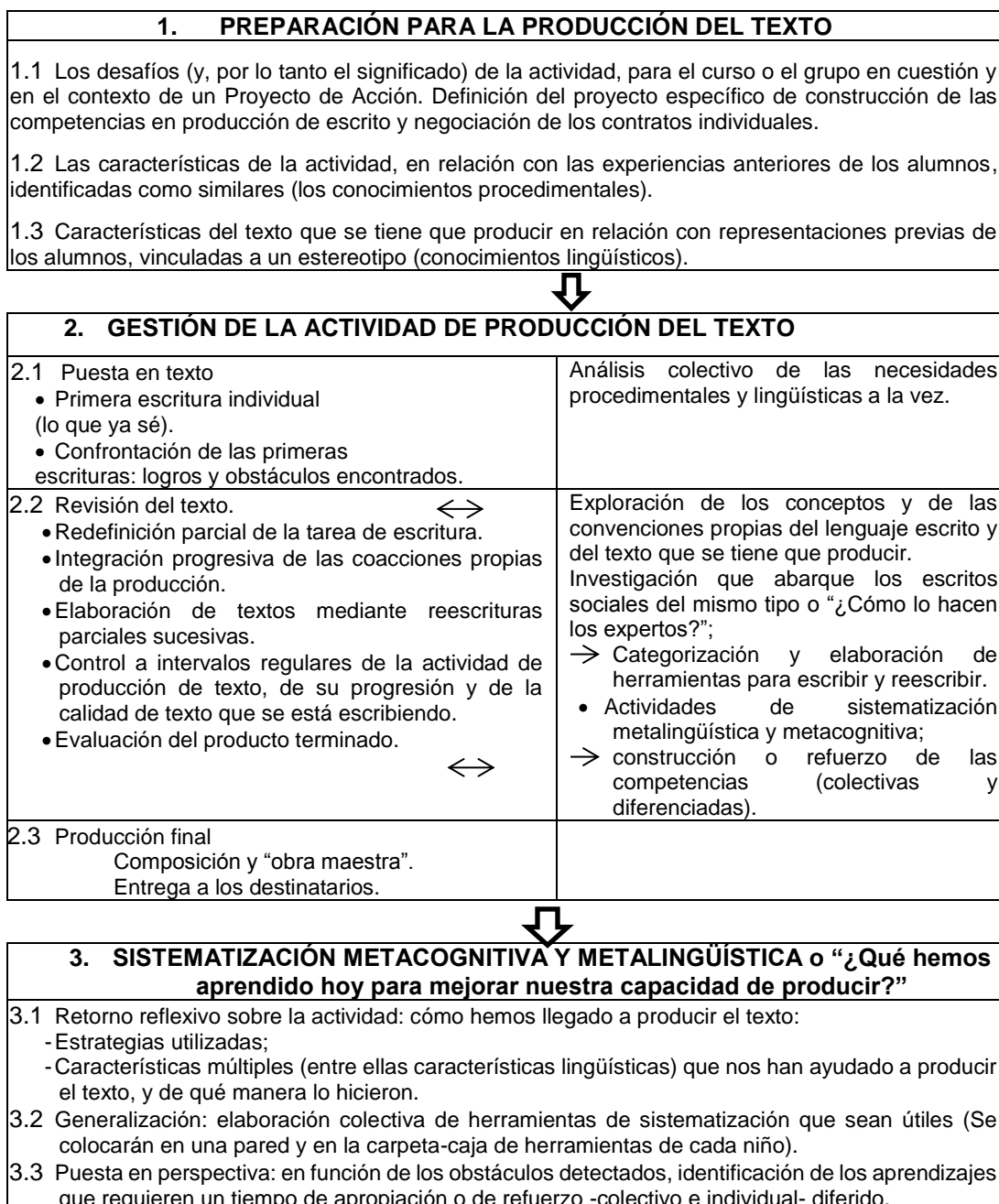
## **2. El módulo de escritura**

Es importante comentar que al abordar este tipo de estrategia, también se trabaja el módulo de escritura, dado que la lectura, escritura y oralidad no se pueden separar.

El módulo 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 (Jolibert, 2009). Tiene tres fases: Una es la preparación para la producción del texto (significado, características de la actividad y del texto). La segunda es gestión de la actividad de

producción del texto (primera escritura individual, revisión del texto y producción final) y, la tercera, es la sistematización metacognitiva y metalingüística (¿Qué aprendieron para mejorar la capacidad de producir? Retorno reflexivo sobre la actividad, generalización y puesta en perspectiva) (ver figura 21).

Figura 21. Módulo de escritura



Fuente: Jolibert y Sraiky (2009: 126)

### **g. Los niveles lingüísticos**

La estrategia de interrogación de textos y el módulo de escritura funcionan cuando los estudiantes trabajan los diferentes tipos de texto como las: fichas técnicas, cartas, relato, poema u otros se espera que el niño detecte las huellas, marcas, manifestaciones y las claves que dejan en el texto los siete niveles lingüísticos que se emplearon en estas. Los niveles lingüísticos son:

- Nivel 1: Índices que conciernen al contexto (contexto de un texto, no de una palabra) situacional (¿por qué vías concretas un texto ha llegado al lector?) del texto y a los distintos parámetros e la situación de comunicación.
- Nivel 2: Índices que conciernen al contexto cultural del texto en sus distintas dimensiones (literaria, sociológica, histórica, etcétera).
- Nivel 3: Índices que conciernen al tipo de escrito al que éste pertenece y su función.
- Nivel 4: Índices que conciernen a la lógica de su organización del conjunto (superestructura y dinámica interna).
- Nivel 5: Índices que conciernen a la coherencia del discurso, la cohesión del texto y sus temas generales (campos semánticos).
- Nivel 6: Índices que conciernen al nivel de las frases, las marcas significativas en sintaxis, en ortografía y en la elección del léxico.
- Nivel 7: Índices que conciernen al nivel de las palabras, las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas que las constituyen.

Los siete niveles interactúan y son iluminado por aquel que le precede y recíprocamente. De hecho, la actividad de la lectura, es un ir y venir entre estos siete niveles, y las marcas lingüísticas que les corresponden constituyen los índices pertinentes para construir el significado de un texto.

### **h. Evaluación desde *Pedagogía por Proyectos***

La evaluación desde Pedagogía Por Proyectos no está concebida como calificación final, sino como una reflexión por parte de los niños, siendo parte del proceso mismo

del aprendizaje. Por ello la importancia de que los propios niños sean capaces de construir, junto con sus compañeros y el docente, criterios para evaluar sus logros o identificar lo que les falta aprender para lograr lo que quieren hacer.

Es una evaluación continua que ocurre en situaciones reales y utiliza instrumentos como pautas, registros, etc. La evaluación formativa la realiza cada niño (autoevaluación) con el apoyo de sus compañeros (coevaluación) y del profesor, quién es responsable de la evaluación sumativa, según los acuerdos a los que se llegue con los niños y los puntajes asignados a ciertos aprendizajes importantes para responder a los requerimientos de las notas finales.

Evaluación que utiliza herramientas conceptuales y metodológicas que pueden orientar una estrategia evaluativa exigente que requiere: el conocimiento profundizado de los objetivos asignados a la escuela primaria; el dominio de los componentes de la actividad de la lectura y producción de textos; y, el conocimiento de las manifestaciones del funcionamiento cognitivo del alumno.

En este contexto, organizar los aprendizajes consiste en encontrar una vía original para el éxito de cada uno, teniendo en cuenta la propia manera de pensar, de aprender y de situarse en cada alumno.

Por lo tanto, la evaluación se centra en el alumno y esto representa un desafío para el docente, pues se trata al mismo tiempo de conciliar un contrato individual con un proyecto de aprendizaje colectivo para centrar su atención en los procedimientos y la forma de aprender, certificando y validando lo adquirido. Esta estrategia se fortalece con otras aportaciones pedagógicas que en el siguiente apartado se desarrollan.

## **2. Mirando la comprensión lectora desde otros ángulos**

### **a. Implementación de la lectura y su comprensión**

La lectura es de suma importancia, por considerarse una de las principales actividades que el ser humano realiza a lo largo de toda su vida, además de la

principal fuente para adquirir conocimientos e insertarse en el proceso tan complejo de la educación.

Se parte 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 (Colomer, 2002). Por consiguiente el estudiante, cuando lee, hace una reflexión entre lo que le dice el texto y lo que el autor desea que el lector entienda. Es por ello que la lectura supone siempre atención, concentración, compromiso, reflexión y comprensión; al respecto Smith (2008), nos refiere que la lectura será comprendida sólo hasta que haya un conocimiento de todos los aspectos perceptuales, cognitivos, lingüísticos y motivacionales, no sólo de la lectura, sino del pensamiento y del aprendizaje en general.

#### **b. El proceso de la comprensión lectora**

Smith (2008), refiere que la lectura será comprendida sólo hasta que haya un conocimiento de todos los aspectos perceptuales, cognitivos, lingüísticos y motivacionales, no sólo de la lectura, sino del pensamiento y del aprendizaje en general. Es por ello que hay que preguntarse ¿Cómo comprendemos cuando leemos?

La comprensión se relaciona con lo que se percibe del mundo que nos rodea —la información visual de lo impreso en el caso de la lectura— y con lo que ya conocemos (Smith, 2008). También tienen que ver el papel activo que debe desempeñar el lector y los tipos de influencia que puede interferir en la “recepción de mensajes”, provenientes de lo impreso.

Así como el significado puede tener prioridad sobre la identificación de palabras individuales de dos maneras, tanto para lectores fluidos como para los principiantes, lo que significa que la comprensión es el objetivo básico de la lectura, también facilita el proceso de la lectura. La identificación inmediata del significado reduce la sobrecarga de la memoria y de la ambigüedad causada por el exceso de

confianza en la información visual. La predicción es la base de la comprensión (Smith, 2008).

La enseñanza de la comprensión de la lectura se basa en textos completos y en fines legítimos para la lectura. Las estrategias de enseñanza, a su vez, deberían promover el interés del lector por el texto, la construcción de los significados, la respuesta y el diálogo sobre los puntos de vista personales. Los lectores necesitan ayuda para descubrir las posibilidades que les ofrece el lenguaje escrito para su aprendizaje y disfrute.

Las respuestas de este tipo ponen de manifiesto que los lectores tratan de construir y adornar sus propios textos a medida que leen. Como se puede ver, la comprensión lectora es un proceso complejo; sin embargo, se desarrolla con más facilidad si los niños son los propios protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y desde sus propios intereses. Esta es mi prioridad para el trabajo con ellos.

### **c. Enfoque comunicativo y comprensión lectora**

El leer se manifiesta en la lengua oral y escrita de cada individuo, lo que influye en el desarrollo de la comprensión lectora, por lo que es importante profundizar en los factores del enfoque comunicativo y sociocultural y en las diferentes aportaciones de diferentes autores con respecto a los enfoques actuales de la enseñanza de la lengua.

Estos enfoques tienen la intención de usar la lengua oral y escrita como herramientas de comunicación para aprender, integrarnos a la cultura e interactuar en sociedad, ya que su uso posibilita obtener y dar información diversa; establecer, mantener relaciones interpersonales; expresar sensaciones, emociones, sentimientos, deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender, proponer ideas, opiniones y valorar las de los otros. Lo que implica organizar las ideas para transmitir el mensaje de forma oral o escrita y que éste sea comprendido, para comunicarnos de manera clara, coherente y eficaz.

Por lo anterior, Lomas (1999) menciona que el aula de la lengua y literatura debe ser un escenario de creación y recepción de textos de diversa índole e intención en el que se tienda tanto a mejorar, en la medida en que se nos sea posible, las capacidades expresivas y comprensivas, como a favorecer su reflexión en torno a los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales de las personas.

El desarrollo de la competencia comunicativa emerge como una necesidad vital en la enseñanza de la lengua. Si de potenciar habilidades y competencias se trata, hay que tener presente el hábito de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora, a través de diversas estrategias para mejorar la competencia comunicativa en los estudiantes: “Mientras tanto las aulas deben contribuir sobre todo a ayudarles a saber hacer cosas con las palabras y, de esta manera, a mejorar su competencia comunicativa en las diversas situaciones y contextos de comunicación (Lomas, 1999: 54).

Trabajar la comprensión de textos con sus pares desarrollará, en los alumnos, la asimilación de la misma, por ello la importancia de que se les deje leer en binas para que se favorezca el desarrollo de su proceso cognitivo, donde él mismo sea consciente y responsable de su propio proceso.

Lo antes mencionado se logrará cuando se formen estudiantes lectores con motivaciones individuales (internas), que les permitan regular su aprendizaje y controlar el nivel de comprensión del material; en otras palabras, desarrollar estrategias de metacompreensión (Escalante, 1987).

Por ello, una de las estrategias que se aplicaran en la intervención será, justamente, la interrogación de textos, porque desarrolla varios procesos metacognitivos en los niños. La metacognición es la habilidad de la persona para pensar y controlar su proceso de pensamiento antes, durante y después de leer.

Otra estrategia adecuada para la comprensión es trabajar por proyectos, ya que este tipo de organización puede reducir notablemente un cierto grado de



artificiosidad, facilitando que la lectura obtenga su sentido social de actividad habitual y necesaria en una sociedad alfabetizada (Colomer, 2003). Estrategias en las que se requiere leer y, “leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos”. Mientras que escribir, implica “organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes” (Villaseñor, 2007: 38); en consecuencia, comprender y escribir no se pueden separar.

#### **d. Comprensión y escritura van de la mano**

Al respecto, en nuestra sociedad, los niños que ya han cumplido cinco años ingresan a preescolar para que aprendan a leer y escribir. Pero, ¿es idóneo que aprenda a leer y escribir desde preescolar? Refiere la autora, Ana Teberosky (2001), que esto depende de los contextos culturales y sociales determinados, ya que éste es un proceso donde la escritura, la lectura y lenguaje oral no se desarrollan separadamente, sino de manera recíproca e interdependiente.

Es por ello que cuando se trabaja la escritura se desarrolla la lectura y en consecuencia la forma de expresarse; ya que ambas se complementan y no se trabajan de forma separada.

Leer no sólo es repetir cada palabra, oración y frase; así como escribir no es nada más saber hacer oraciones. Refiere la autora Lerner (2001), que al leer y escribir se tiene que redefinir el sentido de esta función explicitando el significado que puede atribuírsele hoy, ya que es una tarea ineludible.

Por lo tanto, el desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los estudiantes a la cultura de lo escrito y formar una comunidad de lectores y escritores, Lerner (2001). Tarea nada fácil para el docente, ya que a los estudiantes se les dificulta leer y más escribir, porque no saben organizar sus ideas, expresar sus sentimientos y emociones de forma escrita.

Graves (1983), nos refiere que los profesores dejen el control de la escritura en manos de los niños, y estimularlos para que mantengan el control de su lectura.

Tenemos que formar lectores que creen textos elaborados a medida que leen y no lectores que se dediquen a buscar la respuesta o el significado de diversos temas.

Con respecto al papel del docente que refiere Smith (2008), considera a éste un facilitador y guía. Los maestros deben ser empáticos con los niños de su clase y lo suficientemente sensibles como para detectar sus sentimientos, intereses y habilidades individuales en cualquier momento particular. Los profesores deben ayudar a los lectores a construir textos elaborados a medida que avanza su lectura. Así como profundizar en una tipología de textos que pueden servir como base para que los profesores organicen las actividades de comprensión y producción de textos entre sus alumnos (Kaufman, 2010). Tipología que constituye una aportación para la metodología basada en el enfoque comunicativo de la enseñanza aprendizaje de la lengua.

Estos aportes teóricos y Pedagogía Por Proyectos se complementan para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes.

## **CAPÍTULO IV. UN APORTE PARA TRABAJAR LA COMPRENSIÓN LECTORA**

El conjunto de estos elementos teóricos contribuyeron a la creación del diseño de intervención pedagógica que responde al problema planteado y pedagógicamente se basa en los antecedentes presentados, en los aportes directos al objeto de estudio y con el apoyo de la propuesta didáctica de Pedagogía Por Proyectos.

### **A. El rompecabezas de la indagación y la intervención**

Este diseño de intervención pedagógica tiene la intención de dar solución al problema detectado en el Diagnóstico Específico. Considera aprendizajes esperados del programa del tercer grado de educación primaria referentes a la comprensión lectora, así mismo se considera el propósito sobre que los niños sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales (SEP, 2011: pág. 15).

#### **a. ¿En dónde y con quiénes se concretó la intervención?**

El grupo participante en la intervención pedagógica se conformó por estudiantes de tercer grado grupo “C”, de la Escuela Primaria “Ingeniero Javier Barros Sierra”, del turno matutino, de la Zona Escolar N°328, que pertenece a la Dirección de Servicios Educativos N°3, en la Ciudad de México, ubicada la Colonia Olivar de los Padres, de la delegación Álvaro Obregón.

La escuela se encuentra en una privada, rodeada de residencias y comercios como “Pizza Hot”, “Starbucks”, “El globo”, “Blockbuster” y centros comerciales. Para los estudiantes es común observar autos último modelo y gente bien vestida, pero su realidad es diferente, pues viven en las orillas de esta zona o en otras colonias cercanas.

Específicamente, la intervención pedagógica que abordo tres meses de octubre a enero de 2013, se llevó a cabo con el grupo de 3° “C” compuesto por 22 niñas y 19 niños, en total 41 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 9 años de edad. Todos ellos niños deseosos de aprender, curiosos, responsables, cariñosos, a quienes les gusta leer, salir de paseo, participar en convivios y divertirse con sus juguetes a la hora del recreo. Ofrecen un buen ritmo de trabajo, en especial cuando es en equipo y se caracterizan por ser un grupo unido, entusiasta y con muchas ganas de aprender.

### **b. Justificación**

Esta propuesta pedagógica por trabajar la comprensión lectora contribuye a que a través de ella se fortalezcan propósitos y aprendizajes esperados señalados en el currículum prescritos en el tercer grado de primaria como el uso de materiales oficiales de lectura, practicar y participar en diálogos y exposiciones, autorregular la comprensión y hacer la producción de textos escritos. Especialmente en cuanto a la comprensión lectora al llevar a cabo la estrategia de Interrogación de Textos de Pedagogía Por Proyectos se fortalece el propósito de que los niños sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de textos, con el fin de ampliar sus conocimientos.

En todo momento al estar el aprendizaje en el centro y con ello los niños, pues de ellos parte lo que quieren hacer y las actividades que les interesan, que parten de sus necesidades y por lo mismo son significativos y útiles, se cumple con el enfoque comunicativo y sociocultural que propone el programa 2011 que dice:

La finalidad del campo de formación Lenguaje y comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, en la Educación Básica se busca que los alumnos:

- Aprendan y desarrollen habilidades para hablar.
- Escuchen e interactúen con los otros.
- Identifiquen problemas y soluciones.

- Comprendan e interpreten y produzcan diversos tipos de textos, los transformen y creen nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionen individualmente y en colectivo acerca de ideas y textos.

La pregunta abierta: ¿Qué quieren que hagamos juntos? La propuesta didáctica Pedagogía Por Proyectos, si bien promueve que los niños trabajen desde sus propios intereses, también fortalece los aprendizajes esperados de:

*Conoce las características y la función de los reglamentos y los emplea en la redacción del reglamento para la biblioteca de aula.* Esto, desde el momento en que se trabajó el rincón de la lectura o biblioteca del aula.

*Participa en la realización de tareas conjuntas: proporciona ideas, colabora con otros y cumple con los acuerdos establecidos en el grupo.* Este punto se abordó cuando se construyó, junto con ellos, el contrato colectivo, el cuadro de responsabilidades y el diario mural.

*Identifica las características generales de un poema.* Cuando en uno de los contratos colectivos se acordó que inventarían un poema y lo leerían a los demás.

*Manifiesta sus sentimientos a través de la poesía.* Cuando el alumno utilizó las palabras trampolín que le sirvieron para inventar su propio poema.

Los aportes recuperados al realizar el breve estado del arte presentado sobre aplicación de estrategias cognitivas como predicción, anticipación, activación de conocimientos previos, uso de preguntas sobre el contenido, trabajar la atención, relacionar el contenido de la lectura con el contexto o referentes del niño o niños, trabajar variedad de textos a partir de los intereses de los niños, aportes de lo literal para hacer la inferencia y llegar a la apreciación crítica, trabajar materiales para representar lo leído, el uso de aplicación del modelaje y la lectura silenciosa. Además aplicar la constante reflexión sobre lo que lean los niños para trabajar la crítica dada hacia el texto y con ello su comprensión, va más allá de lo que el programa de tercer grado exige en los aprendizajes esperados:

Conoce las características y la función de los reglamentos y los emplea en la redacción del reglamento para la biblioteca de aula. Participa en la realización de tareas conjuntas: proporciona ideas, colabora con otros y cumple con los acuerdos establecidos en el grupo. Identifica las características generales de un poema. Manifiesta sus sentimientos a través de la poesía.

Estos aportes no van solos si no que se potencian con la propuesta didáctica que trabaja: Pedagogía Por Proyectos.

En dónde la gran diferencia con este tipo de trabajo es que los niños son, en realidad, el centro de esta pedagogía y son ellos los que deciden cómo quieren trabajar o desarrollar cada uno de los aspectos, desde sus propias necesidades. Por lo tanto, se convierte en un aprendizaje significativo y útil para su vida.

Desde *Pedagogía por Proyectos* se trabajaron las siguientes competencias: *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender*. Competencia que se construye desde el momento que los niños aportan sus respuestas a la pregunta: “¿Qué quieren que hagamos juntos?”, y cuando investigan y dan a conocer su información al resto del grupo. Esto es parte del consenso, en la construcción de cada uno de los contratos, colectivo e individual.

*Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones*. Actividad que se fortalece, sobre todo, cuando los alumnos investigan o leen información concerniente al tema del que trate el proyecto que quieren llevar a cabo; también cuando hacen un consenso y tienen que tomar decisiones sobre las actividades que realizarán, o cuando trabajan en equipo y viven la vida cooperativa, así como cuando hacen un contrato colectivo e individual.

Leer no se puede separar de escribir y una manera de saber que se comprendió un texto es por medio de la escritura. La *Pedagogía por Proyectos* lo tiene muy presente, por eso garantiza el ingreso a los textos mediante la comprensión y la producción, así como la construcción progresiva de las estrategias y las competencias para lograrlo.

## **B. La intervención**

En este apartado se dan a conocer los propósitos de la Intervención Pedagógica, las acciones, recursos previos, las competencias a desarrollar en los niños, el procedimiento que se llevará a cabo y finalmente la evaluación y seguimiento que este proceso tendrá.

### **a. Propósitos del proyecto de intervención**

Con base en el planteamiento del problema, se crearon los supuestos y las preguntas de intervención que se presentaron en el capítulo dos, y que ayudaron a diseñar los siguientes propósitos que guiaron la intervención.

Que los niños de 3° “C”:

- Logren la comprensión lectora de textos literarios a través de los procesos cognitivos, perceptuales, lingüísticos y motivacionales de la lectura de cuentos empleando la interrogación de textos en el marco de la *Pedagogía por Proyectos*.
- Propongan la organización de la ubicación del mobiliario en el aula, para que todos puedan verse el rostro y comunicarse, de acuerdo a las diferentes actividades que se lleven a cabo.
- Diseñen un Diario mural, que sea un espacio de comunicación de noticias, recetas, chistes y promoción de algún evento.
- Trabajen la interrogación de textos propuesta por Josette Jolibert y lean de acuerdo a los intereses de los estudiantes, para desarrollar la apropiación del significado de los mismos.
- Decidan qué contenidos quieren aprender, para que sus aprendizajes sean significativos.

## b. Antes de empezar...

Es la importancia de tener claras las acciones previas antes de intervenir:

- Formato para la creación del diario mural
- Respetar el rincón que designaron para la biblioteca
- Tener un cuadro de responsabilidades
- Tener un cuadro de cumpleaños
- Formato de lista de asistencia
- Tener materiales de papelería para la realización de los proyectos de acción: Papel bond, plumones, diurex, hojas de colores, etcétera.
- Tener en el aula diversas fuentes de información: Libros, periódicos y enciclopedias.
- Esquema del contrato colectivo.
- Esquema del contrato individual.

## c. Las competencias a desarrollar

A continuación, se presentan las competencias que se pretenden desarrollar en los niños de tercer grado. Una es general, que se logrará sí se cumplen las tres competencias específicas. De esta una de ellas se presentan con los indicadores. (ver figura 22).

Figura 22. Tabla de competencias

<b>Competencia General:</b> El alumno interroga textos literarios de forma reflexiva, analítica, crítica y autónoma, para comprenderlos mediante la estrategia de interrogación de textos, y para producir escritos y compartirlos, de manera oral, en su contexto y dentro del ámbito de su vida cotidiana	
<b>Competencias específicas:</b>	
<b>Competencias</b>	<b>Indicadores</b>
Utiliza el conocimiento previo sobre el tema que se está tratando, para darle sentido a la lectura y pueda expresarla de forma oral o escrita	*Organiza sus ideas para expresarlas de forma coherente *Espera su turno para participar *Formula hipótesis y predicciones *Hace inferencias
Utiliza la estrategia de interrogación de textos, para comprender el escrito de manera autónoma	<b>Preparación para el encuentro con el texto:</b> *Observa el texto *Busca su significado completo *Lo lee, en silencio <b>Construcción de la comprensión del texto:</b> *Lee de forma individual en silencio *Explica lo que entendió del texto



	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Hace una confrontación con el mismo</li> <li><b>Sistematización metacognitiva y metalingüística.</b></li> <li>*Reflexiona acerca de su proceso cognitivo</li> <li>*Hace un contrato individual</li> <li><u>Elaboración de herramientas de sistematización:</u></li> <li>*Elabora la silueta del texto</li> <li>*Realiza un portafolio para reunir los textos interrogados</li> </ul>
Identifica la idea principal y reconoce el apoyo que ofrecen las ideas secundarias a ésta, para construir un conocimiento coherente del texto completo, haciendo un análisis entre hechos y opiniones del escrito	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Extrae la idea principal</li> <li>*Extrae las ideas secundarias</li> <li>*Separa hechos de opiniones</li> </ul>

#### d. Procedimiento de la Intervención

*Pedagogía por Proyectos* estimuló la clase hacia una vida cooperativa mediante proyectos dinámicos; también originó estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socioconstructivista, e implementó una práctica comunicativa y textual de lo escrito, buscando construir una representación clara del leer/escribir de la lectura, como comprensión de textos completos contextualizados, por medio del desarrollo de las seis fases.

Planificación de la intervención:

Dentro del grupo pregunté a los alumnos: —¿Qué quieren que hagamos juntos esta semana? La lluvia de ideas se anotó en un papel bond, que posteriormente pegamos en la pared. Luego les cuestioné: —¿Qué libros les gustaría leer para interrogar? Los estudiantes sugirieron la lectura de cuentos, leyendas, historias de terror, etc. Pero al final eligieron los cuentos.

**Fase I.** En ésta, los estudiantes y la docente definen y planifican el proyecto de acción, así como el reparto de tareas y de los roles (ver figura 22).

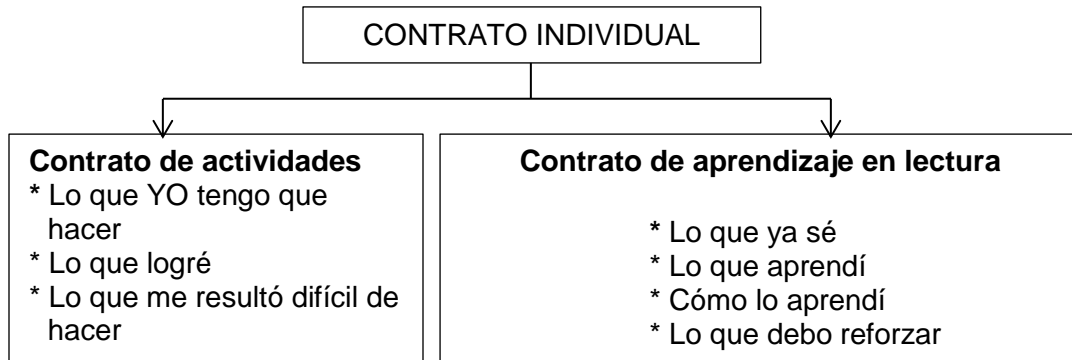
Figura 23. Contrato colectivo

Nombre del proyecto:				
Tareas a realizar	Responsables	Calendario	Recursos	Evaluación

Fuente: Jolibert y Sraiki (2009: 49)

- Se elige y consensa el tema a investigar por los niños y ellos, juntos, toman las decisiones sobre el tiempo que le dedican a esta actividad.
- Los niños hacen el contrato colectivo junto con la maestra. En él se reparten las tareas y los roles.
- Todos juntos escogen un nombre para el proyecto, ayudados de las siguientes preguntas: ¿Cómo quieres que se llame nuestro proyecto? ¿Qué nombre te gusta para éste?
- En grupo se redacta el propósito del proyecto, escribiendo en el pizarrón lo que los niños dicen. Luego se lee y ellos confirman si les gusta o si se cambia la redacción.
- Los niños definen cada una de las tareas a realizar.
- Se establece la integración de los equipos y sus responsabilidades dentro de las actividades del proyecto.
- Se elabora un calendario donde se define la duración del proyecto.
- Los niños identifican los recursos humanos y materiales que se necesitan para el proyecto.
- Ellos deciden la forma en que se evalúa el proyecto.
- Definido el proyecto, elabora un contrato individual, para tomar conciencia de lo que aprendieron y cómo lo aprendieron.
- Se les otorga el esquema del contrato individual y ellos, de manera individual, lo contestan (ver figura 24).

Figura 24. Contrato Individual

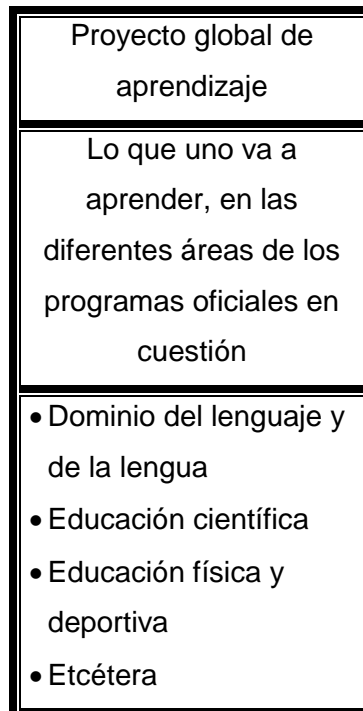


Fuente: Jolibert y Sraiki (2009: 34)

**Fase II:** En esta fase se definen los aprendizajes a realizar y se construyen las competencias para todos y para cada uno.

- Se elabora, en el pizarrón, una lista de los aprendizajes que se deben tomar en cuenta, para poder realizar el proyecto global de aprendizaje. Posteriormente, se elige el orden en que se trabajan los aprendizajes, esperando que ellos decidan, lo que de cada tema se verá con cada proyecto de acción (ver figura 25).

Figura 25. Proyecto global de aprendizaje



Las competencias se construyen junto con los niños.

Cada fase, en el transcurso de un proyecto, se involucra diferentes roles tanto para los estudiantes como para la docente (ver figura 26).

Figura 26. Rol del docente y estudiante

Rol del docente	Rol del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definió, junto con los niños, 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 y de los programas oficiales</li> <li>• Definió, junto con cada niño o cada grupo de ellos, el contenido de los contratos individuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participó en la definición de las necesidades de aprendizaje requeridas para el proyecto, sus propias necesidades y las del curso</li> <li>• Elaboró, junto con el docente y/o junto con sus compañeros de grupo, el contenido de su contrato individual</li> </ul>

**Fase III:** En esta fase se realizan tareas que previamente habían sido definidas y la construcción progresiva de los aprendizajes.

- La docente genera situaciones de aprendizaje que permiten, a cada grupo, gestionar los aspectos cooperativos del trabajo escolar y a cada estudiante, construir los aprendizajes que han sido considerados, tomando en cuenta las preguntas:
  - ¿Qué es lo que se ha realizado?
  - ¿Qué nos queda por hacer?
  - ¿Hay algún grupo que necesite ayuda en especial por parte de los compañeros, del docente o de un niño?
- Se trabaja la interrogación de textos y el módulo de escritura, bajo el siguiente esquema (ver figura 27).

Figura 27. Ejemplo de la Interrogación de textos

TIPO DE TEXTO POR LEER: Poema

TÍTULO: “El enamorado de la maestra”

CURSO: Tercero                      EDAD PROMEDIO: 9 a 10 años      NÚMERO DE NIÑOS: 40

MOMENTO DEL AÑO LECTIVO: Primer bimestre

MATERIAL: Copias, papel bond, plumones, etcétera

ORGANIZACIÓN: Dependiendo de la dinámica que se genere

DURACIÓN: Una hora

### **1. CONSTRUCCIÓN DE LA COMPRESIÓN DEL TEXTO**

- Se pide que hagan una lectura individual silenciosa
- Posteriormente, se hace una confrontación con sus compañeros
- Se les pide que hagan una síntesis del significado del texto

### **2. SISTEMATIZACIÓN METACOGNITIVA Y METALINGÜÍSTICA**

Se les invita a que hagan una sistematización con las siguientes preguntas:

- ¿Qué hemos aprendido el día de hoy, para mejorar nuestra competencia lectora?
- ¿Cómo se logró entender el texto? (Los procesos para construir el significado de un texto)
- Nuevas herramientas elaboradas

### **COMENTARIO FINAL DEL DOCENTE**

Del mismo modo que para la interrogación de texto, se define el módulo de Aprendizaje de Escritura, como una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales, que desemboca en la producción de un texto completo determinado, en el marco de un proyecto real. Esta estrategia lleva, a cada niño, junto con el docente y el apoyo de sus compañeros, a adquirir conciencia de los procesos que utiliza para producir un texto de manera autónoma.

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

- Los estudiantes eligen cómo socializar el proyecto en otros grados de la escuela, con los padres de familia o la comunidad.
- Los niños preparan las condiciones materiales para la socialización de su proyecto: invitaciones, carteles, organización del tiempo, espacio, etcétera.
- Durante la socialización, la función del docente es favorecer un clima de tranquilidad y respeto mutuo.
- Los niños presentan, de diversas maneras, elegidas por ellos mismos, el producto obtenido del proyecto.

Esta fase se incluyen roles propios tanto de la docente, como de los estudiantes, en el transcurso del proyecto de intervención (ver figura 28).

Figura 28. Rol del docente y estudiante

Rol del docente	Rol del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisé la organización de la puesta en común en todas las dimensiones: espacio, tiempo, materiales, y presentación</li> <li>• Brindé el apoyo afectivo necesario para limitar la inseguridad</li> <li>• Fui exigente en la presentación de los proyectos a los padres de familia.</li> <li>• Apoyé en los momentos en que los chicos lo necesitaron.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepararon, con precisión, la presentación de los proyectos.</li> <li>• Presentaron, ante los padres de familia, escuela o comunidad, el producto de su trabajo.</li> <li>• Escucharon y recibieron el trabajo de los demás</li> </ul>

**Fase V:** En esta fase se realiza una evaluación colectiva e individual con los estudiantes, acerca del proyecto de acción.

- Se hace una síntesis acerca de lo que ha funcionado bien o no, y por qué. Tanto a nivel de los estudiantes como del docente.
- Se comparan los objetivos alcanzados con los objetivos esperados.
- Se identifican los factores facilitadores y los factores que han obstaculizado el éxito y/o los logros.

- Mediante la siguiente pauta, se evalúa la comprensión de un cuento (ver figura 29).

Figura 29. Evaluación formativa e la comprensión de un cuento

EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA COMPRENSIÓN DE UN CUENTO	
MI NOMBRE: _____	
TÍTULO DEL CUENTO: _____	
-Situación inicial:	
-Personaje(s) principal(es):	
-Evento-problema u objeto de la búsqueda:	
-Acontecimientos:	
-Personaje(s) secundarios(s). <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudante (s):</li> <li>• Oponente (s):</li> </ul>	
-Situación final:	

Fuente: Jolibert y Jacob (2009: 185)

Esta fase tiene sus propios roles respectivos de la docente y de los estudiantes en el transcurso de un proyecto (ver figura 30).

Figura 30. Rol del docente y estudiante

Rol del docente	Rol del alumno
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigí la sesión de evaluación</li> <li>• Elaboré, junto con los niños, las principales pistas de la reflexión a realizar</li> <li>• Suscité la reflexión sobre su propio proceso cognitivo</li> <li>• Ayudé a socializar su contrato individual y a que lo concluyan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluaron su propia participación en el proyecto</li> <li>• Participaron, en la reflexión del proyecto.</li> <li>• Recapitaron y argumentaron su opinión</li> <li>• Escucharon y tomaron en cuenta las opiniones de sus compañeros.</li> <li>• Hicieron propuestas, desde la reflexión de su propio contrato individual</li> <li>• Escucharon con atención la socialización de otros contratos individuales</li> </ul>

**Fase VI:** Se evalúan, de forma individual y colectiva, los proyectos específicos de construcción de competencias.

- Junto con los niños, se realiza una rúbrica de evaluación, lista de cotejo o algún instrumento de este tipo, que fuera propuesto por ellos mismos.
- Se busca cómo socializar los resultados del proyecto con padres, con la comunidad escolar y con la comunidad en general.

Figura 31. Rol del docente y estudiante.

Rol del docente	Rol del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiqué, del proceso, los aprendizajes construidos o en vías de construcción, de la estrategia de interrogación de textos.</li> <li>• Ayudé a sistematizar cada uno de los tres momentos de interrogación de textos.</li> <li>• Colaboré para definir las necesidades, individuales o colectivas, para continuar o reforzar los aprendizajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizaron, individualmente y junto con sus compañeros, una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre la estrategia interrogación de textos.</li> <li>• Socializaron la estrategia.</li> <li>• Compartieron las herramientas utilizadas en la interrogación del texto.</li> </ul>

### e. Evaluación y seguimiento

Respecto de las competencias, se evalúa el desarrollo de cada uno de los estudiantes, bajo las siguientes herramientas (ver figura 32, 33 y 34).

Figura 32. Listas de cotejo (evaluación)

<b>Competencia: Utiliza el conocimiento previo sobre temas conocidos para darle sentido a la lectura y pueda expresarlas de forma oral o escrita</b>					
Nombre del estudiante:					
NIVELES					
	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Rara vez	Nunca
Expresa sus conocimientos previos sobre el tema					
Participa haciendo predicciones sobre el texto					
Organiza sus ideas para expresarlas de forma oral					
Organiza y redacta sus ideas de forma escrita					
Pone atención a las opiniones de sus compañeros					
Respeto turnos al hablar					



Identifica el sentido de la lectura					
Interviene de manera adecuada, respetuosa y crítica en el trabajo grupal e individual.					

Figura 33. Listas de cotejo (evaluación)

<b>Competencia: Aplica la estrategia de interrogación de textos y la utiliza para comprender el texto de manera autónoma</b>					
Nombre del estudiante:					
NIVELES					
	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Rara vez	Nunca
Observa el texto					
Hace una confrontación del texto					
Lee de manera silenciosa					
Busca en el diccionario las palabras que no entiende					
Realiza un contrato individual					
Respeto turnos al hablar					
Aplica de manera autónoma la interrogación de textos					
Comprende el texto y lo expresa de forma oral o escrita					

Figura 34. Listas de cotejo (evaluación)

<b>Competencia: Identifica la idea principal y reconoce el apoyo que ofrece las ideas secundarias a ésta, para construir un conocimiento coherente del texto completo, haciendo un análisis entre hechos y opiniones del texto.</b>					
Nombre del estudiante:					
NIVELES					
	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Rara vez	Nunca
Identifica la idea secundaria					
Identifica la idea principal					
Suprime información trivial o redundante					
Construye el sentido del texto					
Separa hechos de opiniones					
Obtiene sus propias conclusiones					



## **CAPÍTULO V. UNA PEDAGOGÍA PARA NIÑOS**

Este capítulo consta de dos informes: Un informe biográfico-narrativo, realizado a partir del diseño de la intervención, que retoma elementos del enfoque biográfico-narrativo de Antonio Bolívar y otros (2001), y de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Suárez y otros (2007), que consta en primer término, de un relato pedagógico reconstruido mediante la técnica del relato único. Compuesto por siete episodios en los que se recoge la experiencia desde la pregunta generadora: ¿Qué vamos hacer juntos? y en el segundo se presenta, el informe general que ofrece de forma subsecuente la metodología ocupada para la investigación, el contexto donde se desarrolló la intervención, el diagnóstico que se realizó, el sustento teórico, la metodología de la intervención y se concluye con los resultados para dar cuenta, a grandes rasgos, en qué consistió la intervención. Con la intención de fortalecer la veracidad y validez del relato pedagógico.

### **A. Informe biográfico-narrativo: El mundo de la comprensión**

La intervención que se realizó tuvo como base el enfoque biográfico-narrativo para resignificar la práctica con una mirada holística, vista como una forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa, utilizando la técnica biográfica de relato único y reconstruida la intervención pedagógica con apoyo de los instrumentos como el diario autobiográfico, audio grabaciones, fotografías, cuadernos de los niños, contrato colectivo, individual y cuadros recapitulativos, así como los proyectos de acción que se hicieron en papel bond. Se presentan los episodios: Quien se atreva a enseñar, no debe dejar de aprender, Preparar el terreno para sembrar: ¿Qué quieren que hagamos juntos?, Calaveritas movedizas, poemas, feria del libro, Campamento navideño, Kidzania. Que aportan a través del relato, la producción del conocimiento.

## **Episodio 1. Quien se atreva a enseñar, no debe dejar de aprender**

En mi infancia, no salió el sol que le hacía falta a la mariposa para iniciar su vuelo respecto al leer diferentes libros, por lo que el hábito de la lectura no se desarrolló en mí, pues mi papá se dedicaba de tiempo completo a su trabajo y mi mamá a ser ama de casa y atender sus diferentes negocios: tienda de ropa, zapatería, cerámica y comida. Sin embargo, hubo un libro que siempre estuvo presente en mi vida y que sigue guiando mi camino, éste es la Biblia, el libro que aún ahora sigue estando abierto en el mueble de la sala debido a que cada ocho días la familia va a misa. En Semana Santa estamos apegados a la iglesia y en las fiestas del pueblo rezamos el rosario a las cinco de la mañana por las calles y las adornamos para la procesión de la virgen de la Candelaria. En Navidad, vamos toda la familia junta a dar gracias a Dios por los beneficios recibidos durante el año y arrullamos al niño Dios con cantos, entre ellos las mañanitas, y lo colocamos en el centro de la mesa del comedor. Nosotros rezamos antes de desayunar, comer y cenar, por lo tanto, para mi familia, la Biblia significa tener a Dios como centro en la casa.

Cuando era niña me sentaba en la sala y la hojeaba. Al principio me gustaba sólo ver las imágenes que tenía. Recuerdo que me llamaban la atención los colores, pues eran muy opacos y con fondo negro, además de que las imágenes eran impresionantes para mi corta edad. Fue así que me apropié de la información visual, según Frank Smith, para después leerla cada viernes, aunque la mayoría de las veces no la entendía, debido a que fue escrita en otro tiempo muy distinto al mío. Otras veces comprendía un poco más, porque mi abuela materna, llamada con cariño Mamayoni, cada fin de semana nos leía un fragmento de la Biblia y nos la explicaba.

El catequista que me preparaba para mi primera comunión la leía con mucha pasión, misma que se manifestaba en sus gestos, tono de voz y movimientos. Este primer libro me dejó una profunda huella, porque me hablaba de que Cristo había dado la vida por amor a mí, aunque en ese momento no lo comprendía del todo, pues lo que yo veía, era a Cristo en un madero crucificado, ensangrentado, con

mucho dolor y pensaba que no era necesario que sufriera así sólo para demostrarme que me amaba. Verlo en esa situación me daba mucho miedo, que se fue desvaneciendo al transcurrir el tiempo cuando comprendí porqué eran las cosas de esa manera. Así pasaron mis años de infancia.

Durante la primaria, he de confesar que únicamente leía los libros de texto gratuitos que tuve dificultades para lograr comprenderlos, porque no entendía lo que leía, pero por miedo a preguntarles a mis maestros me quedaba callada, pues así era la dinámica. En ese tiempo, al llegar al salón de clases sólo se iba a ocupar un lugar, a estar sentado y quedarse callado; además de que no veía leer a mis profesores y por lo tanto no había motivación para hacerlo por mi cuenta propia.

Posteriormente en la secundaria, preparatoria y un año de universidad para ser contadora, leí más libros relacionados con la contabilidad y la biblia para profundizar más en la palabra de Dios que se leía cada domingo en misa.

La motivación por leer dio frutos cuando ingresé a un convento por un periodo de diez años, pues sentía ser llamada por Dios a la vida consagrada, donde profesé mis primeros votos con el nombre de Genny de Jesús crucificado, nombre que significó mucho para mí por representar la entrega de amor hacia la humanidad.

La biblioteca del convento me sorprendió por su tamaño y por la cantidad de libros que tenía. En esta etapa leí principalmente sobre la vida de los santos, San Agustín, San Francisco de Asís, Santa Clara, Santa Rita de Casia, etc. Había libros de otros temas, pero nos hacían mucho énfasis en la vida de los santos para llevar una vida similar a la de ellos. Aquí descubrí mi inclinación hacia este tipo de narraciones.

También daba clases de educación en la fe y hablaba de estos libros con los estudiantes, experiencia que reforzó mi vocación como docente, pues era una maestra que dejaba expresar a sus alumnos y no los callaba como lo hicieron mis maestros de primaria conmigo.

Por la vivencia antes mencionada, como docente trato de motivar a los niños para que pregunten, participen y se expresen, lo que es favorecido por la *Pedagogía por Proyectos* que crea el ambiente adecuado para ello. Lo mejor de esta propuesta es que me lleva a ser una orientadora del proceso de adquisición y desarrollo de la escritura de los estudiantes, como lo refiere María J. Domínguez de Rivero y Jolibert y colaboradoras, haciendo énfasis en ser un elemento de mediación, término que me parece el más idóneo para llevar a cabo mi práctica docente.

- **Huellas**

Regresando a la huella que dejaron los libros en mí, recuerdo de forma especial, en la secundaria, el libro *Juventud en éxtasis* de Carlos Cuauhtémoc Sánchez. Su lectura fue obligada y así lo dijo la profesora Irma de la asignatura de español. Este libro marcó mi existencia y dejó huella, pues habla de cómo fundamentar una relación amorosa constructiva y duradera, enfrentando el tema del noviazgo y del sexo prematrimonial en forma directa y actual. Temas de los que en mi casa no se podía hablar, debido a que en la religión católica no se aceptan las relaciones sexuales antes del matrimonio, sino hasta que te casaras por la iglesia, o al menos así se lo dijo Mamayoni a mi mamá y ella no nos hablaba nunca del tema. Considero que por lo mismo atrajo mi atención y desde entonces despertó en mí el gusto por la lectura; sin embargo, me enfrenté a un problema con la comprensión lectora, porque aunque leí el libro, había palabras, oraciones o párrafos que no entendía. Lo comprendí hasta que el mismo autor Carlos Cuauhtémoc vino al municipio de Tecámac, Estado de México, al cual pertenezco y nos dio una conferencia. Recuerdo mucho sus palabras: “Cuando me dicen ¡cuántos libros ha escrito!, yo les contesto y ¿tú, por qué no has escrito uno?” Esas palabras hicieron eco en mí y pensé: “Algún día escribiré mi propio libro”.

Esta vivencia me hace confirmar, como refiere Jolibert, que para fomentar el hábito de la lectura y para que comprendan los niños, el tema de las lecturas debe ser desde sus propios intereses.

Después de leer *Juventud en éxtasis* se despertó mi gusto por la lectura y comencé a leer libros como: *Mujercitas*, *El principito* y *Orgullo y prejuicio* de Jane Austen. Este último dejó también huella en mí, debido a que la autora presenta cómo la mujer, por medio de la literatura, encuentra el medio idóneo para dibujar y discernir su propio ser como algo complejo y trascendente, en medio de la dinámica intelectual de la época victoriana, cuando ésta era concebida más bien como una entelequia, un estereotipo social perfectamente claro y definido, pero carente de sustancia intelectual o moral. Este libro en particular es uno de mis favoritos, puedo leerlo una y otra vez, encontrándole cosas diferentes en cada ocasión. Yo creo que estos libros me atraparon porque cada uno me iluminó en su momento acerca de lo que fui viviendo.

- **Cuando los libros nos escogen**

En una ocasión leí, en una librería, una frase que decía que los libros te escogen a ti y no tú a ellos, y es verdad, cada uno ha aportado consejos y frases para guiar mi vida.

Para estudiar la licenciatura en educación básica, desde el primer día que ingresé me dejaron leer mucho textos de diversos autores: Arciga, Bourdieu, Bruner, Elliot, y Ferreiro, con el tema de nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Este último tema atrajo mi atención y por ello hice mi tesis sobre la estrategia didáctica de comprensión lectora para el desarrollo de la expresión oral en alumnos de educación primaria, por lo que tuve que leer a autores como Solé, Smith y Colomer, entre otros, a quienes sigo consultando.

Como algunos de los autores se me hicieron complejos, tomé conciencia de que había en mí dificultades para comprender la lectura y para manejar algunos términos como epistemología, racionalidad, problematización, viabilidad, teorización, etc. Conceptos que en mi lenguaje habitual no manejaba, pero que se fueron aclarando en la clase del doctor Saavedra, un docente que me inspiró a seguir estudiando una maestría, para dominar los conocimientos fundamentados en diversos autores, así como la doctora Martina, una de mis maestras en la

licenciatura, con un alto grado de preparación. Desde entonces, surgió en mí la inquietud de seguirme preparando profesionalmente.

Aumentar los conocimientos tiene mucha importancia, por ello me repito constantemente la frase que dice: “Quien se atreva a enseñar... nunca debe dejar de aprender”. Porque nuestra realidad nos lo exige y uno no puede dejar de seguir preparándose y aprendiendo para poder ofrecer una educación de calidad, ya que es bien cierto que: “Nadie da lo que no tiene”. Por ello decidí seguir estudiando, y así fue cómo surgió la idea y motivación para buscar dónde estudiar una maestría.

- **Comprender en colectivo**

Gracias a que un maestro me facilitó los requisitos ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094, donde existe la especialidad en Lengua y Recreación Literaria, tema que se relaciona con mí hacer docente, con un anteproyecto llamado Comprensión lectora para el desarrollo de la expresión oral.

La cuestión llamó mi atención porque a lo largo de mi vida he tenido problemas con la comprensión lectora, debido a que desde pequeña no tuve el hábito de la lectura, pues ya he comentado que en mi casa no hubo un ambiente lector, y que en la escuela sólo leía los libros de texto y la biblia, aunque en muchas ocasiones no entendía de qué trataban. Cuando estudié la licenciatura nos dejaban leer mucho, libros y libros, y entonces comprendí que no entendía las lecturas porque el tipo de lenguaje que utilizaban era elevado y diferente al que yo usaba comúnmente, así fue como me di cuenta cómo al leer, el lenguaje y el acervo cultural crecen. El nombre de mi investigación se ha ido modificando con el transcurso del tiempo; sin embargo, mi objeto del conocimiento sigue siendo el mismo, la comprensión lectora.

Durante los primeros trimestres de la maestría leía y volvía a leer los textos, buscaba en el diccionario las palabras que no conocía, extraía la idea principal y aún así no comprendía del todo, hasta que las lecturas se socializaban en el salón o las explicaban los maestros. A veces, aplicaba en mí algunas de las estrategias



de comprensión lectora de Gloria Catalá, pero no siempre las podía poner en práctica. No cabía duda, asimilaba más fácilmente las lecturas con las diferentes aportaciones de mis compañeros de la maestría.

Dentro de los cursos, llegó el momento en el que conocimos la *Pedagogía por Proyectos*, una propuesta muy interesante donde el niño es el centro del trabajo con la lectura y la escritura. La estrategia que llamó más mi atención fue la interrogación de textos, que ayuda a comprenderlos desmenuzándolos, apropiándolos y asimilándolos fácilmente.

Transcurrí el primer año de la maestría leyendo a Bauman, Cassany, Fazal, Ferraro, Galeano y Perrenoud, y escuchando por primera vez a Josette Jolibert hablarnos acerca de *Pedagogía por Proyectos*. Todas las lecturas eran complejas, pero me aportaron los fundamentos que hoy estoy utilizando en mi investigación acerca de la comprensión lectora. Tengo que reconocer que en la profundización de sus teorías me ha ayudado para ver de manera crítica el mundo.

Respecto de la comprensión lectora, con el transcurso del tiempo y desde mi propia experiencia como docente, me doy cuenta de que es uno de los principales problemas a los que se enfrentan los niños, manifestado en que no saben lo que se les está pidiendo al leer instrucciones o no entienden los textos complejos, como son novelas, temas literarios, científicos, informativos, etcétera.

Lo antes mencionado lo comprobé en la escuela “Ingeniero Javier Barros Sierra” con el grupo de 3° “C”, de 38 estudiantes, con el cual realicé la intervención, basada en ejercicios de comprensión lectora, cuestionarios, estrategias aplicadas y entrevistas que les hice a estudiantes, maestros y papás, obteniendo la prueba de que no entendían algunas de las palabras que venían en los textos, no identificaban el sentido de estos, no podían expresar con sus propias palabras de lo que trataba la lectura y no identificaban lo que quería comunicar el autor debido a varios factores; entre ellos, la influencia de la televisión, el internet, etcétera.

Anteriormente, yo pensaba que resolvería parte de la problemática invitando a los alumnos a leer y que por medio de dibujos, mapas mentales y preguntas, ellos desarrollarían la comprensión lectora; pero con el paso del tiempo tomé conciencia de que no era así y fue hasta que construí el estado del arte, en el tercer trimestre, cuando investigué diferentes propuestas de comprensión lectora de diversos autores, que me aportaron ideas de cómo poner en práctica estrategias de acuerdo a la edad de los chicos y a mi objeto de conocimiento, que comprendí entonces que para lograrlo, era importante, en primer lugar, partir de los temas que a ellos les interesaran en cuanto a tipos de lecturas y libros, tal como lo refiere Némirovsky.

Después de revisar las distintas propuestas, métodos, estrategias y actividades para la comprensión lectora, elegí las adecuadas de acuerdo al nivel de conocimiento de los estudiantes y diseñé la intervención.

Durante el segundo año de la maestría leí acerca de la competencia comunicativa con autores como Lomas y Teberosky, a Rodari con *la gramática de la fantasía* y finalmente algunos elementos del enfoque biográfico–narrativo de Antonio Bolívar y otros, visto como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa, utilizando la técnica biográfica del relato que está en construcción.

La investigación teórica me llevó a la *Pedagogía por Proyectos* y a preparar las condiciones facilitadoras para el aprendizaje: diferentes formas de acomodar el aula, paredes contextualizadas, la construcción del diario mural que incluye noticias, recetas, poemas, chistes y eventos, el cuadro de responsabilidades y el cuadro de cumpleaños.

Invité a los estudiantes a que escogieran frases de lectura que les agradaran, las decoraran conforme a sus gustos y las colocaran en las paredes del salón. Posteriormente llevaron libros acordes a sus propios intereses y con la estrategia de interrogación de textos identificamos el sentido de los textos. Después hicimos proyectos nacidos de los estudiantes, lo que favoreció la investigación por su parte,

la lectura y en consecuencia la comprensión de la misma. Proyectos de los cuales hablaré en los siguientes episodios.

## **Episodio 2. Preparar el terreno para sembrar**

Cuando comes alguna fruta ¿te has puesto a pensar en todo el proceso que tuvo que pasar para llegar hasta tus manos?... Desde el momento en que se prepara la tierra, trazando con geometría los surcos donde se esparcirán las semillas dispersadas con precisión y cubiertas con delicadeza, hasta la hora del día y la cantidad de agua con que serán regadas y finalmente, tras un tiempo de espera y trabajo, obtener la cosecha.

De la misma forma, antes de la intervención fue necesario que las condiciones facilitadoras del aprendizaje prepararan tanto el ambiente como a los estudiantes, para que formaran sus personalidades y construyeran sus propios aprendizajes. Por eso inicié mi proyecto con las condiciones facilitadoras, para preparar el terreno, sembrar y cosechar.

Cuando comencé la aventura, me sentía como una campesina que llega a una tierra virgen para disponerla a ser sembrada. Llegué a la escuela “Ingeniero Javier Barros Sierra” con muchas esperanzas y a la vez temores, ya que los cambios siempre son inciertos y a veces pueden ser buenos, pero otras veces no. Sin embargo, hay que arriesgarse a vivirlos, ya que de cada experiencia siempre se aprende algo.

- **Buscar nuevos espacios**

Mi ingreso a esta escuela fue producto del cambio que solicité debido a que tuve dificultades con la directora de mi anterior trabajo, ya que se sintió amenazada porque estaba estudiando una maestría y como ella no estaba dictaminada, pensó que cuando me titulara buscaría tomar su lugar, incluso, el supervisor me hizo un comentario similar y al poco tiempo empezó a tener roces conmigo.

Ya en el nuevo plantel escolar me presenté con el director, el maestro Joel Alberto Martínez Hernández que inmediatamente me llevó con el grupo en el que estaría durante el ciclo escolar 2013-2014, quienes me recibieron con un fuerte aplauso. Al terminar el día con mi grupo de 3° "C", varios pensamientos inundaban mi cabeza, algunos de ellos eran: ¿seré capaz de preparar las condiciones facilitadoras durante la propuesta?, ¿qué problemática descubriré?, ¿el tiempo será suficiente?, ¿los niños estarán dispuestos a la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*? Uno de mis miedos era que el grupo no me respondiera adecuadamente.

Además, estaba el factor tiempo, pues tan sólo tenía un mes antes de la aplicación para preparar el terreno. Como si esto no fuera suficiente, también temía a los padres de familia, ya que el director me había comentado que eran difíciles y si te aceptaban, colaboraban contigo y si no, buscaban la manera de presionarte para que te cambiaras de escuela; además de que el concepto que ellos tienen de una buena maestra, es aquella que trabaja exclusivamente en los cuadernos, libros de texto y guía, pero como refiere Jolibert no sólo hay que trabajar en los cuadernos, sino en educar la mente.

El director tenía sólo dos años en la escuela, porque los papás habían corrido a la directora anterior. También me informó que los maestros se encontraban divididos, por lo que me invitó a que los tratara y después viera con qué grupo me juntaría o permaneciera neutral, opté por esta última opción.

El contexto no era sencillo, por lo que mi aplicación fue un gran reto, pero no imposible. Mi mayor motivación fue trabajar la comprensión lectora por medio de una propuesta innovadora.

- **El comienzo de la aventura**

Empecé el 5 de septiembre leyéndoles “Erase una niña”.<sup>13</sup> Les hice cuatro preguntas para hacer un primer diagnóstico del grado de comprensión lectora. Me di cuenta de que la mayoría no las contestaron todas, solamente dos o una. Aunque sé que con un solo ejercicio no se puede detectar el grado de comprensión lectora, me sirvió de motivación para investigar más.

Durante el transcurso de la semana, entrevisté al director y a cinco estudiantes, para saber su gusto por la lectura. En el caso del director le pregunté cómo se fomenta la lectura dentro de la escuela, si la biblioteca estaba actualizada, etc. Mucha fue mi sorpresa al saber que había muy pocos libros y no tenían biblioteca, aunque había dentro de la escuela un espacio que me pareció adecuado para ello. Le hice saber mis pensamientos al director y le pareció muy buena idea, así que nos dedicamos a conseguir libros, aprovechando el aula que estaba al lado de mi salón y ahí inauguramos la biblioteca escolar.

Desde entonces se hizo un horario para que todos los grados la visitaran por lo menos una hora a la semana. Cuando fui con mi grupo a la biblioteca, los niños escogieron los libros de acuerdo a sus propios intereses, así como lo refieren Jolibert, colaboradoras y Freinet. Observé su gusto por los cuentos, que días antes había confirmado cuando les apliqué un cuestionario para saber sus preferencias acerca de los libros de terror, fantasía o poemas. Posteriormente, para hacer un diagnóstico en cuanto a la comprensión lectora entre los niños, les pregunté si en casa les leían y todos me contestaron que no.

Les propuse formar una biblioteca dentro del grupo, para que cuando terminaran de hacer un trabajo leyeran un libro. Les gustó la idea y entusiasmados aceptaron. El rincón de la biblioteca que creamos era un espacio acogedor, libre y

---

<sup>13</sup> Lectura tomada de las propuestas que para el tercer grado hace la SEP.

dinámico donde los chicos podían interrogar, manipular los libros, contar y dramatizar cuentos y fábulas, como lo sugieren Jolibert y colaboradoras (2012).

Posteriormente, todos juntos, elaboramos el reglamento para el servicio de la biblioteca del salón. Con la participación del grupo se crearon las reglas de ésta y se acomodaron las mesas procurando que entre ellos se vieran los rostros, todo resuelto por votación. La mayoría votó por acomodar sus bancas en medio círculo y por medio de una lluvia de ideas, inventaron el reglamento de su biblioteca. Como tenían pocos libros (nada más los del rincón de lecturas) Erick dijo: — ¡Tengo una idea, maestra, hay que traer cada quien un libro! Le contesté que era muy buena idea y dirigiéndome a todo el grupo expresé: —¿Qué les parece la idea de Erick? A todos les agradó y acordaron empezar a traer libros desde el día siguiente.

El cuadro de asistencia, en la que ellos pasaban lista, quedó escrito en un papel bond. Muy emocionados, más de uno quería ser el primero, por lo que decidieron hacer una votación y quedó que se colocarían por número de lista, pero de abajo hacia arriba.

Posteriormente acondicionaron la biblioteca en un estante de madera, con los libros que ya había y con los que trajeron de sus casas, la mayoría fueron cuentos, algunas leyendas y mitos. Después acordaron que todos los días, a las 12:15 hrs. leerían un libro de este espacio o cuando terminaran los trabajos durante el horario de clases.

En los días consecutivos entrevisté a maestros y me di cuenta de que algunos de ellos sólo trabajan la comprensión lectora por medio de las cuatro preguntas de lecturas que da la SEP; otros, de plano me dijeron que no la trabajan, lo que no me sorprendió porque no le dan importancia.

Les llevé el esquema del diario mural y ellos, en equipos, se repartieron las secciones: noticias, recetas, juegos, poemas, chistes y eventos, para estar actualizado cada semana, se habituaran a buscar información y compartirlas con sus compañeros. Éste sería un espacio de comunicación.



Al otro día, 13 de septiembre, los niños trajeron la información que pegaron en el diario mural muy emocionados.

Entrevisté a algunos papás, para saber si les leían a sus hijos y descubrí que la mayoría no lo hacía, ni les inculcaba el hábito de la lectura, teniendo como consecuencia dificultades en la comprensión lectora.

Como seguíamos con el proyecto de la biblioteca, ellos escogían qué libro leer y para mí fue motivante seguir fomentando ese hábito, ya que veía alegría en sus rostros.



Al siguiente día les leí un cuento a la hora de entrada y posteriormente les pregunté: ¿Cómo quieren acomodar las mesas? Ellos decidieron que en círculo y al hacerlo, la sala brindaba un ambiente grato y estimulante, adecuado para comunicarse y para servir a los aprendizajes, según Jolibert.

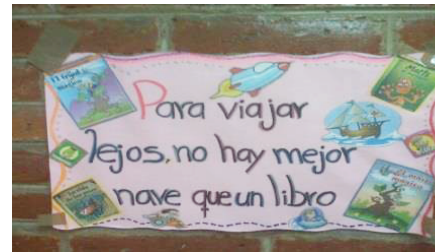
Durante la quincena posterior, trabajamos la ficha de préstamo de libros, haciendo un enlace con Planes y Programas. Les pedí que fueran a una biblioteca y algunos niños me enseñaron un papelito de que habían ido y me comentaron: —

Maestra, ya todo es por medio de la computadora, ya no existe la ficha de préstamo de libros.

- **Con la encomienda “Es usted libre...”**

Transcurridos los días platicué con el director acerca de *Pedagogía por Proyectos*, le expliqué y le pedí permiso para llevar a cabo la propuesta y trabajar la comprensión lectora. Me dijo: —Es usted libre, haga lo que tenga que hacer. Sólo no le diga a los papás ya que son difíciles y no van a aceptar su propuesta. Por esta razón no tuve junta con los papás para explicarles *Pedagogía por Proyectos*.

En este mismo día les pedí a los estudiantes que para motivarnos a leer, que investigaran frases de lectura. Ellos a la mañana siguiente decidieron sentarse por equipos, cada integrante leyó las frases de lectura que investigaron y de entre ellas escogieron una, las escribieron en cartulinas y las decoraron con material que se les había pedido anteriormente. Terminadas las frases se colocaron en las paredes de todo el salón.



### **¿Qué quieren que hagamos juntos?**

Ya con las condiciones facilitadoras antes mencionadas, preparé a los estudiantes como el campesino prepara la tierra para ser sembrada y el 14 de octubre comenzó la aventura. Ese día llegué emocionada y un poco nerviosa, porque comenzaría la aplicación de la intervención.

Estaba emocionada porque me gusta la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* y nerviosa porque desde el día anterior, al hacer el esquema del proyecto de acción en el papel bond con los siguientes apartados: nombre de éste, propósito, actividades, responsabilidades, materiales y tiempo, invadían muchos



pensamientos mi mente; uno de ellos era si se les ocurriría a los niños relacionar sus deseos con la lectura, otro, si se pondrían de acuerdo, etcétera.

Al día siguiente llegué a escuela a las 7:30 de la mañana, firmé mi entrada y me dirigí al salón de clases con muchos deseos, emoción y alegría. Fueron llegando los niños y cuando terminaron de acomodarse en sus lugares, esperando que comenzara el día con una lectura como de costumbre, les pregunté: —¿Qué les gustaría hacer en este ciclo escolar? Al lanzar esta interrogación me percaté de que no me estaba incluyendo, por lo que volví a preguntar: —¿Qué quieren que hagamos juntos este ciclo escolar?

Rápidamente hablaron varios niños a la vez y algunos levantaron las manos, por lo que les indiqué: —Hasta que digas tu nombre, nos dices qué te gustaría hacer. Aquí se refleja esta parte conductista de mi hacer docente; ahora, a la distancia, considero que debí preguntarles: —¿Qué hacemos para poder participar en orden? Pero... no lo hice.

Así iniciamos nuestro plan anual, comenzando con Dana que se adelantó a contestar: —¡Hacer una piñata!, y pasó al frente a anotarlo en un papel bond. Los demás, ansiosos por participar me preguntaron: —Maestra, ¿vamos a pasar todos? Les comenté que todos participarían. Felipe dijo: —¿Nosotros también lo apuntamos en nuestro cuaderno? Le contesté que sí.

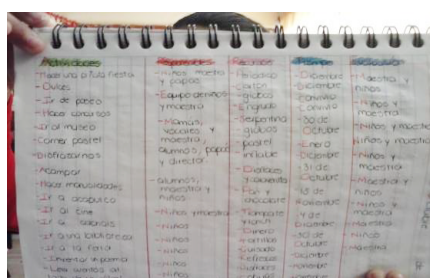
Entonces le tocó su turno a David para que nos dijera su propuesta: —¿Qué te gustaría hacer? —¡Fiesta! —contestó. —Escríbelo en el papel bond. Cristian participó: —¡Videojuegos!, luego Ximena intervino: —¿Nosotros vamos a traerlos? —Vamos a anotar las propuestas en el papel bond y cuando terminemos de anotar, veremos si se pueden hacer o no —le contesté.

Le pedí a Montse que nos compartiera su propuesta. —¡Comprar dulces! Inmediatamente se levantó de su asiento y pasó al pizarrón a escribirla. Ernesto intentó impedirlo: —¡No!, maestra. Le expliqué que todas las propuestas eran válidas y que más tarde decidiríamos si se iban a llevar a cabo o no. —¿Y tú, Julio,

qué opinas? —¡Irnos de paseo! Todos se sumaron a su idea contestando un “¡Sí!” Lo invité a que pasara a anotarlo mientras veía muchas manos levantadas que querían decir su propuesta. Les explicaba que tendrían que esperar su turno para pasar al pizarrón, pero veía sus caritas y su actitud desesperada por decirme sus ideas. Supongo que su ansiedad se debía a que ninguno de sus anteriores maestros tomaban en cuenta sus opiniones, por lo que se desbordaban de emoción e impaciencia.

Kenaly insistía en disfrazarse, mientras Felipe de Jesús quería comprar en la escuela y Diana hacer manualidades. Yo les aseguraba que serían tomadas en cuenta todas sus propuestas y les recordé que no podíamos dejar de lado los contenidos que íbamos a trabajar, por los que los anoté en el pizarrón.

Las siguientes propuestas que se anotaron en el rotafolio fueron: ir a Acapulco, al cine, a McDonalds, a una biblioteca, la feria de juegos, hacer un cumpleaños en la escuela, leer poemas en público, inventar uno y leerlo a sus mamás, hacer una calaverita de día de muertos, leer cuentos y hacerlo debajo de un árbol en el parque y dibujar acerca de lo leído, ir a la playa a leer, ir a una feria del libro, a una biblioteca grande, a Kitzania, a Six Flags, a un museo y hacer un campamento en la escuela donde leyéramos todos.



*Proyecto Anual*

Al terminar de escribir las propuestas les dije: —Ahora vamos a ver cuáles de estas actividades se pueden llevar a cabo. Elegimos por consenso sólo algunas para realizarlas durante tres meses y así fue como concluimos nuestro plan anual.

Jolibert (2012) refiere que lo importante es que los alumnos puedan empezar el año con una representación global previa de lo que van a hacer, que se sientan consultados y que sepan que sus propuestas se van a respetar y enriquecer. Además, para el profesor es una interesante oportunidad de escuchar los deseos y

las necesidades de sus estudiantes. Y así fue, al escucharlos conocí sus necesidades y creció en mí el gusto por trabajar juntos.

Al siguiente día volví a lanzar la pregunta: —¿Qué vamos a hacer juntos esta semana o quincena? Gabriel dijo: —¡Hacer concursos de obras de teatro! (este primer proyecto los niños lo tomaron del Plan y programas), todos contestaron afirmativamente, por lo que saqué el papel bond con el esquema del contrato colectivo y lo pegué en el pizarrón. Posteriormente les pregunté: —¿Qué nombre le vamos a poner a nuestro proyecto? Nayelli contesto: —¡Obras de teatro! y como los demás estuvieron de acuerdo, así lo anoté.

—Entonces, ¿cuál es nuestro propósito? —les interrogué. Y Diana contestó: —Aprender a actuar. Dilán intervino: —Hacer disfraces. —Muy bien, entonces nuestro propósito será aprender a actuar y hacer disfraces. Con esto concluimos nuestro contrato colectivo, que quedará así:

Proyecto: Obras de teatro			
Propósito: Aprender a actuar y hacer disfraces			
ACTIVIDADES	RESPONSABLES	RECURSOS	TIEMPO
* Escoger una obra de teatro para representar algún cuento	* Estudiantes	* Cuentos	7 al 11 de octubre de 2013
* Escoger y diseñar disfraces	* Estudiantes y mamás	* Telas, hilos, botones, etc.	14 al 25 de octubre de 2013
* Hacer la escenografía	* Estudiantes, papás y maestra	* Papel, gis, pintura, pellón, etc.	21 al 25 de octubre de 2013
* Ensayar	* Estudiantes	* Música de fondo	14 al 25 de octubre de 2013
* Presentar a estudiantes de primero y a papás	* Estudiantes y maestra	*Disfraces y escenografía	28 y 29 de octubre del 2013

- **Caperucita roja para empezar a interrogar**

Al siguiente día, cada niño llevó un cuento para acordar cuál historia representarían. Se les pidió que formaran, como ellos quisieran, equipos de seis integrantes para leer los cuentos y que eligieran uno de ellos para representarlo; además, cada integrante escogió ser un personaje de la historia.

Durante esa semana, se trabajó la estrategia interrogación de textos, usando para ello el relato de *Caperucita roja*. En la *Preparación para el encuentro con el texto*. Para esta primera fase llevé escrito, en una hoja de papel bond, el cuento de *Caperucita roja* (No es la versión que se conoce, es diferente). Les pedí a los estudiantes que lo leyeran en silencio y después los confronté por medio de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el título del texto? y ¿de qué trata? Para que ellos buscaran el significado completo tratando de averiguar a qué tipo de texto pertenecía. (No profundizo mucho en esta estrategia de interrogación porque en otro episodio explicaré cómo la llevé a cabo). En la segunda fase, *Construcción de la comprensión de un texto*. En la segunda fase les pedí que leyeran el texto de forma individual, haciéndoles preguntas que ellos contestaron, señalando la respuesta en el texto. Posteriormente identificaron las palabras que no entendieron, las buscaron en su diccionario y finalmente se hizo una lectura de forma oral. En la tercera fase *Metacognición y metalingüística*. Hice una recopilación oral colectiva para saber qué habían aprendido del texto. Los invité a hacer una reflexión de lo que aprendieron, cómo lo hicieron, qué estrategias utilizaron y qué les ayudó a comprenderlo. Finalmente se concluyó con la silueta que permaneció durante una semana pegada en el salón de clases.

El día 16 de octubre de 2013, se dieron tiempo para ensayar y cada uno escogió un espacio del salón, mientras que otros lo hicieron en el patio.

Para las representaciones, los papás de los chicos dibujaron en pellón la escenografía que luego ellos pintaron en el salón. Los ensayos de las obras duraron una semana, que incluyó la elección de los disfraces.

Un día antes del 22 de octubre, les pedí que llevaran disfraces, si tenían en casa o papel para elaborarlos. La mayoría tenían, aunque algunos trataron de hacerlos con papel, pero no les quedaron bien, por lo que Alejandro propuso: — ¡Maestra, mejor que nuestras mamás los hagan! A todos les agradó la idea y quedaron en solicitarlo a sus mamás.

El 28 de octubre fue el tan ansiado día. Estaban emocionados por presentar su obra a los niños de primero. Yo le hice la invitación a la maestra Deni profesora de primer año, pero reconozco que me olvidé de hacerlo junto con los niños, por lo que perdí la oportunidad de que ellos escribieran.

Los alumnos llegaron desde temprano con su escenografía, la colocamos y acomodamos mesas a los lados y las sillas en el centro del salón. Se sentaron sobre las mesas agrupados por obras. Los niños de 1º “A” nos visitaron y les gustaron mucho las presentaciones, mostrándose atentos y sonrientes. Al final, los estudiantes terminaron la sesión muy contentos.

La siguiente clase estaban más nerviosos, porque ahora tocaba el turno para presentar las obras de teatro a sus papás, quienes llegaron con cámaras fotográficas y de video. Empezaron las obras y todos se veían felices, los papás y los niños. Yo también estaba muy contenta al ver sus rostros y por el comentario que me hizo un papá: — ¡Maestra, la felicito por su trabajo, esto nunca lo habían hecho! Desafortunadamente, por estar nerviosa y al pendiente de los niños, no tomé fotos, pero un papá quedó de pasarme el video.

El proyecto concluyó el 30 de octubre, con una evaluación colectiva hecha por los estudiantes, nos basamos en el esquema del contrato individual del proyecto, para evaluar lo que aprendieron y de qué manera lo hicieron.

Después socializaron sus respuestas y yo me sentía feliz, ya que la retroalimentación sirvió para que los estudiantes tomaran conciencia de lo que funcionó y de lo que no. Este proceso no se acabó aquí y continuó con el siguiente proyecto.

### **Episodio 3. Calaveritas movedizas**

La muerte es un misterio, ya que no sabemos qué va a pasar y cuando dejaremos de existir, lo que sí sabemos que todos moriremos algún día; sin embargo, los mexicanos nos destacamos por ver a la muerte como algo alegórico, sobre todo cuando se acercan la fiesta de los muertos, el primero y dos de noviembre. Este contexto influyó la forma en la que se llevó a cabo el siguiente proyecto llamado Calaveritas movedizas.

El día que inicié el proyecto llegué a la escuela a las 7:30 a.m. y me fui de inmediato al salón de clases, para hacer el esquema del plan de acción, pues estaba ansiosa por volver a preguntarles a los niños: “¿Qué vamos a hacer juntos niños para celebrar el día de muertos?” Especifiqué la pregunta porque el director me solicitó poner la ofrenda para toda la escuela.

Estaba tan emocionada que abrí el portón de la escuela a las 7:55 a.m., cuando debía abrirla a las 7:50 a.m. para recibir a todos los estudiantes. Me dirigía al salón, cuando me detuvieron los papás de Dulce, una niña que estaba enferma y que no se había presentado a clases desde que comenzó el ciclo escolar, pues a menudo estaba hospitalizada durante semanas y meses. Únicamente había hablado con los papás y visto en dos ocasiones a la niña. Esta vez Dulce los acompañaba, pero con una carita triste y pálida. Nos dirigimos al aula y sus compañeros al verla emocionados la saludaban con mucho gusto. Les pedí a los papás que la llevaran más seguido, aunque fuera una hora o media, según las posibilidades físicas de la niña.

- **El proyecto de un día**

Al retirarse los papás calmé al grupo y les dije: —¿Qué vamos hacer juntos en este día de muertos? Observé varias manos levantadas, pues la mayoría quería dar su opinión. Sus respuestas fueron variadas, Monserrat quería comprar; Andrea, hacer concursos; Kenaly quería disfrazarse; a Paloma le gustaría leer un poema de día de muertos; Ernesto opinaba que inventaran calaveritas y Uriel insistía en comer pan de muerto con chocolate y muchos dulces. Les dije: —Muy bien, vamos a escribirlo todo en el pizarrón.

Después pensamos en un nombre: —¿Cómo les gustaría que se llamara nuestro proyecto? Ximena dijo: —¡Concursos divertidos! Diana decía en voz alta: —¡Calaveritas divertidas!, mientras que Sofía prefería llamarla: ¡Disfrazando calaveritas! —¿Y si le ponemos calaverita felices? —opinó Edgar. —Mejor, calaveritas movedizas! —intervino Sara.

Anoté sus propuestas en el pizarrón y les pregunté: —¿Cómo solucionamos la elección del nombre? Paloma dijo: —Que sea por votación, maestra. La mayoría del grupo estuvo de acuerdo, por lo que les fui preguntando: ¿Quién vota por el nombre de concursos divertidos? Levante la mano. Así lo hice con cada una de las propuestas, conté los votos y al final quedo como ganador el nombre de Calaveritas movedizas.

Posteriormente quise saber: —¿Están de acuerdo que haya quedado la propuesta de Sara de hacer unas calaveritas movedizas? Ellos contestaron juntos: —¡Sí! La propuesta de Diana era inventar calaveritas literarias y disfrazarnos para decir las. Les pregunté si les gustaba así la propuesta o si le querían agregar algo más, pero todos estuvieron de acuerdo con ella.

Después, pasamos a las actividades. —¿Qué vamos hacer en las actividades? —les pregunté. Sara de inmediato contestó: —Disfrazarnos. —No les estoy entendiendo —les dije— ¿a qué se refieren con esto? ¿es que van a disfrazar una calaverita o ustedes se van a disfrazar? —No, nosotros nos vamos a disfrazar

—respondieron varios niños. —Entonces ¿qué actividad apuntamos? —dije. — Disfrazarnos —contestaron todos juntos. Regresamos al esquema del contrato colectivo, la redacción de las actividades realizada por los niños incluyó a los responsables, los recursos y el tiempo, como se muestra a continuación en el contrato colectivo:

Figura 38. Contrato colectivo

Proyecto: Calaveritas Movedizas			
Propósito: Inventarnos una calaverita literaria, decirla y disfrazarla			
ACTIVIDADES	RESPONSABLES	RECURSOS	TIEMPO
* Investigar que es una calaverita literaria	* Niños y niñas	* Internet y libros	31 de octubre de 2013
* Escribir una calaverita literaria	* Niños y niñas	* Papel, lápiz, goma, sacapuntas y colores	31 de octubre de 2013
* Decir la calaverita literaria en recreo	* Niños y niñas	* Cartulina y micrófono	31 de octubre de 2013
* Escribir la calaverita literaria en cartulina	* Niños y papás	* Cartulina	1 de noviembre de 2013
* Desayunar y disfrazarnos para el día de muertos	* Niños, vocales y papás	* Pan de chocolate, chocolate y el disfraz	1 de noviembre de 2013
* Concurso de disfraces	* Niños y maestra	* Disfraces	1 de noviembre de 2013
* Ofrenda de día de muertos	* Niños y maestra	* Fruta, pan, papel picado, veladoras, flores y fotografías	31 y 1 de noviembre de 2013

Al terminar la elaboración del contrato colectivo les dejé de tarea que trajeran unas calaveritas literarias.



Comencé la clase siguiente preguntándoles: —¿Alguien me quiere decir que es una calaverita literaria? ¿qué significa? Haiden dijo: —Es un verso de día de muertos. Diana comentó: —Es como un poema. Para David era una rima con calaverita. —¿Saben a quienes están dirigidas? y ellos contestaron: —A los muertos.

Posteriormente y basándonos en las características de las que habían traído revisamos la estructura de este tipo de textos y los invité a que redactaran entre todos un concepto que definiera a las calaverita literarias. Por equipo leyeron algunas calaveritas que trajeron y más tarde escribieron las suyas.

Mientras trabajaban les puse música de fondo y los observaba. La mayoría estaba en silencio y muy pensativos, otros, riéndose, supongo que de nervios, mientras yo pensaba que iba a ser muy difícil que inventaran los versos, pero cuál fue mi sorpresa, que al leerlas rimaban y sí, eran calaveritas literarias.

Terminada la escritura las intercambiaron con sus compañeros para que las leyeran, les hicieran observaciones y finalmente me las dieron para que yo las revisara. A continuación presento algunos ejemplos:



Calaverita literaria  
Estaba David sentado,  
comiéndose un pescado  
cuando lo sorprendió la huesuda  
diciéndole convídame de tu guisado  
te llevaré aunque estés despeinado  
David muy asustado  
Complació a la huesuda,  
Aunque está calaca peluda,  
Se lo llevó al panteón  
A disfrutar de un pachangón.



Un niño grosero llamado Tomás  
iba a los salones a escribir groserías  
la muerte enojada le dijo:  
Tú hora ha llegado,  
y antes de escribir otro recado  
ya se lo había llevado.



La maestra  
Vio a la catrina  
Un poco embustera  
La catrina le dio una rosa  
Y la maestra  
se fue demasiado contenta  
directito al panteón.

- **Socialización de las calaveritas literarias**

Llegó la hora del recreo, los chicos estaban emocionados porque leerían sus calaveritas a toda la escuela, pero nuestra sorpresa fue que no encontraron las llaves del cuarto en donde estaban las bocinas y no las pudieron leer, por lo que únicamente las compartimos en el salón, entre ellos mismos.

Para hacer la ofrenda de día de muertos, revisé con los niños los elementos que la componían; pero debo reconocer que afloró mi autoritarismo porque yo repartí el pan, las veladoras, flores, aserrín, etc, a los demás grupos de toda la escuela sin dejar que los propios niños lo hicieran. Al siguiente día nos llevaron lo que le tocó a cada grupo. Los propios estudiantes de 3º "C", se organizaron para hacer una ofrenda en tres niveles, acomodando la fruta, las fotos, las veladoras, el pan y las flores como ellos quisieron e hicieron tapetes con el aserrín donde pusieron unos esqueletos disfrazados que llevaron los niños de 1º "A".



*Ofrenda de día de muertos*

La ofrenda quedó muy bonita y lo mejor de todo es que fue hecha solamente por los alumnos. Me encanto ver en los rostros de los estudiantes la satisfacción por haberlo hecho solos.

A la mayor parte de la gente de la escuela le gustó la ofrenda; sin embargo, hubo comentarios negativos de algunas docentes, pero esto no impidió la felicidad y el orgullo de los estudiantes de 3° “C”, por la obra realizada.

El primero de noviembre fue especial. Ya desde el día anterior los niños estaban inquietos porque llegarían con su disfraz y realizarían las actividades previstas en su contrato colectivo.

Era una mañana agradable y el ambiente se sentía de fiesta. Yo fui de catrina y sinceramente estaba emocionada por ver a mis estudiantes disfrazados. Al llegar me dirigí a la puerta de la escuela donde me encontré al director Joel y a la maestra Martha, que me dijeron: —Qué bonita sorpresa, qué bueno que te disfrazaste.

Abrí la puerta y observé las miradas de asombro por parte de los niños y papás cuando me vieron. Los chicos, emocionados, fueron ingresando a la escuela con una gama de disfraces muy variada.

Dieron las ocho, toqué el timbre y me fui inmediatamente a mi salón, donde ya me esperaban con ansias mis estudiantes. Juntamos las mesas formando cuatro filas y empezamos la pasarela de disfraces. Cada quien se sentó donde quiso y por filas se subían a las mesas a modelar sus atuendos. Algunas niñas lo hacían con mucha gracia, mientras que los niños eran más cohibidos o nerviosos. Todos pasaron y me hicieron subir también a las mesas a modelar, lo que hice con gusto.



*Desfile de disfraces: piratas y catrina*



*Desayunando pan y chocolate*

Al terminar el desfile llegaron las mamás con chocolate, pan de muerto y dulces, pues así lo decidieron los niños.

Desayunamos muy contentos y luego nos dieron bolsas con dulces y los niños contaron chistes

David cantó una canción de Michael Jackson, pues venía disfrazado de él y después contamos leyendas. Continuamos con el concurso de disfraces, los tres ganadores fueron escogidos por votación, después de una lluvia de ideas anotada en el pizarrón, bajo los siguientes criterios: mejor maquillaje, mejor traje original, actuación de acuerdo al disfraz.

El primer lugar lo ganó Regina, que venía disfrazada de pirata, el segundo fue para Paloma, que venía de catrina, con un maquillaje bien hecho y en tercer lugar Cristian, de pirata. Todos quedaron contentos con los premios.

Después del concurso y mientras desayunábamos, algunos estudiantes leyeron sus calaveritas literarias, al tiempo que nos mostraban las cartulinas que realizaron según sus gustos. Llegó la hora del recreo y me fui al patio a organizar concursos de disfraces para toda la escuela. A los tres ganadores se le dio un paquete de plumas de colores a cada uno. También aquí los estudiantes de 3º “C” aprovecharon y leyeron sus calaveritas literarias.

Terminó el recreo y regresé al salón con mis queridos alumnos quienes no querían trabajar y lo que deseaban era bailar. Conseguí música, saqué mi grabadora y todos se pusieron a bailar. De pronto, tuvimos una sorpresa adicional con la llegada de Dulce y sus papás. Los niños la invitaron a bailar, pero por su

enfermedad no fue posible, sin embargo convivió con sus compañeros y se tomó fotos con todos. Estuvo una hora con nosotros, se le veía feliz al igual que a sus papás, ésta fue la última vez que la vieron con vida sus compañeros.

Al regresar del fin de semana hicimos una socialización de los resultados, recopilamos las calaveritas literarias y platicamos acerca de lo que había funcionado y de lo que no. Finalmente les di el esquema del contrato individual. Durante estos días interrogamos el poema “Estaba oscuro”.

Realizar este proyecto de acción junto con los niños fue una experiencia innovadora, sorprendente y única. De verdad compruebo, en cada proyecto de acción, que los niños son creativos, inteligentes, trabajadores, y más cuando se toman en cuenta sus deseos, necesidades, etc. Este proyecto de acción se llevó a cabo durante tres días culminando el primero de noviembre.

#### **Episodio 4. Poemas**

Una forma de enaltecer las palabras ha sido por medio de poemas, en donde el autor nos transmite sus sentimientos, ideas y emociones, llevándonos a mundos imaginarios para admirar la belleza.

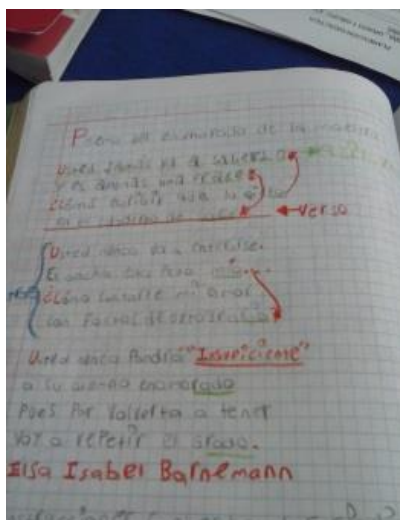
Nuestro proyecto comenzó una mañana del día lunes 4 de noviembre, cuando le pregunté al grupo: —¿Qué vamos hacer juntos? Uriel tomó la palabra: — Poemas. Investigué si los demás estaban de acuerdo y como los vi entusiasmados los cuestioné: —¿Cómo quieren trabajar los poemas? Se empezaron escuchar voces melodiosas por todo el salón, destacando el sonido angelical de Brandon: — Dibujos en el poema. Alejandro lo interrumpió: —Decir poemas en público. Sara quería escribir poemas, mientras que Ernesto opinó: —Leer poemas fuera del salón. —Sí, inventar poemas —dijo Karen. Les pregunté si con todas las cosas que habían dicho sería suficiente y pasaron los niños a escribir en el pizarrón el contrato colectivo, quedando de la siguiente manera:

Figura 39. Contrato colectivo

Proyecto: Poemas			
Propósito: Es identificar las características de los poemas así como sus recursos para reconocer el estilo de los autores			
ACTIVIDADES	RESPONSABLES	RECURSOS	TIEMPO
* Llevar poemas al salón y dibujar	* Niños y niñas	* Lápiz y colores	5 de noviembre de 2013
* Decir poemas en público	* Niños y niñas	* Micrófono y cartulina	7-11 de noviembre de 2013
* Escribir poemas	* Niños y niñas	* Lápiz y cuaderno	11 de noviembre de 2013
* Leer poemas a fuera del salón	* Niños, niñas y maestra	* Libro de poemas	12 de noviembre de 2013
* Inventarse poemas	* Niños y niñas	* Lápiz, goma y sacapuntas	12 de noviembre de 2013

Mi intención era seguir aplicando la estrategia de interrogación de textos a un poema y el elegido fue “El enamorado de la maestra”:

Poema



“El enamorado de la maestra”.

Usted jamás va a saberlo  
y es apenas una frase:  
¿Cómo escribir que la quiero...  
en el cuaderno de clases?

Usted nunca va a enterarse.  
es mucha pena mía...  
¿Cómo contarle mi amor  
con faltas de ortografía?

Usted pondrá insuficiente  
a su alumno enamorado  
pues por volverla a tener  
voy a repetir el grado.

El día 5 de noviembre llevé un poema escrito en un papel bond. Poema que días antes había traído Edgar y lo pegué en el pizarrón, para comenzar con la primera fase que es *Preparación para el encuentro con el texto*.

- **Interrogación de “El enamorado de la maestra”**

Les pedí a los niños que lo leyeran en silencio, para que se enfrentaran al texto, no privándolos de tener una relación privilegiada con él, y así poner a prueba sus competencias y construir una primera significación, aunque está fuera parcial; también, para no centrar la atención de los niños sobre la oralización y el desciframiento (Jolibert, 2009).

Mientras observaba sus caritas muy atentas a lo que leían, dejé pasar unos minutos y les pregunté: —¿Cuál es el sentido del mensaje del texto? Hayden me contestó: —Trata de un niño que está enamorado de su maestra. —¿Por qué dices eso? ¿Dónde lo has visto? —lo interrogué— Señálamelo en el papel bond. Él se levantó, tomó un plumón y subrayó en el último párrafo la frase “a su alumno enamorado”. Les pregunté si estaban de acuerdo y ellos lo afirmaron. —¿Cuál es el título del texto? Paloma me contestó: —El enamorado de la maestra. —¿Por qué dices eso? ¿En dónde lo dice en el texto? Ella me explicó: —En las letras en rojo de la parte superior. —Muy bien, pero ¿quién es el autor? —Dylan intervino: —El alumno. Yo le dije: —¿Por qué dices que es el alumno? —Porque habla de un niño. Entonces me dirigía a los demás: Y ustedes, ¿qué piensan? Rápidamente Julio contestó: —Elsa Isabel Borneann. —¿Por qué crees eso? ¿En dónde lo dice? El niño se levantó y me señaló en la parte inferior. Continué con las preguntas: ¿De qué trata el texto? Dana contestó: —De una maestra y un niño. Ximena también opinó: —Un niño que se enamora de la maestra. Regina participó: —Que el niño quiere repetir año. Volviendo la vista hacia ella le pregunté: —¿Por qué dices eso Regina? ¿En dónde lo viste? ¿Qué parte del texto te lleva a obtener esas conclusiones? (Con estas preguntas trataba de recoger las significaciones construidas y sus justificaciones recurriendo al escrito (Jolibert, 2009) Ella contestó:

—En el último párrafo dice eso, “Voy a repetir el grado”. Paloma comentó: —De un niño enamorado, pero que no se lo quiere decir a la maestra, eso está en la segunda estrofa, donde escribe “Usted nunca va a enterarse”. Les pregunté: —¿A qué género literario pertenece? Me contestaron más de dos niños que a un poema. — ¿Por qué dicen eso? Entonces Dana explicó: —Porque tiene rimas y es muy largo. —¿Qué entendieron de este poema? —les pregunté. Ximena opinó: —Que un niño se enamoró de su maestra, pero no le quiere decir, por eso va a reprobado el año. — Bien —les reafirmé.

Posteriormente iniciamos con la segunda fase. Había que leer el poema y Omar se ofreció a hacerlo en voz alta. Les pregunté si había alguna palabra en él que no entendieran. Dijeron no conocer la palabra “insuficiente” y les pregunté a dónde tendríamos que recurrir para saber el significado. Ellos a coro me contestaron: —Al diccionario. Por lo que los invité a que buscaran la palabra mientras yo la escribía en el pizarrón. —¿Ya la encontraron? Karen se adelantó: — ¡Ya!, y leyó el significado a todos, mientras yo lo escribía en el pizarrón; pero resulta que cuando escribía lo que me dictaba, pude darme cuenta de que no era el significado, se había equivocado, por lo que les dije: —Les voy a hacer un regalo, este regalo no es de manera material, se llama “pedagogía del regalo” porque les voy a dar a conocer algo (uno como docente sabe hasta dónde pueden llegar sus alumnos y qué regalos habrá que hacerles sobre aquello que todavía no han construido y no podrán construir) (Jolibert, 2009).

—Insuficiente quiere decir que no está aprovechando del todo lo que le está enseñando su maestra. Insuficiente quiere decir valoración negativa de un alumno. Todos contestaron —¡Oh! —Ahora fíjense en la estructura del poema ¿cómo es? Kimberly dijo: —Está separado por cuatro líneas, maestra. —¿Alguien sabe cómo se llaman estas líneas? Nadie lo sabía, entonces les ofrecí otro regalo: —Se llaman versos y los versos forman estrofas. A ver, díganme, ¿cuántos versos y estrofas tiene el poema? Felipe de Jesús contestó: —Doce versos y cuatro estrofas. — Bueno, y ahora, entre cada estrofa, al leer los versos ¿en qué terminan? Dana contestó: —En una rima. —¿Qué clases de rima conocen? Se me quedaron viendo



como bicho raro: “Pedagogía del regalo”, muchos poemas tienen rima que es la semejanza de los sonidos en las palabras finales de los versos y ésta puede ser consonante o asonante.

La rima consonante es cuando los versos terminan con los mismos sonidos. Ejemplo: cabeza-maleza y la rima asonante si sólo coinciden los sonidos de las vocales, ejemplo: cabeza-negra. Observando el poema, éste tiene una rima libre.

Aquí empieza la tercera fase: Les interrogué: —¿Qué hemos aprendido para mejorar nuestra capacidad de leer y comprender? ¿Qué es lo que nos ayudó? ¿Cuáles fueron las estrategias utilizadas? ¿Qué nos ayudó a comprender el texto? Con estas preguntas se hace una recapitulación de lo que han aprendido y cómo lo aprendieron, a esto se le llama sistematización metacognitiva y metalingüística. Hubo varias respuestas, algunas de ellas fueron: “Leer verso por verso”, “Buscar el significado de las palabras que no conocemos”, “Identificar sentimientos”, etc. Luego, elaboramos una silueta, que es una herramienta para ser consultada fácilmente con la mirada todas las veces que sea necesario.

Les expliqué la silueta, quité el papel bond y lo pegué en el salón. Me encantó la estrategia porque por ella compruebo cómo el desmenuzar el texto ayuda a que ellos se lo apropien y les facilita el aprendizaje, además de ser un momento privilegiado de observación de cada uno de los estudiantes para identificar los tipos de indicios o de procesos descubiertos (Jolibert, 2009).

Días después renovamos el diario mural con poemas, noticias, recetas y juegos, además de ver el sentido literal y figurado de los poemas, subrayando con rojo el sentido literal y con azul el sentido figurado.

- **Un trampolín para escribir**

Las palabras trampolín,<sup>14</sup> ayudan a que los alumnos creen sus propios poemas y dejen volar su imaginación. Son palabras de tipo afectivo e imaginario a partir de una situación impulsada (trampolín), y su función es gatillar emociones y provocar imágenes (Jolibert 2009).

Aquel día llegué al salón de clases y las mesas estaban acomodadas por equipos por lo que las deje así, los niños llegaron muy emocionados, contentos, saludándome, y se sentaron como quisieron. A cada equipo le entregue ocho de los poemas que ellos mismos en días anteriores investigaron, para que cada quien escogiera uno y lo leyera en silencio, mientras yo les ponía una música de fondo para crear un ambiente propicio.

Posteriormente intentaron expresar el contenido del poema, las palabras que usaron para ello fueron: primavera, amor, amistad, besos, corazón, parejas, hijo, enamorado, confianza, juntos, nunca, papas, cariño, te quiero, tardes, te extraño, etcétera. Les pedí que por equipo escogieran una palabra, cada uno eligió palabras diferentes y dos de ellos escogieron “Amor”, por lo que fue la palabra que aceptaron todos.

Les pedí que cerraran los ojos y les entregué la palabra trampolín: “Amor”, solicitándole, a cada niño, que dejaran fluir todas las ideas, palabras y expresiones que se les vinieran a la mente con respecto al Amor y las escribieran en una hoja. Regina escribió: “Amor significa que amas a una persona y la quieres muchísimo y quieres estar al lado de él o ella, o tienes ganas de decirle te amo”. Edgar anotó: “Abrazaba a mi mamá con amor”. Hayden: “Te amo mamá”, Kinberly: “Una noche de luna llegó la palabra amor a mi corazón”, Ajelet: “Mi corazón late de amor”, etc. Luego les pedí que en otro lugar de la hoja escribieran el trampolín más un adjetivo.

---

<sup>14</sup> Son palabras o expresiones inductoras de imágenes y del lenguaje para provocar y poner en efervescencia el imaginario. *Escribieron e inventaron sus propios poemas*. A partir, de este modo, que el imaginario se exprese en creaciones individuales.

Sara escribió: “Amor familiar”; Gabriel: “Amor regalos”; Diana: “Amor canciones” y Sofía: “Amor corazón”, etcétera.



Luego buscaron expresiones y las escribieron agregándolas al “trampolín”. Regina escribió: “El amor que amas”; Andrea: “El amor que nos hizo amigas”; Diana: “El amor en parejas”; Diana García: “El amor que nos hace feliz”: Sara: “El amor que hace la pareja”; y, finalmente, anotaron lo que cada uno hace con el amor o yo hago a través de... Guadalupe puso: “Yo hago con el amor que se junten las familias”; Regina: “Yo hago a través del amor, trabajar”; Andrea: “Yo hago con el amor cuidar más a los animales para cuidarlos bien, ellos son nuestros amigos y siempre estarán con nosotros”; Edgar: “Yo hago con el amor vivir juntos”; David: “Yo hago con amor ayudar a los niños pobres dándoles comida cariño y hogar”.

Continuamos la dinámica visitando el mercado para compartir hallazgos y llenar su canasta. Le pedí, a cada alumno, que escribiera en un papel bond una frase de su hoja y la colocara en el pizarrón. Además, con diurex, pegamos las hojas por todo el salón, esperando que cada niño se apropiara de las frases (Jolibert 2009). Ya que todos terminaron de pegar sus hojas les pedí que hicieran una caminata por el salón para que leyeran lo que escribieron a sus compañeros y mientras lo hicieron de manera silenciosa, escucharon música instrumental.



*Palabras trampolín*



*Dinámica ir al mercado*

Al terminar indiqué que cada niño diría la palabra que le hubiera gustado de alguna de las hojas que había leído, mientras que otro niño le respondería con otra palabra, por lo que les pedí que tomaran una hoja y seleccionaran una. Así lo hicieron, uno decía una palabra y otro le contestaba con otra, esto se repitió varias veces sin interrupción, para apropiarse de los hallazgos de los demás.

Finalmente les solicité que inventaran su propio poema, porque llegó un momento en el que cada niño ya se había impregnado de imágenes y palabras, lo que lo ponía en condiciones de producir su poema en un ambiente relajado y tranquilo (Jolibert, 2009).

Al terminar de crear sus poemas y mientras escribían sus nombres a cada uno, los observaba con detenimiento. Algunos estaban muy concentrados, otros pensando, escribiendo, etc. A la mayoría, sus escritos no les quedaron como poemas, pero estaban contentos al escribir su nombre como autores.

Me gustó la actividad y me di cuenta de que los alumnos tienen mucha imaginación y algunos de ellos francamente me sorprendieron. Al final, revisamos los contratos individual y colectivo.

### **Episodio 5. Feria del libro**

Cuando escuchas la palabra feria, ¿qué pensamientos, imágenes o recuerdos se hacen presentes en tu mente?... Tomate tu tiempo para recordar cuando eras niño o niña... Lo primero que recordarás tal vez, son los juegos mecánicos, la emoción que sentías porque te llevaran inmediatamente e incluso, cuando tus papás te comentaban: —¡Vamos a ir a la feria!, contabas los días y a más de una persona le expresabas que te iban a llevar y muy posiblemente, una noche antes, no dormías de la emoción.

Esta vivencia inicia con esa emoción, misma que se fue acrecentando cada día más. Inició un día de noviembre del año 2013, cuando se llevó a cabo una

estrategia de comprensión lectora con el grupo de 3º “C”, en la escuela Primaria “Ingeniero Javier Barros Sierra”.

Al iniciar la clase, les hice una pregunta a los chicos relacionada con el contenido de un libro, para que ellos expresaran sus opiniones acerca de lo que podía tratar éste, a partir del título.

Posteriormente les mostré el libro *El nacimiento de Osiris* y les dije: —Lean el título. Una vez que lo leyeron en silencio les pregunté: —¿De qué tratará el libro? Sus voces se escuchaban por todo el salón como trompetas anunciando una buena noticia, con las siguientes respuestas: “¡De una niña llamada Osiris!”; “¡De una diosa!”; “¡De una mujer que nació y sus papás le pusieron Osiris!” , entre otras respuestas más.

Después les solicité que escribieran una opinión personal acerca de lo que se imaginaban con el título del libro, expresiones a las que teóricos como Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), llaman *predicción*. Las ideas principales fueron: “Es una niña que creció y se casó”; “Era una diosa que gobernaba a todos”; “Era una niña traviesa, juguetona y tenía muchas amigas”, etcétera.

Luego comencé a leerles el texto de *El nacimiento de Osiris*, utilizando gestos y una entonación adecuada, bajando y subiendo el volumen de mi voz y haciendo movimientos con las manos, lo que logró atraer su atención completamente hacia lo que decía y hacía.

Una vez que terminé de leerles, les pedí que volvieran a revisar sus opiniones para establecer las comparaciones entre lo que escribieron y lo encontrado cuando se leyó el libro, con la finalidad de desarrollar en ellos el pensamiento crítico y reflexivo al identificar la importancia del nacimiento de Osiris y la relevancia que éste tuvo en la historia de los Egipcios. Algunos estudiantes estaban emocionados porque sus narraciones se acercaron a la original.

Acabada la actividad las emociones siguieron brotando con el lanzamiento de la pregunta: —¿Qué quieren que hagamos juntos?, misma que volví a decir en los días siguientes. Las respuestas no esperaron mucho y se dejaron venir en una lluvia de ideas: “¡Ir al cine!”, “¡Jugar!”, “¡Leer!”, pero una voz, aún más fuerte que las demás, fue la de Uriel diciendo: —¡Ir a la Feria del libro! La mayoría contestó: —¡Sí!

Como otros estudiantes también querían ir al cine, se hizo una votación propuesta por ellos, pero ganó ir a la Feria del libro. Después de la votación todos quedaron contentos, porque ya habían desarrollado el proceso de respetar las decisiones que se tomaran en común acuerdo con el grupo, gracias a los proyectos anteriores que se habían realizado. Iniciamos elaborando el contrato colectivo en unas cartulinas, hice el esquema y ellos lo copiaron en su cuaderno.

Figura 40. Contrato colectivo

Nombre del proyecto:				
Tareas a realizar	Responsables	Calendario	Recursos	Evaluación

Cuando terminaron de hacer el esquema, les pregunté: —¿Qué nombre le ponemos a nuestro proyecto? Contestaron varios: —¡La Feria del libro! En ese momento se estaban distraendo Jazmín y Manuel, por lo que les llamé por su nombre y les dije: —¿Verdad que no me están haciendo caso? Y sólo se me quedaron viendo en silencio. He de reconocer que salió de mí esta parte directiva, de querer tener el control y que sólo ahora, al escribir, soy consciente de ello.

- **Un propósito colectivo**

Dirigiéndome al grupo, les cuestioné: —¿Cuál será nuestro propósito al ir a la Feria del libro? Kimberly dijo alegremente: —¡Divertirnos! Luego, contestaron más de dos: —Comprender, hacer actividades. Les recordé que hasta que dijeran su nombre podrían participar en voz alta. Dana inició: —¡Hacer actividades! Regina opinó: —Comprender los libros. —Y aprender más —mencionó Sara. David habló:

—Dejar volar nuestra imaginación. Para Dilán era importante leer en las áreas verdes, mientras que Julio exclamó muy contento: —Comprar libros.

—De todo lo que me dijeron ¿cómo lo redactamos para que sea nuestro propósito? ¿Cómo empezamos? Regina dijo: —Aprendiendo. Luego participó Paloma (que es una niña con capacidades sobresalientes): — Aprendiendo más a través de los libros y comprenderlo. Andrea añadió: —Aprendiendo más de los libros, comprendiéndoles y divirtiéndonos. Les pregunté: —¿Les gusta que quede redactado así nuestro propósito? Contestaron afirmativamente y lo escribí en el papel bond.

Continuamos con la columna de actividades. —¿Qué vamos hacer para lograr este proyecto? —indagué. Las respuestas fueron variadas, Regina dijo: “Leer”; Dana: “Pintar”; Jazmin: “Poner atención”; Esteban: “Hacer dibujos”; Alejandro: “Comprender los libros que te compren” y Ernesto: “Comprar libros”. Cada una de las propuestas quedaron plasmadas en el papel.

Seguidamente les dije: —Para llegar a la Feria del libro ¿qué tienen que hacer? David contestó: —Portarnos bien. De repente se escuchó un: —Yo, yo, yo. —Dime Ernesto. —Saber el camino, ¿cómo se le llama al papel que te guía para saber llegar? Respondieron varios estudiantes: —Un mapa. A continuación Andrea amplió la información: —Por internet podemos ver la página del evento y el martes le traigo la investigación. —Muy bien, Andrea —respondí. Al terminar de decirlo se escuchó la voz de Edgar: —Nos podemos ir en camión y luego en metro. —¿Alguno de ustedes sabe qué camión tomar? Contestó Ximena: —Te subes al camión que te deja en el metro viveros y te subes al metro.

Yo le pregunté: —¿A qué metro? Pero ella no lo sabía, así que les expliqué cómo hacerlo: —Para llegar al Centro Nacional de las Artes en metro, se debe transbordar en la estación Hidalgo, hacia la línea azul y bajarse en General Anaya, salir de la estación y caminar sobre circuito interior. La dirección es avenida Río Churubusco 79, en Ermita, en la ciudad de México.

—Y, si no nos fuéramos en metro, ¿qué otro medio de transporte utilizaríamos? —Un camión —dijo Hayden. —Y... ¿cuánto dinero necesitaremos para llegar? ¿Qué actividad tenemos que hacer para saber cuánto nos vamos a gastar? —les pregunté. No me supieron contestar, pero les expliqué que necesitábamos un presupuesto. Julio comentó que su papá tenía camiones y pensaba que él nos podía llevar. —Pregúntale a tu papá ¿cuánto nos cobraría por llevarnos? —Sí, mañana le digo, maestra —respondió.

A manera de resumen les hice varias preguntas: —¿Qué materiales necesitamos para leer? Regina contestó: —Libros. —¿Qué día vamos a ir a la feria del libro? —El 17 de noviembre —contestaron. —¿Quiénes son los responsable de esta salida? —Niños y niñas. —¿Quién les va a dar dinero? —Los papás. —¿Qué necesitamos para hacer un mapa? —Hojas y lápiz. —¿Cuándo se hará ese mapa? —¡Hoy! También pensaron en los materiales que se necesitarían para realizar cada actividad y quiénes serían los responsables de llevarla a cabo. El contrato colectivo quedó de la siguiente manera:

Figura 41. Contrato Colectivo

Proyecto: Feria del libro			
Propósito: Aprendiendo más de los libros, comprendiéndolos y divirtiéndonos			
ACTIVIDADES	RESPONSABLES	RECURSOS	TIEMPO
* Mapa	*Niños, niñas y docente	*Hojas, lápiz y colores	13 de noviembre de 2013
*Junta con papás	*Maestra	*Permisos	14 de noviembre de 2013
*Organizar la comida	*Niños, niñas, papás, y maestra	*Alimentos y agua	14 de noviembre de 2013
*Redactar permiso al director y entregarlo	Niños, niñas y docente	*Hojas y lápiz	15 de noviembre de 2013



*Ir a la feria del libro	*Niños, niñas, papás y maestra	*Camión	17 de noviembre de 2013
--------------------------	--------------------------------	---------	-------------------------

Como sólo nos quedaban dos días para avisar a los papás, mandé el recado a casa de que tendríamos junta de manera urgente al siguiente día.

El 14 de noviembre de 2013, al iniciar el día, tuve junta con los papás para explicarles que sus hijos querían ir a la Feria del libro y que esta salida tendría la finalidad de fomentar en ellos el hábito de la lectura, así como ingresar a los talleres de lectura de la feria, donde les darían técnicas para trabajar la comprensión lectora. Ellos estuvieron de acuerdo. Reconozco que tuve mucho apoyo por parte de los papás y gracias a esto se llevaron a cabo variados proyectos.

Enseguida les comenté que Julio había propuesto que no fuéramos al Centro Nacional de las Artes en el camión de su papá. Desafortunadamente no se pudo, pero quedamos en que cada papá llevaría a su hijo a la feria y que nos veríamos en un punto de reunión.

Les dije: —Los espero en el metro General Anaya, de la línea azul, debajo del reloj, a las nueve de la mañana, para ingresar todos juntos. Los papás estuvieron de acuerdo. Para la comida, los niños propusieron que se compartieran los alimentos y en junta se los hice saber a los papás, por lo que quedamos en que cada quien llevaría un guiso y que estando allá se compartiría la comida con todos.

Al siguiente día estaban emocionados, parecían estrellas iluminando con fuerza en medio de la noche, porque ya se acercaba la hora de ir a la Feria del libro.

Les pregunté: ¿Qué tenemos que hacer para pedir permiso al director? Cristian opinó: —Hacer un escrito. —Muy bien, pero ¿saben cómo debe hacerse?, ¿qué se escribe primero? Marbella indicó que la fecha y luego Kimberly opinó que habría que poner a quién iba dirigido. El escrito se hizo con todos los estudiantes, mientras ellos me dictaban, yo lo anotaba en el pizarrón. Al finalizar, el permiso quedó redactado de la siguiente manera:

México, D.F., a 15 de noviembre de 2014.

Querido director: Te escribo para solicitar tu permiso para ir a la Feria del libro el día 17 de noviembre del 2014 con mis compañeros del grupo 3° "C" y la maestra Genny, con la finalidad de llevar a cabo nuestro proyecto llamado ¡Feria del libro!

Muchas gracias por su comprensión y esperamos una respuesta positiva.

Atentamente Grupo de 3° "C" y profra. Genny Jazmin Castillo Retana.



*Entrega de la carta al director*

El escrito estaba firmado por todos en el grupo. Fui por el director y mientras, los chicos se organizaron para que Paloma leyera el permiso y lo entregaría. Él en atención al texto que le entregaron, otorgó el permiso, por lo que todos gritaron: "¡Eeeeeeeee!"

El director, Joel Martínez, había apoyado todos los proyectos que realizamos y éste no fue la excepción, pues además, no interfería con el horario de clases.

Llegó el tan anhelado e inolvidable domingo 17 de noviembre de 2013. Desperté emocionada por pensar en la experiencia que nos esperaba a mis niños, papás y a mí. Muchos pensamientos invadían mi cabeza, entre ellos, el que se divirtieran de verdad mis niños, que se cumpliera el objetivo de fomentar en ellos el

hábito de la lectura, que disfrutaran, gozaran y se motivaran para seguir leyendo; porque yo como docente creo firmemente que leer es acceder al conocimiento, que esta actividad mejora la ortografía, amplía el vocabulario, permite tener otra visión del mundo y comprender mejor la vida, tal y como lo refiere Gloria Catalá cuando dice: “La comprensión de los textos comporta una mejor comprensión de la vida” (Catalá, 2001: 18).

- **El lugar de la reunión**

Llegué al metro General Anaya a las 9:30, pues había quedado con los padres de familia vernos a las 10 a.m. Poco a poco fueron llegando los estudiantes, emocionadísimos y muy contentos. La mamá de Uriel me comentó que su hijo, durante la noche, a cada hora la despertaba y le decía: —¿Ya mamá, ya nos vamos? —No, todavía no, duerme otro poco —le respondía. Otras mamás me contaron que en la mañana los niños las apuraban para que no llegaran tarde.

A la estación llegaron 15 niños, que formé y avanzaron junto con los papás que nos hicieron una valla. Ya en la entrada se integraron los demás y otros que se les había hecho tarde fueron llegando en el transcurso de los talleres. Sus caras eran de felicidad, se les veía inquietos y sorprendidos. Al llegar nos dirigimos al módulo de información donde invitaron a los estudiantes a los talleres y nos indicaron el lugar a donde nos deberíamos dirigir. El horario de entrada a los talleres era a las 11:30 a. m., así que mientras, aprovechamos para caminar por la feria y visitar un cubículo en donde los invitaron a colorear y les hablaron de valores. Al final les regalaron un cd sobre este tema, tratado en la Constitución.

Llegó la hora de entrar a los talleres (contarles un cuento, audio cuento, de redacción, etc). Entraron solos porque no estaba permitido que los adultos los acompañaran. Mientras, me quedé platicando con algunos papás, que me felicitaron pues era la primera vez que asistían a la Feria del libro infantil y juvenil.

Cuando terminamos los talleres nos dirigimos a que vieran una obra de teatro. Al terminar, comimos sobre el pasto lo que las mamás habían llevado, conviviendo

todos juntos. Los niños nos contaron de los talleres y después se les dio libertad para que cada quien comprará los libros que deseara, sin que intervinieran sus

Las mamás me invitaron a que las acompañará a comprarles libros a sus hijos y pude comprobar que los dejaron elegir libremente. Algunos de los título comprados fueron: *El principito* (Antonie de Saint-Exupéry), *Cosas que los adultos no pueden entender* (Javier Malpica), *Cuentos que enseñan* (Martha Leticia Martínez), *El barco de vapor* (Fernanda Rosales Sotel), y *Caballeros* entre otros.



*Compra de libros*



*Feria del libro*

Después de tomarles fotos a los niños, se despidieron de mí y se fueron con sus papás. Fue una experiencia única, ver sus rostros iluminados, contentos y alegres me llenó de satisfacción, porque estuvieron felices y más porque ellos eligieron sus libros.

Cuando se habían ido los alumnos regresé a revisar los libros y me llamó la atención una caja con cinco, titulada *Biblioteca de Cuentos* de Giani Rodari. Inmediatamente pensé que serviría para la biblioteca del aula, la compré y trabajamos mucho con esos cuentos, además de que eran los favoritos de mis alumnos.

Los libros que compraron en la Feria del libro se disfrutaron todos los días, con tiempo para leer en el salón de clases y motivación para que se los intercambiaran al terminarlos.

- **Reflexión**

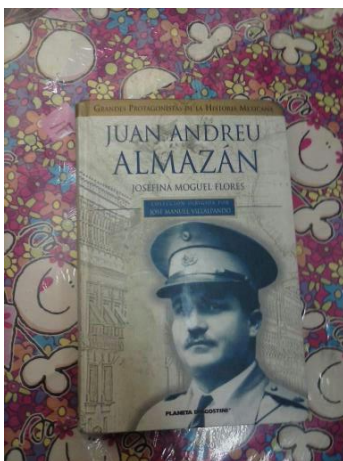
Realizar estos proyectos con los niños me ha llevado a una aventura extraordinaria de *Pedagogía por Proyectos*, en donde el centro de atención no fue la docente sino

los niños, quienes eligieron qué aprender y cómo hacerlo. Los chicos se sabían tomados en cuenta y por lo tanto el aprendizaje que tuvieron fue significativo. Para el proceso de comprensión lectora, fue útil la estrategia de interrogación de textos y el acompañamiento que se les hizo en el proceso de construcción de textos. Los niños eligieron libremente sus libros lo que ayudaron a desarrollar el hábito de lectura, las competencias lectoras y escritoras, su creatividad, el trabajo en equipo y la vida cooperativa. Sin embargo, el desafío sigue siendo el mismo: formar niños lectores-comprendedores y escritores- productores de textos, polivalentes y autónomos.

En lo personal, la experiencia fue inolvidable, feliz y satisfactoria, pues pude compartir el poder con ellos, fui mediadora entre el estudiante y el conocimiento, entre la elección de qué aprender y cómo aprenderlo. Al ser los niños el centro de la pedagogía, hubo una transformación de mi ser y quehacer como docente.



*Pamela leyendo este libro* →



*Niños de 3°C leyendo libros*

### **Episodio 6. Campamento Navideño**

Los adornos navideños que se observan por las calles anuncian la víspera de la Navidad. El ambiente se torna distinto, las personas se notan más contentas y se dejan llevar por la sociedad de consumo que los invita a comprar diferentes objetos navideños. Los niños se encuentran en espera de los Reyes Magos o Santa Claus. Espera que nos remonta a los años de infancia, cuando debajo del árbol dejábamos

un zapato para que nos trajeran juguetes y hasta una charola donde poníamos leche y galletas para que comieran o bebieran los Reyes y sus animales.

El ambiente navideño impactó en el mismo salón de clases un 11 de diciembre de 2013. Fecha en que les lancé la pregunta: —¿Qué vamos hacer juntos?, ¿qué les gustaría hacer durante estos tres días, miércoles, jueves y viernes? Todos empezaron a comentar al mismo tiempo por lo que les tuve que decir: —Levanten la mano para hablar y con mucho gusto los escucho.

Nallely se adelantó: —Pintar. Al terminar de decir esto, se empezaron a escuchar negativas por parte de sus compañeros. Les dije: —Lo anotaremos en el pizarrón y ahorita hacemos un consenso de las propuestas que digan.

Jazmin también opinó: —Dibujar. Nuevamente se escucharon las inconformidades. —Vamos a respetar opiniones, después haremos una votación para ver cuál se queda —les aseguré. Sofía quería hacer una piñata o un dibujo impreso y ponerle arroz. Itzel deseaba hacer un campamento en alguna casa. Monserrat recodó: —Cuando iba al kínder nos dieron un salón para puras niñas y otro para niños para que no nos viéramos, opción que también anotamos en el pizarrón. Enseguida levantó la mano Sara: —En la escuela hay que ver películas. Khenaly la interrumpió: —Podemos hacer un fuerte o una casa de cobijas y los que sí tienen casa de campaña que la traigan. Emanuel comentó: —Pero que compartan, maestra. Una vez que dieron las opciones les dije: —¿Cómo decidimos la propuesta ganadora? Decidieron que por votación y se llevó a cabo ganando el Campamento navideño con veinticinco votos a favor. Hicimos nuestro contrato colectivo incluyendo las actividades que los alumnos propusieron.

Nuestro propósito quedó de la siguiente manera: Convivir, divertirme y jugar. Las actividades fueron propuestas por ellos así como los responsables, el material y la fecha. El campamento se haría el 13 de diciembre quedando de la siguiente manera:

Figura 42. Contrato colectivo

Proyecto: Campamento navideño			
Propósito: Convivir, divertirme y jugar			
ACTIVIDADES	RESPONSABLES	RECURSOS	TIEMPO
* Leer cuentos de navidad	* Jazmín, Diana y Ernesto	* Libros	11 de noviembre de 2013
* Traer vídeos de navidad	* Azul y Jazmín	* Películas	12 de noviembre de 2013
* Cantar canciones de navidad	* Sara, Edgar, Monse y Omar	* Disco y libro de canciones	13 de noviembre de 2013
* Leer historias de navidad	* Alejandro y Diana Castro	* Impresiones	13 de noviembre de 2013
* Taer lunch	* Maestra	* Pizza	13 de noviembre de 2013
* Juegos	* Julio, Sara, Andrea, Uriel, Gabriel, Monse, Regina, Felipe y Nallely	* Juegos de mesa	13 de noviembre de 2013
* Esferas de navidad	* Todos y maestra	* Bola de unicel, diamantina y resistol líquido	14 de noviembre de 2013

- **La organización para el campamento**

Se formaron tres equipos para hacer concursos. El número uno estaba integrado por: Andrea, Hayden, Alejandro, Kimberly, Felipe, Emanuel, Jazmin, Omar, Sara, Itzel y Lupita. Dentro del equipo se dividieron en dos grupos, uno dibujó en el pizarrón un burro y decidió que al otro día se jugaría “Pónle la cola al burro”; y el otro, que jugaría “Sillas”. Entre los integrantes se pusieron de acuerdo para traer música y dulces para darlos como premios.



El segundo equipo, que se organizó para la búsqueda del tesoro lo conformaron: Nallely, Sofia, Cristian, Ernesto, Dana, Pamela, Julio, Uriel, Ajelet, Diana García, Edgar y Ximena. Éste se dividió en dos grupos, uno se puso de acuerdo para traer cofres de madera y monedas de chocolate, y el segundo para hacer un mapa con instrucciones claras que sirvieran para buscar el tesoro. En la preparación salieron al patio a contar los pasos que tendrían que caminar para dar con el premio, regresaron al salón, hicieron el mapa y revisaron que las instrucciones fueran claras.



*Trabajo en equipo*

El tercer equipo, de juegos de mesa, lo conformaron: Azul, David, Kenaly, Regina, Gabriel, Camila, Diana García, Monserrat, Brandón y Karen. Una parte del equipo se puso de acuerdo para traer juegos de mesa y la otra hizo letreros para dividir al grupo y que pasaran por todos los juegos.

El día 13 de diciembre llegaron a la escuela con sus cobijas, casas de campaña, almohadas y demás. Las acomodaron como ellos quisieron moviendo rápidamente las mesas y empezaron a construir sus casas con las cobijas. Los que traían una casa de campaña la empezaron a armar y les ayudé en esta tarea.

Al terminar de instalarse se fueron sentando en círculo y les pidieron a Jazmín, Ernesto y Diana que sacaran los cuentos de navidad.<sup>15</sup> Jazmín dijo: —Se me olvidaron. Al instante Diana sacó un libro que tenía la historia de las posadas y

---

<sup>15</sup> Ésta era la primera actividad planeada en nuestro contrato colectivo.



les indicó que cada quien iba a leer hasta dónde hubiera un punto y aparte. Ella comenzó y después lo fue pasando entre sus compañeros hasta que terminó el cuento. —¿Quién me quiere decir con sus propias palabras de qué trató el cuento? —les pregunté. Rápidamente levantaron las manos y por medio de una lluvia de ideas construyeron la historia de las posadas, como estrellas fugaces que a su paso van dejando su luz.

Luego tomaron un libro cada quien y se fueron a sus casitas a seguir leyendo hasta que llegó la hora del recreo. Para comer pedimos pizzas que nos las entregaron directamente hasta el salón de clases. Yo era la encargada de recibir las, misión que los niños me habían encomendado. Mientras disfrutábamos de la pizza, algunos estudiantes contaron el origen de Santa Claus, de dónde venían los Reyes Magos, explicaron por qué a algunos niños les traen pocos juguetes y a otros más, cómo festejan cada uno de ellos la Navidad y qué es lo que más les gusta de las fiestas decembrinas.



*Lectura compartida*



*Lectura de cuentos*



*Pónle la cola al burro*

Terminamos de comer y el tercer equipo organizó el primer juego llamado “Pónle la cola al burro”. Primero explicaron en qué consistía, luego escogieron a sus compañeros y comenzó el juego. Muy emocionados decían: “A la derecha”, “Izquierda”, “Camina derecho”, “¡No!, vas chocar con el escritorio”, etc. Tan emocionados estaban que se paraban y se acercaban mucho al niño o niña que

estaba con los ojos vendados, por lo que en varias ocasiones les hice la invitación de volver a formar el círculo.

Luego continuamos con los juegos de mesa. El equipo uno dividió al grupo en cuatro conjuntos y acomodó por todo el salón los juegos, explicando que se haría por tiempos. Para esta actividad habían llevado serpientes y escaleras, pulgas, topos y lotería.



*Comida y juegos en el Campamento navideño*

La última actividad fue la búsqueda del tesoro. El equipo dos le dio el mapa al equipo 1 y 3, indicándoles que tenían que salir al patio tomados de la mano, seguir las pistas y regresar con el cofre del tesoro.

Emocionados seguían las pistas que decían lo siguiente: “Desde la puerta del salón giras a tu izquierda y das 10 pasos. Llegas a las escaleras, las subes y giras a tu izquierda caminando 50 pasos derecho. Llegas a las escaleras del patio grande, las subes, giras a tu derecha y caminas 30 pasos hasta llegar al jardín. Te metes al jardín y debajo de una sombra estará tu tesoro”.

Un equipo lo encontró rápidamente, y otro no, porque los niños de otros salones se dieron cuenta de la existencia del cofre y se comieron las monedas de chocolate; sin embargo, esto no impidió que disfrutaran, gozaran y se divirtieran. El día lunes iniciamos con el contrato individual bajo el siguiente esquema:

Figura 43. Contrato individual

<b>CONTRATO INDIVIDUAL</b>	
<b>CONTRATO DE ACTIVIDADES</b>	<b>CONTRATO DE APRENDIZAJE</b>
Lo que yo tengo que hacer Organizarme con mi equipo Escoger actividades y los premios	Lo que ya sé Ya sabía que era un campamento
Lo que logré Jugar y ganar dulces Organizar los juegos Hacer el juego y que todos jugaran	Lo que aprendí La historia de los Reyes Magos y la de Santa Claus, de María y José. A convivir
Lo que me resultó difícil de hacer Organizar al grupo Organizarme en el equipo Hacer un croquis	Cómo aprendí Escuchando y leyendo
	Lo que debo reforzar Organizarnos mejor

- **La metacognición**

El contrato individual, cómo refiere Jolibert, es un proceso de metacognición que hacen los niños para darse cuenta de lo que aprendieron y cómo lo aprendieron, y qué estrategias o técnicas utilizaron. Esto permitió que cada niño, a lo largo de todo el proceso, controlara y regulara su actividad intelectual de lector/productor de textos.

Los alumnos me ayudaron a repartir las copias del contrato individual a cada niño, y en unos minutos contestaron el esquema. Después, lo socializaron al resto del grupo. Les dije: —¿Cómo quieren socializar? Me contestaron que leyendo la oración y dando las respuestas de cada uno de los equipos. Inició el equipo tres.

Camila leyó: —Lo que yo tengo que hacer. Cada uno de los integrantes respondió: “Conformar el equipo”, “Decir mis ideas”, “Organizarme con el quipo”, “Escoger juegos y decidir que premios voy a dar”. Estas respuestas fueron en general, las de todo el grupo.

Nallely del equipo dos leyó: —Lo que logré. Formar mi equipo, hacer mapas, jugar, ganar dulces, organizar al grupo, hacer juegos y que todos jugarán. —Lo que me resultó difícil de hacer —leyó Itzel—, fue organizar al grupo y organizarme en

equipo. Otras respuestas también fueron: “Hacer un croquis”, “Dibujar al burro”, “Que no me hicieron caso cuando dije mi idea”.

Karen leyó: —Lo que ya sé. Ya sabía qué era un campamento, que teníamos que traer cobijas, almohada, casa de campaña y leer los cuentos.

Dana me dijo: —Quiero leer yo. Le contesté: —Está bien. —Lo que aprendí fue la historia de los Reyes Magos, a respetar a mis compañeros y que si no sigues una instrucción bien no encuentras el tesoro y a convivir.

Emmanuel participó: —Cómo aprendí. La mayoría contestó: “Escuchando, leyendo y viendo”. Brandon intervino: —Lo que debo reforzar es organizarme mejor, escribir bien las instrucciones en el mapa, respetar a mis compañeros cuando no esté de acuerdo y no enojarme. Lo que no logramos hacer fueron las esferas de Navidad, debido a que ya no nos dio tiempo.

El contrato individual nos ayudó a hacer una revisión final con cada participante acerca de lo que habían aprendido, cómo lo aprendieron y saber también, qué nos hizo falta.

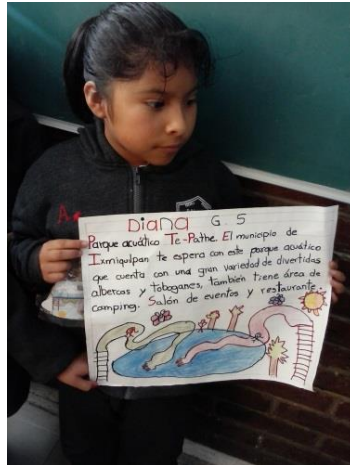
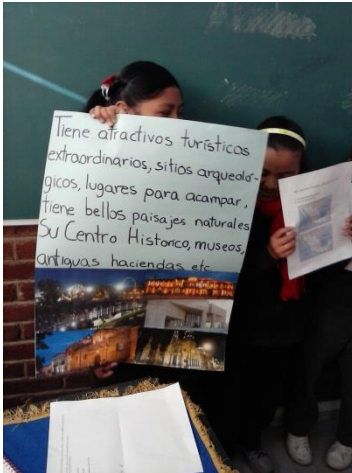
Tomé conciencia de que la primera parte del contrato individual, que es lo que yo tengo que hacer, no la trabajamos al inicio del proyecto, sino hasta el final del mismo. Ahora me queda más claro que debemos trabajarla al principio.

Con este proyecto se logró que los niños leyeran diferentes cuentos de navidad y escribieran al realizar las instrucciones del mapa para la búsqueda de tesoro, los letreros para sus juegos y el contrato individual.

### **Episodio 7. Kidzania**

La vida es bella, pero no por ello estamos exentos de vivir el dolor, como el cobre que pasa por el fuego y es golpeado por el herrero hasta formar una linda figura. Así nos golpeó la vida. Este episodio es muy doloroso porque involucra un angelito que se nos adelantó.

Todo comenzó un 19 de noviembre en que los niños formaron equipos con los integrantes que ellos desearon. También eligieron una propuesta del plan anual para defenderla e hicieron una votación en cada uno de los equipos, para preferir ir de visita a Kidzania, Aguascalientes, Cuernavaca, al cine, al Ajusco, o ir a un parque acuático. Para el consenso se hizo una investigación de las opciones y se presentaron con carteles.



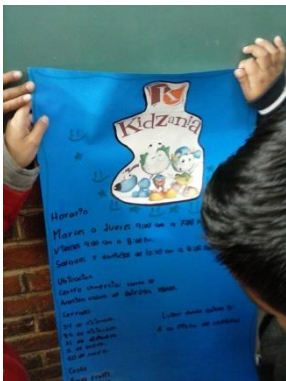
*Consensos para visitar Aguascalientes, The-Pathé y el cine*

El primer equipo, formado por Diana, Monserrat, Ajelet, Karen y Regina, comenzó su exposición leyéndonos una breve narración sobre la fundación de la ciudad de Aguascalientes; luego nos hablaron de los atractivos turísticos, los sitios arqueológicos que tiene, espacios para acampar y los paisajes naturales, para finalmente concluir con el centro histórico, sus museos, antiguas haciendas y lo bonita que es la ciudad.

El segundo equipo conformado por Azul, Erick, Dilán, Kenaly y Julio, nos propusieron ir al parque acuático Te-Pathé, ubicado en el estado de Hidalgo, Azul dijo: —El museo de Ixmiquilpan nos espera en este parque acuático que cuenta con una gran variedad de divertidas albercas y toboganes, también tiene área de camping, salón de eventos y restaurante. A continuación, cada uno de mis compañeros de equipo les explicará, lo más divertido que tiene. Los diferentes integrantes expusieron sobre los chapoteadero, toboganes, áreas verdes, alberca de olas y los juegos que tiene.

Así, cada equipo dio sus propios argumentos, con la finalidad de convencer al resto del grupo de que su propuesta era la mejor, basándose en las investigaciones que hicieron en los libros, internet y lo que sus papás les contaron.

El equipo cinco, conformado por Uriel, Omar, Cristian, Gabriel y Edgar, defendieron la propuesta de ir a Kidzania.



*Consenso para ir a Kidzania*

Comenzó Uriel diciendo: —Buenos días compañeros, nosotros queremos ir a Kidzania porque es una ciudad hecha especialmente para nosotros. Tiene una estación de bomberos, hospital, puedes hacer tu propia pizza, una pista de carros, discoteca, manejas tu propio dinero, te dan premios y muchas cosas más. El horario es de 9:00 a 12:00 hrs., los viernes de 9:00 a 20:00 hrs. y los sábados de 10:00 a 20:00 hrs. Mis compañeros les hablarán de lo que más nos gustó.

Terminaron de pasar todos los equipos, pegamos sus carteles en el pizarrón y les pregunté: —¿Qué propuesta les parece la mejor? La mayoría gritó muy fuerte: —¡Kidzania! —¿Están todos de acuerdo? —les interrogué. Y Ernesto me dijo: —Yo no. Les propuse que hiciéramos una votación: —Vamos a votar, levanten la mano los que quieren ir a Aguascalientes. Levantaron la mano dos. Así se fueron eliminando las opciones hasta que llegamos a Kidzania, que fue la que recibió más votos. Ernesto se convenció y todos quedaron contentos.

Continuamos realizando el contrato colectivo: —¿Qué nombre le ponemos a nuestro proyecto? David dijo: —Mundo Kidzania. Sara: —Mundo para niños. Ernesto opinó: —Ciudad de los niños, actividades para los niños. Omar prefería: —Super Kidzania o Mundo Kidzania. Se volvieron a votar las opciones y quedó la propuesta de Ernesto. Construimos, todos juntos, el contrato colectivo con las actividades, responsables, materiales y fechas, quedando de la siguiente manera:

Figura 44. Contrato colectivo

Proyecto: Ciudad de los niños, actividades para los niños			
Propósito: Aprender y divertirnos			
ACTIVIDADES	RESPONSABLES	RECURSOS	TIEMPO
* Escrito para pedir permiso al director	* Estudiantes y maestra	* Hojas blancas y plumas	22 de noviembre de 2013
* Organizar el camión que nos va a llevar	* Estudiantes y maestra	* Dinero, camión y gasolina	25 de noviembre de 2013
* Hacer un croquis	* Estudiantes	* Lápiz y hojas	26 de noviembre de 2013
* Permiso a papás	* Estudiantes y maestra	* Hojas	27 de noviembre de 2013
* Lunch	* Equipo de Felipe, Regina y Julio.	* Dinero y comida	28 de noviembre de 2013
* Investigar acerca de la profesión que quiero	* Estudiantes	* Hojas, internet y libros	2 al 19 de diciembre de 2013
* Kidzania	* Estudiantes y maestra	* Dinero del camión y permisos	10 de enero de 2014

- **La partida de nuestra Dulce**

Habíamos quedado en que la visita se haría el 10 de enero, pero aunque en esta aventura extraordinaria hubo alegrías, también se hizo presente el dolor, porque perdimos a nuestra compañera Dulce.

La mañana del 8 de enero regresaba contenta a la escuela, después de haber hecho un viaje personal, cuando se acercó a mí Sara diciendo: —Maestra, le tengo una triste noticia. Estaba hablando cuando empezó a llorar, la abracé y le dije: —¿Qué tienes? —Se murió mi mejor amiga, Dulce. La noticia me impactó y no pude



decir nada, entré en shock y posteriormente una mamá me llamó al celular y me confirmó la noticia de que Dulce había muerto. Los niños, al saberlo, se pusieron tristes, porque la querían mucho y porque convivió con ellos desde primero de primaria y con algunos desde el jardín de niños. Yo rápidamente dejé a un lado mis sentimientos para darles fuerza, ya que el ambiente se invadió de una tristeza especial que a todos nos partió el corazón. Dulce ya estaba ahora en un lugar donde dejaría de sufrir.

Algunas mamás llegaron a la escuela para saber cómo estaba el grupo, les dije que tranquilos, aunque tristes, pues en sus caritas se podía ver el dolor y algunas lágrimas aparecer. Ésta fue una de las experiencias más dolorosas que he vivido porque no me gusta ver a la gente sufrir y menos a los niños.

La noticia se dispersó rápidamente entre los papás y la escuela; muchos me llamaban y preguntaban: —¿Cómo están los niños? ¿Vamos por ellos? Les contesté que estaban muy tristes, pero entre ellos se abrazaban y lloraban, y que consideraba que lo mejor era que asimilaran el dolor juntos. Además, que para ellos era impactante que una niña de su edad muriera, puesto que normalmente se piensa que la vida se termina hasta que se hace uno viejito. Yo les decía: —Es parte del ciclo de la vida, nacemos, crecemos y morimos. En el caso de Dulce, ya estaba sufriendo mucho y más sus papás, piensen que ya está mejor. Pero en ese momento las palabras salían sobrando, de verdad que ante la muerte no hay palabras.

En la hora del recreo se dio a conocer la muerte de Dulce. Yo le avisé al director y le pedí que hiciéramos una colecta en toda la escuela para ayudar a sus papás, pero él se negó pues el reglamento no lo permitía.

Al salir de la escuela me esperaban los papás de los estudiantes para saber qué íbamos a hacer como grupo. Les pedí que juntaran dinero para comprarle flores y que mientras, yo iría a la casa de Dulce para saber a qué hora llegaría el cuerpo y les avisaría a mis vocales, para que fueran portavoz para los demás papás. La mamá de Jazmín me quiso acompañar, tomamos un taxi a casa de Dulce y en el



camino compramos un ramo de rosas blancas. Al entrar me recibió la hermana de Dulce y me dijo que sus papás venían del hospital con el cuerpo. Nos invitó a sentarnos, y de repente me sentí como el señor sereno que camina por las calles vigilando la tranquilidad del lugar. Ahí estaba, en medio de la casa vigilante, para recibir a los papás de Dulce y su cuerpo.

Llegó el cuerpo, llegaron los papás y la gente se acercó a ellos para abrazarlos, yo quise ser la última pero ellos al verme se adelantaron hacia mí, mientras que su papá me dijo: —No llegó a enero, maestra. El comentario surgió porque habíamos hablado hacía poco sobre el regreso de la niña a la escuela, incluso, ya habían comprado sus útiles. Los tres lloramos, después me quedé sentada mientras los papás de Dulce recibían con dolor y llanto a las personas que iban llegando.

Luego pude observar algunos de los estudiantes junto con sus papás, les pedí a los niños que fueran vestidos de blanco y con globos de gas al siguiente día, para dar sepelio a Dulce.

- **La despedida definitiva**

Para la despedida de Dulce, los niños vestidos de blanco soltaron un globo y se despidieron, pues los papás no dejaron que todos fueran al panteón.

Algunos fuimos al panteón a darle sepultura junto con los chicos a quienes sí les permitieron asistir. Luego de acomodar flores sobre la tumba, se acercaron los niños de 3º “C” y abrazaron a los papás de Dulce. Fue una escena llena de dolor y a la vez hermosa porque los papás también los abrazaron. Así se cerró la intervención, he de confesar que me sentía triste por Dulce, porque era la primera de mis estudiantes que moría y yo conocía sus ganas de vivir. Así es esta vida incierta, hoy estamos y mañana quién sabe.

Para cerrar el proceso de duelo con los niños, nos apoyó la maestra Xóchitl de USAER<sup>16</sup> con la estrategia “Filosofía para niños”, que es un espacio donde los chicos pueden expresar lo que sienten, piensan, etc. Se hizo una dinámica donde se les dio un estambre a los estudiantes y ellos lo iban enrollando en una bola de unicel, al mismo tiempo que exponían su tristeza y decían su impresión acerca de la muerte de su compañera. Muchas gargantas se escucharon quebradas, se vieron lágrimas y rostros tristes, y se cerró el proceso colocando la bola de los sentimientos, como ellos le pusieron, dentro del salón para recordar a Dulce.

Ocho días después, los niños propusieron hacer cartas a los papás de Dulce y así lo hicieron. Cada uno de ellos les expresó sus condolencias y en el último rosario se les entregó un sobre blanco con las cartas de los niños.



*Elaboración grupal de cartas y sobres*

Los papás no olvidaron los detalles que tuvieron con ellos los chicos y les llevaron dulces el último día del ciclo escolar. Ahora Dulce está mejor, ya dejó de sufrir. Nosotros no dejaremos de extrañarla pues su recuerdo estará en nuestro corazón.

---

<sup>16</sup> Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

## **B. Informe general: La Propuesta Pedagógica**

El presente apartado muestra, de forma general, lo realizado en la intervención con el grupo de 3° “C” de primaria, se inicia con la metodología utilizada para la investigación, el contexto donde se desarrolló la intervención, el diagnóstico realizado, el sustento teórico, la metodología de la intervención y concluyo con los resultados.

También se evidencian los proyectos de acción que se construyeron con los niños, desde sus intereses, lo que les permitió tener un aprendizaje significativo para su vida real, poniéndolo en práctica dentro y fuera del aula.

### **1. Metodología de la investigación**

El proyecto de intervención fue de corte cualitativo, y dentro de éste se llevó a cabo el diagnóstico específico, con elementos del método de investigación-acción de Stenhouse, Latorre y Elliot, que me sirvieron para recoger datos, mediante la observación directa, teniendo como base el diario de campo de María Bertely.

A partir del diseño de la intervención retomé elementos del enfoque biográfico-narrativo de Antonio Bolívar y otros (2001), y de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas de Suárez y otros (2007), vistos como una forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa, utilizando la técnica biográfica del relato único, por medio de instrumentos como el diario autobiográfico, audio grabaciones, fotografías, cuadernos de los niños, contrato colectivo, individual y cuadros recapitulativos, así como los proyectos de acción que se hicieron en papel bond.

### **2. El contexto y el diagnóstico**

El diagnóstico se realizó en los grupos de 3° “A”, “B” y “C” de primaria. La metodología para la selección de participantes que utilicé el muestreo causal o incidental (Millán, 2009), que me ofrecía la posibilidad, como investigadora, de seleccionar directa e intencionadamente a los individuos de la población escolar. Elegí a 22 niñas y 19 niños, con una edad que oscilaba entre los 8 y 9 años, un total

de 41 estudiantes de los que conformaban el grupo de 3° “C” de la escuela primaria “Ingeniero Javier Barros Sierra”, la cual cuenta con una organización completa, dentro del turno matutino con un horario de 8:00 a.m. a 12:30 p.m. con un número de población estudiantil de 540 alumnos en total.

El 5 de septiembre del 2013 apliqué el diagnóstico a los estudiantes de 3° “A”, “B” y “C”, mediante el método investigación-acción, apoyándome del método etnográfico, que me permitió caracterizar a los sujetos con los que realicé la intervención; la técnica utilizada fue la observación directa, entrevistas, conversaciones informales y encuestas. Los instrumentos fueron: El diario de campo y cuestionarios indagatorios con las siguientes preguntas: ¿Te gusta leer? ¿Comprendes lo que lees? ¿Cuándo no entiendes una palabra, la buscas en el diccionario? ¿En tu casa tienes libros? etc. También realicé entrevistas informales al director, maestros y padres de familia e instrumenté una estrategia de lectura propuesta por Gloria Catalá (2001) a todo el grupo, para determinar el nivel de comprensión de cada uno de los estudiantes.

Con base en los elementos antes mencionados, hice el planteamiento del problema detectado: denotaban fallas en la comprensión lectora, manifestando una inadecuada construcción del significado del texto de forma oral y escrita, no logrando expresar con sus propias palabras el sentido del texto, ni distinguir la idea principal de las secundarias. Los resultados de esta inadecuada actividad fueron: pobreza de vocabulario, falta de ideas para poder plasmarlas por escrito y saltar de una idea a otra sin lograr claridad. Esta situación provocaba que a los alumnos no les gustara expresarse de forma escrita, pues se les dificultaba, y que los docentes continuaran trabajando la lectura de acuerdo a los pedimentos oficiales, midiendo la velocidad y la fluidez. El problema se acentuaba porque en casa, los padres no propiciaban el hábito de la lectura que es el primer paso para lograr la comprensión.

### **3. Sustento teórico**

Para construir el estado del arte que fundamentó esta intervención, acerca de la comprensión lectora en estudiantes de primaria, revisé investigaciones que

aportaran soluciones para el desarrollo de la misma, como son: Preguntas relacionadas con el contenido (2011); Estrategia “Prácticas comprensivas” (2011); Estrategias para identificar niveles de comprensión (2010); Considerar los temas de interés de los estudiantes al momento de elegir un libro (2010); y Tres etapas para lograr la comprensión lectora (2010).

Para abordar la comprensión lectora por medio de la interrogación de textos, retomé la propuesta de Josette Jolibert de *Pedagogía por Proyectos* (2009), que me ayudó a desarrollar la comprensión así como condiciones facilitadoras. Proyectos: de acción, global de aprendizaje, específico, de construcción de competencias y ejes didácticos e interrogación de textos.

De diferentes autores como: Villaseñor (2007), enfoque comunicativo. Dar y recibir información dos maneras de comunicarse. Cassany (2002), considerar el contexto ya que se refleja en la forma de hablar y comunicarse. Roggof (2001), el desarrollo cognitivo a través de Vygotsky y Piaget. Lomas C. El uso de la lengua. Competencia lingüística y comunicativa. Lerner D. Comunidad de lectores y escritores. Némirovsky (1999) leer libros según los intereses de los niños. Teberosky (2001), la escritura, la lectura y el lenguaje oral se desarrollan de manera recíproca.

#### **4. Metodología de intervención**

La intervención tuvo una duración de tres meses transcurridos a partir del 14 de octubre y hasta el 8 de enero de 2014.

El inicio partió de la pregunta: “¿Qué vamos hacer juntos?” que motivó a los estudiantes a realizar propuestas y todos juntos, definir y planificar el proyecto de acción, así como el reparto de las tareas y de los roles.

Los niños escogieron el nombre para cada proyecto y redactaron los objetivos a lograr. También definieron las tareas a realizar, a los responsables de las actividades y elaboraron un calendario de acciones e identificaron los recursos

humanos y materiales con los que contaban. El siguiente cuadro muestra un ejemplo de los proyectos de acción realizados con los niños.

Figura 46. Proyectos de acción

Nombre del proyecto: Calaveritas movedizas			
Propósito: Inventarnos una calaverita literaria, decirla y disfrazarnos			
ACTIVIDADES	RESPONSABLES	RECURSOS	TIEMPO
* Investigar que es una calaverita literaria	* Niños y niñas	* Libros e internet	31 de octubre del 2013
* Escribir una calaverita literaria	* Niños y niñas	* Papel, lápiz, goma, colores y sacapuntas	31 de octubre del 2013
* Decir la calaverita literaria en recreo	* Niños y niñas	* Micrófono	31 de octubre al 1 de noviembre de 2013
* La calaverita literaria hacerla en cartulina para socializarla	* Niños y papás	* Cartulina, plumones y diamantina	1 de noviembre del 2013
* Desayunar y disfrazarnos para el día de muertos	* Niños, vocales y papás	* Chocolate, pan de muerto y disfraces	1 de noviembre del 2013
* Concursos de disfraces	* Niños y maestra	* Disfraces	1 de noviembre del 2013

Construimos cinco proyectos de acción en los que se interrogaron cuatro textos, como se muestra a continuación, junto con las fechas en que se llevaron a cabo, los textos interrogados y producidos.

Figura 47. Cuadro de proyectos realizados

Proyectos elaborados	Fecha de realización	Textos producidos	Manera en la que se socializó el proyecto
Obras de teatro	Del 14 al 29 de octubre	Creación de un cuento	Muestra de obras de teatro a los estudiantes de 1° "A" y "B" y a los padres de familia

Calaveritas movedizas	Del 30 de octubre al 1 de noviembre	Redacción de calaveritas literarias	Lectura de calaveritas literarias a la comunidad escolar
Poemas	Del 4 al 12 de noviembre	Escritura de poemas por medio del taller "Trampolín"	En una firma de boletas se leyeron a los papás
Feria del libro	Del 13 al 17 de noviembre	Carta de autorización al director e instrucciones para llegar a la Feria del libro Compraron libros y se trabajó la lectura de comprensión en ellos por medio de reseñas	Se les compartieron sus reseñas con los padres de familia
Campamento navideño	Del 12 al 14 de diciembre	Creación de un cuento navideño	Lo compartieron a los padres de familia
Kidzania	Del 19 de diciembre al 8 de enero	Elaboración de carteles	No se llevó a cabo debido a que falleció su compañera Dulce

Figura 48. Textos interrogados

FECHA	PROYECTO	TEXTO A INTERROGAR	PROCESO PARA RECONOCER LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO	QUÉ LES AYUDÓ A COMPRENDER EL TEXTO
15/10/13	Obras de Teatro	Cuento: Caperucita roja	Proceso metacognitivo: Contrato de actividades y contrato individual  Proceso metalingüístico: Cuando los niños compartieron de manera oral las estrategias utilizadas para comprender el cuento	* Leyeron el cuento en silencio y con calma * Identificaron el inicio, desarrollo, climax y el final, deduciendo el tema del cuento * Buscaron el significado del texto completo * Identificaron los personajes * Escucharon la lectura que yo hice del cuento * Subrayaron las palabras que no entendían * Compartieron con sus compañeros su propia interpretación * Elaboraron una silueta del texto * Evaluaron formativamente la comprensión del cuento
5/11/13		Poema: El enamorado de la maestra	Proceso metacognitivo: Contrato de actividades y contrato individual  Proceso metalingüístico: Cuando los niños compartieron de manera oral las estrategias utilizadas para comprender los poemas	* Leyeron verso por verso * Buscaron el significado de las palabras que no entendían * Identificaron sentimientos involucrados en cada uno de los poemas * Interpretaron lo que quiso decir el poeta * Construyeron el sentido del poema * Elaboraron una silueta del texto
8/11/13	Poemas	Poema: Estaba oscuro		

12/12/13	Campamento Navideño	Cuento: El nacimiento de Osiris	Proceso metacognitivo: Contrato de actividades y contrato individual  Proceso metalingüístico: Cuando los niños compartieron de manera oral las estrategias utilizadas para comprender el cuento	* Leyeron el cuento en silencio y con calma * Identificaron el inicio, desarrollo, clímax y el final, deduciendo el tema del cuento * Buscaron el significado del texto completo * Identificaron los personajes * Escucharon la lectura que yo hice del cuento * Subrayaron las palabras que no entendían * Compartieron con sus compañeros su propia interpretación * Elaborar una silueta del texto * Evaluaron formativamente la comprensión del cuento
----------	---------------------	------------------------------------	--	--

Antes de realizar la intervención, preparé las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, mediante diferentes formas de acomodar el aula, paredes contextualizadas y la construcción del diario mural que incluyó: noticias, recetas, poemas, chistes y eventos, el cuadro de responsabilidades y el cuadro de cumpleaños.

Invité a los alumnos a que llevaran frases de lectura al salón de clases, las que más les agradaran, mismas que decoraron conforme a sus gustos y que posteriormente pegamos en todo el salón. Realizamos la lista de asistencia, en dónde gustosamente ellos se pasaban lista todos los días y posteriormente llevaron libros a la escuela, de acuerdo a sus propios intereses y con la estrategia de interrogación de textos se identificó el sentido del texto. Los chicos crearon poemas con el taller de “Trampolín”, en donde hay palabras o expresiones iniciales inductoras de imágenes y de lenguaje, que pueden ser de diversa naturaleza.

Los proyectos realizados partieron de los intereses de los estudiantes, lo que favoreció la investigación, la lectura y por consiguiente la comprensión de ésta. Al finalizar cada proyecto realizamos una autoevaluación por medio del contrato individual y se socializaron cada uno de los proyectos ante la comunidad escolar y los padres de familia.

## 5. Resultados

Algunos de los logros obtenidos con los alumnos fueron:

- Interrogaron textos y se les facilitó comprenderlos.



- Desarrollaron el hábito de la lectura.
- Crearon sus propios poemas.
- Desarrollaron competencias lectoras y escritoras.
- Se sintieron tomados en cuenta lo que produjo un aprendizaje significativo.
- Desarrollaron su creatividad, el trabajo en equipo, la vida cooperativa y la toma de decisiones en los diferentes contextos.
- Principalmente desarrollaron la comprensión lectora de diferentes tipos de textos.

De forma personal, pude observar como mi función de docente mediadora transformó mi práctica profesional.

Los proyectos, los textos interrogados y la lectura de diferentes cuentos y libros ayudaron a desarrollar la comprensión lectora y a dar respuesta a mis preguntas de indagación que fueron:

1.- ¿Cómo se puede lograr la comprensión lectora en los estudiantes de 3° “C”?

Por medio de la interrogación de textos y fomentando el hábito de la lectura de diversos textos.

2.- ¿Qué tipo de textos despertarán el interés de los estudiantes, para lograr el hábito de la lectura?

Los textos seleccionados fueron escogidos por sus propios intereses, en especial cuentos de fantasía, terror y ciencia ficción.

3.- ¿El uso de la estrategia de interrogación de textos desarrollará la comprensión lectora y fortalecerá el hábito de la lectura?

El que los propios niños interrogaran al texto e identificarán el significado del texto completo, desarrolló la comprensión lectora y fortaleció el hábito de la lectura.

4.- ¿Cómo puede el docente, mediante su práctica, influir en los niños para lograr la comprensión de textos literarios (cuentos y poemas)?

La mediación pedagógica que como docente realicé, apoyó a los estudiantes en su proceso de comprensión.

*Pedagogía por Proyectos* es una estrategia de formación, que rompe, en primer lugar, con los esquemas personales provocando un cambio en mí, al pasar, de ser una docente que dirige todo a una mediadora de lo que quieren hacer los niños. En segundo lugar, porque es una pedagogía que va en contra del esquema institucional (plan y programas), a la realización de proyectos elaborados por los propios niños y tercero, porque una pregunta cambia todo, tanto para los estudiantes como para uno como docente, ya que a partir de ella se desarrollan deseos, procesos, retos, inquietudes, miedos, alegrías, etcétera.

La sencilla pregunta que desata todo el proceso es: ¿Qué vamos a hacer juntos? Pregunta que mueve mis esquemas para una transformación de mi ser y quehacer como docente, motivando un cambio en el contexto escolar en donde los primeros beneficiados son los niños, por ser el centro de esta estrategia y a partir de los cuales empieza la aventura.

Realizar estos proyectos con los niños me ha llevado a una aventura extraordinaria de *Pedagogía por Proyectos*, donde el centro es el niño y no el docente y es él quien elige qué aprender y cómo aprenderlo.

Al finalizar mi intervención, los niños ya se encontraban involucrados en el proceso de comprensión lectora y se les notaba el gusto por leer los libros que ellos mismos habían elegido con base en sus propios intereses; sin embargo, el desafío aquí no ha terminado y sigue siendo el mismo, formar niños lectores-

comprendedores y escritores–productores de textos, polivalentes y autónomos que posteriormente a esta intervención continúen manifestando su agrado por la lectura.

Con la recogida de datos pude identificar logros, dificultades y procesos de mi investigación, fundamentada en la teoría elegida como base teórica: la *Pedagogía por Proyectos*, el constructivismo, la comprensión lectora, el aprendizaje significativo por medio de grabaciones, carpetas de aprendizaje o el llamado “portafolio”, que es el conjunto de información que se tiene sobre una persona o aprendizaje.

Asimismo, el diario autobiográfico fue de mucha utilidad para la triangulación de datos y para que se comprendiera el proceso de intervención teniendo como producto el relato de intervención único, basado en la observación participante, voces de los agentes, papás, niños, contexto familiar, social y político, selección de los participantes y trabajo desde la *Pedagogía por Proyectos*.

He aprendido mucho y sobre todo, he conocido una pedagogía en dónde los niños todo el tiempo son el centro del aprendizaje. Desde que me acerqué a esta estrategia de formación renuncié a un papel autoritario para convertirme en mediadora entre el estudiante y el conocimiento, para formar niños dependientes de lo que decía y hacía, y ser estudiantes autónomos y responsables de sus propia formación, desde entonces vi que se daban distintos ritmos y niveles de comprensión lectora. Esto se comprueba en el dar fuerza a este reto, más cuando hizo un comentario una mamá: —Maestra, ¿no puede hacer todo lo que los niños quieren! En ese momento confirmé lo que es *Pedagogía por Proyectos*, una experiencia única que me ha ayudado a mi crecimiento profesional, ya que al mismo tiempo tomé conciencia de que me falta leer más y ser crítica al apropiarme de los textos.

## CONCLUSIONES

A los estudiantes de tercer grado de primaria se les obstaculiza comprender lo que leen, ya que los textos les parecen aburridos pues se les dificulta el vocabulario de los mismos; pero al aplicar la estrategia de interrogación de textos que propone la *Pedagogía por Proyectos*, se les facilitó la asimilación de los escritos que se trabajaron en el grupo, surgiendo como una necesidad más del proyecto de acción que se trabajaba.

- Trabajar mapas mentales y conceptuales, como una manera de recuperar información de los textos leídos, permitió que los niños lograran identificar la idea principal de la idea secundaria de un texto.
- La diversificación de estrategias para antes, durante y después de la lectura que utilicé al trabajar en el grupo, favoreció que los estudiantes mostraran mayor acercamiento a la lectura, lo que se apoyó en la comprensión de los textos leídos. La predicción, anticipación, inferencia y metacognición fueron estrategias que, por la frecuencia en su uso, los niños lograron apropiárselas y emplearlas en cada escrito que llegaba a sus manos.
- Los padres de familia se involucraron en actividades de lectura lo cual incentivó que se iniciara y enriqueciera la construcción de un ambiente lector propicio, para que los niños a la vez que leyeran comprendieran los textos. Todos juntos reconocimos que para que los niños comprendan lo que leen tiene que haber acercamientos con diversos escritos y los padres apoyaron para que cada niño iniciara su biblioteca personal en casa.
- Trabajar la tercera fase del módulo de interrogación de textos ayudó a los estudiantes a que construyeran siluetas, cuadros recapitulativos, huellas y ayudamemorias, las cuales fueron herramientas que favorecieron el proceso de comprensión lectora.
- El empleo de estrategias, como la construcción de significados a partir de lo leído, lectura silenciosa, lectura en voz alta, buscar el significado de la

palabra que no entendían, preparación para el encuentro con el texto, construcción de la comprensión de texto y la sistematización metacognitiva y metalingüística, contribuyó a que los niños avanzaran en la comprensión de escritos literarios, periodísticos, científicos, históricos e informativos. Asimismo, motivamos el gusto por la escritura.

- Al trabajar la estrategia de interrogación de textos también trabajamos la escritura, dado que la lectura, escritura y oralidad no se pueden separar. Esto favoreció la forma de expresarse de los estudiantes y más cuando se trataba de sus sentimientos y emociones, así como a organizar sus ideas para expresarlas de forma oral o escrita.
- Los niños incrementaron su hábito lector, porque adquirieron más herramientas para hacer una adecuada construcción del significado del texto y porque ellos eligieron los temas de acuerdo a sus propios intereses. Como consecuencia, mejoró su vocabulario.
- La mediación que realicé representó un apoyo para la construcción del conocimiento coherente de cada texto completo que en el grupo se leía, haciendo un análisis entre hechos y opiniones del texto.
- La implementación de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje llevadas a cabo con el grupo, permitieron a los niños sentir libertad y seguridad para proponer actividades o textos por leer. Actividades como la elaboración de frases de lectura, la modificación en la ubicación del mobiliario, la creación del rincón de la biblioteca, el diario mural, el cuadro de cumpleaños, la lista de asistencia y el cuadro de responsabilidades, favorecieron que cada niño desarrollara un proceso cognitivo para formar su propia personalidad, sintiéndose tomados en cuenta, pues ellos decidieron cómo, qué y en dónde trabajar. Fueron autónomos de su propio proceso de aprendizaje.

- Los niños de tercer grado de primaria lograron la comprensión lectora a través de los procesos cognitivos, perceptuales, lingüísticos y motivacionales de la lectura de diferentes tipos de textos, empleando la estrategia de interrogación de textos.
- Los niños aprendieron a interrogar textos literarios y a construir el sentido de la lectura de forma reflexiva, analítica, crítica y autónoma para la comprensión del mismo. Hacer una lectura sin prisa o una relectura, ayudó a que los niños reflexionaran sobre lo que leían y así fue como poco a poco lograron formarse opiniones críticas sobre lo que cada texto les presentaba.
- Lograron, como grupo, escucharse a sí mismos. Avanzaron en la construcción de una disciplina grupal en la que cada uno fue escuchado y respetado; esto sin necesidad de que la docente impusiera normas.
- Los alumnos perdieron el miedo a leer cualquier tipo de texto, pues reconocieron que son capaces de comprenderlos mediante el uso de la estrategia de interrogación de textos, misma que se empleó de manera permanente en el grupo.
- Cuando los niños empezaron a comprender lo que leían, lo hicieron por placer, convirtiéndose en una actividad grata y estimulante pues ellos decidían qué leer, lográndose que mejorara su comunicación volviéndose más clara, coherente y eficaz.
- Con el trabajo por proyectos y desde sus intereses, los niños tomaron una posición frente al programa oficial de tercer grado, ya que conforme fue posible, eran ellos quienes mencionaban, proponían e identificaban los contenidos que en cada proyecto podíamos trabajar, rompiendo así con el programa establecido y los proyectos presentados en los libros de texto gratuitos que brinda la Secretaría de Educación Pública.

- Aprendieron a interactuar con el texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos, y a partir de los mismos, avanzaron en el desarrollo de su competencia comunicativa.
- Finalmente, formaron una pequeña comunidad de lectores e incluso invitaron a otros de sus compañeros a incorporárseles durante el recreo. Comunidad que hasta estos días sigue viva, incluso, ellos mismos se ponen a leer a sus compañeros o a sus maestros.
- Termino compartiendo que a pesar de no ser promotora de lectura en toda la escuela, trabajé la estrategia de interrogación de textos de manera permanente y las estrategias de Emilia Ferreiro cada quince días y he plasmado éstas en la Ruta de mejoras de la escuela.
- Vivieron de forma grupal, de cerca la experiencia de la muerte de una compañera.

## REFERENCIAS

### • BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Andere, E. (2012). Nueva articulación. Hacer complicado lo complejo. En *Revista Educación 2000*, México.
- . (2006). *México sigue en riesgo: el monumental reto de la educación*. México: Planeta.
- Argüelles, A. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barajas, R. (1996). *Cómo sobrevivir al neoliberalismo sin dejar de ser mexicano*. México: Graó.
- Buisán, C. y Marín, M. (1999). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Carrasco, B. (2000). *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizajes*. Madrid: Rialp.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Expresión oral en enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Catalá, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1° – 6° de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T., T. Ribas y M. Uteset. (2003). La escritura por proyectos: Tú eres el autor. En Anna C. (compilación). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Graó, pp. 61-70.
- Colomer, T. (2002). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Condemarín, M. y M. Cadwick. (1994). *La escritura creativa y formal*. Chile: Andrés Bello.
- Noam, C. (2001). *La (Des) Educación*. Barcelona: Crítica.



- Denzin, N. (1989). *Manual SAGE de investigación cualitativa*. vol.1. Barcelona: Paidós.
- DOF. (2011). *Índice del Diario Oficial de la Federación*, tomo DCXC. México.
- Domingo, J. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. México: Océano.
- Elliot, J. (1990). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Fazal, R. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Paidós.
- Ferraro, R. (1999). *La marcha de los locos. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas*. México: Colección popular.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Gasel, A. (2010). *Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza*. Buenos aires: FCE.
- Gómez, L. (1990). *Política educativa*. México: FCE.
- González, O. (2012). *Las competencias, enfoque de evaluación. Apuntes del seminario*. México: UPN.
- Goodman, K., y Goodman, Y. (1993). *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Graves, D. (1983). *Lenguaje y comunicación*. Heinemann: Sphere.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: McGraw Hill.
- Jolibert, J. (1992). *Interrogar y Producir Textos Auténticos: Vivencias en el aula*. México: Sáez.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interrogación de textos: Vivencias en el aula*. Chile: Lom Ediciones.
- Jolibert, J. y Sraïki Ch. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Latapí, P. (2009). *Pensamientos, vivencias y testimonios*. México: FCE.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós.
- México, Dirección General de Planeación Educativa. (1975). *Política educativa, acciones más relevantes*. México: FCE.
- Navarro, L. (2013). *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. México: Brigada para leer bien.
- Némirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Barcelona: Paidós.
- Oria, V. (1989). *Política educativa nacional*. México: FCE.
- Pérez P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* México: Colofón.
- Programa de Estudios. (2011). *Guía para la educadora*. México: SEP.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI.
- Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue.
- Rogoff, B. (2001). *El desarrollo cognitivo a través de la interacción con adultos y los iguales*. Barcelona: Paidós.
- Sacristán, G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- SEP. (2011a). *Acuerdo número 592, por el que se establecen la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- . (2011b). *Programas de Estudios 2011. Guía para el maestro. Español*. México: SEP.
- . (2004). *Perfil de egreso. Educación Básica*. México: SEP.

Smith, F. (2008). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Suárez, D. (et. al.). (2007). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. En *Entre Maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*. vol. 6, núm. 16, México: UPN, pp. 35-42.

Teberosky, A. (2001). *La alfabetización en educación infantil*. Barcelona: Paidós.

Trevor, H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objeto de la didáctica de la lengua*. México: UPN. (Documento inédito).

Zabalza, M. y Zabalza, M. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.

Zygmunt, B. (2007). *Vida de consumo*. México: FCE.

—. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.

## HEMEROGRÁFICAS

Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo escolar. En *Revista electrónica de investigación educativa*. Disponible en: <http://redie.uabe.mx/vol8nol/contenido-coll.html>. [Consulta: 12 de septiembre de 2010].

Collins, A. y Smith, E. (1980). *Enseñanza del proceso de la lectura de comprensión*. En *Technical Report*. Núm. 182, Urbana, Illinois: Center for the Study of Reading.

*Comprensión Lectora*. Disponible en: [es.scribd.com/doc/49565379/TesisComprension-Lectora](http://es.scribd.com/doc/49565379/TesisComprension-Lectora). [Consulta: 8 de octubre del 2010].

DIE-CINVESTAV. *No a una reforma improvisada...* Disponible en: <http://unareformaimprovisada.blogspot.mx>. [Consulta: 20 de noviembre de 2010].

## DIGITALES

Argibay, J. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. En *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, núm. 213, Disponible en: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/>

xmlui/bitstream/handle/123456789/719/Muestra\_en\_investigaci%C3%B3n\_cuantitativa.pdf?sequence=1>. [Consulta: 3 de diciembre de 2012].

Cerrillo, P. (2010). *La formación del lector literario*. Disponible en: <<http://www.plec.es/documentos.php?id>>. [Consulta: 12 de septiembre de 2010].

Escalante, U. (1987). *El paradigma del lector estratégico*. Disponible en: <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17264/2/articulo13.pdf>>. [Consulta: 26 de septiembre de 2010].

Hernández, L. (2013). *Ésta es una publicación de la Rosa Luxemburg Stiftung y Para Leer en Libertad AC*. Disponible en: <<http://www.rosalux.org.mx>>. [Consulta: 18 de enero de 2011]. Hernández, L. (2013). *Ésta es una publicación de la Rosa Luxemburg Stiftung y Para Leer en Libertad AC*. Disponible en: <<http://www.rosalux.org.mx>>. [Consulta: 18 de enero de 2011].

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2010). *Algunas tipologías de textos*. Disponible en: <[http://www.google.com.mx/search?q=TIPOLOG%C3%8DA+DE+TEXTOS+\(ANA+MAR%C3%8DA+KAUFMAN\)&hl=es&rlz=1T4ADFA\\_esMX345MX346&ei=xegTObqHIKasAP89oDWAQ&start=10&sa=N](http://www.google.com.mx/search?q=TIPOLOG%C3%8DA+DE+TEXTOS+(ANA+MAR%C3%8DA+KAUFMAN)&hl=es&rlz=1T4ADFA_esMX345MX346&ei=xegTObqHIKasAP89oDWAQ&start=10&sa=N)>. [Consulta: 28 de septiembre de 2012].

OCDE (2002). PISA. *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/>>. [Consulta: 21 de julio de 2016].

Sánchez, Carla y Chacón, Y. (2006). *Lectura: una experiencia sublime*. Disponible en: <<http://lecturaveloz.jimdo.com/materiales-para-bajar>>. [Consulta: 26 de septiembre de 2010].

Tobón, S. (2007). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Disponible en: <<http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentosaspectosbásicos>>. [Consulta 17 de mayo de 2009].

Wallerstein, I. (2008). *El fallecimiento de la globalización neoliberal*. Disponible en: <<http://www.rriitandil.blogspot.com/2008/04/immanuel-wallerstein-2008-el.html>>. [Consulta 25 mayo 2010].

## ANEXO 1. CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES DE TERCERO

ESTUDIANTES

	Mucho	Regular	Casi nada	Nada	No sabe
1. ¿Te gusta leer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿Comprendes lo que lees?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Cuando no entiendes una palabra ¿la buscas en el diccionario?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ¿Consideras que tus padres son lectores?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ¿En tu casa tienes libros?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. ¿En casa tus padres te cuentan cuentos o leen poesías?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ¿Sueles leer libros en tu tiempo libre?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. ¿En tu casa dedicas tiempo a la lectura?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. ¿Cuánto te gustan cada uno de los siguientes tipos de textos?					
Poesía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Cuando lees el título del texto ¿Imaginas de lo que tratará?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ANEXO 2. CUESTIONARIO A LOS MAESTROS DE LA ESCUELA  
“JAVIER BARROS SIERRA”**

MAESTROS

	Mucho	Regular	Casi nada	Nada	No sabe
1. ¿Detecta problemas de comprensión lectora el ciclo escolar pasado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿Fomenta en los niños el hábito de la lectura?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ¿Hace actividades de comprensión lectora involucrando a los papás?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Las actividades de lectura que planea ¿motivan a los niños?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ¿Dedica tiempo a la lectura diaria dentro del salón de clases?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. ¿Lee a los alumnos en voz alta todos los días?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Después de leerles algún texto ¿les hace preguntas para saber si lo comprendieron?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. ¿Trabaja con los estudiantes la lectura de predicción?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. ¿Cuenta la cantidad de palabras leídas por minuto?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. ¿Leen de forma grupal dentro del salón de clases?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ANEXO 3. CUESTIONARIO PARA EL DIRECTOR DE LA ESCUELA  
“INGENIERO JAVIER BARROS SIERRA”**

DIRECTOR

	Mucho	Regular	Casi nada	Nada	No sabe
1. ¿Le gusta leer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿Ha recibido su escuela los Libros del Rincón enviados por la SEP?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ¿Tiene libros para formar una biblioteca?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ¿Estimula y facilita la participación de los padres y apoderados en el proceso de lectura dentro de la escuela?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ¿Motiva a trabajar en la escuela las acciones de 11 + 5?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. ¿Lee más de cinco libros al año?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ¿Comprende todo lo que lee?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Cuando no entiende una palabra ¿la busca en el diccionario?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## ANEXO 4. CUESTIONARIO PARA LOS PAPÁS

	Mucho	Regular	Casi nada	Nada	No sabe
1. ¿Le gusta leer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿Lee libros, revistas, periódicos y transmite a sus hijos conductas lectoras?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Cuando sus hijos leen en casa ¿se asegura de que comprendan la lectura?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ¿Cuenta cuentos a sus hijos, les recita rimas, poemas y les explica su significado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ¿Destina en su casa un espacio adecuado para la biblioteca familiar, de tal forma que cuando sus hijos no comprendan un tema, significado o palabra tengan a dónde dirigirse?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. ¿Participa en algunas propuestas de actividades lectoras realizadas por la escuela?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ¿Compra con frecuencia libros adecuados para sus hijos, para que comprendan lo que leen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. ¿Dedica tiempo para leer junto con su hijo y platicar sobre la lectura?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. ¿Anima a leer diario a su hijo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## ANEXO 5. EJERCICIO CATALÁ, G. (2001)

Miguel ha sido invitado, junto con sus padres, a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado charlando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento.

Al anochecer, Miguel tiene un hambre que le devora, así que en cuanto lo llaman se sienta a la mesa enseguida, pero cuando ve lo que traen de primer plato, dice: —¡Me duele la barriga!

- **¿Por qué crees que dice “me duele la barriga”?**

- A) Porque de repente no se encuentra bien
- B) Porque lo que le traen no le gusta
- C) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga
- D) Porque tiene muchas ganas de jugar
- E) Porque lo que le traen le gusta mucho

- **¿A qué comida crees que se refiere el texto?**

- A) Al almuerzo
- B) A la merienda
- C) A la cena
- D) Al desayuno
- E) Al aperitivo

- **¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?**

- A) Fresas al vino
- B) Bistec con patatas
- C) Pastel de chocolate
- D) Puré de verduras
- E) Flan con nata