

**COMPRENSIÓN DE CUENTOS E INSTRUCTIVOS
EN CUARTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA
“FORD 20”, EN LA DELEGACIÓN ÁLVARO OBREGÓN.**

T E S I S

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

PRESENTA:

ERIKA LILIANA MONCAYO OCAÑA.

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ.

CIUDAD DE MÉXICO JUNIO, 2017.

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

Ciudad de México, 08 de junio de 2017.

PRESENTE

LIC. ERIKA LILIANA MONCAYO OCAÑA.

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

COMPRENSIÓN DE CUENTOS E INSTRUCTIVOS EN CUARTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA "FORD 20" EN LA DELEGACIÓN ÁLVARO OBREGÓN.

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**


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
DR. VICENTE PAZ RUIZ
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

Agradecimientos

Este momento es oportuno para desprenderse de actitudes egocentristas –propias de la naturaleza humana– y agradecer a quienes han participado en el desarrollo y culminación del presente trabajo. Por ello, ofrezco estas líneas para reconocer a quienes así lo merecen y expresarles mi total gratitud.

A Dios

Por darme una vida de grandes lecciones y aprendizajes, y ser el mejor ejemplo de amor y perseverancia.

A mis padres, Esteban y Francisca

Por compartir mis sueños y respetar las decisiones que tomo, sean buenas o malas. Gracias por ser grandes consejeros e inspirarme a ser cada día la mejor versión de mí misma.

A mi compañero de vida, Hiroki Nakakawa

Por estar siempre a mi lado con paciencia, siendo el mejor aliado, a pesar de los tiempos robados.

A la Maestra Anabel López López

Por su apoyo en este complejo proceso de investigación. No pude haber encontrado mejor orientación para este largo recorrido, que su gran entusiasmo y su sentido de responsabilidad. Justo cuando más lo necesitaba, su experiencia se convirtió en una especie de brújula que impidió que perdiera el camino. Gracias por compartir su conocimiento para el desarrollo de esta investigación. La rigurosidad académica con la que trabaja me ha inspirado a ser más comprometida en cada paso y su dedicación a la labor pedagógica es motivo de respeto e inspiración.

A mis formadores educativos

Por el entusiasmo con el que forjan a los profesionales de la educación, sobre todo en estos tiempos tan efímeros, donde no es común hablar de una pedagogía alternativa. Gracias Mtra. Olimpia González Basurto, Mtro. Roberto Vera Llamas y Mtro. Guadalupe Martínez Marín, por resignificar mi práctica educativa. Los admiro y respeto.

A los formadores educativos y sinodales

Por tomarse el tiempo para leer desde otra mirada y dar acertadas reflexiones y comentarios para enriquecer el presente documento. Gracias, Dra. Angélica Jiménez Robles, Mtra. Karla Liset Aguilar Islas, Mtra. Claudia Martínez Montes y Mtra. Mireya Martínez Montes.

A mis familiares

Por su apoyo incondicional, pues siempre me desearon lo mejor. De forma muy especial a: Silvia, Tina, Ricardo, Reyna, Rosario, Ana, Maritza, Citlalli, Itzel y Fany.

A mis amigos

“Si plantas una semilla de amistad recibes una cosecha de personas”. Con el tiempo, esas personas se convierten en verdaderos hermanos que nunca te abandonan. Gracias especiales a Norma, Sandra, Karina, Rocío, Manuel, Lázaro y Ruby.

A mis colegas

Por compartir experiencias pedagógicas y de vida. El tiempo que compartimos fue la semilla para esta amistad que traspasará tiempo y espacio. Gracias a Norma, Carlos (+), Viry, Roxana, Guadalupe, Raquel, Laura, Magda, Gerardo y Alfredo.

A mis estudiantes

Por hacer que cada uno de mis días fuera especial y permitirme caminar a su lado. Escuchar sus voces me enseñó lo mágica que es su infancia y las muchas cosas valiosas que tienen por decir.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
I. CAMBIOS VERTIGINOSOS EN EL CONTEXTO	12
A. Hablemos de una política educativa	12
1. ¿Cómo se ve desde fuera la comprensión lectora?	13
2. ¿Qué pasa con la comprensión lectora en nuestro “hogar, dulce hogar”?	17
B. Escalón por escalón.....	20
1. De cambio en cambio	21
2. ¿Otro “cambio educativo” más?	24
3. “Va de nuez, va de nuez”	24
C. Organización del conocimiento.....	25
1. Campos de formación y campos formativos	25
2. ¿Qué pasa con la asignatura de Español?	26
3. Los proyectos	29
4. Temas de relevancia social y la comprensión lectora en ellos	30
5. “Lo veo y sólo así comienzo a creerlo”: cambios a contratiempo	31
II. INDAGAR CON UNA NUEVA MIRADA	34
A. Delimitación de la problemática	34
1. Comportándome como la lechuza	34
2. Planteamiento del problema	51
B. Referentes metodológicos para la intervención	53
III. SENTADA SOBRE HOMBROS DE GIGANTES	57
A. Conocer el camino andado	57
1. Comprensión lectora en adolescentes	57
2. Estrategias empleadas por los docentes en las primarias mexicanas	59
3. Interpretar los textos en primaria	61
4. Mejorar la comprensión lectora con diversos textos	62
5. Leer en cuarto grado, un problema compartido	63
B. Aprender con diversión y democráticamente	64

1. ¿Qué es la <i>Pedagogía por Proyectos</i>	65
2. Aportes teóricos sobre el objeto de estudio	82
IV. ESCUCHAR NUESTRAS VOCES PARA CONSTRUIR APRENDIZAJES	101
A. Avizorando resolver un problema	101
1. Nos gustaría descubrir cosas nuevas, los participantes	101
2. La “Ford 20”, el lugar y el tiempo	103
3. Por qué atender la comprensión lectora, justificación.....	104
B. Rumbo a la construcción del proyecto	106
1. ¿Qué pretendemos lograr?	107
2. Competencias desde contextos reales	107
3. Listado de las acciones previstas y los recursos posibles	108
4. Evaluación y seguimiento	115
V. VOCES DE ESPERANZA, EL RECUENTO DE LOS ANDARES	118
A. Escuchar las voces de esperanza	118
1. Navegando entre textos para encontrar la magia	118
2. Tejiendo ideas con una nueva mirada	124
3. ¡Hagamos papiroflexia!	132
4. Receta y comprensión	139
5. ¡Es momento de vencer el miedo!	149
B. Informe general de intervención: comprensión de textos en cuarto grado de primaria	153
CONCLUSIONES	164
REFERENCIAS	171
ANEXOS	180

INTRODUCCIÓN

El presente educativo en México entrelaza en su interior un sinfín de contextos y realidades que podría reflejar un futuro promisorio, aunque impregnado de desigualdad y rezago. Esta problemática dibuja un paisaje desolador que se contrapone con el gran porvenir de progreso y crecimiento que enuncia el discurso oficial y las reformas gubernamentales emprendidas. Un ejemplo de ello se observa en el diseño de diversos Planes y Programas para la Educación Básica, los cuales han generado cambios sustanciales pero que no han obtenido los resultados esperados.

Dentro de dicho entramado, la enseñanza de la Lengua y el fomento a la lectura de comprensión a nivel nacional alcanzan una dimensión vital del aprendizaje. Su desarrollo implica identificar aquellos puntos relevantes de la situación del país que podrían ayudar a enfrentar los obstáculos que impiden su desarrollo, el visualizar la problemática en relación con el panorama internacional.

La comprensión lectora forma parte de las habilidades requeridas para el adecuado uso del lenguaje. Se trata de un proceso complejo cuya enseñanza ha generado gran polémica en la labor docente. No puede reducirse a descodificar palabras que impliquen memorización. Sin embargo, en el contexto global, dicho aprendizaje ha sido evaluado de forma cuantitativa, a través de organismos como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) y la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

Asimismo, a nivel institucional, la escuela ha sido entendida como el único lugar propicio para la adquisición de la comprensión lectora. Esta situación no sólo ha generado expectativas inalcanzables, sino que deja de lado aquellos espacios donde diversos factores en interacción podrían fomentar la lectura mediante prácticas sociales reales y próximas a los estudiantes. A dicha situación se le debe

sumar la importancia del enfoque por competencias, el cual ha sido adoptado por distintas organizaciones internacionales. En un mundo globalizado, esta perspectiva ha permeado en todos los países, entre ellos México, esto ha generado modificaciones poco satisfactorias para el panorama escolar. Prueba de ello es el rendimiento de los estudiantes en las pruebas internacionales de comprensión lectora. Todo ello se expone en el capítulo uno.

Ante la problemática planteada, es pertinente considerar el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes desde una mirada distinta, bajo la cual se tomen en cuenta sus intereses. Es preciso promover una perspectiva en la que se hagan a un lado los fines utilitarios que responden a las exigencias del mundo laboral para convertir a la lectura en una actividad de reflexión para los niños, donde predomine el interés y placer por comprender los textos. De igual forma, vale la pena analizar a fondo las políticas educativas de los últimos años, las cuales podrán perseguir objetivos nobles, permeados por intereses económicos y políticos, como ha ocurrido con la *Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)*.

Siguiendo la idea expuesta, la presente investigación retoma la necesidad de contribuir al cambio del panorama educativo mediante el uso de una pedagogía integral y alternativa capaz de intervenir en el aula. Para ello, se recupera la denominada *Pedagogía por Proyectos*, propuesta por Josette Jolibert y colaboradores, con el fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Asimismo, se espera transformar de forma significativa el quehacer docente en el día a día. A lo largo de este trabajo, la intención real se vislumbra con mayor claridad en la aplicación práctica, ya que inicialmente se plantea un diagnóstico donde se muestran las áreas de mejora requeridas en cuanto a la comprensión lectora dentro de un grupo de cuarto grado de Educación Básica primaria.

Así, surge una propuesta integradora que toma en cuenta los intereses y necesidades del estudiante, sin desvincularse de las instancias educativas reguladoras del quehacer docente, como la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El presente trabajo es diferente a otras iniciativas en tanto que el docente y los estudiantes se convierten en partícipes de la construcción de sus competencias, así como de la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje.

El texto se organiza de la siguiente manera, en el capítulo dos se describe la problemática, se aborda el diagnóstico correspondiente en estudiantes de cuarto grado de la Escuela Primaria "Ford 20". La detección de problemática mediante el uso de estrategias lectoras, las cuales permitieron comprobar la falta de vocabulario y la existencia de ambientes familiares poco propicios para el fomento a la comprensión lectora fuera de la escuela.

También hay un espacio destinado a la presentación de los resultados del diagnóstico, donde se muestra la problemática detectada a partir de la investigación realizada en dicha institución. La metodología de trabajo se fundamentó en las técnicas de investigación-acción, donde se empleó la observación directa y se aplicó una encuesta basada en un muestreo no probabilístico por cuota, donde se solicitó la participación de alumnos de distintos grados, grupos y padres de familia, quienes contestaron un cuestionario y con ello permitieron contrastar sus respuestas con las de los niños.

Finalmente, se diseñó una escaleta para entrevista, con el fin de aplicarla a cuatro docentes del centro educativo y, en consecuencia, plantear las preguntas de indagación y los supuestos de intervención.

En el capítulo tres, se exponen los postulados teóricos a partir de los cuales se fundamenta la presente propuesta: *Pedagogía por Proyectos* y la *Pedagogía Freinet*. En dicho apartado se define de forma breve en qué consisten ambas posturas, al igual que se refiere a lo que se ha hecho en relación con la comprensión lectora desde cinco investigaciones que aportan elementos. En el capítulo cuatro se presenta la propuesta para poder incidir de forma favorable en la comprensión lectora, la cual atañe al ámbito de la enseñanza de la lengua.

Aunado a lo anterior, se plantea un diseño de intervención definido a partir de los intereses de los estudiantes y la docente. Mediante la interrogante que dio forma al Proyecto Anual. “¿qué quieren que hagamos juntos?”. La pregunta que comenzó el desarrollo del trabajo al inicio del ciclo escolar. Asimismo, se incluyen las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, las cuales permiten que los estudiantes y los docentes se sientan en un espacio propicio para compartir conocimiento.

Una vez clarificados los conceptos utilizados, se exponen las estrategias diseñadas para paliar la problemática y darle solución durante la fase de intervención. Esta última se realizó mediante los proyectos denominados *¡Queremos hacer papiroflexia!*, *Supercocina* y *Noche de Terror*, todos ellos fundamentadas en las propuestas de *Pedagogía por Proyectos* y *Pedagogía Freinet*.

Más adelante, en el capítulo cinco se relata la experiencia pedagógica a partir del enfoque biográfico-narrativo bajo la técnica del Relato único. En un primer momento, se da a conocer el vínculo de quien realizó esta investigación con la lectura desde años atrás y, posteriormente, se describe todo lo acontecido y los hallazgos realizados durante las actividades en el aula.

Se menciona la percepción de la docente en cuanto al proceso de generación de conocimiento en un contexto real. Aunado a ello, se describen las aportaciones recabadas al momento de escuchar las voces de los protagonistas —en este caso, las de los estudiantes y los docentes—. Por otra parte, se muestran distintas formas de compartir el saber y resignificar la práctica docente.

Así, puede notarse cómo la comprensión lectora se encuentra presente a lo largo de los cinco episodios que dan cuenta de lo ocurrido en la intervención al aula realizada en el contexto de la Delegación Álvaro Obregón, al buscar hacer a un

lado las formas tradicionales del trabajo para rescatar una dimensión integral capaz de motivar a todos los miembros del entorno educativo.

Al final de este documento se muestran las conclusiones a las cuales se llegó después de la realización de dicha intervención, de su análisis y de la reflexión elaborada en torno a la problemática. Posteriormente, se incluye la lista de referencias, donde se menciona a los autores que dieron soporte al presente trabajo. En las últimas páginas de la investigación se pueden encontrar los anexos correspondientes.

I. CAMBIOS VERTIGINOSOS EN EL CONTEXTO

En este capítulo se muestra un breve panorama general de la situación actual de la educación a nivel internacional y nacional, en particular de la comprensión lectora, problema que aqueja a muchos países en el mundo. Al respecto, se habla sobre cómo entidades internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), establecen directrices del perfil de egreso que debe tener el estudiante en un contexto globalizado y, junto con ellas, “recomendaciones” sobre cómo solucionar los problemas de la comprensión lectora. En el caso de América Latina, esta perspectiva señala que el egresado debe mostrar conductas tangibles y observables, logradas a través de un “enfoque por competencias”, idea que en México ha sido introducida mediante la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

A. Hablemos de una política educativa

Debido a que la raíz del problema que se estudia en este documento radica principalmente en las acciones del gobierno, se debe abordar el concepto de *política educativa*. “La política se refiere a una forma de gobierno de las sociedades cuyo fin es trazar directrices sobre aspectos que tienen importancia social, entre ellas, el ámbito educativo sobre el cual se trabaja a partir de la instrumentación de políticas públicas.” (Rizvi y Lingard, 2013: 27).

Las políticas institucionales que se pretenden llevar a cabo en un país son cuidadosamente planeadas, establecidas en agendas y mediatizadas. Dado que muchas veces las políticas locales son un eco de los acuerdos asumidos por organismos internacionales, puede considerarse que forman parte de una política educativa global, de modo que se busca imponer a nivel local lo que se lleva a cabo en materia educativa a nivel internacional. Como señalan Rizvi y Lingard (2013: 39), “la educación ha sido ampliada y extendida para incluir agentes más allá de la nación”.

La mayoría de las propuestas de acciones públicas gubernamentales se sustentan en esta base internacional, materializada en indicadores educativos y medidas de rendimiento según pruebas estandarizadas.

En consecuencia la educación se convirtió en la mejor política económica, pues es fundamental para garantizar la continuidad del sistema productivo (Rizvi y Lingard, 2013). En realidad, se puede observar que el gobierno no busca mejorar la educación mediante un currículo educativo, sino que trata de responder a estándares o parámetros internacionales que permitan seguir una dinámica capitalista en la que, por su condición económica, los países de América Latina no han podido tomar decisiones y se remiten a obedecer las directrices internacionales para formar estudiantes capaces de responder a un mercado laboral. De ahí que su interés se centre en los resultados de las pruebas aprobatorias más que en la mejora de los estudiantes. Por ejemplo, aunque los estudiantes deben manifestar una conducta observable y favorable para la lectura de comprensión, la forma de evaluarla sólo es cuantitativa con respuestas predeterminadas.

Así, en el marco de la política educativa encauzada por organismos internacionales existe competencia, desempleo, discriminación, marginación y pobreza. Ante esta situación, es necesario observar las cosas desde otros contextos.

1. ¿Cómo se ve desde fuera la comprensión lectora?

La globalización actual se identifica con el desarrollo del capitalismo extensivo —que llega a todos los lugares del mundo— e intensivo —que utiliza todos los elementos que hacen posible este sistema—. Al capitalismo no sólo se le considera un modelo económico, sino también un proceso civilizatorio¹ que impone “formas de ser, sentir, actuar, pensar y fabular” (Ianni, 1999). Busca un

¹ El término *proceso civilizatorio* fue creado por Norbert Elías, reconocido sociólogo que comenzó a estudiar comportamientos humanos en el ámbito posmoderno a partir de preguntarse por qué es así el comportamiento humano y sus formas de convivencia.

mundo homogeneizado, donde desaparezca la diversidad y la comunicación se lleve a cabo principalmente por medio de la tecnología, regida por la información y el sentido funcional a partir de su consumo, sin considerar que cada sociedad posee un pasado diferente. Dado que los planteamientos educativos responden a las necesidades de la sociedad en un momento histórico en particular, la globalización traza los caminos de la educación sin tomar en cuenta que en regiones como América Latina, no existen las mismas oportunidades de progreso y crecimiento económico para todos.

Una de las mayores muestras de lo anterior es la incorporación en la educación del término *competencia*. De acuerdo con Gimeno Sacristán (2011), este término pretende añadir una necesidad de efectividad en la educación; es decir, que responda a las demandas de un mundo laboral donde el aprendizaje busca elevar el desempeño del capital humano lo que le imprime un sentido utilitarista. El llamado *enfoque por competencias* se ha adoptado sin que, hasta el momento, exista claridad en la definición del término *competencia*.

Empleado en el ámbito educativo, el término *competencia* tiene antecedentes del ámbito internacional como el Proyecto Internacional Tuning Europeo, el cual “Consiste en una metodología para desarrollar, implementar y evaluar programas de estudio. Ofrece esquemas eficientes de aplicación y concibe diseños curriculares en donde las competencias deben dar comportamientos medibles, es decir, lograr estándares de desempeño” (Sacristán, 2011: 180).

Este modelo mira al estudiante de manera semejante al empleado, por lo tanto es una concepción limitada debido a la imprecisión del término *competencia*. En su uso original, Noam Chomsky (citado en Frade, 2009: 75) se refiere a una competencia lingüística como “la capacidad que tenemos los seres humanos de comprender y producir el lenguaje de acuerdo con reglas convencionales y que se relaciona con habilidades y disposición”. Sin embargo, esta idea fue redefinida como un saber-hacer, considerando conductas observables.² Así, para la UNESCO

² Dentro del *Plan de Estudios de Educación Básica 2011*, se destaca que el saber-hacer está compuesto por una serie de competencias que se deben ir desarrollando a lo largo de los tres

“Competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar adecuadamente el desempeño de una función, actividad o tarea” (en Frade, 2009: 83). Luego, en el plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en México se entiende por competencia a “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011: 33).

El enfoque por competencias se basa en el planteamiento de la necesidad de una educación para el ciudadano del Siglo XXI. En este sentido se considera que una persona es competente sólo si sabe hacer las cosas y en esta idea se centraron los pilares propuestos por Jacques Delors, por petición de la UNESCO:³ “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, aprender a pensar y aprender a vivir en el ambiente natural” (Frade, 2009: 83). Estos planteamientos son débiles, ya que el aprendizaje de los estudiantes se construye mediante un proceso con mayor nivel de complejidad y un currículum educativo no puede cubrir las necesidades de todos. Además, la experiencia en el aula indica que no todo se puede medir y evaluar cuantitativamente.

Para subsanar el rezago, la deserción y falta de cobertura, fue preciso realizar reformas educativas a nivel local mediante una política pública en la que legitimaran todos los acuerdos establecidos en el plano internacional, que habían derivado de las reuniones entre varios países incluyendo a México. Se llevaron a cabo Congresos Internacionales de Educación en Jomtien (1990) y Dakar (2000) y se establecieron los propósitos de la Educación Para Todos (EPT), con un seguimiento a diez años, cuyos objetivos, entre otros, eran:

- Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.
- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.

niveles de educación básica: para el aprendizaje permanente, manejo de la información, manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

³ Anteriormente se consideraban cuatro pilares de la educación, pero en 2005 se agregaron los dos citados por Frade.

- Concentrar la atención en el aprendizaje; que los estudiantes adquirieran conocimientos útiles, capacidad de razonamiento, aptitudes y valores.
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.
- Desarrollar políticas de apoyo a la educación y a la investigación.
- Movilizar los recursos financieros y humanos, ya sea públicos o privados.
- Fortalecer la solidaridad internacional.

Como resultado, estas acciones han tendido a acrecentar más la desigualdad, ya que los valores de equidad, libertad y democracia que promueven se dan en función de un libre mercado donde no existen límites. Por ejemplo, en el caso de la comprensión lectora, a pesar de los acuerdos establecidos y de que en los documentos oficiales se menciona a la EPT, muchos mexicanos aún no saben leer y, en caso de que dicha capacidad haya sido adquirida de forma tardía, difícilmente poseen una comprensión lectora a totalidad. Actualmente, el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) trata de alfabetizar de forma acelerada ante una preocupación de corte internacional.

En 1994, con su ingreso a la OCDE, México comenzó a sujetarse a las indicaciones internacionales y decidió reformar su artículo tercero constitucional, que establece los criterios que orientan la educación. Luego de que en el Foro Mundial de Educación en Dakar (2000) se derivara el concepto de *calidad en la educación*: “La enseñanza primaria debe ser libre, obligatoria y de buena calidad” (UNESCO, 2000:12), se modificó dicha normativa para que coincidiera en su fracción segunda del artículo tercero, donde se estipula que “la educación se basará en progresos científicos, considerando el término, de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” (DOF, 2013: 4). Esto sin definir lo que se entiende por dicho término, el cual fue retomado del ámbito laboral sin una reflexión sobre la pertinencia de trasladarlo al ámbito educativo.

En México, país multicultural y plurilingüístico, el enfoque por competencias carece de validez debido a que los estudiantes se desenvuelven en contextos variados y llevan de manera heterogénea sus procesos para construir su conocimiento y explotar su creatividad. Como refiere Philippe Perrenoud:

Una competencia organiza un conjunto de esquemas; trabajar en el desarrollo de competencias no se limita a hacerlas envidiables proponiendo una imagen convincente de su posible utilización, ni a enseñar la teoría dejando vislumbrar su puesta en práctica. Se trata de *aprender* a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo (2008: 31).

Por lo tanto, según la complejidad que tiene una actividad o tarea a realizar, se deben elaborar diferentes esquemas que permitan movilizar conocimientos. De ahí que la competencia no debe reducirse a meros resultados, como ocurre cuando la habilidad lectora sólo se mide por números y se señala que “México tuvo un retroceso en las habilidades de lectura entre sus alumnos de tercero de primaria al pasar de 40 a 35 por ciento de los menores en los niveles más altos de habilidades” (Poy, 2014: 47). Pensar de este modo conduce a sinsentidos, como la preocupación por alfabetizar sin que se consolide el proceso de lectura y escritura. A continuación, se reflexiona sobre esta situación.

2. ¿Qué pasa con la comprensión lectora en nuestro “hogar, dulce hogar”?

Considerando la modernización como el único medio para hacer frente a las nuevas realidades económicas y sociales, la educación se concibió como una condición necesaria para el bienestar social. A partir de este razonamiento se entabló una relación entre el proyecto educativo y el económico, fundamentado sobre un marco legal. Fue así como, en 1993, tras la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN),⁴ se pactó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Luego, entre 1994 y 2000, se impulsó la transición hacia el modelo neoliberal, en el cual la escuela era vista como factor de desarrollo y de integración al progreso. Con el Programa de Desarrollo Educativo (PDE, 1995-2000) se dictaron las políticas centradas en la educación básica, en la que se concentra el mayor número de estudiantes y cuyo reto fue lograr que la escuela llegara a todos los mexicanos, así como equidad e igualdad de oportunidades para todos.

⁴ Fundamentalmente, se dio un intercambio cultural y comercial entre tres países: México, Estados Unidos y Canadá.

Durante el periodo comprendido entre 2000 y 2006, con la alternancia política y la administración del presidente Vicente Fox Quesada, se hicieron reformas a las educaciones preescolar y secundaria. Entonces se gestó la necesidad de articular toda la educación primaria y favorecer el desarrollo de competencias. Las acciones fueron orientadas a dar un giro hacia una visión tecnocrática, a partir del Programa Nacional de Educación (PNE 2001-2006), cuya bandera fue evitar el rezago educativo. Algunas de estas acciones fueron favorecer el desarrollo de competencias durante la educación básica, la creación de Enciclomedia y Habilidades Digitales para Todos; así como la obligatoriedad de tres años en la educación preescolar y media-superior, y el concurso de plazas para maestros (Andere, 2013: 78).

Fue en ese momento cuando la evaluación del sistema educativo se convirtió en un tema de preocupación, por lo que se propuso la creación de una instancia que de modo sistemático llevara a cabo dicha tarea. En agosto de 2002 se fundó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuyo propósito es "Ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior" (Alcántara, 2011: 4). Entre sus funciones se encuentra la elaboración de informes generales sobre la calidad de la educación básica y la aplicación de pruebas, como los Exámenes de Calidad y Logro Educativo (EXCALE), las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), aplicada en todas las escuelas primarias tanto públicas como privadas del país.

En las evaluaciones de PISA, la competencia lectora se puede definir como:

La capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo (INEE, 2012: 25)

Sin embargo, ese desarrollo en los estudiantes no se ha logrado, con lo que se reafirma que la comprensión lectora no es un compromiso exclusivo de la escuela.

En realidad, ésta requiere del reconocimiento de diferentes tipos de lectores y sus circunstancias específicas. Saber leer no es fácil y lo que pide la evaluación PISA va más allá de lo que algunos estudiantes pueden lograr: mientras que ciertos son incapaces de hacer inferencias y develar intenciones, otros se van a la inmediatez de un texto (Moreno, 2011).

De tal manera, los resultados de las reformas son cuestionables, y como ejemplo están los casos del Programa Nacional de Lectura (PNL), que buscó fortalecer la lectura en la escuela, o la *Estrategia 11+5*, que propone que los estudiantes desarrollen el hábito lector en 11 meses con base en cinco estrategias permanentes. Derivado de esto, las escuelas midieron en años anteriores la comprensión lectora a través de la cantidad de palabras leídas por minuto, su homogeneidad y la resolución de preguntas planteadas, indicadores preestablecidos desde la cartilla de evaluación. Con esta forma de abordar la lectura no se motiva a los estudiantes ni se toman en cuenta sus diversas potencialidades. Además, la comprensión lectora en estos programas lejos de beneficiar la cultura literaria de los estudiantes, la quebranta y reduce el significado tan enriquecedor que pueden llegar a construir ya que ello “ni es un objeto o un paquete cerrado, lectores diferentes entienden el texto de manera diversa...” (Cassany, 2006: 32).

Actualmente, la intención de articular la educación en los tres niveles, preescolar, primaria y secundaria es conocida como Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), cuyo propósito oficial es llamar a un esfuerzo nacional coordinado para mejorar la educación en todos sus tipos, niveles y modalidades. En su trasfondo yace la preocupación por la rendición de cuentas a organismos internacionales para obtener financiamiento.

En los seis meses posteriores al inicio de la administración de Felipe Calderón (2006-2012) se acordó lanzar la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), suscrita en mayo de 2008 por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación. En ella se estableció la necesidad de “impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica” (SEP,

2011: 16), con el propósito oficial de formar ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial.⁵

Por otra parte, a inicios del sexenio 2012-2018, fue firmado el Pacto por México, acuerdo político nacional cuyo propósito era:

Impulsar las reformas pendientes para transformar al país. Los cinco ejes principales de dicha propuesta son: transformar al país en una sociedad de derechos; fomentar el crecimiento económico, el empleo y la competitividad; lograr los acuerdos para la seguridad y la justicia; incrementar la transparencia, la rendición de cuentas y el combate a la corrupción, y perfeccionar las condiciones para una gobernabilidad democrática (Cabañas, 2014: 20).

Asimismo, en esta administración se elaboraron reformas a las leyes del Servicio Profesional Docente, dejando un mensaje claro que se materializó con el encarcelamiento de Elba Esther Gordillo, ex dirigente nacional del SNTE: los profesores deben estar dispuestos a ser evaluados y aceptar la reforma educativa sin privilegios, sin compra de plazas ni prebendas políticas.

Aunque las autoridades han dado una explicación de las políticas educativas que se han llevado a cabo durante los diversos periodos presidenciales, permanece una constante: la falta de cobertura, el rezago y la desigualdad. Para dar cuenta de ello, en el siguiente apartado se abordará la RIEB desde su inicio, con los cambios que ha conllevado hasta la actualidad.

B. Escalón por escalón

Las acciones realizadas para la reforma educativa fueron con el fin de unificar el perfil de egreso de los tres niveles básicos y se iniciaron con la reforma a la educación preescolar en 2004, justificada a través del Programa Sectorial de Educación, el cual destaca la necesidad de mejorar el nivel de logros educativos y ampliar las competencias para la vida. Con éste, se modificó el Programa de

⁵ Con la ACE se aspira, una vez más, a transformar la educación, y para ello se convoca a diversos actores sociales para unir esfuerzos que permitan avanzar hacia una política de Estado en educación. En ambos casos el gobierno tuvo que garantizar la participación activa del SNTE para poder llevar a cabo sus políticas educativas.

Educación Preescolar (PEP) y se estableció una dinámica de trabajo por proyectos. Luego, en 2006, fueron introducidos cambios en el currículo de la educación secundaria, pero a pesar de ellos, no se logró la calidad ni hubo un avance educativo —aunque el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 sostuvo que el federalismo educativo debe fortalecer la operatividad de la reforma a largo plazo. Así, la RIEB es una política pública que busca formar estudiantes de forma integral desde preescolar, primaria y secundaria, para favorecer el desarrollo de las competencias establecidas en un Plan y Programa de Estudios. Ésta deriva del Acuerdo 592 (2011), marco legal que centra la educación básica en doce principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios de 2011 y que a *grosso modo*, establece como objetivos:

- Definir los campos formativos y asignaturas del mapa curricular.
- Favorecer el desarrollo de competencias y el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).
- Establecer el perfil de egreso y competencias para la vida.
- Definir los estándares curriculares.
- Evaluar el desempeño docente y de gestión.
- Favorecer la transparencia y rendición de cuentas.

1. De cambio en cambio

A partir del establecimiento de la obligatoriedad del nivel preescolar, en noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución. En éste se pretende fortalecer la educación preescolar extendiendo el servicio educativo a tres años. Más que limitarlo al cuidado o entretenimiento de los niños debe ser considerado como un espacio de aprendizajes fundamentales que permite a los chicos un cambio de ambiente familiar a un ambiente social con mayor diversidad y nuevas exigencias, reconociendo que se trata de procesos inacabados que sólo se pueden lograr completamente en grados posteriores.

El programa de 2004 tiene un carácter un poco más abierto, en el cual se da libertad a la educadora de seleccionar o diseñar las situaciones didácticas —de taller o proyecto— que considere más convenientes para que los estudiantes desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Se centra en desarrollar y fortalecer las competencias que cada niño ya posee para que el docente persiga nuevos desafíos por medio de situaciones didácticas pertinentes.

Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera que los niños logren en el transcurso de la educación preescolar. El programa los conjuntó en seis campos formativos: Desarrollo Personal y Social; Lenguaje y Comunicación; Pensamiento Matemático; Exploración y Conocimiento del Mundo; Expresión y Apreciación Artísticas; y, Desarrollo Físico y Salud.

Tras la reforma de 2011, el rol de la educadora se orientó a fomentar diversas dinámicas de relación en el grupo escolar mediante la interacción entre pares, en grupos y/o el grupo en su conjunto (SEP, 2011). Se contempla un apartado para niños que requieren de especial atención, en el que el docente propiciará su inclusión en los planteles y brindará orientación a los padres o tutores, así como a las docentes y demás personal de las escuelas que los atienden. Sin embargo, gran parte de la responsabilidad es depositada en la educadora, pues no se aclara quién orientará en la materia y algunas escuelas no cuentan con un área de psicología que apoye al niño en la mejora de sus procesos de aprendizaje. Ello aunado a la falta de estrategias para quienes requieren atención especial.

Comparte junto con los dos siguientes niveles el perfil de egreso, el cual define el tipo de estudiante que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica. Con la RIEB se pretende lograr un perfil conjunto en los tres niveles educativos a partir del logro de aprendizajes esperados y estándares curriculares. Asimismo, se expresa en términos de los rasgos individuales del estudiante:

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes (SEP, 2011: 39) (ver Anexo 1).

Por su parte, el trayecto formativo de doce años se divide en cuatro periodos escolares con estándares curriculares que agrupan niveles de logro esenciales en *Español*, Inglés como segunda lengua, Matemáticas, Ciencias, Tecnología y Habilidades Digitales. Estos son indicadores que definen lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, así como las actitudes que adquirieron al concluir un periodo escolar, independientemente de su contexto geográfico, cultural o social (SEP, 2011). Sin embargo, no se define con claridad el concepto de *estándar*, sólo se sabe que son importantes para evaluar las conductas observables del estudiante, pero no toman en cuenta sus necesidades, emociones y posibles desventajas. Aunque pretenden combatir el rezago educativo, son muchos y es difícil el logro de todos, ya que se encuentran divididos por periodos (ver Figura 1):

Figura 1. Cuadro de estándares curriculares

Periodo escolar	Grado escolar de corte	Edad aproximada
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

Fuente: SEP, 2011: 43.

El siguiente nivel en el que se realizó la Reforma fue en secundaria, contrario a la progresión conveniente en la que dichos cambios debieron realizarse.

2. ¿Otro “cambio educativo” más?

Según el discurso oficial, el plan de estudios en la educación secundaria “favorece numerosas oportunidades para realizar proyectos didácticos compartidos” (SEP, 2006: 15). Así, son los docentes quienes seleccionan las estrategias didácticas más adecuadas para el desarrollo de los temas señalados en los programas de las asignaturas, a partir de las características específicas de su contexto y tomando como referentes fundamentales tanto al enfoque de enseñanza como a los aprendizajes esperados en cada asignatura. Sin embargo, la toma de decisiones no ocurre conforme a los contextos específicos.

En la educación secundaria se continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de *Español*, cuyo aprendizaje se centra en las prácticas sociales de éste. Ahora bien, la organización de los conocimientos se presenta en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación Social, de los cuales se deriva el trabajo por proyectos, —tres por cada bimestre—. Dada la diversidad lingüística del país, se debe partir de propuestas educativas locales y regionales que contemplen las particularidades de cada lengua y cultura indígena. En la actualidad no se alcanza a totalidad la cobertura y la educación inclusiva.

El inglés es retomado como segunda lengua en primaria y secundaria para que el estudiante cuente con la posibilidad de desarrollar una competencia vinculada con la vida y el trabajo (SEP, 2011). No obstante, sólo es tomada en cuenta para que el chico se incorpore de forma rápida al campo laboral, no para el logro de aprendizajes significativos.

3. “Va de nuez, va de nuez”

El plan de secundaria de 2011 difiere con respecto del programa de 2006. En el último existe un perfil de egreso unificado para preescolar, primaria y secundaria. En el campo de formación de Lenguaje y Comunicación, es fundamental incidir

desde la educación básica para el desarrollo del lenguaje materno o de la segunda lengua, pues su impulso permite que el niño sea capaz de establecer relaciones interpersonales a través de la comunicación clara y fluida de sus ideas.

Dentro de éste, el cambio más importante en la enseñanza del Español radica en la eliminación del enfoque formalista instaurado antes de los años 90, por el cual el énfasis se situaba en el estudio de nociones de lingüística. En cambio, en los nuevos programas de estudio, el propósito es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita (SEP, 1993: 15).

C. Organización del conocimiento

En los programas de *Español*, las prácticas sociales del lenguaje para el desarrollo de las competencias comunicativas se reflejan en los aprendizajes esperados mediante los cuales se movilizan los saberes para el desarrollo de competencias. Éstos harán que se mejore el área de *Español*, con base en las recomendaciones de organizaciones internacionales.⁶ Según éstas, si se cubre el perfil de egreso mejorarán los resultados de las evaluaciones aplicadas a nivel secundaria (PISA).

1. Campos de formación y campos formativos

Los campos formativos para la educación básica demuestran la existencia de un proceso gradual y continuo en la enseñanza que inicia en el nivel preescolar y concluye en secundaria. A su vez impulsan espacios de interacción e intercambio de información, a través de redes de aprendizaje, promoviendo el uso de ambientes virtuales motivados por conectividad de alto desempeño; es decir, el campo se vincula o corresponde a alguna asignatura de otro nivel educativo. Además, se complementan con el mapa curricular (ver Anexo 2)

⁶ Instrumentos de evaluación como los de la prueba internacional Programme for International Student Assessment (PISA) 2006, aplicada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), o las recientes pruebas de Evaluación Nacional de Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE) de 2007, 2009 y 2011, mismas que señalan que los estudiantes evaluados tienen niveles insuficientes en la competencia lectora.

Figura 2. Cuadro de campos formativos en los niveles Preescolar y Primaria

Campos formativos	Preescolar	Primaria
Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y Comunicación	Español Segunda I.
Pensamiento Matemático	Pensamiento Matemático	Matemáticas
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	Exploración Conocimiento del Alumno	Exploración de Naturaleza y la sociedad La Entidad Donde Vivo C. Naturales, Geografía e Historia
Desarrollo Personal y para la Convivencia	Desarrollo Personal y Social	Formación Cívica y Ética E. Física y E. Artística

Fuente: Elaborado tomando con base SEP, 2011.

Puede observarse que los campos formativos de preescolar no corresponden de manera exclusiva con una o algunas asignaturas de la educación primaria o secundaria. Los tres niveles de la educación básica se vinculan entre sí a través de la relación que establecen los campos y las asignaturas por la naturaleza de los enfoques, los propósitos y los contenidos que se promueven a lo largo de la educación básica, entre otras formas. El mapa curricular muestra cómo se organizan las asignaturas en los campos formativos pero, al ser un esquema, imposibilita presentar de manera explícita todas las interrelaciones que existen entre ellas.

2. ¿Qué pasa con la asignatura de Español?

Los programas de estudio en primaria y secundaria retoman varios componentes: prácticas sociales del lenguaje, tipo de texto, competencias, aprendizajes esperados, temas de reflexión, producciones para el desarrollo del proyecto y producto final. El enfoque comunicativo previsto en los *Planes y Programas de Estudio 2011*, que norma actualmente, busca garantizar, mediante los proyectos didácticos, el aprendizaje significativo de la lengua oral y escrita en situaciones

reales o prácticas sociales del lenguaje. En cuanto a la asignatura de *Español*, en cuarto grado se espera que los chicos presenten las siguientes competencias:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito
- Reflexionen de manera consistente sobre las características, el funcionamiento y el uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios (SEP, 2011: 15).

Actualmente, el rol del docente se enmarca dentro de doce principios pedagógicos que se consideran para apoyar el perfil de egreso del niño, según el Acuerdo 592. En la Figura 3 se presenta un cuadro comparativo sobre lo establecido en el *Plan de Estudios 2011* y lo que sucede realmente en algunas escuelas de carácter público. En la primera columna se exhiben los principios que sustentan el *Plan de Estudios 2011 (Acuerdo 592)*; en la segunda, algunas características derivadas de dichos principios; y, en la tercera, la pragmática.

Figura 3. Principios pedagógicos vs. Realidad

Principios pedagógicos	Características de los principios	Realidad
1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje	Desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de su vida	La educación está centrada en la evaluación
2. Planificar para potenciar el aprendizaje	Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación de los aprendizajes congruentes con los aprendizajes esperados	La evaluación en diversas ocasiones tiende a no priorizar el proceso
3. Generar ambientes de aprendizaje	Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida Seleccionar estrategias didácticas que	No se cumple, ya que los proyectos ya están preestablecidos pero no responden a las necesidades de los

Principios pedagógicos	Características de los principios	Realidad
	propicien la movilización de saberes Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados	estudiantes. Sin embargo, el docente al final reestructura acorde al contexto áulico
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje	Que sea inclusivo Que defina metas comunes Que favorezca el liderazgo compartido Que permita el intercambio de recursos	Los tiempos eficientes no se pueden definir por los diferentes estilos de aprendizaje que hay dentro de un grupo
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados	Proveerán a los estudiantes las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos	El estudiante ya no es el centro de atención total, porque lo que importa es la rendición de cuentas.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje	Biblioteca escolar y la biblioteca de aula Materiales audiovisuales, multimedia e Internet y Materiales y recursos educativos informáticos	Utilizar los libros de texto es obligatorio (aunque no están tomando en cuenta los errores encontrados). No todos tienen biblioteca en la escuela
7. Evaluar para aprender	Las evaluaciones diagnósticas, que ayudan a las formativas, se realizan durante los procesos de aprendizaje, junto con las sumativas, la autoevaluación y la coevaluación entre los estudiantes La heteroevaluación es dirigida y aplicada por el docente	La evaluación es pertinente sólo lo que se hace de actitudes observadas en los estudiantes En el proceso no se le da gran espacio a la metacognición
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad	La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y las costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, así como el clima, la flora y la fauna	La responsabilidad recae en el docente En algunas escuelas no hay personal de Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) actualmente UDEEI, al estudiante No se toma en cuenta el contexto y las evaluaciones y los materiales educativos son iguales para todos.
9. Incorporar temas de relevancia social	La educación financiera La educación del consumidor La prevención de la violencia escolar (<i>bullying</i> escolar y cibernético) La educación para la paz y los derechos humanos	Considerar los temas relevantes para dicha comunidad de una escuela en específico: La atención a la diversidad La equidad de género La educación para la salud La educación sexual La educación ambiental para la sustentabilidad
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela	Promover normas que regulen la convivencia diaria, y los vínculos entre los derechos y las responsabilidades; delimiten el ejercicio del poder y la autoridad en la escuela con la participación de la familia	En muchas escuelas, los padres no se presentan y la autoridad no da estrategias para mejorar la relación
11. Reorientar el liderazgo	Reorientar el liderazgo hacia una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los estudiantes	La relación sigue siendo vertical de la asesoría y la orientación Hay directores centrados más en la gestión escolar que en la pedagógica
12. La tutoría y la asesoría	La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e	A veces no hay asesoría ni acompañamiento para los docentes,

Principios pedagógicos	Características de los principios	Realidad
académica a la escuela	implementación de las nuevas propuestas curriculares	pero ello no impide que se actualicen

Fuente: Elaborado con base en SEP, 2011.

A partir de la experiencia de docente frente a grupo, se revela que el rol de mediador en la actualidad se limita, en su mayor parte, a la rendición de cuentas, el desarrollo de proyectos elaborados en el ámbito oficial y la consideración de conductas observables, únicamente.

En lo que respecta al ciclo 2014-2015, al docente se le exigen diferentes cargas de tipo administrativo y, además, comparte su horario con otras estructuras administrativas, como apoyo a la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC); y también con el promotor de lectura con programas ya establecidos.

3. Los proyectos

En preescolar, la aplicación didáctica propuesta por la RIEB permite que la educadora seleccione el tipo de situación didáctica, en tanto que en primaria y secundaria se elaboran proyectos preestablecidos con continuidad según el grado. Dichos proyectos deben relacionarse con aprendizajes esperados y estándares para evaluar niveles de desempeño en los tres niveles de educación. Por su parte, los temas de relevancia deben correlacionarse.

Se considera que al tener la organización didáctica en proyectos dentro de tres ámbitos —Estudio, Literatura y Participación Social—, los estudiantes desarrollarán competencias comunicativas en diferentes contextos y podrán:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Identificar las propiedades del lenguaje en situaciones comunicativas.
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México (SEP, 2011).

4. Temas de relevancia social y la comprensión lectora en ellos

En la Figura 4 se muestran los temas de relevancia social o *temas transversales*, según el Programa de 2009. Aparentemente se trata de situaciones que se deben encontrar dentro del currículo para ser abordadas; sin embargo, en su lugar hay temas que no son relevantes para todos los diferentes contextos.

Figura 4. Temas de relevancia social

La educación financiera	La atención a la diversidad
La educación del consumidor	La equidad de género.
La prevención de la violencia escolar (<i>bullying</i> escolar y cibernético)	La educación para la salud
La educación para la paz y los derechos humanos	La educación sexual
	La educación ambiental para la sustentabilidad
	La educación vial

Fuente: SEP, 2011.

La lectura de comprensión es fundamental dentro de los propósitos del campo de Lenguaje y Comunicación, pero en la práctica docente no es lograda, pues el currículum tiene un contenido excesivo. La RIEB plantea la lectura de distintos tipos de texto lo cual es posible, pero para que se lleve a cabo de manera efectiva, es necesario diseñar las estrategias desde una propuesta integradora y no a partir de proyectos ya establecidos.

Para la RIEB la comprensión lectora del niño consiste en cumplir con las rúbricas planteadas en la boleta escolar —a la que se le llamó *cartilla de evaluación* en el ciclo 2012-2013 y *reporte de evaluación* en el ciclo 2013-2014—. La evaluación sobre la comprensión es limitada, pues sólo se pregunta al estudiante cuatro aspectos: ideas principales, de qué trata el texto, identificación del título y personajes. Por lo tanto, la exigencia del perfil de egreso de que los estudiantes

alcancen la argumentación y crítica de los textos que leen no es congruente con la configuración del reporte de evaluación, encaminado a valorar aspectos observables. Actualmente se elabora el llenado del reporte de evaluación, en el cual el valor numérico consiste en un número entero y en números decimales.

5. “Lo veo y sólo así comienzo a creerlo”: cambios a contratiempo

Cuando comenzó el ciclo escolar 2014-2015, surgieron nuevas estructuras administrativas y con ellas emergieron nuevos actores educativos, como el subdirector administrativo, el subdirector técnico-pedagógico y el promotor de lectura y apoyo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Así también la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) forma parte de un nuevo departamento nombrado Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). El docente frente a grupo comparte horarios y se prioriza el cumplimiento de los rasgos de la normalidad mínima los cuales se presentan en la Figura 5.

Figura 5. Rasgos de la normalidad mínima en escuelas de educación básica

1. Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar
2. Todos los grupos disponen de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar
3. Todos los maestros inician puntualmente sus actividades
4. Todos los estudiantes asisten puntualmente a todas las clases
5. Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los estudiantes y se usan sistemáticamente
6. Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje
7. Las actividades que propone el docente logran que todos los estudiantes participen en el trabajo de la clase
8. Todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo

Fuente: SEP, 2014: 1.

Se pretende que en un futuro, a través de dichos rasgos de normalidad se otorgue autonomía a los planteles escolares, pues la carga administrativa es excesiva y el personal que llega a las escuelas muchas veces desconoce el contexto.

En algunos casos tienen el perfil de docentes, pero no han estado frente a grupo ni recibido una capacitación en la práctica. A los estudiantes se les aplica la prueba Plan Nacional para la Evaluación de Aprendizajes (PLANEA), la cual sustituye a la prueba ENLACE. Su pilotaje está planeado para 2018, sin embargo, se evaluó de forma apresurada a finales del ciclo escolar 2014-2015, sin que los estudiantes tuvieran aún desarrolladas las competencias y conocimientos de Español, Matemáticas y Convivencia (León, 2015).

Oficialmente, en algunos planteles continúa vigente el *Plan 2011*. Tan sólo ha habido cambios para el quinto grado de primaria, en el cual se entregó una *tablet* por estudiante.⁷ Para los demás grados continúa oficialmente el mismo plan, aunque en la práctica se ha dejado de usar el libro de matemáticas y sólo permanece la materia de Desafíos Matemáticos, la cual da por hecho ciertos referentes que no coinciden con el *Plan y Programa 2011*. Mientras que en el ciclo actual, ya no fueron entregadas las *tablets*, es decir, ya no hubo continuidad.

En el caso de la asignatura de *Español*, el trabajo se lleva a cabo por secuencias didácticas en los libros de primero y segundo grado, mientras que para Formación Cívica y Ética, Geografía e Historia, hubo cambios en imágenes y formas de presentar los contenidos.

De conformidad con Vargas (2000), el discurso educativo oficial de un enfoque por competencias trata sobre el crecimiento y la riqueza social, pero en la RIEB se enfoca en que el deber del estudiante es ser colaborativo. De forma sutil fomenta la creación de personas individualistas o, como se dice en el ámbito económico, a “la ley del más fuerte”, y quienes no alcanzan las competencias oficialistas se rezagan. La realidad política no permite en su mayoría formar estudiantes

⁷ Conviene señalar que en la escuela en donde labora la que suscribe el presente documento, la capacitación docente fue de dos días. Además, se han tenido problemas con algunas tabletas, pero el soporte técnico ha asistido en el mantenimiento.

reflexivos, pues muestra una constante preocupación por la entrega de resultados y la rendición de cuentas (Andere, 2013).

De acuerdo con Eduardo Andere (2012), puede considerarse que tanto el plan como los programas actualmente son antipedagógicos y se muestran excesivos, al grado de ser necesario un documento lógico que permita al docente tener acción en el aula. El currículum es cerrado y a diferencia del PEP, no preocupa el proceso del estudiante. Además, la metodología poco común en Español o Matemáticas dificulta la operación del currículum para nivel primaria (Andere, 2011). Por supuesto, la complejidad aumenta al agregar el idioma inglés, pues no hay maestros de dicha lengua en todas las primarias a nivel nacional, sobretodo en comunidades indígenas. Es difícil apropiarse de valores y derechos universales cuando en la realidad, en los estados del centro-norte como Michoacán (Herrera, 2015), los estudiantes no pueden asistir a la escuela, pues dicha entidad vive una ola de violencia. Como se puede apreciar, las realidades son distintas.

Aunque la reforma educativa se haya legitimado debe reflexionarse sobre sus logros teniendo en cuenta la necesidad de cambios profundos en el país para que el enfoque que se trate tenga más pertinencia. Ése es nuestro compromiso, ya que no sólo se trata de cuestionarla, también es necesario trabajar en alternativas para la construcción del conocimiento.

Demos camino a conocer los hallazgos tomados en cuenta para un diagnóstico específico y poder clarificar la problemática en cuestión dentro del Lenguaje y la Comunicación, haciendo hincapié en aspectos relacionados con la comprensión lectora.

II. INDAGAR CON UNA NUEVA MIRADA

Este capítulo, que presenta el diseño del diagnóstico, realizado desde elementos del método investigación-acción, tiene como fin detectar de forma oportuna problemáticas con respecto de la lengua. Asimismo, pretende mostrar la conveniencia de elegir una metodología cualitativa, ya que, en un primer momento, permite recoger hallazgos en el contexto del aula.

Indagar con una nueva mirada posibilita reconocer la problemática de forma holística y darle posible solución mediante una intervención en el aula, para después reconstruirla con un enfoque biográfico-narrativo.

A. Delimitación de la problemática

Con la finalidad de acercarse al problema que afronta el grupo de cuarto grado de la Escuela Primaria “Ford 20”, turno matutino, es necesario considerar el contexto en el cual se inserta dicha institución, ello con el fin de estudiar a los niños desde su realidad. Territorialmente se encuentra en la delegación Álvaro Obregón.

1. Comportándome como la lechuza⁸

De acuerdo con el censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), realizado en 2010, esta delegación ocupa el tercer lugar en población en la Ciudad de México, pues cuenta con 72,7034 habitantes. En otros datos, 58.3 por ciento de personas de 12 años o más participan en actividades económicas, mientras que 40 por ciento está conformado por estudiantes que pertenecen a la categoría económicamente inactiva (véase la Figura 6).

Figura 6. Población económicamente activa

Económicamente activa: 58.3%	Hombres	Mujeres
Económicamente inactiva: 40%	72.9%	53.7%

Fuente: INEGI, 2010.

⁸ La lechuza suele pasarse horas sobre una rama observando lo que sucede a su alrededor. Siempre parece concentrada y tiene una mirada muy penetrante.

Dentro de los indicadores que refieren características educativas, contempla que menos del 50 por ciento de los habitantes tiene formación universitaria, pues su inserción al mercado laboral es rápida y dan prioridad a estudiar sólo el nivel básico.

En la Figura 7 puede observarse que de cada 100 personas en el rango de edad de entre 6 y 11 años, 96 asiste a la escuela primaria. La tendencia es que la prioridad de asistencia y permanencia en la escuela se da hasta el nivel de secundaria.

Figura 7. Asistencia a la escuela por grupo de edad

Edad	Porcentaje	Nivel
3-5 años	63.4%	Preescolar
6-11 años	96.4%	Primaria
12-14 años	94.9%	Secundaria
15-24 años	49.8%	Superior

Fuente: INEGI, 2010.

El diagnóstico específico se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Ford 20”, turno matutino, con clave 09DPR2214C, ubicada en la calle Preteles, Puente Colorado, colonia Las Águilas, en la delegación Álvaro Obregón. El diagnóstico es el punto medular para detectar la problemática que enfrentan los estudiantes de cuarto grado. Asimismo, la intervención será posible sólo a partir de sus resultados.

A pesar de que la colonia donde se encuentra la escuela primaria colinda con Santa Fe —área considerada por el INEGI como de nivel socioeconómico alto—, la mayor parte de los padres de familia de los niños de cuarto grado desempeñan oficios y pocos tienen formación universitaria, incluso hay padres que no saben leer ni escribir y algunos hablan una lengua indígena.

De acuerdo con el INEGI (2010), en la zona hay colonias consideradas de nivel alto y medio; sin embargo, la población estudiantil que asiste a esta escuela, más bien es de un nivel socioeconómico medio. Esta idea surge a partir de la observación, pues al solicitar el programa de desayunos escolares, se pudo identificar que la mayoría de los estudiantes los compran y reciben con gran entusiasmo. También

se logró constatar que los estudiantes asisten a la escuela caminando, ya que algunos tienen más hermanos en la misma institución o en preescolares cercanos y prefieren no gastar en transporte público.

Además, hay padres de familia que aprovechan el programa especial de la escuela de financiamiento y descuentos para la compra de anteojos o las donaciones de lentes por parte de la compañía automotriz *Ford*.

Es frecuente que ambos padres de familia trabajen, por lo que los estudiantes son cuidados por sus abuelos o familiares.

La escuela se encuentra a lado de un mercado y las calles están pintadas con grafitis. A pesar de colindar con una pequeña zona privada, no es un área exclusiva.

a. El contexto de la lectura de comprensión, su situación actual

En el contexto actual se busca que los estudiantes aprendan a leer de forma acelerada escolarizando el acto y el hábito lector sin tomar en cuenta sus intereses. Se pretende que a su vez, los niños logren una comprensión total en un primer momento como si se tratara de un proceso sencillo que ocurriera de manera rápida, olvidándose de que para poder comprender un texto es necesario tomar en cuenta las etapas cognitivas de los estudiantes, los referentes previos con los cuales cuentan y sus implicaciones que van más allá de una mera descodificación, puesto que la lectura de comprensión es “un proceso que involucra el conocimiento de la lengua, la cultura y el mundo” (Grajales, 1999: 51). Oficialmente, en el nivel básico primaria se limita la lectura de comprensión debido a que se realizan lecturas fragmentadas de los libros de texto gratuito. Esta situación es incongruente con los momentos de evaluación que se contemplan y las competencias que se solicita que los infantes logren al final de cada ciclo (lo cual se comentó en el apartado de las competencias). A los estudiantes se les exigen resultados con niveles superiores a los de su entendimiento de las lecturas y, al observarlos en el aula, es desolador encontrar que aún no son capaces de

realizar inferencias o anticipaciones (Catalá, 2011). Así, la lectura de comprensión es una problemática constante que enfrentan muchos estudiantes en el país. En la Ciudad de México, no se prioriza atender la problemática de la comprensión lectora, pues la preocupación principal radica en reducir el analfabetismo:

32 millones de mexicanos están en situación de analfabetismo y rezago educativo, por lo que la meta de Campaña de Alfabetización es atender a 7.5 millones de personas mayores de 15 años. De ellas 2.2 millones se alfabetizarán, 2.2 terminarán su educación primaria y 3.1 millones más la secundaria (INEA, 2014: 1).

Por ello resulta preocupante que no se apueste por una lectura de comprensión para que el estudiante aprehenda el significado de los diversos textos que se le presentan, se acerque cada vez más a ellos y se derriben barreras de aprendizaje. La lectura de comprensión debe ser parte de su vida, más allá de una mera actividad académica. Entender un texto en su totalidad debe ser un acto placentero y no de aburrición por no entender los contenidos, en éste contexto.

b. La escuela azul: el contexto de la intervención

El diagnóstico se llevó a cabo en el grupo de cuarto grado con estudiantes de una edad promedio de nueve años. El comienzo de las escuelas Ford se remonta al año de 1966, en el que se reunieron inquietudes y esfuerzos de varias personas que integraron el *Comité Cívico de Ford y sus Distribuidores*,⁹ para la fundación de dicha escuela. En 1991, la posición del *Comité Cívico* se consolidó como una asociación civil (Ford, 2015).

La construcción de centros educativos en zonas de escasos recursos fue la primera gran tarea del *Comité Cívico*. Para ello, se puso en marcha el *Programa Ford de Construcción de Escuelas Primarias*, el cual aprovechó el alcance y la presencia de los distribuidores Ford en diversos puntos de la República, para detectar las zonas con mayor necesidad.

⁹ Comité de la compañía automovilística, el cual se ha dedicado a desarrollar programas de responsabilidad social, en los sectores más desafortunados de nuestro país.

La oficialidad de las escuelas fue otorgada en un acuerdo realizado entre la compañía Ford y la *Secretaría de Educación Pública* (SEP).¹⁰ Para la construcción de los planteles se estableció un sistema de financiamiento por partes iguales, donde el *Comité Cívico* aportaba del 50 al 60 por ciento del costo de la escuela y el resto corría a cargo de los distribuidores, el gobierno y/o la comunidad.

Dentro de esta modalidad se construyeron doscientas doce escuelas a nivel nacional, dentro de las cuales se encuentra la primaria “Ford 20” (Ford, 2015) con su edificio azul, ya que al ser creada por esta compañía, se pintó de su color institucional, al igual que la mayoría de las primarias denominadas con el mismo nombre a nivel nacional.

El escudo del uniforme es un automóvil de la compañía con lo que se pretende transmitir una ideología en particular. En la institución, la disciplina es considerada como una regla fundamental. Es de jornada regular, ya que da servicio a dos turnos: matutino y vespertino, y cuenta con un director, catorce docentes frente a grupo, dos apoyos técnicos pedagógicos, un promotor de lectura, un docente de apoyo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), dos docentes de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), dos docentes de Educación Física, un conserje y dos apoyos a la limpieza. La población es de 408 estudiantes.

Los catorce grupos se distribuyen de la siguiente forma: dos de primer grado, tres de segundo y dos de cada grado a partir de tercero. En cuanto a la formación académica del personal, seis de los compañeros docentes son pedagogos, siete normalistas y dos normales básicos. Existe una relación cordial con el director, aunque es conveniente avisar con anticipación en caso que los docentes deseen realizar alguna gestión o actividad.

¹⁰ En el acuerdo se estableció que la compañía Ford se dedicaría exclusivamente a la construcción de las escuelas y la instalación de mobiliario, mientras que las autoridades oficiales serían responsables de la parte administrativa y de los docentes.

La dinámica escolar ha sido cambiante a partir de las diversas reformas (SEP, 2013), dentro de las cuales se incluyen nuevas estructuras en la dinámica escolar que han reducido los espacios del docente titular frente al grupo. Algunos departamentos tienen un plan preestablecido para sesiones de 60 minutos, como Promotor de Lectura y Docente de apoyo a las TIC. Lo mismo sucede con Deportes, para compartir programa exclusivo para las escuelas Ford.¹¹

El director lleva en su cargo tres ciclos escolares y se ha adaptado a la comunidad paulatinamente, sin embargo, hay docentes que tienen 20 años de antigüedad en la escuela y la conocen perfectamente, por lo que se relacionan mejor con los padres de familia y, por supuesto, con los estudiantes.

En el análisis, con el fin de que el diagnóstico pueda valorar si la problemática que se percibe en los estudiantes de cuarto grado está relacionada con la falta de comprensión lectora, se pudo observar que en efecto, esta carencia representa un obstáculo para la construcción del conocimiento, por lo que se pretende intervenir posteriormente para mejorar la comprensión en los niños.

c. Seleccionando a la muestra para el diagnóstico

Esta investigación tuvo como base una metodología cualitativa, ya que es de tipo humanista, pues se trabaja con seres humanos. La educación es un fenómeno social en el cual los estudiantes deben ser tomados en cuenta desde su realidad, cualidades y contexto (Sampieri, 1991). El enfoque cualitativo de este trabajo considera elementos de la hermenéutica, pues se pretende comprender la problemática educativa desde su totalidad sin concebir los actos educativos de manera parcial.

Cabe aclarar que para la elaboración del diagnóstico se tomó en cuenta la propuesta del modelo de Elliot (en Latorre, 2003), puesto que la investigación-acción se caracteriza por el propósito de dar un nuevo rol al docente; en este

¹¹ Consiste en una propuesta para fomentar valores mediante el juego, programa que ya tiene las secuencias establecidas para cada sesión.

caso, el de profesor-investigador que reflexiona acerca de su práctica educativa para poder transformarla.

En el plantel se consideraron los grupos de cuarto grado y se les aplicó el diagnóstico para poder intervenir y así detectar la problemática. El muestreo elegido fue no probabilístico y por cuota (Tapia, 2000), con el cual todos tienen la misma posibilidad de participar. Se tomó en cuenta la selección de ciertas unidades de análisis y el universo de la muestra fue de 65 estudiantes distribuidos en dos grupos.

La unidad de análisis correspondió a niños de cuarto grado de primaria de los grupos A y B; seis del A y seis del B. El rango de edad osciló entre los ocho y nueve años. La cuota seleccionada fue de seis niños por grado. Se tomó en cuenta una categoría de género para la selección de los niños: tres niños y tres niñas por grupo (véase la Figura 8).

Figura 8. Integrantes del muestreo por cuota

Cuarto grado		
Grupo	A	B
Género masculino	3	3
Género femenino	3	3

Una vez determinada la cantidad y rasgos de la muestra se procedió a la utilización de técnicas e instrumentos para poder obtener información sobre la comprensión lectora.

d. Técnicas e instrumentos

Se inició por *observar como lechuza*, mediante la técnica de observación directa o no participante (Münch, 2009), la cual se caracteriza por limitarse a ver el suceso sin intervenir en él, incluso estando presente. En ella, el observador sólo recaba datos. Los momentos de observación definidos fueron el recreo y la ceremonia, sin dejar de tomar en cuenta cuando se abordan aspectos de la lengua en clase, dentro de lo concerniente al campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

Toda la indagación se registró en el instrumento del diario de campo, pero sólo fue usado para el diagnóstico y bajo la propuesta de María Bertely Busquets (2000). Se trató de una observación estructurada en momentos delimitados. En este caso, sólo se tomaron en cuenta situaciones relacionadas con la lectura y la comprensión, algunas cualidades de los estudiantes y lo que hacen durante el recreo y la ceremonia.

A la par se llevó a cabo una técnica de observación documental (Münch, 2009) —otros teóricos se refieren a ella como investigación documental—. Ésta consistió en la revisión de tesis de posgrado, artículos e investigaciones, con el fin de conocer qué se ha hecho desde años atrás con respecto a la problemática ya citada.

El instrumento diseñado para el diagnóstico de los estudiantes fue un cuestionario mixto de diecisiete preguntas (ver anexo 3), entre las cuales se hallaban dicotómicas, de abanico y una abierta (Münch, 2009). El instrumento tenía el propósito de interpretar si la problemática era la comprensión lectora, así como las preferencias y hábitos lectores, para precisar el análisis de resultados, además de tomar en cuenta el contexto de los estudiantes.

El cuestionario aplicado a los chicos también tuvo otro propósito, el de determinar qué aspectos están relacionados con la lectura y su comprensión. Un supuesto de este trabajo es que la falta de un ambiente lector y la mediación del docente obstaculizan la comprensión lectora.

La entrevista incidental fue otro instrumento que se consideró (Tapia, 2000), practicada a los docentes de segundo grado, uno de tercero y otro de cuarto, con el fin de conocer aspectos relacionados con la comprensión lectora y las estrategias que han empleado para facilitarla. La entrevista consistió en un guión de diez preguntas y se llevó a cabo durante las horas libres de las asignaturas de Educación Física y Computación.

También se elaboró un cuestionario con 11 preguntas dirigido a los padres de familia (ver anexo 4) relacionados con los hábitos lectores de sus hijos, pues ya se contaba con los datos de un estudio socioeconómico. La razón para aplicar el cuestionario fue que por medio de las preguntas se pudo realizar una comparación

con el sondeo aplicado a los estudiantes. Además, se llevó a cabo un estudio socioeconómico para conocer el nivel educativo de los padres, a partir del cuestionario que resuelven los padres al inicio del ciclo escolar y que para fines de esta investigación sólo se retomó.

e. Análisis de resultados

En el presente apartado se muestran los resultados del diagnóstico específico aplicado a los estudiantes de los dos grupos de cuarto grado de primaria. Posteriormente se ofrecen los resultados de las entrevistas incidentales hechas a los docentes. Por último, se comenta la información recabada en los cuestionarios aplicados a padres de familia.

Se elaboró un cuestionario mixto para los estudiantes con preguntas dicotómicas, de abanico y sólo una pregunta abierta. Durante el recreo se practicaron entrevistas incidentales a los estudiantes para corroborar ciertos datos.

Es conveniente destacar que los docentes permitieron aplicar el cuestionario durante los tiempos libres que tenían como consecuencia de la toma de la asignatura de Educación Física. Cada aplicación se llevó a cabo en un tiempo de 20 a 25 minutos por grupo. Por último, se exponen los resultados de las estrategias empleadas para complementar y continuar recabando datos. Por otra parte, si bien es cierto que se trata de una investigación cualitativa, se apoya de ciertos elementos cuantitativos referentes al uso de gráficas para interpretar los datos obtenidos para delimitar un diagnóstico más completo.

1) Cuestionario aplicado a los niños

Para el análisis de los resultados del cuestionario aplicado a los niños se diseñaron las siguientes categorías:

- Lectura.
- Comprensión de la lectura.
- Lectura y tiempo libre.

- Lectura y acompañamiento.

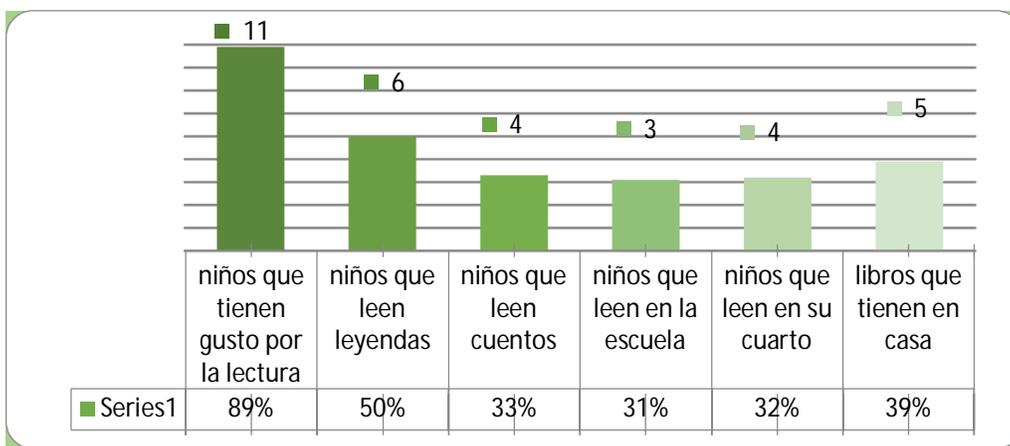
Respecto a la categoría de *Lectura*:

En las preguntas 1, 2, 7 y 8 se abordan elementos encaminados a las preferencias de lectura:

1. ¿Te gusta leer?
2. ¿Qué es lo que te gusta leer más?
7. ¿En dónde te gusta leer?
8. ¿Cuántos libros hay en casa de forma aproximada?

Como se muestra en la Figura 9, a la mayoría de los niños les gusta leer, lo que permitió intervenir con el grupo, aunque se puede constatar que no hay un acompañamiento en la lectura en casa. De acuerdo con los resultados de la pregunta 2, para la mitad del grupo las lecturas de su preferencia son las leyendas, mientras que los demás leen cuentos y las adivinanzas sólo le interesan a una minoría. En la pregunta 7 se obtuvo que un poco más de la tercera parte de ellos les gusta leer en su cuarto, lo que denota que no hay un acompañamiento por parte de sus padres en esta actividad. Además, 31 por ciento lee en la escuela, mientras que sólo unos cuantos lo hacen solos en casa. Partiendo de la observación de que no comprenden textos informativos como la noticia, se presume que es a causa de la falta de textos en casa y la falta de disponibilidad de un ambiente lector.

Figura 9. Información referente a la *Lectura* de los niños de cuarto grado



Comprensión lectora

Las preguntas de la 3 a la 6 se enfocan a la comprensión lectora:

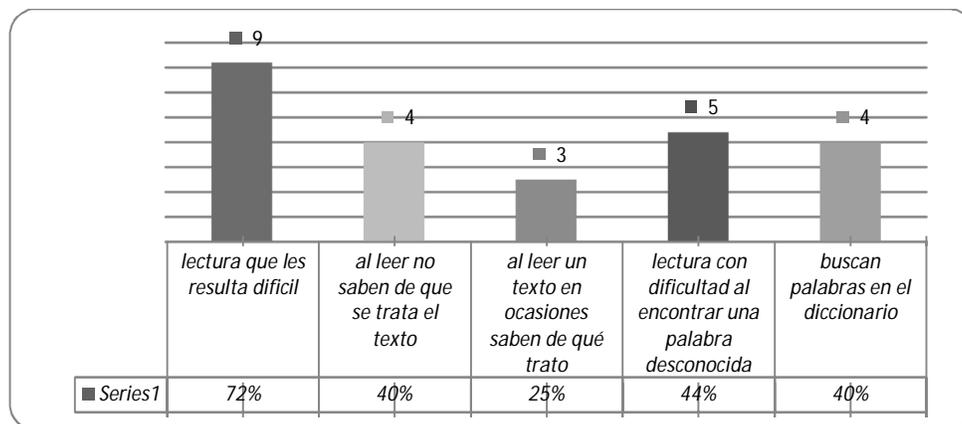
3. ¿Qué lectura te ha resultado más difícil?
4. Cuando lees, ¿sabes de qué trató el texto?
5. ¿Te resulta difícil hacer una lectura al encontrar una palabra que no entiendes?
6. ¿Qué haces cuando lees una palabra y no la entiendes?

En la pregunta 3 se obtuvo que la lectura con la que los grupos afirman tener más dificultad es la noticia, como se muestra en la Figura 9. Mientras que los resultados a la pregunta 4 revelan que cuando leen un texto, 40 por ciento de los entrevistados a veces no sabe de qué se trató.

Es fundamental comentar que en la pregunta 5, más de la tercera parte de los estudiantes presenta dificultad para leer cuando encuentran una palabra que no entienden. A quienes a veces les resulta difícil continuar con la lectura representan el 44 por ciento. De cualquier modo, esto refleja la poca comprensión de los textos. Como conjetura, ello puede deberse al escaso vocabulario con el cual llegan a este grado académico a pesar de que les guste leer (véase la figura 10).

Con respecto a la pregunta 6, se puede apreciar que el 44 por ciento afirma que busca en el diccionario las palabras que no entiende, mientras que la minoría las revisa en internet. Sin embargo, a partir de las entrevistas incidentales y comparando con la técnica de observación, sólo tres estudiantes de 18 traían su diccionario. Más que indagar, preguntaban sus dudas a cualquier adulto.

Figura 10. Gráfico referente a la categoría de *Comprensión lectora*



Lectura y tiempo libre

Las preguntas de la 9 a la 13 se enfocan en la lectura y el tiempo libre:

9. ¿Con qué frecuencia lees a la semana?
10. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
11. ¿Has visitado alguna biblioteca?
12. ¿Qué libros te gusta consultar?
13. ¿En casa tienes un área de lectura?

Los resultados de la pregunta 9 muestran que la gran mayoría lee diariamente, el 61 por ciento; mientras que el 17 por ciento lo hace tres veces por semana. Sin embargo, no hay un acompañamiento para todos los estudiantes.

Con respecto a la interrogante 10, acerca de lo que hacen en su tiempo libre, 28 por ciento de los estudiantes prefiere usar la *tablet* para jugar, sólo un 11 por ciento le gusta leer en ese tiempo libre y otro 11 por ciento ve la televisión.

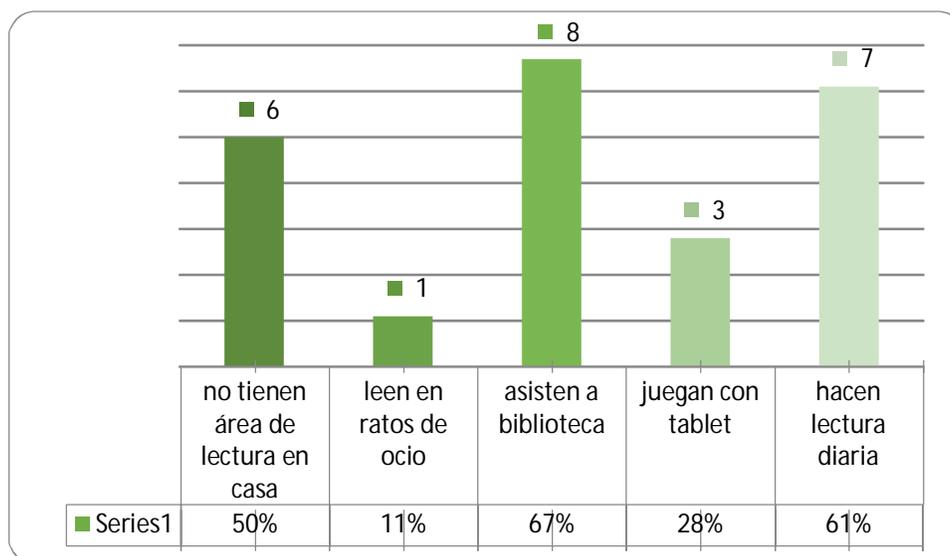
Por medio de entrevistas incidentales se conoció que la mayoría de las niñas ve caricaturas y telenovelas, puesto que en su casa es la principal opción televisiva de las madres de familia. En su tiempo libre, el 17 por ciento gusta de pasear, dato que muestra las pocas salidas de casa que tienen, debido, muy probablemente, a que la mayoría de los padres trabaja.

En la pregunta 11, que hace referencia a su asistencia a una biblioteca se constata que el 67 por ciento sí lo ha hecho. Sin embargo, al practicar las entrevistas incidentales se descubrió que aunque unos cuantos sí las conocen, no todos han asistido a una biblioteca pública como lo aseguraron y en realidad sólo conocen la biblioteca con la que cuenta la escuela.

Cuando asisten a la biblioteca escolar, al 39 por ciento les gusta consultar leyendas, al 50 por ciento cuentos y 11 por ciento prefiere las adivinanzas.

En casa sucede que un 50 por ciento de los estudiantes si cuenta con un espacio destinado a la lectura y la otra mitad no lo tiene. Ello deriva en el supuesto de una falta de referentes para acceder a una nueva lectura (obsérvese la figura 11).

Figura 11. Gráfico que hace referencia a la categoría *Lectura y tiempo libre*



Lectura con acompañamiento en casa

Las preguntas de la 14 a la 16 se relacionan con la lectura acompañada en casa:

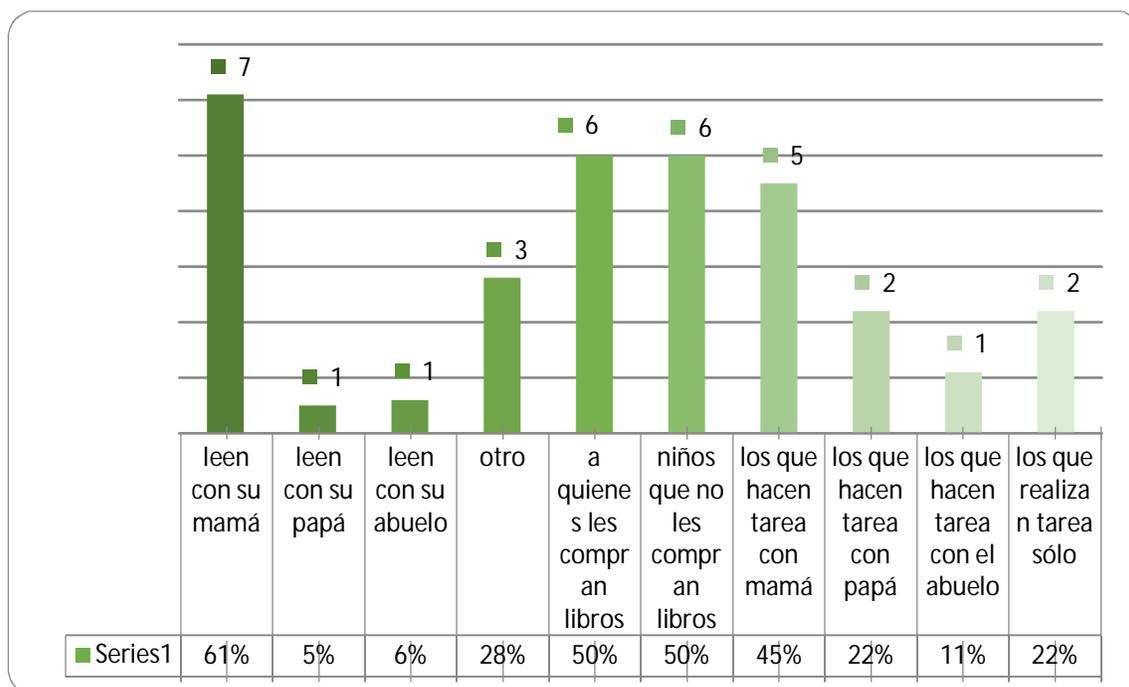
- 14. ¿Con quién lees en casa?
- 15. En estos tres meses, ¿te han comprado algún libro?
- 16. ¿Quién te apoya al realizar tus tareas?

Referente a la categoría Lectura con acompañamiento en casa, se detalla que el 61 por ciento practica la lectura acompañado por mamá, mientras que 28 por ciento lo hace solo, 6 por ciento con el abuelo y el 5 por ciento restante lo hace con papá. En el caso del acompañamiento de la lectura, éste se presenta de forma ocasional (ver figura 12).

A partir de la entrevista incidental que se realizó a los estudiantes se descubrió que en algunos casos las madres de familia, más que brindarles algún apoyo a sus hijos, se concretan a ordenarles que lean. En la pregunta 15, que se refiere a los libros que les compran, se aprecia que se compran más juguetes y aparatos electrónicos que libros. Durante un período de tres meses, al 50 por ciento le compran libros y al otro 50 por ciento no. Es mamá quien más les apoya con las tareas, con un 45 por ciento, mientras que papá lo hace en un 22 por ciento y otro

22 por ciento hace sus tareas en solitario. Con referencia a la pregunta abierta, la mayoría lee por obligación, por hacer la tarea, más no por placer.

Figura 12. Gráfico referido a la Lectura con acompañamiento



2) Resultados de la entrevistas incidentales a los docentes

Durante las entrevistas incidentales que se practicaron a los docentes en referencia a la formación profesional con la cual cuentan los entrevistados, se supo que tres son normalistas y uno es pedagogo. En el caso de la lectura de comprensión ellos perciben que hay problemas, porque en casa no se lee con detenimiento y la gran mayoría de los niños lo hace por cumplir tareas en la escuela.

Se descubrió que los textos que tienen en casa son pocos. La mayoría de los docentes refirió que para los estudiantes es complejo acceder a lecturas con diversos tipos de vocabulario. En el cuadro de la figura 13 se presentan las

estrategias que los docentes comentan que retoman en el aula para abordar un texto, haciendo énfasis en la comprensión lectora.

Figura 13. Cuadro de estrategias de lectura por docente

Docente por grado	Estrategia de lectura
2°	Lectura y contestar un cuestionario Identificar los personajes y el problema al que se enfrentan estos en la lectura Hacer un dibujo
2°	Lectura en voz alta y contestar preguntas orales
3°	Lectura coral por parte de todos los estudiantes Encauzada a la expresión oral
4°	Lectura por parte del docente Segunda lectura por los estudiantes Contestar preguntas a partir de la lectura

Como resultado de las observaciones, se determinó que:

- La lectura es encauzada a los criterios establecidos por la SEP, antes que a las necesidades de los estudiantes.
- Hay dificultad en el vocabulario que se presenta.
- Es poco el compromiso de los padres para hacer una lectura de comprensión.

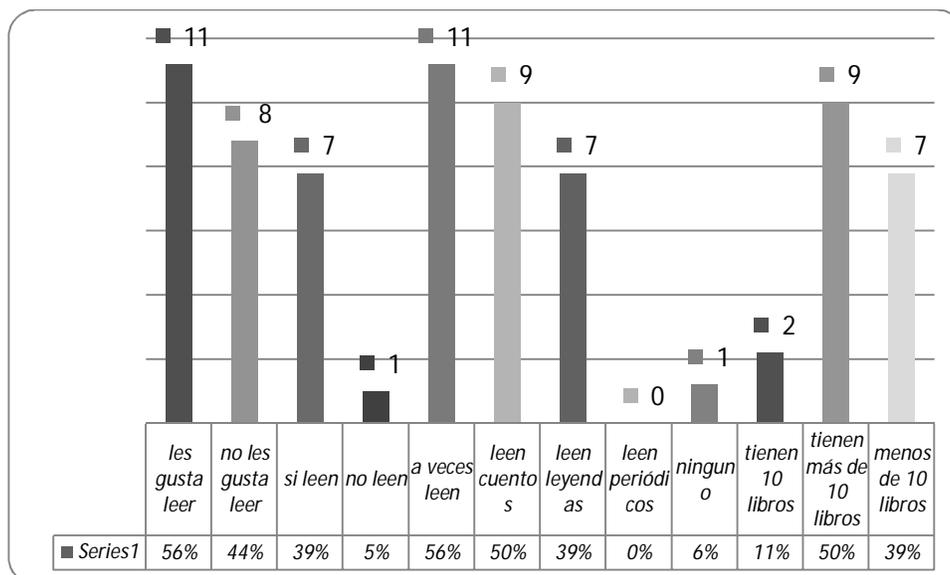
En cuanto a la preferencia de los docentes hacia la lectura, a una maestra de segundo le gusta la literatura, en especial las novelas. Otra lee textos que se refieren a su trabajo; mientras que al pedagogo le gusta la lectura de filosofía. Aunque los profesores muestran preocupación porque sus estudiantes comprendan, también les inquieta la rendición de cuentas.

3) Resultados del cuestionario contestado por los padres de familia

A continuación se presenta el análisis de los cuestionarios aplicados a los 18 padres de familia de los estudiantes que participaron en el diagnóstico. Es preciso recordar que se trata de un cuestionario referente a la lectura (ver Anexo 4).

En la figura 14 se muestra que al 56 por ciento le gusta leer y al 44 por ciento no. El 39 por ciento afirma que sí lee en casa, mientras que 5 por ciento refiere que no lo hace y el 56 por ciento menciona que a veces. En las preferencias lectoras, se puede apreciar que al 50 por ciento le gusta leer cuentos, al 39 por ciento leyendas, a nadie el periódico, al 5 por ciento las revistas y al 6 por ciento ninguno. De ahí se explica la complejidad que enfrentan los estudiantes al abordar un texto informativo como la noticia. Al observar el gráfico acerca de la posesión de libros en casa, se concluye que 11 por ciento tiene diez libros en casa, 50 por ciento más de diez y 39 por ciento menos de diez, pero no hay nadie que no tenga libros. A pesar de contar con muchos libros en casa, algunos sólo poseen los libros de texto.

Figura 14. Gráfico de la categoría *Lectura* de los padres de familia



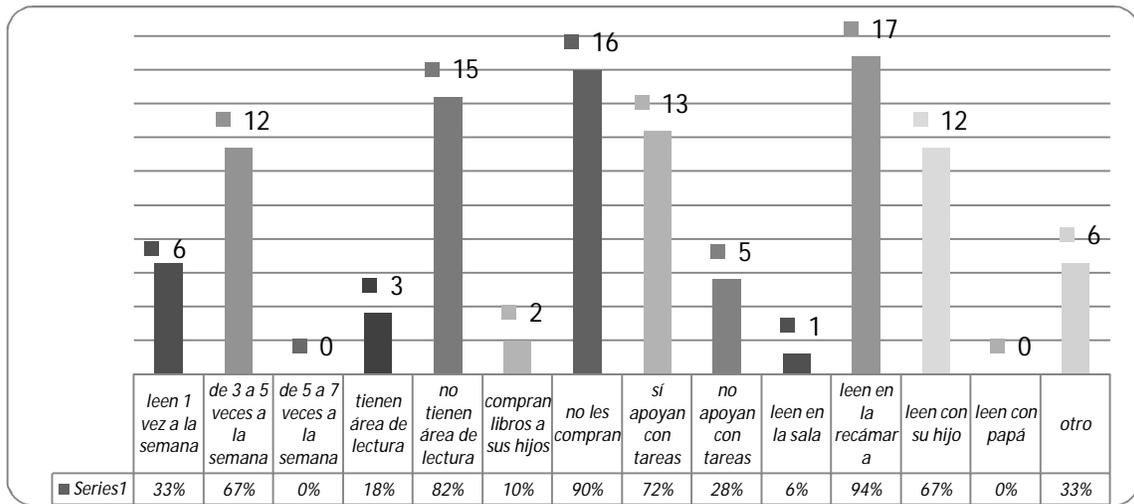
En la pregunta 5 se presenta la frecuencia con la que practican la lectura en casa con sus hijos. Como resultado, 33 por ciento realiza esta práctica de cero a una vez, 67 por ciento de tres a cinco veces, mientras que nadie lo hace de cinco a siete veces a la semana; es decir, todavía no se le da acompañamiento completo en la lectura. Si leen en la recámara, lo hacen de forma individual. La interpretación realizada a partir de los resultados de la pregunta 6, el 18 por ciento de los padres de familia sí tiene área de lectura y 82 por ciento no. Ello explica que una posible causa de que no se comprende un texto es la escasa referencia que se tiene para contextualizar un texto.

En torno a las respuestas de la pregunta 7, 10 por ciento sí le ha comprado libros a su hijo y 90 por ciento no. Lo curioso es que, en ocasiones, les compran objetos más costosos que un libro. En la figura 15 se representa que el 72 por ciento sí apoya a sus hijos para hacer las tareas, mientras que 28 por ciento no.

Algunos niños son asistidos en las tareas por otros —al menos así lo arroja el cuestionario de niños al contrastarlo con éste—. Al ver lo que resultó en la figura 14, se muestra que la sala es el lugar donde 6 por ciento prefiere leer, mientras que el 94 por ciento lee en la recámara, solos, y nadie lo hace en la cocina. Se interpreta que, en esos casos, los padres de familia infieren que sus hijos ya no necesitan el acompañamiento para leer un texto, lo cual es fundamental en el rango de edad entre 8 y 9 años de edad, en el cual oscilan los estudiantes.

En la figura 15 se muestra que la mamá es quién acompaña a los menores en la lectura con 67 por ciento de las respuestas, mientras que el restante 33 por ciento señala que lo hacen solitario. Entonces, se puede trazar la conjetura de que no hay seguimiento en los procesos de lectura.

Figura 15. Gráfico de categoría *Lectura y acompañamiento* de los padres de familia



Una vez que se organizaron y analizaron los resultados arrojados por los instrumentos aplicados, fue posible llegar al siguiente planteamiento.

2. Planteamiento del problema

Con referencia a los hallazgos encontrados en el diagnóstico específico se concluye lo siguiente:

Los niños de cuarto grado de la escuela primaria “Ford 20”, turno matutino, muestran dificultades para lograr la comprensión de cuentos e instructivos debido a que carecen de un vocabulario amplio contextual y literario para retomar los textos. Además, no poseen muchos referentes para acceder al contenido de las lecturas. En la escuela, algunas de las estrategias docentes son encaminadas a que los estudiantes contesten preguntas sobre contenido específico sin permitir alguna interpretación. Aunado a ello, en casa hacen falta ambientes lectores.

El problema identificado nos llevó al planteamiento de cuatro preguntas de indagación.

a. Preguntas de indagación

Para poder organizar de mejor forma el texto se formularon cuatro preguntas de indagación, a cada una de las cuales suceden cuatro supuestos de intervención que se presentan a continuación.

- ¿Qué estrategias se pueden desarrollar para lograr la comprensión lectora autónoma en los niños de cuarto grado de la escuela primaria “Ford 20”?
- ¿Qué estrategias es posible instaurar para ampliar el vocabulario que permita la comprensión lectora de los niños de cuarto grado de la escuela primaria “Ford 20”?
- ¿Qué condiciones se tienen que instaurar para motivar y promover la lectura de cuentos y textos informativos en los estudiantes de cuarto grado de primaria?
- ¿Cómo se requiere que sea la intervención del docente para que favorezca en los niños de cuarto grado de primaria, la comprensión de instructivos y cuentos?

b. Supuestos teóricos

- La estrategia *Interrogación de textos* permite la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*.
- La realización de proyectos contruidos desde la *Pedagogía por Proyectos* favorece que los estudiantes de cuarto grado de primaria, mediante la participación en múltiples actividades comunicativas como son el consenso, la escritura y lectura de textos auténticos, aumenten su vocabulario y logren la comprensión lectora.

- La instauración en el aula de cuarto grado de las *Condiciones facilitadoras para el aprendizaje* que propone la *Pedagogía por Proyectos*, permite la creación de un ambiente propicio para la lectura y la comprensión de múltiples textos surgidos desde el interés de los niños.
- El trabajo del docente como mediador permite que los niños construyan el significado y contenido de diversos textos, pues favorece la construcción de andamiajes cognitivos.

El planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos construidos como resultado del diagnóstico específico fueron la guía para la elaboración de la intervención que se realizó, aunado al camino metodológico que se utilizó para realizar toda la investigación, que es el enfoque biográfico-narrativo.

B. Referentes metodológicos para la intervención

Dentro de la intervención fue fundamental escuchar las voces tanto de los docentes como de los estudiantes, ya que ambos son los que interactúan y se acompañan al construir el conocimiento. Con respecto de relatar lo acontecido en la cotidianidad de las aulas, fue prioritario seguir el camino trazado por la metodología del *Enfoque biográfico-narrativo* (Bolívar y Fernández, 2001). Aunque dicho enfoque sea cuestionado por no ser cuantitativo, en esta investigación e intervención es esencial, ya que los elementos cualitativos lo caracterizan porque sus hechos se presentan desde las dimensiones humanas y es lo que se vive a diario en las aulas. En vista de ello, no pierde su rigurosidad.

Con el *Enfoque biográfico-narrativo* se logró contar los hallazgos usando la técnica del relato único. Éste evocó situaciones pasadas y permitió reconstruir los hechos que acontecieron al intervenir bajo el marco de la *Pedagogía por Proyectos* para, posteriormente, dividirlos en episodios. Esto con la finalidad de compartirlo desde la perspectiva de los docentes a partir de una realidad y así se escucharan otras

voces que no derivan de la mirada del discurso oficial o de lo que debería ser la educación, y que toman en cuenta criterios cuantitativos y cualitativos.

Por lo anterior se retomaron instrumentos para recabar todos los hallazgos necesarios, los cuales dieron cuenta de la totalidad y posteriormente marcaron la pauta para construir los relatos.

El análisis narrativo es, en ciertas ocasiones, no formalizado, una tarea cercana a la recreación literaria, de ahí la difícil justificación de sus criterios académicos, situación a la cual se le ha considerado un problema epistemológico, puesto que cuestiona que se puede generar conocimiento válido sin usar el método científico tradicional; es decir, sin el análisis formalizado que constituye una especie de lenguaje para lograr un análisis que se pretende sea cuantitativo.

En cuanto al análisis de narrativas, el relato de vida en estado bruto da un informe biográfico —entrevistas, informes biográficos, notas de campo y otros documentos personales—. Precisamente, todo esto de forma organizada y sistematizada es lo que brinda rigurosidad a lo relatado y a poder cimentar fundamentos teóricos acompañados con las aportaciones de diversos estudiosos en la creación de los conocimientos logrados por los estudiantes.

El *Enfoque biográfico-narrativo* se considera holístico, ya que emplea la historia de vida completa de un individuo y se centra en un contenido analizando cada parte del resto de la narrativa. A él se añaden los relatos cruzados entre los diversos actores educativos que sean partícipes de dicho contexto.

De tal suerte, el enfoque en cuestión introduce una dimensión literaria. Se apoya en un método de reducción. Las entrevistas son parte de sus instrumentos, en las cuales se analiza y se toman las palabras del entrevistado tal y como fueron pronunciadas. Por lo tanto, en el relato debe reconstruirse tanto el paisaje exterior como el interior, enunciando el hecho o acontecimiento con intenciones y juicios del pasado y presente.

Al intervenir en el aula, el docente puede narrar lo acontecido, mediante las narrativas que formulan sobre su vida posibilita-entre otros- acceder a la información de modo más profundo... (Bolívar y Fernández, 2001: 56).

La narrativa es: “El estudio de la forma en la que los seres humanos experiencias en el mundo. Traslado la concepción de la educación es construcción y él reconstruir historias personales y sociales donde pueden ser narradores docentes y profesores” (Bolívar y Fernández, 2001: 20). A su vez, es fenómeno y método de investigación, y designa la cualidad estructurada vista como relato, a partir de hechos temporales y particulares, los cuales se apoyan en la recapitulación de experiencias. En una investigación narrativa, se conceden beneficios para lograr cambios en la práctica

Los datos son importantes para poder narrar lo que sucede en el contexto. En este caso, para el relato se necesitan instrumentos autobiográficos como notas de campo, diarios, transcripción de entrevistas, observaciones, relatos, cartas, escritos autobiográficos, carpetas de aprendizaje o portafolios con documentos personales (Bolívar y Fernández, 2001). Para reconstruir el diseño de intervención realizado se tomaron como instrumentos los siguientes (ver Figura 16).

Figura 16. Instrumentos de intervención

Instrumentos a considerar para la intervención
Diario autobiográfico
Fotografías
Video grabaciones

Fuente: Bolívar y Fernández 2001.

En la historia oral, los profesores cuentan lo personal y profesional con los contextos sociales. En éstas se construyen relatos de familia; es decir, se relata y escribe sobre historias familiares (sucesos y miembros de ésta). Se contextualiza con observaciones en cuanto a su contexto económico y se configura una identidad personal.

Siguiendo a Suárez (2006), se consideró la *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*. Dicha labor se apoyó con el diario autobiográfico que se usó al término de la intervención. Es así como, con el uso de los instrumentos que permitieron el recaudo metodológico mediante los dispositivos, se

construyeron los relatos pedagógicos con los aspectos más interesantes del quehacer docente y las aportaciones de todas las experiencias pedagógicas, tomándose en cuenta características fundamentales concentradas en el siguiente cuadro:

Figura 17. Características de los relatos

El relato
Tema y eventos Los cuestionamientos Las interpretaciones El tiempo del relato

Fuente: Elaboración basada en Suárez, 2006.

Todo lo anterior sirvió para que los docentes compartiéramos los relatos y la generación de conocimiento desde los protagonistas, los estudiantes y el contexto, a partir de la comunidad de atención mutua.

Para ello, se retomó la propuesta de Lili Ochoa y Suárez (2006), que posibilitó que tales relatos se leyeran y, con su técnica, se pudieran expandir y aumentar los elementos que faltaban de lo acontecido en el contexto escolar, así como censurar o quitar lo que estaba de más dentro de los episodios escritos y permutar cualquier fragmento que resultara necesario mover para completar algún relato.

Lo anterior dio reconocimiento a la aportación dentro del aula, confiriendo científicidad y seriedad a la intervención pedagógica.

Toda investigación requiere un respaldo teórico que permita construir sobre las bases de lo que a otros investigadores y autores les posibilitó generar conocimiento. De ahí la importancia del siguiente capítulo, el apartado teórico.

III. SENTADA SOBRE HOMBROS DE GIGANTES¹²

En este apartado se presentan, en un primer momento, los caminos pedagógicos que ha seguido la lectura de comprensión y lo que se ha logrado para poder subsanar los problemas que le atañen. En segundo lugar, se habla sobre la base pedagógica que contempla una práctica transformadora en el aula, tema que constituye la propuesta general de este trabajo. Por último, se recuperan aportes teóricos que permiten entender cómo sucede la comprensión lectora en los estudiantes y qué implica leer un texto de tipo instructivo.

A. Conocer el camino andado

Con la finalidad de conocer la investigación que diferentes autores han realizado respecto de la comprensión lectora, se mencionan cinco estudios que aportan elementos fundamentales para la propia intervención que se pretende realizar y que mejoran la comprensión lectora en el aula. Los trabajos en torno a la comprensión de textos narrativos e instructivos son diversos y dan cuenta de cómo se ha abordado el tema desde cada contexto, así como sus avances.

Es conveniente mencionar que, en este caso, no todos los documentos recuperados abordan específicamente el nivel de educación primaria; sin embargo, guardan una estrecha relación con el tema y aportan elementos significativos para la intervención que se pretende realizar.

1. Comprensión lectora en adolescentes

La primera investigación se titula: *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria* y fue llevada a cabo en México, en 2013, por Irma Patricia Madero Suárez y Luis Felipe Gómez López; además de ser publicada en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. En ésta se describe el proceso

¹²Frase tomada de Isaac Newton.

lector que siguen los estudiantes de dicho nivel para abordar un texto con el propósito de comprenderlo.

Debido a que los resultados de las evaluaciones realizadas por el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) fueron desalentadores, surgió la preocupación por investigar la forma en como éstos llevan a cabo su proceso de interacción con los textos.

El método que emplearon Madero y Gómez, fue de tipo cuantitativo y cualitativo. En la fase cuantitativa, se seleccionó una muestra de altos y bajos lectores que fueron observados durante la ejecución de dos tareas que pretendían evidenciar sus procesos de comprensión textual. La muestra fue intencional, pues el propósito de la investigación se enfocaba en los estudiantes de tercero de secundaria. En esta etapa se evaluó a 258 alumnos de ocho secundarias diferentes de la zona escolar número 3, de la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

Para la parte cualitativa, se seleccionó a dos estudiantes representativos de cada escuela. En este caso, las categorías de selección fueron: un estudiante de alto nivel lector y uno de bajo. Al obtener la muestra total de 12 chicos, se recogieron hallazgos y se pasó a la segunda etapa, que consistió en conocer qué estrategias de comprensión lectora utilizan los estudiantes que están a punto de terminar su educación básica y cuál es la ruta lectora seguida.

Se observó a los adolescentes mientras realizaban dos tareas lectoras diseñadas específicamente para hacer visibles las estrategias que utilizaban. Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada, a través de la cual se obtuvo información adicional sobre el uso de estrategias que se observaron previamente. La entrevista también sirvió para conocer las creencias que los chicos tienen acerca de la lectura.

La primera tarea consistió en realizar una lectura compleja contenida en la edición 2003 de la *Enciclopedia Océano de México*, la cual trataba sobre el clima del país. La actividad se complicaba porque en ésta se proporcionaban instrucciones específicas y se buscaba que los alumnos utilizaran algún tipo de estrategia para realizarla. La segunda tarea consistió en establecer menos tiempo del requerido para leer tres textos diferentes y luego medir la comprensión. La primera de ellas

estaba bien escrita, la segunda tenía errores sintácticos y omisión de palabras o frases colocados intencionalmente, y la tercera contaba con errores muy evidentes en la información presentada. Algunos estudiantes notaron de inmediato que la última no tenía sentido, mientras que otros no se percataron de que hubiera algo mal.

Los datos recabados en la fase cualitativa evidenciaron que no todos los chicos siguen el mismo camino para lograr el propósito mencionado, por lo que se presenta un modelo que muestra las diferentes rutas seguidas. La conclusión fue que los estudiantes de lectura baja no se percataron de los errores de lectura y continuaron sin volver a releer o corregir el texto. En cambio, los de alta comprensión los corregían, consultaban el diccionario y lo releían después de la autocorrección. Asimismo, los estudiantes que tenían una creencia positiva acerca de la lectura lograron reconocer la falta de comprensión y buscaron estrategias para superarla; es decir, para entender la totalidad de un texto. Por tal motivo, ellos sí se creen capaces de poder construir la comprensión.

El conocimiento que esta investigación aportó al proyecto de intervención fue que en la medida en que el estudiante identifica errores en los textos, puede considerarse que entiende la totalidad del mismo y, además, enfocar alguna estrategia en donde se indague si se consideran capaces de construir el sentido de un texto y generar expectativas, lo que se relaciona con la *Pedagogía por Proyectos*, porque uno de los ejes didácticos de la propuesta es considerar que todos los niños son capaces de aprender y es necesario tener altas expectativas para el logro del éxito.

2. Estrategias empleadas por los docentes en las primarias mexicanas

El segundo estudio que se tomó en cuenta se titula *La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa*, escrito por Luis G. Zarzosa-Escobedo y Marlén Martínez-Aguilar en 2011, y publicado en la *Revista Mexicana de Psicología Educativa*. Su propósito fue mostrar la existencia de una

brecha entre las prácticas docentes para la enseñanza de la comprensión lectora que se llevan a cabo en México y los avances que se han dado en otras latitudes. Sobre las prácticas docentes en escuelas primarias mexicanas se exploran, especialmente, las acciones para favorecer la comprensión lectora entre los estudiantes y lograr la construcción de significados a partir de lo leído.

Para la obtención de la información necesaria se calculó una muestra representativa a nivel nacional de 5,900 docentes en 905 escuelas primarias. Se consideraron cinco categorías de análisis: promoción de la lectura, interacciones con el texto, búsqueda de significados, prácticas de evaluación y un apartado para analizar la modalidad de primarias comunitarias. Se prestó mayor atención en el análisis de las estrategias empleadas por los docentes en las prácticas llevadas a cabo con sus estudiantes, donde éstos empleaban su experiencia en el trabajo docente. El estudio se realizó con los 5,900 docentes de chicos de cuarto y quinto grado, y se evaluó el funcionamiento de las siguientes estrategias:

- Lectura individual en silencio del libro de texto.
- Lectura individual en silencio del libro de la biblioteca de aula.
- Lectura grupal o coral del libro de texto.
- Velocidad de lectura en silencio.
- Velocidad de lectura en voz alta.
- Lectura en parejas.
- Los niños leen en silencio y el profesor en voz alta; el profesor interrumpe y pregunta.

El estudio arrojó que, en ocasiones, las estrategias de comprensión lectora que utilizan algunos docentes no se adaptan a las etapas de desarrollo cognitivo de los estudiantes, y es posible que ocurra lo mismo al instaurarlas en otros grados a nivel primaria. De todas las estrategias, los docentes debían elegir las más pertinentes para cada grupo.

La investigación es importante para la planeación de esta intervención, porque en ella se tomaron en cuenta las diferentes etapas de los niños con el fin de mejorar la construcción de conocimientos. Las estrategias debían responder a su contexto, evitando que fueran repetitivas.

3. Interpretar los textos en primaria

En tercer lugar, se retoma una tesis elaborada en el año 2007 por Alicia Félix Vásquez, en Hermosillo, Sonora, titulada *La lectura en la escuela primaria: La comprensión de un texto narrativo en alumnos de sexto grado, en las escuelas primarias federalizadas*. El problema identificado por la investigadora fue que la comprensión lectora se dificultaba en los estudiantes de sexto grado, en las escuelas donde realizó el estudio. Entre las posibles causas de esta situación estaba la falta de acompañamiento en casa, ya que los estudiantes no poseen hábitos lectores y no son tomados en cuenta sus intereses o preferencias lectoras; por lo tanto, para mejorar la comprensión, la autora empleó la estrategia de leer un texto narrativo en la escuela: el cuento.

Vásquez (2007), inició leyendo cuentos que consideraba pertinentes para los estudiantes y posteriormente fue preguntando a los niños cuáles eran sus preferencias lectoras, y en la medida de sus posibilidades llevó los libros que le solicitaban. La estrategia de lectura fue empleada en catorce grupos de sexto grado, con una muestra de 18 estudiantes cada uno. Entre los resultados obtenidos destaca que es conveniente realizar estrategias que acerquen la lectura de comprensión en la escuela (puesto que en casa el hábito no se está favoreciendo). Asimismo, es necesario dotar de más libros a las bibliotecas escolares, aunque la autora reconoce no haber logrado hacer aumentar el acervo de las propias.

Para el proyecto de intervención, fue fundamental tomar en cuenta la opinión de los estudiantes con respecto del texto leído, así como saber si consideraban haber encontrado diversión en alguna parte del mismo y pedirles que la señalaran, ya

que ello permite diversificar las lecturas llevadas al aula y lograr la comprensión lectora. Además, el estudiante debe ser motivado a leer no sólo textos escolares. Por ello conviene enfatizar en acercar una diversidad de textos a los estudiantes.

4. Mejorar la comprensión lectora con diversos textos

La siguiente investigación que se cita lleva por nombre *La enseñanza de estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora en niños de sexto grado*. Se trata de una tesis de maestría realizada por Rosario Valera Villa en el año 2006, en Sinaloa. En ella, la autora propone diversas estrategias con la intención de mejorar la comprensión lectora a partir de textos literarios en niños de sexto grado, que se encuentran en un proyecto compensatorio de una escuela primaria ubicada en Culiacán. Entre los fundamentos teóricos que considera está el constructivismo, donde el niño es el centro del proceso de aprendizaje. Otros elementos teóricos fueron los de Margarita Gómez Palacio y Belem Morales Hernández.

Para realizar la investigación comentada, Valera empleó una metodología cualitativa que le permitió diseñar un *Taller de estrategias de comprensión para estudiantes de sexto grado de primaria*. En él se priorizaba que los chicos realizaran la predicción, la anticipación, el muestreo, la inferencia, la confirmación y la autocorrección como estrategias para la comprensión de textos. Las estrategias empleadas fueron las siguientes:

- La docente mostró la portada del cuento *La gran zanahoria*, para que los niños hicieran la predicción acerca de éste y expresaran de manera oral sus ideas. Posteriormente, la docente leyó el texto para averiguar si éstas coincidía con su imaginación.
- El cuento se leyó en voz alta para comentarlo y a partir del título armar un rompecabezas literario.

- Por medio de la inferencia, se les preguntó a los niños cuál creían que sería el final y se realizó la actividad *leer entre líneas*: a partir de la lectura, los estudiantes adivinaron lo que no estaba escrito y relacionaron lo dicho con lo escrito por el autor. Formularon adivinanzas.
- La estrategia de muestreo fue llevada a cabo por medio de un texto histórico. Consistió en seleccionar la información más relevante del escrito de forma individual para, posteriormente, confrontar la información a nivel grupal con la intención de comparar ideas seleccionadas, lo que permitió otorgar sentido global a la lectura.
- La actividad de confirmación y autocorrección se llevó a cabo leyendo con detenimiento los párrafos y la autovaloración.
- Para la estrategia de aciertos y desaciertos en la lectura, se formularon preguntas que no estaban explícitas en ésta, considerando el desempeño lector y confrontándolo a nivel grupal.

Uno de los resultados obtenidos en el estudio referido, fue que los niños comenzaron a leer un poco más al comprender mejor los textos; así, la lectura ya no era un propósito exclusivo de la escuela, sino un gusto. Para la intervención era importante emplear las estrategias de predicción, muestreo, confirmación y autocorrección, pues permitían la recuperación de ideas previas de los estudiantes.

5. Leer en cuarto grado, un problema compartido

La última investigación tomada en cuenta en este trabajo pertenece a la Universidad Nacional Abierta (UNA) y se titula *Uso de estrategias para mejorar la comprensión lectora en los niños de 4° grado de educación básica “Tomás Rafael Giménez”*, situada en Barquisimeto, Venezuela, y publicada en el año de 2004, por Yazmín Pérez Ortiz.

Al igual que México, Venezuela se enfrenta al problema de la comprensión lectora, por lo que la autora lleva a cabo estrategias para mejorarla en chicos de cuarto grado de primaria, de una escuela en una zona urbanizada.

Pérez Ortiz llevó a cabo estrategias preinstruccionales para activar los conocimientos previos, mismas que recuperó de Isabel Solé. Asimismo, utilizó estrategias coinstruccionales para detectar información principal del texto, delimitar su organización y estructura, y elaborar inferencias o pequeñas hipótesis a partir de la lectura. La autora considera que algunas actividades pueden hacerse de forma simultánea.

Las sesiones duraron 55 minutos y en un primer momento se leyeron cuentos, aunque no se especifica cuáles fueron. Luego, hubo una actividad de anticipación correspondiente a las estrategias preinstruccionales: buscar palabras desconocidas y responder a preguntas intercaladas, lo cual forma parte del enfoque coinstruccional. A partir de este diagnóstico, la comprensión lectora de los niños con los que se realizó la investigación mejoró sólo en un menor porcentaje, aunque con toda seguridad seguirá desarrollándose, pues aún se encuentra en proceso.

En el proyecto presente se considera la estrategia postinstrucciona de buscar palabras desconocidas ya que, además de contextualizar el texto, permite comprender su idea global y aumentar el vocabulario de los estudiantes.

Una vez que se ha dado a conocer un breve estado del arte sobre la comprensión lectora, se procede a mostrar una pedagogía integradora que responde a apoyar el aprendizajes de los estudiantes sin ser una brecha entre lo que el currículo oficial pide, escuchando las voces de lo que los niños y docente necesitan.

B. Aprender con diversión y democráticamente

En la actualidad, con una perspectiva globalizada y una preocupación por la rendición de cuentas exigida a nivel internacional, se ha impuesto un currículo oficial que responde al contexto del capitalismo mundial. En el apartado se muestra una gotita de esperanza: la *Pedagogía por Proyectos*, de Josette Jolibert

y colaboradores. Se describen sus inicios, cómo es concebida y cuáles son los referentes en los que se enmarca.

Asimismo, se expone cómo a partir de crear las condiciones favorables y una nueva pedagogía, todos los estudiantes pueden aprender con diversión y crear sus propios escritos a partir de su contexto, acercarse a la lectura y vivir la cultura literaria. También se reflexiona sobre cómo la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), puede correlacionarse con la *Pedagogía por Proyectos*.

1. ¿Qué es la *Pedagogía por Proyectos*?

La *Pedagogía por Proyectos* es una estrategia formativa que tiene una concepción humanista. Nace como un rechazo a los métodos de enseñanza de Estados Unidos que no tomaban en cuenta las características de los estudiantes mediante la imposición de un currículo. A partir de los años 70, aparecieron trabajos críticos al respecto (Goodman, 2005), en los que se sostenía que no se estaba permitiendo el desarrollo de la personalidad a los niños. Éstos fueron los comienzos para poder integrar un paradigma humanista en la educación (Hernández, 2013).

El estudiante debe comprender para reconocer sus experiencias y transformarse. En el paradigma humanista, la educación debe centrarse en ayudar a los estudiantes para que decidan lo que son y lo que desean lograr. A decir de Luis Hernández: “Los alumnos son diferentes y eso los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás” (2013:106). Por ello, es fundamental valorar los procesos de cada estudiante, contar con formas creativas de construir el conocimiento y recordar que los procesos cognitivos no se dan de igual forma para todos.

a. Antecedentes de la propuesta

De conformidad con Jolibert (2016), la *Pedagogía por Proyectos* es:

Una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la vivencia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización, que debe involucrar a todos los actores: maestros y alumno (Jolibert, 2016:1).

La *Pedagogía por Proyectos* surgió a partir de Josette Jolibert y sus colaboradores, quienes realizaron evaluaciones en los niveles básicos de educación en Francia y cuyos resultados arrojaron que los niveles de comprensión eran débiles. Los lectores contaban con carencias y las metodologías tradicionales no le daban significatividad al texto, lo cual obstaculizaba el aprendizaje. De este modo, puede considerarse que la *Pedagogía por Proyectos* surgió a partir de la necesidad de adentrar al estudiante en la cultura literaria, para que éste se volviera productor de sus propios textos y generara sus estrategias y competencias. Dicho enfoque parte de la hipótesis de que, en la medida en que el estudiante reconoce sus procesos por medio de la metacognición, puede mejorar y evitar el fracaso escolar. Los objetivos de la propuesta son los siguientes:

- Adentrar a todos los niños a la cultura de la lengua escrita y al uso de las prácticas comunicativas.
- Movilizar a todos los estudiantes en una actividad cognitiva que se renovará y estructurará a partir de su propio escrito, en la cual se incluye la interrogación de textos (estrategia propuesta por la autora, misma que se explicará más adelante), mediante la cual se pretenden resolver los problemas de la lectura y la escritura.
- Que los estudiantes construyan procesos metacognitivos y se vuelvan conscientes de su actuar para que, en su momento, puedan crear estrategias para resolver problemáticas.
- Formar niños lectores y escritores autónomos, a partir de que experimenten placer por lo que están leyendo.

Su principal característica es el trabajo colectivo, rompiendo el paradigma de la pedagogía tradicional. En este caso, el profesor es un mediador que pertenece al colectivo en el proceso de aprendizaje, lo cual deja atrás la concepción tradicional del profesor autoritario. El contexto también es tomado en cuenta, por lo que los proyectos deben idearse con base en el ambiente sociocultural de los estudiantes. Sus referentes teórico-metodológicos retoman elementos del paradigma contextual-dialéctico de Vygotsky; es decir, a partir de una interacción cooperativa estudiante-profesor, de manera que el estudiante sea constructor de los conocimientos. La *Pedagogía por Proyectos* tiene una característica adicional: se trata de un trabajo en equipo que compromete a todos por igual, donde el estudiante asume responsabilidades que van más allá de su interés personal y de una toma de decisiones que no depende únicamente del profesor, lo cual coadyuva a su formación.

Los estudios iniciales se realizaron durante cinco años en Valparaíso, Chile. Después, fueron sistematizados y compartidos en el libro *Interrogar y producir textos: vivencias en el aula*.

Posteriormente se tomaron como referencia en México, iniciando dicha propuesta los docentes del sureste mexicano, en el estado de Oaxaca, llevada bajo la batuta del Mtro. Roberto I. Pulido Ochoa, la Mtra. María del Carmen Ruíz Nakasone y la Dra. Teodora Olimpia González Basurto, entre muchos otros más, con la finalidad de que los docentes permitiéramos que los estudiantes participaran en su proceso de aprendizaje y transformar las prácticas en el aula. El grupo de profesores pretendía que la lectura y escritura se logaran mediante contextos reales en el marco de un proyecto, haciendo difusión de sus alcances en las escuelas de nivel básico (preescolar, primario y secundario) mediante diversos encuentros y siendo participante en un *Segundo Encuentro Internacional de Lenguaje y por la Construcción del Movimiento Pedagógico. Congreso Pedagógico en Oaxaca* (Diciembre de 2013).

Finalmente la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* llegó a la Ciudad de México, a través de una profesionalización docente como parte de la Maestría en Educación Básica con Especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación

Literaria, impartida en la Unidad 094, Centro, de la Universidad Pedagógica Nacional, con el acompañamiento del colegiado de Maestros-Investigadores,¹³ que difunden dicha pedagogía alternativa para que sea lograda en diversas escuelas con los docentes-estudiantes de la MEB y compartir los frutos obtenidos a nivel básico.

b. Marco teórico en que se fundamenta la propuesta

Una nueva propuesta integradora llegó a México: la *Pedagogía por Proyectos* de Jolibert y Sraïki (2009), que concibe al conocimiento desde otra perspectiva. Ésta toma en cuenta los intereses de los estudiantes, escucha su voz y los proyectos surgen a partir del colectivo. Es de corte humanista y sus referentes teóricos están avalados por autores como Piaget, Vygotsky y Feuerstein, entre otros.

Dentro el paradigma constructivista los estudiantes son el centro del aprendizaje, herencia de la escuela nueva. Para generar aprendizajes significativos (Ausubell, 2005), deben tomarse en cuenta saberes previos; o sea, los conocimientos que ya posee el niño para poder generar nuevos. Con la *Pedagogía por Proyectos* se toman en cuenta los intereses de los estudiantes y se forma una vida democrática, de modo que las relaciones de poder dentro del aula son horizontales. Asimismo, la comunidad de padres es partícipe, dado que se pretende formar estudiantes con principios de autonomía, que escriban de forma significativa.

La estrategia retoma elementos de la Escuela Nueva, a la cual pertenecen autores destacados como Célestine Freinet, donde se consideran las necesidades de los niños. A diferencia del paradigma tradicional, los estudiantes salen al contexto real a desarrollar sus actividades, experimentan por sí mismos y trabajan en equipo. La enseñanza se basa en la teoría-práctica, y según esta concepción, la educación

¹³ Dra. Teodora Olimpia González Basurto, Mtro. Roberto Vera Llamas, Mtra. Anabel López López, Mtro. Guadalupe Manuel Martínez Marín y Mtra. Claudia Martínez Montes.

es formadora de autonomía y democracia, a la vez que desarrolla sentimientos de cooperación y trabajo con la comunidad.

El marco de referencia se puede clarificar en los siguientes puntos:

- Concepción constructivista, donde la *educabilidad cognitiva* de Feuerstein permite que los estudiantes tengan la convicción de que todos pueden tener posibilidades de alcanzar sus propósitos.
- Concepción cognoscitiva, que permite la reflexión metacognitiva de la evaluación; es decir, realizar un análisis sobre cuáles fueron los procesos importantes en el proceso de aprendizaje.
- Pragmática en las situaciones comunicativas, para poder saber a qué se quiere llegar.

La escritura y lectura son concebidas como una unidad en el proceso, con el fin de producir textos contextualizados que sean funcionales y ficcionales; es decir, que sean creativos desde su naturaleza.

c. La voz del grupo: ejes didácticos de la *Pedagogía por Proyectos*

Con los elementos teóricos de referencia se derivan los siguientes ejes didácticos:

- Motivación a la vida cooperativa y a una pedagogía mediante proyectos dinámicos.

Profundidad de los proyectos dependiente de los estudiantes y de sus actividades. Deseo de lo que se propone y moviliza sus saberes y entusiasmo para el trabajo en común por parte del niño en un proyecto.

- Invención de estrategias de enseñanza-aprendizaje de tipo auto y socioconstructivista.

Aprendizaje por medio de hacer haciendo, dialogando, interactuando y confrontándose con los demás por parte del niño. Construcción de competencias propias por parte de los estudiantes, cuando la propuesta es significativa para ellos.

- Instrumentación de una práctica comunicativa y textual de lo escrito.

Contextualización de la lingüística textual y el análisis del discurso en un escrito. Es fundamental que los estudiantes se enfrenten a la lectura y producción de sus propios textos. Dichas construcciones deben funcionar en contextos reales y diferentes, para diversos destinatarios.

- Construcción de 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.

Propiciar el placer por la lectura que se logra cuando lo que se lee es comprendido dentro de un contexto. Se trata de construir las competencias a partir de la interacción con los demás. Aplicación de reglas de ortografía y gramática, ello, tomando en cuenta que escribir es hacerse entender para un destinatario que existe. Aprender es un proceso cognitivo y afectivo, en el que se pone en juego la elección de estrategias lingüísticas y cognitivas para leer/escribir un texto.

- Logro de que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios.

Consideración del funcionamiento específico de los escritos para que sean relatos de un acontecimiento en particular, ya que no todos leen ni escriben de la misma forma.

- Búsqueda de que los niños practiquen una reflexión metacognitiva regular, misma que habrá de ser sistematizada con sus resultados.
- Cuestionamiento por parte de los niños: ¿qué es lo que aprendí?, ¿cómo lo conseguí?, ¿en qué me ayudaron los demás?, y ¿qué conclusión saco de esto?, para reflexionar sobre su actuar individual y colectivo. Esto, ya que las ciencias cognitivas muestran que el *aprender haciendo* es necesario, pero no suficiente.
- Autoevaluación y la coevaluación como herramientas de aprendizaje.

Estos tipos de evaluación son una forma de reflexión metacognitiva. Es primordial valorar los procesos para construir el aprendizaje. A su vez, el mediador debe ser un apoyo para que suceda en un clima de respeto.

En la *Pedagogía por Proyectos* se parte de la premisa de que el niño construye aprendizajes significativos desde su contexto, al mismo tiempo que tiene el poder de construir su conocimiento de forma colectiva, generando un aprendizaje para la vida.

Los proyectos surgen a partir de una pregunta generadora enunciada por el profesor: “¿Qué quieren que hagamos juntos este año, mes o semana?” La respuesta dependerá del tipo de estudiantes con los que se encuentre el docente.

d. Condiciones para un aprendizaje óptimo

Para que los estudiantes construyan mejor sus aprendizajes, es conveniente ambientar el aula antes de llevar a cabo un proyecto. Deben instaurarse condiciones facilitadoras para el aprendizaje para que los niños se sientan en un espacio agradable. De conformidad con Jolibert y Sraïki (2009), dentro de las condiciones facilitadoras se puede encontrar el acomodo del mobiliario según las distintas actividades a realizar: trabajos por equipo, debates, obras teatrales, etcétera. La reorganización responde a diversas funciones y logra una mejor comunicación entre iguales.

Otra condición facilitadora para el aprendizaje consiste en la conformación de rincones con diversas temáticas dentro del aula. Los estudiantes han de elegir el tipo de espacio que les gustaría tener en clase. Es conveniente aclarar que los rincones no permanecen estáticos, ya que se pueden sustituir o enriquecer a partir de lo que los estudiantes decidan llevar a clase. Se mencionan algunos ejemplos:

- Rincón de la casa: En él se representan los roles de la casa, como ser la mamá, el padre, la cocinera, etcétera.
- Rincón del almacén: Aquí los niños juegan a vender y comprar productos.
- Rincón de la biblioteca: Sirve a los chicos para aprender a interrogar, manipular libros y clasificar textos, lo que puede servir para sus producciones escritas a futuro.

- Rincón del buzón: En éste, los niños colocan cartas, notas, mensajes y otros tipos de correspondencia, esperando respuesta.
- Rincón de la ciencia: Es el lugar donde se planean y exponen actividades del grupo. Se colocan mapas, esquemas y revistas de ciencias, entre otros.
- Rincón de los juegos matemáticos: Donde los niños recopilan y organizan diferentes materiales de juegos.

Asimismo, pueden destinarse espacios dentro del aula para colocar textos funcionales de la vida escolar como otra condición facilitadora del aprendizaje.

Algunos de éstos son:

- Cuadro de cumpleaños: Donde se escriben las fechas de cumpleaños de todo el grupo.
- Cuadro de asistencia: Espacio donde los responsables inscriben asistencias y faltas.
- Cuadro de responsabilidades: En él se anotan aquellas que se hayan acordado en el colectivo, atendiendo los aspectos de aseo y adorno, así como la biblioteca, el contrato colectivo y el cambio del diario mural.
- Uso del calendario: Mostrando la fecha de cada día.
- Diario mural: Todo el grupo es responsable de cambiarlo periódicamente. En él se hacen visibles las producciones del grupo, como recetas, poemas, cuentos, chistes, juegos y eventos.
- Paredes textualizadas: Se cubren con textos que motiven la vida cooperativa del curso y sean para el uso diario. Se integran los cuadros de asistencia y de responsabilidades.
- Pared de la metacognición: En ésta se colocan las evaluaciones y los aspectos que se deben mejorar de los proyectos en cuestión.

Otras condiciones facilitadoras para el aprendizaje consisten en motivar a los niños a que confíen en sus posibilidades de aprender y progresar, así como en

sus potencialidades. Deben convencerse de que todos pueden aprender a leer y producir textos. También, debe crearse en ellos la conciencia de que pueden lograr sus metas y llegar al éxito, reconociendo sus dificultades.

e. El trabajo por proyectos

En cada proyecto que los estudiantes elaboran, se les motiva a ser comprometidos y a observar qué hace falta para seguir adelante. Se les estimula para que adquieran gusto por la cultura escrita y se crea un clima afectivo donde se da respeto, confianza, comprensión y relación entre iguales.

Por su parte, el mediador tiene que ser coherente en la elaboración de estrategias. Dentro de éstas se sugiere la *Pedagogía del regalo*, la cual consiste en que, cuando hace falta un concepto para avanzar en la actividad de Interrogación de textos, el docente lo facilite al grupo. Su labor ha de fundamentarse, sobretodo, en los ejes didácticos con los cuales se pretende que el niño viva, comprenda y produzca textos literarios (Jolibert y Sraïki, 2009). Con ellos, el estudiante debe ser capaz, desde escribir una carta hasta elaborar una reseña. Esta propuesta es especial porque en ella es importante el proceso del niño; es decir, la metacognición. Así, se buscan procesos colectivos y, para llevarlos a cabo, se contemplan tres pasos:

- Proyecto en acción: Lo que se va a hacer.
- Proyecto global de aprendizaje: Lo que se va a aprender.
- Proyecto específico: Lo que se va a construir.

Para efectuarlos se elaboran contratos colectivos e individuales con la participación de todos. La evaluación ocurre en el proceso de metacognición, a través de las preguntas *¿qué aprendí?* y *¿qué se debe reforzar?* Esta propuesta forma a estudiantes para la vida, ya que establece una vida democrática, cooperativa y colaborativa, donde se relacionan más asignaturas. También, forma

niños lectores y creadores de sus propios textos, que en consecuencia, tienen una voz y son capaces de construir competencias desde su realidad, en lugar de encontrarse supeditados a agentes externos. El mediador se vuelve investigador en su acción, conoce a sus estudiantes y considera que todos tienen la capacidad de aprender, construir y, a su vez, enseñar.

f. Escuchemos qué quieren hacer los niños

Como se ha mencionado, un proyecto surge a partir de que el mediador lanza la pregunta generadora: “¿Qué quieren que hagamos juntos este año, mes o semana?”. Los niños realizan una lluvia de ideas y dicen las actividades que desean llevar a cabo. Un proyecto colectivo cuenta con seis fases:

- Planificación del proyecto de acción.
- Explicación de los contenidos de aprendizaje y competencias a construir.
- Realización de las tareas que han sido definidas y construcción de los aprendizajes.
- Realización final del proyecto de acción, socialización y resultados del mismo.
- Evaluación colectiva del proyecto de acción.
- Evaluación colectiva e individual de construcción de competencias (véase Figura 18).

Figura 18. Cuadro que presenta el Proyecto Colectivo

Proyecto colectivo		
Proyecto de acción	Proyecto global de aprendizaje	Proyectos específicos de construcción de competencias
En la fase 1 se aborda lo que se va a hacer, así como la definición de proyectos y planificación de tareas, reparto de éstas y socialización, y evaluación.	En la fase dos se aborda lo que se aprenderá, según los programas oficiales (en este caso, de la RIEB): Lenguaje y Comunicación, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, entre otros.	En la fase tres se inicia un proyecto de lectura y de producción de escritos, que son las competencias en construcción, e involucra lo que uno ya sabe y lo que todos necesitamos aprender. La fase 4 consiste en la evaluación de lo que aprendimos y de cómo lo hicimos. Por último, en las fases 5 y 6, se aborda lo que necesitamos reforzar.

Fuente: Elaborado con base en Jolibert y Sraïki, 2009.

Lograr un proyecto es compromiso de todos, tanto estudiantes como mediador. Para elegirlo se debe realizar un consenso y argumentar porqué dicho proyecto es interesante. En lo que respecta a la evaluación, hay tres tipos de proyectos. Cuando el proyecto está en acción se ejercitan las competencias que los niños adquirirán al final, a fin de empalmar la RIEB con lo que ellos están interesados en hacer, tomando en cuenta el proceso de cada estudiante a partir del proyecto definido.

Los proyectos son estrategias de formación que comprometen a todo el colectivo. Gran parte del logro de un proyecto depende de que cada uno de los integrantes del grupo asuma su compromiso. En un proyecto siempre existe una dimensión colectiva —se define lo que niños y docente necesitan aprender— y una individual. Es de suma importancia señalar que actualmente en la RIEB, los proyectos son preestablecidos, lo cual da como resultado que se pierda la riqueza de los saberes que pueden aportar los estudiantes; además de que a nivel básico, haciendo referencia al grado de primero, la forma de trabajo por proyectos ha sido cambiada por secuencias didácticas en los libros, donde existe una contradicción, ya que el programa sigue siendo el mismo desde el año 2011.

1) Los contratos, herramientas para la realización de proyectos

Retomando el tópico del trabajo por proyectos desde la *PpP*, con referencia a los contratos, las responsabilidades se clarifican en los mismos, que se recuerdan al estar pegados en un lugar visible del salón. Éste indica los logros, dificultades y desafíos a vencer (véase el cuadro 19).

Figura 19. Cuadro correspondiente al contrato individual

Contrato individual	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizajes
Lo que yo tengo que hacer Lo logrado Dificultades	Lo que ya sé Lo que aprendí ¿Cómo lo aprendí? Lo que debo reforzar

Fuente: Jolibert y Sraiki, 2009:34.

Dentro de un proyecto colectivo se encuentran las estrategias de Módulo *Interrogación de textos* y *Módulo de aprendizaje de la escritura*, las cuales permiten a los estudiantes ser capaces de leer y escribir textos auténticos.

2) Rol del docente, un apoyo necesario

En la *Pedagogía por Proyectos*, el docente es un mediador que, junto con los estudiantes, llega a un consenso sobre cuál propuesta se llevará a cabo, a través de la pregunta generadora. La clave es que la generación de conocimiento es compromiso de todos.

A diferencia de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en la cual los proyectos son preestablecidos, en la *Pedagogía por Proyectos* éstos surgen del interés de los estudiantes. Ello hace significativo y propicio que, en ocasiones, se involucren los padres de familia.

La *Pedagogía por Proyectos* no está en contra de los contenidos curriculares determinados oficialmente, en tanto que retomando los principios pedagógicos se logra impactar de forma natural en los aprendizajes esperados. Por el contrario, éstos pueden abordarse porque dentro del campo formativo de Lenguaje y Comunicación se le otorga prioridad a la lectura y escritura. Por ello es compatible la elaboración de proyectos colectivos relacionados con ambos aprendizajes. Es preciso mencionar que, antes de impulsar o llevar a cabo un proyecto, deben consolidarse condiciones facilitadoras para el aprendizaje.

g. Estrategias para la lectura y la escritura

En la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* se tienen dos módulos específicos para atender la lectura y la escritura, éstos son: el Módulo de interrogación de textos y el Módulo de escritura.

1) Interrogación de textos

Se trata de una estrategia didáctica significativa para el niño, porque requiere de una verdadera actividad cognitiva al servicio de un proyecto de aprendizaje. Al mismo tiempo, éste debe realizar inferencias necesarias para la comprensión de un texto. En dicha tarea, los estudiantes movilizan sus conocimientos para, después, efectuar una especie de investigación del texto. Éste es un compromiso de toda lectura y además de ser motivante, involucra a todo el grupo. Las fases para la interrogación de un texto son las siguientes:

- Preparación para el encuentro con el texto: Consiste en externar dudas sobre palabras desconocidas y significados en lectura grupal y preguntas.
- Confrontación: Es proponer una interpretación colectiva del texto, pedir argumentos y retomarlos en su conjunto, tejiendo ideas hasta llegar a una comprensión de éste.
- Síntesis del significado del texto: Contempla la relectura del texto, lectura oral por parte del docente y una recopilación oral sobre qué se aprendió.
- Sistematización metacognitiva y metalingüística: Se evalúan los procesos y cómo lograron aprender el texto. Se reflexiona sobre aquello que les ayudó y las estrategias utilizadas que les parecieron eficientes.
- Debe lograrse la elaboración de *herramientas del texto* para que, cuando aparezcan trabajos similares, las estrategias de comprensión puedan volver a usarse desde la silueta del texto. Éstas son construidas por los estudiantes para aclarar dudas y mejorar sus aprendizajes, además, son elaboradas por todos y puestas en lugares visibles.

2) Aprendiendo a escribir juntos: Módulo de aprendizaje de la escritura

Escribir bajo esta perspectiva no es una estrategia fundada bajo el paradigma tradicional, en el cual sólo se transcribe sin encontrar sentido a los textos.

De conformidad con Jolibert y Sraïki (2009), la escritura de los estudiantes es una actividad motivadora que requiere seleccionar un tipo de texto a partir de sus intereses.

Para la producción de los diferentes textos del proyecto colectivo se utiliza la escritura y la reescritura.

Así, elaborar una metáfora es dar pureza a la escritura. Reescribir es uno de los procesos más importantes durante la composición, ya que permite comparar y hacer cada vez una mayor reflexión sobre el trabajo de elaboración de un texto.

Al escribir en colectivo se define por consenso el texto a elaborar, con el fin de satisfacer necesidades reales de comunicación. Los estudiantes realizan una primera escritura en la cual ponen en juego sus saberes, al tiempo que están conscientes de que lo socializarán en algún momento, tomando en cuenta lo explícito de la situación y de las características del texto que se va a producir. Estos primeros escritos no son simples borradores parciales, ya que, al conjuntarse, forman borradores completos que comunican lo que quiere dar a conocer cada niño.

Los textos individuales y colectivos son evaluados por todo el grupo para identificar los aciertos y desaciertos en la *obra de arte*,¹⁴ según su propia mirada. El módulo de aprendizaje de la escritura es una estrategia que da como resultado la producción de un texto completo que se inscribe en un proyecto real y que permite a los estudiantes resolver problemas y aprender a superar limitantes en la construcción de un texto.

Todo escrito se produce a partir de que el estudiante, con apoyo del docente, adquiere conciencia de los procesos que usa para escribir un texto conciso, y es capaz de emprender estrategias y herramientas que se pueden volver a usar en situaciones parecidas.

Un propósito que persigue la *Pedagogía por Proyectos* es la conquista de la autonomía de cada niño, referida en la producción de textos fuera de los módulos de aprendizaje, para su vida cotidiana. Así, cada chico está centrado en la

¹⁴Para Jolibert y Sraïki, la escritura final de un texto es una obra de arte.

producción de un tipo de escrito, elegido de acuerdo con el marco del proyecto de acción de la clase, en función de objetivos y necesidades de aprendizaje colectivas o individuales. Un apartado puede asumir modalidades diversas según el tipo de texto y de la propia vida de la clase. El de estrategia se desarrolla en los siguientes pasos:

- Preparación para la producción del texto.
- Gestión de la actividad de producción del texto.
- Revisión del texto.

Estas fases de construcción colectiva tienen como objetivo realizar actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística, así como la formalización de herramientas de la escritura. El desafío final consiste en que el niño sea capaz de producir un texto con el propósito de comunicar. Además, se busca que los estudiantes creen estrategias autónomas y el lector sea contemplado en todo momento. Por ello, la producción de textos es un proceso inacabado, el cual se elabora o reconstruye constantemente.

El docente debe crear las condiciones necesarias para lograr que los estudiantes se sientan motivados a escribir con total libertad. Si el niño es tomado en cuenta, él será el centro, dentro de un paradigma constructivista.

h. Siete niveles lingüísticos

Se habla de siete niveles de conceptos lingüísticos para interrogar un texto y saber qué se espera del mismo, con el fin de lograr una mejor comprensión:

Figura 20. Cuadro de los Niveles de Interrogación de texto

Siete niveles para interrogar un texto
1. Contexto situacional: Se refiere a conocer acerca de quien lo escribió (emisor) o cuál es el título, mensaje o contenido y su finalidad.
2. Índices de contexto cultural: Referido a los contextos literario, sociológico e histórico de las diversas dimensiones del escrito. Se requiere del conocimiento de diversos textos.
3. Tipo de escrito al cual pertenece: Se reflexiona si el texto es informativo (como un artículo periodístico o noticia) o narrativo (cuento, leyenda, poesía o novela) y cuáles son las funciones de cada uno.

Siete niveles para interrogar un texto

4. Lógica de su organización de conjunto: Se refiere a la silueta del texto, la cual permite saber de qué escrito se trata sin haberlo leído y la argumentación de cada lectura.
5. Coherencia y cohesión del texto: Atiende a la *deixis* del discurso, si se emite desde la primera, segunda o tercera persona. Apela a referir el tiempo y el lugar. En lo escrito, refiere a saber si se conocen los pronombres, conectores y léxico que hace posible la comprensión y los temas que se van desarrollando y que dan lógica al principio y al final.
6. Frases, sintaxis y léxico: Se observan los tiempos verbales, el orden de las palabras y sus aspectos gramaticales (acentos y signos de puntuación).
7. Palabras morfológicas: Se estudian las microestructuras, como la localización de fonemas y grafemas, microestructuras sintácticas, nominales, singular y plural, masculino, femenino y verbales (personas y tiempos).

Fuente: Elaborado a partir de Jolibert y Sraïki, 2009.

i. La evaluación desde la *Pedagogía por Proyectos*

En la propuesta planteada, la evaluación holística es conveniente porque toma en cuenta los procesos de aprendizaje y retoma aspectos cualitativos, donde son partícipes docentes y estudiantes. En ella se encuentra presente la constante reflexión metacognitiva. Asimismo, el niño puede reconocer cómo logra sus aprendizajes a partir de la autoevaluación. Los estudiantes forman parte de un proyecto acorde con sus intereses y valoran de forma colectiva hasta donde se logró el objetivo propuesto y cuáles son las labores pendientes.

Las competencias a desarrollar se determinan en función del contexto y las necesidades de los niños, por lo que pueden evaluarse con base en las características del grupo; por ejemplo, en función de la edad de los estudiantes que lo componen. El proceso de evaluación debe ser permanente y permitir el conocimiento de diversas formas de aprendizaje.

El proceso no se reduce a considerar sólo los aspectos del conocimiento, sino también debe tomar en cuenta las características del proyecto elegido, para reflexionar la metalingüística de los aprendizajes. Siguiendo esta idea, las formas de evaluación sumativa —como la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación— deben ser integrales y acompañarse de una reflexión del docente, quien, a su vez, debe valorar su actuar en el aula.

Al respecto, Jolibert y Jacob (2005:240) consideran que “Se evalúa para reactivar el aprendizaje: saber dónde se deben hacer mayores esfuerzos; dónde ajustar, reforzar y hacer un balance de lo que falta por construir”. A partir de lo anterior se consideran diferentes puntos de vista y se constituye una evaluación formativa y sumativa.

La evaluación es *por* y *para* todos. A partir de ella se logra el principio de la autonomía entre los estudiantes y se forja un compromiso en sus recorridos de aprendizaje. A lo largo del proceso, el docente reconoce las fortalezas y debilidades de la práctica educativa. La evaluación favorece la autorreflexión en los estudiantes, principalmente con respecto de su forma de aprender y sus motivaciones. Así, tanto los niños como los docentes pueden tener claras sus funciones a partir de su rol en el aprendizaje y el cumplimiento de sus objetivos.

En el marco de la Pedagogía por proyectos, el proceso de evaluación de la *Interrogación de textos* dentro de la metacognición ha sido fundamental. Sus características permiten hacer la retroalimentación de las metas alcanzadas durante la construcción de conocimiento; es decir, describir cómo se cumplieron los objetivos. En el caso particular en el que el objeto de estudio es la comprensión lectora, es importante detectar en qué grado el niño afianzó las estrategias instruidas y si es capaz de identificarlas para adaptarlas a distintos tipos de textos. Asimismo, es posible saber si comprende las diversas lecturas, o bien, si hay interés en buscar vocabulario con el que quizá no se encuentra familiarizado.

En síntesis, se evalúa para conocer qué tanto se han desarrollado las competencias propuestas y en qué punto se debe elaborar un reajuste para mejorar. Por una parte, los niños deben saber cómo se produce su aprendizaje y tomar conciencia de sus avances en relación con los de otros compañeros. Por otra, el docente mide de forma cualitativa los aprendizajes logrados, lo que permite a los padres saber cuáles fueron los logros alcanzados por sus hijos.

Las competencias a evaluar son las derivadas de una propuesta diseñada en función del interés del grupo. En el caso del presente trabajo, los tres proyectos

instrumentados en el contexto escolar fueron: “¡Queremos hacer papiroflexia!”, “Supercocina” y “Noche de terror”.

j. Sistematización metacognitiva y metalingüística

En esta tercera fase, los estudiantes toman en cuenta puntos fuertes y débiles de los procesos realizados. De forma paralela, articulan los nuevos conocimientos, reconocen las competencias que pretenden alcanzar e identifican qué tanto han cumplido los objetivos. Entre las herramientas empleadas para el éxito de los proyectos se desarrollaron siluetas, contratos y pequeñas producciones; de igual manera, se interrogaron recetas antes de preparar pequeños panqués.

Algunas de las pautas de evaluación usadas se presentan en el capítulo correspondiente al diseño de intervención dentro del marco de la *Pedagogía por Proyectos*. Asimismo, se presentan los aportes teóricos recuperados para la base didáctica empleada en esta intervención. Finalmente, es necesario recobrar algunos referentes científicos relacionados con el objeto de estudio: la comprensión lectora.

2. Aportes teóricos sobre el objeto de estudio

En lo que respecta a la teoría que fundamenta este trabajo, en primer lugar se hablará, a grandes rasgos, del enfoque comunicativo de la lengua.

Mediante los contextos escolares, éste permite desarrollar las competencias de los estudiantes para que, a su vez, tales les sean funcionales fuera del aula; es decir, que puedan darle un uso en la vida cotidiana, con significatividad.

En segundo lugar, es necesario explicar cómo se ha retomado la *Pedagogía Freinet* para el diseño de intervención del presente trabajo. Posteriormente, se abordarán diversas formas de concebir el aprendizaje, para lo cual es conveniente enumerar las etapas cognitivas de los estudiantes de cuarto grado.

En otro apartado se explicará la lectura, comprensión y otros aspectos que deben tomarse en cuenta, de acuerdo con los planteamientos referentes al objeto de estudio.

Es importante recordar que, en este documento, el problema planteado y delimitado corresponde a la falta de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado; y mediante los estudios de ciertos teóricos, es posible clarificar las conjeturas elaboradas a partir de los hallazgos de formas para lograr posibles resultados en cuanto a mejorar dichos aspectos en la comprensión de textos.

a. El enfoque comunicativo

En el contexto actual, la enseñanza del idioma español no debería dar gran peso a la orientación formal. Más bien, tendría que dejar de centrarse en el uso de la gramática para hacerlo, en un enfoque que valore aspectos formales y situaciones comunicativas. Se debe prestar atención a los aspectos didácticos resignificados: lengua oral, lengua hablada, lengua escrita y reflexión sobre las mismas. Asimismo, el aprendizaje debe orientarse a contextos reales, lo cual equilibre el uso de la lengua.

La comunicación consiste en proporcionar información sobre la vida cotidiana. Leer y escribir son las dos maneras de comunicarse. Esta postura está cimentada sobre la perspectiva constructivista, en tanto que leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y tener propósitos en particular.

En lo correspondiente al contenido oficial de la asignatura *Español*, se distinguen rasgos a favor de los aspectos de la lectura y escritura para favorecer la comprensión de los significados. Es conveniente tomar en cuenta el uso de diversos textos, tanto de la vida cotidiana como escolares, relacionados con la comprensión del lenguaje.

Dentro de las características del enfoque comunicativo, se encuentra la de crear las situaciones que propicien a los estudiantes aprender para saber qué, cómo, cuándo y para qué decir en diferentes contextos, al igual que como sucede en la *Pedagogía por Proyectos*, partiendo de la premisa de que cada texto conlleva una

función. Desde la perspectiva de Vygotsky, es tarea del mediador crear dichos espacios.

Para contribuir con ambos aspectos de la lengua —lectura y escritura—, es necesario crear proyectos desde el aula. Éstos hacen que los estudiantes relacionen conocimientos anteriores con los nuevos esquemas formando un aprendizaje significativo, con hincapié en retomar los aspectos del uso del lenguaje en la vida cotidiana. De conformidad con Lomas (1999), se trata de *hacer cosas con las palabras*.

La importancia de la escuela radica en permitir la vinculación de los saberes en un contexto real, afianzando una vida cooperativa como resultado de la interacción entre los estudiantes y el mediador. Es conveniente considerar los diversos usos de la lengua, para dar una nueva perspectiva tanto a los estudiantes como a los docentes, en aras de replantear el quehacer del anteriormente nombrado. Se enseña lengua y literatura en el aula con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y literaria para concebir un saber equilibrado que domine el uso verbal y no verbal.

A pesar de tener un origen desde la postura innatista, con Noam Chomsky, la forma en cómo se concibe la competencia lingüística ya está siendo rebasada por otros planteamientos, dado que el lenguaje se va desarrollando con mayor complejidad a medida que cambia el contexto y las etapas de los habitantes.

Por lo anterior se concibe que para lograr las situaciones comunicativas no sólo es importante tomar aspectos a desarrollar en una sola competencia. Se habla de potenciar subcompetencias, las cuales, de conformidad con Canale (citado en Lomas, 1999), son:

- Competencia lingüística: Capacidad innata para hablar la lengua.
- Competencia sociolingüística: Referida al conocimiento de las normas socioculturales y la adecuación o reajuste del habla de las personas de acuerdo con la situación.
- Competencia discursiva: Para adquirir habilidades de coherencia y cohesión.

- Competencia estratégica: La cual permite solucionar problemáticas o malentendidos que se presenten durante la interacción de las personas, en caso de que se tuviera que dar una negociación.

Considerando los planteamientos de Lomas (1999), es conveniente tomar en cuenta además, la:

- Competencia literaria: Relacionada con el uso del lenguaje, los medios de comunicación y la tecnología, en un contexto globalizado y de forma más acelerada.

Con las competencias mencionadas se construyen nuevas palabras o, en ocasiones, algunas pueden llegar a resignificarse. En tal caso, algunas son legitimadas desde los intelectuales de los medios de comunicación, así como por el uso constante que le dan las personas.

En los nuevos tiempos, de conformidad con Cassany (2002), es importante tomar en cuenta los contextos de globalización, las diversas movilizaciones de las personas conforme a sus necesidades y los distintos códigos que se toman en cuenta en la competencia lingüística de dos lenguas. A ello se le conoce como las funciones de *aplicación* y de *contextualización*.

Para un mejor desarrollo del lenguaje, es fundamental el contacto lingüístico, donde el mediador da prioridad al uso de la lengua a partir de diversas situaciones comunicativas en la escuela. Si un estudiante posee un vocabulario limitado, ello significa que no tiene mucho contacto lingüístico en diversos ámbitos. En el caso de México, la escuela es la encargada de propiciar la convivencia en la diversidad de los estudiantes y entender las distintas complejidades lingüísticas, siendo el docente quien debe crear dichas interacciones.

Hablar de una competencia es revolucionar que las reglas representen la mente del hombre (Cassany, 2002), donde se combinen la competencia lingüística y la literaria. La lengua es eminentemente social, individual y heterogénea (Hymes, en Viramonte, 2008). Por ello es que se ha revolucionado la forma de concebirla, tomando en cuenta los planteamientos de la etnografía del habla.

Ante un panorama de la lengua diferenciada y en diversos contextos, es conveniente la función metalingüística, la cual permite apreciar los procesos de los usos al enriquecerlo con habilidades comunicativas de todas las edades. En el diseño de intervención, desde el marco de *Pedagogía por Proyectos* con respecto de la comprensión lectora como objeto de estudio, es importante tomar en cuenta todas las funciones de la lengua en contextos reales. Por ello, es conveniente la conformación de nuevos esquemas por los estudiantes, derivados de las situaciones de aprendizaje acompañados por el docente, que les permitan enfrentarse a la función del dominio de diferentes significados como los que se presentan:

- Comunicación
- Creatividad
- Funciones metalingüísticas
- Predecir y hacer hipótesis

Es tarea del docente valorar las habilidades comunicativas dentro de las planeaciones; por ejemplo, manifestar una opinión, predecir, expresar sentimientos, emociones o dudas. También se pueden regular acciones y fórmulas sociales con la función metalingüística. Al respecto, una pregunta constante para reflexionar es: *¿Cuáles son las funciones lingüísticas mediante las cuales el niño aprende?* El mediador debe acompañar a los estudiantes en la creación de sus andamiajes y acercarse de forma más significativa a la cultura de lo escrito de acuerdo a sus intereses y necesidades.

Con este preámbulo, se puede dilucidar que, más que enseñar lengua, se deben proponer estrategias para sus usos en la vida cotidiana encausadas a desarrollar competencias en la lectura y escritura.

b. Descubrir el alma de los niños

Por otra parte, dentro de la filosofía *Freinet* se dan los métodos naturales. Con respecto de ellos, la tarea del docente consiste en desapegarse de prejuicios y partir con el principio de aprender todo y de todos. La imprenta es un medio para expresar lo que buscan comunicar los estudiantes, al igual que el módulo de la escritura.

El objetivo es lograr una vida democrática, donde los estudiantes sean creadores. Se desea que el proyecto surja de los estudiantes de acuerdo con sus intereses, donde se redacten textos libres y se lleven a cabo conferencias para que ellos propongan y, por tal medio, construyan aprendizajes (MMEM, 1997).

Otra técnica utilizada es la *Correspondencia escolar*. Se presenta la propuesta a los estudiantes para ponerse de acuerdo con los futuros destinatarios y, después, acordar fechas y entregas, para lo cual se crearán textos auténticos que permitan motivar a los chicos.

El *Diario escolar* se considera la aportación maestra del trabajo de *Freinet*. Es una especie de bitácora. En el presente caso, éste se instauró a principios de septiembre de 2015. El documento se lee al inicio de la sesión y se invita a quien desee escribir en él para que lo lleve a casa y al siguiente día comparta su lectura en clase, felicitándole y dándole sugerencias sobre lo leído, para mejorar sus escritos.

Para los proyectos de los estudiantes conviene relacionar conocimientos de diversas asignaturas, con el fin de que los aprendizajes que se generen sean significativos. Una de las características de la pedagogía *Freinet* es que permite al estudiante aprender por él mismo, ser autónomo, autodidacta, responsable y respetuoso. Incita una vida para el trabajo y se trata de llevar la vida a la escuela.

Por ello, resultan interesantes las conferencias que proponen los chicos, quienes eligen el tema de su preferencia, lo investigan, presentan a sus pares y preparan material para ser resuelto por sus compañeros, quienes atentamente elaboran preguntas y sugerencias al conferencista. El material debe ser revisado previamente por el docente junto con los estudiantes para su exposición.

Las actividades que se derivan de la Pedagogía Freinet están ampliamente relacionadas con la *Pedagogía por Proyectos*, ya que en ambas se le da voz al niño, mientras que el docente acompaña y apoya a sus estudiantes buscando una educación alternativa y transformadora. Por ello *Freinet* es un antecedente fundamental en los proyectos de Jolibert y colaboradores, que buscan la autonomía del estudiante y que éste se comuniquen a través de sus escritos. La propuesta se puede enriquecer de acuerdo con el contexto en el cual se instaura, como lo han hecho los maestros que la han llevado a cabo.

Sin embargo, son prioritarios la buena disposición y el amor por ser maestro, para que al intervenir con la *Pedagogía por Proyectos*, haya una reflexión que lleve a una transformación en el actuar del docente y le permita escuchar las voces estudiantiles. Como se ha dicho, el paradigma constructivista toma en cuenta el estudiante en el centro.

c. Yo soy el centro

Para hablar de constructivismo, es necesario tomar en cuenta las ideas de autores como Jean Piaget y Lev Simonovich Vygotsky sobre la educación. El primero elabora la noción de *esquema* y sostiene que el conocimiento no es una mera copia de la realidad, sino una representación, a partir de las relaciones que se procesan internamente (Carretero, 2005). El niño aprende diferentes tipos de conocimientos en determinados niveles de desarrollo cognitivo. Para ello, es necesario pasar por diversas etapas o estadios cognitivos, en los cuales los esquemas cambian de acuerdo con las habilidades que el estudiante puede adquirir y sus esquemas, previamente elaborados.

Para el segundo autor, el conocimiento es resultado de la interacción social y de la cultura, ya que sostiene que el estudiante elabora su conocimiento en un contexto social y por tanto es un producto social. Por último, para Vygotsky, el aprendizaje debe ser una actividad social.

Para el constructivismo, la noción de aprendizaje significativo es fundamental. Según Ausubel (citado en Carretero, 1993:27): “El aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está relacionada con las relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno”.

A diferencia del paradigma tradicional —en el cual se considera que el alumno es una *tabula rasa*—, en el constructivismo se toman en cuenta saberes previos que éste ya posee y se complementan con nuevos, a partir de los esquemas que reestructura. Aunque estos saberes no se relacionen, puede ser que se transformen.

- *El pequeño empujoncito: El rol del docente*

El docente es un guía; es decir, un mediador entre el estudiante y la cultura, de acuerdo con el contexto en el que éste se encuentra, las circunstancias que enfrenta y los contenidos que se abordan. Es responsable de planificar cómo ayudará en la construcción del conocimiento del estudiante y, por lo tanto, de evaluar los saberes de éste. Ya no sólo se concreta a observar sin reflexionar su acción en el ámbito educativo, sino que se vuelve participante activo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En sus planteamientos constructivistas, Jean Piaget reconoce que el estudiante construye sus conocimientos, a diferencia del paradigma conductual, donde el alumno aprende a partir de la demostración de conductas observables por medio del estímulo-respuesta y de acuerdo con los condicionamientos clásico y operante. En este caso, el niño no es un sujeto pasivo y va desarrollando estructuras de pensamiento que cambian de acuerdo con su desarrollo cognitivo. De conformidad con Piaget, de acuerdo con la etapa en que el niño se encuentre se desarrolla su conocimiento, aunque, en la actualidad, dicho paradigma se integra al contextual-dialéctico de Vygotsky.

- *Etapas de los estudiantes*

Según Piaget, el conocimiento se organiza de diferentes maneras de acuerdo con la edad del niño y se adquiere a partir de esquemas, por medio de los cuales se obtiene información sobre cómo es el mundo. En la figura del cuadro 21 se presenta una etapa:

Figura Cuadro 21. Etapas de los estudiantes

Etapas	Edad	Características
Operaciones concretas	De 7 A 11 años	El niño aprende las operaciones de lógica y seriación, de clasificación y conservación.

Fuente: Meece, 1997: 10.

Aunque los estadios de Jean Piaget se han considerado limitados para explicar la compleja construcción del conocimiento, han aportado aspectos clave para advertir la coincidencia del desarrollo intelectual de los estudiantes con los conocimientos por adquirir. En este trabajo, estos aspectos se toman en cuenta considerando las operaciones concretas que corresponden a los estudiantes de cuarto grado.

d. Nuestro contexto

Se considera que el paradigma sociocultural o contextual dialéctico de Vygotsky, desarrollado a partir de la década de los años 20, se encuentra en boga dentro de las escuelas, a pesar de sus años de creación. En esta teoría se habla sobre la construcción del conocimiento a partir de la interacción del sujeto-objeto y el mediador, donde a su vez, el contexto es de vital importancia.

En un sentido amplio, la actividad del sujeto ocurre en la intervención en el contexto (Hernández, 2013). El uso de la lengua se da, precisamente, en un contexto y, por ello es tomado en cuenta considerablemente. Si el punto de partida es la falta de comprensión de los estudiantes, es conveniente conocer cómo se concibe el concepto de lectura.

e. Leer es...

Leer exige la capacidad de realizar representaciones simbólicas de la realidad, la cual ha de ser adquirida por los ciudadanos a través de sus etapas de desarrollo de formación. Favorece la apropiación de la experiencia y el conocimiento humano. Así, la lengua escrita supone una ampliación considerable de las posibilidades de comunicación y el desarrollo de las personas, dado que la adquisición del lenguaje oral ocurre en el inicio de sus vidas.

El discurso sobre la lectura parece muy complejo, porque está hablando de cómo los humanos interpretamos la realidad (Colomer, 2002). Éste es considerado como un proceso que no puede darse aceleradamente y que comienza antes de que los niños asistan a la escuela, manteniendo una continuidad.

Se debe considerar el *aprender a leer, leyendo*; es decir, a partir de la práctica. A su vez, también debe tomarse en cuenta la enseñanza de diversos modos para conseguir la comprensión de todo tipo de textos. Según Colomer (2002), se habla de comprensión cuando el vínculo implica al lector, al texto y al contexto de la lectura. Si faltara alguno de estos elementos, sería imposible que la lectura tuviera un significado.

f. Leer es comprender

En el mismo tenor, de acuerdo con Carril (2006), leer implica comprender cualquier tipo de texto y no elaborar una copia de la realidad. Hablar de la lectura es considerar diversos procesos para poder comprender un texto:

- En un primer momento, leer es desciframiento: Ponerse en contacto con otros textos.
- En un segundo momento, el lector comprende que, después de descifrar, es posible entablar un diálogo con el emisor y el receptor.
- Como tercer nivel de comprensión se considera la interpretación, en la cual se relacionan las experiencias vividas. En esta fase, el niño valora, juzga,

acepta o rechaza el texto. En este sentido, se lee para interpretar, vivenciar e integrar.

Tanto Carril como Colomer coinciden en que la lectura es un proceso que se da desde su contexto, para, después, socializar los hallazgos con un grupo. Por ejemplo, los anuncios que se encuentran en las calles se significan, se comparten y se habla sobre ellos. En la medida en que el niño comprende lo que lee, surge la posibilidad de disfrutar la lectura y, en un momento dado, de compartirla.

La comprensión de un mensaje guarda una relación con la comprensión cultural; es decir, depende de las vivencias del lector y de los canales de comunicación escrita. Cada persona tiene experiencias que condicionan la comprensión lectora, al mismo tiempo que la desarrollan con el paso del tiempo, de acuerdo a los referentes lectores que se poseen antes de abordar un texto.

Por otro lado, puede encontrarse que el acto de la lectura atraviesa por procesos que son diferentes para cada individuo, según su experiencia lingüística y cognitiva:

- Subproceso perceptivo: Se refiere a reconocer el texto escrito y observar la capacidad visual del niño. Además, este proceso apoya a identificar si el estudiante no distingue las letras.
- Subproceso memorístico: Incluye las memorias visual-icónica y aditiva, considerando la imagen de la letra y el sonido. La memoria operativa es recordar lo leído y organizarlo para asociarlo con la nueva lectura.
- Subproceso léxico: Se refiere a la formación de palabras, como si se tratara de una especie de diccionario de términos aprendidos mediante la comunicación o la lectura, lo que facilita la comprensión.
- Subproceso sintáctico: El orden de las palabras transmite un mensaje y sentido de lo leído para el estudiante.
- Subproceso semántico: El significado del texto es posible a partir de los referentes del autor. Aquí puede ubicarse una de las problemáticas de la

lectura. Por ello, es necesario tomar en cuenta el hecho de que se lee para algo, por algo y para alguien (Carril, 2006).

Es fundamental dar cabida al desarrollo de un proceso integral de la lectura de comprensión, tomando en cuenta los diferentes periodos de ésta y las necesidades el momento. La comprensión a la cual la persona llega durante la lectura se deriva de sus experiencias previas (Estrategias, 2006). Como se ha dicho, el lector construye la comprensión de un texto y ésta depende, además, del propio texto y de los conocimientos previos. También se toman en cuenta los objetivos que se persiguen, así como el entusiasmo que se siente hacia la lectura. La lectura es motivante para los estudiantes si el contenido se relaciona con sus intereses y si, desde luego, responde a un propósito. El interés también puede ser creado y generado. Depende, además, del entusiasmo y la presentación que hace el docente o mediador de determinada lectura, tanto como de las posibilidades que es capaz de explotar. Esto se realiza a través de las estrategias que se consideren pertinentes.

La comprensión, tal como se concibe actualmente, es un proceso interactivo a través del cual el lector elabora un significado en su encuentro con el texto. Es dicha interacción entre el lector y el texto lo que configura el proceso de la comprensión. Para comprender la palabra escrita, el lector debe estar capacitado para entender la manera en que el autor ha estructurado u organizado las ideas e información del texto, así como relacionarlo con otros pensamientos o datos que se almacenan en la mente (Cooper, 1990).

Construir el significado, de acuerdo con la teoría de los esquemas, permite a los estudiantes formar estructuras, relacionar y almacenar el conocimiento (previo y nuevo), pues un esquema es una estructura de pensamiento, como lo señala Cooper (1990).

Es conveniente retomar que la comprensión lectora reconceptualiza las prácticas escolares y plantea la necesidad de una nueva concepción de lectura de comprensión que sucede mediante un proceso para el que afirma Goodman (citado en Gómez: 1989) se consideran cuatro ciclos: óptico, perceptual,

gramatical o sintáctico y de significado, los que corresponden a lo que le implica al lector acercarse a los textos. El *óptico* selecciona la información necesaria; *perceptual* hace referencia a las expectativas del lector y sus predicciones hechas con lo encontrado, en el *sintáctico* se usa la inferencia para procesar lo contenido en dicha lectura y en lo *semántico* se construye el significado. Cabe destacar que no es un ciclo lineal, ya que de acuerdo a las relaciones que se establezcan, se van reconstruyendo los significados.

Coincido con Frank Smith (1983) en el sentido de que el lector deberá atender la información visual y sus referentes previos. Además, la comprensión va ligada hacia aspectos afectivos, de acuerdo a sus propios temores y concepciones de la lectura; por ello, es posible estar abiertos a que existan distintos significados para un texto de acuerdo a las personas, experiencias sociales, saberes previos, y desarrollo afectivo, según Lerner (1985). Ahora bien, es fundamental definir la *literatura infantil*, ya que el niño es el destinatario de un texto narrativo, que en este trabajo, es el cuento.

g. Literatura infantil

La literatura infantil se convierte en una necesidad, pues tiene el propósito de que los niños y adolescentes desarrollen el gusto por la lectura y puedan elegir sus textos. Se define como: “La expresión de ideas y sentimientos. Creación dirigida para niños: arte que expresa las cosas bellas, por medio de la palabra, despierta expresión estética” (Cervera, 2002:15).

La literatura infantil incluye las de ficción y narrativa —cuento, poesía, teatro y novela—, al igual que algunas lecturas no necesariamente dirigidas para niños, pero que no pierden su carácter estético. Para acercarse al objeto de estudio, es necesario conocer que, en un principio, los cuentos no fueron creados para pequeños y después se consideraron infantiles (Pastoriza, 1962).

1) El cuento

De acuerdo con Pastoriza: “Cuento, etimológicamente, es un procedente de *computare*, que se dice contar, contabilizar [...] se hace referencia al cuento como narración de lo sucedido y lo que supone de lo sucedido” (1962:15). El cuento es una narración comunicada oralmente o por escrito, ya sea en verso o en prosa. En tiempos antiguos existía el cuento oral, pues se encontraba una relación entre contar y hablar.

La característica principal del cuento es la brevedad en su trama. Se habla de diversos orígenes, desde la época del Renacimiento, hasta cuando en Grecia se mezcló con la mitología (Anderson, 1999).

Para Anderson (1999), el cuento emergió a partir de una tradición oral, que después se cambió a narrativa escrita, lo que dio inicio al cuento tradicional. En la actualidad se ha creado el término *anticuento*, que está en contra de la vida y la realidad, pues se encauza a una escritura diferente a la de los cuentos clásicos. Sobre todo, no se centra en los finales felices.

2) El cuento y sus problemas de comprensión

Para autores como Pastoriza (1962), en la lectura de comprensión es importante releer de nuevo el texto no comprendido después de un tiempo definido (por ejemplo, meses después) para aclarar aspectos y dar un nuevo significado. Se considera que no hay comprensión, cuando en las lecturas existen palabras con las que los niños están poco familiarizados. También hay que tomar en cuenta que, no por el hecho de que el cuento sea para un niño, no es capaz de cautivar también a los adultos.

Una condición necesaria del cuento infantil es que sea adecuado a la edad del lector y a una época, tanto en el uso del lenguaje como en el argumento. Deben ser accesibles para permitir un acercamiento, y para ello, es conveniente preguntar: *¿Para niños de qué edad será mi cuento?* (Pastoriza, 1962).

Los niveles de comprensión son una guía para los procesos de los niños. En primer lugar, es necesario tener un nivel de comprensión literal, lo que implica distinguir información relevante, identificar verbos, seguir instrucciones y encontrar el significado de algunas palabras. Sin embargo, en ocasiones faltan elementos para la interpretación (Catalá, 2011).

3) Cuentos lúdicos: extraordinarios, sorprendentes

Los estudiantes de cuarto grado eligieron este tipo de cuentos en el momento de recolectar hallazgos en el diagnóstico específico. Historias con hechos improbables de ocurrir, que se alejan de la realidad en ciertas ocasiones y donde el narrador viola las reglas con elementos exóticos y personajes excéntricos.

En conformidad con Anderson (1999), estos cuentos suelen tener finales sorprendentes. Por ello, no hay que cerrarse a la posibilidad de que al intervenir con *Pedagogía por Proyectos*, los estudiantes elijan un cuento lúdico que pueda ser extraordinario o sorprendente.

4) Cuentos de terror

Para las personas, el temor a lo desconocido ha sido de su agrado desde la antigüedad, dándose a conocer dichos aspectos en la literatura clásica, cobrando mayor importancia en los siglos XVI a XVIII. Sin perder vigencia en la actualidad, a los niños les gusta este tipo de literatura, por ello es conveniente definirla:

Es una narración que crea una atmósfera con escenas sobrenaturales, con misterio, escenas extrañas y personajes que agudizan temor siendo así común encontrar "pasillos, fantasmas, suspenso, luces extrañas, lámparas que se apagan...." (Lovecraft, 2002:21).

"El cuento de terror, conocido también como cuento fantástico que implica elementos 'sobrenaturales', 'existencia de reinos espirituales extraños', seres ajenos a un mundo visible y que se pueden ver por secretos de encantamiento..."

(Lovecraft, 2002:48). Todos estos temas y escenarios resultan altamente atractivos a los estudiantes de cuarto grado.

h. Estrategias para la comprensión

Para presentar las estrategias utilizadas en la intervención que se realiza en esta investigación, es necesario partir del concepto de *estrategia*, debido a que será de apoyo para los estudiantes y se emplearán muchas. Una estrategia o procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a la consecución de una meta (Coll, citado en CEIP, 1984: 12).

Pozo (1990) define las estrategias alrededor de la elaboración de textos escritos y de la organización del conocimiento. Éstas se requieren a partir de lo que se lee, pero también cuando el aprendizaje se basa en lo que se escucha, se discute, debate, etcétera. Esto quiere decir que un tipo de texto conlleva cierta destreza.

Valls (1990) acierta al plantear que la estrategia tiene en común, con todos los demás procedimientos, regular la actividad de las personas en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar ciertas acciones para lograr una meta; por ejemplo, en la elaboración de recetas o de alguna otra habilidad.

El uso de estrategias es importante para el presente trabajo y el problema de la comprensión lectora, pues cuando se posee una habilidad razonable, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (Palincsar, citado en Proyecto de Estrategias de Comprensión Lectora, 1984):

- La claridad y coherencia del contenido de los textos.
- El grado en que el conocimiento previo del lector es pertinente para comprender el contenido del texto.
- Las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y recordarlo que lee, así como para detectar y compensar posibles errores de comprensión.

Dichas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación sobre el texto, para proceder a solucionar los problemas en que se encuentra la comprensión lectora. Es necesario aprender las estrategias de apoyo que tienen los mediadores para formar lectores autónomos, que sean capaces de enfrentarse, por sí mismos, a textos diversos. Esto también significa formar lectores capaces de aprender de distintas lecturas.

Quien lee de forma autónoma es capaz de interrogarse acerca de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su bagaje cultural. Por supuesto, ello se logra según las posibilidades del lector, en este caso, de las capacidades de los estudiantes de cuarto grado.

Algunas de las estrategias tomadas en cuenta para el presente proyecto se han extraído de la perspectiva de Trevor Cairney (2007). Al igual que la *Pedagogía por Proyectos*, para este autor es importante la lectura de textos completos y no de fragmentos que propicien dudas en el lector e imposibiliten la formación del sentido. Una de las elegidas para este trabajo es la de *Organizar ideas* (Ferrer, 2005).

Para seguirla, en primer lugar, se elabora un organizador de lo que se pretende comunicar, que se escribe para después compartirse. La lectura de comprensión es un problema que atañe a la actualidad. Es la forma en que se puede lograr que los estudiantes sientan motivación para seguir leyendo.

i. La comprensión de textos instructivos

Los textos instructivos tienen como propósito enseñar al lector y lo ayudan dirigiendo, enseñando, ordenando o aconsejando realizar determinadas acciones con una finalidad en ocasiones pragmática (Merino, 2006).

El objetivo de los textos instructivos es informar sobre un tema a un receptor y tiene como intención planificar su actuación en el futuro. Es un tipo de texto que suele darse combinado, sobre todo, con **la exposición y la descripción**: con la

exposición cuando se explica el objetivo comunicativo; con la descripción, en determinados textos instructivos en los que es necesario describir los elementos para luego instruir sobre su manejo.

Las características principales de los textos instructivos son:

- Desarrollo de procedimientos compuestos por pasos detallados que deben cumplirse para conseguir un resultado.
- Lenguaje claro, directo y lineal.
- Utiliza marcas gráficas como números, asteriscos o guiones para diferenciar o secuenciar la serie de pasos.

Puede acompañarse con gráficos, ilustraciones y/o dibujos, según el tipo de texto instructivo a desarrollar. Aplicado a niños/as de los primeros grados de educación primaria, las ilustraciones les permiten una mayor orientación en el proceso (Portal Educativo, 2015).

Los textos instructivos que son de carácter escolar llevan una clasificación en particular para agruparlos a partir de identificar ciertos rasgos comunes y poderlos categorizar, con el propósito de facilitar la producción y comprensión de los encontrados en el aula o en un determinado entorno social.

Se considera pertinente la clasificación que sugieren las siguientes autoras: para Kaufman y María Elena Rodríguez (2003), el hecho de escribir una receta o seguir un instructivo pertenece a la tipología de los escritos instruccionales. Donde el uso del lenguaje tiene una funcionalidad y de acuerdo a ellos puede clasificarse. Los textos instruccionales tienden a utilizar lenguaje descriptivo dentro de su trama, ya que se caracterizan básicamente por mostrar especificaciones de objetos, predominan estructuras yuxtapuestas y hay un marcado uso de adjetivos, a diferencia de otro tipo de textos.

Para finalizar, es primordial comprender un texto como refiere Cassany (2006), quien considera que independientemente del tipo de género o tipología al que corresponda se debe explorar el mundo del autor, qué es lo que plantea, qué se propone con el texto, y que la mirada del lector no sea sesgada o distanciada de la realidad.

Tener una mirada crítica implica atreverse a confrontarse con otro tipo de pensamiento, ello conlleva la comprensión aun siendo un texto considerado de gran sencillez.

Una vez que se han obtenido los resultados del diagnóstico aplicado y los referentes teóricos sobre la base didáctica empleada y el objeto de estudio, se está en posibilidad de construir el Diseño de la intervención.

IV. ESCUCHAR NUESTRAS VOCES PARA CONSTRUIR APRENDIZAJES

El presente capítulo tiene el propósito de recuperar la importancia del diseño en el proyecto de intervención con los estudiantes de cuarto grado de la escuela primaria “Ford 20”, turno matutino, bajo la didáctica de *Pedagogía por Proyectos*, al mismo tiempo que se retoman las técnicas de la *Pedagogía Freinet*. Sin olvidar que finalmente los estudiantes, con sus propuestas, son fundamentales para lograr el desarrollo de sus competencias y construir dicho diseño.

A. Avizorando resolver un problema

Con la finalidad de dar respuesta a la problemática planteada derivada del diagnóstico específico—la falta de comprensión lectora de los estudiantes—, se desarrolla a lo largo de este capítulo el diseño de la intervención. Es conveniente resaltar que se realiza con estudiantes de una edad promedio entre 9 y 10 años.

1. Nos gustaría descubrir cosas nuevas, los participantes

Los estudiantes de cuarto grado, con los que se realizó la intervención para incidir en mejorar la lectura de comprensión, pertenecían a un grupo de treinta integrantes, quince niños y quince niñas.

Para resolver la problemática se organizó el diseño de la intervención desde el marco de *Pedagogía por Proyectos*, derivado desde el interés de los estudiantes y el docente, como parte del grupo, generándose a la par de la intervención. Las sesiones en las que se llevó a cabo la intervención fueron dos a la semana, de una hora cada una. La intervención inició en agosto de 2014 y concluyó en enero de 2015.

En cuanto a las aficiones del grupo de cuarto grado, a partir del diagnóstico específico se derivó que a la mayoría les gusta platicar de sus artistas favoritos y equipos de fútbol durante el recreo, y a casi todos les gusta bailar y escuchar

música moderna,¹⁵ a excepción de Andrés, quien prefiere los valeses, y sólo a seis niños les gusta leer.

Durante el recreo algunos almuerzan y platican con su grupo de amistades, otros más llevan carritos, barquitos, soldados para jugar, o bien juegos de mesa como rompecabezas, jenga, serpientes y escaleras.

En cuanto a sus esquemas de pensamiento, se encuentran en las operaciones concretas como lo enuncia Jean Piaget, ya que aún no pueden elaborar abstracciones con diversos tipos de contenidos, sobre todo si son complejos.

Son comprometidos y poco a poco hay mayor participación.

Dentro del grupo hay dos estudiantes con barreras para el aprendizaje, sin embargo, son aceptados por sus compañeros de forma empática. Es oportuno puntualizar que aunque pueden acceder a más conocimientos, todavía no alcanzan niveles de abstracción, aunque muchos niños del grupo ya se consideran “grandes”.

Entre los padres de familia del grupo no hay una buena comunicación, situación diferente con los niños, porque entre ellos sí logran ponerse de acuerdo en las actividades a realizar.

Los niños más participativos del grupo, como Rosaisela, Danna, Aldo, Yessica y Ana Itzel, también son los más independientes, pues varios de ellos se regresan solos a casa, ya que sus padres trabajan casi todo el día, además de considerar que ya tienen edad suficiente para llegar por sí mismos a sus hogares. La mayoría compra el desayuno escolar. Hay una estudiante que profesa una religión que le impide realizar honores a la bandera, aun así se integra en todas las demás actividades.

Con respecto a los padres de los estudiantes, solamente algunos tuvieron acceso a una formación profesional y se dedican a oficios, son comerciantes o empleados de alguna empresa. Muchos de ellos tienen más niños inscritos en la misma escuela pero en otros grados.

¹⁵Reguetón, rap, pop y salsa.

2. La “Ford 20”, el lugar y el tiempo

Para comentar el diseño es pertinente contextualizar, de forma breve, la dinámica escolar de la “Ford 20”, turno matutino, ya que ello repercute en el tiempo con el que se puede trabajar con el grupo de cuarto grado. La dinámica escolar ha sido cambiante a partir de las diversas reformas,¹⁶ dentro de las que se encuentran las nuevas estructuras con la reducción de espacios del docente titular frente a grupo. Algunos departamentos, como Promotor de Lectura y Docente de Apoyo a la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), ya tienen un plan preestablecido para sesiones de sesenta minutos, al igual que Deportes para Compartir, programa exclusivo para las escuelas “Ford”.¹⁷

A continuación se presentan las actividades a nivel escuela que se realizan (véase figura 22).

Figura 22. Cuadro de actividades permanentes de la primaria

ACTIVIDADES PERMANENTES DURANTE EL CICLO ESCOLAR
Noviembre. Se cuentan leyendas alusivas a día de muertos y se entrega una calaverita (bolsita de dulces) a cada estudiante del plantel.
Diciembre. Se hace una obra o pastorela a nivel escuela.
Abril. Se organizan distintos talleres para los estudiantes, con motivo del día del niño.
Mayo. Se realiza una muestra pedagógica para las mamás, Feria del libro, obras o evento musical (a mediados del ciclo escolar), jornadas de salud, programa para adquisición de lentes, pláticas de prevención del acoso escolar, cuidado de la alimentación, sexualidad, entre otras, y padres lectores, cada jueves.
Junio. Hay un evento de deportes para los padres. (Anexando las actividades que surjan en el transcurso del mes).
Julio. Clausura de fin de cursos.

Fuente: Elaboración propia con base en lo recabado en el Diagnóstico Específico.

¹⁶ Con referencia al cumplimiento de los ocho rasgos de normalidad mínima que se enfocan en rendición de cuentas en tiempos efectivos de clase (Cfr. <http://www.basica.sep.gob.mx/-/Normalidad-minima>)

¹⁷ Consiste en una propuesta para fomentar valores mediante el juego. Programa que ya tiene las secuencias establecidas para cada sesión. Se seleccionan las escuelas para participar en dicho programa.

En cuanto a la relación con el director, al inicio de su gestión, en el año 2012, era un tanto vertical para con los docentes, sin embargo, en el ciclo escolar 2014-2015, comenzó a tener mayor apertura en los estilos de trabajo, aunque es notable su preocupación por la rendición de cuentas, ya que la “escuela azul” es constantemente visitada por las autoridades educativas de la SEP.

La formación profesional del personal docente es enriquecedora y equilibrada al contar con normalistas, pedagogos y una psicóloga (información retomada del contexto presente en el capítulo dos). La relación entre los maestros ha hecho que se forme un buen equipo de trabajo.

Se consideraron sólo dos sesiones a la semana para la intervención, debido a la organización y cantidad de actividades pedagógicas y administrativas que se realizan en las escuelas primarias, ya comentado con anterioridad.

En el caso concreto de la primaria “Ford 20”, los horarios en los que no se tiene disponibilidad con el grupo son los que se refieren a las siguientes optativas:

- Promotoría de la lectura.
- Padres lectores (comparten una sesión en cada grupo, a nivel escuela).
- Apoyo a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).
- Deportes para Compartir (programa para mejorar la convivencia de algunas escuelas primarias “Ford” a nivel nacional).
- Educación Física.

Todo lo anterior determina el tiempo del que se dispone para la intervención, por lo que resultan sesiones con duración de una hora.

Para ser congruente con la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*, el proyecto didáctico consiste en seis fases que permiten en los estudiantes la construcción de las competencias que se desarrollaron en el capítulo anterior.

3. Por qué atender la comprensión lectora, justificación

La importancia de atender la comprensión lectora desde *Pedagogía por Proyectos* se deriva de ser un problema que atañe al cuarto grado de primaria en la escuela

antes citada. Tener una lectura de comprensión es básicamente una necesidad para entender en el contexto actual e ir más allá de una alfabetización (Garrido, 2005), teniendo como mediadora didáctica la propuesta de *Pedagogía por Proyectos integradora*, misma que no se encuentra dissociada con el programa oficial actual, pero al utilizar materiales que partan de los intereses de los niños, se aborda también lo correspondiente en el Programa de Español de cuarto grado. Al tomar en cuenta las preferencias de los niños, así como su realidad contextual, los contenidos oficiales pueden ser vistos de una forma más enriquecedora, a partir de sus competencias y propósitos contextuales, como se muestra a continuación:

Figura 23. Relación del diseño de la intervención con el programa oficial

VINCULACIÓN DEL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN Y EL PLAN Y PROGRAMA 2011		
PEDAGOGÍA POR PROYECTOS	PLAN OFICIAL	APRENDIZAJES ESPERADOS BLOQUE IV
<p>COMPRESIÓN LECTORA INSTRUCTIVOS CUENTOS DE AVENTURAS Y DE TERROR</p>	<p>COMPETENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas <p>INDICADORES</p> <p>1.5. Infiere información en un texto para recuperar aquella que no es explícita. 5.2. Desarrolla disposición para leer, escribir, hablar o escuchar. 1.5. Infiere información en un texto para recuperar aquella que no es explícita.</p>	<p><i>Ámbito: Literatura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica aspectos relevantes de los escenarios y personajes de narraciones mexicanas • Reconoce elementos de las narraciones: estado inicial, aparición de un conflicto y resolución • Establece relaciones de causa y efecto entre las partes de una narración • Incrementa sus recursos para narrar de manera oral

Fuente: Elaboración propia retomando el programa de Español de cuarto grado SEP,2011.

B. Rumbo a la construcción del proyecto

A partir de que los estudiantes de cuarto grado de primaria, de acuerdo con los hallazgos encontrados en el Diagnóstico Específico que se elaboró con anterioridad, arrojaron una problemática en particular respecto a la falta de comprensión lectora de los textos narrativos e instructivos, es prioridad, como mediador, apoyar a los estudiantes para que desarrollen habilidades que les permitan entender la lectura de dichos textos. Con este propósito se realizó un diseño para intervenir en el grupo, bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos* (Jolibert y Sraïki, 2009) y técnicas de la Pedagogía Freinet, tales como: el diario escolar y las conferencias, para motivar a los estudiantes a ser protagonistas de su aprendizaje, escuchar sus voces y tener una vida democrática y cooperativa, tema ya expuesto en el apartado anterior.

Es fácil decirlo, pero hacerlo en un contexto donde la educación en los planteamientos oficiales ha adquirido un sentido utilitario, reduciéndose en gran medida a la rendición de cuentas en lo que se refiere a aspectos administrativos propiamente, es un compromiso importante, el cual debe asumirse con un gran sentido de responsabilidad.

Tanto *Pedagogía por Proyectos* como *Pedagogía Freinet* tiene relación en sus principios, pues ambas consideran a los niños como lectores y productores de sus propios textos, escritores con libertad al elaborar escritos auténticos, a partir de diversos proyectos que surgen de su interés. Y son precisamente los docentes quienes pueden contribuir con una mejor práctica profesional que permita “descubrir el alma de los niños”.¹⁸

La docente en este caso y para incidir en la problemática, presenta el diseño de un proyecto desde el marco de *Pedagogía por Proyectos*, donde la intervención puntual se realizó tomando como base la información que proporcionaron los estudiantes.

¹⁸ Frase que caracterizó a la Pedagogía de Célestin Freinet, quien se centraba en conocer a sus estudiantes y hacerlos partícipes.

1. ¿Qué pretendemos lograr?

A través de la intervención se diseñaron los propósitos que se pretende lograr, para que los estudiantes:

- Participen en la implementación de condiciones facilitadoras para el aprendizaje, tales como el cuadro de cumpleaños, rincón de lectura y cuadro de responsabilidades para motivar y promover la lectura de cuentos en cuarto grado de primaria.
- Trabajen estrategias que permitan la comprensión lectora autónoma, bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*.
- Comprendan textos narrativos (cuentos) e instructivos completos mediante el uso de la estrategia del módulo de *Interrogación de textos*, para favorecer el aumento de su vocabulario.
- Realicen procesos metacognitivos que les permitan evaluar la comprensión de cuentos e instructivos.
- Participen en estrategias lúdicas que favorezcan la comprensión lectora autónoma bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*.

2. Competencias desde contextos reales

Desde la mirada de *Pedagogía por Proyectos* y el Programa oficial establecido para cuarto grado, se diseñan las competencias que favorezcan la comprensión de textos narrativos, en este caso, el cuento y los instructivos.

En el siguiente cuadro se encuentran las competencias e indicadores a lograr a través de la intervención:

Competencia general	
Construye significados de textos narrativos e instructivos en contextos reales	
Competencia específica	Indicadores
Comprende las partes de los cuentos de aventuras en contextos reales, mediante la estrategia <i>Interrogación de Textos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica la estructura del cuento de aventuras ▪ Comprende el contenido del cuento, a través de su lectura ▪ Apreció con atención la participación de sus compañeros
Comprende las partes de los cuentos de terror en contextos reales, mediante la estrategia Módulo de <i>Interrogación de Textos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica la estructura del cuento de terror ▪ Comprende el contenido del cuento, a través de su lectura ▪ Apreció con atención la participación de sus compañeros
Elabora de forma individual y junto con sus compañeros, una reflexión metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evalúa su participación en el proyecto mediante contrato de actividades personales ▪ Participa en la elaboración de herramientas ▪ Escucha y toma en cuenta las opiniones de los demás

3. Listado de las acciones previstas y los recursos posibles

- Para atender la problemática de la comprensión lectora de textos narrativos e instructivos es necesario acomodar el mobiliario en el aula según el propósito de la actividad, de tal manera que los estudiantes se sientan en un lugar agradable para desarrollar sus competencias.

- Implementación de las siguientes condiciones facilitadoras para el aprendizaje: lista de asistencia, cuadro de cumpleaños, calendario, acomodo del mobiliario, creación de rincones.
- Elaboración del Diario Escolar.
- Organización de conferencias escolares por parte de los niños.
- Disposición de materiales de papelería: marcadores, papel bond, cinta adhesiva, etcétera.
- Grabadora.
- Gestionar el uso del Aula de TICs.
- Contar en el aula con diversos textos narrativos e instructivos para la disposición de los niños.

MATERIALES	ACTIVIDAD
Papel bond Plumones Hojas de colores Diurex Textos Todos los que pudieran surgir al momento de la intervención	Acomodo de mobiliario Cuadro de cumpleaños Lista de asistencia Rincón de lectura Cuadro de responsabilidades

- Implementación de estrategias para la comprensión lectora: Interrogación de textos. Las cuales se presentan en la siguiente figura.

Figura 24. Estrategias llevadas a cabo a lo largo de la intervención

AUTOR	ESTRATEGIA	¿EN QUÉ CONSISTE?
Cairney, Trevor	<i>Organización de ideas</i>	Leer textos completos, para una mejor interpretación
Valera, Rosario	<i>Muestreo</i>	Los estudiantes recuperarán ideas previas de lo que saben de los textos en cuestión.
Valera, Rosario	<i>Aciertos y desaciertos en la lectura. Predicción</i>	A partir de expresarse de forma oral, el estudiante, por sí mismo, dará cuenta de qué es lo que le falta por aprender y explicará los aciertos que tuvo en cuanto a las predicciones realizadas.

a. Conociendo la propuesta

Considero importante conocer la propuesta de la didáctica de Jolibert, *Pedagogía por Proyectos*, antes de poner en marcha un proyecto, a partir de la pregunta generadora. Para ello fue necesario modelar un proyecto didáctico desde el método de proyectos, con la finalidad de que los estudiantes y la docente conocieran los elementos de un trabajo desde la *Pedagogía por Proyectos* de Jolibert y Sraïki (2009), ya que era un contexto poco familiarizado para todos.

Se elige una de las temáticas de interés a los estudiantes, para ser atendida mediante el Método de Proyectos, con elementos de *Pedagogía por Proyectos*, en la medida de lo posible.

Se puede tomar alguna de las propuestas expresadas por los niños en el proyecto anual, las cuales surgen de la pregunta: *¿Qué quieren que hagamos juntos este ciclo escolar?*

Una vez que los estudiantes plantean sus propuestas, éstas se anotan en un papel bond que se coloca en algún sitio visible del salón de clases, en donde permanecen durante todo el año. Ello se considera una condición facilitadora más que permite de forma positiva y significativa familiarizarse con las propuestas.

La presentación del proyecto de acercamiento es con el afán de que los estudiantes sean partícipes de una nueva forma de trabajo poco conocida para ellos, desde una relación horizontal, donde sus intereses sean tomados en cuenta.

A continuación se presenta un cuadro que muestra los elementos necesarios para realizar un proyecto, en este caso, para elaborar papiroflexias.

PROYECTO: ¡Queremos hacer papiroflexia!

PROYECTO DE ACCIÓN

Lo que vamos a hacer

Elaborar figuras de papiroflexia por medio de la lectura de instrucciones.

Quiénes: Todos los estudiantes de cuarto grado y docente. **Lugar:** Primaria “Ford 20.”

PLANIFICACIÓN DE TAREAS:

- 1.-Leer instructivos.
- 2.-Llevar varios ejemplos de ellos
- 3.-Investigar el concepto “papiroflexia”
- 4.- Organizar materiales como: hojas de colores, tijeras, resistol.
- 5.- Interrogar un instructivo para armar una figura de papiroflexia.
- 6.- Jerarquizar las instrucciones.
- 7.- Armar las 3 figuras de papiroflexia.

REPARTO DE TAREAS

Todos los estudiantes: Investigan el concepto papiroflexia; Traen afiches de instructivos; Interrogan instructivos.

Se forman comisiones para llevar material.

Por equipos se jerarquizan instrucciones.

Todo el grupo elabora una papiroflexia.

Socialización; Textualizan paredes con instrucciones y figuras realizadas.

Evaluación: Logros; Obstáculos; Posible solución.

PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE

Lo que vamos a aprender

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Conocer e identificar las características de un instructivo.
Interpretar instrucciones para armar figuras de papiroflexia.
Uso de instrucciones.
Verbos en infinitivo y en imperativo.
Uso de procedimientos.

LECTURA

Interrogar un instructivo.
Conocer el término “papiroflexia” y su origen.
Escuchar atentos.
Comprender instrucciones para armar figuras.

FORMACIÓN CIVICA Y ÉTICA

Ser responsable.
Hacer equipos.
Participar en comisiones.
Escuchar al otro.
Dimensión colectiva para enfrentar retos.

MATEMÁTICAS

Formar una figura de papiroflexia, tomando en cuenta medidas.
Compara con la figura original.
Usar las reglas.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA (ARTES VISUALES)

Elaboración de una figura con diferentes materiales.
Comprender la representación visual.

PROYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LECTURA

INTERROGACIÓN DE UN INSTRUCTIVO

Identificar las características de un instructivo.
Jerarquizar instrucciones de un texto.
Emplear verbos en infinitivo e imperativo a partir de la lectura de instrucciones.
Describir procedimientos de forma oral.
Escuchar con atención a sus compañeros.

Lo que ya sé:

De la papiroflexia.

Lo que necesitamos saber:

De seguir procedimientos. En donde los he visto en el contexto.

Lo que aprendimos:

Lo que debemos reforzar:

Vocabulario.

Producción de textos:

Hacer una herramienta de uso de verbos.
Formar oraciones imperativas.

Qué vamos a aprender:

Lo que ya sabemos:

Lo que hemos aprendido:

Lo que hemos aprendido de los demás:

b. Fases del proyecto de acción

En los proyectos, el procedimiento se organiza en fases, tal y como se desarrolla en el presente apartado:

- Se propone a los niños adecuar el salón de forma que se sientan cómodos.
- Después, si les parece conveniente, se hace un registro de la asistencia en el salón para conocernos mejor y saber quiénes y cuántos somos.
- Se les pide que propongan cómo organizar las tareas y que observen qué más se necesita para mejorar el salón.
- Se recuerda que todos somos responsables por pertenecer a un mismo grupo, encaminando el comentario acordar las reglas de convivencia.
- Se propone la adquisición de libros para el salón y se comentan formas de organizarlos y colocarlos.
- Se plantea reconocer la importancia de la fecha de nacimiento de todos en el grupo y se sugiere un cuadro de cumpleaños.
- Para organizar un cuadro de responsabilidades, se comenta la importancia del compromiso de todos para llevar a cabo lo que deseamos y se les pregunta ¿Qué podemos hacer para organizarnos?
- Se debe procurar tener en el aula un acervo de cuentos e instructivos, entre otros textos.

FASE I. Definición y planificación del proyecto.

Después de haber convivido con el grupo, es conveniente generar un clima agradable para lanzar la pregunta generadora: *¿Qué quieren que hagamos juntos este ciclo escolar?* Es conveniente anotar en una hoja de papel bond todas las propuestas que derivarán en el proyecto anual y pegarla en el salón de clases donde permanecerá todo el ciclo escolar. En caso de que se propongan textos, se comentará sobre la clase de libros que quisieran leer.

A partir de la pregunta generadora se construye el proyecto y se realizan los contratos colectivos e individuales.

Figura 25. Contrato individual y colectivo

CONTRATO INDIVIDUAL			
MI NOMBRE ES: _____ Y ME COMPROMETO A: _____			
Contrato de Actividades		Contrato de Aprendizajes (lecturas)	
Lo que tengo que hacer:		Lo que ya sé:	
Qué logré:		Qué aprendí:	
Qué me resultó difícil realizar:		Cómo aprendí:	
Qué me resultó difícil hacer:		Lo que es necesario recordar:	
CONTRATO COLECTIVO			
TODOS NOS COMPROMETEMOS A: _____			
Tareas	Responsables	Materiales o recursos	Fechas

Rol del docente: Escuchar, anotar las propuestas, respetar la intervención de los estudiantes, registrar las actividades y tareas a realizar, así como dar su opinión.

Rol del estudiante: Proponer, argumentar e investigar la importancia de su tema de interés, consensar y tomar acuerdos con sus compañeros.

FASE II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir.

En esta fase se busca relacionar los contenidos del programa oficial, en éste caso de cuarto grado, con lo que surge a partir de los intereses de los estudiantes. Se acerca a los niños los contenidos del programa planteados con un lenguaje sencillo, a su alcance, y claramente explicados. Asimismo, se comienzan a construir las competencias presentadas en el apartado anterior, tomando en cuenta los intereses de los estudiantes.

Rol del docente: Relacionar el proyecto a partir de los intereses de los estudiantes, presentar los conocimientos del programa oficial correspondiente al cuarto grado, en éste caso, y construir las competencias.

Rol del estudiante: Elaborar juntos el contenido de contratos individuales y colectivos.

FASE III. Realización de las tareas y construcción progresiva de los aprendizajes

En esta fase se distribuyen las tareas y roles a realizar. En el caso del *Módulo de la Interrogación de textos*, es conveniente tener listos varios textos a considerar. Se prepara con estrategias de lecturas de escritos completos y dinámicas de integración, antes de llegar a la intervención. Se crea el dominio de conceptos básicos de los textos literarios y además se construyen cajas de herramientas. Se ejecuta lo planteado en el diseño, con lo que le corresponde a cada integrante del grupo y al docente. Se comenta a padres de familia lo surgido a partir de los intereses de los estudiantes.

Rol del docente: Ayuda a tener el material listo y acompaña durante el proceso a los estudiantes. Facilita la definición de los contratos colectivos y apoya la elaboración de siluetas y cuadros de herramientas.

Rol del estudiante: Responsabilizarse de la presentación de materiales y tomar en cuenta una evaluación intermedia. La elaboración de siluetas y el cuadro de herramientas debe ser un trabajo cooperativo.

FASE IV. Realización final del proyecto en sí mismo y en su conjunto

Se construye la parte final del proyecto de acción considerando valorar los procesos, a partir de escuchar sus voces. ¿Qué tanto pudieron lograrse los propósitos del proyecto? Evaluación individual y colectiva.

Se toman en cuenta propuestas de cómo socializar los logros de los proyectos, creando confianza y dando pauta a considerar su creatividad. La presentación o forma de socializar se realiza a nivel grupal o a la comunidad escolar.

Rol del docente y estudiante: Ambos revisan la organización y recuerdan las tareas que se eligieron para realizarse de forma común.

FASE V. Evaluación colectiva del proyecto en sí mismo y en su conjunto

Se genera la retroalimentación de los logros obtenidos durante los anteriores proyectos y se anota lo que se puede mejorar en los próximos, además de todo lo discutido para mejorar con el compromiso de todos. Se muestra la organización didáctica colectiva del proyecto.

Rol del docente: Dirigir la evaluación y la reflexión utilizando aciertos y desaciertos en la lectura. Identificar lo logrado y usar escala estimativa.

Rol del estudiante: Evalúa su participación en el proyecto mediante el contrato de actividades. Argumenta, escucha opiniones y toma nota en su cuaderno para futuros proyectos, a través de su contrato individual.

FASE VI. Síntesis metacognitiva sobre los aprendizajes y de competencias de transcurso del proyecto

Rol del docente: Motivar la participación de los estudiantes. Reconocer sus aprendizajes construidos o en proceso, de forma individual.

Rol del estudiante: Realiza una reflexión metacognitiva de los aprendizajes y los socializa.

4. Evaluación y seguimiento

Con referencia a la evaluación se diseñaron diversas pautas guiadas por la *Pedagogía por Proyectos*, que se presentan a continuación

Figura 26. Pauta de herramienta de evaluación del cuento

DE LO APRENDIDO EN LA LECTURA
NOMBRE:
TÍTULO:
Antes de leer consideraba que:
Al leer descubrí que:
Aprendí que:
Por último:
La docente comenta:

Fuente: Construcción a partir de Andrés Calero, 2011: 231.

Figura 27. Pauta para evaluar la lectura del cuento

AUTOEVALUACIÓN DE LA LECTURA DEL CUENTO		
	SI	NO
Identifiqué el título		
Reconozco al autor		
Identifico el tipo de texto que es		
Puedo saber el principio		
Sé el desarrollo		
Identifiqué el final		
Conozco los personajes participantes en los cuentos		
Logré construir una herramienta		

Construcción a partir de Jolibert y Jacob, 2005: 188.

Figura 28. Escala estimativa de competencia

Competencia	Indicador	Logrado	En proceso	No logrado
Comprende las partes de los cuentos de aventuras y de terror en contextos reales mediante la estrategia <i>Interrogación de textos</i>	Identifica la estructura del cuento de aventuras			
	Comprende el contenido del cuento a través de la lectura.			
	Aprecia con atención la participación de sus compañeros			
Elabora de forma individual y junto con sus compañeros, una reflexión metacognitiva.	Evalúa su participación en el proyecto mediante el contrato de aprendizajes			
	Participa en la elaboración de herramientas			
	Escucha y toma en cuenta las opiniones de los demás			

Construcción con base en el diseño de intervención llevado a cabo por docente y estudiantes.

Figura 29. Contrato individual

CONTRATO DE ACTIVIDADES CONTRATO DE APRENDIZAJES			
Lo que tengo que hacer:		Lo que ya sé:	
Qué logré:		Qué aprendí:	
Qué me resultó difícil realizar:		Cómo aprendí:	
Qué me resulto difícil hacer:		Lo que es necesario recordar:	

Fuente: Jolibert y Sraïki, 2009:42.

Una vez que se realizó el Diseño de la Intervención, se procedió a su aplicación. Los resultados obtenidos se presentan en el siguiente capítulo.

V. VOCES DE ESPERANZA, EL RECUENTO DE LOS ANDARES

He aquí un recuento de los andares, de la mágica aventura compartida con los estudiantes de cuarto grado. En un primer momento se encontrará cómo logramos navegar para descubrir la belleza de explorar los textos, a partir de escuchar las voces de esperanza, mediante un Informe Biográfico-Narrativo bajo la técnica del Relato Único que permite, con la metodología cualitativa, mostrar la resignificación de mi práctica docente. En un segundo momento se presenta un Informe general de cómo transcurrió la intervención para mejorar la comprensión de textos, tomando como base didáctica la *Pedagogía por Proyectos* y otros aportes que contribuyeron a la puesta en marcha.

A. Escuchar las voces de esperanza

En el caminar educativo, un docente debe motivar día con día a sus estudiantes y cosechar el éxito de su logro, evitando cerrarse ante la creatividad que cada uno de ellos puede generar y ser parte del resultado de escuchar sus voces y no de su silencio eterno.

EPISODIO 1. Navegando entre textos para encontrar la magia

*He aquí mi secreto, que no puede ser más simple:
sólo con el corazón se puede ver bien;
lo esencial es invisible a los ojos.*

El Principito, Antoine de Saint-Exupéry (1943)

Cierro los ojos y pienso: ¿cómo fue mi travesía en el viaje al conocimiento?, ¿cómo representa la lectura una complejidad en mi vida? Al inicio navegaba entre las ideas de un texto sin poder llegar a puerto. Aún me siento en casa de la tía Antonia, a la corta edad de cinco años, en una habitación donde el sol entraba resplandeciente mientras yo jugaba a ser maestra impartiendo clases de inglés —que no era mi lengua materna— y de español, como los grandes. Es divertido y a la vez embarazoso recordar a los estudiantes que asistían a mi escuelita: Rogelio, Felipe, Magüi, Saraí y César, quienes en ese tiempo tenían entre trece y catorce años. Todos los días de vacaciones, mis vecinitos acudían puntuales a clase.

Comenzaba a leer a esa misma edad, con dientes de leche. En casa, mi madre se sentaba cada noche a mi lado antes de dormir, abría un libro y lo leía mientras yo me mantenía emocionada cerrando los ojos e imaginando al *Sastrecillo valiente*, a *La cigüeña y la zorra* o a *La zorra y el conejito blanco*. Estas narraciones me acompañaban al país de los sueños, cuando las letras eran mis mejores amigas y aliadas.

Años después conocí a profesores que compartían conmigo un pasado con los libros. Fue muy significativo coincidir durante los primeros años de escuela con la maestra Carmen, Ivonne y Laura Araceli. En su didáctica se realizaban actividades lúdicas, aunque sólo se leían fragmentos de escritos y desgraciadamente no se contemplaba el leer por placer.

Los únicos textos que se leían completos eran elegidos por los docentes, como *Juventud en éxtasis* y *Volar sobre el pantano*, pues ellos los consideraban lecciones de vida, en tanto que mis compañeros y yo escuchábamos con caras aterradas el destino que les esperaba a sus personajes. El libro que se convirtió en mi predilecto y me acompañó durante los primeros años fue *El Principito*.¹⁹ A veces me he preguntado por qué este libro era distinto a los otros, pues quería volverlo a leer y no encontraba impedimento para *danzar* con sus palabras. También me hice aficionada a leer *mangas*²⁰ y ambos tipos de lectura me hacían sentir que saboreaba una rica taza de chocolate espeso.

Desafortunadamente, esa agradable sensación cambió en un *tris tras*. El sabor dulce de la lectura se convirtió en amargo cuando cursé la secundaria. Los profesores eran poco inspiradores y de ellos tengo recuerdos poco gratos. La palabra *¡no!* era la melodía melancólica que nunca cesaba, pues en sus clases dejaban lecturas que no me impresionaban, ni me hacían sentir magia.

- **“Ustedes ya están grandes, lo entienden todo”**

Cuando llegué a la preparatoria comencé a leer más y a entender menos. Los maestros creían que nosotros “teníamos que leer y entender todos los libros porque ya estábamos

¹⁹ Obra de Antoine De Saint-Exupéry, *El principito (Le Petit Prince)*, 1943. En el año 2014 fue traducido al otomí.

²⁰ Manga (漫画) es la palabra japonesa usada para designar a las historietas en general. Fuera de Japón se utiliza tanto para referirse a las historietas de origen japonés como al estilo de dibujo utilizado en ellas.

grandes”. Así, parecía que no era necesario que ellos nos guiaran y únicamente leíamos fragmentos, lo cual no provocaba interés alguno en nosotros. Sólo se trataba de aprobar los exámenes, nunca elegimos un texto por gusto y con libertad.

Los personajes que aparecían en los trozos de historias eran obstáculos para mí. Me hacían falta elementos, referentes, un maestro que me acompañara en la travesía y motivación. Los textos que abordábamos, como *Génesis*, *Éxodo*, *Números* y *Levítico*²¹ formaban parte de un programa académico que me hacía padecer, porque en ellos encontraba ideas interesantes que no comprendía.

Esta situación me llevó a asistir con frecuencia a las bibliotecas. Fuera de las clases sentía aire fresco y llegaba la ansiada libertad y el sueño de leer lo que yo quisiera. Así, me atrajo Juan Rulfo con *El llano en llamas* y Gabriel García Márquez con *El amor en los tiempos del cólera* y su realismo mágico presente en *Cien años de soledad*.

De esta forma los obstáculos se fueron eliminando, aunque se tratara de textos con mayor extensión. No obstante, aún sentía que navegaba sin rumbo por las ideas de escritos que yo no elegía y que me daban la espalda cuando me encontraba presionada por ser evaluada. En la escuela, la lectura se reducía a sólo un resultado o número. Era necesario equilibrarme y llegar a puerto con el fin de disfrutar un libro, y entonces descubrí que para ello, era fundamental comprender lo que se lee.

- **Si no entiendo sus palabras, mi corazón está vacío**

Mi sueño de ser maestra se conservó desde los juegos de infancia. Estudiaba puericultura al mismo tiempo que asistía a la preparatoria, lo que comprobaba mi gusto por convivir con niños. Comencé mi práctica docente en el “Colegio Ana María Curie”, donde descubrí que quería construir conocimiento con niños grandes y aprender formas de enseñanza distintas a las que en mí habían experimentado. Así apliqué a la convocatoria de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para la Licenciatura en Pedagogía, lo que me permitió profundizar en la importancia de la interpretación de un texto.

²¹ Textos bíblicos abordados a nivel medio superior, como parte del mapa curricular por cumplir.

No basta con leer para descodificar. Para adentrarse en mundos impredecibles es necesario tomar en cuenta las referencias que aborda un texto y contar con un vocabulario amplio. Cada vez que no entendía una lectura sentía un vacío en el corazón, pues los obstáculos seguían presentes y ocasionaban que no comprendiera los mensajes que se me presentaban. Para criticar un texto era necesario construir una realidad.

- **Educar y transformar: de la teoría a la práctica**

Inicié mis prácticas profesionales como maestra frente a grupo en una escuela primaria de nombre "Xochimilco". A las practicantes se les daba la oportunidad de hacerse cargo por completo de la clase, pues consideraban que ya debían estar preparadas para ello y no limitarse a ser ayudantes de una maestra. De esta forma comencé a ser docente sin acompañamiento alguno.

Más tarde, en el "Colegio Cultural Guadalupano", una compañera llamada Anita me compartió algunas estrategias de enseñanza, pues como he escuchado más de una vez, *nadie nace sabiendo*. Ya había observado que los niños estaban siempre esperando que los maestros les dijeran qué hacer; tal vez por ello les resultaba muy difícil expresarse y tomar la iniciativa.

En estas condiciones era muy complejo, en el ámbito de la lectura, que pudieran abordar fragmentos ajenos a sus intereses y fue así como me identifiqué con ellos en la niñez: hacía falta que comprendieran el texto.

En 2010 había estado ya en tres escuelas diferentes, cuando tuve el derecho a concursar por una plaza en el gobierno como pedagoga, e ingresé a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para laborar, elegí la escuela primaria "Ford 20", en la Ciudad de México, en la cual continúo trabajando hasta ahora.

- ¡Eureka!²²

Las interacciones en el aula eran buenas. Me di cuenta de que los estudiantes tenían necesidades e intereses distintos a los del pasado; sin embargo, se mantenía una constante: había chicos que no comprendían los textos y que eran poco participativos. Con frecuencia me preguntaba cómo esta situación podría mejorar y de qué manera se lograría que al navegar entre textos todos disfrutáramos la travesía antes de tocar puerto, lo que fue una de mis motivaciones para ingresar a la maestría, en el afán de formar estudiantes críticos. Había asistido a cursos para actualizarme, en los cuales me eran prometidas muchas cosas, a la manera de los políticos en campaña, pero nada era enriquecedor ni respondía a las necesidades de los niños.

Tras el consejo de estudiar una maestría, brindado por parte de uno de los maestros que más me han alentado, Oscar Jesús López, comencé un proceso de crecimiento personal y profesional. No tenía disponibilidad de tiempo completo para estudiar, pero después de investigar en varias convocatorias, apareció la UPN, unidad 094. “¡Eureka!”, exclamé.

Se trataba de la Maestría con Especialidad en la Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, en el turno vespertino. Estaba muy relacionada con lo que buscaba, ya que mi propósito era desarrollar el pensamiento crítico y la expresión oral en los estudiantes. El anteproyecto para mi ingreso fue: “La comprensión lectora mediante la aplicación de estrategias centradas en la expresión oral, iniciando un pensamiento crítico”.

Las fases para ingresar consistieron en la entrega de documentos, prueba de conocimientos y una entrevista en la cual defendí la aportación de mi anteproyecto. Debo admitir que estaba un poco nerviosa, pues desde la puerta observé salir a alguien con unas cuantas lágrimas que rozaban sus mejillas. Sin embargo, me sentí feliz al ser aceptada y al instante reflexioné: ahora, ¿cómo lograr un pensamiento crítico en los estudiantes ante las carencias primarias de comprensión de la lectura de muchos de ellos?

²² ¡Eureka! (en griego εὕρηκα héurēka, “¡Lo he descubierto!”; perfecto ind. de εὕρισκεινheurisko, “descubrir”) es una famosa interjección atribuida al matemático griego Arquímedes de Siracusa.

- **Descubrir la arrogancia del discurso**

Estudiar la maestría me permitió encarar una realidad que aquejaba a mis estudiantes. Descubrí la arrogancia del discurso. Me encontré con una política educativa que por medio de organismos económicos, va quebrantando el futuro de los infantes y de los maestros, con el fin de asegurar ganancias a diversas empresas. No obstante, en el discurso se presume que se pretende lograr una educación de calidad para todos.

La realidad es que se corrompe la educación al pretender formar ciudadanos sin importar sus necesidades educativas, sólo pensando en que su conocimiento se traduzca en números y cifras. En cambio, para mí cada estudiante es una voz de esperanza. La naturaleza de este secreto a voces implica que éstas hayan sido extinguidas en muchas ocasiones.

A pesar de que enfrentar la arrogancia desestabilizó mis emociones, no olvidaba que tenía que arribar a puerto. Los grandes maestros y mis compañeros me ayudaron a creer que el panorama sí puede ser cambiado, al menos desde mi lugar de trabajo. Para ello deben surcarse nuevas rutas, lo que implica muchos cambios y transformaciones desde la raíz. Decidí iniciar desde mi corazón al exterior, basándome en una *pedagogía para la vida*, conocida también como *Pedagogía por Proyectos*, de Josette Jolibert y colaboradores.

Asumí una nueva actitud y responsabilidad con el fin de mejorar no sólo mi práctica docente, sino también de transformarme en una persona consciente del compromiso que implica su labor. Aún camino paso a paso en este proceso, pero puedo observar los fenómenos educativos desde otras perspectivas. En la actualidad, busco remar a lado de mis estudiantes en el mar de las letras, con amor en cada palabra para encontrar la magia.

EPISODIO 2. Tejiendo ideas con una nueva mirada

*Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta.
Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta...*

Paulo Freire (1996)

Arrastraba una práctica poco motivadora y paradigmas que siempre habían sido confusos para mí. Necesitaba iniciar nuevamente, como si volviera a nacer. Tenía que redescubrir a los pequeños a quienes quizá hice sufrir o, incluso, dormir, debido a la forma en que los acompañaba en clase.

El renacer sucedió con un grupo de cuarto grado, con infantes de escasos nueve años en el ciclo escolar 2014-2015. Éste me fue asignado en una escuela primaria situada en la delegación Álvaro Obregón.²³ Un lugar, diferentes vidas. Por sus calles, viven familias opulentas y modestas.

La jornada era regular (sólo cuatro horas y media), pero las autoridades pretendían que se realizaran actividades al por mayor, como si se tratara de tiempo completo.

En el pasado, mi práctica docente tendía a no tomar en cuenta la palabra de los estudiantes en clase, sin prestar atención a lo que ellos querían expresar. La resignifiqué,²⁴ como dice Bolívar, y algo curioso sucedió: gotitas de lluvia comenzaron a caer y se cosecharon nuevos frutos. Esto fue posible al escuchar sus ideas y lo que ellos querían hacer. Formamos una vida democrática con la participación de todos, a través de una nueva propuesta didáctica: la *Pedagogía por Proyectos*.²⁵

Al inicio, mi cuerpo temblaba, pero no quedaba más que continuar. Estaba decidida a que juntos tejiéramos ideas para comprender el poder de la *palabra escrita* como asegura Teresa Colomer.²⁶

—*Buenos días*—saludé después de la típica ceremonia escolar de los lunes, el primer día de clases de agosto.

²³ Escuela "Ford 20", turno matutino.

²⁴ Bolívar (2001). Término del método biográfico-narrativo que se refiere a reconstruir la forma de enseñanza o práctica docente a partir del método del relato único.

²⁵ La *Pedagogía por Proyectos* implica una transformación del papel del docente y del estudiante. Donde se generan proyectos a partir de escuchar sus intereses compartiendo el poder.

²⁶ Colomer 2002.

Ante el nuevo salón de clases, me pregunté cómo sería este nuevo camino. Sabía que era necesario crear las condiciones para un ambiente agradable, lo cual se conoce como *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*,²⁷ que son importantes para hacer que los estudiantes se sientan cómodos en su salón.

- **¡No soy una bruja malvada!**

Estaba ansiosa por conocerlos. Al entrar al salón, las filas estaban bien alineadas, esperándome. Tenía un reloj acelerado en el corazón y los nervios a flor de piel. Sería la primera vez en la que nos presentábamos, miraría sus ojos y los escucharía con paciencia, para que no creyeran que llegaba una ogra o una bruja malvada que objetaría todo lo que pudieran decir, pues no era la figura que deseaba asumir. Para comenzar, realicé pequeñas dinámicas de integración, con el fin de conocernos mejor.²⁸

En mi mente anhelaba que las dinámicas nos ayudaran y que los niños se pudieran sentir en confianza para presentarse con sus nombres. Se trataba de un grupo acostumbrado a estar inmóvil en sus asientos, por lo que estaba ansiosa de verlos levantarse de sus bancas. Después de un saludo normal, les comenté que me gustaría que todos nos conociéramos y así se inició la dinámica, con una frase mía que puso en contexto a todo el grupo y estimuló su imaginación: —*Me llamo Erika, voy a la playa y llevo un espejo.*

La dinámica consistía en que cada integrante del grupo mencionara su nombre y lo que llevaría a la playa. Posteriormente, al presentarse tenían que agregar el nombre de los demás y lo que habían mencionado que llevarían a la playa. Siguiendo a Jolibert y Jacob en su *condición de acomodo de mobiliario*, formamos un semicírculo, pues nuestro salón era pequeño. Como se dice popularmente, *todo cabe en un jarrito sabiéndolo acomodar*. Sin embargo, algunos niños no recordaban el nombre de los objetos que sus compañeros llevarían a la playa. El primero que recordó lo que los demás habían dicho fue Juan: —*Me llamo Juan, voy a la playa y llevo un juguete.*

²⁷ Término acuñado por Josette Jolibert y Jeannette Jacob.

²⁸ Algunas sugeridas por Lucero Lozano (2003) y otras más obtenidas de un fichero de estrategias.

Su comentario sirvió para que sus compañeros se percataran de que había una forma de avanzar en la dinámica, aunque les tomó tiempo. Apenas terminó la presentación cuando casi la mitad del grupo preguntó:

— *¿Qué cuaderno saco?*

— *Ninguno* —respondí.

Todos se veían con cara de desconcierto. Sabía que se preguntaban por qué motivo íbamos a salir al patio y a jugar, si usualmente la primera actividad del año es estrenar los cuadernos.

Les expliqué en qué consistiría la actividad, apenas vi sus caritas pensativas. Cuando salimos al patio comenzaron a realizar la dinámica poco a poco. Empezaron a acoplarse, lo cual no les resultó tan difícil, pues llevaban cuatro años juntos. No dejaban de verse mutuamente. Se preguntaban: “¿qué hacemos jugando en el patio mientras todos los demás están en el salón?”.

En un principio, los niños y las niñas no querían hacer equipo juntos, barrera que al final conseguimos derribar. La dinámica consistía en llevar, por parejas, una pañoleta con agua de un lado a otro. Un rato después descubrí sonrisas en sus caras como gotitas de una lluvia que comenzaba.

Más tarde llevamos a cabo estrategias de comprensión lectora. El propósito era conocer aspectos de su lectura. Tenían que pensar una palabra con la letra señalada en una hoja y escribirla para, posteriormente, buscar su significado en el diccionario.²⁹ Las letras y palabras se presentaban en un cuadro como éste:

B
C
F

Sin embargo, no todos traían diccionario y no sabían cómo resolver el reto. Algunos se limitaban a decir “no lo hago porque no traigo diccionario”. Me angustié. Me encontraba frente a un grupo que estaba poco familiarizado con la investigación. Estaban acostumbrados a que se les dijera lo que tenían que hacer y a facilitarles las cosas.

— *¿Y cómo podemos solucionar la situación?* —intervine.

— *Yo se lo puedo pedir a mi hermano* —mencionó Paola con ojos *pispiretos*.

²⁹ Las estrategias de comprensión son de Lucero Lima y Guillermina Baena.

—*Es una buena opción* —respondí.

Atiné como anillo al dedo. Poco a poco, algunos fueron copiando el ejemplo y decidieron pedir prestados diccionarios a conocidos que tenían en otros grupos.

—*Yo le voy a decir a mi mamá que me compre uno, pues no tengo* —resolvió Luis.

Cuando llevamos a cabo la actividad, la mayoría buscó palabras que conocía. Me percaté de que el vocabulario derivado de la lectura era poco claro para ellos.³⁰ Por ello, la búsqueda tuvo que socializarse y las palabras fueron encontradas con ayuda de todos.³¹

Para la siguiente sesión, cuando las estrellas se ocultaron y el señor sol acarició nuestras mejillas, llegué al salón y comencé el día preguntando:

— *¿Cómo les gustaría que fuera nuestro salón?*

— *¿Cómo dijo?* —respondieron sorprendidas Rebeca y Alondra.

—*Sí* —volví a preguntar— *¿cómo les gustaría que fuera nuestro salón?*

— *¿Cómo quiere que lo adornemos?* —respondieron.

Después de esperar un rato me repetía que debía tener paciencia, pues aún no se animaban a romper el silencio.

—*Pueden decirlo en otro momento.*

No tenían que hacerlo justo ahí, pero esperaba a que el tiempo llegara, siempre y cuando no tardara una eternidad.

Puedo decir que noté que sus voces no habían sido tomadas en cuenta durante mucho tiempo, pues les costó trabajo decidir cómo querían que fuera adornado el sitio del cual son protagonistas. Su reacción fue espontánea: sólo se veían los unos a los otros. Es ahí cuando lancé otra pregunta, como una flecha de *Robin Hood*:

—*Chicos, ¿cómo celebran su cumpleaños?*

—*A mí me hacen un pastel* —dijo Jorge.

—*Mi mamá trabaja y llega muy tarde* —mencionó Julio— *y a veces no le da tiempo ni de decirme “felicidades”.*

De pronto, me volvió el alma al cuerpo cuando Frida gritó:

—*Yo maestra, quiero...*

³⁰ Al escucharlos tomamos en cuenta a Valera (2006) con la estrategia “Aciertos y desaciertos en la lectura”.

³¹ Estrategia que se utiliza para buscar palabras desconocidas. Consultar Pérez (2004).

— *¿Qué quieres, Frida?* —pregunté.

—*Que a quien cumpla años, se le dé un pastelito y sus abrazos* —respondió la pequeña.

— *¿Quién lo va a traer? ¿Quién lo va a traer?* —se escucharon como eco muchas voces.

—*El pastelito, ¿quién lo va a traer?* —se destacó Diego.

—*Ay, Diego* —Frida le respondió sonriente— *¡pues la maestra!*

— *¡Sí, sí, usted!* —dijo todo el grupo al unísono.

—*Está bien, yo lo haré* —respiré y después de los relámpagos de nervios, en mi corazón se asomó un arcoíris. Pensé que ya iniciaban un camino, pero, — *¿Cómo será lo de los abrazos?* —continuó y Frida nos explicó:

— *¿Cómo ven si al festejado se le da su abrazo a la salida?, pero todos.*

— *¡Sí! ¡Va! ¡Okay!* —mencionaron todos, entusiasmados.

Por primera vez, como un sol espléndido, se asomaba una sonrisa en todo el cuarto grado.

— *¿Qué más podemos hacer?* —agregué.

Teníamos una caja que contenía diversos materiales: foami, pegamento blanco, tijeras y estrellas que enviaron los padres de familia para el uso de todos. Puse la caja frente a ellos y cuando tuvieron la confianza suficiente, decidieron que cada uno haría una estrella con su color favorito y colocaría su nombre dentro y su fecha de cumpleaños coloreada, para que todos la supieran, aunque hubo cuatro niños que no recordaban con certeza su propia fecha. Fue agradable ver las sonrisas que aparecían en las caras de los niños mientras hacían sus estrellas. Escuché a Aldo comentar:

—*Oye, no nos sabemos los cumpleaños de todos.*

—*Es cierto* —afirmó Rebeca, con ojos saltarines.

Se trataba de una consecuencia por la poca interacción del grupo, aunque ya llevaban cuatro años conviviendo.

Así se colocó un cuadro de cumpleaños, el cual es una de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje que mencionan Jolibert y Jacob (2005) en nuestra propuesta alternativa *Pedagogía por Proyectos*. Éste favoreció un ambiente propicio para el aprendizaje en el aula.

Los estudiantes comenzaron a proponer actividades para el diario, aunque ello no fue fácil de lograr, ni de consensuar. Sin embargo, esto sólo se puede aprender al hacerlo.³² Se consiguió que todos escucharan atentamente las propuestas, como la de integrar una comisión de basura orgánica e inorgánica, que a pesar de tener un nombre muy largo, fue aceptada por todos.

A propuesta de Aldo se anotaron y organizaron todos en el pizarrón, y se explicó la importancia de separar la basura adecuadamente y vigilar cada semana quién lo había hecho mejor. Además, el chico se ofreció a traer una cartulina con un letrero explicativo que fuera visible.

— *¿Cómo quieren que estén sus bancas?* —les pregunté.

— *Bonitas* —respondió Yessica.

— *¿Cómo bonitas?* —insistí.

— *Sí, forradas* —agregó.

— *¿De qué color?* —pregunté.

— *¡Negro! ¡Blanco! ¡Rosa!* —se arrebataban la palabra.

— *Muy bien, ¿qué podemos hacer para que todos nos entendamos mejor?*

— *No hablar todos al mismo tiempo* —dijo Sofía.

— *Entonces, propongo levantar la mano, ¿están de acuerdo?* Su respuesta fue positiva y me dio gusto que supieran tener pequeños acuerdos.

Sofía fue la primera que participó y dijo: — *¿Quién quiere rosa?*

Varias niñas levantaron la mano. Finalmente, el grupo decidió que cada quién forraría su banca del color de su preferencia. Algunos niños no participaron, pues sus mamás no quisieron gastar.

Luis mencionó: — *Yo sí quiero forrar mi banca, pero mi mamá no.*

— *Entonces, podemos forrarla de papel* —le propuse y le pareció muy bien.

Al final, ellos triunfaron en sus propuestas.

³² Lomas (1999), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*.

—¿Cómo les gustaría que estuvieran acomodadas sus bancas? —hice una de las preguntas que teníamos pendientes, pues por fin comenzábamos a navegar.

—Me gustaría que fuera viéndonos —sugirió Rosaisela.

—¿Cómo viéndonos? —no comprendía del todo.

—Sí, yo me pongo enfrente de mis compañeros —explicó con gran seguridad.

—Cuando hagamos equipo movemos bancas —Paola dijo, tras levantar la mano, organizando.

—No, maestra, ¡no trabajemos en equipo! Cada uno en su trabajo —exclamó Sofía.

Me sorprendió mucho que el grupo no estuviera acostumbrado a formar equipos; sin embargo, tenía que motivarlos. Nos encontrábamos en una renovación, paulatina, pero desde la raíz. Todas las voces tenían que ser escuchadas. Poco a poco, los compañeros convencieron a Sofía y, con el correr de los días, el “no” se convirtió en un “sí”. Estaba dudosa, pero había algo nuevo por aprender (ver Anexo V).

Acomodar las bancas de forma distinta a la habitual motivó a los estudiantes a reflexionar sobre cómo se hacen las cosas. En un principio resultó difícil formar equipos, pues cada uno quería estar con sus amigos. Así que se numeraron del 1 al 4 y de esa forma fue que se integraron. Al mismo tiempo, comenzamos a trabajar en la comisión *Rollo de papel de baño y jabón*, propuesta por Isaac.

—Maestra, hay que cuidar el papel y el jabón al ir al baño.

—¿Cómo es eso? —pregunté con gracia.

—Ah, pues no olvidar el papel cuando vayamos al baño —me respondió Isaac.

—Tampoco debemos gastar mucho el jabón —mencionó Andrea.

Así se formó otra comisión, la cual, como todas, se llevaría cotidianamente.

—Que nos toque por número de lista; primero uno de arriba y luego uno de abajo

—propuso Luis.

Las comisiones se organizaron de la siguiente manera:

Comisión	Encargado
Rollo de papel de baño y jabón	Isaac y Andrea (una semana y se turnan por número de lista)
Comisión de basura orgánica, inorgánica y desechos tóxicos	Aldo
Acomodar fundas de bancas	Por número de lista
Marcar el calendario	Por número de lista

Noté que había un calendario colgado en la pared.

—¿Creen que sería importante utilizarlo? —les pregunté.

—Ya sé, ¿qué tal si anotamos el día en el que estamos? —sugirió Diego.

Así, otra condición facilitadora para el aprendizaje fue concebida: tener un ambiente agradable.³³

—¿Qué faltará para tener un salón cómodo para todos? —quise saber.

—Ponernos de acuerdo —escuché una voz.

—¿Y cómo podemos lograrlo? —cuestioné al grupo en su conjunto.

—Las reglas —contestaron varias voces.

Era una gran idea. Propuse la norma de levantar la mano al participar, ya que se arrebataban la palabra, como consecuencia de que antes no se les daba oportunidad para expresarse. Ximena propuso que las reglas fueran escritas en un pliego de papel y que algunos trajeran dibujos para ilustrarlas. Ella las escribió y las trajo al otro día, quedando como se muestran en el siguiente cuadro.



Normas de Convivencia	<ul style="list-style-type: none">• Saludar y despedirse de todos• Levantar la mano al participar• Convivir con todos• Cuidar el salón y los útiles escolares• Formar equipos• Escuchar con atención• Respeto en las exposiciones y evitar las burlas
------------------------------	---

Con respecto de la última norma, habían mencionado que los compañeros se reían cuando alguien del grupo pasaba al frente del salón a exponer (ver Anexo V). Era necesario superar esta situación y Sofía tuvo una idea:

—Maestra, ¿y si leemos? Usted traiga un cuento y lo vamos leyendo todos.³⁴

³³ El calendario es una condición que facilita aprender dándole un uso en el contexto real. Desde la *Pedagogía por Proyectos*, a los estudiantes se les consulta si quieren que el calendario se use o no y de qué forma.

—*Muy bien, también ustedes traerán uno si así lo desean.*

Formamos el rol de lectura en el que algunos se animaron primero. Cada estudiante leía un capítulo. El primero en comenzar fue Diego.

—*¿Qué les pareció el cuento?* —les lancé la pregunta al terminar el relato.

Resultó que les había gustado, pero en él se encontraban palabras que no entendían. Desconocían varios elementos de la lectura, por lo que era necesario leerlo de nuevo.³⁵Y así se hizo.

—*Maestra* —dijeron algunos—, *ya sabemos cómo se va a adornar el salón.*

—*Por filas, todos vamos a traer un adorno cada mes. Acordamos que es mejor así* — señaló Ximena.

Era un caso cerrado y no había más qué decir. Cerré los ojos por un momento y reflexioné que ya éramos un grupo y no sólo sería yo quien corriera preocupada por adornar, pues todos juntos podíamos arreglarlo.

EPISODIO 3. ¡Hagamos papiroflexia!

No entender...es la razón más importante para no leer

Felipe Garrido (2005)

Una sesión del día ocho del mes patrio de 2014, pregunté nerviosa:

—*¿Qué quieren que hagamos este año?*

—*¿Qué quiere decir en el año, maestra?* —quisieron saber.

—*Ah, ¿qué les gustaría que hiciéramos para este año escolar?* —reformulé la pregunta.

Esto derivaría en un proyecto anual, para el cual comenzaron muy pocos a levantar la mano, sonrientes, pero a cuenta gotas y con voz nerviosa al tomar sus turnos para hablar. Necesitaban escribirlo, y a partir de esa chispita así lo hicimos.

—*Dibujar, porque no sé.* —dijo Juan—*También cocinar, porque yo quiero ser cocinero.*

—*Una coreografía, quiero bailar* —comentó Ximena, coincidiendo con Luna.

—*Matemáticas* —intervino Rebeca— *yo no sé las tablas de multiplicar.*

—*Quiero leer cuentos* —expresó Alondra, con lo cual varios estuvieron de acuerdo.

—*Leer leyendas* —opinó Yessica y otros la apoyaron.

³⁴ Estrategia de diversificar los textos en el aula.

³⁵ Pastoriza (1962) menciona que, para la comprensión del cuento, se puede regresar a él tantas veces como sea necesario. Ello con el fin de llegar a una mejor interpretación.

—*Quiero hacer papiroflexia, maestra, y colorear*—participó Frida.

Sus propuestas fueron anotadas en una hoja y en un papel *bond*. Sin embargo, no lo colocamos en la pared, porque en nuestro salón hay un grupo distinto en la tarde, pues somos un aula compartida. Se decidió que sacaríamos una ampliación de la lista de propuestas, que guardaríamos y colocaríamos de nuevo a diario, para que no se perdiera, como ya nos había sucedido antes.

La decisión de hacer papiroflexia fue retomada del proyecto anual, pero debo aceptar que se analizó desde la metodología de proyectos,³⁶ pues resultaba necesario que los estudiantes y docente conocieran más sobre otras formas de construir conocimiento, ya que se trataba de un contexto poco familiar. Así surgió un proyecto de acercamiento,³⁷ a modo de condición facilitadora para el aprendizaje que se tituló *¡Queremos hacer papiroflexia!* y se elaboró un contrato colectivo, en el cual se escribieron las tareas a llevar a cabo, los recursos, los responsables y los tiempos de organización. La primera tarea era investigar qué es la papiroflexia, con el fin de compartirlo la próxima clase.

—*Maestra, hay que saber los pasos para hacer la papiroflexia, ¿no cree?*—comentó Alondra.

—*Sí*—dijo Luna—, *hay que traer revistas donde vengan papiroflexias.*

Después de ese comentario establecimos otra tarea: quienes tuvieran algunos libros sobre el tema, los llevarían al salón.

Con un nuevo amanecer se comentaron los resultados de su investigación en casa. Aunque hubo niños que no la llevaron, pues antes tenían la costumbre de que fuera la maestra quien tenía la responsabilidad de investigar, la actividad no se detuvo. Formamos un rombo para escuchar lo que los chicos tenían que decir. A todos se les preguntó y compartieron varias cosas.

—*También se le dice origami*—compartió Rosaisela— *y se hace en Japón.*

—*Es cuando el papel puede formar una figura*—agregó Alondra.

—*¿Cómo?*—quise saber.

³⁶ Se retomó desde el método de proyectos, debido a que no era un grupo familiarizado con este tema.

³⁷ En conformidad con la metodología de *Pedagogía por Proyectos*, se creó una condición facilitadora para que los estudiantes conocieran la propuesta que sería trabajada posteriormente, pero retomada del Proyecto anual, sin aún lanzar la pregunta generadora.

—*Yo encontré que el papel es flexible* —dijo Isaac y el concepto de papiroflexia comenzó a aclararse, después de regalarles³⁸ el significado de “flexible”.

—*Yo no sabía qué era la papiroflexia* —comentó Josafat.

Habíamos tenido una clase en la que revisamos un instructivo sobre cómo llevar a cabo la *Interrogación de un texto*.³⁹

—*Maestra* —preguntó Rebeca—, *no tiene título lo que estamos leyendo, ¿por qué?*

—*En un momento lo comentamos. Ahora vamos a leerlo todos de forma silenciosa* —le respondí.

—*¿Qué es “silenciosa”?* —preguntó Óscar.

—*¿Qué creen que sea?* —les regresé la pregunta para que se esforzaran.

—*Ah, pues hacer la lectura quedito* —comentó Emiliano— *que lo que digas no se escuche hasta allá, en el otro salón.*

Después de leerlo en voz baja, comenzó la socialización.

Para impulsarlos a participar les pregunté: —*¿Qué tipo de lectura creen que sea?*

—*Son pasos, maestra* —contestó Yessica—, *para hacer algo.*

Alondra también pensaba de forma similar: —*Sí, para todo hay pasos.*

—*Como para hacer comida* —Jorge ejemplificó.

—*Si te falta un paso, las cosas ya no salen bien. Cuando uno sigue eso, ya no hay pierde* —agregó Luis.

Rosaisela participó muy segura: —*Cada paso dice cosas por hacer.*

Comenzaron por identificar que cada uno de esos pasos tenía un verbo, palabra que indicaba lo que debía hacerse. Algunos pasos eran difíciles.

—*No son pasos, son instrucciones* —comentó Rebeca.

Afirmé la información que su compañera les había dado: —*Eso es, son instrucciones.*

Fue un poco difícil para ellos interrogar la lectura e identificar palabras claves para construir una silueta del texto, pues no estaban habituados a la lectura de textos completos. Propusieron que Sofía y Alondra las hicieran, ya que a ellas les salían

³⁸ La Pedagogía del regalo se considera un apoyo, por parte del docente, para continuar la actividad desde la didáctica de *Pedagogía por Proyectos*.

³⁹ Módulo de *Interrogación de Textos*, estrategia utilizada para comprender mejor los textos, retomando su estructura.

derechitas. Me parece positivo que reconozcan lo que necesitan de los otros, pues todos tienen potencialidades distintas.

Pegamos en la pared una silueta recortada de un libro, para que recordaran cómo se elabora la papiroflexia. También acordamos que, a modo de herramienta, enumeraríamos las características de los instructivos, para guiarnos cuando tuviéramos que elaborar uno propio.

- **Un proyecto de acercamiento, aprendamos juntos la propuesta**

Se acordó que traerían varios instructivos. Asimismo, se realizó un contrato individual en el que se identificaron y anotaron las tareas a las que cada uno se comprometía. Cuando Aldo escuchó la palabra “contrato”, creyó que lo iban a contratar; es decir, que se le iba a dar trabajo, por lo que se explicó que la palabra contrato se consideraría como un compromiso individual que permitiría que entre todos lográramos el proyecto de papiroflexia.

Con el fin de practicar la escritura realizamos equipos, cuyos responsables eran Dana, Sofía, Ayleen, Rosaisela y Alondra. Cada una tomó un instructivo y lo observó con su equipo, para después basarse en las imágenes y guiarse para formar su figura. Algunos contenían figuras específicas, como una ranita, barquitos, un corazón y una casita.⁴⁰

En primer lugar se decidió cuáles de éstas se realizarían. Votaron por el barco, la casita y la rana. Después de elaborar las instrucciones para la ranita, se dieron cuenta de que eran muy confusas. Entonces decidieron guiarse también por el instructivo original y apoyarse de sus demás compañeros.

En sus miradas percibía la preocupación de que no resultara la figura deseada por la cuestión de no comprender las instrucciones, y aunque se elaboraron otras figuras más, no diferían de las primeras; *no todo era miel sobre hojuelas*. Las instrucciones eran confusas y se notaba que era difícil que las siguieran si no eran dadas por la docente, sino por un compañero.

Comenzaron por hacer la casita. Les era complicado aceptar que si alguna instrucción no era atendida, no podrían armar su figura. Fue gratificante cuando se comenzaban a

⁴⁰ Aquí se presentan ya las expectativas de los estudiantes, como lo refiere Madero (2013).

acompañar, pues se apoyaban los unos a los otros para armar sus figuras según las instrucciones.

Propusieron que Itzel, Dana, Rosaisela y Diego pasaran al frente a leer el instructivo para ellos seguirlo. Sin embargo, les resultó extraño que Rosaisela diera las instrucciones, pues para ellos no era común ver que alguien más protagonizara la clase. Me volteaban a ver cuando yo también seguía las instrucciones que daban y las ejecutaba.

La psicóloga de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEI) se acercó a mí en el recreo y me comentó que durante la clase *yo mandaba* y que estaba siendo muy permisiva. Su comentario llegó tarde, ya había observado la vida cooperativa en clase y no podía cambiar o regresar el tiempo a lo que practicaba en la vida escolar años atrás.

Para cuando los estudiantes hicieron la figura de la ranita, ya no les resultaba tan difícil seguir la conducción de Danna; ella leía las instrucciones y ellos las ejecutaban. Cuando fabricaron el barquito con Diego, pasó lo mismo.

Pegaron en su cuaderno las primeras figuras que elaboraron, pero después les pregunté qué podíamos hacer con ellas. Como a cuarto grado le tocaba decorar el periódico mural —lo cual estaba señalado en nuestro calendario—, me pidieron que hablara con el maestro Luis, del otro



grupo de cuarto, para que lo pudiéramos decorar con barquitos de papel, y que ellos también elaboraran adornos.

El maestro accedió un poco dudoso en cuanto a dejar que los estudiantes decoraran, pero finalmente, todos lo realizamos con barcos, adivinanzas, noticias, chistes y efemérides. Así se socializó la papiroflexia.

Cuando salimos a formarnos y vimos el periódico terminado, Fernando dijo:

—Mire, maestra, nos quedó más bonito a nosotros que a los de la tarde.

Aún recordamos todos cómo lucían sus barcos en el periódico.

En la autoevaluación dijeron que les fue difícil seguir instrucciones de figuras complejas y poder escribir las propias. Aseguraron que, para la próxima vez, lo harían mejor. No

estaban acostumbrados a autoevaluarse, lo cual debe trabajarse: deben saber qué falta por hacer y pensar en el proceso.

Por otra parte, identificaron verbos y ahora saben lo que es un instructivo. Me pareció extraordinario que ya sabían utilizar el término “proyecto” y siempre desde sus propios intereses. La próxima vez que yo lanzara la pregunta generadora que derivaría en un proyecto, habría mayores coincidencias entre todos, como pequeñas gotitas que poco a poco formaban un charquito común de lo que querían hacer.

- **Algo está cambiando**

Además de las actividades que ya habíamos puesto en marcha, les propuse una técnica de la *Pedagogía Freinet*.⁴¹ el *Diario escolar*.⁴² En un principio, ellos querían hacer el rol del diario y el tímido Luis me arrebató el cuaderno de las manos para organizar quiénes se lo llevarían casa.

Posteriormente, se decidió que no fuera en orden de lista tradicional, sino uno nombre de arriba y otro de abajo. Se llevarían el diario a casa y al día siguiente, el que se lo llevó lo leería frente a la clase. Después, se les felicitaría, se harían preguntas y externarían dudas. Finalmente, podrían realizar algunas sugerencias.

En un principio les costaba trabajo aceptar las sugerencias; ahora, casi todos quieren ser partícipes. Aún recuerdo la cara de impacto de Frida al escuchar las sugerencias. Después de molestarse, compartió con sus compañeros que no



⁴¹ En un diplomado llevado a cabo en la UPN 094, se expuso que la *Pedagogía Freinet* era afín a la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*. Por ello decidí proponer el uso de la corriente de Freinet en clase, como una condición facilitadora para el aprendizaje.

⁴² Consiste en que, por turnos, los estudiantes se llevan a casa un cuaderno y escriben lo que pasó durante el día en clase, y algo más que deseen compartir.

estaba acostumbrada a escuchar las propuestas de los demás y reconoció que eso tenía que cambiar. El diario tuvo gran aceptación y cada uno le imprimió su toque personal. Como era de esperarse, al inicio había niños que no querían llevarse el diario por miedo a las críticas o burlas vividas en días pasados. No obstante, al final, cuando escucharon los aplausos que recibían, como si fueran famosos artistas en un concierto, se convencieron de llevarlo a casa.

Una propuesta más de *Freinet* abrazada en el aula se titula *La conferencia* (ver Anexo V). Ésta consiste en que el estudiante investigue un tema de interés y lo exponga frente a sus compañeros mientras la maestra cuida y orienta la presentación de dicho tema. El conferencista prepara un material en casa y lo lleva a clase con anticipación, para que entre la maestra y él lo revisen e identifiquen si hay algo que puede ser mejorado antes de presentarlo. En el grupo platicamos sobre lo que era una conferencia.

—¿A quién le gustaría presentar una conferencia? —pregunté.

Algunos estudiantes levantaron la mano, entre ellos se encontraban Fernando, Aldo, Sofía, Luna, Ximena y Alejandro. Fue agradable para mí saber que había quienes querían participar. Los temas de interés fueron:

- El ébola
- El aparato reproductor masculino
- El corazón
- El Virus del Papiloma Humano (VPH)
- Los olmecas
- El medio ambiente

El paso siguiente fue hablar con los papás y explicarles que sus hijos tenían algunas inquietudes con respecto de presentar una conferencia. Se les dijo que, para poderlo lograr, era necesario investigar y preparar un material para presentarlo frente a sus compañeros. Obtuve su apoyo en este aspecto. Las gotitas de lluvia seguían aumentando.

- **Conferencias por los niños especialistas**

Una de las que más llamó la atención de los niños fue la de Danna, quien habló sobre “El virus del papiloma humano”. El día que Danna expuso su conferencia causó gran conmoción, manteniéndose todos atentos a su compañera que había decidido previamente no sólo investigar en libros y diversas fuentes de información, sino como toda

una experta acudió al centro de salud más cercano a su hogar y les pidió a las enfermeras que le regalaran folletos.

No faltó quién manifestara que en casa jamás se hablaba de estos temas, por lo que ellos aplicaban el dicho muy acertado ante tal situación de que *en boca cerrada no entran moscas*. Ese tipo de preguntas se consideraban en casa prohibidas y como no podían hacerlas, decidieron exponer sus dudas a Danna. Como quien asemeja a una especialista en salud, era buscada en la hora del recreo para una atención más personalizada de algunos compañeros.

Otra conferencia que tuvimos fue sobre la cultura Olmeca. Era gratificante saber que había alguien que buscaba preservar y compartir este tema, ya que Aldo era un apasionado por las culturas prehispánicas. Su trabajo fue excelente y muy merecido el cúmulo de aplausos que recibió al presentar una maqueta espectacular. Se escuchó a coro: — ¡Aldo! ¡Aldo! Asemejando aclamar a toda una celebridad.

Su papel al dirigir la clase fue valorado, debido a que de forma natural daba datos a sus compañeros sobre el tema de “La cultura olmeca”; además, como portador de información llevaba un mapa mental. A todos nos robó el corazón. Fue de las conferencias que dejaron huella, debido a que Aldo tiene una elocuente forma de expresarse y un gran amor por la historia. En cuarto grado no sólo se escucharon voces del presente, sino también se evocaron las frases de un pasado extraordinario.

EPISODIO 4. Receta y comprensión

Leer bien y comprender un libro no es reducir a respuestas previsibles

Juan Domingo Argüelles (2010)

Suele pensarse que si en casa hay una cocina, todos pueden entrar con libertad para probar y crear sabores. Hay quienes aseguran que *las penas con pan son menos*.⁴³

⁴³ Refrán que significa que las penas, los dolores o las desgracias, con un poco de alimento son más fáciles de superar.

Sin embargo, la cocina es como la vida misma: tiene momentos dulces y amargos. En el caso que aquí relato, un trabajo por proyecto que nos enseñó que cocinar, no es exclusivo del hogar. Ésta es la historia de un gran aprendizaje.

- **Una pregunta inesperada**

El 18 de noviembre de 2014 se comenzó a gestar la idea de cocinar para deleitar el paladar, experimentar con sabores distintos y, con calma, leer diversos textos, como instructivos. Esta actividad pretendía mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Con infantes y docente acostumbrados a las prácticas de enseñanza tradicionales, era de esperarse que las cosas no pudieran cambiar de la noche a la mañana. Nuestro destino sería el trabajo duro.

Como luna menguante, estábamos sentados en un círculo incompleto. Los espacios de los salones eran reducidos, y una vez que capté la atención de los estudiantes y con algo de temor, ¡se llegó la hora! y lancé la pregunta generadora:

—*Me gustaría que me dijeran, ¿Qué quieren que hagamos juntos?* Me miraron sin decir nada, por lo que nuevamente, les pregunté: —Sí, ¡¿Qué quieren que hagamos juntos?!

Para entonces, ya habíamos tenido un acercamiento a la *Pedagogía por Proyectos*, propuesta por Josette Jolibert y colaboradores.⁴⁴ Me mostré dispuesta a saber lo que realmente querían hacer. Quizá resultaría más familiar a los estudiantes que su profesora escuchara sus propuestas en sus propias voces.

Transcurrido un tiempo, me di cuenta de que difícilmente lograría que los niños externaran lo que querían y expresaran lo que necesitábamos hacer, así que escribieron sus propuestas en hojas para organizar sus ideas y decirlas como lo sugiere Ferrer.⁴⁵ Después, comenzó el duelo. Leyeron sus opiniones a todo el grupo y, cuales espadachines, esgrimieron razones para convencer a los demás de investigar su tema.

⁴⁴ Propuesta pedagógica donde se generan aprendizajes en el marco de un proyecto, a partir de los intereses de los estudiantes, logrando una pedagogía para la vida.

⁴⁵ Cfr. Ferrer J. (2005). *La planeación del discurso oral formal*.

Tras escuchar las propuestas, comenté:

—*Formemos equipos y pongámonos de acuerdo según nuestros intereses comunes.*

Así, los clanes se formaron a partir de sus elecciones para discutir de nueva cuenta sus propuestas durante un rato. Al final, se acordó llevar los resultados de la investigación para el segundo duelo y exponer por turnos el viernes siguiente.

- **Guerra de egos: dificultad para lograr un acuerdo**

El gran viernes llegó y, con él, comenzaron las exposiciones. Cual elocuente sabio hablando en el ágora, Emiliano mencionó:—*Quiero cocinar, ¡porque en casa no me dejan entrar a ese lugar! Además, en la escuela nos da hambre y cocinar ha de ser divertido.*

El segundo equipo prefirió leer cuentos e ir a una biblioteca. Sofía, junto con sus compañeros, comentó con voz quebrada: —*Yo no he ido a ninguna.*

Sin embargo, no todos estaban convencidos de su propuesta. Con sólo dos integrantes que querían salir de la escuela, me uní al equipo de Sofía. Aldo proporcionó la dirección de la biblioteca y, con la alegría radiante de una mañana de primavera, les mencionaba los datos al explicar claramente que quedaba “cerquita”. Les insistió, pero no logramos convencerlos.

En el tercer equipo estaba Juan, quien tenía gran habilidad para dibujar. Sin embargo, su gran propuesta de dibujar no logró trazar alegría, aunque llevó a clase su cuaderno con unos payasos dibujados que le quedaron muy bien. Éste era su secreto guardado celosamente, pero pese a su entusiasmo, no hubo reacción.

Después de una acalorada *guerra de egos*, nos dimos cuenta de que no estábamos acostumbrados a negociar. Todos queríamos ganar. Sabíamos que el ganador se lleva todo. Defendían al *ego* antes que al *nosotros*. Se hablaban entre equipos.

Llegó el turno de Rosaisela: —*Hagamos computación. Tenemos computadoras, podemos dibujar y hacer juegos.*

Ella emprendió una cruzada con el mismo resultado, pero tampoco los convenció. Frida levantó la mano y atacó: —*¡Eso no! En las “compus” de aquí luego no sirve el internet.*

—*¡Sí, es cierto! ¡Sí, luego no sirven!*—como en un coro, los demás se le unieron. Una propuesta más fue descartada, un guerrero caído más en la *guerra de egos*. En tal situación, he de confesar que no se logró el *consenso*⁴⁶ en su totalidad como se plantea en *Pedagogía por Proyectos*.⁴⁷

Nadie quería ceder a la dinámica de exponer y argumentar por equipos. En esta obra, todos querían ser protagonistas.

Como caída del cielo, Rosaisela lanzó una propuesta: —*Entonces, hay que votar*. Después de pelear, llegó el momento para que sus voces lograran decidir y conciliar. La guerra terminó con saldo blanco. Se resolvió cocinar, con veintidós niños a favor y ocho en contra.

- **Cuidado: niños cocinando**

El proyecto de cocina inició con una plática sobre el nombre que llevaría. Yessica y Ayleen contaron los votos y, como parte del grupo, fui elegida para anotar los nombres propuestos en el pizarrón. Se contemplaron los siguientes: “La cocina de los niños”; “La cocina *kids*”; “Cocina en la escuela”; “Aprendamos a cocinar”; “Supercocina”.

Como era necesario elegir un título que los convenciera en su totalidad, votamos nuevamente. Cual perro guardián, Óscar vigilaba que nadie votara dos veces. Finalmente, “Supercocina” se llevó la victoria. Con ello, vi que se daba un paso más rumbo al *proyecto de acción*, para seguir la actividad. A continuación, los chicos se organizaron y aceptaron la propuesta de sus compañeros.

Pronto nos olvidamos de la carne molida con zanahorias del picadillo; las fresas troceadas y bañadas en crema; la lechuga y el atún; y ya ni hablar más del arroz con leche y los duraznos con crema pues decidieron que cocinaríamos *cupcakes*. En un formato se escribieron las tareas que se realizarían para nuestro proyecto de cocina.

⁴⁶ El consenso planteado por Josette Jolibert y colaboradores tuvo aportaciones dentro del contexto mexicano gracias a maestros e investigadores como el Dr. Roberto Pulido Ochoa, la Dra. Olimpia González Basurto y muchos otros más, quienes aseguran que el convencer al otro de los intereses, tiene que ser a partir de investigar y argumentar.

⁴⁷ Ver Jolibert, J. y C. Sraïki (2009), *Niños que construyen su poder de leer y escribir*.

Entonces, Luna dijo: —*Mi mamá puede venir a enseñarnos a hacer la masa y luego traer los cupcakes horneados para que nosotros los decoremos.* —*¡Sí!* —respondió todo el grupo, causando una gran euforia. Por fin estaban convencidos al cien por ciento.

A continuación se acordaron las actividades a realizar:

Proyecto: "Supercocina"			
Tareas	Responsables	Material	Fechas
Investigar la historia del pan	Todos	Uso de internet o libros	1 sesión
Elegir una receta	Todos	Recetas de cocina	1 sesión
Leer cuentos e interrogar a uno de ellos	Todos	Libros traídos por todo el grupo	Varias
Organizar junta con padres de familia	Profesora	Formato de proyecto	1 sesión
Traer ingredientes	Por equipos	Grenetina, azúcar <i>glass</i> , delantal o playerita, cucharas y trastes	1 sesión
Cocinar	Todos	Grenetina, azúcar <i>glass</i> , delantal o playerita, cucharas y trastes.	15 de diciembre de 2015
Evaluación	Todos	Contratos	1 sesión

De forma paralela al proyecto "Supercocina", leíamos libros completos, pues la lectura no debe parcializarse. Tratamos de seguir a Jolibert y Sraïki,⁴⁸ en sintonía con Cairney,⁴⁹ para favorecer la comprensión de un texto. Uno de los textos leídos fue *Zanaforius el grande*,⁵⁰ el cual se abordó mediante el *Módulo de la interrogación de textos*, como propone Jolibert y colaboradores.⁵¹ La lectura se hizo en silencio y al mismo tiempo, los niños investigaban la historia del pan.

Después de una ráfaga de viento en popa, la actividad parecía peligrar. No todos entregaban sus investigaciones a tiempo. Se pidió apoyo al profesor Lázaro para que nos enseñara cómo investigar en alguna página de internet confiable, actividad que realizamos en la sala de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Los niños suelen utilizar la computadora y el internet para buscar videos de música en *YouTube*, navegar en *Facebook*, pero en esta ocasión era necesario experimentar nuevas

⁴⁸ J. Jolibert y C. Sraïki (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*.

⁴⁹ Revisar T. Cairney (2007). *Enseñanza de la comprensión lectora*.

⁵⁰ K. Kasparavicius (2011). *Zanaforius el grande*.

⁵¹ Estrategia para identificar la estructura de un texto.

modalidades de lectura. Anne-Marie Chartier⁵² menciona que en el uso de las tecnologías los profesores son mediadores que pueden acompañar a los niños en el aula, para que hagan un uso más enriquecedor y no sólo de entretenimiento.

Pese a los problemas de conexión que tenían las computadoras de la escuela, en esta ocasión la actividad pudo realizarse con éxito. La búsqueda inició con la vida del

autor de *Zanaforius el grande*. A los estudiantes les resultó interesante saber que provenía de otro país y que su lengua no era el español.

Las palabras que aprendieron fueron “repostería” y “repostero”. Reflexionamos que éstas provienen de la palabra “postre”, y descubrimos las semejanzas entre las mismas.

A todos sorprendió saber que no todos los cuentos están escritos en español. Después, identificaron los verbos que había dentro del cuento. Alondra comentó: —*Parece que los verbos indican hacer algo. Por ejemplo, con la amiga de Zani, que van a bailar.* Tras hallar estructuras textuales parecidas a las de otros textos leídos, todos discutimos y concluimos que se trataba de un cuento (Ver Anexo VI).

Después de la lectura se juntaron en equipos y construyeron un *plato del buen comer*, ya que la historia trataba sobre la alimentación adecuada, tema que se relacionaba con el proyecto de “Supercocina”. Así, se realizó una propuesta que integró conocimientos de manera transversal. Gracias a éste, Yessica cayó en la cuenta de que no todo el tiempo podemos comer panqués o, como dicen en la televisión, *cupcakes*.



⁵² Información obtenida en conferencia de Anne-Marie Chartier.

Para continuar, encontraron que algunos cuentos tenían imágenes, y concluyeron que no siempre existen en todos los textos.

Cabe aquí recordar las palabras de Carril,⁵³ quien comenta que leer tomando en cuenta el contexto del texto puede hacer que los chicos construyan su interpretación.

La siguiente tarea consistió en *Interrogar* las recetas, lo cual fue fácilmente realizable, pues ya se contaba con la experiencia de haberlo logrado en otro proyecto. Cada equipo trajo una lista con los ingredientes de su receta. Fernando sugirió: —*Podemos traer nuestra playerita. También usted, maestra. La propuesta nos pareció adecuada con el fin de no manchar nuestros uniformes y ropa.*

Dos días antes de la actividad, sucedió algo inesperado. La mamá de Luna se disculpó, pues no podría ayudarnos a hacer la masa por cuestiones de su trabajo. Sugirió hacer otro platillo, como fresas con crema o coctel de frutas. Agradecí el gesto, pero no podíamos cocinar otro platillo ya que los niños ya habían resuelto hacer *cupcakes* y se encontraban entusiasmados con ello.

El problema se solucionó gracias a la abuelita de Sofía, una niña de otro salón. La señora forma parte de la cooperativa y cocina muy bien, así que ella nos ayudó a hacer la masa. Sin embargo, no terminamos de preparar la mezcla, pues la hicimos de manera muy rápida, lo cual casi acaba con todas nuestras ilusiones. Se decidió que los equipos se encargarían de hacer la pasta para el panqué. Así es la vida: ¡nunca falta un pelo en la sopa!⁵⁴

- **¡Probemos sabores en la “Supercocina”!**

Un día frío de diciembre, el salón de usos múltiples se transformó en una *Supercocina* llena de risas y entusiasmo al poner las manos en la masa.

⁵³ Para mayor información revisar Isabel Carril (2006). *Leer...*

⁵⁴ Refrán que hace alusión a que en cualquier ocasión puede haber contratiempos.

Cuando entramos del recreo, Sofía preguntó abriendo grandes los ojos: —¿Ya nos vamos?— *Ya, Sofía*— contesté rápidamente.

Salimos del salón, casi todos armados con un delantal o una playerita, trapos de cocina, cucharas, bolsitas de plástico, chispas de chocolate, azúcar *glass* y grenetina de varios colores.

Como primer paso, entre todos acomodamos el mobiliario. Los panqués ya habían sido recogidos y conformados los equipos. Me dio gusto saber que todos eran mixtos, pues al inicio del ciclo escolar, los estudiantes sólo querían formar equipos de niños o niñas. Por primera vez fue distinto. Los equipos estaban integrados por los siguientes cocineros:

- Alma, Alondra, Emiliano, Óscar y Rebeca.
- Ximena, Yessica, Julio, Danna, Frida, Luis, José y Ayleen.
- Sofía, Paola, Jorge, Geovanni, Emireth y Rosaisela.
- Ana, Diego, Fernando, Lisbeth, Asleen y Andrea.

Al inicio de la actividad, se quedaban viendo unos a otros. En el equipo de Alondra no creían que podían hacer crema batida:

—¡Yo primero! —*decía Rebeca a su equipo*— ustedes no saben.

—*Maestra, Rebeca se cree la que manda y no nos deja cocinar* —dijo Aldo. Ante la diatriba, me aproximé a donde se hallaba su equipo:

—¿*Qué pasa, Rebeca?*— pregunté.

—*Los niños no saben y quieren empezar a batir*— contestó.

Entonces le pregunté a todo el equipo: —¿*Cómo cocinarán?*

—*Entre todos*— contestaron al unísono Alondra y Emiliano.

—*Eso es. ¡Pónganse de acuerdo!*— les dije y me retiré.

Los niños y las niñas no estaban acostumbrados a tener una vida cooperativa en el aula, por lo que era necesario darles su espacio para crear acuerdos. Al poco tiempo observé que lo lograron, se organizaron, tomaron turnos y, entre todos, prepararon la crema. Se hicieron ricos *cupcakes*. Al tiempo, me utilizaron como *conejillo de indias* para dar las primeras degustaciones, pues me decían repetidamente: —*Maestra, pruebe. ¡Está sabroso!*

Después de preparar sus ingredientes —grenetina, queso-crema, leche, azúcar *glass* y chispas de colores—, se organizaron para seguir la escritura de su receta. Algunos integrantes espiaban a otros equipos para ver lo que tenía su texto. De este modo aprendían entre pares, como lo explica Vygotsky.⁵⁵ Para algunos, era la primera vez que cocinaban. En el equipo de Ximena se organizaron para pasarse los ingredientes, mientras Julio le detenía la grenetina a Danna. Les daba miedo degustar su creación y fue en ese momento cuando entendieron que si no eran capaces de comprender los textos, sería imposible que el sabor de su postre fuera bueno.

Mientras tanto, Ana y sus compañeros no lograban organizarse y ella fue la encargada de resolverlo. Se convirtió en líder. Sus gestos eran de interés al ver que la mezcla cambiaba cada vez que añadían un ingrediente.

Por otro lado, en el equipo de Sofía, Jorge decía: —*Ayúdame, Sofía, porque no sé cómo hacerlo.* Sofía no le negó su ayuda e hizo uso de sus referentes previos para lograr un nuevo *aprendizaje significativo*.

—*Maestra* —me preguntó Ximena— *¿sabe por qué salió rico lo que preparé?*

—*No lo sé, Ximena. Dime por favor.*

—*El mejor ingrediente, maestra, es cocinar con amor. Cerré los ojos y con pensamiento silencioso, sentí cómo sus palabras enternecieron mi corazón.*

—*¡Sí me quedó!* —exclamó Diego al otro lado de la cocina.— *¡Sí lo pude hacer!*

—*Me quedó sabroso el postre* —decían todos los equipos.

No faltó quien se lo llevó a casa. No obstante, algunos decidieron comer su panqué antes de enseñarlo. —*Yo no me lo acabo porque quiero que mi mamá lo pruebe* —dijo Luis.

Algunos panqués se rompieron un poco, pero ello no se notó gracias a la crema que les pusieron encima. Fue hasta que yo probé sus postres cuando se atrevieron todos a degustar lo que habían logrado hacer por sí mismos.

⁵⁵ Aportación revisada en L. Vygotsky (1995). *Obras escogidas*.

- **Enseñanzas horneadas**

Hacia los últimos días de diciembre asistieron pocos niños y realizamos la lectura del *Diario escolar*.⁵⁶ La mayoría ya no acudía a la escuela, pues ya había pasado el periodo de evaluación y algunos estudiantes se habían enfermado.

Es necesario confesar que algunos niños expresaron que tuvieron dudas y dificultad para recordar los verbos presentes en la lectura realizada días atrás. Al percatarme de ello, decidimos volver a revisar el tema. En plenaria les pregunté qué fue lo que les gustó del proyecto. Como respuesta, los estudiantes reflexionaron que, al cocinar, participaron en equipos de niñas y niños, lo que daba un paso adelante en la relación de equidad de género.

—*Lo que aún es difícil* —comentó Ayleen— *es buscar las ideas secundarias en un texto. Ya identificamos al cuento de entre otros libros, pero es difícil encontrar la fecha de publicación.*

—*Al construir las instrucciones* —señaló Frida— *no sabíamos qué hacer primero, porque nos fijábamos en las que habían hecho mis compañeros. Si no entendíamos, no podíamos cocinar.*

—*Entonces, ¿qué creen que falte por hacer?* —los cuestioné.

—*Si le ponemos dibujos a las instrucciones, todo sería más fácil* —agregó Juan.

—*Si traemos nuestras investigaciones a tiempo, no nos atrasaremos. Tenemos que leer con más atención* —señaló Geovanni.

—*Aprendimos a hacer proyectos, ¿no creen?* —dije con la intención de ir cerrando la discusión.

—*Sí. Lo hicimos muy bien juntos y nos dimos cuenta de que si trabajamos en equipo, podemos lograrlo* —afirmó Paola—. *No es lo mismo cocinar solo que hacerlo acompañado.*

⁵⁶ Técnica de la Pedagogía Freinet que consiste en llevarse a casa un cuaderno y escribir lo que pasó durante el día, en la clase y algo más que quieran compartir.

EPISODIO 5. ¡Es momento de vencer el miedo!

Hacer que los niños, vivan comprendan y produzcan textos...

Jolibert (2009)

Un día de enero, después de la visita de los Reyes Magos y de partir la rosca, lancé la pregunta generadora sin miedo, pues ya no había temor y los estudiantes conocían la dinámica.

Al preguntar, “¿qué quieren que hagamos juntos?”, se abrió un mar de posibilidades para todos. Así, de forma natural y más organizada que como sucedió a principio de curso, levantaron la mano con propuestas sólidas:

- Traer canciones
- Leer adivinanzas
- Traer trabalenguas
- Traer revistas
- Leer cuentos

—*Vamos a investigar para poder convencer a nuestros compañeros*—les propuse. Ya no era necesario darles más detalles.

Aunque Asleen y su equipo presentaron los cuentos de princesas, no lograron convencer a su audiencia, pues ésta se había vuelto más exigente.

—*Eso les gusta sólo a las niñas. ¡Es bien aburrido!*—dijo Juan y sus compañeros lo apoyaron.

Sin ser mes de noviembre, el turno del siguiente equipo llegó con cuentos de terror. Habían conseguido *Fantasma escolares*, *El profesor fantasma*, *El hombre de la cara amarilla* y otros. La propuesta se clavó como flecha de Cupido y enamoró a todos: “¡Leamos cuentos de terror!”. No hubo necesidad de argumentar mucho porque fue amor a primera vista. Por dentro, me decía que tenía que vencer el miedo, pues eran terrenos pantanosos para mí; el terror era mucho. Les propuse que escribieran un cuento propio, aunque fuera corto. Esta actividad dejó atrás las canciones, el baile y la algarabía para traer emociones más fuertes a clase, como el pánico y la angustia.

- **Entrar a lo desconocido**

Aunque el temor a los cuentos de terror se apoderaba de mí, sus intereses iban primero. Recordé a Gabriela Mistral: “*Donde hay un esfuerzo que todos esquivan, hazlo tú*”. Acepté su propuesta; no quise ser la *pedra en el zapato*.⁵⁷ En la siguiente sesión pregunté cuáles serían los títulos que consideraríamos para nuestro proyecto. Mencionaron los siguientes: *Enano del terror*; *Noche de terror*; *Terror en la escuela* y *La casa del terror*. *Noche de terror* obtuvo mayores votos, aunque ese día había un cielo despejado.

—*Queda mejor Enano del terror*—comentó Asleen, quien fue la única que votó por él.

La actividad albergaba emoción en todo cuarto grado, por lo que se puso en marcha el proyecto de acción, en el que se acordaba lo que se haría.

Proyecto: Noche de terror			
Tareas	Responsables	Material	Fechas
Investigar cuentos de terror	Todos	Uso de internet y libros	1 sesión
Elegir uno	Todos	Cuentos de terror	1 sesión
Leer cuentos e interrogar uno	Todos	Copias del texto	Varias
Organizar para escribir uno	Todos	Formato de proyecto	1 sesión
Traer material	Por equipos	Hojas, colores y lápices	1 sesión
Pasarlo a computadora y leerlo a otros compañeros	Todos y maestro Lázaro	Computadoras	3 sesiones
Evaluación	Todos	Lista de cotejo	1 sesión

⁵⁷ Ser un obstáculo para el logro de las motivaciones o aspiraciones de los estudiantes.

- **Aquí se respira el miedo**

Después de buscar entre varios textos, decidieron leer *El hombre de la cara amarilla*. Cuando les pregunté por qué, me contestaron: “*Ay maestra, es que tiene más sorpresas*”. Es este mundo el que los mantiene motivados. Se interrogó al texto leyéndolo en forma silenciosa. A pesar de ser un escrito extenso, me percaté de que las palabras de Colomer (2002) cobraban sentido. Cuando el niño comprende, disfruta la lectura y puede compartirla, ganamos todos.

Pueden leer más textos sin aburrirse y, para confrontarlo, hay más referentes al compartirlo. Tenían duda de que fuera un cuento o una leyenda, pero cuando recordaron las *marcas textuales*,⁵⁸ los ojos de Diana se iluminaron como gorrioncillo:

—*¡Es un cuento, maestra!, porque decía Había una vez*. Sin embargo, hubo ideas encontradas, porque en su interior había fantasmas.

Con colores localizaron verbos e identificaron el final. Señalaron que les gustó por ser inesperado y quedaron impactados con las imágenes. Parecía que Cooper (1990) nos llevaba de la mano, pues se notaba que había estructuras de pensamiento extraídas de cuentos antes abordados. Éstas se relacionaban con el nuevo y se añadían como información adicional.

- **Compartir el miedo a través de las palabras**

Cuando llegó el momento de ponerse de acuerdo para escribir los cuentos, surgieron algunas ideas interesantes en los títulos que sugerían: “Juan cree en el diablo”; “Un demonio en la casa”; “El demonio”; “*SlenderMan*”; “Un viernes 13”; y “Una noche de miedo”.

Formaron equipos. Me causó curiosidad saber más de *SlenderMan*⁵⁹ y les pregunté quién era; sólo me dijeron que era un fantasma. Hay que destacar que retomaron personajes actuales que son parte de su época por la cercanía que tienen con la tecnología. Recordando a Chartier (2014), es importante el uso de las tecnologías con fines

⁵⁸ Según el módulo de Interrogación de textos propuesto por Jolibert y Sraïki para comprender la lectura.

⁵⁹ Personaje de internet que aparece con un rostro poco visible.

didácticos. Fue muy gratificante ver cómo acomodaban el mobiliario para ponerse de acuerdo y escribir su cuento, lo cual era necesario para combatir el miedo.

Al terminar la escritura de sus cuentos cada equipo pasó a leerlos, y al hacerlo, sólo se escuchaba el sonido del silencio, ya que los chicos estaban muy atentos a las lecturas. No obstante, no todo fue dulce, pues hubo un equipo que no logró terminar su historia ni crear acuerdos. Hoy sé que la escritura es un proceso largo pero considero que en algún momento todos pueden lograrlo (Ver anexo VII).



Juan cree en el diablo⁶⁰

Hace muchos años vivía un señor con su esposa en una cabaña y su esposa iba a tener un bebé y a la esposa la llevaron a la clínica y estaba lloviendo muy fuerte.

Desarrollo: Hasta que nació y fue niño y lo llamarán Juan y él creció y lo mandaban a la escuela y los niños le aconsejaban que creyera en el diablo y él no creía, decía que no, pero cuando salió de la escuela se perdió en el bosque y pensó en el diablo y dijo: —Diablo, aparece si existes; y de repente hubo un viento muy fuerte, **Final:** Juan cerró los ojos y cuando abrió los ojos todo estaba oscuro y sólo él lo podía ver.

Para la sesión del lunes, después de venerar a la bandera, el espíritu tecnológico estaba al cien por ciento y los pequeños muy emocionados.

—¿Puedo preguntarle al maestro Lázaro si ya podemos ir? —me insistió Diana.

—Claro, Diana, me parece buena idea —respondí. Se notaban emocionados de poder pasarlo “a compu”, como dicen todos. —¿Qué falta por hacer? —les pregunté en seguida.

—Aprender a escribir mejor, para que se entienda —dijo Diana.

—¡Usar más el diccionario, manitos! —habló chistoso Ayleen y provocó las risas de todos.

⁶⁰ La transcripción del cuento se ha realizado debido a la poca visibilidad.



—No olvidar lo que nos toca traer —se escuchó a coro.

—Y darle las gracias al maestro Lázaro —les recordé.

Sin que la sala de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) tuviera ese propósito, estaba siendo usada para aprender a leer y escribir. El miedo se escapó por la ventana y sólo nos dejó risas, enseñanzas y aliados para abrir un cofre lleno de

tesoros, con una nueva forma de ver las cosas desde la *Pedagogía por Proyectos*.

B. Informe general de intervención: comprensión de textos en cuarto grado de primaria

En el presente apartado, se expone el Informe general de la intervención pedagógica con niños de cuarto grado de primaria, de entre ocho y nueve años de edad, cuyo fin fue mejorar aspectos de la comprensión lectora de textos narrativos e instructivos. A partir de la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos*, se trabajó con una metodología cualitativa —la cual involucró un diagnóstico, un estudio del contexto de la intervención y un análisis de los hechos ocurridos con base en el marco teórico—. A través de ésta se llegó a la planeación de proyectos de intervención y con la información obtenida se hizo un recuento de su proceso, ayudándonos con la técnica del relato único.

1. Metodología de la investigación

La intervención fue de corte cualitativo, holístico e interpretativo. Se constituyó por dos momentos: el diagnóstico y la intervención. Para el primero se tomó en cuenta la investigación-acción, donde el docente debe considerarse como un profesor-investigador cuando toma en cuenta aspectos de su realidad. La técnica de recopilación de

información, se utilizó la observación directa, con un diario de campo como instrumento de registro y técnica complementaria. Asimismo, se empleó la entrevista incidental, aplicada a cuatro docentes y cuestionarios a padres de familia. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico con cuota de grupos (estudiantes de cuarto grado).

Para iniciar con el proyecto de investigación e intervención se realizó el marco teórico, se formularon las preguntas de indagación, se establecieron los propósitos de intervención y se delimitó el problema. Una de las dificultades para acercarse a la comprensión lectora fue la falta de vocabulario en los estudiantes y el hecho de contar con pocos ambientes lectores en casa.

Después de la intervención, se empleó el enfoque biográfico-narrativo de Antonio Bolívar (2001) y se aplicaron elementos contenidos en la obra *Documentación biográfica narrativa de experiencias pedagógicas* de Daniel Suárez (2006). Como técnica de análisis, se usó el relato único, el cual considera la resignificación de la práctica docente. También se recurrió al diario autobiográfico, la carpeta de aprendizaje, la observación directa y la toma de evidencias fotográficas para reconstruir los hechos a partir del relato.

2. El contexto y el diagnóstico

El diagnóstico se realizó con estudiantes de cuarto grado de la Escuela Primaria "Ford 20", ubicada en las calles Petreles y Puente Colorado, en la colonia Las Águilas, de la Delegación Álvaro Obregón. El plantel labora con una jornada regular de 08:30 a 12:30 horas. Sus actividades son propias de una ideología particular, al ser auspiciada por la compañía automotriz Ford. En este ciclo escolar, los niños vivieron un programa de la Ford (Deportes para compartir) y constantes visitas para pláticas y talleres. Los chicos fueron beneficiados con material deportivo que se le dejó al docente de Educación Física.

El diagnóstico se realizó sobre una muestra de 65 estudiantes, cuatro docentes y 18 padres de familia. Para elegirla se empleó un muestreo no probabilístico y con cuotas. El rango de edad de los estudiantes osciló entre ocho y nueve años. Como instrumento de registro para los estudiantes, se diseñó un cuestionario con 17 preguntas de tipo *abanico* y *una abierta*. A los docentes se les aplicó un guión de diez cuestionamientos, relacionados

con estrategias de comprensión y hábitos de lectura de los estudiantes. Por último, a los padres de familia se les brindó un cuestionario de 11 preguntas, relacionado con los hábitos de lectura de sus hijos. El levantamiento de campo se efectuó el 10 y el 30 de abril de 2014, tomando en cuenta el regreso del periodo vacacional de Semana Santa, con el fin de contar con la asistencia total de los participantes.

A partir del diagnóstico específico, se halló que el problema de lectura de los niños de cuarto grado reside en comprender cuentos e instructivos, debido a que les falta un vocabulario contextual amplio y literario. Además, carecen de referentes para entender el contenido de las lecturas. Del mismo modo, se descubrió que algunas estrategias docentes están encaminadas a que los estudiantes contesten preguntas sobre contenidos específicos sin realizar interpretación alguna. A esto se suma el hecho de que en su casa faltan ambientes lectores.

3. Sustento teórico

Para atender la problemática de la comprensión lectora, los postulados teóricos fueron considerados en un primer momento, a partir de la investigación documental. Se retomaron cinco investigaciones cuyo objeto de estudio también fue la comprensión lectora. Aunque no todas corresponden al cuarto grado de primaria, poseen dos puntos en común: están encaminadas a mejorar la comprensión lectora y corresponden a la educación básica. A continuación se enlistan:

- La primera investigación es *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*, de Irma Patricia Madero Suárez y Luis Felipe Gómez López, llevada a cabo en México. Esta obra aporta la idea de generar expectativas en los estudiantes y tomar en cuenta los procesos cognitivos de los niños, para poder dar un mejor acompañamiento en sus procesos de aprendizaje.
- *La lectura en la escuela primaria: la comprensión de un texto narrativo en alumnos de sexto grado*, de Alicia Félix Vásquez en Hermosillo, Sonora, que aborda la importancia de ofrecer diversos textos en el aula para ampliar referentes conocidos por los estudiantes.

- También se retomó *La enseñanza de estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora en niños de sexto grado*, Tesis de maestría de Rosario Valera Villa, realizada en 2006 en nuestro país. De este texto se rescataron las estrategias para mejorar la comprensión del proceso de muestreo de los niños.
- Finalmente se consultó *Uso de estrategias para mejorar la comprensión lectora en los niños de 4° grado de educación básica “Tomás Rafael Giménez”*, investigación de Jazmín Pérez Ortiz. Ésta aborda la importancia de leer y diversificar los textos completos en el aula siguiendo la línea propuesta por Jolibert *et al* y búsqueda de vocabulario para comprender los textos (2009).

En un segundo momento, se constituyó el enfoque pedagógico para llevar a cabo la intervención, a partir de las bases didácticas de Jolibert y Sraïki (2009), y Jolibert y Jacob (2005). Asimismo, se utilizaron los aportes de la pedagogía Freinet (MMEM, 2007) sobre las técnicas de diario escolar y la conferencia.

Para finalizar, en un tercer momento se tomaron en cuenta teóricos como Vygotsky (1995), Anderson (1999), Pastoriza (1962), Colomer (2002), Carril (2006) y Catalá (2011), ya que abordan la comprensión lectora. Mientras que para el tema de la competencia comunicativa, se retomó a Lomas (1999) y Cassany (2002), entre otros.

4. Metodología de la intervención

El propósito de la intervención realizada fue mejorar la comprensión lectora de niños de cuarto grado. A partir del proyecto de acción se determinaron las competencias generales y específicas a desarrollar:

- Construir significados de textos narrativos e instructivos en contextos reales.
- Comprender las partes de los cuentos de aventuras en contextos reales mediante la estrategia *Interrogación de textos*.
- Lograr la vida cooperativa con el apoyo de condiciones facilitadoras para el aprendizaje

En la siguiente figura se concentra la planeación desarrollada para atender la problemática de la comprensión lectora. Las actividades se dividieron a partir de una intervención que

comenzó con las condiciones facilitadoras para el aprendizaje y la preparación del ambiente en la clase, que son llevadas de forma permanente. Posteriormente, se mencionan los proyectos llevados a cabo y lo logrado en cada uno (Ver figura 30)

Figura 30. Intervención presentada de forma general

Fechas	Proyecto	Actividades	Textos	Socialización
Agosto y de forma permanente	Condiciones			
8 de septiembre	¡Vamos a hacer papiroflexia!	-Proyecto anual -Contrato -Proyecto Investigaciones -Elaborar figuras -Lectura de cuentos -Conferencias	-Instructivos de papiroflexia: barco y rana -Textos: <i>Aníbal y Melquíades</i> ; <i>El zurcidor de sueños</i>	Elaborar un periódico mural junto con otro grupo
18 de noviembre	Supercocina	-Consenso -Contrato -Proyecto Investigaciones -Cocinar -Conferencias	-Recetario Investigaciones	Llevar a casa su postre y platicar con su familia de cómo lo realizaron
21 de enero	Noche de terror	-Consenso -Contrato -Proyecto Investigaciones -Escritura en sala de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs)	-Cuentos: <i>El horrible sueño de Harriet</i> y <i>El hombre de la cara amarilla</i>	Mostrar a sus compañeros más pequeños

Fuente: Construcción derivada de Jolibert y Sraïki, 2009.

Además de las actividades realizadas, se pusieron en práctica las propuestas pedagógicas de Freinet, como la *Conferencia* y el *Diario escolar*.

Figura 31. Cuadro del proyecto colectivo Supercocina

Proyecto: Supercocina			
Tareas	Responsables	Material	Fechas
Investigar la historia del pan	Todos	Uso de internet o libros	1 sesión
Elegir una receta	Todos	Recetas de cocina	1 sesión
Leer cuentos e interrogar uno	Todos	Libros traídos por todo el grupo	Varias
Organizar junta con padres de familia	Profesora	Formato de proyecto	1 sesión
Traer ingredientes	Por equipos	Grenetina, azúcar <i>glass</i> , delantal o playerita, cucharas y trastes.	1 sesión
Cocinar	Todos	Grenetina, azúcar <i>glass</i> , delantal o playerita, cucharas y trastes.	15 de diciembre de 2015
Evaluación	Todos	Contratos	1 sesión

Fuente: Basado en Jolibert y Jacob, 2005.

Figura 32. Cuadro de proyecto colectivo Noche de Terror

Proyecto: Noche de terror			
Tareas	Responsables	Material	Fechas
Investigar cuentos de terror	Todos	Uso de internet o libros	1 sesión
Elegir uno	Todos	Cuentos de terror	1 sesión
Leer cuentos e interrogar uno	Todos	Copias del texto	Varias
Organizar para escribir uno	Todos	Formato de proyecto	1 sesión
Traer material	Por equipos	Hojas, colores y lápices	1 sesión
Pasarlo a computadora y leerlo a otros compañeros	Todos y Maestro Lázaro	Computadoras	3 sesiones Enero de 2015
Evaluación	Todos	Lista de cotejo	1 sesión

Fuente: Basado en Jolibert y Jacob, 2009.

En los siguientes cuadros se muestran los dos proyectos de forma completa.

Figura 33. Supercocina

SUPERCOCINA		
PROYECTO DE ACCIÓN Lo que vamos a hacer	PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE Lo que vamos a aprender	PROYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LECTURA
<p style="text-align: center;">REPARTO DE TAREAS</p> <p>Todos los estudiantes investigan la historia del pan.</p> <p>Todos los estudiantes traen afiches de instructivos.</p> <p>Todos los estudiantes traen instructivos a clase.</p> <p>Interrogan un cuento.</p> <p>Organizar por equipos para escribir uno.</p> <p>Junta de padres para informar los ingredientes a traer.</p> <p>Interrogan receta.</p> <p>Se forman comisiones.</p> <p>Traen ingredientes y trastes.</p> <p>Cocinan.</p> <p>Socialización.</p> <p>Lo llevan a casa y dan a conocer a su familia</p> <p>Textualizan paredes.</p> <p>Evaluación Logros</p> <p>Obstáculos Posible solución</p>	<p style="text-align: center;">LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</p> <p>Conocer e identificar las características de un instructivo</p> <p>Uso de instrucciones</p> <p>Verbos en infinitivo y en imperativo</p> <p>Uso de procedimientos</p> <p style="text-align: center;">LECTURA</p> <p>Interrogar un cuento</p> <p>Saber la historia del pan</p> <p>Escuchar atentos</p> <p>Comprender una instrucción para cocinar</p> <p>Comprender un texto</p> <p style="text-align: center;">FORMACIÓN CIVICA Y ÉTICA</p> <p>Ser responsables.</p> <p>Hacer equipos.</p> <p>Participar en comisiones.</p> <p>Escuchar al otro.</p> <p>Dimensión colectiva para enfrentar retos.</p> <p style="text-align: center;">EDUCACIÓN ARTÍSTICA (ARTES VISUALES)</p> <p>Elaboración de figuras con diferentes materiales.</p> <p>Comprender la representación visual.</p>	<p style="text-align: center;">INTERROGACIÓN DE UN INSTRUCTIVO</p> <p>Identifica las características de un instructivo</p> <p>Jerarquiza instrucciones de un texto</p> <p>Emplea verbos en infinitivo e imperativo a partir de la lectura de instrucciones</p> <p>Describe procedimientos de forma oral</p> <p>Escucha con atención a sus compañeros</p> <p>Características de los relatos en la literatura: cuento</p> <p>Estructura de las narraciones: estado inicial, aparición de un conflicto y resolución del conflicto.</p> <p>Lo que ya sé: De los cuentos, de la historia del pan.</p> <p>Lo que necesitamos saber: De seguir procedimientos, en donde los he visto en el contexto.</p> <p>Lo que aprendimos: A negociar, Participar en comisiones y Trabajo democrático.</p> <p>Lo que debemos reforzar: Vocabulario.</p> <p>Producción de textos: Hacer una herramienta de un cuento y Formar oraciones imperativas.</p> <p>Qué vamos aprender: A leer instructivos para hacer una receta.</p>

Figura 34. Noche de Terror

NOCHE DE TERROR		
PROYECTO DE ACCIÓN Lo que vamos a hacer	PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE Lo que vamos a aprender	PROYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LECTURA
<p>REPARTO DE TAREAS</p> <p>Todos los estudiantes investigan acerca del cuento y sus estructuras.</p> <p>Todos los estudiantes traen cuentos a clase.</p> <p>Interrogamos un cuento.</p> <p>Forman equipos y escriben uno.</p> <p>Se transcriben a computadora.</p> <p>Socialización.</p> <p>Se presentan a compañeros más pequeños.</p> <p>Textualizan paredes.</p> <p>Evaluación.</p> <p>Logros:</p> <p>Obstáculos:</p> <p>Posible solución:</p>	<p>LENGUAJE Y COMUNICACION</p> <p>Identificar aspectos relevantes de los escenarios y personajes. de narraciones.</p> <p>Identifica recursos para narrar de manera oral y escrita.</p> <p>Uso de diversos recursos para narrar.</p> <p>LECTURA</p> <p>Interrogar un cuento.</p> <p>Saber la historia del pan.</p> <p>Escuchar atentos.</p> <p>Comprender un texto.</p> <p>Producción de textos: Escribir un cuento.</p> <p>FORMACIÓN CIVICA Y ÉTICA</p> <p>Ser responsable.</p> <p>Hacer equipos.</p> <p>Participar en comisiones.</p> <p>Escuchar al otro.</p> <p>Dimensión colectiva para enfrentar retos.</p> <p>MATEMÁTICAS</p> <p>Lectura de información explícita o implícita contenida en distintos portadores dirigidos a un público en particular (Uso de horarios).</p> <p>EDUCACIÓN ARTÍSTICA (ARTES VISUALES)</p> <p>Comprender la representación visual.</p>	<p>INTERROGACION DE UN CUENTO.</p> <p>Características de los relatos en la literatura mexicana: cuento.</p> <p>Estructura de las narraciones: estado inicial, aparición de un conflicto y resolución del conflicto.</p> <p>Incrementa sus recursos para narrar de manera oral.</p> <p>Lo que ya se: De los cuentos, de los cuentos de terror.</p> <p>Lo que necesitamos saber: De seguir procedimientos, en donde los he visto en el contexto. Qué cuentos de terror nos interesan.</p> <p>Lo que aprendimos: Identificar cuentos de terror, Trabajar en proyectos y Crear acuerdos.</p> <p>Lo que debemos reforzar: Vocabulario</p> <p>Producción de textos: Hacer una herramienta. Un cuento y Formar oraciones imperativos.</p> <p>Lo que hemos aprendido de los demás: Trabajo colaborativo, Realizar equipos mixtos y Ser responsables.</p>

5. Resultado y reflexiones de la intervención pedagógica

Para evaluar la intervención, se tomó en cuenta la pauta para la lectura del cuento, aunado a los contratos e indicadores que corresponden a las competencias generales y específicas mencionadas anteriormente.

A continuación se muestra el instrumento de evaluación de la lectura del cuento y los principales hallazgos de la intervención en un primer momento concentrado en una tabla.

Figura 35. Cuadro de Autoevaluación

Autoevaluación de la lectura del cuento		
	Sí	No
1.-Identifiqué el título		
2.-Reconocí al autor		
3.-Identifiqué el tipo de texto del cual se trata		
4.-Pude reconocer el principio		
5.-Localicé el desarrollo		
6.-Identifiqué el final		
7.-Reconocía a los personajes participantes		
8.-Logré construir una herramienta para analizar los contenidos de la lectura		

Figura 36. Concentrado del grupo de cuarto grado

N°	Nombre	Trabaja en equipo	Emite juicios de lo leído	Identifica el tipo de texto	Lee textos completos	Formula hipótesis	Usa la silueta	Identifica verbos	Sabe obtener información de un texto que lee	Da uso al texto en contextos reales
01	ISAAC	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
02	ANDREA	C	EP	EP	C	EP	EP	EP	EP	C
03	GEOVANNI	C	EP	EP	C	EP	EP	EP	EP	C
04	LUIS A.	C	EP	EP	C	EP	EP	EP	EP	C
05	DIEGO	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
06	PAOLA Y.	C	C	C	C	C	C	C	EP	C
07	FRIDA	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
08	JULIO J.	C	EP	EP	C	EP	EP	EP	EP	C
09	ANDRES	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
10	JORGE A.	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	C
11	ANDREA L.	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
12	CRISTIAN	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
13	DIANA I.	C	EP	C	C	EP	C	C	C	C
14	DANNA	C	EP	C	C	EP	C	C	C	C
15	ALONDRA	C	EP	C	C	EP	C	C	C	C
16	ANA ITZEL	C	EP	C	C	EP	C	C	C	C
17	OSCAR	EP	NA	EP	NA	EP	EP	C	EP	EP
18	YESICA L.	C	EP	EP	C	EP	EP	C	C	C
19	XIMENA	C	EP	EP	C	EP	EP	C	C	C
20	REBECA	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
21	LUNA JAZMIN	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
22	AYLEEN	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
23	EMILIANO	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
24	ROSAISELA	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
25	JESUS	EP	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
26	ALDO	EP	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
27	ASLEEN	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
28	SOFIA	EP	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
29	FERNANDO A.	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C
30	JUAN	EP	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	C

C= CONSTRUIDO; EP=EN PROCESO; NA=NECESITA APOYO.

Fuente: Elaboración a partir de Jolibert y Jacob (2005).

Como resultado de la intervención realizada, se logró lo siguiente:

- Aumentó el interés por la lectura de textos completos.
- Los estudiantes aprendieron a trabajar en equipo de forma cooperativa.
- Niños y niñas realizaron proyectos juntos, formando equipos mixtos.
- Los estudiantes aumentaron de forma significativa su vocabulario, a partir de la estrategia del Módulo de *Interrogación de textos*.
- Los participantes reconocieron que leer requiere tiempo y que es importante la construcción de herramientas para hacerlo.
- La actitud positiva hacia la lectura hizo que investigaran lo faltante en el texto, con el fin de contextualizarlo.
- El nivel de comprensión lectora con la *Interrogación de textos* aumentó aunque falta mucho por lograr. Se alcanzó a mejorar el nivel de la lectura literal, el seguimiento de instrucciones, la comparación de algunos elementos en los textos y la identificación de verbos en infinitivo. Algunos de los estudiantes avanzaron a un nivel inferencial de lectura.
- Los niños reconocieron la importancia de la lectura como elemento comunicativo en contextos reales, entre otros recursos. En consecuencia, se presentó una activación de conocimientos previos, herramienta fundamental al momento de trabajar en la enseñanza de la lengua u otras áreas.

CONCLUSIONES

El presente trabajo tuvo como finalidad la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de la Escuela Primaria "Ford 20". A partir de la intervención pedagógica, fue posible llegar a las conclusiones que se enlistan a continuación:

- Los niños de cuarto grado presentaron dificultad para comprender cuentos e instructivos porque carecían de un vocabulario amplio y contextual. Para resolver la problemática, se instauró la estrategia denominada *Módulo de Interrogación de textos*, una propuesta de trabajo diferente al que los niños estaban habituados y que les permitió conocer palabras nuevas. Al integrar lo aprendido a su vocabulario, comenzaron a leer textos completos de forma grupal.
- Al trabajar el contexto situacional de los textos que se leyeron en el grupo, surgió la necesidad de que los estudiantes leyeran otro tipo de escritos. La actividad ayudó a incrementar su vocabulario. Asimismo, se aplicaron estrategias como la posinstruccional de búsqueda, también llamada *palabras desconocidas*. Como resultado, se facilitaron los procesos de anticipación en un texto y de contextualización, lo que ayudó a generar una idea global del contenido de diferentes lecturas.
- El uso de las estrategias denominadas *Aciertos y desaciertos en la lectura y Confirmación y autocorrección del texto* propició que los niños compartieran de forma oral sus interpretaciones de los documentos leídos. Además, dichas actividades les ayudaron a comprobar sus predicciones y a realizar una comprensión colectiva de los textos. De esta manera, la lectura se hizo presente como un acto vinculado a su contexto. Al hacer sus predicciones, los estudiantes realizaron hipótesis con diversas estructuras textuales, títulos y

subtítulos, y construcciones de significados basadas en imágenes, entre otros recursos. En consecuencia, se presentó una activación de conocimientos previos, herramienta fundamental al momento de trabajar en la enseñanza de la lengua u otras áreas.

- Debido a la transversalidad de la lengua, el aprendizaje adquirido por los niños mediante la realización de proyectos contribuyó a la conformación de un pensamiento complejo. Ello, debido a que lo aprendido era complementario al trabajo a desarrollar en otras áreas de su vida cotidiana.
- El trabajo con lecturas completas favoreció que los estudiantes tuvieran una idea global de lo que se trataban los textos. Para esto, fue necesario que en clase se abordaran diversos tipos de escritos, entre los cuales se encontraron cuentos, instructivos, recetas y leyendas. De esta forma, la comprensión de los textos fue más profunda.
- El uso de la sala de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la búsqueda de información al momento de la lectura favoreció que los estudiantes corroboraran sus inferencias sobre palabras que no conocían. Además, tuvieron un acercamiento diferente a las TIC, pues pudieron interpretar lo que no estaba explícito en los textos para construir un significado coherente.
- Al abordar una historia, los estudiantes se apoyaron de la relación causa-efecto, en la cual pusieron en juego sus inferencias, la memoria y la percepción, según la situación planteada por el texto. Así fue posible la unificación del nivel contextual en lo que se refiere al *Módulo de la Interrogación de textos*. La actividad ayudó a la comprensión de cuentos de terror y de aventuras, recetas e instructivos.

- A mayor contacto de los niños con diversos textos, mayores posibilidades de entender y adquirir vocabulario nuevo. Además, se confirmó la posibilidad de lograr la conformación de una cultura literaria.
- La creación de un rincón de lectura ayudó a desarrollar las condiciones propicias para una mejor comprensión de los textos. Con el apoyo de los padres de familia se logró la conformación de un acervo donde no sólo se leyeron textos de terror, aventuras o instruccionales, sino todos los que llevaron los estudiantes al salón de clases.
- Al leer diversos cuentos fue posible comprender la lectura en función de los proyectos elaborados y no como un proceso mecánico. De esta forma, la lectura se ubicó en contextos específicos y fue placentera. Al evocar voces de otros autores, la comprensión lectora posibilitó la libertad de leer y promover que los textos rebasaran la práctica educativa. Por otra parte, uno de los principios fundamentales de la *Pedagogía por Proyectos* es la toma de decisiones aunada a adentrarse cada vez más a la cultura escrita. Siguiendo esta idea, los estudiantes entendieron mejor las lecturas, lo que evitó paulatinamente la alienación y permitió prepararlos para lo que enfrentarán en futuros grados escolares.
- Algunas actividades complementarias y permanentes que formaron parte de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, como el uso del calendario y la separación de la basura, contribuyeron a desarrollar un trabajo más organizado y cooperativo, donde se retomó la importancia del contexto. Asimismo, la comunicación entre todos se vio favorecida. De igual forma, que se impulsó la toma de decisiones en cuanto a las actividades a realizar y el tiempo destinado a cada una. Dando paso a la disposición del estudiante, es decir, a tener una nueva actitud a la dinámica del aula.

- Las técnicas retomadas de la *Pedagogía Freinet* fueron las *Conferencias* y el *Diario escolar*. En la primera, los estudiantes presentaron un tema de forma completa, actividad los motivó profundamente y para obtener mayor información, algunos de ellos visitaron museos y otras fuentes para completar su presentación. Además, se hicieron responsables de diseñar diversos portadores gráficos y prepararon una actividad para retroalimentar lo expuesto. En estos casos el docente se convierte en un acompañante que comparte el contexto del aula en el proceso de comprender un tema de interés y presentarlo en una situación real.
- En cuanto a la técnica *Freinet* del *Diario escolar*, los niños tuvieron la lectura y escritura como actividades permanentes. En el desarrollo de la dinámica se percibió un gran compromiso por parte de los estudiantes para que su mensaje se comunicara de la forma más clara posible, con la intención de que sus compañeros comprendieran su trabajo.
- Al escribir en el *Diario escolar*, los niños se motivaron al saber que varios destinatarios estaban dispuestos a leerlo. Ello llevó a que los estudiantes construyeran sus escritos de una forma cuidadosa, ya que así compartirían sus experiencias personales con los demás.
- De forma paralela a los propósitos del proyecto, los niños de cuarto grado mejoraron su expresión oral. Después de la lectura en voz alta del *Diario escolar*, los niños emitieron sus felicitaciones, sugerencias y críticas a sus compañeros.
- Los niños mostraron sus habilidades en materia de expresión oral al momento de aprender a presentar sus puntos de vista con base en argumentos sólidos.

En las actividades, los estudiantes defendieron sus propuestas de interés para instaurarlas dentro de un proyecto con base en las investigaciones que habían realizado anteriormente.

- El avance significativo en la comprensión lectora se realizó a partir de que orienté los proyectos para otorgar protagonismo a los estudiantes. Me convertí en un acompañante, una mediadora que compartió el poder y la toma de decisiones con los estudiantes. Así, los conocimientos dejaron de ser vistos de forma aislada. Las actividades partieron de la expectativa de que los niños eran capaces de desarrollar una comprensión autónoma, derivada del rescate de diversas estrategias.
- Para la evaluación se instauró en el grupo vista como una reflexión metacognitiva. Esto favoreció que los estudiantes reconstruyeran sus procesos, valoraran aspectos cualitativos, complementaran sus logros y se plantearan desafíos. Juntos, los actores del aula establecieron metas alcanzables desde contextos reales y mediante una evaluación constante. Todo ello, diseñado a partir del marco de *Pedagogía por Proyectos*.
- Al trabajar en función de los intereses de los estudiantes fue posible la conformación de equipos, en la que se conjuntaron saberes y antecedentes para construir nuevos aprendizajes.
- Los andamiajes logrados por los chicos mostraron gran avance en el desarrollo de su autonomía. Por sí mismos pudieron apreciar que una lectura de comprensión necesita más tiempo para entender los textos. Además, se dieron cuenta de que, aunque debe haber normas de convivencia, es posible trabajar de una forma más democrática. Todos estos elementos mejoraron el clima del aula y permitieron una forma de trabajo más organizada.

- El interés por la lectura hace que los niños sean capaces de investigar y trabajar en equipo. Incluso, algunas veces perdieron la preocupación por el tiempo destinado a esta actividad.
- Las actividades realizadas aportaron una mejora significativa en cuanto a la comprensión lectora, lo que hizo notar los siguientes aspectos: aumentó el interés por la lectura de textos completos; los estudiantes aprendieron a trabajar en equipo de forma cooperativa; los niños y las niñas realizaron proyectos juntos; se logró la conformación de equipos mixtos; los participantes reconocieron que leer requiere tiempo y que es importante la construcción de herramientas para hacerlo; y, lo más importante, la actitud hacia la lectura fue positiva, ya que investigaron y aprendieron a contextualizar.
- El nivel de comprensión lectora aumentó a partir de la actividad de *Interrogación de textos*, aunque aún queda mucho trabajo por hacer. Asimismo, se obtuvieron otros beneficios, como la mejora del nivel de lectura literal; el seguimiento de instrucciones; la comparación de algunos elementos en los textos, y la identificación de verbos en infinitivo. Algunos de los estudiantes alcanzaron un buen nivel inferencial de abstracción y reconocieron la importancia de la lectura como elemento comunicativo en contextos reales.
- Los relatos compartidos desde voces polifónicas mediante la técnica del relato único –con la clínica de la Edición, propuesta por Lili Ochoa– permitieron la reconstrucción de los hallazgos en el aula. El capítulo enfocado a la autobiografía permitió dilucidar la reconstrucción de mi historia lectora, lo cual, a su vez, formó un enlace con la experiencia vivida en el aula.

- A partir de la propuesta integradora, la *Pedagogía por Proyectos* permitió resignificar mi práctica docente, considerar el fenómeno educativo de forma holística. Se abrió mi mente y corazón, para que los niños fueran escuchados y el aula se convirtió en un lugar propicio para generar aprendizajes. La pregunta inicial: “¿Qué quieren que hagamos juntos?” fue el preámbulo para la puesta en marcha de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje y se consolidaron tres proyectos: ¡*Queremos hacer papiroflexia!*, *Supercocina* y *Noche de terror*.
- Una de las principales aportaciones de la presente investigación es la motivación en los estudiantes para desarrollar una lectura de comprensión y construir competencias desde su contexto. Esta propuesta integradora no se encuentra desfasada de los planteamientos oficiales, pero lleva un compromiso compartido con una pedagogía que da voz e identidad a estudiantes y maestros.
- Al resignificar mi práctica docente, surgen voces de esperanza con una búsqueda incesante de construir significados, que impliquen un crecimiento personal y colectivo.
- A partir de una mirada holística, este trabajo da cuenta de un contexto diversificado, a pesar de las condiciones apremiantes a las nos enfrentamos los docentes día tras día. La historia ha llamado a la labor educativa a enfrentar con mayor firmeza el compromiso social para transitar a través del conocimiento.

REFERENCIAS

• BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Andere, E. (2013). *La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México*. México: Siglo XXI.
- Anderson, E. (1999). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo a nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bolivar, A. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Cairney, T. (2007). *Estrategias de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Carretero, M. (2005). *Psicología educativa*. María Sol Dorin (trad.). Buenos Aires: Aique.
- . (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Carril, I. (2006). *Leer...* México: Trillas.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- . (2002). *Enseñar Lengua. Serie didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Graó.
- Catalá, G. (2011). *Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Graó.
- Cervera, J. (2002). "Fundamentación teóricos para una interpretación crítica de la literatura infantil". En *Revista de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Costa Rica*, 12 (2), pp. 2-25.
- . (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Madrid: Mensajero.
- Chomsky, N. (2004). *La sociedad global: educación, mercado y democracia*. México: Planeta.

- Colomer, T. (2002). "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora". En Carlos Lomas (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, pp. 85-105.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Del Castillo, G. (2010). *La reforma y las políticas educativas*. México: SEP.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación, un balance*. México: FCE.
- Elliot, J. (2005). *Cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández, J., y Delgado, G. (2005). *Imperialismo económico en México*. México: Random House Mondadori.
- Ferrer, J. (2005). *La planeación del discurso oral formal*. Barcelona ELE-Graó.
- Frade, R. (2009). *Desarrollo de competencias en la educación básica: Desde preescolar hasta bachillerato*. México: Calidad Educativa.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Garrido, F. (2005). *La necesidad de entender. Ensayos sobre la literatura y la formación de lectores*. México: Norma.
- Gómez, M., Villareal, B., López, M., González, L., y Adame, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: Biblioteca para la actualización del maestro, SEP.
- Goodman, K. *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Grajales, H. (1999). *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Santa Fé, Bogotá: Aula Abierta.
- Hernández, L. (2013). *No habrá recreo: Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. México: Rosa Luxemburgo / Brigada para leer en libertad.
- Horowitz, H. (2006). *El horrible sueño de Harriet y otros cuentos*. Madrid: FCE.
- Ianni, O. (1999). *Teorías de la globalización*. Madrid: Siglo XXI.

- Jolibert, J., y Jacob, J. (2005). *Interrogar y producir textos: Vivencias en el aula*. Valparaíso: Coordinación de profesores de Valparaíso y Puchuncaví.
- Jolibert, J., y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Jolibert, J., Cabrera, I., Inostroza de Celis, G., y Riveros, X. (coord). (1999). *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna*. Santiago de Chile: Aula XXI-Unesco-Santillana.
- Kasparavicius, K. (2011). *Zanaforius el grande*. México: FCE.
- Kaufman, A., y Rodríguez, M. (2003). *Hacia una tipología de los textos*. México: Santillana.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- . (1985). "La relatividad en la comprensión: un enfoque psicogénético". En *Lectura y Vida*, Año 6 (4), pp. 10-13.
- Lomas, C. (1999). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Madrid: Paidós.
- Lovecraft, H. (2002). *El horror sobrenatural en la literatura*. Melitón Bustamante (trad.). México: Fontamara.
- Lozano, L. (2003). *Técnicas dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje grupal*. México: Nueva Editorial Lucero.
- Meece, J. (1997). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. México: Mc Graw-Hill.
- MMEM. (1997). *La pedagogía Freinet: Principios, propuestas y testimonios*. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.
- Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes*. México: Alejandría.
- Müch, L., Ángeles E. (2009). *Métodos y técnicas de Investigación*. México: Trillas.
- Pastoriza, D. (1962). *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Pérez, Y. (2004). *Uso de estrategias para mejorar la comprensión lectora en los niños de 4° grado de educación básica "Tomás Rafael Giménez"*. Barquisimeto: Universidad Nacional Abierta.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: J. C. Sáez.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. María Sol Dorin (trad.). Buenos Aires: Aique.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Sampieri, H. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programa de estudios 2011. Cuarto grado*. México: SEP.
- SEP. (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2006). *Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- Sarchinoe, A. (2004) "Los recursos del relato". En Gloria Pampillo (comp.). *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas e investigación y propuestas de escritura*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria, pp. 45-69
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Suárez, D. (2006). "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar". En *Entre Maestr@s*, 5 (16), pp. 73-87.
- Tapia, A. (2000). *Apuntes. Metodología de la Investigación*. Santiago: NACAP.
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar: UNESCO.

- Valera, R. (2006). *La enseñanza de estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora en niños de sexto grado*. México: UPN.
- Vargas, L. (2000). *El papel de la educación en los cambios estratégicos de los grupos de poder en México*. México: UNAM.
- Vásquez, A. (2007) *La lectura en la escuela primaria: la comprensión de un texto narrativo en alumnos de sexto grado, en las escuelas primarias federalizadas*. México: UPN.
- Viramonte de Ávalos, M. (2008) *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.

HEMEROGRÁFICAS

- Andere, E. (2012). Nueva articulación. Hacer complicado lo complejo. En *Revista Educación 2001*, pp. 25-43.
- Madero, I., y Gómez, L. (2013). "El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56), pp. 113-139.
- Suárez, D. (2006). "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar". En *Entre Maestr@s*, 5 (16), pp. 73-87.
- Suárez, D., y Ochoa de la Fuente, L. (2004). "La Edición pedagógica como práctica entre maestros". En *Entre Maestr@s*, 5 (16), pp. 82-88.
- Zarzosa, L., y Martínez, M. (2011). "La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa". En *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 2 (1), pp. 15-30.

CONFERENCIAS

Chartier Anne-Marie. (enero de 2015). *Conferencia. La lectura escolar: lo que el internet no cambiará*. Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Educación para todos, (1990). Jomtien.

El Proyecto de Intervención: La lengua escrita, la alfabetización y el Fomento de la Lectura en Educación Básica (PILEC). (diciembre de 2013). Segundo Encuentro Internacional de Lenguaje y por la Construcción del Movimiento Pedagógico. Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca.

ELECTRÓNICAS

Acuerdo 592. (2011). Disponible en: <<http://www.basica.sep.org.mx/>>. [Consultado el 27 de Mayo 2015).

Aguirre J. y Montenegro, J. *Artículo*. Disponible en: <<http://www.news-week.mx/>>. [Consultado el 14 de enero de 2014].

Alcántara, A. (2011). *Algunos saldos de la política educativa en la primera década del siglo XXI*. Disponible en: <<http://www.ses.unam.mx/>>. [Consultado el 14 de enero de 2014].

Barrero, N. (2001). "El enfoque metacognitivo en la educación". En *RELIEVE*, 7 (2). Disponible en: <www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_0.htm>. [Consultado el 16 de agosto de 2015].

Cabañas, P. (2015). *Pacto por México: corrupción y autoritarismo*. Disponible en: <amic2015.uaq.mx/docs/memorias/.../GI_14_PACTO_POR_MEXICO.pdf>. [Consultado el 14 de marzo de 2015).

Comité Cívico de Ford y sus distribuidores. (2015). *Edificación de planteles*. Disponible en: <<http://www.fordseocupa.com/edificacion-escuelas>>. [Consultado el 20 de febrero de 2015].

- Díaz, A. (2009). X Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Diseño curricular por competencias*. Disponible en: <<http://www.comie.org.mx/memorias>>. [Consultado el 23 de enero de 2013].
- Ferrer, G., y Machado, M. (2010). *Para evaluar bien, hay que enseñar a escribir mejor*. Disponible en: <<http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/revista%20vare-la/rv1503.pdf>>. [Consultado el 28 de septiembre de 2010].
- Guzmán, J. (2003). *Los claroscuros de la Educación Basada en Competencias (EBC)*. Disponible en: <www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant-/cont/62/cnt/cnt-7.pdf>. [Consultado el 24 de abril de 2010].
- Herrera, C. (2015). "Encuesta a niños revela impacto que genera la violencia". Disponible en *La Jornada* <<http://www.jornada.unam.mx/2015/12/02/politica/015n1pol>>. [Consultado el 08 de diciembre de 2014].
- INEA. (2014). *Campaña Nacional de Alfabetización y abatimiento del rezago educativo 2014-2018*. Disponible en: <<http://www.inea.gob.mx/index.php/-cam-nal-alfarez-edu.html>>. [Consultado el 23 de enero de 2015].
- INEE. (2012). *La competencia lectora en PISA*. Disponible en: <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/145/P1C145.pdf>>. [Consultado el 12 de mayo de 2014].
- INEGI. (2010). Disponible en: <www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/df/panorama_df.pdf>. [Consultado el 20 de febrero de 2014].
- Jolibert, J. (2016). *Entrevista para la Revista Iberoamericana del Magisterio*. Disponible en: <<http://leerunaexperienciamaravillosa.blogspot.mx/p/entrevista-josette-jolibert-profesora.html>>. [Consultado el 10 de febrero de 2016].
- León, M. (junio de 2015). "INEE planea sustituto Enlace". En *El Universal*. Disponible en: <<http://www.eluniversal.com.mx/nacionmexico/2015/inee-planea-sustituto-enlace-01-Junio-2015>>. [Consultado el 1 de junio de 2015].

- Merino, R. (2006). *Textos instructivos*. Disponible en: <<http://www.portaleducativo.net/octavo-basico/333/Textos-instructivos-onormativos>>. [Consultado el 19 de marzo de 2016].
- Palincsar, S. (1984). *Estrategias de Comprensión Lectora*. Disponible en: <[CCEIPhttp://www.estrategiasdeaprendizaje.com/#tiposyestilosdeestrategiasdeaprendizaje](http://www.estrategiasdeaprendizaje.com/#tiposyestilosdeestrategiasdeaprendizaje)>. [Consultada el 10 de abril de 2014].
- Portal Educativo. (abril de 2015). Disponible en: <<http://www.portaleducativo.net/Textosinstructivos>>. [Consultado el 27 de julio de 2016].
- Poy, L. (2014). *Bajo desempeño del país en Español y Matemáticas revela un estudio*. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2014/12/05/sociedad/047n1soc>>. [Consultado el 10 de febrero de 2015].
- SEP. (2015). Disponible en: <<http://www.basica.sep.org.mx/Normalidadmínima>>. [Consultado el 12 de septiembre de 2015].
- . (2013). *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional del docente*. Disponible en: <<http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/MCTE/2ConTecEsDesaProfe.pdf>>. [Consultado el 14 de agosto de 2015].
- . (2013). DOF. *Decreto por el que se reforman el artículo 3° en su fracción III, VII y VIII*. Disponible en: <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?-codigo=5288-919&fecha=26/02/2013>. [Consultado el 12 de noviembre de 2014].
- . (1993). *Plan y programa de estudio 1993*. Disponible en: <http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/plan_primaria.pdf>. [Consultado el 7 de junio de 2015].
- Suárez, D., Ochoa, L., y Dávila, P. (2006). *La documentación narrativa de experiencias escolares*. Disponible en <http://www.lppbuenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Manual_sistemat2.pdf>. [Consultado el 12 de marzo de 2017].

Valls (1990). *La enseñanza de la estrategia de la comprensión lectora*. Disponible en:
<<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/La-ensenanza-deestrategias.pdf>>.
[Consultado el 06 de octubre de 2013].

ANEXOS

ANEXO I. PERFIL DE EGRESO DE EDUCACIÓN BÁSICA (SEP, 2011:)

Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.

Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

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

Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.

Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

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

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

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

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

ANEXO II. MAPA CURRICULAR DE EDUCACIÓN BÁSICA

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

ANEXO III. CUESTIONARIO HECHO PARA NIÑOS DE CUARTO GRADO

"ESCUELA PRIMARIA FORD 20 T. M."
CUESTIONARIO DE LECTURA.

Edad: _____ Sexo: _____ Grado: _____

Por favor, elige solo una opción que responda a las siguientes preguntas y marca con una "X".

1.- ¿Te gusta leer?

SI

NO

2.- ¿Qué es lo que te gusta leer más?

Cuentos

Leyendas

Adivinanzas

Revistas

Otro

especifique _____

3.- ¿Qué lectura te ha resultado más difícil?

Cuento

Leyenda

Noticia

Otro

especifique _____

4.- Cuando lees ¿Sabes de qué trató el texto?

SI

NO

A VECES

5.- ¿Te resulta difícil hacer una lectura al encontrar una palabra que no entiendes?

SI

NO

A VECES

6.- ¿Qué haces cuando lees una palabra y no la entiendes?

La busco en el Diccionario



La busco en un Medio Electrónico con apoyo de un adulto

Le pregunto a alguien

Otro especifique _____

7.- ¿En dónde te gusta leer?

En la escuela

En casa

En tu cuarto

Otro especifique _____

8.- ¿Cuántos libros hay en casa de forma aproximada?

Diez

Más de diez

Menos de diez

Ninguno

9.- ¿Con que frecuencia lees a la semana?

DE 0 A 1 VEZ

DE 3 A 5 VECES

DE 5 A 7 VECES

NINGUNA

10.- ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

Jugar

Salir a pasear

Leer

Ver televisión

Usar la computadora o tablet

Otro

especifique _____

11.- ¿Has visitado alguna biblioteca?

Si

No

12.- ¿Qué es lo que te gusta leer más?

Cuentos

Leyendas

Adivinanzas

Otro

 especifique _____

13.- ¿En casa tienes un área de lectura?

Si

NO

14.- ¿Con quién lees en casa?

Mamá

Papá

Abuelo (a)

Otro

 especifique: _____

15.- ¿En éstos tres meses te han comprado algún libro?

Si

No

16.- ¿Quién te apoya a realizar tus tareas?

Mamá

Papá

Abuelo (a)

Otro

 especifique _____

17.- ¿Qué es lo que sientes cuando lees un libro?

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

ANEXO IV. CUESTIONARIO HECHO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE 4º GRADO

ESCUELA PRIMARIA FORD 20 T. M.

Buen día.

Estimados padres de familia:

El cuestionario que se presenta a continuación tiene como finalidad, el conocer los gustos y hábitos de lectura de sus hijos. Tenga la seguridad que los datos obtenidos de dicho instrumento serán confidenciales.

De antemano, agradezco su participación.

CUESTIONARIO DE LECTURA.

SEXO: _____

Por favor, elige solo una opción que responda a las siguientes preguntas y marca con una "X".

1.- ¿Le gusta leer?

SI ()

NO ()

2.- ¿Lee en casa?

SI ()

NO ()

A VECES ()

3.- ¿Qué es lo que le gusta leer?

Cuentos ()

Leyendas ()

El periódico ()

Revistas ()

Ninguno ()

Otro: () especifique _____

4.- ¿Cuántos libros hay en casa de forma aproximada?

Diez ()

Más de diez ()

Menos de diez ()

Ninguno ()

5.- ¿Cuántas veces lee a la semana con su hijo (a)?

DE 0 A 1 VEZ ()

DE 3 A 5 VECES ()

DE 5 A 7 VECES ()

NINGUNA ()

6.- ¿En casa tiene un área de lectura?

Si () No ()

7.- ¿En éstos meses le ha comprado a su hijo algún libro?

Si () No ()

8.- ¿Qué le gusta leer a su hijo (a)_____

9.- ¿Apoya a su hijo a realizar sus tareas?

Si () No () A VECES () OTRO ()_____

10.- ¿En qué lugar considera que le gusta leer a su hijo?

En la sala ()

En la cocina ()

En la recamara ()

Otro () especifique_____

11.- ¿A su hijo quién lo acompaña en casa en los momentos de lectura?

Mamá ()

Papá ()

Abuelo (a) ()

Otro () especifique: _____

ANEXO V. CONDICIONES FACILITADORAS EN CUARTO GRADO



Condiciones facilitadoras para el aprendizaje



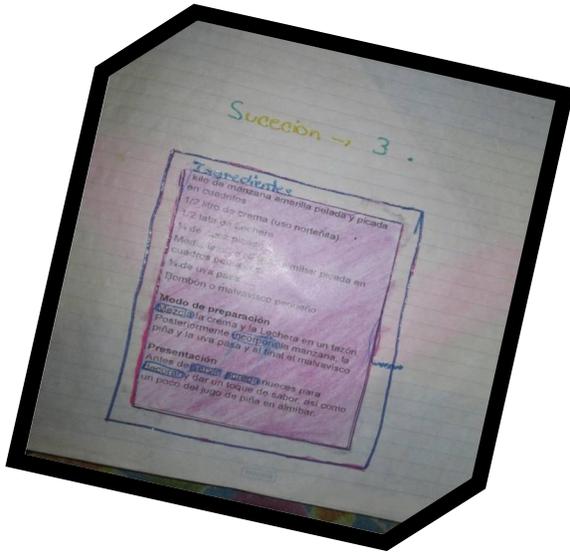


Normas de convivencia



Conferencia de la cultura Olmeca

ANEXO VI. PROYECTO SUPERCOCINA



ANEXO VII. PROYECTO NOCHE DE TERROR

Ashlee Este FOMU Ambrosio napa

CONTRATO COLECTIVO

FORMAS NOB COMPROBATEBLES A

TAREAS	RESPONSABLES O ENCARGADOS	MATERIALES O RECURSOS	TEMAS
Leer Cuento Localizar verbos Partes del cuento	Todos	Colores lecturas hojas	2
Investigar Escribir borrador de cuento	Todos y en equipo	hojas lapiceros colores	2
Pasarlo a compu Invitar a compañeros	Todos y Maestro Lázaro	computadora	3

Contrato colectivo



Aula de Cómputo