



UNIDAD UPN 094 CDMX
CENTRO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

**ESTRATEGIAS PARA FORTALECER EL DESARROLLO DE LA
COMPRESIÓN LECTORA CON ESTUDIANTES
DE CUARTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA
“DOCTOR IGNACIO CHAVEZ”
EN IZTAPALAPA
CIUDAD DE MÉXICO**

TESIS

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

PRESENTA:

NORMA HERNÁNDEZ LUIS

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ

CDMX NOVIEMBRE, 2018.



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

Ciudad de México, 17 de octubre de 2018.

P R E S E N T E

LIC. NORMA HERNÁNDEZ LUIS.

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

ESTRATEGIAS PARA FORTALECER EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA CON ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA "DOCTOR IGNACIO CHÁVEZ" EN IZTAPALAPA CIUDAD DE MÉXICO.

TESIS

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

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

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

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

VPR/RGA/jcc

DEDICATORIAS

A Dios

Por permitirme llegar hasta este punto y gozar de buena salud, ya que con ello pude lograr mis objetivos, además de que me acompaño con su infinita bondad y amor.

A mis padres

Por darme su gran amor, apoyarme en todo momento con sus consejos me motivan constantemente, al demostrarme sus ejemplos de perseverancia y constancia que los caracteriza. Agradezco los valores que me han inculcado siempre, para poder lograr lo que me propongo.

A mis hermanos

Elizabeth, Memo y Abel. Por su compañía en dicha travesía.

A mis sobrinos

Ezequiel, Mateo y Pablito, porque llenan de alegría cada día de mi vida.

A mi directora de tesis Mtra. Anabel López López

Agradezco por haberme guiado, no solo en el proceso de titulación, si no continuar caminando juntas a lo largo de la travesía, ya que me brindó su apoyo de forma incondicional, para desarrollarme profesionalmente. Por darme sus consejos continuamente, sobre todo por su amistad brindada en los momentos más difíciles de mi vida.

A mis maestros

Por sus enseñanzas durante mi formación académica y transformar mi mirada hacia la educación en tiempos complejos en los cuales nos enfrentamos los docentes. A todos que me dieron clase; su dedicación y su tiempo; en especial a los maestros, Dr. Teodora Olimpia González, Anabel López López Roberto Vera, Manuel Marín, Claudia Martínez.

A mis lectoras

Dr. Teodora Olimpia González Basurto, Mtra. Claudia Martínez Montes, Mtra. Karla Liset Aguilar Islas y Mtra. Modesta Jiménez Apolinar, por haberse tomado el tiempo para la lectura de este trabajo y por sus acertadas recomendaciones.

A mis estudiantes de 4°“C”

Que me motivaron a transformar mi práctica docente, al escuchar su voz y sus intereses aprendimos juntos, conociendo una propuesta pedagógica enriquecedora, lo cual permitió formar lazos de complicidad y amistad. A los padres de familia por su confianza al instaurar dicha propuesta y haberse convencido del beneficio de formar conocimiento desde la voz de los estudiantes.

A mis amigas

Sin ustedes esto no habría sido posible, Erika, Sandra, Karina, Vicky, Gaby, Mónica y Nohemí sin esperar nada cambio pudieron compartir sus conocimientos, alegrías y tristezas, fueron quienes durante este tiempo estuvieron a mi lado.

A mis colegas de la 4° generación

Quiero darles las gracias por los buenos momentos que hemos compartido, de manera profesional y personalmente. Aprendí de cada uno de ustedes y siempre los llevaré en mi corazón

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
I. LOS APODERADOS INMUTABLES	17
A. Decisiones desde arriba	17
1. Maquinando ideas	18
2. Baldes de agua fría en los cambios educativos	26
B. Reforma Integral de la Educación Básica	31
1. Reforma en educación Preescolar	32
2. Reforma de educación Secundaria	33
3. Reforma de educación Básica	34
4. Armadura pedagógica de lo curricular	36
5. Trascendencia transversal	37
6. La evaluación	38
7. Nuevos cambios	39
II. LA COMPRESION LECTORA:UN PROBLEMA SIN RESOLVER	41
A. La cuestión de la comprensión lectora	41
1. Ubicación de la problemática específica	41
2. Marco contextual de los participantes	43
3. La raíz de la dificultad	54
B. Referentes metodológicos para la intervención	56
1. La metodología empleada	56
2. Los instrumentos	58
III. ATENDER TEORICAMENTE LA COMPRESIÓN LECTORA	59
A. Propuesta de la comprensión lectora	59
1. Comprender los significados	59

2.	Habilidades lectoras	61
3.	Propiciar el gusto y la comprensión de ella	63
4.	La comprensión lectora a través de cuentos	64
5.	El placer de la lectura	66
B.	Fundamentos pedagógicos para la comprensión lectora	69
1.	El placer al emplear una propuesta didáctica para la comprensión lectora	69
2.	La comprensión lectora, a luz de la teoría	99
IV.	DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	121
A.	Buscando el camino, elementos metodológicos de la intervención	121
1.	Los participantes	121
2.	Descripción del espacio y del tiempo	122
3.	Justificación	124
B.	La intervención Pedagógica	124
1.	Propósitos	125
2.	Listado de acciones previstas y de los recursos posibles	125
3.	Competencias a desarrollar	126
4.	Procedimientos de la intervención	126
5.	Evaluación y seguimiento	132
V.	RESIGNIFICAR LA PRACTICA DOCENTE	135
A.	Informe biográfico-narrativo	135
	Episodio Uno. Después de la ceguera vino la luz	135
	Episodio Dos. Saboreando la miel	147
	Episodio Tres. Pelotas en juego	160
	Episodio Cuatro. “Pelotero a la bola”	172
	Episodio Cinco. La vida no es lo mismo sin el fútbol	188
B.	Informe general de la Intervención pedagógica	200
1.	Metodología de investigación	201

2.	Contexto y el Diagnóstico Específico	202
3.	Sustento teórico	203
4.	Metodología de la intervención	205
5.	Resultados	213
CONCLUSIONES		221
REFERENCIAS		227
ANEXOS		233

INTRODUCCIÓN

Desde que el ser humano comienza a tener acercamientos con la lectura, empieza a desarrollar la habilidad de comprender textos a través de imágenes, y la interpretación que de ellos hace, la dejan ver al platicar con sus padres o con otras personas. Cuando los niños avanzan en los diferentes niveles de estudio está presente la lectura, no sólo como un instrumento educacional, sino como una fuente de placer a la que se llega cuando se comprende lo que se lee.

La comprensión lectora, es un proceso constructivo y de interacción entre un lector y el texto, mediante el cual se construyen nuevos significados. Cuando el lector desarrolla esta habilidad puede extraer, organizar el significado de textos escritos, así también, interpretar lo que lee. Dicho proceso, involucra habilidades como; extraer la información, inferir o interpretar, entre otras.

Constantemente se ha visto en las aulas dificultades en el proceso de la comprensión lectora, lo que se puede originar por diversos factores, entre ellos los académicos, socioculturales y personales. De ahí la importancia de hacer un trabajo de investigación para poder construir una propuesta que ayude a atender el problema.

El trabajo que se presenta a continuación, se desprende del Diagnóstico Específico realizado en la escuela primaria “Doctor Ignacio Chávez”, donde se identificó como problema la falta de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado, lo que se evidencia en el hecho de que se les dificulta interpretar, organizar, identificar las ideas principales, el tipo de texto, además de que presentan un vocabulario limitado y desconocen estrategias para la búsqueda del significado de palabras.

Para que los estudiantes comprendan es necesario que lean y disfruten los diversos textos, lo que implica tomar en cuenta sus intereses y priorizar que la lectura no sea reducida a aspectos cuantitativos (palabras por minuto y fluidez).

El presente documento se estructura en varios capítulos, el Capítulo I destaca cómo la política educativa se encuentra impregnada por “recomendaciones” de organismos internacionales, quienes tienen la intención de capacitar a las personas para el ámbito laboral. Por su parte, los organismos nacionales, insertan dichas decisiones en las políticas educativas presentes en el Plan y Programas de estudio de los niveles de educación básica, derivados en la Reforma Integral de la Educación Básica, con la finalidad de desarrollar individuos competentes. Tal es el caso de los Estándares Nacionales de habilidad lectora, en los cuales se pide contabilizar la cantidad de palabras que los estudiantes leen durante un minuto, centrando su atención en la velocidad y fluidez, dejando de atender la comprensión lectora.

En el Capítulo II se enuncia el problema, las preguntas de indagación y supuestos teóricos a los que fue posible llegar con el análisis de los resultados del Diagnóstico Específico, lo que permitió saber la situación del estudiante para brindar las estrategias oportunas. Para realizar dicho Diagnóstico se emplearon elementos del método investigación-acción, la técnica de observación directa e instrumentos como el diario de campo, cuestionario, entre otros. De igual forma se explicita la metodología empleada para dar a conocer toda la investigación, la Documentación biográfico-narrativa.

En el Capítulo III, se recuperan los aportes teóricos en los que se sustenta esta investigación, se hace hincapié en las diversas estrategias que han sido pertinentes para la solución y atención al problema. En un primer momento, se retoman cinco investigaciones que versan sobre el tratamiento que se le ha dado a la comprensión lectora, ideas que en parte se recuperan en la intervención realizada. En un segundo momento, se presenta la fundamentación teórica, que se inicia con la base didáctica del Proyecto de Intervención que es *Pedagogía por Proyectos*, la cual es una propuesta alternativa de cambio, pues desarrolla la construcción significativa de los aprendizajes y conocimientos por los propios estudiantes, en un ambiente de libertad y democracia. Además de fomentar el interés, permite apreciar objetivamente la realidad, después reflexiona para poder elaborar proyectos fomentando la actividad espontánea y creativa. Como parte última de este capítulo se muestran los aportes teóricos

específicos sobre la comprensión lectora, entre los que se da a conocer el concepto de lectura, etapas lectoras, comprensión lectora, estrategias, literatura infantil, cuento, técnicas Freinet y textos informativos.

Posteriormente, en el Capítulo IV se presenta el Diseño de Intervención Pedagógica, el cual una vez puesto en marcha, posibilitó que se llevaran a cabo los siguientes proyectos: *Juego a los quemados*, *Béisbol* y *Fútbol* que los niños eligieron realizar y que iniciaron con la pregunta generadora *¿Qué quieren que hagamos juntos... en este tiempo?*, a la vez que se instrumentaron algunas técnicas de la pedagogía Freinet que fortalecieron esta base didáctica.

En el Capítulo V, se dan a conocer los resultados de la investigación. En un primer momento, se presenta el informe biográfico-narrativo el cual se da mediante un relato pedagógico que consta de cinco episodios. Se inicia con la autobiografía de la investigadora, diseñadora y aplicadora de la intervención Pedagógica que se presenta. Se parte de una introspección de mi vida transcurrida hasta el momento en que identifiqué el objeto de estudio para reconocer el vínculo con la falta de comprensión lectora. Posteriormente, se presentan los episodios en los que se narra cómo se llevó a cabo la Intervención Pedagógica a través de tres proyectos de acción trabajados con los estudiantes y en ellos la manera en la que se atendió el objeto de estudio de esta investigación.

El Informe general también forma parte del capítulo V, pues en él se muestra de manera sucinta el contexto, la metodología, los aportes teóricos, el diseño y los resultados de la investigación. Su función es soportar mayormente el relato pedagógico.

En el último apartado, se hace mención de las conclusiones a las que fue posible llegar luego de esta investigación; el aporte final se incluye dos apartados, el de información, que es fundamental para el sustento del trabajo realizado, y los Anexos, en los que incluyen algunas evidencias y herramientas del trabajo.

CAPÍTULO I. LOS APODERADOS INMUTABLES

La sociedad exige que los estudiantes sean competitivos en lo educativo y laboral, mientras que las organizaciones internacionales implementan evaluaciones en los dominios de la comprensión lectora. Sin embargo, en estas evaluaciones los estudiantes de países subdesarrollados aparecen debajo de los desarrollados, reflejando el problema del sistema educativo nacional, ya que los estudiantes no logran desarrollar las habilidades de lectura. Ésta es la razón por la que México comienza aplicar el enfoque por competencias y se crea la Reforma Integral de la Educación Básica, con la intención de formar una sociedad de individuos eficientes respecto a la gran maquinaria del sistema productivo de acuerdo con las exigencias de la competitividad. Por tanto, en este capítulo se aborda, de manera analítica, la política educativa de los organismos internacionales, quienes están “encargados de asegurar” una educación de calidad desde el discurso.

A. Decisiones de arriba

Es complejo definir un concepto de política educativa, que sea lo suficientemente integral, ya que es un tema muy polémico; por un lado, Rizviy Lingard sostienen que la política es “cualquier cosa que los gobiernos decidan hacer o no hacer” (2013: 26).

Hablar de una política educativa es hablar de los gobiernos que deciden adoptar un pensamiento sobre el capital humano para una economía competitiva. Desde el ángulo que se le vea, la política tiene que ver con cambios, por lo que todos los gobiernos intentarán, en su momento, reformar los sistemas educativos con la intención de cumplir y acatar.

Las políticas internacionales indican el nivel socioeducativo e impactan en el currículum y en la promoción de la lectura, ya que ésta es una práctica en crisis, como lo refiere Pedro Gerardo Rodríguez: “El acto de leer, no se enlaza con la vida total de los

hablantes porque no se transforma en una práctica generalizada, porque no se constituye en una segunda piel” (1995:4).

La educación se ha considerado como un reproductor del capital humano en función de lo que requiere el mundo capitalista, al intentar lograr efectos en los extensos dominios sociales, culturales y económicos; su objetivo es tratar de resolver todos los problemas que confronta la educación en lo concerniente a la economía, la cultura y la tecnología a su favor. Por tanto, estas políticas educativas están influenciadas de los organismos internacionales.

1. Maquinando ideas

Con la optimización de la tecnología y los medios de comunicación llegó la globalización, un fenómeno que impulsa el crecimiento y el desarrollo económico, pero que a la vez provoca tensiones y desequilibrios cada vez más graves, que se hacen evidentes con la creación de organismos internacionales que cuentan con la posibilidad de imponer un nuevo orden económico global.

En el contexto de la sociedad actualmente impera el capitalismo; es decir, un régimen económico donde predomina el capital como elemento de producción y creador de riqueza. A través del capitalismo se ejerce el poder con el objeto de producir para ampliar la acumulación de riqueza.

Este sistema económico se insertó con mayor fuerza en Europa, trayendo consigo rupturas en el modo de ser, pensar y sentir del individuo (Ianni, 1996). Con el paso del tiempo el capitalismo se ha convertido en un sistema político, social y económico controlado por grandes consorcios cuya finalidad es el lucro, y es justo aquí donde se inserta la educación en la actualidad.

En este contexto surgen organismos de carácter global fundados por algunas naciones con la intención de equilibrar la justicia y la retribución de la riqueza entre los países. Así, conviene distinguir el papel de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuya función es mantener la paz y la seguridad en el mundo para acrecentar el nivel económico de las naciones, siempre y cuando sea preservado el respeto a los derechos humanos. Cabe agregar que al menos en sus estatutos esta organización reconoce a todos los pueblos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión: “Se basa en la esperanza de un mundo mejor, capaz de respetar los derechos humanos, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, sin discriminación” (Delors, 1996:10).

Como resultado la UNESCO planteó la manera de abordar los contenidos básicos para que los niños desarrollen sus capacidades para vivir, trabajar con dignidad y mejorar su calidad de vida, así como la toma de decisiones fundamentadas manteniéndose en un aprendizaje continuo (Delors, 1996). Retomando las ideas de Jacques Delors (1996) hay que destacar que a pesar de sus nobles principios rectores, la gestión que realizó la UNESCO no ha logrado mejorar las condiciones en los sectores marginados y los más vulnerables de la sociedad, y no obstante que en el campo de la educación se hace hincapié en la calidad de ésta para todos los individuos a lo largo de la vida, el objetivo está muy lejos de ser alcanzado.

En la conferencia “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”, realizada en Jomtien (1990), donde se reunieron 155 países y 150 organizaciones representantes de la comunidad internacional con el fin de ponerse de acuerdo para universalizar la educación primaria y disminuir el analfabetismo hacia el 2015.

Respecto a lectura, la UNESCO, que ejerce una influencia determinante en las políticas educativas de los países subdesarrollados, en el 2006 realizó una encuesta sobre el hábito lector de los mexicanos obteniendo resultados prácticamente nulos en un promedio 2.9 libros al año, lo que representa un bajo índice lector y determina nuevas

decisiones de la UNESCO en las políticas educativas de México. Entre ellas están educar para la vida, la certificación, el enfoque por competencias.

a. Educación para la vida

Implementar que haya una educación a lo largo de la vida para aprender y desarrollar las capacidades que tiene cada individuo y así aprovechar lo que le ofrece la sociedad. La esencia de la educación es cultivar en los estudiantes sus aptitudes para formular juicios, lo que deriva en una modificación en cuanto a su conducta. La UNESCO ha estado presente en cuanto la problemática de la lectura, ya que busca mundialmente que los niños tengan acceso a los libros y al acto de leer.

Entre 1993 y 1996, Jacques Delors elaboró un reporte llamado “La Educación Encierra un Tesoro”, donde enfatiza que la educación debe transmitir masivamente conocimientos teóricos, porque son la base de las competencias en un nuevo modelo que permite a los discentes aprender a aprender, lo que se fundamenta en cuatro pilares: 1) *aprender a conocer*, que cada persona comprenda el mundo circundante; 2) *aprender a hacer*, enseñar al estudiante a poner en práctica sus conocimientos; 3) *aprender a vivir juntos*, vivir en interacción con los demás; y, 4) *aprender a ser*, que florezca la propia personalidad.¹

En el año 2000, la comunidad internacional se reunió en el Foro Mundial sobre Educación en Dakar, Senegal, con el fin de realizar un balance y una evaluación de la situación mundial, ya que al parecer muchos países no habían alcanzado las metas que se establecieron en la conferencia “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”. Como resultado de dicha reunión los participantes reafirmaron su deseo y acciones para lograr los propósitos planteados.

¹ Los cuatro pilares de la educación planteados por Jacques Delors en 1996, se han enriquecido con dos más referentes a *aprender a pensar* y *aprender a vivir* en el medio ambiente.

En ese mismo ejercicio se identificaron seis objetivos claves de educación que deberían ser medibles y verificables para el 2015:

- Extender la protección y educación de la primera infancia.
- Velar por que todos los niños puedan tener acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad, y la terminen.
- Aumentar el acceso al aprendizaje y los programas de preparación para la vida activa de jóvenes y adultos.
- Aumentar en 50% el número de adultos alfabetizados.
- Suprimir las disparidades entre los sexos en la educación.
- Mejorar la calidad de la educación en todos sus aspectos (UNESCO, 2000: 8).

Objetivos que en los países participantes se convirtieron en un marco de acción para que los individuos pudieran ejercer su derecho de aprender y cumplir con lo que se les asignara para contribuir al desarrollo de la sociedad. La cuestión es que los atendieron en lo mínimo.

b. La función de la OCDE y su proyecto para la certificación

En 1997, la OCDE lanzó un proyecto llamado Deseco (Definition and Selection of Competencies), documento donde se establece que el organismo se encargará de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad.

Debido a ello la OCDE (2000) ha realizado foros en México, reuniendo representantes del gobierno, con la finalidad de analizar las mejores prácticas internacionales en materia de políticas que puedan ser útiles. Este organismo ha manifestado que la lectura es prioridad para todos los países miembros y también ha señalado el concepto de competencia lectora como la formación lectora de los individuos para una afectiva participación en la sociedad moderna; además de reconocer la importancia de la habilidad para decodificar un texto e interpretar y construir el significado de las palabras y estructuras gramaticales.

También ha centrado su atención en la lectura ya que es uno de los problemas más importantes por resolver en el contexto internacional, pero el transfondo indica, que en todo momento, esta competencia lectora vaya dirigida a las necesidades neoliberales globalizadoras en su ingreso de estos individuos al mundo del trabajo, lo cual se confirma en el antecedente: DeSeCo, que da lugar a los famosos proyectos Tunning.

La Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE), fue creada en 1961 y agrupó a 34 países, cuya concentración de carácter económico que tiene gran influencia en el ámbito educativo para promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de los individuos, así como para fungir como centro de decisión que coordine las políticas de los países ricos y encauce presión sobre otros organismos internacionales (OCDE, 2015). La OCDE hace hincapié que la lectura deber ser prioridad para todos los países para el desarrollo humano de los habitantes. El cual los niños requieren habilidad para codificar el texto, interpretar el significado de las palabras, construir el significado y las estructuras gramaticales. La capacidad lectora se define como la habilidad de comprender e interpretar una variedad de tipos de textos. Los países con bajo índice de hábitos de lectura, México se encuentra en el penúltimo lugar mundial de 108 países evaluados.

Cinco años más tarde, el objetivo de Deseco es interpretar los resultados acerca de los productos del aprendizaje y de la enseñanza, mediante acciones y conductas que puedan ser observables y medibles.

Lo que pretendió Deseco fue planificar y desarrollar una estrategia para realizar las evaluaciones y elaborar los indicadores de las competencias de los estudiantes mediante el proyecto Tuning Europeo que surge en el 2000, en el que participaron más de 135 universidades intensificándose el trabajo en la Educación Superior.

Como parte de estos cambios globales en el campo de la educación, surgió otro importante proyecto en la Educación Superior en Europa, mismo que se expandió en América Latina, denominado Tuning Educational Structures in Europe, conocido como afinar las estructuras económicas en Europa, tiene como objeto ofrecer un planteamiento que posibilite la aplicación del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio y en el de las instituciones de educación superior (González, 2004: 1).

Este proyecto es un instrumento que pretende obtener los resultados del aprendizaje a través de los niveles de competencias y establecer los conocimientos que debe conseguir el estudiante para desempeñar de la mejor manera posible su función en la sociedad. También define las metas comunes y la posesión que cada individuo utiliza o aporta en la vida y en el trabajo. Las competencias se definen en relación con el saber y con el saber hacer.

El proyecto Tuning Europeo surgió en un contexto de reflexión sobre la educación superior en 1998, con la intervención de representantes del Reino Unido, Francia, Italia y Alemania, para organizar el conocimiento desde ciertas áreas, a partir de las competencias académicas genéricas. Dicho proyecto tuvo su influencia en América y fue el antecedente para la creación del Proyecto Tuning América Latina, con el que se buscó afinar las estructuras educativas de esta región.

En 2004-2005, el Proyecto Tuning de América Latina tuvo lugar en Río de Janeiro, con los jefes de estado y de gobierno de Latinoamérica, el Caribe y La Unión Europea, con el objetivo de fortalecer los vínculos de un entendimiento político, económico y cultural, para reiterar su compromiso con una relación sólida en la esfera educativa y cultural, resaltando que la educación es un factor importante para reducir la desigualdad social y encontrar un desarrollo sustentable en el campo tecnológico y científico. Además, se impulsó la participación comprometida de las universidades y las organizaciones de educación superior, para asumir en sus planes de estudio un enfoque basado en competencias.

Como se ve la OCDE y sus proyectos DeSeCo, Tuning Europeo y Latinoamericano consideran entre las competencias, con los contextos de los países miembros latinoamericanos y miden a todos bajo una misma estandarización y en como responsables a la educación y a los docentes, más no al sistema político que domina.

A nivel nacional se realiza evaluaciones de comprensión lectora, el cual los resultados de los estudiantes no han sido favorables, de acuerdo a los estándares que piden los aspectos evaluados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, (PISA 2000-2003). Cada tres años se encarga de cuantificar el nivel de formación de los niños, se evalúa las áreas de lectura y matemáticas en estudiantes de 15 años, el cual valora las destrezas de lectura. Para Pisa, define la comprensión lectora como la capacidad para entender lo que se lee, de comprender, utilizar y analizar textos escritos.

c. El enfoque por competencias

La tarea educativa ofrece competencias estandarizadas que están vinculadas con las necesidades básicas que tienen que ver con la sobrevivencia y la trascendencia. Los organismos internacionales hacen referencia a estas necesidades sobre las destrezas en cuanto a la lectura y la escritura, ya que la educación es la responsable de resolverlas.

El enfoque por competencias se impuso en la educación, con la finalidad de que los estudiantes adquirieran las destrezas y las habilidades necesarias para su adecuada inclusión dentro del sistema productivo. El propósito de éstas es guiar la confección y desarrollo del currículum de las políticas educativas que sirven como instrumento para comparar los sistemas educativos de los países que están involucrados.

De acuerdo con José Gimeno Sacristán (2011), no hay claridad sobre lo que son las competencias, pues se tendría que saber, cuáles, cuántas son y la forma de aplicarlas. Tampoco se ha establecido el lenguaje para comprender de qué tratan. Son instrumentos normativos porque se toman en cuenta en la estructuración de los

contenidos del currículum globalizado, además de ser fines, contenido y guías para poder llevar a cabo el procedimiento para la evaluación.

Para Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeck(2007), la competencia es una aptitud para realizar tareas y dependerá de cada niño la manera de resolver ciertas situaciones que le permitan adquirir y movilizar los recursos para reflexionar metacognitivamente. Como refiere Miguel Ángel Zabalza (2003), las competencias son la capacidad para responder a la demanda que requiere una actividad o tarea, donde se incluyen las actitudes, valores, conocimientos y destrezas.

De acuerdo con Noam Chomsky (1965), el término competencia implica capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación. Él considera la competencia como una capacidad humana, es decir, el conocimiento que el hablante-oyente tiene de la lengua y la actuación para el uso real de la lengua en situaciones concretas. También son habilidades y disposición para actuar e interpretar. Por último, de acuerdo con Chomsky, desarrollar una competencia se refiere a una habilidad más, no a un conocimiento.

Finalmente, el término competencia se refiere a las capacidades, habilidades y destrezas, por ello es que los gobiernos buscan impulsar la calidad educativa mediante el desarrollo de las competencias estandarizadas en los estudiantes.

Se está al frente a la reiterada tendencia neoliberal impulsada por empresarios, gobiernos y académicos para convertir a las escuelas y universidades en centros superiores de capacitación. Estas organizaciones internacionales tienen la tendencia de imponer visiones únicas para capacitar a los estudiantes para el trabajo laboral, ya que no les interesa el talento del individuo para acceder al conocimiento y solamente esperan de éste las destrezas suficientes para desarrollar las competencias que han sido estipuladas por los organismos; así que sin discusión, México realiza cambios en el currículum a partir de competencias en Educación Básica y un solo perfil de egreso.

2. Baldes de agua fría en los cambios educativos

El sistema educativo mexicano tuvo un rotundo cambio en lo curricular; es decir, en la formación de maestros y la nueva pedagogía para un enfoque del aprendizaje.

En lo que se refiere a los gobiernos de México, fueron importantes los cambios drásticos que se realizaron en el periodo presidencial de Miguel de la Madrid (1984-1988), quien centraba su política en la modernización del país.

El sucesor a la presidencia, Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), continuó con la política de “modernización educativa”, que se limitó a enmarcar nuevas tendencias económicas; es decir, proclives a la sociedad del conocimiento y una competitividad basada en los avances científicos y tecnológicos. En ese sexenio se concretó la descentralización y en 1992 se realizó una reforma educativa en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que impulsó una reforma de contenidos, la renovación del currículum de la Educación Básica, además de editarse nuevos libros de texto y planes de estudio para precisar y fortalecer la adquisición de competencias básicas.

En 1993 se modificó el artículo tercero constitucional incluyendo el derecho a que todos los niños reciban educación, misma que el Estado debe impartir; también se estableció que la educación primaria y secundaria sería obligatoria. En ese mismo año se implementó el Programa Nacional de Lectura (PNL) para promover el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, con la finalidad de desarrollar este tipo de habilidades.

La política de modernización fue más allá en el sexenio de Salinas de Gortari con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), que articula las economías de Canadá, Estados Unidos y México, a partir de lo cual fue posible que nuestro país ingresara como el miembro número 25 de la OCDE.

Ante todo se establecieron nuevos objetivos para el programa de modernización, el primero de los cuales fue mejorar la calidad de la educación; el segundo, descentralizarla; y el tercero, fortalecer la participación de la sociedad.

Seis años más tarde, en 1999, se promovió el Programa de Desarrollo Educativo, el cual consideraba la educación como un factor estratégico para aprovechar la oportunidad de la ciencia, la tecnología y la cultura.

Ese mismo año se declaró el “Año de la lectura” y se pretendió fomentarla. Asimismo se creó el Programa Nacional para el Fomento a la Lectura y Escritura (PRONALEES), encaminado al desarrollo de ésta y a la comprensión real de los textos.

Durante el gobierno de Vicente Fox Quesada (2000-2006), los propósitos es “elevar cantidad y calidad educativa”. El cual se buscó hacer un gran proyecto nacional para ello necesitaban cumplir ciertos retos en Educación para todos, educación de calidad, Educación de vanguardia. Es importante resaltar las políticas que se pretendía llevar a cabo en este periodo gubernamental:

Fortalecer la atención de las poblaciones indígenas, desarrollo de las políticas de educación intercultural, transformación de la gestión escolar, fomentar el uso de las tecnologías de la información, fomentar la investigación e innovación educativa, formación inicial continua y desarrollo profesional de los maestros, funcionamiento eficaz de las escuelas (Laiz, 2009:18).

En ese mismo sexenio se le dio continuidad al Plan Nacional de Lectura (PNL) y una de las prioridades y propósitos del plan fue impulsar la adquisición y el desarrollo de las competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir; así como fortalecer los hábitos y capacidades lectoras.

Durante cinco años de este sexenio presidencial se buscó dotar a las escuelas de una gran variedad de libros y fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los estudiantes y docentes. Así, se propuso la nueva Reforma a la Educación Secundaria, proponiéndose contribuir a la formación de ciudadanos con estas características, lo que implicó plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central.

Unos de los objetivos que necesitaban llevar a cabo para que los niños comprendieran los diversos textos escritos son cuatro líneas estrategias: Fortalecimiento curricular y

mejoramiento de las prácticas de enseñanza, Fortalecimiento de biblioteca y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal y centros de maestros, Formación y actualización de recursos humanos, generación y difusión de información.

3. Cambios por decreto y evaluaciones estandarizadas

El sistema educativo nacional trato de fortalecer la capacidad de egresar estudiantes competentes para resolver problemas a base de decretos. Por decreto del presidente Felipe Calderón (2006-2011), en el 2007 surgió el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU), donde se pretende elevar la calidad de la educación, el desarrollo y uso de tecnologías de la información y la comunicación, ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, proporcionar educación integral que equilibrara la formación de valores, ofrecer servicios educativos de calidad y fomentar una gestión escolar e institucional que fortaleciera la participación. En ese periodo se realizaron reformas curriculares desde preescolar, primaria, secundaria y media superior. Pero hay que señalar que decretar sobre un aspecto del sistema sin transformar éste, no significa lograrlo.

En este contexto, en febrero de 2006 se inició la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) del Sistema Nacional, con la aplicación de un examen tanto en planteles públicos como privados. Cabe recordar que, desde la parte oficial, la finalidad de ENLACE fue generar una sola escala de carácter nacional que proporcionara información sobre los conocimientos y las habilidades de los estudiantes. Otro instrumento de aplicación de las pruebas estandarizadas fue el Examen de Calidad y Logro Educativo (EXCALE), diseñado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2005.

Una prueba estandarizada más, es el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), que está certificada por la OCDE y se aplica cada tres años. En México se incorporó en el 2000 y en la actualidad se sigue aplicando a estudiantes de

15 años en más de 60 países —el último de estos fue realizado en 2012—, para evaluar competencias en tres áreas: Matemáticas, Ciencias y Lectura, y así saber en qué medida los estudiantes han adquirido conocimientos y habilidades para participar de manera activa y plena en la sociedad moderna.

Según PISA, con el fin de que los estudiantes adquieran la competencia lectora, es menester que desarrolle la capacidad para comprender, reflexionar, utilizar y analizar textos escritos, al tiempo que adquieren conocimientos y participan en la sociedad.

En el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes del año 2009, México ocupó el puesto número 48 en lectura, entre los 66 países de la OCDE en comprensión y análisis de lectura; y para 2012 ocupó el lugar 52 en comprensión lectora. Cabe destacar que con PISA solamente se obtienen resultados cuantitativos, sin considerar el contexto de los chicos ni sus áreas de oportunidad, sino que solamente hace comparaciones con estudiantes de países de primer mundo; es decir, no está considerando el hecho de que México es un país en vías de desarrollo con grandes problemas económicos, rezago educativo, desnutrición y desempleo, entre otros problemas sociales. Asimismo, la prueba PISA también arrojó que el 81 por ciento de los estudiantes mexicanos tienen una competencia lectora mínima e insuficiente, lo que evidencia el grave problema que se tiene con la comprensión lectora.

En definitiva, nuestro país enfrenta grandes dificultades en el ámbito educativo y dados los bajos niveles en comprensión lectora, es conveniente evaluar con otros criterios e implementar estrategias pertinentes de acuerdo con edades y contextos, para lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades lectoras necesarias. Bajo este panorama fallido, es de considerar pertinente diseñar estrategias desde otra mirada.

Finalmente, fue en agosto de 2009 cuando se llevó a cabo la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), así como el reforzamiento del enfoque pedagógico por competencias, y en octubre de 2010 la OCDE mencionó 15 “recomendaciones” con la

finalidad de mejorar las escuelas en México, que sin retomadas literalmente por este gobierno.

Conviene destacar que el presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) presentó una iniciativa de Reforma Educativa, que impone con la mira puesta en los maestros y en la modificación del artículo tercero, y las subsecuentes leyes con el fin de un Sistema Profesional para docentes, con carácter de evaluación dar paso a promover continua de profesores y estudiantes, para, en apariencia, mejorar el rendimiento y la “calidad” educativa.

Se decretó la reforma a los artículos 3° y 73° de la Constitución buscando garantizar una educación de calidad. “Además, según el inciso ‘d’, que se adicionó a la fracción II del artículo 3, que la educación ‘será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos (Oropeza, 2015).

El artículo 73, constitucional con sus modificaciones, se establece el Servicio Profesional Docente “para la mejora continua de la educación” y con ello establecer reglas para el ingreso, promoción y permanencia de los docentes con carácter punitivo.

En el año 2011, en el acuerdo 592, se da la articulación curricular de la Educación Básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, con el enfoque en competencias y para 2013 se incluye la educación media superior, o sea, el bachillerato dentro de la evaluación por competencias y como parte de la educación básica.

B. Reforma Integral de la Educación Básica

A continuación se presentan cada uno de los niveles que comprende la Educación Básica con la finalidad de conocer, agrandes rasgos, sus particularidades.

La transformación educativa que se planteó con el Plan Nacional del Desarrollo 2007-2012, y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), constituyen las acciones de la política educativa que se impulsa actualmente en México. Uno de los objetivos de PROSEDU es el de elevar la calidad de los estudiantes para mejorar el nivel del logro educativo, por lo que se crea la principal estrategia: Reforma Integral de Educación Básica. Esto tiene como finalidad atender los retos que enfrenta el país, así como formar ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar su potencial.

Con las reformas que se realizaron en Educación Preescolar (2004) y Educación Secundaria (2006), se establecieron las bases del Perfil de Egreso de la Educación Básica y las Competencias para la vida. Por último, surge la reforma en la educación primaria (2009).

En el 2011, se creó el acuerdo secretarial 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica que tuvo como objetivo impulsar la formación integral de todos los niños de preescolar, primaria y secundaria, para favorecer el desarrollo de competencias para el logro del perfil de egreso, a partir de los aprendizajes esperados y el establecimiento de estándares curriculares de desempeño docente y gestión, principios pedagógicos, campos formativos, transversalidad y temas de relevancia.

La articulación se organiza partir de cuatro campos de formación: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y Compresión del Mundo Natural y Social: y Desarrollo personal y para la convivencia, con lo que se relacionan entre sí los tres niveles, por enfoques, propósitos y contenidos. Sin embargo pese a los cambios que ha traído la Reforma, se vuelve a poner en el centro al docente y su actuar.

1. Reforma en educación Preescolar

A partir de 2002 se iniciaron las actividades de exploración y estudio para la Reforma de la Educación Preescolar; ese año se modificó el artículo 3º constitucional con el que se estableció la obligatoriedad de tres grados en este nivel. En octubre de 2003 se le dio continuidad, con el documento *Fundamentos y característica de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar*, y se llevó a cabo el análisis de la propuesta del nuevo programa, que entró finalmente en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005(SEP, 2004).

A partir de la implementación de esta Reforma en preescolar las educadoras, desarrollaron contenidos basados en competencias y la evaluación de las mismas; además, deberían diseñar situaciones didácticas donde los niños pudieran comparar, cuestionar, proponer y explicar (SEP, 2004).

El programa planteó propósitos fundamentales, entre los cuales estaba el que los estudiantes se conocieran a sí mismos, expresaran sus sentimientos, fueran autónomos y tuvieran disposición por aprender y que las educadoras conozcan las características de cada estudiante en relación con los procesos de aprendizaje, diversidad y equidad e intervención educativa. En el jardín de niños se busca garantizar la participación de los pequeños para desarrollar competencias afectivas, sociales y cognitivas (SEP, 2004). El programa tiene un carácter abierto y flexible, con la finalidad de que la educadora establezca las actividades apropiadas a las necesidades y estilos de aprendizaje de los niños. Cuestión que no se da en los modelos siguientes.

Las competencias tienen que responder a los campos formativos centrados en el mundo natural y social, así como en el pensamiento matemático y el lenguaje. Respecto a este último, los niños explorarán diversos textos, partiendo de que no se les enseñará a leer y escribir de manera convencional, ya que esto no es significativo para ellos. Conviene hacer notar que el plan de preescolar determina objetivos donde los niños requieren regular sentimientos, trabajo colaborativo, reglas de convivencia y

comunicarse con su lengua materna en el marco de una vida saludable. En los propósitos, la Reforma plantea desarrollar mayor interés por el fomento a la lectura y el uso del razonamiento (SEP, 2004). La pregunta es ¿por qué toda esta no es la que prosigue en primaria y secundaria?

2. Reforma de educación secundaria

Con la intención de dar respuesta a las exigencias de la sociedad del conocimiento y las constantes transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales, en 2006 el Sistema Educativo realizó la Reforma a la Educación Secundaria, que establece ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria, que favoreciera el desarrollo del individuo y su comunidad; así como dotar a los estudiantes de conocimientos, valores, capacidades, habilidades y actitudes (SEP, 2006). ¿ Por qué entonces siguen reprobando los estudiantes en los exámenes estandarizados?

Si bien se esperaba que al culminar la Educación Secundaria, los adolescentes adquirieran un perfil basado en competencias que les permitiera desenvolverse en el trabajo, la familia y la sociedad, no hay tales resultados que muestran capacidad cognitiva, social, natural y democrática no ocurre así.

En el 2011, la articulación de la Educación Básica se centró en los procesos de aprendizaje de los estudiantes para atender las necesidades de acuerdo a las competencias que requieren alcanzar para su desarrollo personal (SEP, 2011a). Ésta contiene los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, con una orientación inclusiva y plural, así como el aprecio a la diversidad cultural y lingüística, centrado en el desarrollo de competencias, para que los estudiantes tengan la posibilidad desenvolverse en la sociedad (SEP, 2011a).

Finalmente, conviene recordar que existen factores que obstaculizan el logro de una educación de calidad basada en competencias, como es el caso de la carga

administrativa del docente, el desinterés de los niños para apropiarse de su propio conocimiento, el incumplimiento de los programas educativos establecidos por la SEP y, en ocasiones, nula responsabilidad del padre de familia en la educación de sus hijos.

3. Reforma de educación Básica

Respecto a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2009) En 2009 a la educación primaria la enfrentan a es elevar la calidad renovar los contenidos, las estrategias didácticas, el enfoque intercultural, el uso de las tecnologías de la información, la comunicación y el aprendizaje de una lengua materna, sin dejar el enfoque por competencias. De esa forma surge la RIEB se buscó la articulación de los tres niveles de Educación Básica, la formación de profesores, la actualización de programas de estudio y contenidos, replantear enfoques pedagógicos, pero con base en el enfoque por competencias los métodos de enseñanza y los recursos didácticos, para el mejoramiento de la gestión escolar, lo que requirió equipamiento tecnológico, pero solo como discurso.

El enfoque por competencias comprender para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia, para vivir en sociedad.

La organización en campos de formación: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y comprensión del mundo natural y social; y, Desarrollo personal y para la convivencia, siguieron siendo una de las coincidencias entre los tres niveles de la Educación Básica.

En el 2009 la lectura fue vista como práctica social del lenguaje y se enfatizó en la promoción de los materiales impresos en el aula; además se destacó la necesidad de emplear estrategias de lectura buscando que los estudiantes fueran capaces de localizar información en diversos textos; es decir, hicieran deducciones e inferencias para que pudieran comprender lo que leían. Se planteó en el plan y programas que los

estudiantes analizaran textos, lo que se desarrollaría durante la Educación Básica. Asimismo se menciona que los niños puedan comprometerse a leer y relacionar conocimientos previos.

Se impulsó la lectura con calidad, leer a los estudiantes, organizar la biblioteca de aula, procurar y facilitar que los chicos lleven a casa materiales, organizar eventos escolares para compartir la lectura, anticipar y predecir de qué tratan los textos, construir representaciones gráficas a través del dibujo, hacer preguntas que ayuden a pensar a los niños sobre el significado del escrito y alentar a los estudiantes a construir y realizar preguntas (SEP, 2009). En el 2011 se privilegió la lectura para la comprensión que llevara al niño a realizar búsquedas, manejo, reflexiones y el uso de la información. Surgió a continuación el proyecto la Estrategia Nacional 11+1,² con acciones para leer, escribir y aprender con el apoyo de la biblioteca escolar.

La Reforma curricular se llevó a cabo entre años primero en 1° y 6°, luego 2° y 5°, y por último 3° y 4°, buscando que los docentes conocieran y pudieran vincular los aprendizajes esperados en los nuevos programas (SEP: 2011a). Y bajo los campos curriculares de formación.

Estos campos de formación que establece el plan y programas de estudios 2011 organizan, regulan y articulan los espacios curriculares, también expresan los procesos graduales del aprendizaje de manera continua e integral, desde la educación preescolar hasta la secundaria (SEP, 2011a). De este modo, la función es lograr la continuidad y la integración de las competencias, los conocimientos, las habilidades y las actitudes, desde el primer año hasta la conclusión. Asimismo, actúan como articuladores del currículo.

²La Estrategia Nacional 11+1 incluye acciones para leer, escribir y aprender con el apoyo de la biblioteca escolar. Es un calendario anual y se encuentra articulada con la Reforma Integral de Educación Básica, promoviendo la participación de los diferentes actores educativos, con la finalidad de comprometerse desde el propio espacio en actividades creativas, campañas de lectura y escritura.

4. Armadura pedagógica de lo curricular

Los tres niveles de la educación se encuentran vinculados porque se relacionan en los campos y las asignaturas, enfoques, propósitos y contenidos a lo largo de la Educación Básica (SEP, 2009). Por ejemplo: *Exploración de la naturaleza y la sociedad* se cursa en los primeros dos grados de la primaria y comprende contenidos de las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia y Geografía. *Estudio de la entidad donde vivo* es una asignatura que se cursa en tercer grado de primaria y comprende contenidos de las asignaturas Geografía e Historia.

Los campos formativos de Educación Preescolar: *Desarrollo personal y social*, y *Expresión y apreciación artística*, tienen vínculos formativos con las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia y Geografía, la *Asignatura estatal*, que es la lengua adicional, se cursa de último grado de preescolar hasta sexto de primaria.

En todas las asignaturas se comparten de manera transversal una serie de temas y propuestas didácticas para desarrollar competencias para la formación personal, social, científica, ciudadana y artística.

En el mapa curricular del 2011 se observa, de manera horizontal, la secuencia y gradualidad de las asignaturas. La organización vertical indica la progresión de los Estándares Curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, de Segunda Lengua: Inglés y Habilidades digitales. En los niveles educativos se plantea un trayecto formativo para desarrollar competencias, en el mapa curricular de Educación Básica, están organizados en cuatro campos de formación, la cual permite visualizar la articulación (ver Anexo1).

En preescolar, el rol del docente es diseñar actividades con cierto nivel de complejidad, considerando los logros de cada estudiante y su potencial para aprender. De este modo se requiere fomentar en los niños el deseo por aprender y promover la ruptura de la transmisión de conocimientos, al tiempo que el docente debe asumirse como un

facilitador y guía para promover el trabajo; y en cuanto a la reflexión y análisis de textos, deberá implementar estrategias para fomentar la lectura y producción de textos.

En el plan y programas de 2011, el rol del docente se percibe como un facilitador y mediador, con la finalidad de implementar estrategias para plantear preguntas y situaciones a los estudiantes a las que estos puedan encontrar solución.

Respecto a la asignatura de Español que corresponde al campo formativo de Lengua y comunicación; en primaria, el mapa curricular parte de las prácticas sociales del lenguaje, que en el 2009 tenía como nombre Participación comunitaria y familiar. En el plan y programas se retoman los siguientes componentes: bloque, práctica social del lenguaje, tipo de texto, competencias, aprendizajes esperados, temas de reflexión, producciones para el desarrollo del proyecto y producto final.

5. Transcendencia transversal

La transversalidad curricular destaca los propósitos en aspectos actitudinales y habilidades psicosociales necesarias para la formación integral de los niños. En este contexto, los contenidos se convierten en una mediación para que el proceso educativo abarque la información necesaria.

Por una parte, los temas transversales se revelan como una alternativa para responder a la vieja necesidad de conectar la escuela con la realidad social, cultural y económica. Por otra parte, los contenidos transversales responden a las demandas sociales de aprendizaje relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes. Para el Plan 2011, se da por entender la transversalidad y surge la incorporación de los temas de relevancia social en los tres niveles y grados de Educación Básica, éstos forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica responsable y participativa de los estudiantes (SEP, 2011a). En ellos, buscan que los temas de todos los grados se relaciona en valores y actitudes, atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la

sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar o *bullying*, la educación para la paz y los derechos humanos, así como la educación vial (SEP, 2011a), pero hay que decir que en los contenidos de varias asignaturas se ven forzados.

6. La evaluación

En el plan y programas, la evaluación formativa consiste en la obtención e interpretación de información para facilitar la toma de decisiones que orienten el desarrollo de las competencias. La orientación se centra en la atención en los aprendizajes, en la forma de realizar las actividades y en las dinámicas de grupo. La evaluación es integral y considera los aspectos cognoscitivos, afectivos, valorativos y las habilidades; además, se desarrolla de manera permanente para orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación son parte de la evaluación formativa y representan una oportunidad para que los estudiantes y docentes aprendan mediante la retroalimentación y la práctica reflexiva (SEP: 2011a). En la realidad, estos tipos de evaluación no se llevan a cabo como tal, ya que implican destinar tiempos para que los propios estudiantes se evalúen en el momento de realizar alguna actividad o que otro compañero valore el trabajo realizado.

La evaluación sumativa expresa juicios de valor globales al término de periodos de formación establecidos que se traducen en calificaciones. Ésta solamente considera que los estudiantes sean competentes en cada uno de los cursos.

7. Nuevos cambios

Con las Reformas “estructurales” que se han venido dando desde el 2012 y los cambios en el ámbito educativo se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) quien presentó a las entidades el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA) que se aplican en Educación Básica, en lugar de ENLACE bajo la misma dinámica y para obtener resultados sobre el avance académico. Esta evaluación requiere conocer las áreas de mejora en el proceso enseñanza aprendizaje y consiste en un instrumento aplicable a los estudiantes de tercero de preescolar, sexto de primaria, tercero de secundaria y el último grado de bachillerato, iniciando en el año 2015.

Entre los propósitos que presenta PLANEA, se incluye conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes, ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza, informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación y aportar a las autoridades educativas información relevante y utilizable para el monitoreo y la planeación.³

Es preciso mencionar las modificaciones que se han observado en los libros de texto gratuito de primero y segundo grado de primaria, donde se trabaja por lecciones; y en tercero, cuarto, quinto y sexto grados donde se trabaja por bloques la práctica social del lenguaje, en español mientras que en el plan de estudios no ha habido modificación, provocando desvinculación entre el plan y programas, y los materiales.

Otro sistema de evaluación creado por el INEE es el Servicio Profesional Docente que corresponde al conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia⁴ de los docentes de nivel básico, bajo la categoría de

³Para ampliar la información en este punto, favor de consultar la página electrónica <<http://apoyo-primaria.blogspot.mx/201501/caracteristicas-de-planea-sustituto-de.html>>.

⁴La página electrónica del Servicio Profesional Docente se encuentra disponible en <<http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>>.

idóneos (SEP, 2015), lo cual pone a los profesionales de educación en la incertidumbre de la continuidad en su trabajo.

Uno de los objetivos del Servicio Profesional que requieren los docentes es mejorar el marco de inclusión y diversidad, (SEP, 2015), pero bajo un índice punitivo.

Bajo este contexto de política educativa globalizadora y neoliberal esta investigación aplica una intervención Pedagógica basada en un Diagnostico Especifico, del cual se presentan sus resultados en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II. LA COMPRESIÓN LECTORA: UN PROBLEMA SIN RESOLVER

El propósito del presente capítulo es explicar el diseño del diagnóstico que se aplicó para evaluar la comprensión lectora de los niños y niñas de cuarto grado de la escuela primaria “Doctor Ignacio Chávez”. Este estudio busca reflexionar sobre la práctica docente en cuanto a comprensión lectora y, así, optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes. Se mencionan las técnicas y elaboración de instrumentos para el diagnóstico específico, enfocado en la comprensión lectora, se hizo tomando como base en la metodología cualitativa de la investigación-acción y se da a conocer elementos del enfoque biográfico-narrativo.

A. La cuestión de la comprensión lectora

Aprender a leer conduce al crecimiento intelectual de los infantes. Por ello es importante que dicho aprendizaje no se enfoque exclusivamente en la correspondencia mecánica entre sonidos y grafías. De acuerdo con Millán (2010), la lectura es un proceso complejo en el que intervienen los conocimientos previos del lector, pues a partir de la información que extrae del texto, la persona reconstruye en su mente un nuevo significado. Por ende, la comprensión lectora es el resultado de la relación entre lo leído y lo que el lector conoce sobre el tema; de ahí se desprende la idea de que los estudiantes aprendan a utilizar estrategias de lectura que respondan a sus necesidades.

1. Ubicación de la problemática específica

Para leer adecuadamente, se requiere la capacidad de entender un texto escrito (Adam y Starr, 1982). No obstante, la falta de comprensión lectora es un problema que presenta una gran cantidad de estudiantes en los diversos niveles educativos. A nivel mundial, México ha obtenido niveles bajos en las pruebas estandarizadas que evalúan este aprendizaje (Falabella, 2009), lo que representa un rezago competitivo en el ámbito

educativo. Como ejemplo de lo anterior, los indicadores revelan que los estudiantes de nivel medio y superior se encuentran por debajo del estándar internacional, ya que no han podido desarrollar estrategias de lectura que les permitan aplicar a su vida cotidiana los contenidos vistos en clase.

Pese al trabajo realizado en el aula, la falta de comprensión lectora sigue estando vigente. En ese sentido resulta pertinente explicar en qué reside la dificultad de los estudiantes para extraer información de un texto. El escaso interés que produce la lectura en la actualidad, el limitado acervo bibliográfico con el que cuentan las escuelas y la escasez de materiales escritos en los hogares de los niños y niñas son algunas de las causas del fenómeno estudiado. En este sentido, la nula promoción de la lectura en el hogar agrava la falta de comprensión lectora. Por eso es importante que los padres de familia desarrollen actividades de lectura que ayuden a sus hijos a comprender lo leído.

Por otro lado, buena parte de la causa de los problemas de lectura reside en algunos preceptos errados sobre la lectoescritura sobre los cuales se basa el sistema educativo: con frecuencia se considera que la comprensión lectora es resultado directo del proceso de decodificación; es decir, se piensa que la comprensión se efectúa de manera automática al momento en el que los estudiantes son capaces de denominar las palabras.

Cooper (1998) argumenta que para facilitar la comprensión lectora, se necesita que los estudiantes puedan construir significados a partir de la interacción con el texto. Al respecto, en los planes y programas de estudio de los niveles de educación básica en México, se hace hincapié en las prácticas sociales del lenguaje. Esto con la finalidad de recuperar el patrimonio oral y escrito para que la niñez participe de manera eficaz en la escuela. El objetivo es incentivar experiencias individuales y colectivas en el uso del lenguaje, ya que los infantes serán capaces de analizar, interpretar, comprender y reflexionar por sí mismos cuando se involucren de manera activa con diversos tipos de textos (SEP, 2011c).

Los antecedentes referidos contextualizan el problema que enfrenta el sistema educativo nacional. De ahí la importancia del presente diagnóstico específico sobre la comprensión lectora, pues atender el problema desde las aulas contribuye a la búsqueda de una posible solución efectiva.

2. Marco contextual de los participantes

La escuela primaria “Doctor Ignacio Chávez” está ubicada en la Unidad Habitacional Ejército de Oriente en la delegación Iztapalapa, una de las zonas más habitadas de la Ciudad de México (CDMX). La densidad poblacional de la zona acarrea graves problemas económicos y de inseguridad para su población. De acuerdo con información proporcionada por habitantes de la propia comunidad, la mayoría de las familias subsisten con menos de tres salarios mínimos al día, situación que se agrava con el alto índice de asaltos a mano armada. Asimismo, se trata de una zona considerada de alto riesgo hidrometeorológico, debido a que el subsuelo registra hundimientos que se incrementan cada año.

El edificio que alberga la escuela primaria “Doctor Ignacio Chávez”, tiene más de 30 años de haber sido construido. Actualmente cuenta con los servicios de agua, luz, teléfono e internet; sin embargo, desde el ciclo escolar 2014-2015 hasta la fecha, se han presentado fallas en la instalación eléctrica que, lamentablemente, interfieren con las actividades diarias. De igual modo son frecuentes las remodelaciones por causa del hundimiento del subsuelo. En cuanto al área colindante, se observa la presencia de un preescolar, dos primarias de dependencia gubernamental, un mercado, varios negocios comerciales y un módulo de vigilancia.

La plantilla docente está conformada por veinte maestros frente a grupo, dos docentes de Educación Física, una profesora de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), una promotora de lectura y una maestra para el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Por su parte, el personal

administrativo lo integra el Director, el Subdirector de desarrollo escolar, el Subdirector de Operación Escolar, tres Asistentes de Servicios en el Plantel (ASP) y un conserje.

La jornada laboral es de 8:00 a 12:30 horas, periodo en el que cada docente organiza su tiempo para trabajar las diferentes asignaturas en el aula. Sobre el equipo de trabajo, se mantiene una relación cordial y diplomática en la que se privilegia la comunicación. Cuando un estudiante presenta algún problema de conducta o una barrera de aprendizaje, se notifica de inmediato a sus padres y, en caso de ser necesario, se busca canalizar a los involucrados con instituciones especializadas.

El grupo al que se aplicó el Diagnóstico Específico y con el que se realizó la posterior Intervención Pedagógica en el 4° "C", el cual está conformado por 26 estudiantes (11 niñas y 15 niños), cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años. En su mayoría se trata de jóvenes activos a quienes les encanta jugar y estar en movimiento, aunque también les entusiasma participar en clase, sobre todo cuando se imparte un tema que les parece interesante. Debido a que cuentan con una imaginación y una curiosidad muy vivaces, les agrada que se les explique por medio de comparaciones, historias y ejemplos que los inviten a saber más cosas. Entre otras cualidades, son amigables, responsables, espontáneos y tienen facilidad para expresar sus emociones.

Cabe mencionar que los padres de familia tienen poco interés en las actividades y eventos que organiza la institución en conjunto con la Comisión de Acción Social (CAS), sobre todo la Feria de la lectura, cuyo índice de participación ha disminuido cada año. En contraste, hay algunos padres que están pendiente de sus hijos, se preocupan por su desempeño escolar y se involucran de forma constante en las actividades que convoca la escuela.

a. Selección de la muestra

La finalidad en este caso del Diagnóstico Específico, pues se eligió un tema y se delimitó es desde Latorre (2003), describir y explicar el problema de la falta de

comprensión lectora, a través de la recolección de evidencias. Con base en este objetivo, se eligió hacer una muestreo, por lo que se trabajó con 18 estudiantes que provenían de los grupos 3° “B”, 3° “C” y 4° “A”. La selección de la muestra fue de tipo no probabilístico; es decir, la elección de los sujetos estudiados fue determinada por el criterio del investigador (Münch, 2009), en este caso, quien hace esta investigación El muestreo fue por cuotas, con el propósito de asegurar una distribución adecuada por sexo. De ahí que se eligiera a tres niñas y tres niños de cada grupo, sumando 18 participantes (véase figura 1).

Figura 1. Integrantes de la muestra

Grupo	Niñas	Niños
3° “B”	3	3
3° “C”	3	3
4° “A”	3	3
Total	9	9
Participantes = 18		

Fuente: Elaboración propia, 2017.

b. Técnicas e instrumentos

1) Las técnicas empleadas

Las técnicas de investigación son herramientas que ayudan a estudiar la realidad por medio de una serie de protocolos y procedimientos establecidos (Pérez, 1994). Instrumentos como las entrevistas, la observación sistematizada, los diarios de campo y las grabaciones de video facilitan la recolección de distintos tipos de información (Latorre, 2003). Para fines de la presente investigación se emplearon las técnicas de *observación no participante* y *entrevista*, las cuales se explicarán a continuación.

De acuerdo con Mckernan (1996), la observación no participante se caracteriza porque el investigador se mantiene apartado de su objeto de estudio. Así tiene la posibilidad de

recopilar información de manera directa en el campo. En esta investigación se utilizó este tipo de observación para extraer detalles de lo que sucedía dentro del aula y a la hora del recreo, momentos en los que el investigador se limitó a observar y recopilar información del grupo (Münch, 2009), en el diario de campo. De esta manera, se encontró que los estudiantes efectuaban distintas actividades en el patio de la escuela, tales como jugar, correr y socializar por afinidad e intereses en común; no obstante, hubo algunos que simplemente prefirieron sentarse a platicar sobre eventos que acontecieron el día anterior, mientras que otros comentaron sobre futbol y videojuegos de Xbox (véase figura 2).

Figura 2. Extracto de diario de campo

Día: 13 marzo del 2014	
Descripción	Análisis
<p>A la hora del recreo, los estudiantes se desplazan por el patio con emoción para ir a comer o jugar. Algunos niños buscan a sus primos, amigos y hermanos. Pronto, aparecen círculos de amigos en los que se platica acerca de lo ocurrido el día anterior, las caricaturas de novedad y las vivencias compartidas. Otros infantes prefieren comer y mirar a la distancia lo que hacen sus compañeros. En el ambiente se escuchan murmullos y gritos de los estudiantes. Cuando se hace el último toque, los niños gritan desesperados porque quieren terminar su comida, mientras que otros se forman apresurados y a empujones.</p>	<p>Las interacciones observadas entre los estudiantes se llevan a cabo de forma armónica y se destacan por el intercambio de ideas.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Por otro lado, la técnica de la entrevista se empleó para conocer los puntos de vista de los participantes (niños de 3° y 4° grado) en la muestra y poder describir e interpretar variables que no fueran visiblemente observables, tales como los sentimientos, las emociones y las experiencias de vida. Además, se les realizó un cuestionario a docentes que trabajan en la institución para saber de qué estrategias disponen en las aulas y cómo enfrentan las deficiencias en la comprensión lectora de sus educandos.

En opinión de los cuestionarios, los niños y niñas presentan dificultades para comprender diversos tipos de texto. Ante esta situación, los docentes reconocieron

haber instrumentado estrategias de trabajo en el aula, aunque admitieron que los resultados obtenidos no han sido muy alentadores hasta el momento. Para obtener estos datos, se diseñó una entrevista no estructurada con formato de preguntas abiertas (véase anexo 2). Una vez recopilados los testimonios de los informantes, se procedió a transcribir de manera fidedigna todo lo referido en el objeto de estudio.

2) Los instrumentos

Los instrumentos que se emplearon para la realización de este estudio fueron el diario de campo, tres cuestionarios y dos estrategias de comprensión lectora. En

- a) El diario de campo y sus aportaciones el primer instrumento se consignaron observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y posibles explicaciones del fenómeno analizado (Berkeley, en Rivas 2011).
- b) Estos segundos instrumentos se estructuraron por medio de preguntas dicotómicas y de abanico que otorgaron validez y confiabilidad a la información recabada (Münch, 2009).
- c) El tercero dos estrategias de comprensión lectora basadas en el modelo propuesto por Andrés Calero (2011), con la intención de identificar las deficiencias latentes en el grupo.

La primera estrategia se instrumentó bajo por nombre “Resumimos”. En esta actividad el lector identifica y organiza la información básica de un texto para, después, exponer por escrito algunos aspectos esenciales. Primero se leyó en voz alta el cuento *El diario de un gato asesino*, de Anne Fine; después, se les presentó a los chicos un organizador gráfico en el que se les explicó el significado de cada uno de los componentes del texto (personajes, escenarios, tema de la narración, desenlace).

La segunda estrategia fue “Visualizamos o imaginamos”, y consistió en la visualización de imágenes mentales. Para esto se trabajó con el cuento *La peor señora del mundo*, de Francisco Hinojosa, con la intención de que los estudiantes construyeran organizadores gráficos en los que expusieran la trama, el problema y la solución, e identificaran los

personajes principales y los personajes secundarios. Según Calero (2011), dichos esquemas sirven para ordenar y visualizar de modo global la estructura de un escrito.

En suma, las estrategias seguidas arrojaron datos interesantes acerca de la comprensión de la lectura en los alumnos de primaria. Por ejemplo, se encontró que de los 26 participantes, menos de la mitad pudo asimilar detalles aislados de manera coordinada, mientras que muy pocos recordaron pasajes específicos de un texto. También se detectó que los estudiantes medianamente logran establecer un orden secuencial de las ideas y dependen todavía de que se les brinden instrucciones que los apoyen a descomponer la estructura del cuento. Tampoco logran identificar la idea principal, cuando mucho consiguen distinguir el tipo de texto que están leyendo. En la estrategia en la que tenían que resumir, se les complicó discriminar información con base en las interrogantes *¿quién?*, *¿dónde?*, *¿qué ocurre?* y *¿cuál es el desenlace de la historia?* Para evaluar los resultados obtenidos se elaboró una escala estimativa (véase anexo 3) con la cual se pudo medir el nivel de comprensión lectora.

3) Los cuestionarios y sus resultados

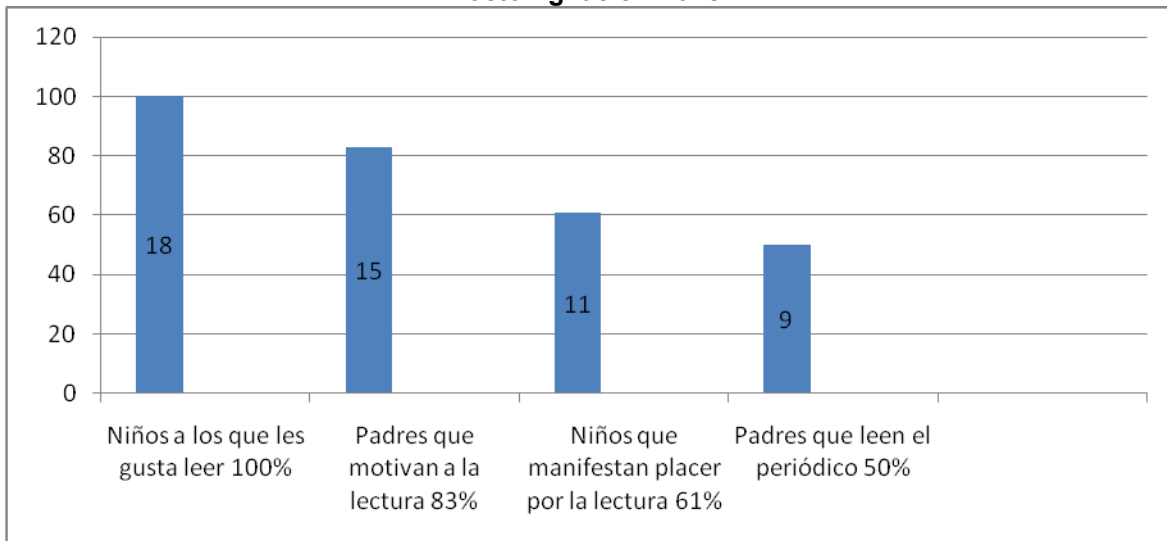
- **Cuestionario para los estudiantes**

El diagnóstico específico se aplicó en los grupos 3° “B”, 3° “C” y 4° “A” de la escuela primaria “Doctor Ignacio Chávez”. Se solicitó a los estudiantes que contestaran un cuestionario de 16 preguntas con el propósito de conocer la percepción que tenían de la actividad lectora. El instrumento permitió indagar acerca del interés de los estudiantes en los textos literarios y si consideraban que sus padres eran una fuente de motivación de la lectura (véase anexo 4). A continuación se expondrán los resultados que se obtuvieron del procesamiento de información.

Las preguntas 1, 2 y 4 arrojaron datos sobre el interés por la lectura de los niños y las niñas (véase figura 3). Al respecto, todos los encuestados manifestaron interés por ella, aunque sólo 61% expresó sentir entusiasmo hacia esta actividad. Acerca del papel

que juegan los padres de familia en el desarrollo de hábitos de lectura, 83% reconoció que estos motivan la actividad en casa y 50% cuenta con padres que leen el periódico de manera asidua, lo cual se considera una práctica positiva que estimula la lectura en los menores de edad.

Figura 3. Interés por la lectura en estudiantes de la escuela primaria “Doctor Ignacio Chávez”



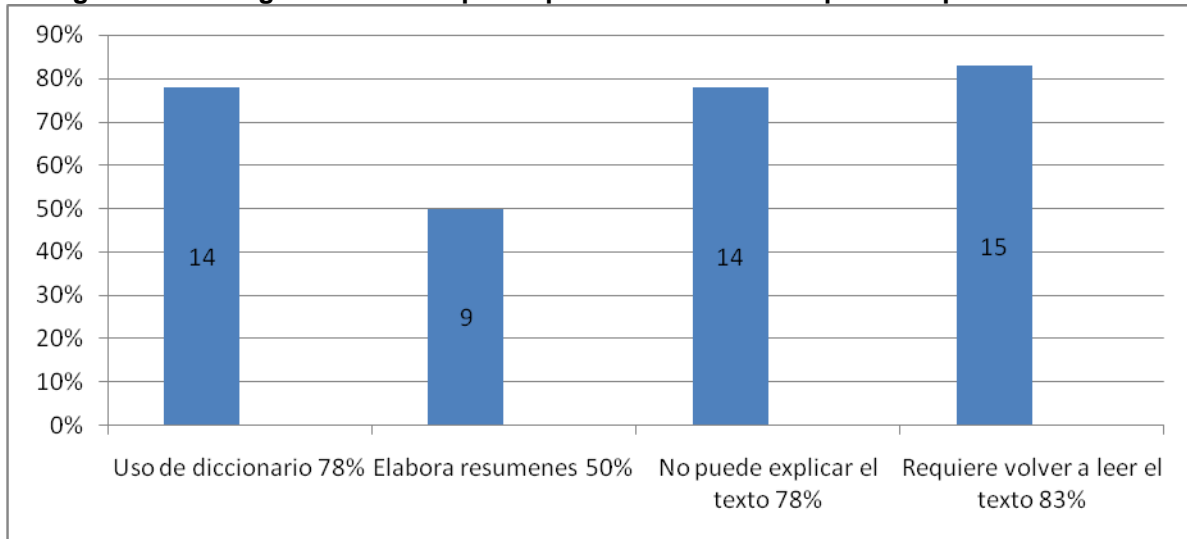
Fuente: Elaboración propia, 2017.

Por otro lado, las preguntas 6, 9, 10 y 11 revelaron información acerca de las estrategias que utilizan los estudiantes para comprender un material escrito (véase figura 4).

Así se halló que 14 de los estudiantes busca palabras desconocidas en el diccionario u otras fuentes de consulta, mientras que 15 realiza una segunda lectura con la intención de subrayar ideas principales.

Pese a que la mayoría de los niños recurre a alguna estrategia de lectura, la mitad reconoce que no recuerda lo leído y 14 tiene dificultad para mantener las ideas centrales del texto.

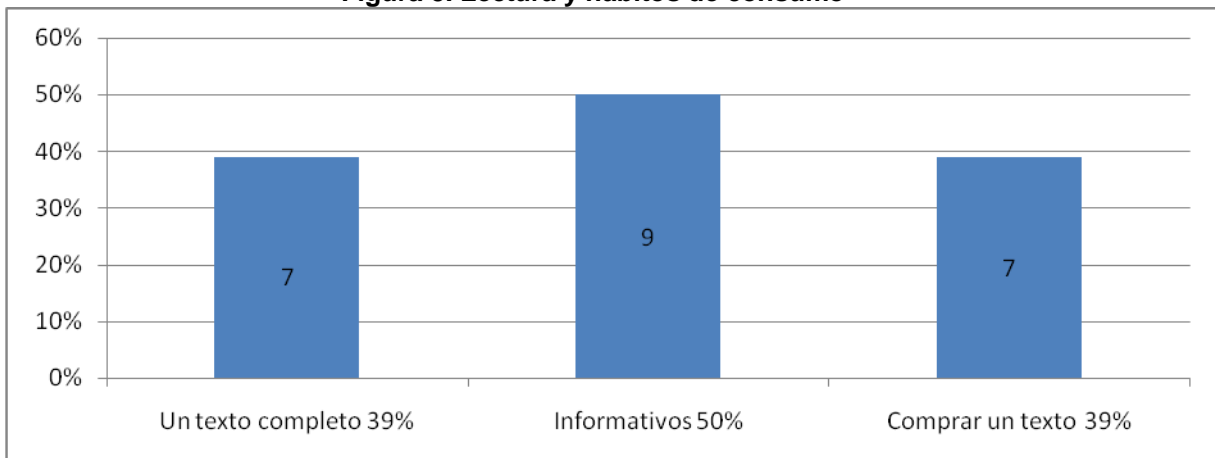
Figura 4. Estrategias de lectura que emplean los estudiantes para comprender un texto



Fuente: Elaboración propia, 2017.

Por último, las preguntas 16, 8, y 7 muestran información sobre experiencias de consumo en la lectura. Se consignó que 7 de los estudiantes ha leído un libro completo, 9 presenta complicaciones al momento de leer textos informativos y 7 manifestó su preferencia por comprar un libro en lugar de otra cosa (véase figura 5).

Figura 5. Lectura y hábitos de consumo



Fuente: Elaboración propia, 2017.

Con la información que se obtuvo fue posible saber los intereses de los estudiantes, las estrategias que emplean de acuerdo a su experiencia con los textos, y el deseo e interés por leer textos complementos requieren para favorecer su entendimiento.

- **Cuestionario para docentes**

A cuatro maestros de la escuela primaria se les aplicó una entrevista estructurada de siete preguntas abiertas (Münch, 2009), en la que plasmaron su opinión acerca de las deficiencias de la comprensión lectora que presenta el grupo de 3° "C". Este ejercicio permitió conocer qué estrategias aplican los docentes en el aula para combatir la comprensión lectura (ver figura 6).

Figura 6. Estrategias a las que recurren los docentes para atenderla comprensión lectora

Grado en el que imparte el profesor	Estrategias para la comprensión lectora
3°"B"	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas grupales • Dinámicas y actividades didácticas • Lecturas en casa
3°"C"	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en dos momentos: en la primera se lee el texto completo y se identifican problemas de comprensión; en la segunda, el lector cambia las palabras.
4°"A"	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas segmentadas. • Lecturas complementarias

Fuente: Elaboración propia, 2017.

En opinión de los docentes, sus estudiantes muestran deficiencias en comprensión lectora, por lo que procuran aplicar estrategias oportunas que puedan ayudarlos a desarrollar habilidades y competencias en esta área. Pese a los esfuerzos realizados en el aula, los estudiantes continúan presentando dificultades para entender el material escrito. Los maestros explicaron que las principales deficiencias que observan en los niños son la dificultad de interpretar textos informativos y el bajo rendimiento que tienen en los exámenes por no saber leer adecuadamente las instrucciones.

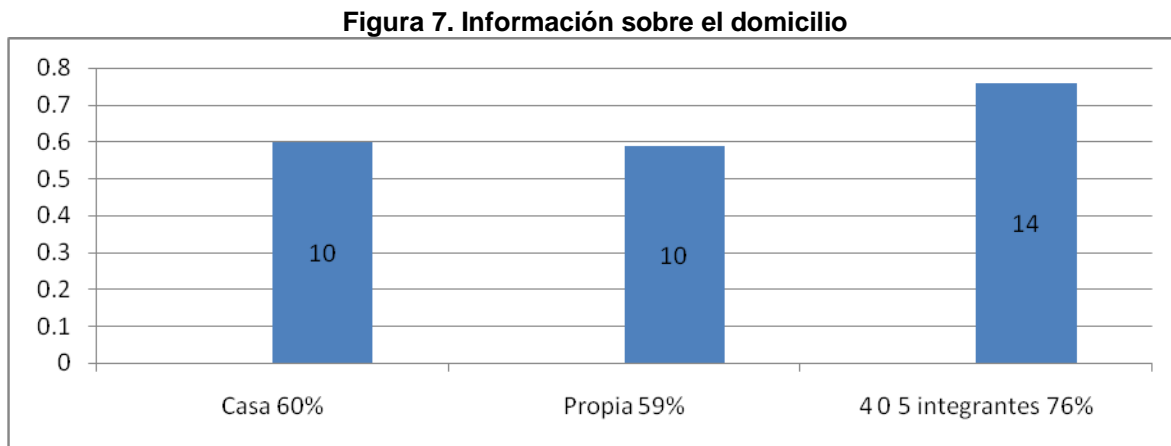
Cabe mencionar que los docentes únicamente trabajan con escritos literarios, ya que los niños muestran más afinidad a los cuentos y las leyendas de terror, siendo un género propicio para la estimulación de la lectura. Sin embargo, el interés en los textos narrativos no reduce por sí mismo las deficiencias en la comprensión lectora, ya que los estudiantes no logran identificar a los personajes principales, el lugar donde se ubica la historia, ni el inicio, desarrollo y desenlace de la misma.

A partir de los testimonios obtenidos surge un cuestionamiento sobre si los docentes conocen cómo ocurre el proceso de comprensión lectora y mediante qué estrategias pueden trabajarla.

- **Cuestionario para padres**

A los padres o tutores se les aplicó un tercer cuestionario que constó de 15 preguntas, cinco dicotómicas y diez en formato de abanico. En total participaron 18 miembros de familia, a quienes se les preguntó sobre la importancia de la lectura en casa. Con los datos recabados se pudo determinar el perfil socioeconómico de los encuestados (véase anexo 6).

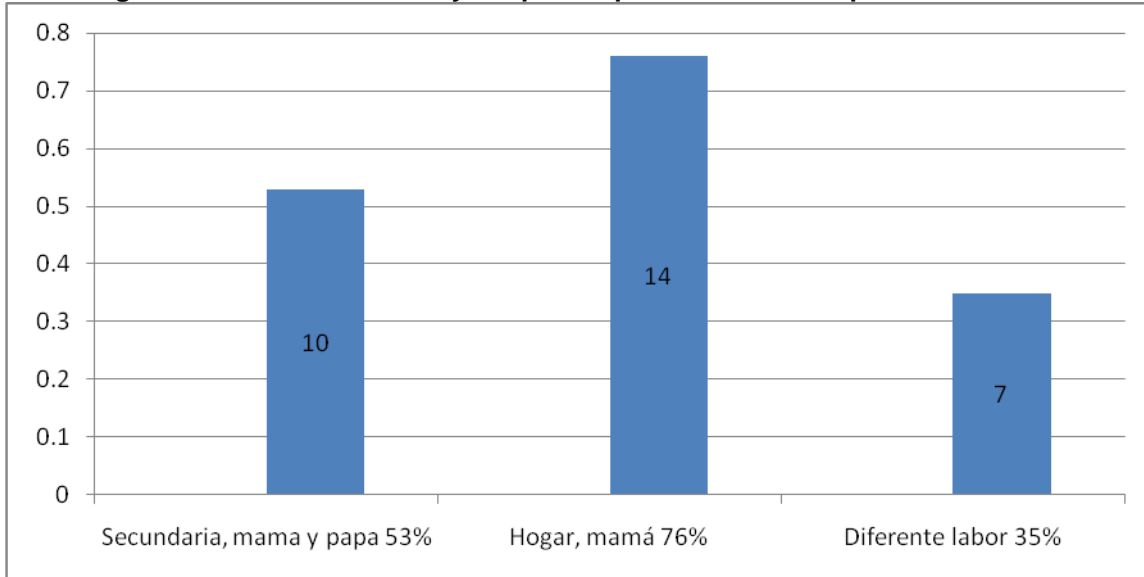
Sobre el aspecto socioeconómico, 14 de las familias se componen por 4 a 5 integrantes, 10 habita en una casa y 10 en un domicilio rentado (véase figura 7).



Fuente: elaboración propia, 2017.

El grado de estudios con el que cuenta la mayor parte de la población estudiada son 10 en educación secundaria, lo que impacta de forma directa en la ocupación profesional, ya que 7 de los padres labora en el comercio informal y 14 de las madres se dedican sólo a las labores domésticas (véase figura 8).

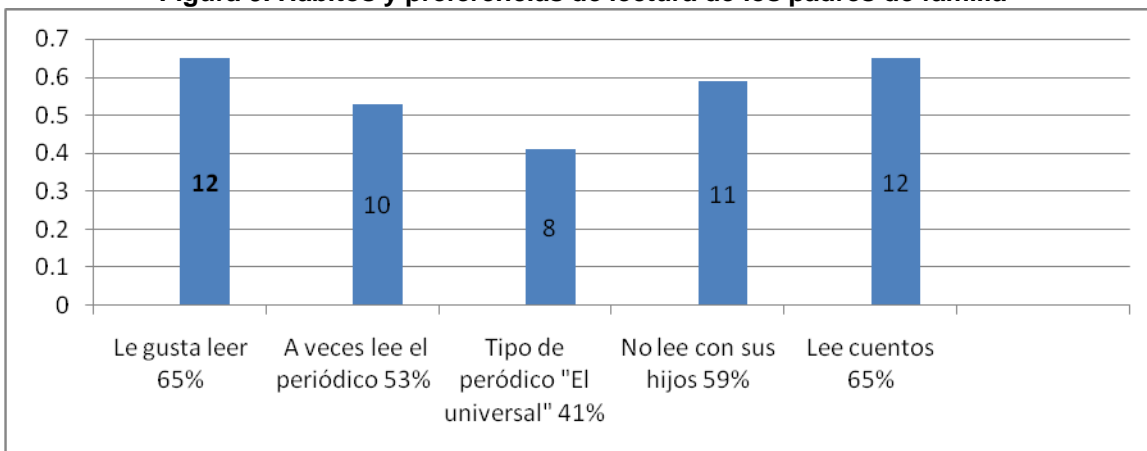
Figura 8. Grado de estudios y ocupación profesional de los padres de familia



Fuente: elaboración propia, 2017.

En lo que se refiere a los hábitos de lectura, 12 de los entrevistados afirmó que les agrada leer, el periódico (8 prefiere *El Universal*), y 12 expresó su gusto por los cuentos (véase figura 9). Pese a estas cifras, sólo 11 procura leer en compañía de sus hijos y el 10 a veces lee el periódico.

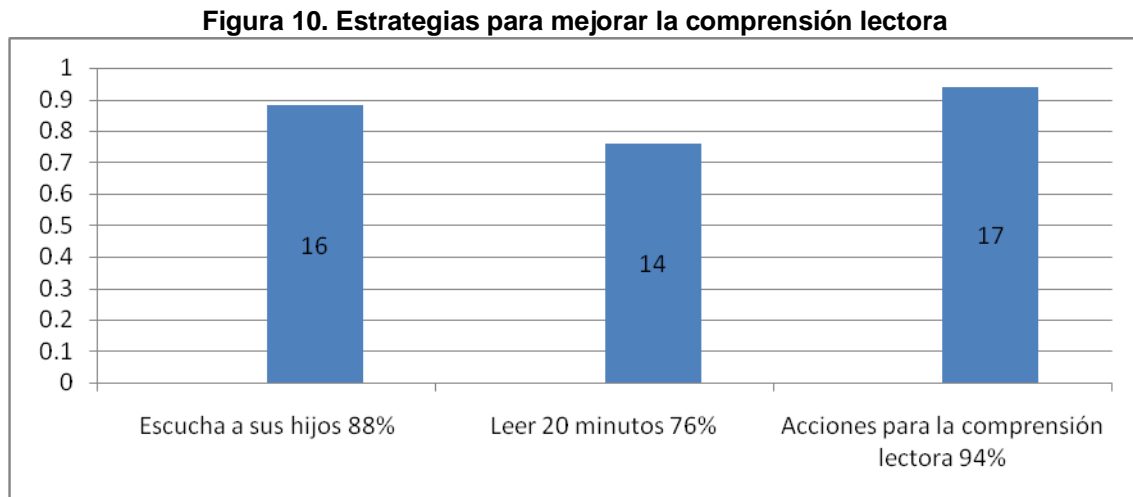
Figura 9. Hábitos y preferencias de lectura de los padres de familia



Fuente: elaboración propia, 2017.

El 16 de los padres escuchan a sus hijos cuando lee en el hogar, 14 de las madres considera que 20 minutos al día son tiempo suficiente para dedicarle a la lectura y 14

asegura que la escuela aplica estrategias para mejorar la comprensión lectora (véase figura 10).



Fuente: elaboración propia, 2017.

Con la información que proporcionaron los padres familia, se destaca que los estudiantes leen en casa sin la compañía de sus padres, quienes se familiarizan poco con los textos, lo que les hace carecer de estrategias de comprensión lectora para brindar apoyo a sus hijos.

3. La raíz de la dificultad

Con base en los datos obtenidos, los estudiantes de cuarto grado de la escuela primaria “Doctor Ignacio Chávez”, presentan dificultades en la comprensión lectora, lo cual se evidencia en el hecho de que les cuesta trabajo interpretar, organizar e identificar las ideas principales de un texto. Tampoco muestran interés por buscar el significado de las palabras que no conocen, por lo que su vocabulario es limitado. Esto se profundiza cuando los docentes realizan prácticas que consisten en proporcionar preguntas para que los estudiantes obtengan información literal y específica de un texto, así como el conteo de palabras leídas por minuto. Aunado a ello, los padres de familia delegan

únicamente en la escuela la responsabilidad de trabajar la comprensión lectora de sus hijos.

a. Cuestionando el problema, preguntas de indagación

La indagación que se obtuvo de los cuestionarios permitió obtener información para hacer preguntas sobre la dificultad de los niños con la comprensión lectora.

- ¿Qué estrategias específicas fortalecen la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado, grupo “C” de la escuela primaria “Doctor Ignacio Chávez”?
- ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora a través de textos específicos, en los niños de cuarto grado, grupo C”?
- ¿Qué requisito hay que priorizar en los textos que se dan a leer para desarrollar la comprensión lectora de los niños de cuarto grado de la escuela primaria “Doctor Ignacio Chávez”?
- ¿Qué aplicar para contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en cuentos e instructivos?
- ¿Qué técnicas de la Pedagogía Freinet, sin más propias para favorecer la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado grupo “C” de primaria?

b. Anticipación, supuestos

Los cuestionamientos permitieron el planteamiento de posibles respuestas para atender la comprensión lectora.

- Mediante el empleo de estrategias basados en el antes, durante y después de la lectura, bajo el marco de la didáctica de Pedagogía por Proyectos, los estudiantes de cuarto grado “C” logran mejorar su comprensión lectora.

- La comprensión lectora se fortalece en participaciones regulares en situaciones comunicativas donde se emplean cuentos e instrumentos a partir del módulo de interrogación de textos, en niños de cuarto grado.
- Se contribuye a desarrollar la comprensión lectora priorizando las lecturas a partir del interés de los niños, bajo la aplicación del módulo de interrogación de textos de Pedagogía por Proyectos, en los estudiantes de cuarto grado grupo “C” de la escuela primaria “Doctor Ignacio Chávez”
- La aplicación constante de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje de Pedagogía por Proyectos contribuye al desarrollo de los textos específicos como cuentos y los instructivos, en niños de cuarto grado.
- Las técnicas freinetianas como el Diario y la Conferencia Escolar, favorecen la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria.

B. Referentes metodológicos para la intervención

1. La metodología empleada

Para la presente investigación se aplican métodos de orientación cualitativa, interpretativas ya que permiten explicar las interacciones y los significados subjetivos de los sujetos de investigación (Álvarez-Gayou, 2012), tales como el enfoque biográfico-narrativo de Bolívar, Domínguez y Fernández, (2006) y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Suárez, (2006). La primera incluye un enfoque hermenéutico de la década de los setenta y es considerada una perspectiva subjetiva, ya que el conocimiento se construye con base en el punto de vista de los actores implicados. En el enfoque biográfico-narrativo, los sujetos de estudio suelen ser personas anónimas que aportan, a través de sus testimonios, una mirada personal e íntima acerca de su proceso educativo y al hacer públicas sus apreciaciones, recuperan su propia voz (Bolívar, 2002).

Como refieren Connelly y Clandinin (1995), la investigación biográfico-narrativa se emplea para reportar las experiencias que tienen los sujetos acerca de un fenómeno de investigación, por lo que permite analizar historias de vida y narraciones autobiográficas. Esto se debe a que el relato, entendido como una manifestación específica del discurso, transforma la experiencia humana en lenguaje que perdura en el tiempo. En otras palabras, la narrativa es un encadenamiento de acontecimientos, una experiencia plasmada en relato, un proceso reflexivo que otorga significado a lo vivido. De acuerdo con diversos autores, los investigadores en pedagogía hacen uso de este método cuando su propósito es analizar la trama argumental, la secuencia temporal, los personajes y las circunstancias particulares que componen un fenómeno social.

La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas coinciden en ser una modalidad de investigación cualitativa-interpretativa que le permite al docente reflexionar acerca de sus propias prácticas educativas (Suárez, 2006). Al igual que el método anterior, se basa de la narrativa para recabar información y construir conocimiento, pero se centra únicamente en los profesores y los coloca como narradores de sus propias experiencias y practicas pedagógicas.

Bajo la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, el educador deja de ser quien era y se transforma en un lector, intérprete y comentarista de su propia vida. En ese sentido, los maestros no sólo escriben y comparten sus anécdotas de clase, sino que también le otorgan sentido a sus trayectorias profesionales. Con las narraciones que generan proyectan sus dudas, expectativas y preocupaciones acerca de la actividad docente. Asimismo, los docentes narradores ayudan a resguardar y ampliar la memoria pedagógica mediante sus hallazgos y saberes (Suárez, 2006).

Como se puede observar, si en algo coinciden estas dos propuestas metodológicas es en la presencia de la narrativa en el proceso de investigación. De acuerdo con Pimentel (1998), la narratología es un cuerpo teórico que se encarga de estudiar las representaciones verbales de acontecimientos o situaciones concretas en una

secuencia temporal, ya sean reales o ficcionales. La autora identifica dos tipos de narratología: una temática, que refiere al análisis de las historias o contenidos narrativos, y una formal o modal, que estudia toda manifestación lingüística que no es narrativa. Ambas abordan tres aspectos fundamentales: el discurso, que refiere a la forma —en *cómo* se cuenta algo—; la historia, que implica el contenido —el *qué* se cuenta—; y la narración, que alude al sujeto parlante —*alguién* que narra—. La narrativa es la suma de estos tres componentes, con los cuales se manifiesta la *diégesis*, operación en la que se estructura el universo de sentido.

2. Los instrumentos

Por último, cabe mencionar que se utilizaron los siguientes instrumentos para la recopilación de información:

- Diario autobiográfico: Registro de observaciones y experiencias vividas durante el trabajo de campo; por ende, incluye opiniones, sentimientos, interpretaciones, valoraciones y formas coloquiales de habla. Su objetivo es provocar una reflexión crítica sobre el fenómeno estudiado.
- Carpeta de aprendizaje: Instrumento de reflexión y aprendizaje que auxilia al desarrollo profesional de los docentes. Su función es documentar la evolución de las prácticas pedagógicas en un periodo determinado de tiempo, mediante la reconstrucción narrativa de la trayectoria del educador.
- Fotografías: Materiales gráficos en los que se registran momentos y experiencias.
- Cuestionarios y ejercicios: Materiales didácticos que recogen las impresiones de los estudiantes a lo largo de toda la intervención.

En el capítulo siguiente se expondrá el marco teórico, para lo cual se retomaron investigaciones sobre la comprensión lectora y los fundamentos pedagógicos en los que se basaron tanto el diagnóstico como la intervención.

CAPÍTULO III. ATENDER TEORICAMENTE LA COMPRESIÓN LECTORA

En el presente capítulo se plantean los antecedentes sobre el objeto de estudio que en esta investigación se atiende, para ello se citan cinco investigaciones que conforman un breve estado de arte en el que se recupera información importante sobre cómo se ha atendido la comprensión lectora, y las estrategias que se han implementado en el aula para apoyar a la mejora de los estudiantes. También se dan a conocer Pedagogía por Proyectos y los aportes teóricos específicos en cuanto a la comprensión lectora. La base didáctica sobre los que se atendió el objeto de estudio.

A. Propuestas de la comprensión lectora

Las cinco investigaciones que a continuación se presentan, dan a conocer algunas estrategias que se implementaron para trabajar la comprensión lectora con estudiantes de primaria.

1. Comprender los significados

La primera investigación se titula “*La lectura y las prácticas cotidianas*”, cuya autora es la maestra María Gregoria Flores Paloma, publicada en San Luis Potosí en febrero de 2004. Se trabajó con 34 niños de sexto grado; 13 niñas y 21 niños; cuyas edades oscilaban entre los 11 y los 12 años.

El problema que se observó en el aula fue que los niños presentaban dificultades para la lectura y manifestaban poco interés por apropiarse del texto, se les complicaba expresar el contenido y deletreaban, no lograban entender el mensaje principal de un texto y en el momento de resolver un examen presentaban carencias para seguir las indicaciones porque no las entienden o no las leen, obteniendo bajos resultados. La metodología que ocupó fue bajo un paradigma cualitativo, con una orientación etnográfica, para abordar la investigación. Las técnicas que utilizó fueron la observación participante y la entrevista. Los instrumentos que utilizó fueron el diario del campo, la grabadora, la cámara fotográfica y el cuaderno de notas.

En la orientación pedagógica se retomó a Latapí (1993 en Flores, 2004), quién señala que saber leer es algo sumamente complejo. Para Braga (1991 en Flores, 2004) la lectura es entendida como práctica social. Gómez (1995 en Flores, 2004), la comprensión lectora es un proceso de pensamiento en el que están involucrados los conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas. Se retomaron autores como Garrido, Cairney T.H.

En el desarrollo del objeto de estudio se observó las prácticas cotidianas relacionadas con la comprensión lectora y se registraron los eventos. En la primera se describe las practicas de lectura que realizó el docente y los niños en el contexto escolar en el cual identifica cómo la categoría "las prácticas lectoras" está integrada por tres subcategorías que son: las formas de leer, la utilización de los materiales de lectura y los propósitos de lectura.

Los niños leían en voz alta y en silencio. Después de leer, realizaban resúmenes, cuestionarios o expresando opiniones. Los materiales que ocupó fueron los libros de texto de español, ciencias naturales, historia y geografía, los cuales se convertía en los materiales básicos de lectura con los que interactuaban los niños en el aula.

Los resultados de esta investigación permitieron vislumbrar que el docente promovía que los niños realizaran actividades antes de leer, al leer y después de leer, estas actividades favorecían la participación de los estudiantes y la práctica de las estrategias de lectura, las cuales engloban eventos significativos, éstas son el camino para construir la comprensión lectora.

Lo que se retoma para el trabajo es la estrategia de anticipación, ya que el estudiante se interesa en lo que probablemente ocurre del texto, también se retoma de algunos

autores como Garrido y Goodman que refieren importantes aportes sobre la lectura y la comprensión lectora.

2. Habilidades lectoras

La segunda investigación se titula *“La enseñanza de estrategias de lectura para mejorar la comprensión de textos en alumnos de sexto grado de educación primaria”*. Es de la maestra Rosario Varela Villa, de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 25- A de Culiacán Rosales, Sinaloa, publicada en junio de 2006. Realizó un estudio de casos fue de dos alumnos de sexto grado.

En esta investigación se muestra una propuesta concreta de intervención pedagógica para mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Se hacen evidentes las dificultades de los estudiantes, pues realizan un gran esfuerzo por comprender diversos textos y tenían que releerlos varias veces para encontrar las aportaciones relevantes del autor.

La metodología que se empleó es la investigación cualitativa. Se hizo un estudio de casos, intrínseco o instrumental con la intención de reflejar la realidad en forma completa y profunda. La investigación, se realizó con dos niños de sexto grado de primaria.

Los referentes teóricos que se mencionan en la investigación de la comprensión lectora es David Cooper (2000 en Varela, 2006), quien menciona que “el lector elabora el significado interactuando con el texto”, y la estrategia hace referencia de que “el modelado” consiste en un proceso de interacción con los estudiantes donde la demostración del experto y la verbalización de los procesos son los actores principales.

Se reconocen tres momentos; enseñanza, práctica y aplicación. La propuesta de Margarita Gómez (1995 en Varela 2006), se implementa en la investigación.

Se trabaja el uso del cuento, el cual nutre de elementos recreativos, en ellos las situaciones se encuentran en la frontera de lo real y lo imaginario.

Intervención pedagógica; que presentan los autores se estructuró en tres apartados; información teórica acerca de las estrategias de lectura, la evaluación tanto diagnóstica de resultados y el programa de actividades para la ejercitación de las mismas.

En el inicio de la actividad se propuso la activación de los conocimientos previos, con la respuesta a las interrogantes: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué y para qué voy a leerlo?

Al finalizar las actividades diseñadas para la ejercitación de las estrategias de lectura, se indujo al niño a una reflexión acerca del uso de dichas estrategias y la valoración de los productos de su lectura, considerando como eje lo siguiente; ¿entendí lo que leí?, en qué medida utilicé las estrategias adecuadas, ¿me siento satisfecho por mi nivel de comprensión?

Los resultados que se obtuvieron en el trabajo, fue que a los niños les interesó el uso de textos literarios y la noble intención de enseñar procedimientos eficaces para la comprensión de textos. Se pudo comprobar que el modelado es factible de utilizarse en el aula sin necesidad de echar mano de recursos y material didáctico.

El uso del texto literario es un recurso didáctico que tuvo una aceptación por parte de los estudiantes, la lectura de cuentos dio momentos de placer al escuchar y leer historias que los hacían reír, tanto que pedían la relectura del texto.

La aportación de esta investigación de Intervención Pedagógica que se presenta en esta tesis, el diseño es la elección, para atender la comprensión lectora, ya que en el a entrevista se desprendió al preferencia de cuentos por los niños. Además se retoma el aporte de Gianni Rodari respecto a que el cuento sirve para construir estructuras mentales, para establecer relaciones del yo con los otros, el yo con las cosas para fijar distancias en el espacio y ubicarnos en el tiempo, (Varela, 2006).

3. Propiciar el gusto y la comprensión de ella

La tercera investigación se titula *“La comprensión lectora como eje transversal de aprendizaje con primer grado de primaria”*, a cargo de la maestra Blanca Estela Navarro Ochoa, de la Unidad UPN 162 Hidalgo Michoacán, publicada en noviembre de 2007; realizada con niños de primer grado de primaria, 20 niños de entre 6 y 7 años.

El problema de la investigación es acerca de la comprensión lectora, la cual reconocen como necesario para desarrollar habilidades en todas las asignaturas, pues se necesita desarrollar el razonamiento en los estudiantes mediante actividades diversas, contemplado las modalidades de lectura.

Este estudio se realizó desde un enfoque cualitativo; se hicieron entrevistas guiadas y estructuradas, cuestionarios y observaciones. La corriente metodológica empleada fue la Dialéctica Constructiva.

En el sustento teórico se retomó, a Bettel (1989 en Navarro, 2007) quien refiere que saber leer es de gran utilidad práctica en nuestra sociedad. También retoma a Gómez (1995 en Navarro, 2007), con el reconocimiento de lectura es un proceso interactivo, y define la comprensión lectora como la construcción del significado del texto, según los

conocimientos y experiencias del lector. Díaz Barriga (2002 en Navarro 2007) quien asegura que es necesario aprender a leer con sentido reflexivo y crítico, para lo que se requiere una lectura atenta, minuciosa, activa y consciente. Además los aportes de autores que refieren elementos sobre la comprensión lectora como: Cairney, Ynclán, Michell Petit, Palacios y Lomas.

En el desarrollo del trabajo se hicieron prácticas de la lectura como eje transversal, se presentaron tres planeaciones desde la transversalidad en todas las asignaturas de primero de primaria. La propuesta fue con relación a la lectura para que se ponga en práctica como eje transversal de aprendizaje en las sesiones, es en sí el centro de enseñanza que va dar la pauta para efectuarlo y siendo el pilar de base para llevar a cabo la comprensión lectora. En los planes de clase se especifica el propósito, tema, actividades, estrategias metodológicas, recursos y la evaluación.

Los resultados fueron positivos, la mayoría de los niños estuvieron participativos, porque los temas fueron de su interés y relevantes, relacionados con su vida cotidiana. Los niños se interesaron más por la lectura, por el hecho de trabajar diversas modalidades y aplicarlas de forma activa y dinámica.

De esta investigación se retomaron algunos aportes teóricos de autores que abordan la comprensión lectora, y la transversalidad al incorporar asignaturas para enriquecer el proyecto. Ya que permite abordar los diversos temas en un mismo proyecto.

4. La comprensión lectora a través de cuentos

La siguiente investigación que se retoma se titula "*Apropiación de la comprensión lectora a través de actividades cognitivas y metacognitivas*", es una tesis realizada en el año

2011, por la maestra Anel Julieta Solorio Mendoza de Zamora, Michoacán. La investigación fue realizada con 17 estudiantes de primaria, 10 de ellos niñas y 7, niños, pertenecientes a 5º grado de primaria.

La problemática detectada por la investigadora arrojó que a los estudiantes de quinto grado se les dificultaba comprender lo que leen, pues no cuentan con una competencia lectora, lo que repercute en su proceso de aprendizaje no sólo en las asignaturas de español sino en todo lo que se integra en los planes y programas en el nivel primaria; ya que se les complica trabajar textos como: instructivos y cuestionarios.

La investigación fue de tipo cualitativa, los instrumentos empleados fueron, los registros de observación y entrevistas semiestructurada y no estructuradas. Las técnicas; entrevistas, observaciones con sus registros anecdóticos, encuestas. La investigación empleó el método etnográfico.

Las actividades las planteó desde orientaciones dadas por el aprendizaje sociocultural, basado en Vigotsky, donde el niño reconstruye su conocimiento a partir de su interacción con los demás. Con relación a la comprensión lectora toma en cuenta las propuestas hechas por Cassany, Solé, Moreno, Álvarez, Navarro, Lerner, Tapia, Viramonte y Morrison; de los cuales trabaja estrategias de cognición y metacognición que llevaron a los niños hacia la lectura recreativa, de investigación y de razonamiento. Recupera las ideas de Denver (1998 en Solorio, 2011), quien clasifica la lectura de la siguiente manera: lectura detallada, lectura global, lectura selectiva, lectura semiótica; y a Goodman (1982 en Solorio 2011), en cuanto a considerar los cuatro ciclos dentro de este proceso de construcción de significado, que corresponden a la actividad que lleva a cabo el lector en los actos de lectura que realiza.

Se implementaron en el aula métodos de lectura para los procesos de apropiación de la comprensión lectora; como leer para hacer predicciones, leer para averiguar algo, leer para preguntarse, leer para resumir la idea principal de un texto, leer para relacionar lo leído con lo que uno sabe o cree saber, leer para generar preguntas, leer para desarrollar la atención y la memoria, leer para tomar notas y leer para comprender literal o inferencialmente, (Solorio, 2011).

Los materiales que se utilizaron fueron textos literarios como el cuento y textos informativos de temas como; nutrición, enfermedades, alimentaciones saludables e instructivas.

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación fueron que los estudiantes tuvieron un proceso integral en la comprensión lectora, es decir, al iniciar la lectura de un texto cuentan con una finalidad específica y clara. Además concluyeron que es pertinente emplear los métodos de acuerdo a los intereses y al entorno de los niños.

Lo que se retoma de la investigación son las estrategias de predicción, leer para resumir, leer para comprender literalmente, y el uso del cuento como recurso para trabajar la comprensión.

5. El placer de la lectura

Por último se presenta la investigación titulada "*Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de textos clásicos infantiles*", en niños de tercer año de primaria de la escuela "5 de mayo de 1862", tesis realizada por la maestra Laura Emilia García Pérez, de la Unidad UPN 094 Centro, en la Ciudad de México, publicada 2015. Para explorar el nivel de comprensión lectora de niños de tercer grado.

El problema que plantea la investigación es que los estudiantes no tienen la oportunidad de participar en la elección de lo que leen. Eso da lugar a que muestren apatía al leer textos expositivos, narrativos, literarios, matemáticos y rechazo hacia textos largos, lo que repercute en su comprensión lectora. Además de que los niños de tercer grado denotan un vocabulario limitado, falta de estrategias cognitivas para ir comparando seleccionado y deduciendo ideas tanto principales como secundarias, así como carencia de identificación de tipología textual y una fuerte dispersión. La poca capacidad para identificar secuencias oracionales provocaba problemas para reorganizar el contenido del texto leído de forma deficiente, también origina posiciones críticas erráticas, confusas e inseguras.

La metodología que consideró García (2015), fue desde el paradigma cualitativo. El método investigación-acción lo empleó para la realización del diagnóstico, las técnicas fueron la observación directa y los instrumentos; el diarios de campo, pruebas ACL para la evaluación de la comprensión lectora, propuestas por Gloria Catalá (2011). Para toda la investigación utilizó un enfoque Biográfico- narrativo apoyado por la realización de diarios autobiográficos, videograbaciones, fotografías, cuestionario oral y carpeta de aprendizajes. La técnica biográfica utilizada fue el relato único, mediante el cual se dio a conocer la intervención realizada.

La muestra estuvo conformada por dos grupos de tercer año de primaria, el grupo "A" que constaba de 18 alumnos en total (7 niñas y 11 años), y el grupo "B", con 23 estudiantes (12 niñas y 11 niños), todos ellos de entre 9 y 10 años de edad.

Para el sustento teórico de la investigación, se recuperó la concepción de la comprensión lectora según Morín (2001), citado por Vázquez, a Cassany (1997 en García 2015), con el aporte de que la comprensión lectora es la entrada a la socialización, a conocimientos e información.

Retoma las pruebas que propone Gloria Catalá Mirela, Molina Encarnan y Monclús Rosa, sobre la importancia de adquirir una eficiente comprensión lectora en la escuela básica. El proceso de la lectura según Solé (1998 en García 2015) quien asegura que es pertinente tomar en cuenta, antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Por otro lado Víctor Moreno (2011 en García 2015), plantea tres momentos para generar el deseo de leer; el antes, el ahora y después.

Como base didáctica empleó la estrategia formativa de Pedagogía por Proyectos, consideración los ejes didácticos que señala. En ella convergen teorías constructivistas de varias vertientes alrededor de las concepciones del aprendizaje, así como una concepción de la práctica de la lectura y la producción de textos. Con respecto a lectura se ampliaron los textos clásicos.

La construcción diaria de la comprensión lectora duró 24 sesiones, trabajó cuatro proyectos, “El fortalecimiento de la comprensión lectora, a través de textos clásicos infantiles en niños de tercero de primaria”, “Las aventuras misteriosas y espeluznantes, con los libros clásicos”, “Volviéndonos escritores” y “Uno para todos y todos para la galería comprensión lectora, vida cooperativa y democracia”.

Los resultados que se obtuvieron, fue que a los niños les agradó leer textos de su interés, esto permitió trabajar los procesos cognitivos como la predicción, anticipación, inferencia, comparación; mismos que intervienen en la comprensión lectora, para llevar a una lectura analítica. Trabajar la estrategia interrogación de textos permitió fortalecer los procesos y el incrementó del vocabulario.

Lo que se recupera de esta investigación es el cómo usó los textos clásicos propiciando la imaginación y la creatividad, además el interés de abordar el género literario, así

como el trabajo mediante proyectos el cual permite la lectura y comprensión de textos desde el interés de los niños.

B. Fundamentos pedagógicos para la comprensión lectora

La Intervención Pedagógica de esta investigación, tuvo como base didáctica la estrategia formativa de Pedagogía por Proyectos, para el tratamiento de la comprensión lectora y como referentes teóricos los aportes de diversos autores, entre ellos Cassany, Carney, Cooper, entre otros.

1. El placer al emplear una propuesta didáctica para la comprensión lectora

En este apartado se menciona la propuesta *Pedagogía por Proyectos*, de la cual se destacan los orígenes, el marco teórico de referencia, los ejes didácticos, las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, interrogación de textos, el módulo de escritura, los siete niveles lingüísticos y la evaluación.

Se considera a la *Pedagogía por Proyectos* como:

“una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia 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-alumnos” (Lenis, 2011:1).

Es una estrategia de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias; asimismo, a un cambio de estatus de los niños en la escuela, una propuesta que permite al docente vivenciar con sus estudiantes la experiencia de una *Pedagogía por Proyectos*.

a. Orígenes de Pedagogía por Proyectos

En 1984 y 1992, la editorial francesa Hachette publicó en su colección “Pedagogía práctica en la escuela” cuatro obras del equipo Grupo de Investigación de Écouen, con la coordinación general de Josette Jolibert. Las obras que se realizaron fueron el resultado de una investigación-acción, realizada durante doce años.

Las prácticas de formación que se vivieron, en dicha investigación, fueron transformando las representaciones que se tenían sobre los roles de docentes-formadores-investigadores. Se basaron en la concepción de la enseñanza/ aprendizaje de la lectura y de la producción de escritos. Se pretendió tener referencia de un marco teórico y estrategias pedagógicas con la finalidad de que los niños pudieran realmente aprender a leer y escribir. Otra acción que también realizaron, fue un “pilotaje” de la formación continua del maestro en una circunscripción educativa, cuyo objetivo fue transformar el medio de la escuela. (Jolibert y Sraïki, 2011: 20).

Al socializar el producto de una investigación-acción llegaron a la conclusión de que los niños aprenden de forma eficiente a leer y producir textos, se puede lograr si los docentes y las escuelas cambian, esto siempre que se creen las condiciones facilitadoras que lo permitan y apoyen. Se llegó a la conclusión que se puede lograr que los niños entre cinco y nueve años aprendan, en forma eficiente, a leer y producir textos, que los docentes y la escuela cambien y que se empleen las condiciones facilitadoras para que esto suceda.

Con estos antecedentes, en *Pedagogía por Proyectos* se activa el aprendizaje del lenguaje en los niños, lo que proporciona una vida cooperativa y el trabajo en conjunto, también permite el desarrollo de personalidades sólidas y flexibles. Las vivencias

demuestran que es esencial crear condiciones que permitan la formación de los niños autónomos y creativos en la construcción de sus aprendizajes.

El trabajo con *Pedagogía por Proyectos* ha trascendido más allá de Francia y Chile. En escuelas de nivel básico de estados de la República Mexicana, tales como Oaxaca, Monclova, Estado de México y en la Ciudad de México son espacios donde los docentes están presentando experiencias en la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura, la revaloración de los niños con sus intereses, gustos y formas de pensar y la generación de ambientes de aprendizaje propicios y cooperativos. La *Pedagogía por Proyectos* tiene un fuerte sustento teórico, en el cual descansa cada una de las acciones de la propuesta.

b. Bases teóricas de *Pedagogía por Proyectos*

Con relación al marco teórico, y para poder sostener una enseñanza-aprendizaje de la lectura y la producción de escritos, *Pedagogía por Proyectos* se basa en una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, así como la convicción de la educabilidad cognitiva,⁵ de las posibilidades de desarrollo de todos los niños, una concepción cognitivista de la reflexión metacognitiva y de la evaluación (auto y socio) en los aprendizajes, una concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación, una concepción del escrito y su unidad fundamental (el texto) basada en las diversas dimensiones de la lingüística textual, una concepción de la cultura escrita en sus variantes y una concepción de la lectura y la escritura en tanto procesos de comprensión y de producción de textos contextualizados.

⁵La convicción de educabilidad cognitiva de acuerdo a Feurstein señala que no sólo basta considerar las condiciones de quienes aprenden, (estudiantes) sino que se tiene que añadir las condiciones de quienes enseñan (docentes o mediadores).

Es una propuesta en la que se retoman aportes de John Dewey en cuanto a la teoría constructivista del aprendizaje. Uno de los exponentes más conocidos del movimiento fue el filósofo y pedagogo John Dewey (1858-1952), en uno de sus libros, *Democracia y educación*, el cual circuló en 1916, expuso su método educativo, donde refirió que es necesario:

- Que el niño encuentre por sí mismo situaciones problemáticas en su experiencia.
- Facilitarle la delimitación e interpretación intelectual de la situación problemática.
- Darle oportunidad para que haga sus observaciones y experiencias.
- Ayudarle al niño en la reelaboración de las hipótesis para que forme sus propias ideas y no dárseles estereotipadas de antemano.
- Colaborar con él en la aplicación de las ideas elaboradas (López, 2007: 2).
-

El discípulo de Dewey fue William Kilpatrick (1871-1965), quien propuso el denominado “Método de proyectos”, antecedente directo de la *Pedagogía por Proyectos*. Para Kilpatrick el proyecto es un acto completo donde se aspira a realizar una actividad entusiasta, con un sentido o propósito específico, y que se realiza en un ambiente social, Kilpatrick diferencia cuatro tipos fundamentales de proyectos:

1. Proyectos creativos (construcción de una barca, por ejemplo).
2. Proyectos de placer (disfrutar de una experiencia estética).
3. Proyectos de problemas (resolución de un problema).
4. Proyectos de aprendizaje, por ejemplo, aprender los verbos irregulares de una lengua extranjera (Dalles, 2008:1).

También se retoman aportes de la teoría de Jean Piaget, psicólogo suizo, quien postula una teoría del desarrollo basada en un enfoque holístico, la cual postula que el niño construye el conocimiento a través de muchos canales: la lectura, la exploración y la “experiencia” con su medio ambiente. De acuerdo con Piaget, las personas forman o construyen mucho de lo que aprenden y entienden, subrayando la interacción con su entorno en el proceso de adquirir destrezas y conocimientos.

El siguiente aporte teórico es el de Lev Vygotsky, filósofo y psicólogo ruso que trabajó en los años 30 del Siglo XX; a él se le asocia con el constructivismo social, mismo que

enfatisa la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un modelo de descubrimiento del aprendizaje. Vygotsky plantea que en los niños el aprendizaje empieza mucho antes de que lleguen a la escuela; así, lo que el niño aprende en la escuela tiene una historia previa. Surge el planteamiento de su teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo; es decir, “el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas” y el nivel más elevado de “desarrollo potencial y tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capaces” (Cascante, 2001).⁶

La idea central de la psicología es proporcionar a la educación el desarrollo evolutivo del niño y la interacción entre el aprendizaje y el desarrollo, planteados por Piaget y Vygotsky.

En el caso de Pedagogía por Proyectos tiene una concepción del escrito donde permite construir una situación de comunicación que sea significativa para los estudiantes.

Se destaca una concepción de la lectura y de la escritura, además se retoman textos que sean significativos para los estudiantes, de tal manera que comprendan y puedan producir textos.

Todos estos aportes se puntualizan en el marco teórico que sustenta Pedagogía por Proyectos.

Es necesario retomar de los ejes didácticos que orientan la estrategia para la realización de las elecciones, los cuales se desprenden de una vida cooperativa que desarrollan los estudiantes.

⁶LGM Cascante, (2001:161).

c. Ejes didácticos

Respecto a los ejes didácticos, éstos se desprenden de las elecciones teóricas de estimular una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos; se refiere a la manera cómo representan las tareas que se deben realizar para alcanzar un objetivo, de este modo, los aprendizajes se convierten en un asunto de todos, (Jolibert y Sraïki, 2011).

- Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos; cómo se representa las tareas que deben realizar para alcanzar un objetivo; cómo manejan el tiempo, el espacio, los recursos.
- Desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje de tipo auto y socio constructivista; bajo este esquema, aprenden dialogando, interactuando, y confrontando con los demás. Además, aprenden cuando se les toman en cuenta sus competencias ya construidas, así como sus deseos y necesidades.
- Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito, por lo que es necesario que los estudiantes se enfrenten para leer y escribir que funcionen en situaciones reales de expresión y comunicación.
- Construir una representación clara de lo que es leer y escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura, puesto que leer es construir activamente la comprensión de un texto en contexto. En la escriturase busca expresar para hacerse entender por un destinatario real; a su vez, el aprender a leer y escribir es un proceso cognitivo y efectivo de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales.
- Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios, esto permite al lector imaginar, así como conocer el funcionamiento específico de los escritos.

- Hacer que los niños practiquen, la reflexión metacognitiva regular, estimulando en ellos este hábito, sistematizando con ellos, sus resultados. En la clase, se trata de facilitar la reflexión individual y colectiva de los alumnos, con la finalidad de llegar a una toma de conciencia tanto de sus estrategias de aprendizaje como de sus aprendizajes lingüísticos. Los estudiantes descubren sus recursos, procesos y operaciones mentales, y seleccionan sus estrategias para lograrlo.
- Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje. Estas evaluaciones son aspectos de reflexión metacognitiva y se incorporan al proceso de aprendizaje

Es pertinente que para que los niños desarrollen sus aprendizajes de manera exitosa, se creen condiciones para la realización de proyectos.

d. Acciones que preparan el trabajo por proyectos

Para que pueda haber una transformación en la profundidad de los aprendizajes en el aula, es necesario que los niños descubran su propia capacidad de decidir, tomen conciencia y resuelvan desafíos por ello, es necesario que se creen las condiciones favorables o se establezcan ambientes de aprendizaje en los que los niños adquieran herramientas. Además de tomar decisiones, medir sus progresos, analizar errores. Dar cuenta de lo que hacen y plantear desafíos, que se comprometan con sus aprendizajes, sean autónomos, solidarios en involucrarse activamente con ayuda del docente.

Es por eso que se requiere crear condiciones que faciliten el aprendizaje y permitan la formación de estas personalidades y la construcción de los aprendizajes, entre ellas se encuentran:

- La reorganización de las salas de clases, para que respondan a sus nuevas funciones. *Reacomodo del mobiliario.*
- La creación de Rincones en función del proyecto que se trabaja.
- La necesidad de la presencia de múltiples textos, en múltiples formas, en nuestras aulas. *Utilización de las paredes.*
- La implementación de una *Pedagogía por Proyectos* que de sentido a las actividades realizadas en clase.
- La *estimulación de una vida cooperativa* activa que proporcione un ambiente de curso grato y alentador, que dé ganas de convivir y de aprender y que facilite la autodisciplina.

Se busca que el aula sea un lugar de comunicación efectiva entre los niños, entre ellos y el docente. El acomodo del mobiliario requiere que se distribuya acorde a las necesidades y a la variedad de actividades de los niños, pues se necesita que tengan libertad de movimiento y una concepción positiva que pueda optimizar las condiciones de los aprendizajes. Que las paredes del salón sean espacios funcionales al servicio de la expresión y de sus aprendizajes, siempre que sea en evolución y transformación.

1) Reacomodo del mobiliario

Consiste en la reorganización del aula, se necesita brindar un ambiente grato y estimulante, en el aula de clases que sea un lugar de comunicación efectiva entre ellos y el docente. En el reacomodo de sillas y mesas se debe considerar en funciones las necesidades y variedad de actividades de los niños.

El tener espacio diferente permite la libertad de movimiento para la realización de la dinámica que se genere en el grupo. También las paredes son espacios funcionales para la expresión de sus aprendizajes (Jolibert y Jacob, 2003).

La organización para adaptar de manera funcional el mobiliario son las siguientes:

- Agrupados en equipo de 2,3 o 6 integrantes para facilitar la vista y el trabajo grupal.
- Acomode con U de las bancas, en semicírculo, o en V, para facilitar un trabajo colectivo frente al pizarrón.
- Sillas apiladas de un lado de la sala o en el pasillo.

2) creación de rincones

Para lograr los aprendizajes se propone: la creación de diversos rincones, organizados en función de los proyectos e intereses de los niños. Entre ellos están: Rincón de la casa, Rincón del almacén, Rincón de la biblioteca, La biblioteca de aula, Rincón del buzón, Rincón de las ciencias, Rincón de los juegos matemáticos, Rincón de la noticia (Jolibert y Jacob, 2003).

3) Utilización de las paredes

Estos son lugares para la revalorización de la producción de los niños, a través de estos espacios se logra que: *textos funcionales de la vida escolar cotidiana, que:* cuadro de asistencia, cuadro de responsabilidades, como el proyecto Anual y los contratos de los proyectos actuales, el reglamento derechos y deberes... de la vida del curso, el diario mural.

También se toman en cuenta para textualizar las paredes los textos producidos por los niños, en los textos ligados a los aprendizajes, como los cuadros de sistematización de los aprendizajes realizados al interrogar o producir textos que son cuadros recapitulativos de las estructuras lingüísticas descubiertas. Son de uso permanente y renuevan.

Los niños seleccionan el material, organizan el cuadro, retiran y archivan el material ya expuesto. Van adquiriendo autonomía. Con respecto al mundo textual de la sala. Se consideran los textos u objetos que permiten ubicarse en el tiempo: como el reloj, calendario, observaciones meteorológicas, representaciones cronológicas, las informaciones que llegan regularmente al curso.

Además las informaciones que llegan regularmente al curso: correspondencia, textos administrativos, afiches de salud, noticias, diario mural, la pared de Metacognición o de las sistematizaciones, textos significativos que sirven para la valoración de sus producciones en lo que forman. Algo muy especial (Jolibert y Jacob, 2003).

4) La implementación en una *Pedagogía por Proyectos*

Entre las razones para elegir trabajar una Pedagogía por Proyectos mancuerna (Jolibert y Jacob, 2003:37) están que:

- Da sentido entre las actividades, porque adquieren significado para los niños, responder a sus necesidades.
- Los proyectos organizan el trabajo, jerarquizan las tareas, las definan, tomen acuerdos, ejecuten, buscan información.
- Los niños toman sus propias decisiones y asumen con responsabilidades, vivenciarlas y evaluarlas.
- Los estudiantes realizan un trabajo cooperativo, favorecen las relaciones intergrupales e incrementando la socialización y autoestima.
- Facilita la apertura de la escuela hacia la familia y la comunidad.

Los proyectos surgen de la vida diaria de la escuela, las propuestas son formuladas por los niños o por el docente.

¿Cómo se puede organizar “concretamente” un proyecto en la práctica del aula? Todo comienza por: una pregunta abierta, una disposición de la sala, pizarrón y tiza o papelografos y plumones, una planificación de la primera sesión, el establecimiento de

un contrato, la institucionalización de una evaluación regular de los distintos proyectos: anual, mensual, semanal de corto plazo o de uno o dos días.

5) Estimulemos una vida cooperativa

Al desarrollar proyectos, los niños proponen, discuten, argumentan, contraargumentan, relacionan, cotejan, antes de poner en marcha las acciones que llevarán a la práctica.

En estas interrelaciones existe una dimensión afectiva, también una dimensión de poder compartido ya que hay toma de decisiones que resultan de una negociación y de un consenso que queda registrado en un contrato individual / o colectivo.

Cualquier actividad que realicen los niños con su maestro se desarrolla cooperativamente: se organizan, se dan reglas de convivencia y de funcionamiento: Se dan reglas de convivencia y de funcionamiento, administran su espacio, su tiempo, sus recursos, sus actividades, discuten, argumenten, critican, comentan, deciden juntos, se responsabilizan, se comprometen, realizan y evalúan.

Con la implementación de una vida cooperativa se pretende, que los niños se conozcan entre sí, que los estudiantes participen en la organización de la sala de clase, que los niños participen en las decisiones sobre la vida de la clase, y que los estudiantes se repartan las responsabilidades y que éstas se evalúan, que haya instancias para plantear los conflictos que no se ha podido de una manera más directa (Jolibert y Jacob, 2003:55-56).

A continuación se mencionará la estrategia permanente de formación; el modelo pedagógico de tres tipos de proyectos que propone trabajar en *Pedagogía por Proyectos*.

e. Tres tipos de proyectos en uno

El trabajo por proyectos es una forma de cambiar la concepción de currículo en el plan de estudios, ya que es una estrategia formativa que rompe el modelo de la escuela tradicional y con los roles de docentes y estudiantes, en este proceso pedagógico todos participan desde la planificación hasta la ejecución y evaluación del proyecto.

Vale la pena decir que la propuesta pedagógica consiste en el proyecto colectivo, integrado por tres proyectos: de acción, global de aprendizaje y específico de construcción de competencias.

1) El proyecto de acción

El proyecto de acción es el que se realiza con los niños, a partir de sus intereses, lo que manifiesten como necesidades, consta de seis fases:

Fase 1. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles. En esta fase ocurre la formulación de los objetivos, la definición de las tareas a realizar, la definición de los grupos responsables de las actividades, la colaboración de un calendario, identificación de los recursos y se da lugar a la definición del contrato de actividades personales de cada niño.

El establecimiento de un contrato claro y explícito el cual precisa la organización de las tareas, responsabilidades y del tiempo.

La información se organiza en el Contrato Colectivo, en el cual se registran; las actividades, los responsables, materiales y fechas. En él se construyen herramientas recapitulativas, se coloca en un papel bond sobre las paredes y en los cuadernos de contratos de los estudiantes (Jolibert y Sraïki, 2011).

En cada una de estas fases los estudiantes y el o la docente cumplen un rol específico y diferente al tradicional.

Rol del docente en esta Fase I	Rol del estudiante en esta Fase
Estimula propuestas Recuerda posibilidades y las limitaciones Define con los niños en cuestión los contratos de actividades personales.	Hace propuestas Da su opinión Argumenta para defender sus propuestas y sus elecciones Participa en la toma de decisiones Se inscribe para realizar, en el marco de un grupo, tareas Define, negociándolo con sus pares, su contrato de actividades personales

Fase II Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno. En esta fase se realiza una transversalidad con los contenidos del programa oficial de acuerdo al nivel, para construir las competencias de acuerdo al proyecto.

Rol del docente en esta Fase II	Rol del estudiante
Define, junto con los niños los aprendizajes a realizar y las competencias específicas a construir colectivamente en cada una de las áreas respectivas del proyecto. Define junto con cada niño o cada grupo de niños el contenido de las secciones de los contratos individuales.	Participa en la definición de las necesidades en aprendizaje, requeridas por las tareas a realizar para el proyecto. Elabora junto con el docente y junto con sus compañeros el contenido de su contrato.

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. El docente organiza situaciones de aprendizaje que permiten a cada grupo gestionar los aspectos cooperativos del trabajo escolar, es decir, se realizan las actividades planeadas en el Contrato Colectivo.

Rol del docente en esta Fase III	Rol del estudiante
Ayuda a procurarse el material Ayuda a organizar el trabajo de cada grupo. Ayuda a resolver los conflictos. Organiza las actividades de reflexión metacognitiva y metalingüística. Verifica que se cumplan las tareas y las necesidades de ayuda. Ayuda a clarificar los problemas encontrados. Alienta para sostener los esfuerzos realizados y ayudar a superar los obstáculos.	Reúne el material Organiza con precisión, junto con sus compañeros, el trabajo del grupo. Ayuda a resolver los conflictos. Lee y produce los textos necesarios para el proyecto participando en la reflexión. Metacognitiva y metalingüística dirigida al docente. Se esfuerza por formular los obstáculos encontrados. Encuentra soluciones a los problemas planteados. Ayuda a los demás grupos.

Fase IV. *Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas.* Se preparan las condiciones materiales para la socialización del proyecto, se busca un clima de tranquilidad y de respeto mutuo, se presenta a los demás, se comparte con ellos el producto del trabajo del propio grupo, se viven y se asumen las primeras reacciones de los otros.

Rol del docente en esta Fase IV	Rol del estudiante
Supervisa la organización de la puesta en común, en todas sus dimensiones espacio, tiempo material, presentación. Da el apoyo afectivo necesario para limitar la inseguridad.	Prepara con precisión junto con sus compañeros, las condiciones para la puesta en común: documentos, material, organización del espacio, del tiempo, reparto de roles. Presenta a los demás el producto del trabajo de su grupo, centrando su atención en la adaptación a los destinatarios.

Fase V. *Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los estudiantes y por ellos:* Se hace una síntesis acerca de lo que ha funcionado bien o no, se comparan los objetivos alcanzados con los objetivos esperados, identifican los factores facilitadores y los factores que han obstaculizado el éxito y los logros, se proponen y se discuten las mejoras a realizar para los proyectos y toman resoluciones útiles para los proyectos futuros.

Rol del docente en esta Fase V	Rol del estudiante
Dirige la sesión de evaluación Elabora junto con los niños las principales pistas de la reflexión Ayuda a: Clasificar los argumentos Suscitar la reflexión sobre los que habría que mejorar. Hacer que se tome nota en un papel y luego en los cuadernos.	Evalúa su propia participación en el proyecto Participa atentamente en la reflexión evaluativa del curso Reflexiona y da su opinión Argumenta Escucha y toma en cuenta las opiniones Hace propuestas con el fin de lograr mejorar en los próximos proyectos

Fase VI. *Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.* Se hace, colectiva e individualmente, la síntesis metacognitiva acerca de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido y sobre lo que se debe reforzar y cómo vamos hacerlo, puede suceder que se decida implementar actividades de refuerzo, individuales o colectivas, se construyen herramientas recapitulativas con miras a aprendizaje posteriores, a utilizar durante actividades futuras del mismo tipo.

Rol del docente en esta Fase VI	Rol del estudiante
<p>Hace identificar los aprendizajes construidos o en vía de construcción por todos. Ayuda a formularlos y sistematizarlos. Estimula la elaboración colectiva de herramientas de referencia que sintetizan lo que se ha aprendido. Ayuda a definir las necesidades, individuales o colectivas, para continuar o reforzar los aprendizajes.</p>	<p>Realiza, individualmente y junto a sus compañeros, una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes comunes y sobre los suyos propios Propone formulaciones y modalidades de síntesis Participa en esa elaboración Inserta herramientas de referencia en su cuaderno Define sus propias necesidades para continuar con los aprendizajes o reforzarlos.</p>

Los siguientes proyectos pedagógicos son en los que se consideran los contenidos del programa oficial del grado que cursan los estudiantes, es decir, lo que los niños van aprender en las diferentes áreas.

2) El proyecto global de aprendizaje

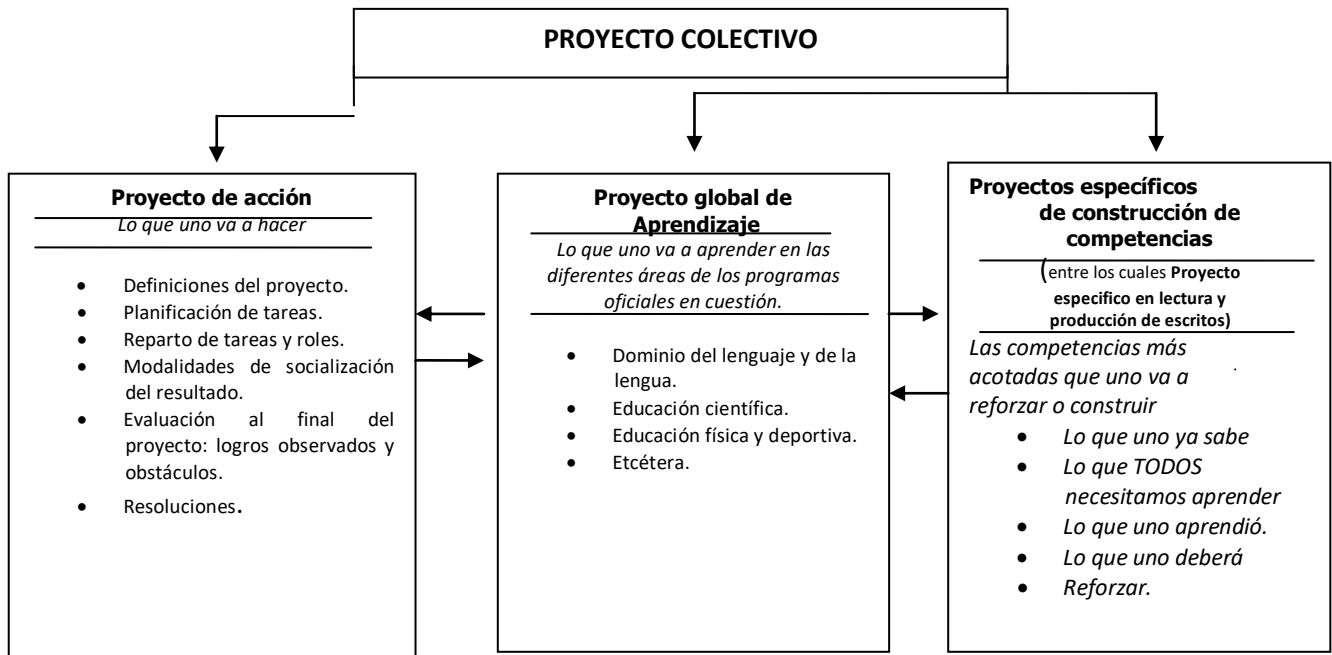
En este proyecto se aborda lo que se va aprender en las áreas de los programas oficiales, que se relaciona con lengua es decir; lenguaje oral, lectura y escritura. Para la construcción de competencias que se pretende lograr en el proyecto.

3) Proyectos específicos de construcción de competencias

En el proyecto específico de construcción de competencias se va precisando constantemente y se regula en función de los obstáculos encontrados. Las competencias más acotadas que uno va a reforzar o construir.

Los tres proyectos antes enunciados conforman lo que en Pedagogía por Proyectos se nombra Proyecto Colectivo (Ver figura 11).

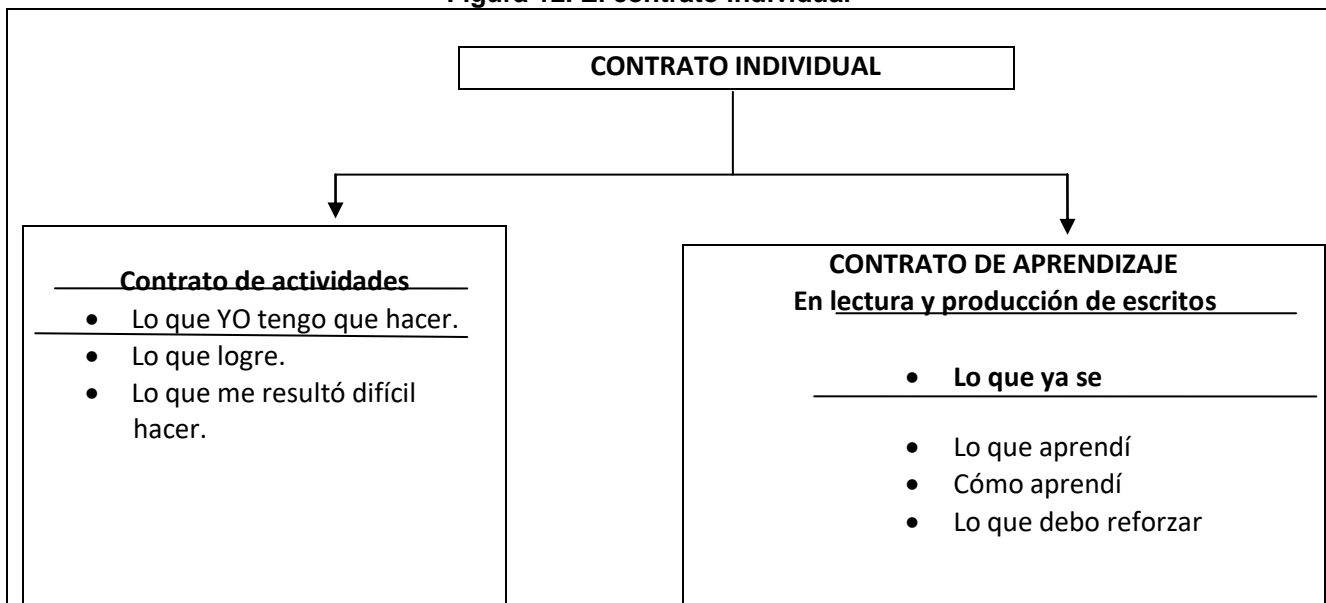
Figura 11. Proyecto Colectivo



Fuente: Jolibert y Sraiki, 2011:32

El contrato individual es una herramienta que consiste que los estudiantes escriban las dificultades encontradas en los desafíos que se enfrentaron y realizar una reflexión metacognitiva que permite que cada niño revise el proceso controle y regule las actividades que se hicieron (Ver figura 12).

Figura 12. El contrato individual



Fuente: Jolibert y Sraiki, 2011:34

f. Estrategias para la lectura y escritura

En este apartado se hace referencia sobre las estrategias de lectura y escritura, que de manera específica se proponen en *Pedagogía por Proyectos* la cual se da mediante la *interrogación de textos* para movilizar la producción para la comprensión lectora y el *módulo de escritura* para la producción de múltiples textos.

1) Interrogación de textos

La interrogación de textos es una estrategia de actividad reflexiva, metacognitiva y sistemática, que desemboca en la comprensión del texto y en la elaboración de herramientas. En *Pedagogía por Proyectos* es importante que los niños puedan interesarse en la lectura y apropiarse para emplear estrategias de resolución de problemas en el momento de enfrentarse los estudiantes con el texto. Se requiere que los niños empleen estrategias diferentes para movilizar sus conocimientos

Las características de la actividad tienen relación con las experiencias de los niños, lo que deben hacer y cómo lo van a realizar; el docente precisa las condiciones de aprendizaje con la finalidad de construir el sentido del texto que se va a descubrir, y de preparar el encuentro con sentido, respondiendo a las actividades del proyecto, de ahí es la organización de la actividad, la movilización de estrategias eficientes. Los horizontes de acción (Lo que debo hacer, cómo voy a hacerlo) y los horizontes de expectativas (lo que voy a aprender y cómo voy a aprender).

La Interrogación del texto es una estrategia didáctica significativa para los estudiantes, para que encuentre sentido a lo que lee, se pretende movilizar las estrategias, la producción e inferencias para la comprensión, se trata de construir juntos el sentido de un texto que se va a descubrir.

Estas estrategias tiene la finalidad de poder enfrentarse, junto con otros, con ayuda de mediaciones, ante una situación problema en lectura. A continuación se presenta el modelo de estrategia mediante fases (Jolibert y Sraïki, 2011:85-86).

❖ *Preparación para el encuentro con el texto*

- Los desafíos de la actividad

Es una estrategia didáctica significativa para el estudiante, porque requiere una actividad cognitiva, permite reactivar los conocimientos en función de las representaciones que se hacen los niños de la actividad a realizar.

- Las características de la actividad

La organización anticipada de la actividad, la movilización de estrategias eficientes, la producción de inferencias necesarias para la comprensión. El docente se ocupa de precisar las condiciones de aprendizaje y las precisiones de la tarea, se trata de construir juntos el sentido de un texto que se va a descubrir, los desafíos cognitivos, desafíos metacognitivos.

- Las características del texto por comprender relacionados con un prototipo.

Se trata de relacionar toda nueva situación con una experiencia anterior y con saberes y la organización de los textos, en cada encuentro se convoca y se revisita los conocimientos lingüísticos.

❖ *Construcción de la comprensión del texto*

- Lectura individual silenciosa. El estudiante lee de una manera individual y silenciosa, para poner a prueba sus competencias y construir una primera significación del texto. Consiste en un tratamiento organizado, progresivo de los constituyentes de la lengua escrita (texto, párrafo, frases, palabras microestructura).

- Negociación y co–elaboración de significados parciales.

La intervención del docente consiste en señalar las contradicciones, suscitar la argumentación, coordinar las informaciones, provocar la reflexión metacognitiva y controlar la comprensión.

También emplea una “pedagogía del regalo” se refiere que regalo habrá que hacerles: aquello que todavía ellos no han construido, y logra sentido después de la elaboración de hipótesis, para permitirles avanzar en la comprensión durante la sesión.

- Elaboración continua de una representación completa del sentido del texto

La fase precedente de esta síntesis sobre el sentido del texto, esto se puede lograr, una relectura individual silenciosa, una lectura oral por parte del docente.

❖ *Sistematización metacognitiva y metalingüística*

- Retorno reflexivo sobre la actividad.

Se realiza una recapitulación de lo que se ha aprendido durante la sesión, cada niño hace un balance personal ¿Qué aprendí hoy para hacer más eficaz mi actividad de lectura? ¿Qué estrategias descubrí, utilicé o pedí prestadas a otros? ¿Con qué obstáculos tropecé? ¿Qué fue lo que nos ayudó a superarlo?

Se analiza ¿Cómo utiliza el autor de manera adecuada las marcas gramaticales y lexicales adaptadas a los desafíos y la forma de texto?

- Generalización: elaboración de herramientas de sistematización.

El docente propone sistematizar, elaborando juntos las herramientas concretas, consiste en elaborar una silueta, cuadros recapitulativos, ficheros conjugación, se realiza un diccionario ortográfico.

Estas herramientas “pared de herramientas” consultar en los cuaderno de hallazgos en lectura y en producción de escrito.

Una herramienta indispensable: el “Cuaderno de Textos” los textos que se va interrogar se conservarán en un portafolio (Jolibert y Sraïki, 2011:89).

Cada una de las herramientas son construidas por los niños, esto va a ayudar la comprensión o la producción de textos, resultan de la reflexión y de las herramientas, corresponden en la profundización de las competencias, estrategias, son evolutivas y pueden modificarse según los nuevos conocimientos.

- Puesta en perspectiva

Esta sesión de interrogación de texto permite un momento privilegiado de observación. (Ver Figura13).

Figura 13. Modelo de la estrategia interrogación

Formato de presentación		
Tipo de texto por leer:		
Título:		
Curso:	Edad Promedio:	Número de niños:
Momento del año lectivo:		
Material:		
Organización:		
Duración:		
1.- CONSTRUCCIÓN DE LA COMPRESIÓN DEL TEXTO		
<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto y contexto: • Lectura individual silenciosa: • Confrontación con compañeros: • Síntesis del significado del texto: 		
2.- Sistematización metacognitiva y metalingüística		
(¿Qué hemos aprendido hoy día para mejorar nuestras competencias de lectores?)		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se logró entender el texto? (los procesos para construir el significado de un texto)		
<ul style="list-style-type: none"> • Nuevas herramientas elaboradas: Comentario final del docente		

Fuente: Josette Jolibert y Jacob, 2003:62

2) Módulo de aprendizaje de escritura

Es una estrategia didáctica-colectiva de construcción de competencias individuales que desemboca en las producciones de un texto completo determinado, en el marco de un proyecto real. El estudiante se enfrenta a textos complejos requiere aprender a superar los obstáculos. Se busca que cada uno de los estudiantes sea autónomo en la producción de su texto; las tres opciones pedagógicas son fases de escritura, analizar los aprendizajes de procedimientos y los aprendizajes lingüísticos. Que la producción sea individual en las fases metacognitivas o metalingüística de construcción de competencias.

Preparación, colectiva e individual, para la producción de texto, el desafío es que tenga sentido para los estudiantes, si se logran los tres tipos de proyectos (un proyecto de acción en la clase, el proyecto global de aprendizaje, un proyecto específico de construcción de competencias en producción de escrito). El proyecto de acción delimita el proyecto de escritura, fijando los parámetros de la situación de producción del texto; la finalidad es escribir para ser leídos.

Lo anterior permite a los alumnos representar el escrito como lenguaje; es una herramienta para comunicarse con el prójimo y actuar sobre él. El proyecto de escritura se apoya en los conceptos lingüísticos, y da cuenta de la situación de comunicación escrita: emisor o autor, destinatario, el objetivo del escrito, el desafío de la producción y el contenido del texto por producir. Aquí se busca convocar las habilidades necesarias para la producción de un texto, los niños seleccionan un conjunto de estrategias operativas para planificar, administrar, regular y controlar su tarea.

En la primera escritura se toma en cuenta el análisis que se ha hecho de la situación así como las características del texto por producir. Cada estudiante tiene necesidad de saber dónde se ubican sus aprendizajes, así como de tener identificaciones para poder autoevaluarse.

De la confrontación de las primeras escrituras se desprenden los logros y los obstáculos encontrados. En esta, la revisión del texto se caracteriza por los momentos de gestión de la producción individual, las redefiniciones parciales de la tarea de escritura, el control regular de la actividad de producción del texto, la exploración de los textos, actividades y sistematización, actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística (Jolibert y Sraïki, 2011).

A continuación se mencionan las fases del módulo de aprendizaje de escritura el cual desemboca en la producción de un texto completo en un proyecto real. (Jolibert y Sraïki, 2011:127-128).

❖ *Preparación colectiva e individual, para la producción de texto*

• Los desafíos

En estos desafíos debe tener sentido para los niños, se logra ésta en el encuentro de tres tipos de proyecto:

- Un proyecto de acción de la clase

Su objetivo fija los parámetros de la situación de producción del texto. El proyecto de escritura, la reflexión se apoya en los conceptos lingüísticos y da cuenta de la situación de comunicación escrita: emisor o autor, destinatario, el objetivo del escrito, el desafío de la producción y el contenido del texto por producir.

- El proyecto global de aprendizaje
- Un proyecto específico de construcción de competencias en producción de escrito.

• Las características de la actividad

En este mismo enfrenta al estudiante en una doble complejidad: la de un texto y la actividad cognitiva de la escritura. Los niños elaboran una primera representación de la actividad que realizarán, luego seleccionan las estrategias para poder planificar, administrar, regular y controlar su tarea inminente de productor de texto.

• Las características del texto por producir relacionados con un prototipo

Se trata de asociar toda nueva situación con una experiencia, cada encuentro es ocasión de reavivar y de visitar los conocimientos lingüísticos para movilizar las representaciones textuales.

❖ *Gestión de la actividad de producción de texto*

- La apuesta en texto. Primera escritura individual

Es un esbozo completo, donde viven situaciones – problema, los primeros obstáculos lingüísticos o cognitivos. De manera individual se autoevaluará en los diversos momentos de escritura y reescritura.

- La definición colectiva de las necesidades a la vez lingüísticas y de procedimientos.

Se desprende de la confrontación de las primeras escrituras: los logros y los obstáculos encontrados.

- La revisión del texto

Los momentos de gestión de la producción individual

- Las redefiniciones parciales de la tarea de escritura y tomar en cuenta las nuevas obligaciones de la producción.
- El control regular de la actividad de producción de texto
- Exploración de los conceptos que toman en cuenta:
 - Fases de investigación activa, colectiva, que tratan sobre escritos sociales del mismo tipo que el texto.
- Actividades de sistematización
- Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística.

Los momentos de producción individual

- Redefinición parcial de la tarea de escritura y de las nuevas obligaciones de la producción.

El objetivo es la autonomía intelectual del niño a través de la experiencia renovada de una estrategia global de producción de escritos.

- Elaboración continúa del texto mediante reescrituras parciales sucesivas.

Los niños saben que inicia un largo trabajo, con muchas reescrituras en curso de hacerse. Estas reescrituras se centran en el nivel de análisis, se trata de introducir informaciones nuevas. Cada estudiante revisa su escritura.

- Control regular de la actividad de producción de texto y de su progresión.

El aprendiz- productor reconsidera su texto desde el punto de vista del lector actuando como experto sobre las producciones para detectar, interpretar los errores.

Exploración de los conceptos de las convenciones propias del lenguaje escrito y para el texto por producir.

La lectura – búsqueda, centrada en aspectos precisos que faltan o que son necesarios y que constituyen claves para mejorar las producciones.

El docente busca una observación sistemática, que los niños detectan las regularidades de funcionamiento entre textos.

Actividades de sistematización metalingüística y metacognitivas

Construir actitudes intelectuales de observación de interrogación, de clasificación, de categorización para que los niños se apropien de las funciones de la lengua. Se centran en competencias: estructuran, sistematizan, integran conciernen y desprenden.

- La producción final: maqueta y “obra maestra”

Entrega a los destinatarios

La concepción del desarrollo en dos tiempos de una tarea de escritura: la maqueta y la “obra maestra”.

- La maqueta: es una especie de borrador, que respeta los contornos definidos por la silueta del texto. Se hace una limpieza ortográfica y releer el conjunto por los compañeros y/o por el docente.

- La “obra maestra”

Para los niños formula perfectamente el objeto buscando: la exigencia de la excelencia de la última presentación. El texto listo para su publicación.

- La entrega al (a los) destinatario(s).

Los autores buscan sistemáticamente la evaluación de los destinatarios. (Jolibert y Sraïki, 2011)

❖ *Sistematización metacognitiva y metalingüística*

- Retorno reflexivo sobre la actividad

Permite hacer una recapitulación y una categorización de lo que se ha aprendido durante la sesión, estrategias utilizadas, procesos mentales, obstáculos encontrados, el tipo de escrito mismo y su funcionamiento.

- Generalización: elaboración de herramientas de sistematización

El docente propone conservar, sistematizar elaborando herramientas concretas

- Puesta en perspectiva

Ciertas observaciones suyas sirven para alimentar sus entrevistas individuales con los niños, cuaderno de aprendizaje y los contratos individuales.

Para conocer el nivel en que se encuentran los estudiantes, de acuerdo a lo aprendido en el aula, se requiere tener presente los niveles lingüísticos. La evaluación en Pedagogía por Proyectos, permite que los estudiantes puedan realizar una retroalimentación de sus aprendizajes, la toma de conciencia sobre lo aprendido de manera conjunta con los compañeros y docente.

g. Los siete niveles lingüísticos

Permite una recapitulación y una categorización de lo aprendido, las estrategias utilizadas, los procesos mentales de los productores y los obstáculos encontrados.

Cada estudiante es invitado a hacer su balance personal, y a conservar en sus cuadernos individuales las observaciones más significativas. Las siluetas se construyen a partir de esquemas narrativos; se realizan cuadros recapitulativos.

- *Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística para construir competencias de lectores y de productores de textos*
 - *El nivel 1 del contexto situacional de un texto.*

En este nivel se refiere a la noción de contexto de un texto, es decir; son aquellos parámetros de la situación que percibe los estudiantes. El emisor o autor o escritor, el destinatario o receptor, el objeto o contenido, el fin que determina la intención de lectura, el desafío del éxito o del fracaso de la comprensión.

Es pertinente considerar el contexto del libro para que ellos puedan interrogarse ¿Cómo llego el texto a ellos? ¿Dónde se originó el texto? (Jolibert y Sraïki, 2011:187).

- *En el nivel de distintos contextos culturales (nivel 2).*

Se entiende por contextos culturales o contextos lejanos de textos sobre los principales parámetros de la situación comunicación es decir ¿Quién lo escribió? ¿A quién se lo escribió? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Qué escribió?

La finalidad de comprender o producir textos que tengan uno o más campos lexicales, se requiere identificar el vocabulario y establecer lazos (Jolibert y Jacob, 2003:234).

- *El nivel de los tipos de escritos leídos o producidos (nivel 3) y de la superestructura de los textos (nivel 4).*

En este nivel 3 permite identificar el tipo de texto ¿Afiche? ¿Carta? ¿Receta? ¿Tarjeta de invitación? (Jolibert y Sraïki, 2011).

El nivel 4 la superestructura de un texto se refiere a las manifestaciones observables es decir ¿tiene una silueta característica? ¿Una lógica interna funcional, cronológica, narrativa otra? ¿Cuál es la silueta? ¿Por qué crees que es? (Jolibert y Jacob, 2003).

- Nivel de la coherencia del discurso y de la cohesión del texto (nivel 5).

Son las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel de texto, es necesario detectar como se presentan estos elementos:

- De sustitutos de anafóricos;
- utilización de los conectores;
- Progresión temática;
- Las marcas no lingüísticas del texto;
- Elecciones enunciativas, (Jolibert y Sraïki, 2011:218).

- Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de las frases (nivel 6).

En este nivel se considera las huellas del funcionamiento lingüístico en el nivel de las frases las marcas de relaciones (principales acuerdos y relaciones personas/terminaciones verbales); - los determinantes; - los términos más portadores de significado para este texto preciso y cuyo (re)conocimiento, por el medio que sea, es casi inevitable; - el significado de la puntuación de las frases o de su ausencia, (Jolibert y Sraïki, 2011:233).

- Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de la palabras y de la microestructura que la constituyen (nivel 7).

Son los diversos modos de reconocimiento de palabras: - las palabras ya conocidas: ya “fotografiadas” globalmente o ya analizadas; - las palabras nuevas que se pueden “adivinar” gracias a la conjunción de su contexto y de la identificación de letras o sílabas que las componen; - las palabras nuevas que es capaz de descifrar. b) De detectar los

grafemas (minúsculas y mayúsculas) que se sabe aislar y nombrar, su entorno, y las combinaciones de grafemas más frecuentes: - sílabas; - varios grafemas para un mismo sonido; - los conjuntos más corrientes (br, cr, gl o bien ar, ir, or, etc.); - las combinaciones significantes que constituyen prefijos o sufijos (Jolibert y Jacob, 2011:235-236).

h. Evaluación

En *Pedagogía por Proyectos* la estrategia de evaluación está integrada a los procesos de aprendizaje: hace referencia a los conocimientos que posee un niño sobre sus propios recursos cognitivos y sobre su progresión de aprendizaje. La evaluación es de todos y del niño. Permite estructurar los aprendizajes, establecer las relaciones entre los conocimientos anteriores y las adquisiciones, y medir los progresos.

El niño es responsable de su propio recorrido de aprendizaje del cual conserva huellas evolutivas, se apoya en los elementos significantes de un recorrido elegido con el estudiante en función de finalidades compartidas, formadoras o sumarias, la evaluación compromete al niño en el camino de una reflexión metacognitiva sobre sí mismos (su forma de aprender) y sus motivaciones.

Sobre el objeto de aprendizaje (la calidad de su trabajo). La evaluación permite al docente identificar la calidad de su propio trabajo.

La estrategia de evaluación formadora consiste en que el estudiante pueda regular y tomar el control del desarrollo de sus competencias. Esta evaluación ayuda al estudiante a que se retroalimente de sus aprendizajes de forma eficaz.

La evaluación permite a los estudiantes una toma de conciencia en la forma de aprender, que utilice informaciones a partir de elementos significantes.

Se debe considerar seleccionar las producciones significantes de la construcción de los aprendizajes, que no necesariamente lo mejor logrado, si no aquellas en las que se observa algún avance.

La evaluación es una reflexión que acompaña los aprendizajes de los niños, es necesario que los estudiantes sean capaces de construir, en conjunto con sus compañeros y el docente, criterios para evaluar sus logros e identificar lo que les falta aprender para lograr lo que quieren hacer.

Es una evaluación continua, toma lugar al final de cada actividad o cada realización a lo largo del año.

Se da en situaciones reales, además se emplea instrumentos como pautas, registros.

La evaluación formativa la realiza cada niño (autoevaluación) con el apoyo de sus compañeros (coevaluación) y del profesor, quién es responsable de la evaluación sumativa.

Entre las herramientas que apoyan la evaluación está la carpeta de metacognición de los niños y los registros de observación del docente. La carpeta es un tipo archivador donde se van recopilando:

- Evaluación diagnóstica: permite hacer un inventario de las competencias construidas por un grupo de niños antes de emprender, de negociar con ellos, de manera objetiva, un proyecto de aprendizaje
- Evaluación formativa: Ésta tiene la finalidad de proporcionar información respecto al proceso enseñanza – aprendizaje, de tal modo que sus resultados permitan ajustar el proceso. Tiene una función reguladora con doble retroalimentación: hacia el estudiante y el profesor.

El enfoque de la evaluación amplía su rango de acción: de la regulación y reforzamiento a la representación anticipada de la acción, apropiación de criterios y autogestión como autocontrol, autoevaluación, autorregulación. Esta evaluación formativa toma la forma de autoevaluación y coevaluación.

- Evaluación sumativa: determina el nivel de logro de competencias y conocimientos, de acuerdo a criterios preestablecidos, al final de un proceso de enseñanza- aprendizaje, (Jolibert y Jacob, 2003).

Una de las modalidades de la evaluación de una lectura o producción es:

- *Comprender para actuar*

Consiste que el niño se dé cuenta hasta qué punto él es capaz de comprender un texto lo suficiente como para actuar, para hacer algo a partir de esta lectura.

- *Elaborar pautas de autoevaluación con sus compañeros y con el docente*

Es la elaboración de una pauta de evaluación construida con criterios claros tiene tanto valor de aprendizaje como el hecho de completarla con pertinencia. Son pautas que conciernen al significado de todo un texto.

- *Usar dichas pautas, al final de una lectura o una producción*

Es su continua evolución, y el hecho de archivarla, junto al texto leído, en su carpeta de metacognición, contribuya sistematizar poco a poco las herramientas que sirven para progresar

- *Carpeta de metacognición de los niños y registros de observación del docente*

Es una carpeta de tipo archivador donde se va recopilando: los proyectos que desarrollan, los textos que interrogan, los textos que produce, las herramientas de sistematización que se construyen, las autoevaluaciones, las evaluaciones sumativas.

Este instrumento permite que los estudiantes puedan verificar su progreso y evaluarlo, realizar proceso de metacognición y metalingüística.

Es pertinente retomar algunos autores que refieren sobre, el enfoque comunicativo, la enseñanza de la lengua, la lectura, la comprensión lectora, etapas lectoras, los niveles de comprensión, estrategias de comprensión lectora, literatura y cuento, (Jolibert y Jacob, 2003).

2. La comprensión lectora, a luz de la teoría

Para poder atender la problemática que enfrentan los niños de 4° grado es necesario tener un referente teórico que permita realizar el análisis de lo que en la práctica ocurre, para ello se retoman los aportes que diversos autores dan sobre el objeto de estudio. Se inicia con el enfoque desde el que se trabaja la enseñanza de la Lengua.

a. Trayecto del enfoque Comunicativo

En 1993 se articula la perspectiva del enfoque comunicativo tanto en los planes y programas de estudio de primaria y secundaria, así como en los libros de texto gratuito, para el trabajo con la asignatura del Español. Con estos materiales se enfatiza que el nuevo enfoque para la enseñanza de la lengua, es comunicativo, y que está organizado en cuatro ejes temáticos; lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

Se realiza una revisión de los programas de Español en el año 2000, y se reorganizan los contenidos y las actividades de lengua en cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua.

De acuerdo con Villaseñor (2007:39), el enfoque hace hincapié en que “comunicar significa dar y recibir información en la vida cotidiana, es decir, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse”.

En los planes y programas del español se pretende “propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera afectiva en distintas situaciones académicas y sociales” (SEP, 2000:13).

Lo primordial de la enseñanza de español es la comprensión y la transmisión de significados de la lectura y escritura (Villaseñor, 2007).

Los rasgos principales del enfoque son los siguientes: El reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje en cuanto a la lengua oral y escrita, desarrollo de estrategias didácticas significativas de textos reales, la lectura y escritura de la diversidad de textos, tratamiento de los contenidos en cuanto a las actividades de los libros de texto, el uso de formas de interacción con el aula, propiciar el uso significativo del lenguaje en las actividades escolares, entre otros.

El enfoque comunicativo es imprescindible en la educación lingüística, es una apertura para que las prácticas sociales del lenguaje sean reales de acuerdo a los contextos de los estudiantes para que puedan saber hacer cosas con las palabras,(Lomas, 1999), es aprender para saber qué, cómo, cuándo, dónde, para qué, y a quién decir. En la diversidad de situaciones comunicativas (orales y escritas) que la vida social nos demanda.

Como refiere Camps (2003), la didáctica de la lengua tiene como objeto enseñar y aprender lenguas, a través de las prácticas que vayan desarrollando en ciertas situaciones que presente. La didáctica es un campo de conocimiento en los saberes-teóricos, prácticos y teórico-prácticos.

En el proceso de enseñanza se mencionan tres factores; el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza.

A través de la concepción Vigotskiana nos permite entender la dimensión social e interactiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir; la interacción que se da desde la familia y la comunidad.

Los propósitos que se pretenden en la enseñanza del español, son difundir los enfoques en la educación lingüística, los cuales da paso a las prácticas sociales del lenguaje, la diversidad de situaciones comunicativas (orales y escritas) que la vida social nos demanda dentro, y fuera de la escuela.

En el desarrollo de la competencia comunicativa los estudiantes necesitan saber hacer cosas con las palabras en la adquisición de la competencia literaria, es decir, adquirir

los hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar la lectura y comprender los textos literarios.

Los individuos transforman la cultura en el momento de apropiarse de sus prácticas la transmite a los consecuentes y las adaptan a las necesidades de su propia generación.

b. Didáctica de la enseñanza de la lengua

De acuerdo con Cassany (2007) la lengua es un instrumento que permite conocer cómo conciben el mundo, también mediante el cual se organiza el pensamiento.

Para Lomas (1999), la lengua es una adquisición que se obtiene en las reglas de uso para aprender en ciertas situaciones y contextos.

Trabajar los proyectos en el aula, es una didáctica interactiva de trabajo en equipo a partir de un tema, el cual permite abordar actividades a partir de propósitos didácticos y comunicativos (Villaseñor, 2007).

Con el trabajo en proyectos, los estudiantes pueden confrontar a sus compañeros en el momento de escribir y leer, ellos aprenden a resolver a través de acuerdos y negociaciones.

El docente requiere planear las actividades por medio de objetivos de aprendizaje (didácticos y comunicativos), proporcionar la información para la resolución de una actividad y orientar las tareas.

En la planeación de cada proyecto se requiere tener claros los propósitos, partir de los conocimientos previos, aprender a interrogar textos, buscar los logros, desarrollar los procesos de lectura y escritura, organizar las tareas y distribuir las responsabilidades, (Villaseñor, 2007).

Los estudiantes cotidianamente utilizan la lengua para comunicarse, es decir; para jugar, hablar, estudiar, aprender etc., que de acuerdo con Tusón (1989), la lengua es un

instrumento simbólico mediante el cual se organiza nuestro entorno. La lengua es comunicación para poder crear situaciones de aprendizaje.

Para enseñar lengua es importante mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes, desarrollar las capacidades de comprensión lectora, estimular el disfrute de la lectura y animar a los estudiantes en el placer de escribir.

En las situaciones de aprendizaje de la lengua, los niños se desenvuelven en dos tipos de actividades como son: las actividades de tipo comunicativo y las actividades de enseñanza y aprendizaje de contenidos lingüísticos.

c. Necesidad de leer y comprender

Leer es comprender, siempre que se lee se hace para entender, si el lector comprende un texto, cuándo puede encontrarle significado, cuándo puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa. Ya que puede coordinar informaciones que proviene de distintas fuentes: el texto su contexto y los conocimientos que posee, deberá emplear una serie de habilidades o estrategias para que pueda construir sus conocimientos. De ahí que sea pertinente mencionar acerca de la lectura, el lector y las estrategias de comprensión lectora.

d. Lectura

Para Actis (2003), la lectura es un proceso destinado a construir el significado de un texto en el que se producen transacciones entre pensamiento y lenguaje. Señala que es conveniente que la lectura se realice por placer, con la finalidad de buscar los intereses de los estudiantes en la literatura infantil y juvenil.

En la lectura, es importante la presencia de los procesos básicos (Lomas, 2002) y para leer y comprender es necesario disponer de esquemas de conocimiento, logrando con

ello que los estudiantes desarrollen competencias, por lo que el aprendizaje debería ser autónomo, personal, donde solamente pueden aprender por su cuenta (Solé, 2002).

De acuerdo con Lerner (2001), para que la lectura se constituya en un objeto de aprendizaje es necesario que a los estudiantes les sea significativo, por lo que es imprescindible representar en la escuela los diversos usos que la lectura tiene en la vida social.

Sobre la forma en que el niño lee y reconoce los significados de un texto, Gómez Palacios (1996), propone una concepción de lectura que enfatiza la actividad constructiva del lector.

La lectura es un instrumento y es por tanto probable incrementar el aprendizaje; quien aprende a leer de manera adecuada y hacerlo constantemente desarrolla el pensamiento.

De acuerdo con Cassany (2000), a la lectura no se le puede concebir como habilidad de decodificación, sino como un acto interpretativo que consiste en guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito. Este autor hace hincapié en la comprensión lectora, y sostiene que ésta se da a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema.

De acuerdo con Solé (1994), el proceso se divide en tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Se recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

- Antes de la lectura
 - ¿Para qué voy a leer? Establece el propósito de la lectura
 - ¿Qué sé de este texto? Considera los conocimientos previos del lector
 - ¿De qué trata este texto? Anticipa el tema o lo infiere a partir del título
 - ¿Qué me dice su estructura? Analiza la composición de su estructura, su extensión, escritura.

- Durante la lectura
 - Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
 - Formular preguntas sobre lo leído
 - Aclarar posibles dudas acerca del texto
 - Resumir el texto
 - Releer partes confusas
 - Consultar el diccionario
 - Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
 - Crear imágenes mentales para visualizar descripciones largas

- Después de la lectura
 - Hacer resúmenes
 - Formular y responder preguntas
 - Recontar
 - Utilizar organizadores gráficos

Ante este proceso hay un actor principal, el lector. Trevor (2002), señala que el lector aporta bastantes acontecimientos y experiencia lingüística a la lectura de cualquier texto. Un buen lector será capaz de extraer el significado más correcto. El lector elaborará una hipótesis, es decir se basa en que el lector conoce la relación con las narraciones, las escuelas, las relaciones entre profesores y alumnos.

Un lector es quien lee todos los días y siempre está preocupado por traer un libro en la bolsa, portafolio, además lo que lee lo comprende, ya que tiene el hábito de atribuir significados (Garrido, 2000).

Se requiere que el lector sea capaz de aprender, mediante la lectura, desarrolla estrategias, tiene un propósito claro, planifique los procedimientos, requiere supervisar el progreso, detectar problemas y saber tomar medidas para resolverlos.

Hay cuatro tipos de lectores, los cuales Garrido (2004), dividió en niveles: el primero se llama “el elemental”, es quien recientemente ha sido alfabetizado y apenas puede leer ciertos carteles de avisos, señales, etc.; el segundo es “el instrumental”, utilitario o útil, es un individuo que sabe leer y escribir; el tercero es “el autónomo”, quien realiza una lectura por voluntad propia, por interés, etc., además profundiza en la comprensión, este tipo de lectores es muy escaso, pues existe poca gente que se interese por invertir tiempo en la lectura; el cuarto son los “lectores letrados”, los cuales son lectores que disfrutan la aventura por leer textos complejos, además se proponen retos con su intelecto y sus emociones, asimismo, se expresan y comunican por escrito fluidamente, puesto que para ellos la lectura es fundamental. Estos lectores están completamente incorporados a la cultura escrita. Eso quiere decir, que pueden comprender escuchando o leyendo lo que otros escriben.

En el momento que los estudiantes se interesan en la lectura es pertinente que el docente pueda ubicar la etapa lectora en que se encuentran los niños para que en ese sentido se apliquen las estrategias pertinentes que les ayuden a avanzar en su habilidad lectora.

e. Etapas lectoras

Se puede encontrar en la literatura historias inolvidables, asombrosas, misteriosas con personajes extraordinarias y extraños. Cuando el lector tiene la fortuna de abrir un libro, es impactado y atrapado por las historias, y es imposible que pueda alejarse de los libros. A continuación se dan a conocer las etapas lectoras (Ver figura 14), las cuales ayudan a explicar ese impacto mencionado, especialmente en los niños de cuarto grado (Peligrín, 2004).

Figura 14. Etapas lectoras

Etapas y Años	Características
Etapa de prelectura (2-4 años)	En esa edad los estudiantes pueden estar en contacto por primera vez con los libros de imágenes, por ejemplo de objetos cercanos o familiares.
Etapa animista (4 a 6 años)	Los niños tienen la posibilidad de crear vida y enfrentar ciertas situaciones relacionadas con los personajes o los objetos cercanos o familiares.
Etapa fantástica (6 a 8 años)	Los estudiantes pueden leer cuentos maravillosos; también existe una transición hacia el pensamiento lógico.
Etapa fantástica – realista (8 a 12 años)	En esta etapa se encuentran los estudiantes de cuarto grado; en sus operaciones mentales interiorizan los objetos concretos y reales, además exigen respuestas, no se conforman con quedarse en lo fantástico, sino que necesitan saber por qué suceden ciertos acontecimientos en las historias; pero éstas deben estar ordenadas de manera lógica y asentadas en la realidad. El lector tiene sus preferencias “por los cuentos fantásticos”.

Fuente: Elaborado con base en Peligrín, 2004.

Los libros que consultan los niños en esta etapa necesitan tener argumentos dinámicos, es decir, debe haber un equilibrio en proporción de diálogos y acción, en esta etapa se pueden detectar este tipo de lectores incansables, ávidos de lectura y de buena información. En el momento que avanzan los estudiantes en las etapas lectoras es pertinente saber los niveles de comprensión que están alcanzado en la lectura.

f. Comprensión lectora

1) Concepciones de la comprensión lectora

La comprensión implica construir el significado, porque la respuesta del lector es importante. Es decir; estimular la respuesta para incitar a los lectores a reflexionar sobre los significados que construyan mientras leen.

El siguiente punto a analizar es la enseñanza en la comprensión lectora (Carney, 2002), donde la lectura es un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significado.

Por otra parte, Cooper (1990), menciona que la comprensión lectora es un proceso de elaboración de significado por la vía del aprendizaje de las ideas relevantes del texto.

Isabel Solé (1992), hace hincapié en los índices de analfabetismo funcional que vive la sociedad moderna. Es decir, mientras que haya niños que no asistan a la escuela habrá un incremento de analfabetos funcionales a pesar de que sepan leer y escribir, porque no saben utilizar las habilidades para desarrollarse en su vida diaria.

Asimismo comprender es atribuir significado personal al nuevo contenido, relacionar con nuestro conocimiento previo (Cassany, 1996). En la escuela se necesita garantizarla enseñanza de la lengua, para que los estudiantes desarrollen las funciones de la lengua.

De acuerdo con Cassany (1996), para formar lectores críticos se requiere que los niños puedan desarrollar habilidades de lectura y reconocer los intereses que mueve el autor, y los puntos de vista del mismo. Rumelhart (1980), refiere que un esquema es una

estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria.

En la teoría de los esquemas se explica cómo la información contenida en el texto se integra en los conocimientos previos del lector e influyen en el proceso de comprensión. El lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria), en el momento de configurar un esquema puede explicar el contenido del texto.

De acuerdo con Goodman (1982), concibe la comprensión como un proceso que arranca en la mente del lector, quien formula hipótesis sobre el contenido del material de lectura –predice- al leer el texto busca confirmar sus hipótesis, llegando finalmente a cerrar el ciclo con la confirmación o desconfirmación de sus suposiciones.

En la revisión de los teóricos que tratan la comprensión lectora, podemos destacar la importancia del lector, quien está en constante interacción con los textos, además es el lector quien emplea sus esquemas, luego los integra en sus conocimientos previos para comprender los textos.

Cabe destacar que, para que un lector pueda comprender un texto requiere interactuar con él y encontrar un sentido y significativo al leer; lo que le lleva avanzar en sus niveles de comprensión.

2) Niveles de comprensión lectora

En los niveles de comprensión lectora, de acuerdo a Gloria Catalá (2001), destaca los siguientes (ver figura 15).

Figura 15. Niveles de comprensión lectora

Niveles de comprensión	Características
Nivel literal	Refiere que sólo se centra en las ideas e información que específicamente se encuentra en el texto. En esta se divide en literal en un nivel primario. Centra las ideas e información, detalles, ideas principales, secuencias, comparación, causa o efecto.
Nivel inferencial	Será la elaboración de conclusiones, el estudiante tendrá que tener un grado de abstracción por parte del lector. Inferir detalles, ideas principales, secuencias, relaciones de causa y efecto.
Nivel crítico	Se necesita emitir juicios sobre el texto leído, se tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector. Se toman en cuenta de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Pueden ser de realidad o fantasía, adecuación y validez, de apropiación, de rechazo o aceptación
Nivel apreciativo	Refiere a las dimensiones cognitivas como: respuestas emocionales al contenido, identificación con los personajes e incidentes, reacciones hacia el uso del lenguaje lector, símiles y metáforas.
Nivel creador	Se incluye actividades relacionado con el texto, para transformar un texto dramático en humorístico.

Fuente: Elaborado con base en Catalá, 2001.

Cabe destacar que los estudiantes poseen un nivel de comprensión lectora en el cual los niños desarrollan destrezas y habilidades en el momento que interactúan con el texto. Se requiere que los docentes implementen en el aula estrategias oportunas para que los niños puedan avanzar de acuerdo a su edad.

También Isabel Solé (1994) refiere sobre los niveles de comprensión lectora en el momento que emplea el uso de sus saberes previos, para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ver figura 16).

Figura 16. Niveles comprensión lectora

Niveles	Características
Nivel Literal o comprensivo	Se encuentra la idea principal, identificar las relaciones de causa efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido de las palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico.
Nivel inferencial	En ello se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto, se va verificando o reformulando mientras vaya leyendo. Es la interacción constante entre el lector y el texto, en ella puede manipular la información del texto y hay una combinación con lo que ya sabe y sacar conclusiones.
Nivel criterial	Después de la lectura, se confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego se emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee.

Fuente: Elaborado con base en Solé, 1994.

Asimismo Pérez (2005) retoma los niveles de comprensión lectora, el cual el lector se va definiendo en qué nivel está afianzado sus habilidades y destrezas, en el cual el lector será consciente de sus procesos. Los define de la siguiente manera (Ver figura 17).

Figura 17. Niveles de comprensión lectora

Niveles de comprensión	Características
Nivel literal	Se da cuenta el lector de las capacidades de reconocer y recordar información de un texto.
Nivel de organización	En ella se organiza la información, mediante el cual realiza una síntesis y clasificación de hechos, lugares.
Nivel crítico o valorativo	Realiza juicios sobre la realidad, fantasía y valores involucrados en la lectura. Se relaciona con otras fuentes y con el mundo que lo rodea.
Nivel de evaluación	.Es este mismo se propone objetivos, el cual se analiza, un lector que avanza sobre los procesos metacognitivos y evaluar esta capacidad.

Fuente: Elaborado con base en Pérez, 2005.

Como se puede apreciar, diversos autores reiteran o coinciden en los niveles de comprensión, de ahí que podamos concluir 4 niveles: literal, inferencial, crítico y creativo, que son los que en este documento se retoman.

Es importante mencionar que las estrategias de comprensión lectora, permite a los lectores apreciar, valorar y distinguir en el texto. Hay lectores que aplican las estrategias que se les ha enseñado, pero se ha percatado que existe lectores que no se les ha estimulado para aportar en el pensamiento estratégico para y así comprender los textos.

g. Estrategias para la comprensión lectora

Como refiere Trevor (1996), se requiere definir los recursos y estrategias para la enseñanza de la lectura, se requiere estimular a los niños como activos constructores de significados.

Calero (2011), refiere que una estrategia cognitiva es una operación mental o procedimiento para conseguir un objetivo de conocimiento para la resolución de problemas, comprensión de textos escritos.

Las *estrategias metacognitivas* son procesos de pensamiento, sobre los propios recursos cognitivos que utiliza el estudiante para apropiarse de los conocimientos.

El lector que ha tenido experiencias metacognitivas genera conocimientos o destrezas de índole reflexiva sobre lo que aprenden, cómo aprenden y el nivel de logro.

Para comenzar a utilizar las estrategias se comienza por las *predicciones* es decir; los estudiantes predicen, enlazan sus esquemas de conocimiento con el nuevo conocimiento que le ofrece la lectura. Predecir implica poner en juego la información previa y las pistas o señales que el texto ofrece.

Cairney (2002) indica algunas estrategias para desarrollar la comprensión de textos: *la pre-comprensión, Formulación de expectativas y elaboración de inferencias, comprensión e interpretación.*

En la primera *estrategia pre-comprensión* permite conocer los inicios, para comprender un texto, para poder lograr objetivos.

La segunda estrategia *Formulación de expectativas y elaboración de inferencias.*

En esta misma se formulan preguntas, utilizando las informaciones de un tema interés. Se busca formas para ver la lectura para llegar a la comprensión y reunir recursos para la elaboración de inferencias.

La tercera estrategia *Comprensión e interpretación*, esta misma permite comprender un texto e involucrarse fácilmente con el texto y después interpretarlo.

Se retoma la estrategia de Trevor (2002), *barajas de textos*, la cual consiste en recortar un texto en trozos y presentar un segmento textual a cada niño o a cada pequeño grupo. El procedimiento se recorta en segmentos lógicos y se pegan en hojas de cartulina de tamaño uniforme, después tendrán que reconstruir el texto.

La siguiente estrategia se refiere a la *transformación de la narración imbrincadas* es importante que dos estudiantes reconstruyan y presenten juntos un relato a un público. Esta técnica trata de estimular a los estudiantes para que utilicen formas alternativas de crear significados. El procedimiento es la transformación de narraciones y consiste en estimular a los estudiantes en reconstruir un texto que se expondrá ante un público más numeroso. El texto puede haberse leído a los estudiantes por el profesor o de forma independiente, se les pide a los estudiantes construir una narración oral con elementos de apoyo para su presentación pública.

Entrevista a los personajes esta actividad requiere una comprensión y apreciación completa del texto y estimula al lector a “meterse en el personaje”. Se elige una narración y después se selecciona un personaje (explicando las razones de esa elección) y se comienza el diálogo entre un entrevistador. Luego se les pide que presenten nombres de relatos que hayan leído y entrevistarlos, utilizando la técnica de tormenta de ideas. Esta estrategia se trabaja en pares para que ellos anoten la entrevista.

Se retoma estrategias de Calero (2011), *visualizamos o imaginamos*, consistió en visualizar o crear imágenes mentales. Los niños observan el mapa (esquema) del cuento, se pretende que los niños construyan organizadores gráficos; estos mismos los usaron para resumir, estas son representaciones, desde el punto de vista de Calero (2011), para visualizar y ordenar de un modo global, la estructura del texto que leen.

Los componentes de dicho *organizador* son los siguientes: Nombre del libro, autor, ilustrador, editorial; complementar el gráfico con personajes principales y personajes secundarios, el cuento ocurre en ¿Cuándo?, trama o problema y solución.

La siguiente estrategia es *dibujo y resumen* es una representación gráfica de un resumen, se plantea el objetivo de que profundicen, en el momento de dibujar y elaborar resúmenes cortos, el estudiante es capaz de crear previamente una representación visual y conceptual de la información, posteriormente plasmarla en un dibujo y una frase.

El docente elige una narración corta, divide el pizarrón en cuatro secciones y establece el objetivo de la tarea que va desarrollar: resumir la información, de acuerdo con los siguientes cuatro interrogantes: quién, dónde, qué ocurre y el desenlace final.

Imaginamos un personaje en esta estrategia, lo primero es leer un texto, después se les proporciona una representación gráfica donde dibuja, cómo imagino al personaje, cómo se llama y al escribir, cómo creo que es

Las estrategias de lectura de acuerdo con Solé (1998) son las siguientes:

Muestreo: Se retoma palabras, imágenes e ideas para predecir el contenido.

Predicción: El lector puede predecir el final de la historia y la lógica de la *explicación*: Esta misma es la capacidad de la lectura sobre lo que ocurrirá: como será un texto, cómo continuara o cómo puede acabar. Estas pueden hacerse a partir de las imágenes, los títulos, subtítulos, colores. Los estudiantes utilizan sus conocimientos previos para formular hipótesis sobre lo que trata el texto.

Anticipación: En el momento que los niños leen va haciendo anticipaciones el cual los estudiantes pueden anticipar algún significado relacionado con el tema.

Otras actividades que favorecen la producción y comprensión de textos son las *técnicas Freinet* que posibilitan que el estudiante como el docente se encuentre en situación con

sentido propio y vivencial los contenidos de acuerdo con los temas que surjan del interés de los estudiantes.

El docente es el coordinador de la clase, es quien plantea las situaciones de aprendizaje y genera conflictos cognitivos a los niños. También el docente propone estrategias de trabajo ya que los estudiantes realizan investigaciones, producción de textos, esquemas, murales, y conferencias.

Una de las técnicas Freinet es el diario escolar, el cual es un instrumento que ofrece una enseñanza viva y espontánea. Contiene anécdotas, quejas, ejemplos del trabajo, remembranza, felicitaciones, críticas, etcétera.

Es un medio de comunicación donde se aprende a leer y a escribir de forma natural y viva.

La conferencia escolar es la exposición oral y gráfica de un tema, preparada por los estudiantes. En la culminación se lleva a cabo mediante preguntas y respuestas, deberán crear un ambiente crítico - dialéctico consiste en que el docente interviene para afirmar o rectificar la información.

Se hace mención de los procesos cognitivos, se refiere a un conjunto de habilidades cognitivas que permite el desarrollo del pensamiento, ya que es fundamental para el aprendizaje para la construcción de significados.

h. Procesos cognitivos

Los procesos cognitivos son la percepción, atención y memoria, ya que implica los mecanismos mentales. Este mismo es un proceso constructivo e interpretativo de la comprensión, lo implica en la comprensión lectora. El acto de leer no sólo implica la

decodificación de letras, palabras, puntuación, la información que se obtenga en el texto con la información almacenada en el cerebro del lector, para construir una interpretación coherente de lo percibido.

De acuerdo con Gaskins y Thorne (1999), mencionan estrategias cognitivas para procesar información, son los siguientes: centrar la atención, recoger información, ensayar, recordar, analizar, organizar, integrar, evaluar, explorar, acceder al conocimiento previo, predecir formular hipótesis, crear imágenes mentales, seleccionar ideas importantes de la historia, evaluar ideas presentadas en el texto, parafrasear o resumir, organizar ideas clave, transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones.

Se ha definido cuatro procesos mentales necesarios para la comprensión lectora centrar la atención, analizar, organizar y elaborar.

Estas estrategias son posibles de aplicar al cuento a los textos que surjan de las técnicas Freinet y al instructivo.

i. Literatura infantil, el cuento

La literatura infantil se refiere a las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño (Cervera, 1989). Se retoman de Bortolussi que reconoce a la literatura infantil “la obra estética destinada a un público infantil”. Entre los principales textos de literatura infantil tenemos a los cuentos.

➤ Cuento

De acuerdo con Anderson (1999), Etimológicamente, cuento deriva de contar⁸ contar en sentido numérico, calcular). La palabra “contar” en la acepción de calcular no parece ser más vieja que la de contar en la acepción de narrar. Los primeros cuentos del mundo han sido transmitidos de boca en boca, además es una narrativa. El cuento se emplea en narraciones en forma de prosa o verso de carácter fantástico, asimismo se narra hechos sucesivos, los personajes viven hacia el futuro, en este mismo deben aparecer personajes que son esenciales para provocar el efecto deseado. Además se define el cuento retomado en Anderson, refiere que es una idea que se deriva de la acción e interacción de personajes que produce en el lector.

El cuento es una breve serie de eventos que tiene un principio, un medio y un fin, los eventos que se presente, son siempre imaginarios ya que a través de ello crea ilusión de la realidad.

Por último el cuento es una narración breve en prosa, siempre revelara la imaginación del narrador, hay acontecimientos entretajidos en una trama y tensiones con la finalidad de mantener en suspenso al lector y concluye en un desenlace

De acuerdo con Pastoriza (1962) la definición del cuento – en general- es la narración de lo sucedido o de lo que se supone sucedido. Para Valera define el cuento, la narración de algo acontecido o imaginado; la narración expuesta oralmente o por escrito, en verso o en prosa.

Baquero (1949), define que el cuento es un postverbal de contar forma, enumerar objetos y describir acontecimientos.

Una de las condiciones del cuento es el manejo de la lengua y propiedad del argumento.

j. Técnicas Freinet

Las técnicas Freinet permiten experimentar un espíritu de libertad hacia la clase, un ambiente lleno de emotividad donde se involucra sobre su vida cotidiana de los niños y la comunidad el cual gira la vida escolar.

La utilización de las técnicas Freinet en primaria se puede ver importantes alternativas para el aprendizaje escolar y la democratización de la enseñanza. Como el texto libre consiste dar la palabra al niño que pueda asumir y construya una conciencia de participación.

La correspondencia escolar: hacer contactos con otros compañeros de otras escuelas dispuestas a intercambiar cartas, dibujos, encuestas cuantas cosas se les ocurra a los niños.

El dibujo libre expresarse a través del dibujo, estos están llenos de color y emotividad que permite explicar narrando sencillas historias.

La conferencia escolar: Es la exposición oral y gráfica de un tema preparada por los estudiantes, contestar preguntas, aceptar críticas que les permitan formarse como sujetos que participen activamente en su aprendizaje y vida. Es un medio de comunicación donde se aprende a leer y a escribir de forma natural y viva.

El cálculo vivo: Que planten problemas cotidianos e intentan resolverlos encontrando procedimientos, confrontando con sus compañeros.

El diario escolar, es un instrumento que ofrece una enseñanza viva y espontánea. Contiene anécdotas, quejas, ejemplos del trabajo, remembranza, felicitaciones, críticas, etcétera.

Las técnicas Freinet es una propuesta de pedagogía popular, aporta elementos, las técnicas, los procedimientos, A demás significa un reto para los maestros para experimentar en el aula.

- dialéctico consiste que el docente interviene para afirmar o rectificar la información.

En cuanto al interés de los niños se retomó los textos instructivos para la organización del juego, y la realización para desarrollar los pasos del mismo.

k. Textos instructivos

Para referirnos a la tipología de los textos se toman ciertos criterios como la funcionalidad del lenguaje, intencionalidad del emisor, estas mismas reflejan mayor o menor las propias intuiciones como hablantes/oyentes de una lengua.⁷

Los textos manifiestan las diferentes intenciones del emisor: se busca informar, convencer, seducir, entretener, sugerir estados de ánimos. Además manifiestan todas las funciones enunciadas como informativa, literaria, apelativa y expresiva como pueden desarrollarse en el siguiente cuadro (Ver figura 18).

Figura 18. Funciones de los textos

Función	Características
Función informativa	Es la función de informar, la de hacer conocer el mundo real, posible o imaginado.
Función literaria	Tiene una intencionalidad estética.
Función apelativa	La función apelativa del lenguaje intenta modificar comportamientos. Entre los apelativos se incluyen las distintas clases de texto que se proponen modificar los comportamientos del lector, desde las recetas de cocina o los manuales de instrucciones, que organizan quehaceres o actividades.
Función expresiva	La función expresiva del lenguaje manifiesta la subjetividad del emisor, sus estados de ánimo, sus efectos, sus emociones.

Fuente: Elaborado con base en Kaufman, 2003.

⁷Kaufman y Rodríguez, (2003.19).

➤ Textos instruccionales

Estos textos dan orientaciones para realizar las actividades como: jugar, prepara una comida, cuidar plantas o animales domésticos, usar un aparato electrónico. Comparten la función apelativa en la medida en que prescriben acciones y emplean la trama descriptiva para representar el proceso.

Las recetas de cocina y los textos que encierran instrucciones para organizar un juego, hacer un experimento, construir un artefacto. Estos tiene dos partes que se distinguen ya que contiene listas de elementos a usar y la otra desarrolla las instrucciones.

Las instrucciones se caracterizan con oraciones bimembres con verbos en modo imperativo, u oraciones unimembres conformadas por construcciones verboidales de infinitivo (Kaufman, 1993:48).

Con los textos instructivos que se retomó, permitió que los estudiantes comprendieran las instrucciones de los juegos, el cual requirió conocer las características de las oraciones bimembres y modo imperativos. Para ello se necesito realizar un diseño de intervención pedagógica, el cual se requiere realizar una planificación para la problemática de la comprensión lectora.

CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Para poder atender la problemática detectada en los estudiantes de cuarto grado de primaria, fue necesario realizar una planificación, flexible que fue el comienzo de la toma de decisiones para alcanzar los propósitos planteados.

El presente capítulo muestra el diseño de la intervención pedagógica que contempla las estrategias que, de forma general, atienden la problemática de la comprensión lectora, con el fin de que los niños de cuarto grado superaran las dificultades que al respecto presentaban.

A. Buscando el camino, elementos metodológicos de la intervención

Es de suma importancia conocer las características de los niños de cuarto grado, con quienes se realizó la intervención, así como el lugar y el tiempo del que se dispuso, pues fueron los elementos que influyeron en las actividades y estrategias utilizadas, en términos generales, lo que favoreció la obtención de los resultados.

1. Los participantes

Los niños de cuarto grado, son estudiantes cuyas edades oscilan entre los 9 y 10 años, estos niños comienzan a experimentar cambios en su persona y modifican sus relaciones sociales en su familia y con sus compañeros.

En esta edad comienzan cambios importantes de movimiento como la precisión, agilidad, equilibrio, fuerza muscular, velocidad, resistencia. Además se hace más evidente el crecimiento, algunos niños y niñas se vuelven más altos y pesados.

Algunos son capaces de contar una narración de forma lógica, inician con las nociones de conservación. Tienen la capacidad para razonar y reflexionar sobre sus actos y sentimientos y pueden realizar operaciones mentales de mayor complejidad.

Los niños comienzan en la “edad del parloteo”, esto significa que los niños se exceden en hablar. La socialización es el centro del niño, porque muestra una relación con la familia y los amigos, comienzan las pandillas y los grupos de amigos. Pueden aceptar su culpa y más cuando se involucran quieren repartir la culpa equitativamente. Ellos necesitan decidir por sí mismo cómo actuar, cree que la conducta mala le hace acreedor a un castigo. También un fuerte sentido de justicia y de nobleza sincero y honesto. Toma decisiones basándose en lo que han aprendido de sus padres.

Se interesan en realizar diversas actividades para las que parece faltarles tiempo, ponen a prueba su habilidad y se sienten orgullosos de sí mismos, le interesa perfeccionar sus habilidades repitiéndolas varias veces. Asimismo se enfatiza el aumento de capacidad de opinión y de independencia, son inflexibles en sus juicios, especialmente en las trampas en los juegos.

A esta edad reconocen y razonan los privilegios y reglas en su vida escolar, les agrada sentirse libres, trabajar en equipo y leer, aunque se les dificulta comprender diversos textos.

2. Descripción del espacio y del tiempo

La intervención se realizó en la Escuela Primaria “Doctor Ignacio Chávez” la cual se ubica en Fuerte de Guadalupe, No. 24, And I y II, Colonia Unidad Habitacional Ejército de Oriente. C.P. 09230, Delegación Iztapalapa. La colonia es señalada, por los habitantes de la misma, como un lugar en el que existen tienditas donde se vende

droga, hay casas clandestinas donde se vende alcohol y prostitución, hay robos, asaltos con armas largas a proveedores de mercancía, desvalijamiento de autos y secuestros. Es uno de los lugares más peligrosos de Iztapalapa.

Físicamente la escuela se conforma por 6 edificios, dos de una sola planta y cuatro de dos plantas. En ellas se ubica una dirección, veinte salones para atender a los grupos de 1º a 6º, una Aula de promotoría de lectura, una de Tic's, una de Usos múltiples, Aula para el personal de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), tres bodegas; una para Educación Física, otra para el personal de Asistentes de Servicios en el Plantel (ASP).

Y la tercera para guardar y entregar los Desayunos escolares y tres patios; el primer patio está destinado para los niños de primero y segundo grado, en él hay un jardín que constantemente está desatendido, el segundo patio se destina a los grupos de tercero y cuarto grado, al final del mismo se encuentra el aula de Tic's, y la casa del conserje, el tercer patio es para los niños de quinto y sexto grado, éste también tiene un jardín que se encuentra en las mismas condiciones que el del primer patio.

La escuela fue fundada hace 42 años, han pasado varias generaciones desde su creación, los hundimientos que ha tenido dan cuenta de ello. En el año 2013 la escuela tuvo reparaciones en el interior de las aulas, pero éstas fueron solo temporales y el deterioro volvió a surgir.

Para la intervención se consideró un tiempo de seis meses, desde finales de agosto hasta principios de febrero del ciclo escolar 2015-2016, en los que se implementaron estrategias para incidir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

3. Justificación

Los niños de cuarto de primaria presentaron dificultades respecto a la comprensión lectora, para confirmar dicha problemática, se requirió aplicar un diagnóstico específico, lo que dio veracidad de lo observado, en él se destacó que los estudiantes tienen dificultades para comprender diversos textos, así como en la comprensión de instrucciones para resolver un examen o seguirlas para la realización de las actividades que se les plantean. De ahí que sea necesario realizar un diseño para intervenir en el grupo y buscar dar solución al problema detectado.

Que los estudiantes logren comprender lo que leen les posibilitará acceder a diversos conocimientos; ya sean científicos, literarios o informativos. Además en el plan de estudios 2011 de educación básica se plantea como una de las prioridades respecto a la lectura, que los estudiantes aprendan a comprender e interpretar, reflexionar y producir diversos tipos de textos, que se involucren en los modos de leer, interpretar y analizar los textos.

Los estudiantes poseen un bagaje cultural y social, el cual les permite desarrollar la habilidad lectora, sin embargo, la escuela es el lugar propicio para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades y adquirir las estrategias que les permitan comprender un texto en el momento en que interactúen con ellos.

B. La Intervención Pedagógica

En este apartado se hace mención de los propósitos para llevar a cabo la Intervención Pedagógica, la lista de acciones y recursos, así como las competencias que se pretende los niños construyan.

1. Propósitos

Los propósitos que con este proyecto de intervención se pretende lograr, van en el sentido de que los estudiantes:

- Participen en situaciones comunicativas en las que se emplean cuentos e instructivos, que les permitan fortalecer su comprensión lectora.
- Empleen estrategias antes, durante y después para que logren identificar las ideas principales de los textos.
- Utilicen la estrategia *Interrogación de textos* para comprender los diversos textos que surgen en el marco de proyectos de su interés.
- Realicen proyectos desde su interés, participen en la creación de Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje y vivan los principios de Pedagogía por Proyectos
- Favorezcan su comprensión lectora mediante el uso del Diario y la conferencia escolar.

2. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles

Aunque la propuesta de Pedagogía por proyectos prioriza y parte de los intereses y necesidades de los niños, el maestro no puede llegar al aula sin actividades o acciones previstas. Para el caso de la de intervención, se prevé la realización de actividades, y la utilización de recursos que están en el siguiente cuadro (Ver figura 12).

Figura 12. Actividades y recursos

Prever el acomodo del mobiliario, según las actividades
Hacer el formato de un cuadro de cumpleaños y de la lista de asistencia
Tener un lugar para el Rincón de lectura
Rincón de lectura
Preparar los materiales que se recupera para la implementación de estrategias de comprensión lectora, las técnicas de Pedagogía Freinet, el diario escolar y la conferencia escolar
Preparar los cuentos posibles para la intervención (ver listado en el Anexo 6)

3. Competencias a desarrollar

Con la dificultad de atender la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado, se requirió la construcción de las competencias e indicadores, que a continuación se presentan (Ver figura 13).

Figura 13. Competencias e indicadores

Competencia general	
Construye el sentido de cuentos e instructivos por medio de la interrogación de textos bajo el marco de Pedagogía por Proyectos.	
Competencia específica	Indicador
Comprende las características de un cuento.	<ul style="list-style-type: none"> - Caracteriza la secuencia de un cuento. - Reconoce características del cuento. - Expresa las emociones que le genera leer un cuento.
Identifica las ideas principales de un cuento.	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce las ideas principales de los textos y su función. - Selecciona textos a partir de la interrogación de textos. - Aprecia la función de los cuentos.
Produce textos, en el diario escolar de las técnicas Freinet.	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce el diario escolar a partir de los escritos de sus compañeros. - Expresa a través de sus escritos las vivencias del diario escolar. - Aprecia los escritos del diario escolar.
Aplica estrategias para comprender los diversos textos.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las funciones de los principales tipos de textos. - Selecciona información de los distintos tipos de textos que lee. - Explica los distintos tipos de textos.
Conoce los textos instructivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica los textos instructivos. - Reconoce las funciones de los textos instructivos. - Analiza los textos instructivos.

4. Procedimientos de la intervención

Para llevar a cabo la intervención se requirió comenzar por un proyecto construido desde método de proyectos (propuesto por la docente), que permitiera tener un acercamiento, tanto a los niños como a la maestra, al trabajo por proyectos.

Al inicio del ciclo escolar se plantea a los estudiantes la pregunta ¿Qué quieren que hagamos juntos durante todo el año?, las respuestas que den los niños se anotan en un

papel rotafolio y se coloca en alguna de las paredes del salón para que esté presente durante todos el año, es a lo que Jolibert el al., (2009) llama *Proyecto Anual*. De dicho proyecto se toma una de las propuestas hechas por los estudiantes y la docente lo utiliza para construir el Proyecto de acercamiento, pero en la medida de lo posible, con elementos de Pedagogía por Proyectos.

En el caso de los niños de cuarto grado, se plantea el proyecto “Juego de quemados” (Ver figura 14)

Figura 14. Proyecto “Juego de quemados”

Proyecto de acción Lo que vamos hacer	Proyecto global de aprendizaje Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de los programas	Proyecto específico de construcción de competencias en lectura y en producción de textos
<p>Definición: Aprender a jugar el juego de quemados.</p> <p>Quién: Los estudiantes de cuarto grado de primaria.</p> <p>Calendario: Octubre – Noviembre</p> <p>Planificación de tareas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Buscar información sobre la pregunta ¿Cómo se juega los quemados? 2.- Compartir la información con los compañeros acerca del juego los quemados. 3.- Conocer el reglamento del juego de quemados. 4.- Interrogación de instructivo de un juego en el patio como el avión, pato y ganso. 5.- Conocer las tácticas de juego los quemados. 6.- Organización de los equipos para jugar. <p>Repartición de tareas y de roles</p> <p>-Los estudiantes y docente buscan información del juego los quemados.</p> <p>Los compañeros comparten las experiencias del juego de quemados.</p>	<p>DOMINIO DE LA LENGUAJE Y DE LA LENGUA</p> <p>Lenguaje ora: Exponer los puntos de vista del juego los quemados.</p> <p>Escuchar a los demás: pedir explicaciones a los compañeros sobre el juego.</p> <p>Lectura:</p> <p>Comprender las informaciones de un texto instructivo.</p>	<p>Lectura: leer instructivos</p> <p>Comprender la información de un texto instructivo.</p> <p>Lo que ya sabemos</p> <p>Buscar en internet del juego los quemados, e instructivos.</p> <p>Lo que necesitamos aprender:</p> <p>Comprender los textos instructivos para seguir los pasos para jugar.</p> <p>Lo que aprendimos además: Saber jugar a través de los instructivos.</p> <p>Producción de textos</p> <p>Escribir el reglamento del juego los quemados.</p> <p>Escribir experiencias del juego</p> <p>Lo que necesitamos aprender:</p> <p>Conocer el juego de los quemados</p> <p>El reglamento</p> <p>Las tácticas para jugar los quemados.</p> <p>Lo que aprendimos además:</p> <p>Trabajar colaborativamente</p> <p>Socializar la investigación con los compañeros.</p>

Posterior a la realización del proyecto de acercamiento, se construyen proyectos con los niños, desde Pedagogía por Proyectos, es decir, mediante el consenso y con la colaboración de los estudiantes. A continuación se especifica las fases que comprenden los proyectos que se llevo a cabo.

✓ Fase I

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

En esta fase se les pregunta a los estudiantes ¿Qué quieren que hagamos juntos durante tres semanas? Las propuestas se anotan en el pizarrón y los niños se organizan en equipos según lo que les interese trabajar. Investigan y exponen ante sus compañeros su propuesta, con la intención de argumentar y convencerlos de trabajar su proyecto.

Posterior a las exposiciones de todos los equipos, se busca que en grupo se llegue a un consenso sobre el proyecto a trabajar. En caso de que no se a posible, se recurre a la votación.

Una vez que se ha definido el proyecto a trabajar, se acuerda con el grupo el nombre que se le dará.

Se definen las tareas a realizar, los responsables, los recursos necesarios y las fechas. Dicha información se organiza en la herramienta para planificar un proyecto de acción (Ver figura 15).

Figura15. Herramienta para planificar un proyecto de acción

PROYECTO: _____			
Tareas	Responsables	Material	Fechas

Fuente: Jolibert y Jacob, 2003:254

En esta fase los niños construyen su *contrato individual*, en el que escriben cuáles son sus responsabilidades durante el proyecto. Escriben en los apartados: *Lo que yo tengo que hacer* y *Lo que ya sé* sobre el proyecto. (Ver figura 16)

Figura.16 Herramienta contrato individual

Contrato individual.	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje en lectura y producción de escritos
Lo que Yo tengo que hacer	Lo que ya sé
Lo que logré	Lo que aprendí
Lo que me resultó difícil hacer	Cómo aprendí. Lo que debo reforzar

Fuente: Jolibert y Sraiki, 2011:31

✓ Fase II

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

En esta fase se especifica lo que se va aprender en el proyecto que se trabaja, haciendo una vinculación con el programa de estudios de cuarto grado y las asignaturas que contempla. Esto se hace junto con los niños, para lo que es necesario acercar con un lenguaje sencillo los contenidos del programa del grado.

También se elabora el proyecto de construcción de competencias en lectura y en producción de escritos.

✓ Fase III

La realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva con el docente.

Se llevan a cabo cada una de las actividades o tareas que se han definido en el grupo para trabajar el proyecto. Para el caso de esta intervención, todos los textos que sean leídos, se harán mediante la implementación del módulo de interrogación de textos y la preparación de estrategias de lectura de textos completos.

Durante la realización de las actividades se hacen *balances intermedios*, que consisten en hacer ajustes que el proyecto en su desarrollo requiere; agregar, cambiar o quitar actividades.

✓ Fase IV

Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas.

En se realiza la socialización del proyecto para dar a conocer los resultados a los que se llegó. Ésta puede ser a través de la exposición en el patio, a otro grupo, a los padres o a la comunidad, un texto, una maqueta, un espectáculo, un encuentro, entre otras maneras.

✓ Fase V

Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los estudiantes y por ellos.

Se realiza una revisión sobre la evaluación general del Proyecto que está relacionada con las competencias construidas por los estudiantes, es importante valorar con los estudiantes el desarrollo del proyecto, desde el comienzo y final del mismo.

Se trabajan los apartados restantes del Contrato individual.

¿Qué hicimos en el proyecto?

¿Cómo lo hicimos?

¿Qué nos falta por reforzar?

✓ Fase VI

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

Se realiza la evaluación colectiva e individual del Proyecto relacionada sobre la síntesis metacognitiva acerca de lo que aprendió y cómo se aprendió, y lo que se debe reforzar y como se realizó.

Se utilizan las herramientas para la evaluación de las competencias construidas, para la intervención respecto a comprensión de textos instructivos y literarios se hace mediante una escala estimativa y una pauta para evaluar el cuento (Ver figura 17 y 18).

Figura.17 Escala estimativa de las competencias

Competencias	Indicadores	Logrado	No logrado	En proceso
Comprende las características de un cuento.	<ul style="list-style-type: none"> •Caracteriza la secuencia de un cuento. •Reconoce características del cuento. •Expresa las emociones que le genera leer un cuento. 			
Identifica las ideas principales de un cuento.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las ideas principales de los textos y su función. •Selecciona textos a partir de la interrogación de textos. •Aprecia la función de los cuentos 			
Produce textos, en el diario escolar de las técnicas Freinet.	<ul style="list-style-type: none"> •Conoce el diario escolar a partir de los escritos de sus compañeros. •Expresar a través de sus escritos las vivencias del diario escolar. •Aprecia los escritos del diario escolar 			
Adquiere estrategias para comprender los diversos textos.	<ul style="list-style-type: none"> •Identifica las funciones de los principales tipos de textos. •Selecciona información de los distintos tipos de textos que lee. •Explica los distintos tipos de textos. •Selecciona información de los distintos tipos de textos que lee. 			
Conocer los textos instructivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los textos instructivos. •Reconocer las funciones de los textos instructivos. • Analizar los textos instructivos. 			

Figura. 18 Pauta para evaluar el cuento

Evaluación del cuento	
Nombre: _____	
Título del cuento: _____	
Situación inicial:	
Personajes principales :	
Evento- problema u objeto de la búsqueda.	
Acontecimientos:	
Personajes secundarios :	
Situación final:	

Fuente: Jolibert y Jacob, 2003:185

5. Evaluación y Seguimiento

En cuanto a la evaluación y seguimiento, se realiza con base en las pautas de propuestas desde Pedagogía por Proyectos que tiene que ver con la primera para la evaluación del cuento, y la segunda para el juego de los quemados (Ver figura 19).

Figura. 19 Herramienta de evaluación

Evaluación de la comprensión de un cuento	
Nombre: _____	
Título del cuento: _____	
Inicial del cuento	
Personajes principales :	
Situación o evento en el desarrollo del cuento	
Acontecimientos durante el cuento:	
Personajes secundarios :	
Final de la historia	

Fuente: Jolibert y Jacob, 2003:185

Figura. 20 Herramienta de evaluación

Autoevaluación del reglamento del juego de <i>quemados</i>		
	Si	No
1.- ¿Escribí el título del juego?		
2.- ¿Lo distribuí en dos partes?		
3.- ¿Describí en forma clara el material?		
4.- ¿Están claras las instrucciones?		
5.- ¿Puse todos los verbos en el tiempo correcto?		
6.- ¿Escribí en forma ordenada y nítida		
7.- ¿Use de forma ordenada y nítida?		
8.- ¿Usé puntuación?		
9.- ¿Revise la ortografía?		

Fuente: Jolibert y Jacob, 2003:187

Una vez que se ha mostrado el diseño, se procedió a la aplicación y en el siguiente capítulo se dan a conocer los resultados.

CAPÍTULO V. RESIGNIFICAR LA PRÁCTICA DOCENTE

En lo que concierne a se incluyen dos informes de la intervención realizada. En primer lugar se muestra un informe biográfico-narrativo, que consta de un texto donde se relata la intervención y las reflexiones resultantes; y en un segundo momento, se presenta un informe general que contiene la investigación realizada de manera sintética y que soporta más el primero.

A. Informe biográfico-narrativo

En el informe biográfico-narrativo se plasma lo vivido con los niños, además de escuchar las voces de los estudiantes y de quienes participaron en la intervención, así como de la docente y sus observaciones en torno a la práctica. La técnica empleada para contar toda la experiencia fue el relato único, cuya estructura consta de cinco episodios que inician con la autobiografía docente, en la que se hace un esfuerzo por buscar los orígenes del interés por el objeto de estudio.

EPISODIO UNO. DESPUES DE LA CEGUERA VINO LA LUZ

*Cuanto más lees, más cosas sabrás.
Cuanto más cosas aprendas a más lugares viajarás.
Dr. Seuss 1967.*

Para descubrir el origen de mi interés por la comprensión lectora decidí encaminarme a una introspección. En ella me cuestioné: ¿por qué elegí trabajar con este tema? Esa pregunta implicó un viaje al baúl de los recuerdos, lo cual no fue fácil porque removió sentimientos y vivencias que creía olvidados. Entonces, mi memoria comenzó una búsqueda a partir de la primaria, ya que, antes de dicha etapa, no recordaba nada.

Cuando cumplí la edad para iniciar la educación básica, mi madre me dijo cuál era mi misión: “Ahí vas a aprender a leer y escribir”, la miré y no le dije nada; sin embargo, en mi interior sentí un poco de emoción y alegría porque era una oportunidad para conocer nuevos maestros y compañeros. Estas sensaciones cambiaron al averiguar quién sería mi primera maestra, Margarita, una mujer que parecía muy seria y me inspiraba temor.

Conocí a la profesora una semana antes de comenzar las clases, pues mi madre y yo fuimos a inscribirme a mi nueva escuela, la primaria “Xochimilco”.

Recuerdo que el primer día de clases mi corazón no dejaba de latir aceleradamente. Conforme entraba a la escuela sentía su palpitar cada vez más fuerte. El patio escolar me parecía enorme y no sabía a dónde dirigirme. Me sentía perdida, hasta que escuché una voz que me preguntó:

— *¿Quién es tu maestra?*

—*Margarita* —contesté con una voz nerviosa.

—*Entonces ve a formarte a la fila del grupo 1° B.*

Caminé al lugar indicado y noté que ya se encontraban ahí algunos compañeros, quienes estaban emocionados por iniciar las clases. Recuerdo que todo sucedió de forma ordenada: juntos ingresamos al aula, después la maestra Margarita nos acomodó para ocupar nuestros asientos y, finalmente, dio la bienvenida al grupo. La aventura estaba por comenzar.

La dinámica que seguimos durante los bimestres se basaba en la elaboración de planas en nuestros cuadernos y el trabajo en los libros de texto gratuito. No obstante, pasaba el tiempo y la maestra no me veía progresar, al parecer, la misión que mi mamá me había otorgado se me estaba dificultando: aprender a leer y escribir era más difícil de lo que imaginaba. Por ese motivo, la maestra le comentó a mi mamá que me ayudara en casa, pues no podía responder los exámenes y por eso reprobaba.

Todas las tardes me sentaba con mamá a trabajar en los ejercicios de un libro llamado *Juguemos a leer*⁸, un material que la profesora sugirió comprar. Mi madre me enseñó a su manera, pronunciando las sílabas que yo debía repetir; después, volvía a preguntarme, pero en muchas ocasiones ya no recordaba nada de lo que habíamos repasado juntas. Este método comenzó a desesperarla y algunas veces usó recursos

⁸Ahumada, Rosario, *Juguemos a leer*, 2005.

como jalarme las orejas o el cabello, para que la siguiente ocasión no olvidara la respuesta.

Cada sesión se convirtió en un martirio para mí. Después de comer, mi madre sacaba el libro para empezar a estudiar; de ese modo, yo sabía que empezaba el dolor. No obstante, eso terminó cuando concluí el primer grado, pues tomé clases de regularización durante las vacaciones de verano en una institución privada donde me enseñaron las vocales, las sílabas y a escribir dictados, así que pude practicar toda la temporada.

Durante la niñez no tuve textos a mi alcance. Mi primer contacto con la lectura fue al ingresar a la escuela, con los libros de texto gratuitos que la profesora le entregaba al grupo cuando iniciábamos el curso. Me resultaba muy grato cuando por fin llegaban a mis manos porque todos eran nuevos; aún recuerdo el aroma que despedían, la textura de las portadas y los colores en su interior.

Cuando me entregaban mi nueva biblioteca, yo corría emocionada a casa para narrar la alegría que esto me producía. No obstante, mi mamá solía apagar la luz de mi entusiasmo al abstenerse de hacer comentarios. “Papel lustre y plástico”, eran las únicas indicaciones que le interesaban, para forrar los libros. La atención de mi padre no fue mayor, él era un hombre muy ocupado en el trabajo, aunque siempre se encargó de mantener la casa con lo necesario. Su jornada era nocturna, así que durante el día se molestaba si mi hermano o yo hacíamos escándalo.

Mis padres son originarios de la comunidad de San Pablo y Piaxtla de Tancahuitz, una región ubicada en la Huasteca Potosina. La infancia de ambos fue complicada, ya que mis abuelos no tenían los recursos suficientes para enviarlos a estudiar. La historia era recordada constantemente por mi padre, quien nos decía a mi hermano y a mí que debíamos aprovechar lo que teníamos.

Mis padres, desafortunadamente, no pudieron inculcar en nosotros el gusto por la lectura. Rememoro mis días de infancia, cuando mi única compañía fueron los libros de texto gratuitos. Al principio me resultaba complicado entender algunos cuentos, poemas y canciones, porque había palabras difíciles para mi comprensión. Además, no tenía el hábito de buscar el significado de las palabras en el diccionario, estrategia que ahora sé me ayudaría a ampliar mi vocabulario.⁹

Algo similar ocurría los domingos cuando asistía al templo. En la iglesia escuchaba pasajes de la biblia y los maestros nos hacían leer algunos de ellos. Después, el grupo donde me encontraba debía participar para responder a las preguntas realizadas y así confirmar que se había comprendido la lectura. Cuando llegábamos a esta etapa no participaba y sólo me dedicaba a escuchar a los demás, pues me resultaba una tarea muy difícil. Yo prefería que me leyeran o representaran un texto, porque sólo de ese modo entendía su contenido.

- **Descubrir el secreto de la felicidad**

En la adolescencia, un texto inesperado y cautivador llegó a mis manos de forma circunstancial. Un día, mi tío Marcelino llegó a casa para visitar a mi padre; la ocasión me resultó extraña porque eso no era frecuente, así que no pude evitar escuchar lo que sucedió en el encuentro. Durante la conversación, mi tío sugería a mi padre acudir con el médico debido a unos malestares que lo aquejaban, pero él aseguraba que otra persona quería causarle un “daño”. La plática se prolongó y mi padre no cambiaba de opinión, así que mi tío Marcelino optó por recomendarle un libro que lo había ayudado en algún momento. Mi padre miró el texto sin interés y, después, lo dejó arrumbado en la mesa por algunos días.

Cuando me percaté del libro comencé a preguntarme: ¿cuál será su título?, ¿qué información contendrá?, ¿por qué mi tío se lo dio a mi padre?, ¿qué habrá pensado al

⁹Prado, Josefina (2005), Estrategias y actividades para el uso diccionario en el aula.

recibirlo? Tenía muchas dudas, pero mi emoción por conocer al nuevo inquilino de la casa era mayor.

Una vez que terminó la visita comencé a merodear el lugar de forma muy misteriosa, para asegurarme de que ya no se encontraba mi padre. Revisé con precaución el perímetro, di unos pasos rápidamente y me acerqué a la mesa con sigilo para descubrir el título: *Juventud en éxtasis*¹⁰, de Carlos Cuauhtémoc Sánchez. Vi la portada y me asombré, así que no dudé en tomarlo para ir a otro sitio y comenzar a leerlo.

Durante la lectura, noté que había momentos donde la historia se tornaba difícil y aburrida, porque el lenguaje era un tanto complejo; incluso, había ocasiones en que no comprendía nada y debía leerlo nuevamente. Esta situación no impidió que terminara el libro, así que me acerqué a mi tío y le pregunté:

—Tío Marcelino, leí el libro que dejaste en mi casa y ya lo terminé. ¿Podrías prestarme otro?

—Claro, tengo otros del mismo autor. ¿Qué te parece *Un grito desesperado* y *Volar sobre el pantano*? —respondió mientras los sacaba de un anaquel.

Aunque me aplicaba en la lectura, en muchas ocasiones me resultaba complicado encontrar elementos para entender las historias y tiempo después comprendí que el contenido de éstas sólo mantiene fórmulas de consumo, sin valores estéticos bien argumentados.

En los años siguientes, mi confianza sobre la educación que estaba adquiriendo se vio mermada. Al terminar la secundaria, ya no quería seguir estudiando y dudaba de mi capacidad para aprobar un examen de ingreso al nivel medio superior. Esto provocó que dejara pasar los trámites de inscripción, pensando que sólo así me libraría, pero no resultó, pues mi mamá me presionó para no desistir y, de ese modo, comencé una carrera técnica como asistente educativo en un colegio particular.

¹⁰Sánchez, Carlos Cuauhtémoc, *Juventud en éxtasis*, 1994.

En esa nueva etapa en mi vida académica me reencontré con los libros. En el colegio, los profesores nos facilitaban los textos educativos; uno de ellos fue *Dibs, en busca del sí mismo*¹¹, escrito por Virginia M. Axline. Al leer la historia de Dibs, quedé impactada y tuve que leerla por segunda ocasión para asegurarme de que la había comprendido correctamente.

Después de cursar la carrera técnica durante dos años y medio, no me libré del nivel medio superior porque ingresé al Colegio de Bachilleres. Hoy puedo asegurar que los libros han dejado una huella importante en mi vida, pues siempre han sido mis compañeros, aunque el verdadero desafío con ellos ha sido entenderlos totalmente.

- **Confrontar con la realidad**

El bachillerato pasó tan veloz como el agua. Los tres años ocurrieron tan rápido que de nueva cuenta me vi en la necesidad de tomar una decisión importante en mi vida: ¿debía continuar mis estudios o empezar a trabajar? Al final, elegí la segunda opción e ingresé como responsable del área maternal en una guardería llamada “Mickey Mouse”, la cual se ubicaba en la colonia Centro de la Ciudad de México.

Luego de laborar durante año y medio en la estancia infantil cambiaron mis planes y decidí embarcarme en el regreso a los estudios. Fue así como ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), lo que significó un abrupto despertar después de un sueño profundo. La licenciatura me llevó a otras atmósferas: ahora tenía la necesidad de leer y aprender hábitos de estudio para realizar tareas o enfrentar lecturas complicadas. La comodidad se había terminado y ahora vivía la experiencia de la presión universitaria.

Al inicio de la carrera, la habilidad lectora para la comprensión de diversos textos era un tema recurrente y de énfasis entre los profesores. No sólo era un requisito para cursar

¹¹Axline, Virginia M. *Dibs en busca del sí mismo*, 2014.

las materias, sino también, una habilidad que el grupo debió aprender desde la educación primaria. Enfrentar la nueva dinámica me preocupaba, el panorama presentaba múltiples obstáculos y eso me frustraba, pues se requería de un bagaje amplio de conceptos para fundamentar correctamente mi discurso. De pronto reflexioné sobre mi aprendizaje y concluí que la constante sería memorizar los contenidos para salir adelante.

Confrontar la realidad con mi trayectoria académica fue una etapa difícil, pues actividades como argumentar me resultaban desconocidas. Si un profesor solicitaba participaciones pertinentes, mi mente se consternaba: “¿Quién me ayudará?”, pensaba. No recuerdo que los docentes me hubieran pedido una habilidad de este tipo en el pasado, por lo que memorizar, en ese momento, ya no era suficiente.

Laberintos sin salida era todo lo que veía en este encuentro con el nivel superior. “¿Qué voy a hacer?”, me cuestionaba en las clases. Desafortunadamente, no era la única que experimentaba estos pensamientos, en los pasillos de la universidad escuchaba diversos comentarios sobre casos similares, donde compañeros reprobaban asignaturas que requerían de la capacidad de argumentar, tales como Ciencia y Sociedad.

Aunque no estaba segura sobre cómo resolver el reto, buscaba de forma constante encontrar una alternativa. De pronto me llegaron recuerdos de la niñez, cuando leía cuentos y poemas en los libros de texto gratuitos, cuyas palabras no siempre lograba comprender; aunque esta vez cambié la dirección y tomé el diccionario para enfrentar los términos más difíciles. También comencé a leer otros materiales para entender mejor el tema y participar. Sudor y lágrimas acompañaron mi primer bimestre, siempre preocupada por acreditar la materia que todos temían; a cambio de ello aprendí a organizar los tiempos para cumplir con las lecturas y escribir mis comentarios.

- **Momentos cruciales**

“Después de la tormenta viene la calma”, dicen por ahí. Cuando ingresé al segundo bimestre me di cuenta de esto y por segunda ocasión tuve que enfrentar mis temores ante los nuevos desafíos que esperaban encontrar respuesta. Durante esa época, la profesora de Comunicación, Diana, nos pidió al grupo conseguir el libro *Ensayo sobre la ceguera*, una obra de José Saramago¹²

En cuanto compré el texto evoqué la alegría de cuando era niña y recibía mis nuevos libros en la primaria. Con el mismo entusiasmo sostuve la obra de Saramago en mis manos, olfateé sus hojas y sentí la textura del papel. ¡Qué fascinación! No podía esperar a concluir la historia, aún no comenzaba la primera página y ya sentía incertidumbre sobre su desenlace. Durante la lectura me sentí identificada con el personaje principal, ya que, por mucho tiempo, caminé entre sombras, en la ceguera absoluta, sin vislumbrar más allá del sol. Cuando al fin lo concluí, mi entusiasmo se transformó en interés por buscar otros libros.

La profesora de esta materia también nos pedía escritos argumentados; por lo tanto, retomé la búsqueda de textos complementarios y el uso del diccionario. Así, el conocimiento se incrementaba como una estrella brillante con nuevos temas por conocer y obras por admirar. Todo, en conjunto, formó un camino de historias que aportaron aspectos relevantes a mi vida.

Hoy puedo apreciar el contraste entre solicitar a los estudiantes que lean textos específicos o aquellos motivados por su interés, pues esto marca una diferencia en el placer de la lectura. En todos los niveles de educación, la comprensión lectora es un tema de suma importancia, pues ésta permite encontrar significados relevantes en los contenidos, o bien, aplicar estrategias para mejorar esta habilidad.

¹²Saramago, José, *Ensayo sobre la ceguera*,2001

- **Una gran esperanza**

Al concluir la licenciatura inicié el camino de la docencia. Mi primera experiencia fue en una primaria particular donde laboré durante dos años. Posteriormente, me encaminé a realizar el examen de oposición para obtener una plaza en el mismo nivel educativo; de ese modo, tuve el privilegio de ingresar a la escuela primaria “Doctor Ignacio Chávez”.

Inicié la docencia impartiendo clases a primer grado durante el ciclo escolar 2011-2012. Contemplando la importancia de la comprensión lectora tomé la decisión de facilitar al grupo pequeños fragmentos de textos de mi interés, para después realizar un cuestionario sobre el tema. Sin embargo, mi objetivo no se cumplía en su totalidad, porque estaba concentrada, a petición de la escuela, en contar el número de palabras que leían los estudiantes por minuto¹³, requisito necesario para llenar los formatos bimestrales, además de pedirles leer en casa 20 minutos.

Durante cuatro años trabajé de esta manera, sin darme cuenta de los verdaderos intereses de los niños sobre la elección de textos. Como era de esperarse, las técnicas empleadas no permitieron desarrollar habilidades lectoras en los estudiantes y a los niños tampoco les gustaba. Aunque actuaba de esa manera porque así lo indicaba el colegio, yo no me sentía satisfecha.

Más adelante surgió la posibilidad de trabajar con cuarto grado y reconocí un problema cotidiano desde el inicio del ciclo escolar: persistía en los estudiantes la dificultad para la comprensión lectora. El panorama era desalentador y los mismos estudiantes solicitaban ayuda con insistencia. Debido a la situación, decidí acercarme a mis compañeros profesores:

—¿Qué estrategias utilizan ustedes para trabajar la comprensión lectora con sus estudiantes? —pregunté angustiada.

¹³Férez, E. y González N.(2012), Herramientas para el desarrollo y evaluación de la competencia lectora.

—Nosotros elegimos una antología de lecturas para trabajar dentro del aula y algunas de ellas se realizan en casa —dijo una de mis colegas.

—Así es. En el salón, los niños leen antes de responder un cuestionario sobre los textos que estamos consultando —agregó otro profesor de la primaria.

En sus respuestas no encontré lo que buscaba y me seguía preocupando que el avance de mi grupo fuera mínimo. Clase tras clase continuaba con el método usual: escuchaba la fluidez de lectura de los niños, considerando el tiempo invertido. En la práctica, parecía que era más importante llenar formatos administrativos de la dirección que atender el problema lector. Así me di cuenta de que no sólo los estudiantes necesitaban apoyo, pues en mi interior podía sentir la necesidad de gritar solicitando ayuda.

Si esto no era suficiente, lo que se avecinaba me consternó aún más. Cada año la escuela primaria organizaba una feria de lectura con diversas actividades y talleres impartidos por los docentes del plantel. El objetivo era que los estudiantes asistieran con sus familias, pero los resultados no eran satisfactorios, y el desinterés y la apatía era la constante que se observaba en los niños, quienes, además, asistían de manera forzada porque debían comprobar su visita a través de algún trabajo que los profesores hubieran realizado en el evento. ¿Qué resultados se podrían esperar en este escenario? Algunos no muy favorables tomando en cuenta que el colegiado aún continúa trabajando de este modo.

La preocupación seguía invadiéndome al notar que a los chicos no les despertaban ningún interés las lecturas trabajadas en clase. Entonces pensé: “¡No más!”, y decidí mejorar mi práctica docente al buscar cursos que me enseñaran estrategias sobre cómo abordar el problema. Algunos de ellos no daban los resultados que yo esperaba, pero un sorpresivo encuentro estaba a punto de cambiar el rumbo de mi perspectiva. De nuevo, salía de la ceguera.

El inicio de un nuevo viaje ocurrió al enterarme de la oferta educativa del posgrado de la UPN. Mi interés por la convocatoria en la especialidad Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria fue inmediato, así que acudí a la plática de la Unidad 094, Centro. La cita tuvo mucha audiencia, e incluso, fue necesario dividirnos en dos grupos debido al número de aspirantes interesados en escuchar la propuesta de trabajo.

Durante la jornada me interesó de forma especial la alternativa de “Pedagogía por Proyectos”¹⁴, que brinda elementos importantes para trabajar la comprensión de lectura y escritura. Para elaborar mi anteproyecto busqué textos sobre este eje, pues las experiencias con mis chicos me demostraron que es pertinente encontrar recursos creativos y útiles que logren la identificación del estudiante con los textos.

Comprendí que para que en los niños se despertara el placer de la lectura y pudieran comprenderla era necesario permitirles elegir sus propios textos. Sin embargo, no entendí tal situación hasta que ingresé a la maestría. De no haber tenido dicha oportunidad, aún practicaría las mismas estrategias erróneas que no apoyan a los estudiantes ni les generan sentido.

- **El día esperado por todos**

Todavía recuerdo aquella ocasión, mi cuerpo se estremecía, una sensación helada recorría mis manos y el corazón me palpitaba cada vez más fuerte; no podía contener los nervios y la emoción por saber los resultados de la selección para cursar la maestría en la UPN. De pronto, observé con cuidado la pantalla de mi computadora y... ¡qué sensación!, inmediatamente encontré mi nombre. Sabía que ahora tenía otra oportunidad para seguir preparándome profesionalmente.

Un nuevo día de clases se acercaba; sin embargo, esto tuvo que aguardar un poco más debido a problemas laborales que provocaron el cierre de toda la Unidad. Posteriormente se dio aviso sobre el próximo comienzo del trimestre; el descanso había

¹⁴Josette Joliberty Cristina Sraïki *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, 2011.

terminado, ya era hora de resignificar mi práctica docente y mi forma de trabajo en el aula.

Recuerdo que la inquietud por nuevos aprendizajes era un sentimiento común entre mis compañeros, un grupo integrado por 16 estudiantes. Ya en el salón de clases, primero conocí al maestro Roberto Vera, quien nos dio la bienvenida y exhortó a presentarnos. Nadie sabía qué nos deparaba el futuro durante las clases, pero el estrés y la carga de trabajo comenzaron a aumentar progresivamente.

La dinámica intensiva continuó todo el trimestre sin descanso; desafortunadamente, en vísperas del final del curso, una compañera desertó de la especialidad. Para esta etapa, ya era momento de entregar el avance de nuestro proyecto de tesis, el cual se componía del contexto problematizador, panorama nacional y mención de organismos internacionales con pertinencia en nuestro objeto de estudio.

Mi preocupación se acrecentó cuando otro de mis docentes, el maestro Manuel Marín, comentó el nuevo reto a enfrentar: participar en un coloquio para exponer nuestros proyectos frente a la clase y el resto del colegiado, incluyendo los compañeros de la tercera generación de ese posgrado. En conjunto, todos harían comentarios para retroalimentar los trabajos presentados.

Cuando llegó el día del evento me sentía temerosa porque no sabía cómo exponer el objeto de estudio que había investigado, ni de qué manera se presentarían los comentarios del profesorado y los estudiantes. No obstante, la incertidumbre se terminó cuando el maestro Marín aclaró que las participaciones tendrían un formato en tres tonos: primero, felicitaciones; después, preguntas sobre el objeto de estudio planteado; y, finalmente, recomendaciones para mejorar el trabajo.

A pesar de que aún era necesario continuar la investigación sobre el contexto problematizador, el exceso de estrés vio la calma una vez que fue presentada la información. Después fue necesario realizar el diseño del proyecto con los estudiantes

para enfocar la comprensión lectora en la planificación, como un elemento primordial de su gestión.

Con el paso del tiempo los trimestres de la maestría se fueron complicando, pero esto fue proporcional a los aprendizajes obtenidos; por ejemplo, en el área de metodología trabajé con textos como: *La investigación biográfica-narrativa*, de Antonio Bolívar; y *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, de Daniel Suárez.

Todas estas experiencias y pasajes de mi vida consolidaron mi interés por la comprensión de textos, donde no sólo se requiere de empatía por parte del docente, también son necesarias la entrega y la dedicación para causar impactos significativos en los estudiantes.

EPISODIO DOS. SABOREANDO LA MIEL

*La interacción entre el lector y el texto
es el fundamento de la comprensión.*

David Cooper, 1990.

Al regresar a impartir clases en la primaria “Doctor Ignacio Chávez”, me sentí como un pájaro que emprendía el vuelo. Sobre las alturas, mis alas se extendían al compás del viento, en busca del nido que ahora cuidaría durante una nueva temporada. El primer día de clases siempre es emocionante y ceremonial para mí. Desperté muy temprano, desayuné y preparé mis cosas para estar lista a la hora indicada. La emoción y las ilusiones me invadían porque estaba a punto de dar lo mejor de mí.

Cuando el reloj marcó las 8:20 de la mañana, el director de la escuela dio la bienvenida a estudiantes y profesores en una ceremonia que indicaba el inicio del ciclo escolar 2014-2015. Así se inauguró la jornada de labores y después nos dirigimos a nuestros salones para dar comienzo a las actividades. Mientras caminaba, la preocupación y los nervios inundaban mi cabeza de preguntas: ¿qué destino tendrá este nuevo viaje?, ¿los estudiantes estarán dispuestos a involucrarse en la dinámica de *Pedagogía por*

proyectos? No obstante, enfrenté el desafío esperando que el entorno del aula fuera enmarcado por la cooperación y la democracia en las decisiones.

Una vez que ingresé al aula, vi un conjunto de pequeños rostros que me resultaban familiares porque ya había trabajado con ese grupo durante el tercer grado. Los estudiantes estaban ansiosos por tener un lugar para sentarse; algunos deseaban mantenerse cerca de sus amigos, pero otros no prestaban atención a ello. Cuando todos encontraron un sitio les dije:

—*¡Me da gusto verlos nuevamente! Espero que juntos podamos aprender.*

—*¿A qué hora comenzaremos a trabajar?* —dijo Roberto, un estudiante que parecía muy inquieto por iniciar.

—*En un momento más* —le contesté—, *primero necesitamos platicar sobre las condiciones para facilitar nuestro aprendizaje y organizarnos.*

—*Está bien, maestra* —asintieron los niños tranquilamente, ya que conocían previamente la dinámica de la clase.

—*Díganme chicos, ¿cómo les gustaría sentarse?* —pregunté.

—*¡Con nuestros amigos!* —se escuchó al unísono, con un fuerte grito.

Les insistí a los estudiantes de darse la oportunidad de conocer e integrarse con otros compañeros, lo que les permitiría compartir experiencias sobre el trabajo que desarrollarían todo el año. Cuando escucharon la propuesta los niños expresaron su descontento; sin embargo, pensé en utilizar un “As” que tenía guardado bajo la manga con la dinámica “ensalada de frutas”,¹⁵ que me permitiría integrarlos en nuevos equipos aun sin estar predispuestos al cambio.

Como ya conocía a mis niños y quería anticiparme a inconvenientes, previamente compré un paquete de tarjetas con la imagen de distintas frutas en cada una. Después de sacar el material de mi bolsa comencé a repartir las tarjetas entre los estudiantes. La ensalada tenía variedad: sandía, fresa, plátano, mango, naranja y uva. La indicación fue

¹⁵Esta dinámica, cuya duración oscila entre los 15 y los 20 minutos, es útil cuando los participantes no muestran confianza para integrarse o modificar el orden al que suelen recurrir.

que, en cuanto los niños vieran su figura, debían buscar a compañeros que tuvieran la misma fruta. Había quienes levantaban sus imágenes para mostrarlas al resto y, de ese modo, se formaron equipos con cuatro integrantes diferentes a los habituales.

En esta ocasión no me resultó difícil organizar al grupo; al contrario, el objetivo se cumplió con entusiasmo y diversión. Los niños se sintieron conformes y acercaron el mobiliario para ponerse de acuerdo. Desde ahora, nuevas estrategias llevarían a cambios favorables para organizar el trabajo.

- **Encender una luz**

Cuando todo estaba listo, sin más preámbulos, la interacción comenzó:

—Niños, ¿qué observan dentro del aula?, ¿consideran que falta algo?

—¡Yo sé, yo sé! —contestó París— *El salón no está adornado.*

—*De acuerdo, pero además de los adornos, ¿qué más le falta?*

El grupo observó alrededor sin encontrar la respuesta. Entonces les sugerí una idea: —*¿Qué les parece si colocamos un calendario para saber cuándo venimos a la escuela? También podremos anotar actividades o eventos importantes.*

—*Está bien, ¡hagámoslo!* —se escucharon algunas voces emocionadas.

—*Maestra, tengo una pregunta, ¿volveremos a pasar lista a los compañeros?* —me interrogó Roberto.

La pregunta me hizo reflexionar rápidamente sobre la importancia de compartir opiniones para tomar decisiones de forma conjunta con los niños, tal como lo refiere Josette Jolibert.¹⁶ Lo siguiente que hice fue preguntarles a todos:

—*¿Ustedes desean seguir pasando la asistencia a sus compañeros?*

—*¡Sí!* —se escuchó fuerte y claro en todo el salón.

—*Yo me propongo para comenzar la lista, ¿el martes puedo hacerlo?* —gritó Roberto con mucho entusiasmo.

¹⁶En el texto *Interrogar y producir textos: Vivencias en el aula*, 2005.

Al parecer, la tarea le resultaba fácil porque ya tenía experiencia en desarrollarla. Esta condición facilitadora ya era conocida por los estudiantes, pues mientras impartía el tercer grado tuvieron un acercamiento a ella. Un poco después, Pedro comentó:

—*Maestra, ¿sabía que el cumpleaños de Orlando será en agosto? No se nos vaya a olvidar felicitarlo.*

—*¡Qué bueno que lo mencionas, Pedro! ¿Se acuerdan que antes habíamos hecho un cuadro con las fechas de cumpleaños de todos nosotros?* —respondí aprovechando la valiosa aportación—*¿Les gustaría continuar con la propuesta?*

Todos estuvieron de acuerdo con la aportación, pero cuando planteé llevar un obsequio para el cumpleaños, los chicos mostraron su rechazo. Su reacción me hizo recordar el trabajo de Roy Rappaport en 1984,¹⁷ donde se menciona el empoderamiento que un grupo requiere para tomar el control de la situación o elegir una opción.

Tras esta reflexión, pregunté quién deseaba ser el responsable del cuadro de cumpleaños y al instante Emily, Elizabeth y Evelyn levantaron la mano. No esperaba tal entusiasmo e iniciativa, así que el veredicto se sometió a votación con el grupo. Hoy que evaluo aquel momento, pienso que en realidad no era necesario elegir sólo a una compañera, pues juntas hubieran desempeñado con éxito dicha encomienda. Sin duda, el tiempo y las experiencias proporcionan más referentes para tomar mejores decisiones.

—*¿Quién se encargará de llevar el control de la biblioteca, para prestar los libros del salón?* —preguntó Pedro con un tono preocupado—. *El año pasado les tocó a Orlando y a Roberto.*

—*Vamos a ponernos de acuerdo, pero primero díganme ¿les agrada la idea de que nuevamente elijamos a un responsable para esta tarea?*

—*Sí, sí, yo estoy de acuerdo* —contestaron en conjunto.

¹⁷Silva Dreyer, *Revista Interamericana de Psicología*, 2007.

—Bien, ¿quién desea participar en la comisión de la biblioteca

En ese instante levantaron la mano Paris, Elizabeth, Christopher y Jonathan para postularse, pero en consenso el grupo eligió a las dos compañeras.

Poco después empezamos a elaborar el reglamento interno para el cuidado de los libros y fue necesario que todos juntos aportáramos ideas. Una vez que finalizamos el trabajo en conjunto obtuvimos las siguientes normas:

- Contar con una credencial para el préstamo de domicilio.
- Cuidar los libros y materiales de la biblioteca.
- Guardar silencio cuando los compañeros se encuentren leyendo.
- No introducir alimentos a la biblioteca.
- Devolver los libros en la fecha indicada.

Por ese día, fueron todas las condiciones facilitadoras que comentamos, el resto se realizaron conforme surgieron los proyectos de la clase, pues Josette Jolibert¹⁸ sugiere que las responsabilidades deben rotarse cada semana o mes, por lo que no se determinaron todas de una vez.

- ***El enmascarado de lata***¹⁹

Fue necesario, en la primera sesión, realizar un diagnóstico sobre la comprensión lectora de los niños para evaluar sus habilidades. Con ese fin retomé una estrategia de lectura que sugiere Andrés Calero, su nombre es *El enmascarado de lata*, escrita por Vivian Mansour en 2010.

¹⁸ Información consultada en su libro *Interrogar y producir textos: vivencias en el aula*, 2005.

¹⁹ En Vivian Mansour, 2005.

—Chicos, les mostraré un texto que les encantará —dije, mientras recorría cada equipo—. Se llama El enmascarado de lata, ¿les gusta su portada?, ¿qué les parece si alguno de ustedes nos cuenta sobre qué piensan que trata la historia, de acuerdo con lo que observan en el dibujo?

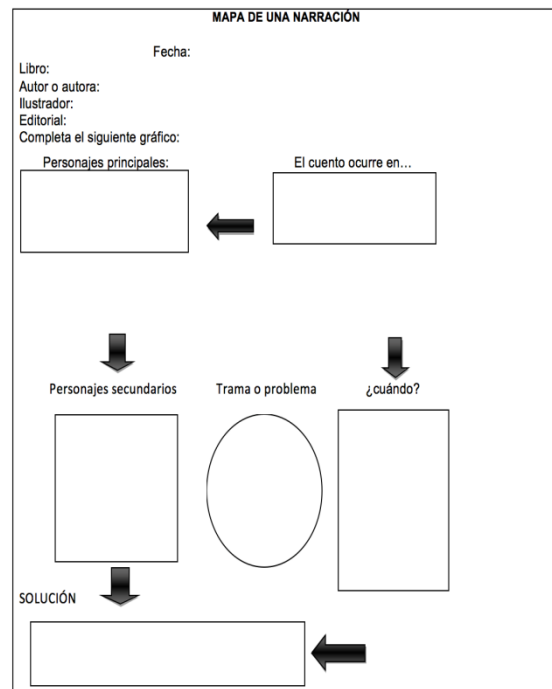
Después les facilité a todos una hoja blanca de tamaño carta para que pudieran escribir lo que pensaban sobre el texto a partir de la portada. Los estudiantes levantaron la mano y comenzaron a participar con entusiasmo. Algunos de ellos dijeron: “es sobre un niño que es un luchador”; “es de un señor que se dedica a luchar los fines de semana”.

Con el fin de que los estudiantes se quedaran en suspenso por saber el final de la historia, sólo leí un pequeño apartado.

Luego apliqué la estrategia de lectura: “Visualicemos el mapa de un cuento” que elaboró Andrés Calero²⁰ y que consiste en anotar una serie de datos en el pizarrón que sirvan de guía al grupo para aclarar algunos puntos sobre la historia y escribir en sus

cuadernos. Los elementos solicitados fueron: el título del libro, el autor, el ilustrador, los personajes principales y secundarios, la trama o el problema y la solución. La información recabada se transformó en un esquema para visualizarlo y ordenar los datos del texto.

Al revisar los escritos de los chicos, pude notar algunas deficiencias en la comprensión lectora de estos, pues no pudieron identificar a los personajes y tampoco describir los hechos ocurridos en la historia. Con seguridad, sabía que debíamos trabajar en ello.



²⁰ Como mejorar la comprensión lectora, México: Edición Wolters Kluwer Educación, 2012.

Al siguiente día, los estudiantes se incorporaron con sus equipos y, de pronto, uno de ellos levantó la mano con emoción.

— *¿Puedo pasar lista a mis compañeros?* —dijo casi gritando.

—*Sí* —le contesté, y el niño comenzó a hacerlo con mucha alegría.

Posteriormente los miré con atención y les pregunté: — *¿Se acuerdan que ayer estuvimos leyendo el libro El enmascarado de lata? Hoy seguiremos con algunos apartados más.*

CARTA AL PERSONAJE QUE MÁS ME HA GUSTADO	
Alumno o alumna:.....	
Fecha:.....	
Libro:.....	
Autor o autora:.....	
Ilustraciones:.....	Editorial:.....
Estimado, tras haber leído tu historia, tengo que decirte que.....	
.....	
Lo que más me ha gustado ha sido.....	
.....	
Y lo que menos.....	
.....	
Si yo hubiese estado en tu lugar.....	
.....	
En definitiva.....	
.....	
Opinión de mi profesor o profesora:	
.....	

Los niños alzaron la voz al unísono afirmando su interés por conocer el final de la historia y en ese momento se me ocurrió una idea: debido a la dinámica de la clase, sería prudente aplicar una estrategia de lectura que permitiera comparar los resultados de los ejercicios anteriores y de ese modo conocer sus progresos.

La siguiente estrategia de Calero que elaboramos se denomina “Carta al personaje que más me ha gustado” y consiste en escribirle un mensaje a uno de los

protagonistas del cuento. Les proporcioné a todos los niños una fotocopia de una carta semivacía y ellos comenzaron a complementarla con la información faltante.

Aunque en el pizarrón había anotado la estructura para realizar una carta, me percaté de que a los niños se les dificultaba complementar algunas ideas. En ese momento consideré necesario trabajar con otras estrategias que permitieran comparar los resultados de todas las actividades anteriores.

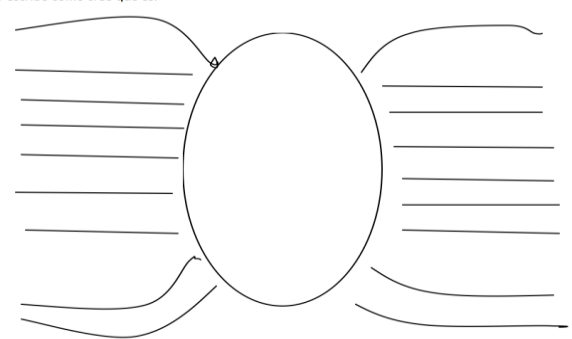
Sabiendo que los niños tienen una imaginación increíble apliqué la estrategia llamada “Dibuja”. La actividad consistió en dejar que los niños dibujaran a los personajes tal como ellos se los imaginaran, con las cualidades que les atribuían.

Cuando tuve la oportunidad de revisar lo que los niños habían escrito, comprobé que había pocos indicios sobre las cualidades de los personajes, pues los estudiantes se habían limitado exclusivamente a las descripciones físicas.

IMAGINAMOS: UN PERSONAJE

Alumna o alumno:.....
Fecha:.....
Libro:.....
Autor o autora:..... Editorial:.....
Ilustraciones:.....

Tras la lectura dibujo cómo yo imagino al personaje que se llama:.....
Y escribo cómo creo que es:



Posteriormente les propuse leer un texto llamado *A golpe de calcetín*.²¹ En esta ocasión los invité a observar la portada, haciendo caso a lo que refiere Isabel Solé,²² cuando dice que los niños formulan ideas a partir del tipo de texto, el título y las ilustraciones. Los estudiantes escribieron sus comentarios por escrito y luego las compartieron en voz alta:

—Niños, díganme de qué trata el cuento —los motivé a participar.

—De un niño que vendía periódico y su mamá le regaló unos calcetines y se puso muy feliz —dijo Zahori.

—Es sobre un señor que vende periódicos —prosiguió Jonathan— y un día tuvo algo raro en su calcetín.

—El niño se puso un calcetín de diferente color —dijo Elizabeth— y su papá vendía periódicos para comprarse otros calcetines de su gusto.

—El niño es malo porque obliga a sus compañeros a darle su desayuno —continuó Dirá—, y si no lo hacían les pegaba con su calcetín.

²¹ De Francisco Hinojosa, 2012.

²² En su libro *Estrategias de lectura*, 1998.

Emocionados, los demás niños comenzaron a participar. Uno a uno fueron haciendo sus observaciones, casi de manera ordenada.

—Es sobre un niño pobre que apenas tenía para comer y sólo contaba con un par de calcetines mágicos para ganar dinero, obtener una casa y ser feliz.

—Es de un señor que vende periódicos —gritó Christian y prosiguió—, porque no tenía calcetines, así que vendió sus periódicos para comprarse otro par.

—Es de un niño llamado Juan que molestaba a algunos compañeros en la escuela, pero un día su mamá le regaló unos calcetines que tenían poderes.

—Sí —agregó Alejandra— es sobre un señor que vende periódicos y un hombre que le pegaba con un calcetín con mantequilla y lo ofendía siempre, hasta que un día le hizo una broma que no le agradó.

—Es de un señor que decidió vender periódicos en la calle porque era pobre —señaló Paris.

—Trata de una niña que está feliz con sus calcetines, pero estos cobran vida —dijo emocionada Samanta.

—El niño deseaba tener calcetines, por eso vendía periódicos. Y cuando tuvo la oportunidad de juntar el dinero se compró un par —repitió Roberto.

—Si vendía periódicos, pero contaba con un solo par de calcetines, hasta que alguien se compadeció de él y le regaló unos que valían una fortuna —señaló al final Inezli.

Los comentarios de los niños en voz alta me hicieron notar que lograban hacer predicciones derivadas del título del texto, pudiendo construir historias cortas, con la estructura correcta, tomando en cuenta el inicio, el desarrollo y el final del relato.

Después de escuchar todas sus observaciones les dije:

—Ahora les voy a leer el libro completo, para que puedan comparar sus escritos y conocer la historia.

Mientras escuchaban el cuento *A golpe de calcetín*, algunos niños veían la portada del libro, atentos a lo que ocurría en la historia. En esta ocasión solamente pudimos avanzar tres capítulos, porque hubo varias interrupciones por parte de los directivos solicitando la entrega de documentación.

Poco después, para conocer los comentarios de los niños, apliqué una estrategia de lectura que consulté en la obra *Como mejorar la comprensión lectora* (2011) de David Cooper, que se denomina “Dibujo y resumen”, y que consiste en dividir una hoja en cuatro secciones, para desarrollar las siguientes interrogantes: ¿quién?, ¿dónde?, ¿qué ocurre? y el desenlace final.

DIBUJO Y RESUMO	
Alumno o alumna:	
Fecha:	
Libro:	
¿Quién?	¿Dónde?
Dibujo:	Dibujo:
Resumen:	Resumen:
¿Qué ocurre?	El desenlace
Dibujo:	Dibujo:
Resumen:	Resumen:

Luego de algunas clases y tras la aplicación de las estrategias mencionadas, pude observar que los estudiantes carecían de habilidades lectoras, pues se les complicaba anticipar de qué trataba un texto, a partir de la portada y título, así como describir algunos elementos del escrito que caracterizaban a los personajes y ubicaban el problema.

De la misma forma se les dificultaba identificar lugares y hechos, predecir el final de una historia y recordar tanto las partes importantes del texto, como algunos detalles relevantes.

- **Los cambios imprevistos**

Con el fin de encontrar ideas para mejorar la comprensión lectora propuse a los niños iniciar una actividad que aprendí después de tomar el curso-taller sobre técnicas de la pedagogía Freinet²³ y que se titula “Diario escolar”. Con anticipación les comenté que próximamente empezaríamos a escribir algunos pasajes de nuestro día cotidiano, con el fin de compartirlos con los demás. Así fue como arrancó una valiosa tarea en conjunto, para la que sólo se necesitaba un cuaderno donde se plasmaran los intereses, necesidades, sueños, sentimientos y metas de los estudiantes. De esta manera, poco a poco podríamos incentivar su expresión escrita.

La integración del diario escolar abría un panorama de posibilidades favorables para los niños. La práctica constante de la escritura y lectura de contenidos fomentaban la unión grupal y la expresión de los alumnos, que conocían a sus compañeros a través de anécdotas, aventuras o eventos relevantes de su elección, al explorar nuevas actividades de la clase de una forma divertida, dinámica y espontánea. De esta manera, los chicos pueden empezar a experimentar el gusto de escribir, sin vincularlo a una tarea escolar.

Con el fin de mostrarles confianza para encaminarse en la aventura inicié nuestro diario escribiendo en la primera hoja. En ella expresé mi alegría por compartir nuevamente con el grupo un ciclo escolar, sobre todo porque ahora había cambios en la forma de trabajar y enfrentar los retos, y oportunidades. Cuando leí mis ideas frente a los estudiantes, todos mostraron emoción y asombro con la dinámica. En ese momento me percaté de que era una forma para registrar nuevas añoranzas con los estudiantes.

²³Tomada de *La pedagogía Freinet*, 1997.

— *¿Quién se quiere llevar el diario escolar a casa y continuar en la siguiente página?* — les pregunté a los estudiantes.

Inmediatamente levantaron la mano algunos los niños. Tanta era su conmoción, que Pedro sugirió hacer una lista para saber el orden de los siguientes encomendados durante la semana. Mientras, el estudiante que escribía el rol a seguir pidió la palabra y comentó en voz alta:

— *Yo me acuerdo que en segundo grado la maestra Isabel nos invitó a escribir un diario, pero no sé qué ocurrió después y lo dejamos de hacer.*

— *¡Sí, es cierto, yo también lo recuerdo! Tampoco supimos por qué no continuamos* — expresaron Joshua y Roberto.

— *¿Les agradaba escribir en el diario escolar?* — pregunté muy interesada.

— *¡Sí!* — contestó Pedro con voz firme, apoyado por el resto de sus compañeros—, *nos agradaba mucho.*

Aunque algunos estudiantes se abstuvieron de expresar su punto de vista, escuchar las ideas de quienes tomaron la iniciativa me dio grandes expectativas sobre la actividad. Definitivamente debíamos trabajar en ello para observar los resultados finales.

Pedro fue el elegido para llevarse el diario a casa ese día; su rostro reflejaba el privilegio y la dicha que sentía por tal encargo, sobre todo porque la siguiente sesión podría compartir su experiencia.

De ahora en adelante, el lápiz y el papel se convertirían en grandes aliados para los chicos.

- **Esperando sorpresas**

Una pregunta decisiva estaba por ser enunciada a la clase. Mientras pensaba en ella, mi corazón latía intensamente porque ya no había espacio para la curiosidad de saber cuáles serían las opiniones de todos. Tenía que salir de dudas y arriesgarme, así que expresé firmemente mi inquietud.

— ¿Qué es lo que quieren aprender en este ciclo escolar?

El objetivo de hablar sobre este tema era incentivar las aportaciones de los estudiantes y así poder preparar mi Proyecto Anual,²⁴ una práctica desarrollada por Josette Jolibert y Christine Sraïki.²⁵

Con el fin de hacerlo ordenadamente, los chicos pasaron al pizarrón a escribir sus ideas, hasta que obtuvimos el siguiente cuadro:

PROYECTO ANUAL						
Matemáticas	Instructivos	Fútbol	Jugar a las cebollitas	Experimentos	Cultura	Cuentos de acción
Mapas mentales	Dinosaurios	Jugar Gotcha	Leyendas	Jugar Quemados	Cuerpo humano	Cuentos de terror

Al finalizar, todos leímos las propuestas realizadas. El inicio del ciclo escolar se mostraba cooperativo, emocionante y optimista. Los niños participaban en las decisiones de la clase y, sobre todo, se mostraban alegres por los cambios en la dinámica que empezaba a gestarse.

²⁴Esta elaboración pertenece a la *Pedagogía por proyectos*, cuyo objetivo es crear una estrategia de formación que apoye en la construcción y el desarrollo de personalidades entre los estudiantes, así como a explorar los saberes y las competencias en conjunto.

²⁵Presente en el libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, 2011.

EPISODIO TRES. PELOTAS EN JUEGO

*El talento gana juegos, pero el trabajo en equipo
y la inteligencia ganan campeonatos*

Michael Jordan, 2012

Escuchar los intereses de los estudiantes me provocó cierta incertidumbre sobre la manera más adecuada para iniciar la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*.²⁶ Como desconocía la estrategia, decidí tener un acercamiento y emplear el método de proyectos propuesto por William Heart Kilpatrick.²⁷

En la organización de la estrategia para que los estudiantes conocieran otra forma de aprender juntos, retomé del Proyecto Anual la propuesta del juego de Quemados. Con la aplicación del método por proyectos, los niños adquieren experiencias de aprendizaje al desarrollar e implementar habilidades y conocimientos que les ayudarán a planear un proyecto, las metas, los resultados esperados, las preguntas guía, las subpreguntas y actividades, los productos, las actividades de aprendizaje, el apoyo instruccional, el ambiente de aprendizaje y la identificación de recursos. Retomé algunos elementos de *Pedagogía por Proyectos* para conocer la estrategia pedagógica, entre ellos la herramienta para organizar el contrato colectivo, el contrato individual y una pauta para evaluar la comprensión de un texto.

Más adelante comenté con los niños que íbamos a realizar una propuesta con *Pedagogía por Proyectos*, y les hice saber que necesitábamos escribir las responsabilidades que tendríamos que llevar a cabo, luego de proporcionar, a cada estudiante, la organización de las actividades que yo sugería. Toda la información concerniente a las tareas que involucraba la actividad, fue registrada en un cuadro que quedó de la siguiente manera:

²⁶En Josette Jolibert, *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*, 2005.

²⁷Información consultada en Martina Robles, "El método de Proyectos de Kilpatrick", 2008.

PROYECTO: “JUEGO DE QUEMADOS”			
TAREA	RESPONSABLE	MATERIAL	FECHA
Escribir sobre lo que saben del juego de Quemados, a partir de lo que conocen.	Todos	Fuentes de información	Una sesión
Recabar información sobre el reglamento del juego de Quemados y recuperarla mediante lluvia de ideas.	Todos	Fuentes de información	Una sesión
Interrogación del instructivo de un juego en el patio, como el avión, pato y ganso.	Docente	Copia del instructivo de un juego	Una sesión
Organización de los equipos para el juego de Quemados, para identificar las tácticas de éste.	Pedro y Roberto	Pelota y conos	Una sesión
Plasmar en un papel bond las tácticas del juego de Quemados.	Todos	Papel bond o libreta	Una sesión
Construcción de un instructivo para escribir el juego de Quemados.	Todos	Cuaderno, hojas de color	Una sesión
Formar equipos para el juego de Quemados y ubicar el lugar adecuado para ello.	Joshua	Papel bond y plumones	Una sesión
Jugar en el patio y anotar los puntos	Todos	Papel bond y plumones	Una sesión
Reflexionar si se pudo cumplir con los acuerdos durante el juego de Quemados	Todos	Cuaderno	Una sesión

También se proporcionó a los chicos una fotocopia del formato de contrato individual para que ellos lo elaboraran. En este primer momento sólo se llenaron los apartados que contenían información sobre los temas: “Lo que yo tengo que hacer” y “Lo que ya sé”.

Para iniciar con el proyecto les pregunté a los niños: — *¿En qué consiste el juego de Quemados?*

Los estudiantes escribieron en sus cuadernos la información que sabían del juego y después de anotar sus comentarios los invité a participar para complementarla.

Orlando se adelantó a participar: — *Se necesitan dos equipos que deben estar integrados por cinco jugadores. El equipo lanza la pelota a sus contrincantes hasta eliminar a los compañeros para ser ganador del juego.*

Roberto agregó: — ¡Sí!, te queman con la pelota y si la rebota en el suelo están quemados, y si te sales de la franja de la cancha del equipo contrario, estarán quemados inmediatamente.

—En el juego, los equipos buscan quemar para ser así el ganador —intervino Evelyn.



En una sesión posterior se retomó el proyecto, aunque por ciertas circunstancias muchos de los estudiantes no llevaban la información que se había acordado en el proyecto colectivo, para realizarlo en tiempo y forma. Al preguntarles la razón del incumplimiento refirieron simplemente que se les había olvidado.

—Chicos, es importante cumplir con las tareas y ser responsables con llevar los datos que se requieren para el proyecto; además, habían dicho que cumplirían con lo acordado —les expresé.

Trabajamos con la poca información que llevaron algunos chicos y lo retomamos en la sesión posterior, para continuar con la planificación que estaba especificada en el contrato colectivo, ya que algunos estudiantes preguntaban cuándo comenzaríamos con el proyecto. En esta ocasión, los estudiantes aportaron los resultados de su investigación mediante una lluvia de ideas:

Joshua tomó la palabra: —*Se necesitan de 4 a 9 integrantes, cinco suplentes para eliminar a los jugadores.*

—*Los jugadores pueden salir por la pelota, pero sólo pueden quedársela en la mano unos cuantos segundos, sino el equipo contrario los quemará automáticamente* — comentó Orlando.

Evelyn aportó también: —*Si el integrante del equipo sale del cuadro está quemado, y al comenzar el juego sólo un integrante podrá salir por la pelota.*

Al escuchar los comentarios de los compañeros, los demás chicos también quisieron participar.

TÉCNICAS DE QUEMADOS
<ul style="list-style-type: none">▪ Esquivar la bola (Roberto)▪ Lanzar la bola y esquivar (Orlando)▪ Lanzar la bola a los laterales (Evelyn)▪ Poner la cabeza en la pelota (Emily)▪ Quemar al último (Aurora)▪ Intentar quemar (Elizabeth)▪ Pasar la pelota (Roberto y Joshua)▪ Esquivar la pelota (Jonathan)▪ Esquivar la pelota (Enrique)▪ Pasar la pelota (Jesús)▪ Cambiar de lugar (Zahori)

Todos estaban ansiosos por jugar y empezaron a presionar para salir. Jonathan dijo:

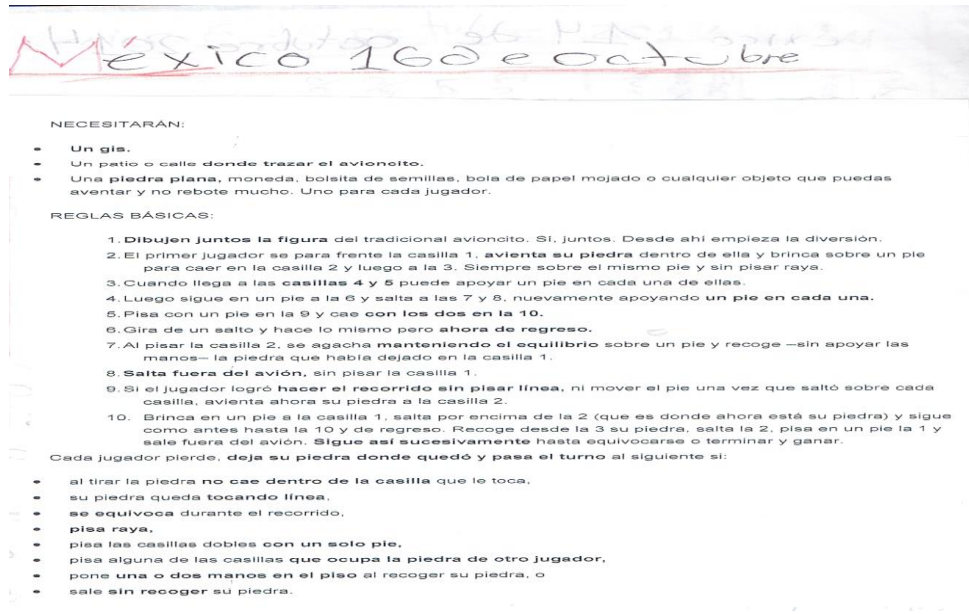
— *¿Cuándo vamos a salir a jugar?*

—*Recuerden que todavía no nos corresponde salir a jugar, revisemos juntos el proyecto de acción, para recordar lo que haremos en la siguiente sesión* —les comenté.

Continuamos con el proyecto, en esta ocasión no hice la preparación para el encuentro con el texto porque apenas estaba conociendo la propuesta, así que les facilité la fotocopia del instructivo de juego de patio “El avioncito”, para que pudieran interrogarlo. Sugerí a los niños que leyeran en silencio el texto y al concluir la lectura les pregunté:

— *¿Qué tipo de texto acaban de leer?*

Los estudiantes no comentaron nada al respecto y se tornó un silencio masivo. Les hice saber que era importante releer el texto para saber de qué tipo de escrito se trataba. De pronto se escuchó la voz de Orlando Rodrigo que aseguró era un instructivo.



— *¿Cómo sabes que es un instructivo?* —lo interrogué.

—*Porque he visto instructivos en los juguetes nuevos, donde nos dicen cómo armarlos.*

Entonces los estudiantes recordaron que habían observado instructivos en la parte de atrás de los juguetes, en donde se explicaba la adecuada forma de usarlos. Ya con esa información en la mente les pregunté:

—*Entonces, ¿qué es un instructivo?*

Mediante una lluvia de ideas los chicos fueron participando:

Orlando fue el primero en opinar: —*Son pasos para armar un juguete.*

—*Son reglas que debes seguir para armar un objeto* —opinó Roberto.

Paris tenía más claro el concepto: —*En los instructivos podemos encontrar reglas para jugar.*

Nuestra primera experiencia con la interrogación de un instructivo se pudo completar gracias a la lluvia de ideas de información que cada niño aportó.

- **Balón prisionero**²⁸

Después del fin de semana se les pidió a los estudiantes que volvieran a leer el Proyecto Colectivo, para saber qué actividad nos correspondía realizar.

Paris nos recordó: —*Este día nos corresponde integrarnos por equipo para jugar a los quemados.*

En la planificación del Proyecto Colectivo se eligieron como capitanes a Pedro y Roberto, para que ellos designaran quienes serían los integrantes de sus equipos en la competencia del juego de quemados. Los capitanes comenzaron a mencionar los nombres de sus compañeros y estos, al escuchar sus nombres, se emocionaban por ser parte de su equipo. Se acordó que el viernes saldríamos a jugar, ya que es un día “más relajado”, en el que tenemos menos actividades. Al decirles que iríamos al patio para el encuentro se escucharon gritos de alegría y euforia, sus rostros reflejaba emoción por competir con el otro equipo. Nuestro primer juego solamente fue amistoso y sirvió para conocerlo a profundidad, pero no era aún la competencia que estábamos planeando.

Y..., por fin llegó el tan esperado viernes. En el momento de salir al patio, Roberto fue a buscar al maestro de Educación Física, para que nos prestara algunos conos y una pelota. Como ese día el maestro Lalo no asistió, tuvimos que improvisar con una pelota que teníamos en el salón y se acordonaron las bases con las mochilas de los estudiantes.

Ya integrados por conjuntos y luego de colocar las bases para comenzar el juego, los equipos empezaron a lanzar la pelota gritando instrucciones a sus compañeros para que pudieran quemar a los del equipo contrario. La primera reta la ganó el grupo de Roberto, en el segundo juego ganó el de Pedro. El ganador del partido, con mucho entusiasmo y desempeño, fue el equipo de Roberto, que salieron cansados y

²⁸El dodgeball (que en español significa balón prisionero).

acalorados por el sol, pero con una gran sonrisa por su triunfo. Lamentable, los perdedores no estaban conformes con el resultado y pedían repetir el juego, pero en esta sesión no se pudo llevar a cabo, ya que tenían que irse a sus casas. Pedro y sus compañeros se mostraban desanimados y tristes por haber perdido.

Nuestra siguiente sesión inició con los comentarios en equipo sobre las estrategias y las tácticas para jugar mucho mejor. Los dos grupos tendrían que anotar en los cuadernos sus ideas y mencionar algunas de ellas:

Roberto aportó: —*Esquivar la bola.*

—*Poner la cabeza* —opinó Emily.

— *¡Quemar!* —intervino Aurora.

Zahori tenía otra idea: —*Cambiar de lugar.*

Roberto y Joshua también participaron: —*Pasar la pelota.*

El equipo de Pedro y sus integrantes también mencionaron algunas de sus propuestas:

Alessandra aconsejó: —*Dividirnos en equipos.*

Paris coincidía con Emily: —*Meter la cabeza.*

—*Dar pases a tu equipo* —propuso América.

Inezli tenía una opción diferente: —*Tomar la pelota rápidamente cuando caiga en el piso.*

—*Pasar la pelota de lado a lado* —mencionó Orlando Rodrigo.

Y finalmente Nataly ansiosa participó: —*Ponernos en bolita.*

Mientras comentaban su experiencia, el grupo resaltaban la importancia de llevar a cabo las estrategias y concluyeron que era necesario que los jugadores pasaran la pelota a todos los integrantes del equipo, porque en la reta anterior del juego solamente lo hacían a quienes les agradaban y a los demás chicos no les daban oportunidad de participar. Esta experiencia les permitió reconocer e identificar las estrategias para jugar de la mejor manera con sus compañeros.

En la realización del proyecto, los estudiantes lograron reflexionar sobre la importancia de unir fuerzas para lograr un gran juego y valorar las aportaciones que cada uno compartió con su equipo y realizar así un ejercicio metacognitivo, que les permita experimentar modificaciones significativas, como refiere Feurestein.²⁹ Entre las conclusiones a las que llegaron los estudiantes se mencionó la importancia de trabajar en equipo para ganar el partido.

Después de dos días se hizo la interrogación de un instructivo,³⁰ en esta ocasión nuevamente se interrogó el texto como en las experiencias pasadas. Luego de proporcionarles una copia del instructivo de un juego, les dije:

—*Lean el texto en silencio.* Luego los interrogué: —*¿Qué tipo de texto es?, ¿qué observan en él?*

Los niños no comentaba nada y después de unos segundos de total silencio Orlando y Roberto contestaron: —*Es el instructivo de un juego de patio, porque los datos que contiene indican el material y las reglas para llevarlo a cabo.*

Anteriormente mencionamos el uso de los verbos imperativos que ya se habían estudiado en la asignatura de Español, lo que permitió hacer una transversalidad entre esta materia y el proyecto.

Se pidió a los estudiantes que en el instructivo mencionado buscaran los verbos imperativos, recordándoles que este modo expresa órdenes, mandatos y deseos, y digo recordándoles porque ese tema ya lo habíamos trabajado. Fue interesante poder vincular el proyecto con otra asignatura.

²⁹En Dolores Gutiérrez, *Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas*, 2005.

³⁰La iinterrogación de un texto es una estrategia didáctica de resolución de problemas que confronta al estudiante con la complejidad de un texto, ayudándolo a superar obstáculos para esta tarea.

Todos reflexionamos sobre la forma de realizar el juego de quemados con la finalidad de mejorarlo. Así, se integraron en equipo los estudiantes para elaborar un instructivo de este juego e iniciaron anotando los materiales y los pasos para jugarlo. Esta actividad fue importante pues generó la integración y aportación de las ideas de todos en el escrito. Aunque el proyecto estaba enfocado en el trabajo con la comprensión lectora fue necesario escribir. Después de la interrogación del instructivo no se realizó la silueta del texto de manera escrita, sino que estuvieron exponiendo lo que debería contener el instructivo. Luego de escuchar los comentarios de todos realizaron su primera escritura del juego de los quemados.

Para elaborar los instructivos, los niños utilizaron hojas de colores. En ellas escribieron los pasos que debían seguir y en equipo construyeron la silueta del texto, que incluyó un título, materiales y procedimientos.

Al equipo de Pedro le faltó agregar en su instructivo los materiales, a pesar de que los estudiantes habían escuchado sobre los elementos que requiere un texto de este tipo. Esto se notó cuando pasaron al frente del grupo a exponer su primera escritura y el resto del grupo se los hizo notar.

Fue satisfactorio ver que los niños podían escuchar las observaciones de sus compañeros sin que les causara molestia, pues para ese momento ya estaban acostumbrados a dar y recibir comentarios sobre su trabajo, sin que fueran tomados de forma personal. Habían crecido mucho cualitativamente.

El equipo de Orlando también opinó sobre el instructivo que había construido el equipo contrario: *—Se les olvidó mencionar los materiales para el juego. Además, las reglas dicen que deben ser 4 a 9 jugadores y haber cinco suplentes, eliminar a los jugadores, el jugador puede salir por la pelota y sólo tiene cinco segundos para retenerla y si sale de la línea está quemado.*

El equipo de Pedro dio orientaciones más generales mencionando los olvidos de sus compañeros: los materiales, indicar las reglas, decir que los integrantes del equipo lanzan la pelota, la manera de quemar al contrincante, que si rebota la pelota en la cabeza no será quemado y si algún integrante del equipo es quemado se coloca en el cuadro del equipo contrincante. Con esta actividad los dos equipos se dieron cuenta de que les hicieron falta elementos y estrategias de juego para poder ganar.

Los equipos externaron opiniones sobre su exposición al presentar los instructivos, lo que les sirvió para identificar qué elementos debe contener este tipo de texto. Con las observaciones de los compañeros del otro equipo, los estudiantes pudieron realizar una segunda escritura para mejorar su texto y en ésta atendieron las observaciones que les habían hecho y obtuvieron así su “obra maestra”.³¹

- **El día de la competencia**

Días después, los chicos estaban ansiosos por jugar otra vez en el patio el juego de los quemados, ya que en esta competencia se definiría el equipo ganador, una vez que todos conocían las reglas del juego y se habían consolidado los equipos. Ambos esperaban las palabras mágicas para salir a jugar y demostrar qué tan hábiles podían ser en el juego para competir.

Con anterioridad los dos equipos habían escogido a Evelyn y a Orlando Rodrigo, quien anotaría los puntos del juego. Ese día el maestro de Educación Física nos prestó los conos para ubicar el espacio de la cancha y una vez listo todo lo necesario dije las palabras mágicas que tanto esperaban los estudiantes:

—*Chicos, ¡vámonos a jugar!* Ellos gritaron con mucho entusiasmo y alegría por salir: —
¡Sí, bravoooooo!

³¹El término “obra maestra” se refiere a la versión terminada o final de un texto.

En el momento de dirigirnos al patio se podía ver en sus rostros una gran sonrisa y nerviosismo por la reta de los quemados.



Reunidos ya en el espacio destinado para el juego platicué con los niños respecto a la pertinencia de respetar las reglas previamente establecidas. Ese día estuvo muy caluroso, pero a los estudiantes no les importó, ellos comenzaron a jugar con mucho entusiasmo, y con el deseo de lanzar la pelota para quemar a los contrincantes se hicieron dos rondas de juego. El resultado fue que el equipo de Roberto resultó ser un gran competidor, pues otra vez ganó y el de Pedro ocupó el segundo lugar.

- **El final del juego y la evaluación del proyecto**

Después de tantas emociones encontradas pudimos darnos cuenta de que necesitábamos platicar sobre lo ocurrido en el juego; así que aprovechamos una sesión para conversar del tema, además de completar la segunda parte del contrato individual.

Los niños buscaron en su cuaderno de proyectos, el contrato individual para completar la investigación sobre: *Lo que logré, lo que me resultó difícil hacer, lo que aprendí, cómo lo aprendí y lo que debo reforzar*. La información que plasmaron permitió que los niños comentaran en plenaria la integración de su equipo y hablaran sobre el poco

compañerismo de algunos y la desorganización de otros, con la intención de que juntos pudiéramos integrarnos lo mejor posible para futuros proyectos. A continuación, los estudiantes mencionaron lo vivido y lo que aprendieron en el proyecto.

Evelyn dijo: —*Sentí emoción al jugar. Para que no me quemaran evadí la pelota poniendo mi cabeza; además aprendí a jugar en equipo.*

Paris se mostraba un poco desanimada y concluyó: —*Aunque perdimos en el juego, aprendí que a veces se gana y otras se pierde.*

—*Sentí emoción y orgullo por haber ganado, y no hacer trampa en el juego* —intervino América.

Pedro compartía el sentimiento de su equipo: —*Tengo tristeza porque no ganó mi equipo, pero aprendí a trabajar en grupo, divertirme y tengo la esperanza de que algún día ganaremos.*

Orlando, muy contento, lo expresaba a sus compañeros: —*Estoy muy alegre y emocionado por haber ganado.*

La mayoría escribió en el contrato individual que había aprendido a trabajar en equipo, conocer las reglas del juego, saber ganar y perder, esquivar el balón, quemar a los compañeros, investigar sobre el juego y los verbos imperativos.

La realización de este proyecto permitió conocer un poco más de *Pedagogía por Proyectos*, y abonó en la construcción de una vida cooperativa como refiere Jolibert, lo que hizo que el ambiente fuera dinámico y que en el aula los estudiantes participaran con entusiasmo.

En cuanto a la comprensión lectora se observó que los estudiantes necesitan identificar elementos para elaborar un instructivo y emplear los verbos infinitivos para especificar el procedimiento del juego. En la actividad quedó claro que en adelante los chicos podrán identificar este tipo de textos y su funcionalidad.

EPISODIO CUATRO. “PELOTERO A LA BOLA”³²

La lectura es un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significados, no es un proceso de transferencias de información.

Trevor H. Cairney, 1992.

¿Quién dice que la profesora lo sabe todo? Por mucho tiempo he estado en la penumbra, así que todavía me falta mucho por conocer. Es mucho lo que aún debo descubrir en cuanto a los intereses de los estudiantes. Fui sorprendida por ellos al enterarme de que sus mayores deseos en el deporte son el béisbol y el juego de quemados.³³

Este relato se sitúa en una escuela de la delegación Iztapalapa, lugar muy poblado, donde trabajé con los estudiantes de un grupo de cuarto grado de primaria.³⁴ Después de que los niños y yo conocimos la propuesta del método por proyectos de Kilpatrick³⁵, la cual se considera como un sistema de enseñanza que concibe el proceso de enseñar y aprender, ideamos el proyecto deportivo de béisbol. Éste nos hizo entrar a la cancha con los proyectos de la propuesta didáctica.

- **Iniciar un proyecto**

Recuerdo que en mi ser había sentimientos encontrados. Se combinaban la emoción con el nervio por iniciar con el juego. Confieso que, a momentos, me preocupaba conocer cuál sería la propuesta. Sin más, me decidí a lanzar la pregunta:

—¿Qué quieren que hagamos juntos? —pregunté con entusiasmo.

³²En 1945, el conjunto Kubavana grabó un tema titulado Qué se corra la bola, del compositor Alberto Ruíz. Tenía como estribillo la frase: “Pelotero a la bola, báquiri, báquiri va”.

³³El juego consiste en que los miembros de uno y otro equipo tratarán de “quemar” a los contrarios lanzándoles la pelota para que los golpee sin ningún pique previo ni que caiga al suelo.

³⁴La delegación política de Iztapalapa del Distrito Federal es la demarcación más poblada del país.

³⁵William Heart Kilpatrick, método por proyectos: estrategia de enseñanza y las ideas propias de su creador.

Los estudiantes escucharon la pregunta con claridad, pero permanecieron serios. No sabían lo que estaba por venir. Ante la falta de respuesta, como en un juego de béisbol, volví a lanzar la bola:

—¿Qué quieren que hagamos juntos?

Algunas manitas se levantaron inmediatamente. En sus rostros se reflejaba la alegría y el esfuerzo por colaborar:

—¡Béisbol! —bateó Roberto sin dudar.

—¡Fútbol! —pateó Orlando sin quedarse atrás. Joshua lo apoyó.

—Volibol —fildeó Elizabeth con voz suave.

—¡Fútbol americano! —arrojó Pedro el balón.

—¡Leer leyendas! —agregaron Jonathan y Jesús, dándole un giro a las propuestas.

—¡Juegos de mesa! —sorteó al último Rodrigo.

Tras escribir cada una de las propuestas mencionadas en el pizarrón, me percaté de que algunos niños no habían participado; sólo escuchaban las propuestas de los demás y escribían información de los proyectos en sus cuadernos. Por ello, me interesé por integrarlos al preguntar lo siguiente:

—¿Qué propuesta les interesaría más para que se trabajara como proyecto?

—proseguí.

Luego de una discusión, los estudiantes eligieron el béisbol, el fútbol y los juegos de mesa. En el aula se escuchaban gritos de emoción. Los estudiantes, motivados e interesados, ya deseaban organizarse. Algunos niños invitaron a otros a participar activamente en las propuestas mencionadas. El equipo de fútbol anotó sus nombres en una lista, mientras que otros niños comentaban su deseo de ser contemplados en ella.

En aquel momento, me angustié, ya que recordé lo mala que soy para los deportes. “¡¿Y ahora qué hago?!”, dije para mis adentros.

Sin saber del temor de su maestra, se formaron dos equipos que invitaron a más compañeros para exponer juntos. Algunos se agregaron por afinidad, ya que son grandes amigos. En otros casos pesó más el interés por la propuesta.

Ya integrados y en vías de organización, comenté a todos la información que necesitaban traer para la siguiente clase. Cada equipo debía exponer al otro su propuesta e intentar convencerlo.

A la salida del salón, noté cómo los niños continuaban platicando sobre las propuestas de los equipos. Como bien señala Vygotsky³⁶, la educación es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio social. Tan es así que uno de los integrantes del equipo de béisbol preguntó a sus compañeros si existía la posibilidad de permanecer afuera de la escuela por unos minutos para platicar con sus padres sobre la información que llevarían a la siguiente clase. Deseaba aclarar con certeza el material y pedir la ayuda necesaria para la exposición.

—¡No se les olvide la información! Los espero a la salida para platicar sobre la presentación del lunes—escuché decir a un miembro del equipo de fútbol, que también mostraba interés. Todo tenía que quedar listo, ya que se acercaba el fin de semana y apenas contaban con tiempo para prepararse.

Tras escuchar a los niños, cruzaron varias preguntas por mi mente: ¿qué información traerán para convencernos?, ¿qué propondrán? Fue una gran alegría para mí ver cómo se organizaban por cuenta propia y tenían la intención de destinar tiempo para preparar los materiales que ocuparían. ¡Cómo me gustaría saber qué platicaron en su reunión!

³⁶Ivic ,Ivan(1999) Lev Semiónovich Vygotsky.

Llegó el lunes y los estudiantes se presentaron temprano a clase. Externaban sus expectativas por comenzar con la exposición:

—¿Qué equipo será el primero en exponer? —preguntaron al unísono Joshua y Orlando—¿Dónde podremos pegar nuestro material?

—Hasta que los compañeros comiencen a llegar podrán colocarlos. Una vez reunidos, se sabrá quién comenzará a comentar su información —respondí con la intención de no revelar mucho de las sorpresas preparadas para la sesión.

En ese momento, Roberto entró al salón, miró a sus compañeros, se acercó y me comentó:

—Maestra: ¿en qué lugar puedo pegar los carteles?

—¿Tienes todo listo para pegar tu material?—le pregunté asombrada por tanto ánimo.

—No. Mejor espero a que llegue mi equipo.

Los equipos comenzaron a delegar tareas entre sus compañeros. Fue evidente para mí que Joshua, Orlando y Roberto eran los capitanes y se mostraban buenos en ello.

De repente, sonó el timbre que indicaba el momento de salir del salón y bajar al patio para la ceremonia cívica, interrumpiendo el proceso de los equipos para recabar las láminas.

—¡No queremos ir a ceremonia!—comentaron inmediatamente—. Mejor nos quedaremos para preparar los materiales.

—Si no bajamos, el director notará nuestra ausencia—les dije para que entraran en razón.

Al escucharme, los estudiantes comprendieron que la ceremonia no podía omitirse.

- **Tuya, mía..., la jugada es de todos!**

Tras concluir la ceremonia, listos para regresar al aula, los estudiantes preguntaron si al llegar comenzarían inmediatamente su exposición, a lo que respondí afirmativamente. Al estar de vuelta, propuse que quienes faltaban pegaran sus láminas. Todos se mostraban ansiosos y contentos.

Tocó el turno de iniciar con quienes hablarían sobre el equipo de béisbol, pues Axel, uno de sus miembros, necesitaba retirarse pronto para asistir a una consulta médica y no deseaba perderse la oportunidad de participar y apoyar a su equipo. Era tan grande su deseo que, aunque su papá le dijo que no iría a la escuela ese día, él le comentó que deseaba asistir y que pasara por él más tarde para no perderse la dinámica.

La intervención del equipo de Roberto destacó por su pasión por el deporte. Como cabeza de su grupo, él tiene experiencia con el béisbol, le agrada mucho y destina tiempo para su práctica constante. Al momento de platicar, logró captar el interés de sus compañeros.



A manera de ilustración, llevó su equipo de béisbol, desde el bate y el guante hasta los protectores. Gracias a ello, todos los compañeros tuvieron la oportunidad de conocer un poco más de éste y despertar su interés por esa actividad. Muchos se sintieron atraídos como piezas de metal a un imán en cuanto vieron los artículos deportivos.

—Si quieren pueden tocar todo el equipo deportivo—comentó Roberto mientras pasaba al lugar de cada compañero mostrando algunos de los artículos.

Su madre, que ese día había asistido a la clase para repartir los desayunos escolares, escuchaba atenta e intervino también brevemente en la dinámica. Su hijo continuó con la explicación sobre la variedad de precios en los bates. Por su elocuencia, todos pudimos percatarnos de que los profesionales del deporte requieren invertir en la práctica con el fin de ganar. Noté el gusto de todos por saber más del tema. En particular, me imaginé estando en un campo de béisbol.

Llegó el momento de escuchar a los integrantes del equipo de fútbol. Orlando y Joshua asistieron con sus uniformes identificados con su nombre y número. Se advertía cómo ambos eran *futboleros* de corazón; nadie lo podía negar. Comentaron que acuden constantemente a entrenamientos.

En su exposición, cada integrante pudo explicar los modos de jugar fútbol, las formas de organización de los equipos y lo que todo buen jugador necesita saber. Aclararon las dudas de sus compañeros, revelaron los modos de patear el balón y nos sorprendieron con varios secretos de ese deporte. Su exposición fue retroalimentada con la información y las experiencias que compartían sus demás compañeros.



Finalmente, tocó el turno del equipo de Rodrigo, quien prepararía la propuesta para juegos de mesa:

—¿Qué creen? —señaló apenado—No puede preparar nada. Se me olvidó.

El grupo quedó en profundo silencio ante la respuesta. Habían escuchado ya a los dos equipos deportivos.

—¿Qué propuesta les ha convencido? —pregunté.

Cada uno aseguraba que la propia era más interesante que la del contrario. Entonces se formó un tremendo alboroto, ya que cada uno aseguraba que su propuesta era la mejor para trabajar con los dos equipos. En el ambiente del aula comenzaron a pulular comentarios de descontento de quienes deseaban que su alternativa fuera la elegida.

—¿Cómo desean que se elija la propuesta? —les cuestioné para hacerles notar que tendría que haber un modo de tomar una decisión en conjunto.

—Votaremos —dijo Rodrigo.

Conformes con la idea, cada equipo comenzó a intensificar sus comentarios y argumentos con el fin de convencer a los demás de que su propuesta era la mejor. En aquél instante comencé a dudar: ¿cuál será la mejor propuesta a realizar?, ¿qué se hace en estos casos? Deseaba el auxilio de alguien para librar el debate y la polémica.

Al momento de la votación, ambos proyectos quedaron reñidos.

—Ya que ningún equipo se convence, sería mejor que se trabajara con ambos proyectos —se escuchó en la voz de Roberto.

—Yo apoyo la idea de mi compañero Roberto —le siguió Joshua— se puede y trabajar con ambas propuestas.

—¿Están de acuerdo con la opinión de sus compañeros? —pregunté al resto del grupo.

—¡Sí! —se escuchó en una sola voz.

Hubo gritos de alegría y maravilla por la respuesta favorable.

- **Leones de Yucatán**

Un día después de la decisión, pregunté a todos:

—¿Cómo les gustaría que nombráramos al proyecto?

Los estudiantes mencionaron algunos nombres, mismos que anoté en el pizarrón.

“Leones de Yucatán” fue el

elegido entre ellos. Luego, facilité a todos la herramienta para planificar el proyecto de acción.³⁷ Ya conocían la dinámica, puesto que anteriormente se había trabajado con el mismo método por proyectos, donde se indicaron el propósito, las tareas y las responsabilidades que correspondía cumplir a cada quien.

En colaboración, pudimos complementar el proyecto de acción en una tabla con las siguientes tareas y responsabilidades:



³⁷El proyecto de acción consiste en una serie de actividades orientadas con propósito. Es un gran proveedor de situaciones de aprendizajes.

Proyecto “Leones de Yucatán”			
Tareas	Responsables	Material	Fecha
Recabar información de los orígenes del béisbol	Todos	Fuentes de información	Una sesión
Plasmar la información en el pizarrón por medio de lluvia de ideas	Todos	Fuentes de información	Una sesión
Investigar cómo jugar el juego de béisbol	Todos	Fuentes de información	Una sesión
Conocer las reglas del juego de béisbol	Todos	Fuentes de información	Una sesión
Interrogar un texto	Todos	Texto <i>The Great Baseball Una jugada perfecta</i>	Una sesión
Organizar los equipos de béisbol	Evelyn y Emily	Pelota y conos	Una sesión
Escribir las estrategias de juego en el pizarrón	Equipo	Plumón y pizarrón	Una sesión
Jugar en un patio béisbol	Todos	Bate, pelota y conos	Una sesión
Anotar en el pizarrón los puntos del béisbol	Todos	Plumones y pizarrón	Una sesión
Elaboración de un instructivo de una maqueta de béisbol	Equipo	Hojas de color y bolígrafo	Una sesión
Exposición de los orígenes del juego	Todos	Papel y fuentes de información	Una sesión
Evaluación del juego de béisbol	Todos	Formato	Una sesión

Se acordó que en la siguiente sesión correspondería llevar información acerca de béisbol.

En el día de comenzar con el proyecto, descubrí con sorpresa que no todos habían investigado lo necesario, ya que la mayoría no había logrado ponerse de acuerdo. Platicué con ellos acerca de lo importante que era cumplir con sus responsabilidades.

—¡Ah! Se me olvidó —decían algunos, entre otros pretextos.

—¿Están de acuerdo en que los estudiantes que faltaron de traer su investigación lo hagan para la próxima sesión? —pregunté.

—¡Sí! —respondió el grupo.

—No vayan a faltar a su promesa —les repliqué.

—¡No! —volvieron a comentar al unísono.

- **Una jugada perfecta**

El proyecto pudo ser retomado dos días después. Sin mayor preámbulo, se comenzó con los niños que había cumplido con lo acordado. Con el apoyo de los estudiantes, se logró recabar mucha información sobre el origen del béisbol. Tuvimos que apoyarnos con algunos mapas de Europa y América para señalar los países donde se desarrolló este juego.

—La información que tengo habla de los persas, griegos y egipcios —señaló Paris—. Ellos ya practicaban deportes parecidos.

—Los griegos celebraban las festividades en los juegos olímpicos —comentó Orlando.

—Los persas jugaban a la pelota para las actividades agrícolas —agregó Alexandra.

—En Egipto se jugaba con el fin de prepararse para el enfrentamiento durante la guerra y realizaban ejercicios de lucha con algunos “combates de palo”—externó Emily.

—En la cultura teotihuacana también se jugaba a la pelota —dijo Pedro—. El material que utilizaban era un bastón macizo.

Al siguiente día, trajimos información con respecto de las posiciones de los jugadores de béisbol, con el fin de conocer sobre las bases que tendrían los equipos.

—Los dos equipos deben tener nueve jugadores, a quienes ubicaremos en cuatro bases—comentó Roberto.

—¿Cuáles bases?—preguntó Jesús.

—Las bases son las posiciones que cada uno tendrá para poder jugar béisbol—contesté para aclararle a él y al resto del grupo lo que significaba dicho término.

—¡Ah! —exclamó Joshua.

—Debe haber un lanzador y un receptor en la primera base—intervino nuevamente Roberto— además, hay que definir la segunda y tercera bases, el campo corto y los jardineros izquierdo, central y derecho.

En el marco del proyecto “Leones de Yucatán” propuse una interrogación de texto³⁸ del cuento titulado *Una jugada perfecta*³⁹. Proporcioné el texto e invité a todos a leerlo en silencio.

—¿Qué tipo de texto es? —pregunté al concluir con la lectura.

—Un texto informativo—señaló Joshua al levantar la mano.

—¿Por qué dices que es un texto informativo?—le cuestioné.

—Porque contiene información real—respondió.

Al mismo tiempo, Elizabeth, Jesús, Evelyn e Inezli apoyaron la idea de su compañero.

—¿Por qué dicen que es un texto informativo?—volví a preguntarles.

—Porque tiene información real—comentaron nuevamente. Por unos instantes se hizo un silencio total en el aula.

—¡Es un cuento!—exclamó de súbito Orlando.

—¿Por qué dices que es un cuento?—procedí a preguntarle.

—Porque en él encontramos un inicio, un desarrollo y un final.

Tras la opinión de su compañero, todos releímos el texto y confirmamos lo dicho por Orlando. Efectivamente, se trataba de un cuento.

—¿Qué podemos decir acerca del texto?—continué preguntando.

—Trata del niño Lalo, quien tiene síndrome de Down—dijo Elizabeth.

—Los jugadores del equipo de los Titanes querían a Lalo y aceptaron que fuera parte del equipo—agregó Paris.

La poca participación indicó que los estudiantes habían encontrado dificultades para comprender el texto. Sugerí que se leyera en voz alta para que fuera posible a

³⁸Interrogación de texto es una estrategia didáctica significativa para el niño, propuesta por los programas de pedagogía por proyectos.

³⁹<http://www.juanfernandomoreno.com/index.php/noticias/719-cuentos-de-beisbol>

todos ubicar su inicio, desarrollo y final. Así, todos pudieron aportar información relevante sobre la historia narrada.

Confrontación

—¿Qué ocurrió al inicio de la historia?—les cuestioné. En ese momento, recordé lo expresado por Actis (2003) cuando señala que es preciso que la lectura se realice con placer.

—El papá de Lalo había inscrito a su hijo en el equipo de los Titanes—comentó Roberto.

—Lalo tenía síndrome de Down. No podía jugar, pero no le importaba perder o ganar—añadió Emily.

—Lalo siempre corría en el campo cuando terminaba un partido y abrazaba a los jugadores, ganaran o perdieran — afirmó Pedro.

—¿Y qué ocurrió durante el desarrollo? —proseguí con el cuestionamiento al grupo.

—El señor Flores no le había agradado la idea de que los jugadores y los delegados hubieran aceptado a Lalo como parte del equipo debido a su síndrome de Down—respondió Elizabeth.

—El señor Flores pidió al *manager* de los Titanes que Lalo pudiera batear—comentó Paris.

—Lalo supo que iba a batear, pero él sólo sonreía—dijo Jesús.

—Carlitos ayudaba a Lalo para tomar el bate y dar un tiro abierto. Además, el jugador tomaba la manos de Lalo para conducirlo a las bases —dijo Jonathan.

—Los jugadores cargaron en hombros a Lalo—sumó Evelyn como comentario a la participación.

—¿Y en el final del relato?—pregunté.

—A los jugadores no les importó haber perdido—comentó Joshua—. Los compañeros explicaron al señor Flores que Lalo nunca había sido héroe en ningún deporte.

—Lalo siempre los animaba y felicitaba aunque el equipo perdiera—dijo Alessandra.

Sistematización metacognitiva

—¿Cómo pudimos entender el texto?—interrogué.
—A partir de saber primero qué tipo de texto leeremos—respondió primero Roberto.
—Al ubicar el título y los personajes de la historia—le siguió Alessandra.
—Por el inicio, el desarrollo y el final—señaló Orlando.
—Gracias a que leímos primero en silencio y luego en voz alta—dijo Orlando.
—Tras buscar en el diccionario palabras que no entendíamos—añadió Emily.

De manera conjunta, se elaboró una herramienta de comprensión lectora de cuentos retomada de Andrés Calero.⁴⁰ Con ella, se recabó la información necesaria: título, personajes, evento, inicio, desarrollo y final.

- **El juego no se acaba hasta que se acaba**⁴¹

Llegó entonces el momento más esperado por los estudiantes: salir a jugar béisbol en el patio. Emily y Evelyn fueron las responsables de formar los equipos. Cada una eligió a los integrantes tanto por afinidad como porque necesitaban a algunos compañeros que supieran jugar.

Una vez formados los equipos, se requirió que platicaran entre ellos para instrumentar estrategias antes de la competencia. Estaban emocionados por batear la pelota y ganar. Sin embargo, pese a haber leído la información, la mayoría desconocíamos el deporte. Entonces Roberto, como todo un jugador apasionado, nos explicó cómo se debía tomar el bate y jugar.

Iniciamos con un partido amistoso. Los estudiantes imprimieron su mayor esfuerzo durante el juego, aunque daban tiros ligeros. Cuando tocó el turno de Roberto, lanzó la pelota con tanta fuerza que pensé que ésta se elevaría y caería fuera de la escuela. Afortunadamente, no fue así.

⁴⁰Andrés Calero Guisado (2012) afirma que “las estrategias ponen en juego al lector para construir significados y limitarse a ser un motivador y un colaborador con los estudiantes para que éstos internalicen”.

⁴¹Frase de Yogi Berra, uno de los jugadores más queridos en la historia de los Yankees de Nueva York.

—Recuerden que no podemos lanzar la pelota con fuerza, ya que nadie nos auxiliará si la volamos. Además, el patio es muy reducido—les comenté.



Para vencer al contrario, cada equipo tenía que poner en práctica sus estrategias de juego a partir de las reglas y las posiciones que investigamos. Como dice Jackie Robinson,⁴² el béisbol es como un juego de póker: nadie quiere irse cuando está perdiendo y nadie quiere que te vayas cuando estás ganando. Esto mismo fue constatado

durante el juego: nadie quería perder y mucho menos irse al estar ganando.

En el primer partido amistoso lo ganó el equipo de Evelyn. Al escuchar los puntos hubo gritos ensordecedores. Todos estaban interesados por jugar. Mientras tanto, el equipo de Emily quedó en segundo lugar. Ellos no estaban muy contentos. Se les notaba desánimo y seriedad.

Una vez finalizado el partido, convoqué a una reunión para comentar sobre lo sucedido durante el juego. Lancé las siguientes preguntas: ¿cómo fue la organización del equipo?, ¿qué les hizo falta para ganar el juego?, y ¿por qué pudo ganar el equipo contrario? Los estudiantes andaban muy participativos. Los estudiantes respondieron con mucho entusiasmo.

—El equipo no se acordó de las estrategias para ganar—comentó Evelyn.

—Los compañeros no recordaron sus bases—dijo Pedro.

⁴²Jackie Robinson fue un jugador que rompió los paradigmas racistas del béisbol al convertirse en el primer afroamericano en ingresar a las ligas mayores.

—Tenemos que aprender a trabajar en equipo—reflexionó Paris.

Dos días después, se procedió con la siguiente tarea. En esta ocasión, correspondía elaborar un instructivo sobre cómo construir una maqueta de béisbol. Durante el método de proyectos habíamos trabajado con el tema del instructivo. Una vez elaborada la propuesta de instructivo en sus cuadernos, debían transcribir la información en un pliego de papel bond para exponer y explicar cómo elaborar la maqueta. Al día siguiente, Roberto me recordó:

—Maestra, ¡ya vamos a hacer la maqueta!

—Sí—le respondí.

Los equipos comenzaron a organizarse para la elaboración de su maqueta. Cada integrante llevó el material que habían encargado a los integrantes de su equipo. Me percaté de que la actividad les agradaba mucho. Trabajaban con optimismo. Sin embargo, algunos no pudieron concluir por falta de tiempo, de modo que al día siguiente continuaron con la tarea.

- **La bola se va, se va..., y ¡se fue!**

Durante la evaluación del año en curso, los estudiantes comentaron de manera individual que les faltó organizarse e integrarse de mejor manera por medio del trabajo en equipo. Además, requerían mayor compromiso con el proyecto. Ello se incluyó en las pautas para evaluar hasta Enero.

Continuamos con la lectura de textos. Propuse algunas historias de béisbol como *The Great Baseball*, la cual leí en voz alta. Cabe señalar que Cairney⁴³ refiere que el texto es un proceso constructivo dada la búsqueda del significado. Después, se retomó otra herramienta de la pedagogía por proyectos: la silueta. Ésta contempla los elementos anotados en la siguiente tabla:

⁴³Trevor Cairney (1992) Enseñanza de la comprensión lectora

Evaluación del cuento	
Nombre	Título del cuento
Inicio del cuento	Personajes principales
Situación o evento en el desarrollo del cuento	Acontecimientos durante el cuento
Personajes secundarios	Final de la historia

Gracias a esta herramienta se pudo advertir que los estudiantes necesitan continuar trabajando con estrategias para mejorar su comprensión lectora.

- **Final de partida**

A partir de mi experiencia con el trabajo basado en el método de proyectos de Kilpatrick, llegué a varias conclusiones. Primero, me percaté de que el docente tiene la tarea de acercar a los estudiantes a textos completos, contextualizados de conformidad con sus intereses. Debe fomentar el gusto por leer. Ello permite lograr algunos avances en la comprensión lectora.

Asimismo, constaté como, con el método de pedagogía por proyectos, se toman en cuenta los intereses y gustos de los menores con la finalidad de que experimenten el deseo por aprender. Además, se propició en el aula un ambiente agradable, con algunas condiciones facilitadoras. En todo momento se intentó generar un ambiente de cooperación y colaboración entre los estudiantes.

Finalmente, considero que el maestro requiere adoptar el papel de guía y mediador en las actividades que proponen los estudiantes. Sólo así puede dejar a un lado el enfoque tradicional y conductista, para dar paso a una auténtica transformación de la práctica docente.

EPISODIO CINCO. LA VIDA NO ES LO MISMO SIN EL FUTBOL

Si perdemos, continuaremos siendo el mejor equipo del mundo. Si ganamos, seremos eternos
Pep Guardiola, 2009

Después de concluir el proyecto de béisbol, los niños estaban muy insistentes y desesperados por comenzar el de fútbol, pero antes de iniciar, era necesario asignarle un nombre al equipo. Juntos buscamos diversas propuestas, hasta que elegimos llamarlo “Pumas” y para continuar, les presenté la herramienta de planificación del Proyecto de acción.⁴⁴

Una vez que los estudiantes tenían los datos pertinentes del nuevo trabajo sumado a sus participaciones, se fueron completando las tareas correspondientes para el proyecto. De hecho, la organización fue mucho más sencilla, en comparación con otros casos, porque se decidió por consenso; además, el trabajo se realizó de forma inmediata y con mayor entusiasmo.

Para la siguiente sesión acordamos llevar información con el fin de acercarnos al tema. Algunos mencionaron que en Londres y Egipto se creó la primera reglamentación; otros comentaron los antecedentes prehispánicos de México con respecto del juego de pelota y su parecido con el fútbol contemporáneo. Las aportaciones permitieron que los niños ubicaran en un mapa de Europa, Asia y México, los territorios donde se localizaron indicios de este deporte. Al realizar el proyecto, me percaté de que no sólo les interesó a los chicos, sino que también sirvió para que notaran que su país no es el único aficionado a este deporte.

Ya que el ánimo efusivo continuaba en el grupo, les comenté que en una próxima sesión empezaríamos a hablar sobre la manera en que debe jugarse el fútbol. Con la misma disposición e interés, los estudiantes llevaron la información necesaria a la clase

⁴⁴Obtenido en Josette Jolibert y Christine Sraïki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, 2011.

siguiente y comenzamos a discutirla. Las ideas de los niños fluían: “Se necesitan cumplir reglas para jugar”, “hay tres tipos de jugadores: delanteros, defensa y centro campista”, “es importante ubicar las posiciones de los participantes”, “cada equipo se integra de once jugadores”, “en el partido sólo hay un balón”, etcétera.

Al día siguiente llevé un texto llamado *¿Alguien vio la bola?*⁴⁵ Primero lo mostré a los estudiantes para que observaran la portada, pero como sólo tenía un ejemplar, tuve que pasar por cada mesa con el fin de que lo apreciaran con claridad; después los invité a escribir sobre qué versaba la historia y así aportar ideas, pues de esta manera los niños pueden utilizar sus conocimientos previos para formular hipótesis con respecto del texto que aún no leen.⁴⁶

—*¿De qué creen que trata la historia?* —les pregunté.

—*Yo creo que sobre unos niños que comenzaron a jugar en el patio, pero cuando perdieron la pelota se les apareció un fantasma* —dijo Jonathan.

—*No, no. Trata sobre un niño al que le regalaron un balón, pero al jugar con otros niños se le perdió y entonces se puso triste* —comentó Cristián.

— *¡Yo sé!* —participó impaciente Paris—,*el cuento habla de un niño rico que había perdido su balón y se puso triste, sin darse cuenta de que otro lo había encontrado, y de pronto volvió a ser feliz al percatarse de un balón abandonado y como no había nadie alrededor se lo llevó a casa.*

—*Maestra, el texto es sobre un partido de fútbol. Creo que alguien voló la pelota y lo andan buscando* —expresó tímidamente Orlando.

—*El cuento es sobre un portero que nunca paraba un penal, porque no alcanzaba a mirar el balón. Después de tener sus lentes pudo detener los goles* —terminó Joshua.

Tras escuchar las participaciones de los estudiantes pude leer el cuento completo en voz alta y al terminar les dije: —*Chicos, revisen si encuentran coincidencias entre sus*

⁴⁵ Texto de Jonás Ribeiro, *¿Alguien vio la bola?*, 2004.

⁴⁶ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, 1998.

escritos y la lectura. De acuerdo con Solé, los niños realizan predicciones cuando algunos elementos del texto original son significativos, aunque sus escritos connoten otros aspectos.

Posteriormente empleé un recurso en la formación de lectores: la ficha de lectura.⁴⁷ En ésta, los chicos debían escribir los nombres de los personajes principales y secundarios, el lugar donde sucedía la historia, el inicio, el desarrollo y el final. Al concluir con la actividad me percaté de que los niños ya podían ubicar algunos elementos del cuento, y, en sus escritos, fluían las ideas con respecto del relato.

No obstante, hubo casos de estudiantes a quienes se les complicó ubicar personajes, complementar el desarrollo de la historia o comprender el texto en general, situación que asocio con el hecho de que en sus casas no contaban con libros propios y sus padres tampoco influían en ellos para leer, por lo que cuando se aplicaban las estrategias de comprensión lectora en clase, se les dificultaba recabar información. Había una tarea pendiente por trabajar con ellos más adelante.

Una vez que terminamos la lectura decidimos volver con el proyecto de fútbol. El grupo decidió que Roberto y Orlando fueran los capitanes de cada equipo. El resto de los compañeros se mostraban ansiosos por saber a quiénes elegirían, incluso había niños que se les acercaban para pedirles ser anotados en su lista. Para tomar la decisión, los encargados de elegir a los integrantes consideraron las habilidades físicas de cada uno de ellos para jugar; así podrían saber en qué posición ubicarlos y después anotar esta información en una cachá dibujada sobre el pizarrón.

Cuando los capitanes nombraron al primer jugador, el aula fue inundada por un silencio total. Al final, el equipo de Roberto se integró por Emily, Alessandra, Dirá, Enrique, Luis Enrique, Christopher, Zahori, Elizabeth, Dorian, Isai, Inezli, y Aurora. Mientras tanto, el

⁴⁷En Cenobio Popoca y Blanca Chávez, *Fichas de lectura*, 2005.

de Orlando se formó con Joshua, Evelyn, Nataly, Paris, Jonathan, América, Pedro, Orlando Rodrigo, Daniel y Axel.

En cuanto los estudiantes se acercaron a sus capitanes comenzaron a organizarse para ponerse de acuerdo en el color de sus uniformes y el número que cada uno portaría para identificarse, tal como los jugadores profesionales.



La integración y el entusiasmo fue evidente, entonces les consulté:

—*Chicos, ¿quieren elegir un nombre para sus equipos?*

—*¡Sí!* —todos respondieron con un grito que llegó hasta otras aulas y rápidamente se pusieron de acuerdo.

—*Nosotros nos llamaremos “Italia”* —contestó Roberto en representación de su equipo.

—*Y nosotros seremos “Real Madrid”* —respondió Orlando liderando su agrupación.

—*¡Yo llevo el balón para el juego!* —dijo Axel.

—*Gracias por la iniciativa. Esa es una excelente idea* —afirmé.

De ese modo estábamos listos para iniciar una nueva actividad con un enfoque recreativo y divertido, cuyo compromiso fue mostrado desde un inicio por todo el grupo.

- **“La pelota es el único que no suda en un partido, que corra ella”⁴⁸**

Después de dos días de trabajo acordamos salir a jugar un partido amistoso con la intención de conocer las estrategias más pertinentes para ganar una reta. Gracias al apoyo del profesor de Educación Física contamos con algunos conos y tarjetas amarillas y rojas para marcar las faltas en caso de requerirlo; además, los niños decidieron que el maestro fuera quien arbitrara el partido, pues conocía la dinámica del fútbol. Desafortunadamente, por motivos personales, el docente no pudo acudir, así que improvisamos.

Con el fin de señalar las porterías utilizamos las mochilas de los niños, y por consenso de ellos, se decidió que yo tomara la posición de árbitro. Honestamente, no sabía cómo iba a marcar alguna acción ilegal durante el juego; sin embargo, tampoco tenía opción. En ese momento tuve miedo de tener poco conocimiento sobre las reglas, pero el ánimo de los estudiantes era eufórico y eso me motivó para dar mi mejor esfuerzo, al parecer únicamente debía estar atenta a los detalles a mi alrededor.

Los gritos de ambos equipos eran estruendosos y, a pesar de que el conjunto “Italia” iba perdiendo, el juego continuaba con alegría; aún más para el “Real Madrid”, quien se notaba entusiasta. Se acercaba la hora de salida y el calor alcanzó su máximo esplendor; esto mortificó al conjunto de Roberto, pues finalizó la actividad y ellos quedaron en segundo lugar. Sin importar la intención original del partido, las miradas del equipo perdedor mostraron desánimo porque habían puesto todo su empeño.

⁴⁸ Frase atribuida a Ángel Cappa Polchi, ex jugador argentino del Olimpo de Bahía Blanca.

- **Tácticas futbolísticas**

En una sesión posterior, los niños estaban ansiosos por salir a jugar una vez más; al parecer, el proyecto de fútbol fue del agrado de todo el grupo. Desde que se instalaron en el salón no paraban de preguntar: “¿Ya es hora, maestra”, “¿a qué hora jugaremos?”. Yo les comenté que nuestro partido iniciaría al concluir el receso, y cuando llegó el momento, todos los estudiantes empezaron a colocarse sus playeras. Ya desde casa, muchos niños habían preparado sus números con materiales como foami u hojas blancas, así que sólo faltaba colocarlos en la parte posterior de su ropa.

—*¡Chicos, listos para jugar?* —grité para dar inicio a la actividad.

—*¡Sí!, qué emoción nos espera en el patio* —contestaron algunos chicos.

—*Maestra, hoy traje mis guantes para atrapar el balón* —dijo Jesús, y en su rostro pude ver cómo se reflejaba la pasión por el fútbol; incluso venía vestido con el uniforme adecuado de un portero profesional.

Quién lo diría, con este proyecto se generó un ambiente consolidado donde los equipos tenían comunicación de manera interna, para que sus adversarios no anotaran goles durante la jornada. Asimismo, los niños buscaban a sus capitanes con el fin de enseñarles sus posiciones y el número que les correspondía.

Minutos más tarde, el partido estaba por comenzar. Los capitanes salieron para dividir la cancha con sus respectivos porteros, mientras cada jugador se colocaba en la posición asignada. Alessandra me dio una moneda para hacer el volado de inicio y Orlando eligió “águila”, mientras que Roberto se quedó con el “sol”. La suerte parecía girar en el aire una y otra vez, hasta que la cara del “sol” cayó al suelo; entonces, el líder del equipo “Italia” corrió con satisfacción porque tendría la oportunidad de iniciar el juego tomando el balón.

Había gritos de emoción por doquier, pues los niños siempre demostraron su pasión por el deporte. Un pase por aquí y otro por allá; a veces, los jugadores pateaban con tanta

fuerza que en más de una ocasión creí que el balón se desviaría a la casa de un vecino. Noté que algunos compañeros no se estaban divirtiendo como esperaban; de pronto llegó Paris y pidió hablar conmigo:

—*Maestra, los niños no nos pasan el balón a las niñas* —me dijo con una expresión muy triste.

En vista de que esta situación salía por completo del objetivo original, decidí detener el partido para hablar con los chicos.

— *¡Atención!* —dije con voz firme—, *es importante aclarar algo* —después suavicé mi tonó para dar la siguiente indicación—, *para que todos podamos divertirnos tenemos que pasar el balón a todos nuestros compañeros del equipo. ¿Está claro?*

—*Sí, maestra, está bien* —todos contestaron.

La emoción se retomó sin problemas después de este comentario, pero más tarde la euforia se excedió un poco porque Joshua pateó con tal fuerza el balón que logró enviarlo hasta el techo de la casa del conserje escolar. De inmediato, el resto del grupo culpó a su compañero de lo ocurrido y en vista de que el intendente no se encontraba, no hubo otra solución más que suspender el juego y regresar al aula.

Una vez instalados en nuestros lugares hablé con los estudiantes para decirles que sabía de su entusiasmo por jugar; sin embargo, había ocasiones donde no podíamos controlar la potencia con la que golpeábamos el balón. Por ello les pedí que trataran de tener precaución y midieran su fuerza, pues en caso de enviar la pelota a una casa vecina, seguramente se dificultaría recuperarla.

Para aprovechar el tiempo restante, les sugerí a todos que se organizaran nuevamente por equipos. La idea consistía en comentar sus nuevas estrategias para el próximo partido, además de contemplar a sus compañeras que en esta jornada no participaron lo suficiente por el incidente de los pases. No obstante, los comentarios de los niños no se hicieron esperar: “Que ellas busquen el balón y se atrevan a quitárnoslo”.

El espíritu de competencia comenzaba a inundar el salón y los corazones de mis niños. De hecho, alcancé a escuchar que Roberto se puso de acuerdo con su equipo para jugar después de clases y seguir practicando. Definitivamente, la escuadra de “Italia” quería conseguir el triunfo.

- **“Ya está. Si me dan bola a mí, pasamos...”**⁴⁹

Después de dos días, retomamos el juego pendiente; pero esta vez establecimos el premio para el equipo ganador, por lo que les consulté a todos:

— *Chicos, ¿cómo les gustaría que premiáramos al campeón de este partido?*

— *¡Con unas papas!*

— *¡Un día sin tarea!*

— *¡Jugar a los quemados!*

Por consenso se eligió la tercera opción de las propuestas y, sin más preámbulos, salimos a jugar. En esta ocasión hubo más integración entre los miembros del equipo, así que los pases fluían con rapidez y dinamismo. Los goles eran tantos que maximizaban el clamor de la audiencia que fue para apoyar el duelo deportivo y el sonido llegó a ser ensordecedor.

Por mi parte, y de nueva cuenta, tomé el papel de árbitro marcando las faltas pertinentes. Por momentos me cuestionaba: “¿Fue correcta esa acción?, ¿no me equivoqué?”. No obstante debía confiar en mí y continuar. Recuerdo, además, que el calor de aquella tarde avasallaba por completo y a pesar del sudor en nuestros rostros, el compromiso seguía latente en cada equipo; lo único que ellos querían era anotar otro gol en la portería de sus contrarios.

⁴⁹ Frase de Carlos Salvador Bilardo, ex jugador de Estudiantes de La Plata.

Tras 90 minutos de partido y un desgaste físico considerable para algunos integrantes, no había señales de desánimo; al contrario, el “Real Madrid” demostró fuerza, motivación y resistencia para jugar sin bajar la guardia, aunque iba perdiendo. En el caso del equipo “Italia”, tampoco se perdía la velocidad de sus movimientos, la coordinación, la destreza, el equilibrio y la habilidad; en todo momento iban a la delantera, hasta que el marcador los favoreció rotundamente.

Cuando el veredicto le dio el triunfo a la escuadra de Roberto, los integrantes comenzaron a gritar con alegría. Qué gozo sintieron al saber que tendrían toda una sesión jugando a los quemados. De esa manera terminamos el partido con gran éxito y todos se fueron contentos a casa.



- **¿A las princesas se les rompen las rodillas?**

Un nuevo día en clases nos esperaba al grupo y a mí. Roberto realizó el pase de lista y Paris leyó el diario escolar. En aquella fecha también tuvimos conferencia escolar, que consistía en reunir a los chicos con el fin de realizar exposiciones bajo una temática específica. Dicho evento estuvo a cargo de Alessandra en compañía de su mamá, cuyo tópico fue la jirafa.

Durante la disertación de la estudiante se comentó que el animal elegido se distingue por su altura; adicionalmente se mencionó que los machos y las hembras se identifican visiblemente por el tamaño de las orejas. Otros aspectos abordados fueron el hábitat y la alimentación de las jirafas. Asimismo, se repartieron imágenes para colorear y una sopa de letras con relación a la exposición.

Al término de la conferencia retomé la palabra con los niños y les leí el cuento *¿Las princesas se lastiman las rodillas?*⁵⁰ Pero antes les solicité nuevamente que observaran el título y la portada del libro para escribir en su cuaderno de qué trata la historia.

Algunos de los estudiantes quisieron compartir sus comentarios:

—*Yo creo que las niñas intentan jugar fútbol, pero no pueden; por eso una de ellas se rompe la rodilla* —dijo Orlando.

—*Se trata de unas niñas que juegan a ser hadas, sólo que algunas de ellas son culpables de las caídas de su compañera, quien intenta recuperarse de los golpes* —mencionó Jonathan.

—*Significa que las mujeres pueden hacer lo mismo que los hombres* —interpretó Paris.

—*Maestra, yo creo que es sobre una princesa que se rompe las rodillas porque un perro se cruzó en su camino* —acotó Roberto.

—*¡Falto yo! Creo que una mamá le dijo a su hija que era una princesa y la amiga de ella le lanzó el balón, entonces se lastimó la rodilla con una piedra* —finalizó los comentarios Jesús.

Después de escuchar las aportaciones de los estudiantes, no cabía duda de la amplia gama de interpretaciones que podía tener, así que procedí a leer completa la historia. Mientras leía cada página mostraba a los niños las imágenes del libro, lo que los mantenía muy atentos. Al concluir el relato, todos quedaron atónitos y sorprendidos,

⁵⁰Cuento de Carmela Livigna Coyle, *¿Las princesas se lastiman las rodillas?*, 2008.

pues ahora cada uno iba a construir en su mente un nuevo significado con la información que contenía el texto.⁵¹

Les pregunté a los chicos si la información redactada coincidía con la historia. Las respuestas estuvieron divididas, pues sólo habían acertado en que los personajes eran princesas y el tipo de juego de que se trataba. Posteriormente realizaron una comparación de lo comentado.

- **Fiebre por el fútbol**

Para concluir con el proyecto del fútbol, los niños quisieron realizar una investigación que incluyera el origen y reglamentación de este deporte, así como los escudos y mascotas que utilizan algunos equipos. Otros puntos acordados fueron las fechas más importantes de la Copa Mundial de Fútbol, requisito para pertenecer a una agrupación y qué alimentación deben seguir los jugadores. En conjunto sería un trabajo bastante completo.

A partir del trabajo en cuestión, me percaté de que los niños comenzaron a apasionarse por el deporte también conocido como soccer; de hecho, ellos decidieron buscar la biografía de los futbolistas nacionales y extranjeros a quienes admiran para integrarlos en un álbum.

Los estudiantes se reunieron con la intención de recabar los datos personales de su jugador predilecto y al preguntarles por qué los habían elegido, respondían que ellos habían demostrado ser unos campeones en el juego y cumplir sus metas sin importar los obstáculos.

⁵¹ Información tomada de Daniel Cassany, *Enseñar lengua*, 2008.

Mientras el grupo escribía la biografía del jugador seleccionado se podía percibir entusiasmo por la actividad. No importaba si los equipos no conocían a los jugadores del resto, la motivación era la misma. Al terminar se agregó un índice con el nombre de los deportistas considerados en el álbum, unieron el trabajo y lo engraparon. ¡El proyecto estaba listo para ser expuesto!

Más adelante, los estudiantes pasaron a explicar el álbum terminado mencionando de cada jugador su nombre completo, lugar de origen, el equipo al que pertenece y, al final, mostraron su fotografía. Esta actividad permitió que los estudiantes pudieran interesar al resto de sus compañeros, además de seguir jugando fútbol.

La labor fue relevante porque motivó la afición a dicho deporte; incluso, por las tardes, los muchachos veían los partidos en sus televisores para comentarlos al día siguiente con sus compañeros, lo que confirmó su éxito dentro del grupo

Para evaluar el proyecto, les proporcioné de nuevo el contrato individual,⁵² para reflexionar sobre lo que nos hizo falta al momento de jugar. La tarea fue respondida en equipos y cada uno manifestó de común acuerdo que había sido interesante conocerse entre ellos para organizarse y trabajar juntos, pues cuando un equipo está bien coordinado se pueden vislumbrar triunfos.

Por otro lado, se sugirió a los niños que en los próximos juegos se integrara más a las niñas, pues únicamente consideraban a sus amigos varones. En el caso de la información se habló sobre la importancia de conocer los inicios del fútbol para retroalimentarse sobre el tema.

En suma, cada proyecto que se realizó con la colaboración de los estudiantes permitió una transformación en mi práctica docente, al trabajar con la *Pedagogía por Proyectos* dentro del aula. Lo anterior se debió a que los estudiantes pudieron adquirir nuevos

⁵²Jolibert y Sraïki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, 2011.

conocimientos de una forma más interesante y divertida, pues ellos eran el eje central del salón.

Otro aspecto importante es que los proyectos permiten al docente aplicar nuevas estrategias e involucrar a los chicos en su planeación, al tiempo que se despierta el interés por investigar temas diversos.

La trascendencia de estimular una clase con una vida cooperativa en la realización de proyectos radica, esencialmente, en generar un ambiente participativo y ameno. Así los niños se pueden desenvolver mientras aprenden y desarrollan habilidades de una forma integral.

Una vez que se ha presentado el informe Biográfico Narrativo, a continuación se muestra el informe general de la investigación.

B. Informe general de la intervención pedagógica

En este apartado se expone el informe general de la investigación-intervención realizada para atender el problema sobre comprensión lectora que presentaron los estudiantes de cuarto grado, grupo C de la escuela primaria “Dr. Ignacio Chávez”.

A continuación, se describe la metodología de investigación empleada, el análisis del contexto y el Diagnóstico Específico, así como del diseño. Posteriormente, se comenta sobre el sustento teórico, el diseño de la intervención y los resultados obtenidos a lo largo del proyecto llevado a cabo.

1. Metodología de investigación

La investigación fue elaborada con base en una metodología cualitativa, holística e interpretativa. Para el *Diagnóstico Específico*, se utilizaron elementos del método investigación-acción, como técnica de recopilación de información se empleó la observación directa y entre los instrumentos de registro están los cuestionarios con preguntas dicotómicas y de abanico, un diario de campo, estudio socioeconómico y un cuestionario, con ello se delimitó el problema de investigación.

Para la intervención se empleó como base didáctica la Pedagogía por Proyectos, la cual es una estrategia de formación para estudiantes y docentes.

Para exponer los resultados encontrados, se recurrió a la Documentación Biográfico-Narrativa, la cual recupera aportes de la Investigación Biográfico-Narrativa de Antonio Bolívar (1998), y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas propuesta por Suárez, Dávila y Ochoa (2008). La técnica biográfica empleada fue la de relato único.

El empleo de la Documentación Biográfico-narrativa, permite conocer la complejidad de lo que sucede en las escuelas, a través de la voz y la mirada de los actores implicados en los procesos educativos, para recuperar las voces de los estudiantes y profesores. La interpretación de los relatos propios de los actores o sujetos de lo que ocurre en hechos reales y sociales vividos en las escuelas.

Al contar lo que sucede en las aulas, patios y los alrededores de la escuela, así como lo que pasa con los estudiantes, padres de familia, y otros actores como protagonistas de la acción el docente reflexiona, se realiza preguntas y transformar su práctica docente.

2. Contexto y Diagnóstico Específico

La escuela primaria “Doctor Ignacio Chávez” es de jornada regular, que brinda servicio de 8:00 a 12:30 horas; se ubica en la colonia Ejército de Oriente de la Delegación Iztapalapa, en la Ciudad de México. La institución cuenta con 640 estudiantes y 25 profesores: 20 titulares de grupo, dos de educación física, una de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), una encargada de promover la lectura y otra del uso de Tecnologías de Información y Comunicación (Tics). Por su parte, el personal administrativo se compone por el Director, el Subdirector de Desarrollo Escolar, el Subdirector de Operación Escolar, un conserje y tres Asistentes de Servicios en el Plantel (ASP).

Para la aplicación de los cuestionarios, se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas considerando el rasgo de género, a partir del cual se compuso una muestra de 18 estudiantes elegidos de manera aleatoria, subdivididos por género, tres niñas y tres niños de un grupo de 3^o B”, 3^o C” y uno de 4^o A”.

La intervención se llevó a cabo en el grupo C de cuarto grado de primaria, correspondiente al turno matutino. El de 26 estudiantes se conformó por 12 niños y 14 niñas, a quienes se les aplicó un cuestionario para indagar sobre su nivel de comprensión lectora. Se aplicaron dos estrategias de Andrés Calero, el primero se llamó “resumimos”, el segundo “visualizamos o imaginamos”.

También a los padres de familia se les proporcionó un cuestionario para indagar sobre su nivel socioeconómico e interés por la lectura. Asimismo, se aplicó un cuestionario a los docentes donde se les planteó preguntas abiertas sobre la problemática de la comprensión lectora y las estrategias que emplean en el aula. Por último, se recopiló información a partir de la observación no participante.

Con base en los resultados arrojados por dichos instrumentos, se evidenció que a los estudiantes se les dificultaba comprender los diversos textos que se les proporciona,

porque no lograban extraer ideas principales, e interpretarlo, además de que no eran de su interés.

A partir de los resultados hallados, se construyó el planteamiento del problema, las preguntas de indagación, supuestos teóricos y los propósitos para el diseño de la intervención. A continuación se enlistan las preguntas generales de cada uno:

Figura 21. Pregunta general y específicas de la investigación

Planteamiento del problema	
Los estudiantes de cuarto grado “C” de la escuela primaria de jornada regular “Doctor Ignacio Chávez” presentan dificultades en la comprensión lectora de cuentos e instructivos, lo que se evidencia en el hecho de que les cuesta trabajo interpretar, organizar, identificar las ideas principales de este tipo de un texto, además de que presentan un vocabulario limitado y desconocen estrategias para la búsqueda del significado de palabras.	
Preguntas de indagación	Supuestos teóricos
¿Qué estrategias contribuyen a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado grupo C?	Mediante el empleo de estrategias antes durante y después de la lectura los estudiantes de cuarto grado logran mejorar su comprensión lectora.

3. Sustento teórico

El presente apartado se compuso por tres secciones: el breve estado del arte o antecedentes, integrado por cinco investigaciones realizadas para mejorar el tratamiento de la comprensión lectora; la propuesta teórica de Pedagogía por Proyectos; y las aportaciones teóricas relacionadas con la comprensión lectora.

Sobre el estado del arte, se retomaron las siguientes investigaciones:

- *La lectura y las prácticas cotidianas, de la maestra María Gregoria Flores Paloma (2004), de la cual se retoma la estrategia de anticipación que emplea la*

investigadora, ya que de esta manera los estudiantes se interesan por lo que ocurre en el texto.

- *La enseñanza de estrategias de lectura para mejorar la comprensión de textos en alumnos de sexto grado de educación primaria*, de la maestra Rosario Valera Villa (2006), quien retoma a Gianni Rodari. La aportación de esta investigación consiste en dar la oportunidad a los niños para que seleccionen cuentos para atender la comprensión lectora.
- *La comprensión lectora como eje transversal de aprendizaje con primer grado de primaria*, a cargo de la maestra Blanca Estela Navarro Ochoa (2007). De ella se retoman aportes teóricos que abordan la comprensión lectora y la manera de llevar a cabo la transversalidad.
- *Apropiación de la comprensión lectora a través de actividades cognitivas y metacognitivas*, de la maestra Anel Julieta Solorio Mendoza (2011). De esta investigación se retoma los métodos de predicción, leer para resumir, leer para comprender literalmente y la forma de trabajar el cuento.
- *“Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de textos clásicos infantiles”* (2015). El aporte que se retoma es el interés de abordar el género literario como el cuento, ya que despierta la imaginación y la fantasía de los niños.

El segundo apartado del marco teórico se basó en la estrategia de Pedagogía por Proyectos de Jolibert y Sraïki *et al.* (2009), la cual engloba el trabajo por proyectos a partir de los principios de vida cooperativa, trabajo por proyectos, creación de ambientes para el aprendizaje y la estrategia interrogación de textos, la cual está diseñada para atender los problemas en lectura, que en esta investigación de manera específica se emplea para la comprensión lectora. El último apartado —las aportaciones de la lectura y comprensión lectora para la competencia comunicativa— se constituyó a partir de información de Cooper (1990), Calero (2011), Lerner (2001),

Trevor (1992), Garrido (1989), Cassany (1996 y 2000), Goodman (2006), Solé (1994) y Catalá (2001).

4. Metodología de la intervención

La intervención comenzó con la implementación de las Condiciones facilitadoras para el aprendizaje, desde agosto cuando inicia el ciclo escolar. Se construye, junto con los niños el *Proyecto Anual*, el cual fue desarrollado a partir de la pregunta ¿qué quieren que hagamos juntos durante el año? Como respuesta, se aportaron diversas temáticas a trabajar durante el ciclo escolar, como: matemáticas, mapas mentales, cuerpo humano, instructivos, dinosaurios, cultura, experimentos, jugar a los quemados, futbol, jugar a las cebollitas, jugar a gotcha, leyendas y cuento de acción. Las propuestas de los niños se quedaron escritas en un cartel que estuviera pegado en la pared del salón como recordatorio de lo que querían hacer durante el año escolar.

Como una estrategia para acercar a los niños y a la docente a la propuesta de Pedagogía por Proyectos, se organizó el trabajo desde el método de proyectos, que inició con la selección, por parte de la docente, de una de las propuestas que los niños mencionaron en el Proyecto Anual, que fue “jugar quemados”. Se desarrolló el proyecto retomando algunos elementos de Pedagogía por Proyectos, como son el contrato colectivo e individual y pautas para la evaluación, de esta manera se tuvo un ejercicio previo a la realización de proyectos desde el interés de los estudiantes.

La intervención, propiamente dicha, se realizó entre el 18 de agosto del 2014 y enero del 2015, su duración total fue de cinco meses. A lo largo de este periodo, además del proyecto de acercamiento *Juego de quemados*, (Ver figura 22 y 23) se realizaron dos proyectos más que surgieron completamente del interés y necesidad de los estudiantes *Beisbol* (Ver figura 24 Y 25) y *Futbol “Pumas”*. (Ver figura 26 y 27). De manera general se presenta los proyectos en las figura (Ver Figura 28).

Figura 22. Proyecto de acercamiento

PROYECTO : JUEGO LOS QUEMADOS		
Proyecto de acción Lo que vamos a hacer	Proyecto global de aprendizaje Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de los programas	Proyecto específica de construcción de competencias en lectura y en producción de escritos
<p>Conocer el reglamento de juego de quemados y organizar un partido.</p> <p>Planificación de tareas: Octubre</p> <p>1.- Buscar información sobre el juego de los quemados.</p> <p>2.- En lluvia de ideas compartir la información sobre el juego de los quemados y las reglas del mismo,</p> <p>3.- Escribir en colectivo el reglamento para organizar y la importancia de la cooperación los juegos de los quemados.</p> <p>4.- Interrogar un texto sobre un reglamento de un juego como: el avión en el patio.</p> <p>4.- Organizarse para el juego de quemados.</p> <p>Diseñar tácticas de juego para aplicarlas en los juegos y cooperativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composición de los equipos - Anotar los puntos de los juegos. <p>Reparto de tareas</p> <p>1.- Todos los estudiantes buscan en fuentes de libros o internet el reglamento de juego de quemados.</p> <p>2.- La información que recaben sobre el reglamento del juego de quemados se plasmará en el pizarrón.</p> <p>3.- Todos los estudiantes comentarán sobre el reglamento del juego de quemados, para que se lleve a cabo la organización del partido.</p> <p>4.- Se les proporcionará el reglamento del juego del avión en el patio.</p> <p>5.- Todos los estudiantes participan en la organización de los equipos.</p> <p>Evaluación del encuentro:</p>	<p>Educación física y Formación Cívica y Ética</p> <p>Que los estudiantes conozcan las estrategias óptimas para el juego de quemados y para que se utilizan. Identificar la importancia de la cooperación en el desarrollo de los juegos de quemados.</p> <p>Reconoce que los reglamentos de juego son obligatorios para todas las personas y las consecuencias de su incumplimiento.</p>	<p>Lectura</p> <p>Lo que vamos aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recabar información del juego los quemados. - identificar el reglamento para la realización del juego. - Plasmar en un pliego de papel bond, las ideas principales del juego de quemados y el reglamento que implica realizar el juego. - Interrogación de un texto es decir un reglamento de juego el avión en el patio. <p>Lo que ya sabemos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consultar el internet - Buscar en libros <p>Lo que hemos aprendido además:</p> <p>Identificar la interrogación de textos de un reglamento de juego de quemados.</p> <p>Lo que debemos reforzar:</p> <p>Identificar las palabras clave de un reglamento.</p> <p>PRODUCCIÓN DE TEXTOS</p> <p>Lo que vamos a aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribir el reglamento del juego de quemados. - Establecer acuerdos con los estudiantes en el rol de juego de quemados. - Anotar las diferencias entre cooperación y colaboración. De la manera que pueden cooperar en el juego de los quemados. <p>Lo que ya sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar la información para redactar. - Escribir frases concretas - Reconocer los signos de puntuación. <p>Lo que necesitamos aprender:</p> <p>Utilizar los verbos imperativos en sus escritos.</p> <p>Elaboración del texto del reglamento de juego de quemados.</p> <p>Reescritura del reglamento del juego de quemados.</p> <p>Lo que hemos aprendido además:</p> <p>Escribir los acuerdos del reglamento de un juego de quemados.</p>

Figura 23. Formato del proyecto
Proyecto Juego de quemados

.TAREAS	RESPOSANBLE	MATERIAL	FECHA
Escribir sobre lo que saben del juego de quemados, a partir de lo que conocen	Todos	Fuentes de información	Una sesión
Recabar información sobre el reglamento del juego de quemados y recuperar mediante lluvia de ideas.	Todos	Fuentes de información	Una sesión
Interrogación de un instructivo de un juego en el patio como el avión, pato, y ganso.	Docente	Copia de un instructivo de un juego.	Un sesión
Organización de los equipos para el juego de quemados para identificar las tácticas del juego.	Todos	Pelota y conos	Una sesión
Plasmar en un papel bond las tácticas de juego de quemados.	Todos	Papel bond o libreta	Una sesión
Construcción de un instructivo para escribir el juego de quemados	Todos	Cuaderno, hojas de color	Una sesión
Formar equipos para el juego de quemados para ubicar el lugar que le corresponde.	Joshua	Papel bond y plumones	Una sesión
Jugar en el patrio y anotar los puntos.	Todos	Papel bond y plumones	Una sesión
Reflexionar si se pudo cumplir los acuerdos durante el juego de quemados.	Todos	Cuaderno	Una sesión

Figura 24. Proyecto de Béisbol

PROYECTO : Leones de Yucatán

<p>Proyecto de acción</p> <p>Lo que vamos a hacer</p>	<p>Proyecto global de aprendizaje</p> <p>Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de los programas</p>	<p>Proyecto específica de construcción de competencias en lectura y en producción de escritos</p>
<p>Conocer los orígenes del juego de béisbol.</p> <p>Planificación de tareas: Noviembre y Enero</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Buscar información sobre el juego de béisbol. 2.- En lluvia de ideas compartir la información sobre el juego del béisbol, 3.- Escribir en colectivo como se juega el béisbol. 4.- Conocer las reglas del juego de béisbol. 5.- Interrogar un texto sobre el juego de béisbol. 6.- Organizarse para el juego de quemados. 7- Anotar las estrategias para jugar béisbol. 8.- Realizar una maqueta del béisbol 9.- Jugar en el patio béisbol 10.- Anotar los puntos del juego de béisbol. 11.- Elaboración de un instructivo de la maqueta de béisbol. 12.- Exposición de los orígenes del béisbol. 13.- Exposición de un instructivo de la maqueta de béisbol. <p>Reparto de tareas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Todos los estudiantes buscan en fuentes de libros o internet sobre los orígenes del béisbol. 2.- La información que recaben sobre el béisbol plasmaran en el pizarrón. 3.- Todos los estudiantes comentaran sobre los orígenes del béisbol 4.- Conocer las reglas del juego de béisbol. 5.- Todos los estudiantes participan en la organización de los equipos. <p>Evaluación del encuentro:</p>	<p>Español: Redacción, identificar palabras nuevas.</p> <p>Matemáticas: Identificar los ángulos.</p> <p>Ciencias Naturales: Los movimientos del cuerpo como los músculos.</p> <p>Geografía: Ubicar el continente Europeo, los orígenes del Béisbol.</p> <p>Historia: La cultura teotihuacana.</p> <p>Formación Cívica y Ética: Los estudiantes conozcan las estrategias de béisbol.</p> <p>Identificar la importancia de la cooperación en el desarrollo del béisbol.</p> <p>Conocer el reglamento del juego de béisbol.</p>	<p>. Lectura</p> <p>Lo que vamos aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> -Recabar información del juego de béisbol. - identificar el reglamento para la realización del juego de béisbol. - Plasmear en un pizarrón las ideas principales del juego béisbol y el reglamento que implica realizar el juego. - Interrogación de un texto de un cuento de Béisbol <p>Lo que ya sabemos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Consultar el internet - Buscar fuentes de información <p>Lo que hemos aprendido además: Interrogación de textos de un texto narrativo.</p> <p>Lo que debemos reforzar: Identificar el reglamento del juego de béisbol.</p> <p>PRODUCCIÓN DE TEXTOS</p> <p>Lo que vamos a aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar un instructivo de un juego - Establecer acuerdos con los estudiantes en el rol del juego de béisbol. - Elaborar una maqueta de Béisbol <p>Lo que ya sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar la información para redactar - Reconocer los signos de puntuación. <p>Lo que necesitamos aprender: Utilizar los verbos imperativos en sus escritos.</p> <p>Elaboración de un instructivo de una maqueta de béisbol.</p> <p>Lo que hemos aprendido además: Escribir los acuerdos del reglamento del juego de béisbol</p>

Figura 25. Formato Leones de Yucatán

Proyecto "Leones de Yucatán"			
Tareas	Responsables	Material	Fecha
Recabar información de los orígenes del béisbol	Todos	Fuentes de información	Una sesión
Plasmar la información en el pizarrón por medio de lluvia de ideas	Todos	Fuentes de información	Una sesión
Investigar cómo jugar el juego de béisbol	Todos	Fuentes de información	Una sesión
Conocer las reglas del juego de béisbol	Todos	Fuentes de información	Una sesión
Interrogar un texto	Todos	Texto <i>The Great Baseball</i> <i>Una jugada perfecta</i>	Una sesión
Organizar los equipos de béisbol	Evelyn y Emily	Pelota y conos	Una sesión
Escribir las estrategias de juego en el pizarrón	Equipo	Plumón y pizarrón	Una sesión
Jugar en un patio béisbol	Todos	Bate, pelota y conos	Un sesión
Anotar en el pizarrón los puntos del béisbol	Todos	Plumones y pizarrón	Una sesión
Elaboración de un instructivo de una maqueta de béisbol	Equipo	Hojas de color y bolígrafo	Una sesión
Exposición de los orígenes del juego	Todos	Papel y fuentes de información	Una sesión
Evaluación del juego de béisbol	Todos	Formato	Una sesión

Figura 26. Proyecto de Futbol

PROYECTO : Pumas		
Proyecto de acción	Proyecto global de aprendizaje	Proyecto especifica de construcción de competencias en lectura y en producción de escritos
Lo que vamos a hacer	Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de los programas	
<p>Definición: Aprender a jugar futbol.</p> <p>Planificación de tareas: Enero y Febrero</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Investigar los orígenes del futbol. 2.- Investigar cultura prehispánica, el juego de pelota. 3.- Como se juega el futbol. 4.- Interrogar un texto 5.- Organización de los equipos. 6.- Jugar futbol amistoso y comentar las estrategias pertinentes para el próximo juego. 7.- Organizarse por equipo para jugar futbol. 8.- Realizar un álbum de los jugadores importantes mundialmente, <p>Reparto de tareas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Todos los estudiantes buscan en fuentes de libros o internet sobre el futbol. 2.- La información que recaben sobre el futbol es anotara en el pizarrón. 3.- Todos los estudiantes comentaran sobre el futbol y el juego de pelota. 4.- Se les proporcionara un texto para interrogarlo. 5.- Todos los estudiantes participan en la organización de los equipos. <p>Evaluación del encuentro:</p>	<p>Español: signos de puntuación para redactar la biografía.</p> <p>Matemáticas: los ángulos</p> <p>Historia: El origen del futbol, el juego de pelota.</p> <p>Geografía: ubicar en el mapa de la República Mexicana y el mapa del planisferio donde se origino el fútbol.</p> <p>Ciencias Naturales: La alimentación de los jugadores.</p> <p>Formación Cívica y Ética: Que los estudiantes conozcan las estrategias óptimas para el juego de fútbol y para que se utilizan.</p> <p>Identificar la importancia de la cooperación en el desarrollo de los juegos de fútbol.</p> <p>Reconoce que los reglamentos de juego son obligatorios para todas las personas y las consecuencias de su incumplimiento</p>	Lectura
		<p>Lo que vamos aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar palabras nuevas y leer mejor. - identificar el reglamento del fútbol - Plasmar en el pizarrón las ideas principales del juego de fútbol y el reglamento que implica realizar el juego. - Interrogación de un texto <p>Lo que ya sabemos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consultar el internet - Buscar en libros <p>Lo que hemos aprendido además: Identificar la interrogación de textos de un cuento.</p> <p>Lo que debemos reforzar: Identificar las palabras clave de un reglamento.</p> <p style="text-align: center;">PRODUCCIÓN DE TEXTOS</p> <p>Lo que vamos a aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un álbum de fútbol. - Establecer acuerdos con los estudiantes en el rol de juego de fútbol. - Anotar la importancia de seguir el reglamento para jugar fútbol. <p>Lo que ya sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar la información para redactar. - Escribir frases concretas - Reconocer los signos de puntuación. <p>Lo que necesitamos aprender: Utilizar los verbos imperativos en sus escritos.</p> <p>Elaboración de una carta y álbum.</p> <p>Identificar los datos que lleva la biografía del jugador.</p> <p>Lo que hemos aprendido además: Escribir los acuerdos del reglamento del fútbol.</p>

Figura 27. Proyecto de “puma”

Proyecto “ Pumas”			
Tareas	Responsable	Material	Fecha
Orígenes de futbol.	Todos	Fuentes de información	una sesión
Cultura prehispánica.	Todos	Fuentes de información	Una sesión
Como se juega el futbol.	Todos	Fuentes de información	Una sesión
Interrogar un texto.	Docente	Texto	Una sesión
Organización de los equipos.	Roberto y Orlando	Plumón y pizarrón	Una sesión
Jugar en el patio de futbol. (amistoso)	Roberto y Orlando	Pelota y pizarrón	Una sesión
Jugar en el patio Futbol	Roberto y Orlando	Pelota y conos	Una sesión
Exposición de los orígenes del futbol	Todos	Fuentes de información y papel bond	Una sesión
Elaboración del álbum de los jugadores del futbol.	Todos	Hojas de color, imágenes	Una sesión
Presentación de sus álbumes	Equipos	Fuentes de información	Una sesión
Evaluación del proyecto	Todos	Formato	Una sesión

Figura 28. Los proyectos trabajados

<i>Fecha de realización</i>	<i>Proyectos Elaborados</i>	<i>Textos interrogados</i>	<i>Socialización</i>
Octubre-noviembre	Juego de <i>quemados</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tres Instructivo de juegos en el patio: <i>el avión; pato, pato y ganso; y la gallina ciega</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Instructivo de juego de los <i>quemados</i>
Noviembre-enero	Béisbol	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Una jugada perfecta</i> • <i>The Great Baseball Championship</i> • <i>La playa de Pedro</i>(autor: Sally Grinbdlr) 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Maqueta • Instructivo
Enero-febrero	Fútbol "Pumas"	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Alguien vio la bola?</i> • <i>¿A las princesas se les rompen las rodillas?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Álbum

Los niños propusieron temas de su interés, así fue como sugirieron temáticas deportivas, como la práctica del béisbol y el fútbol. Para ello, se propuso llevar información pertinente para exponer a los compañeros y convencerlos. Dado que ningún equipo logró el total convencimiento de trabajar una propuesta diferente a la suya, fue necesario recurrir a la votación. Así se eligió trabajar con ambas propuestas de manera concomitante.

En todos los proyectos se favoreció la comprensión y se atendió desde diversas estrategias pero principalmente la *interrogación de textos* propuesta por Jolibert y Sraïki *et al.* (2009). Ésta se ejecutó en tres fases: preparación para el encuentro con el texto; construcción de la comprensión del texto; y sistematización metacognitiva y metalingüística.

Por último se evaluó, en conjunto con los estudiantes, cada uno de los proyectos de acuerdo con el contrato individual y se hizo la recapitulación de las competencias lectoras; autoevaluación de la participación en el proyecto y evaluación formativa de la comprensión de textos.

5. Resultados

Para tratar la comprensión lectora, se requirió que los estudiantes accedieran a textos completos, los cuales les fueran funcionales. Para su comprensión, se emplearon estrategias de lectura de inferencia y predicción.

Al momento de elegir las propuestas, los estudiantes lo hicieron de acuerdo con sus intereses, esto originó proyectos innovadores y creativos para aprender a leer y comprender.

Los estudiantes estuvieron entusiasmados por trabajar con los proyectos y cumplir con las tareas y responsabilidades asignadas por todos. Se observó en ellos interés por leer y comprender los textos, además estaban dispuestos a trabajar y concluir las actividades que se propusieron.

Se pudo generar una vida democrática y cooperativa dentro del aula, además, al momento de facilitarles el contrato individual, reconocieron aquello que les había hecho falta cuando trabajaron en equipo y por cuenta propia.

En el proyecto del *juego de los quemados* se retomó la autoevaluación desde la Pedagogía Proyectos, propuesta de Jolibert y Sraïki *et al.*, (2009). Se proporcionó a los estudiantes el formato del contrato individual (Ver figura 29), con el fin de que ellos pudieran evaluar su desempeño durante el desarrollo de las actividades mencionadas. También se les brindó el formato para realizar la autoevaluación de su participación en el proyecto (Ver figura 30) y una pauta para realizar la formativa del cuento que se interrogó (Ver figura 31).

Figura 29. Formato de contrato individual

Contrato individual	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje en lectura y producción de escritos
Lo que tengo que hacer: Lo que logré: Lo que me resultó difícil hacer:	Lo que ya sé: Lo que aprendí: Cómo lo aprendí: Lo que debo reforzar:

Fuente: Jolibert y Sraïki, 2011: 34 pág.

Figura 30. Formato para evaluar el juego de quemados

Autoevaluación del reglamento del juego de quemados			
	Lo que realiza bien	A veces	Requiere apoyo
Colaboró dentro del equipo			
Respetó la opinión de sus compañeros			
Realizó aportaciones al juego			
Reconoció el instructivo del reglamento del juego			

Fuente: Ministerio de Educación de Guatemala: 100 pág.

Figura31. Formato para evaluar el cuento

Evaluación del cuento	
Nombre:	
Título del cuento:	
Inicio del cuento:	
Personajes principales:	
Situación o evento en el desarrollo del cuento:	
Acontecimientos durante el cuento:	
Personajes secundarios:	
Final de la historia:	

Fuente: Jolibert y Jacob, 2005:185 pág.

El trabajo con Pedagogía por Proyectos desde el interés de los niños también enfrentó obstáculos, el primero fue la asignación en la comisión de la cooperativa escolar, lo que restaba tiempo de la docente para la realización de las actividades. En este periodo se presentaron complicaciones porque, al momento en que me requerían, tenía que salir del aula en horas de clase o cuando me llamaba el director, lo que provocó atraso en la realización de actividades.

Aunado a lo anterior, en ocasiones los estudiantes no llevaban los materiales en tiempo y forma, lo que implicaba buscar improvisadamente cómo conseguirlos para continuar con el trabajo.

Asimismo, como es costumbre, cada año en la institución se llevan a cabo eventos del Aniversario de la Independencia, la Revolución Mexicana y Navidad. La dinámica de estas actividades consiste en que cada grado organice ciertas participaciones, ya sea un bailable, un poema o una representación, de acuerdo con lo que se conmemore, para lo que se destinaba tiempo con el fin de ensayar en la semana.

Además, poco a poco se iban acortando los espacios porque hubo talleres de autoestima y pláticas sobre el plato del bien comer. Éstas estuvieron cargo de los estudiantes de Medicina de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Por último, en la semana había clases de TICs y promoción de la lectura, por ello se destinaba poco tiempo a los proyectos. Eso implicaba angustia, por parte de la docente, por llevar a cabo dicha propuesta en tiempo y forma.

A continuación se presentan las pautas de evaluación la cual arroja los siguientes resultados: (Ver figura 32) Los 26 estudiantes, solamente 9 niños han construido su proceso de comprensión lectora. Los que aun están en vías de construcción de comprensión lectora son 18 estudiantes. Los que necesitan apoyo en la construcción de comprensión lectora solo es un estudiante.

Figura 32. Evaluación el cuento

N o.	Nombre	Recuerda pasajes específicos del texto	Presenta detalles de manera coordinada	Establece un orden secuencial de ideas	Distingue las partes que componen la estructura del texto	Distingue el tipo de estilo del texto	Emitte juicios valorativos sobre el texto leído	Deduce conclusiones con relación al texto leído	Es capaz de encontrar soluciones	Logra cambiar el final del texto	Inventa nuevas situaciones
1	AURORA	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
2	RODRIGO	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
3	EMILY	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
4	PARIS	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
5	AMERICA	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
6	INEZLI	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
7	EVELYN	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
8	CHRISTIAN	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
9	DIRA	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
10	CHRISTOPHER	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
11	NATALY	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
12	JONATAN	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
13	PEDRO	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
14	ZAHORI	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
15	JOSHUA	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
16	LUIS	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
17	DORIAN	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
18	SAMANTHA	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
19	JESUS	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
20	ISAI	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
21	ENRIQUE	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
22	ALESANDRA	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
23	ORLANDO	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
24	AXEL	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC
25	ROBERTO	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
26	ELIZABETH	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC

C= construido
 VC= en vías de construcción
 NA= necesita apoyo

En la evaluación del juego de quemados, la mayoría de los estudiantes realizó el trabajo en equipo de manera colaborativa. (Ver figura 33). Los resultados arrojaron la mayoría de los niños, participo de manera colaborativamente de manera pertinente y en la realización de los juegos.

Figura 33. Formato de evaluación del juego de quemados

No.	NOMBRE	Colaboró dentro del equipo	Respetó la opinión de sus compañeros	Realizó aportaciones al juego	Reconoció el instructivo del juego
1	AURORA	B	B	B	B
2	RODRIGO	B	B	B	B
3	EMILY	B	B	B	B
4	PARIS	B	B	B	B
5	AMERICA	B	B	B	B
6	INEZLI	B	B	B	B
7	EVELYN	B	B	B	B
8	CHRISTIAN	B	B	B	B
9	DIRA	B	B	B	B
10	CHRISTOPHER	B	B	B	B
11	NATALY	B	B	B	B
12	JONATAN	B	B	B	B
13	PEDRO	B	B	B	B
14	ZAHORI	B	B	B	B
15	JOSHUA	B	B	B	B
16	LUIS ENRIQUE	B	B	B	B
17	DORIAN	B	B	B	B
18	SAMANTHA	B	B	B	B
19	JESUS	B	B	B	B
20	ISAI	B	B	B	B
21	ENRIQUE	B	B	B	B
22	ALESANDRA	B	B	B	B
23	ORLANDO	B	B	B	B
24	AXEL	B	B	B	B
25	ROBERTO	B	B	B	B
26	ELIZABETH	B	B	B	B

B = Bien A = A veces RA= Requiere apoyo

En la evaluación estimativa (Ver figura 34), los resultados son: 14 niños que lograron identificar las características del cuento y los instructivos, 2 que identifican las características de los textos, 10 niños están en proceso de identificar las características de un cuento o instructivo, y solamente dos estudiantes requieren el apoyo identificar los dos niños de textos.

Figura 34. Formato de evaluación del juego de quemados

NO.	NOMBRE	Caracteriza la secuencia de un cuento	Reconoce las características de un cuento	Expresa las emociones que genera leer un cuento	Conoce las ideas principales de un texto y su función	Aprueba la función de los textos	Conoce el diario escolar	Expresa a través de sus escritos las vivencias del diario	Aprueba los escritos del diario escolar	Identifica las funciones de los tipos de textos	Selección de información de los tipos de textos que lee	Explica los distintos tipos de textos	Identificar los textos instructivos	Reconoce las funciones de los instructivos	Analiza los textos instructivos
1	AURORA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
2	RODRIGO	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
3	EMILY	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
4	PARIS	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
5	AMERICA	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
6	INEZLI	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
7	EVELYN	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
8	CHRISTIAN	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
9	DIRA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
10	CHRISTOPHER	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
11	NATALY	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
12	JONATAN	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
13	PEDRO	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
14	ZAHORI	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
15	JOSHUA	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
16	LUIS	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA
17	DORIAN	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
18	SAMANTHA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
19	JESUS	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
20	ISAI	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA
21	ENRIQUE	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
22	ALESANDRA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
23	ORLANDO	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L

24	AXEL	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
25	ROBERTO	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
26	ELIZABETH	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

Los resultados de la evaluación de la revisión de un texto instructivo (ver figura 35) fueron:14 niños han logrado identificar los elementos esenciales de un instructivo, 10 estudiantes están en proceso y a 2 estudiantes se les complicó.

Figura 35. Evaluación del instructivo

No.	NOMBRE	¿El título guarda relación con el contenido del texto?	¿El contenido se relaciona con el propósito de la sesión?	¿Se menciona los materiales a usar?	¿Se considera las instrucciones de manera ordenada paso a paso, sin repeticiones?	¿Las indicaciones son claras y se entienden fácilmente?	¿Los conectores para indicar el orden de las actividades están bien usados?	¿Se adecuadamente los verbos?	¿Los signos de puntuación están usados adecuadamente?
1	AURORA	P	P	P	P	P	P	P	P
2	RODRIGO	L	L	L	L	L	L	L	L
3	EMILY	L	L	L	L	L	L	L	L
4	PARIS	L	L	L	L	L	L	L	L
5	AMERICA	L	L	L	L	L	L	L	L
6	INEZLI	P	P	P	P	P	P	P	P
7	EVELYN	L	L	L	L	L	L	L	L
8	CHRISTIAN	P	P	P	P	P	P	P	P
9	DIRA	P	P	P	P	P	P	P	P
10	CHRISTOPHER	L	L	L	L	L	L	L	L
11	NATALY	P	P	P	P	P	P	P	P
12	JONATAN	L	L	L	L	L	L	L	L
13	PEDRO	L	L	L	L	L	L	L	L
14	ZAHORI	L	L	L	L	L	L	L	L
15	JOSHUA	L	L	L	L	L	L	L	L
16	LUIS ENRIQUE	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
17	DORIAN	P	P	P	P	P	P	P	P
18	SAMANTHA	L	L	L	L	L	L	L	L
19	JESUS	L	L	L	L	L	L	L	L
20	ISAI	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
21	ENRIQUE	P	P	P	P	P	P	P	P
22	ALESANDRA	P	P	P	P	P	P	P	P
23	ORLANDO	L	L	L	L	L	L	L	L
24	AXEL	P	P	P	P	P	P	P	P
25	ROBERTO	L	L	L	L	L	L	L	L
26	ELIZABETH	P	P	P	P	P	P	P	P

CONCLUSIONES

A partir de la intervención pedagógica que se realizó y su posterior análisis, surgieron las conclusiones que a continuación se desarrollan. Antes de su exposición, resulta conveniente recordar que el presente documento tuvo como objetivo principal mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria pertenecientes al grupo “C” de la escuela “Doctor Ignacio Chávez”. Lo anterior debido a que existía una problemática notoria: los estudiantes de cuarto grado presentaban dificultades para comprender las lecturas que se les proporcionaban. Una de sus causas era que carecían de estrategias para buscar el significado de las palabras que no comprendían. En consecuencia, los niños poseían un vocabulario escaso y, además, su participación era limitada en actividades donde debían responder un cuestionario sobre los textos leídos, los cuales estaban diseñados para extraer información específica del texto consultado.

- Una de las estrategias que se empleó con los estudiantes fue la *interpretación*, la cual permitió que se activaran sus conocimientos previos y las experiencias que cada uno posee, ésta se usó en el momento en el que los niños leían y lograban construir ideas no explícitas en el texto en las que además de sus conocimientos dejaban saber sus emociones.
- Cuando los estudiantes formaban sus opiniones respecto de un texto, también estaban aprendiendo a rescatar las ideas centrales del mismo, lo que les permitió deducir las consecuencias de los hechos presentes en las historias.
- Para que los estudiantes identificaran las ideas principales de un texto, se implementaron las estrategias *Dibujo y Resumen* y *Carta al personaje*, las cuales implicaron que los niños escribiera las ideas principales del cuento a través de un resumen y una descripción de aspectos que no estaban explícitos en el texto. También se les acompañó en la búsqueda de la oración principal de cada párrafo, eso les llevó a descubrir que había palabras clave, o ideas que si se quitaban hacían que el texto perdiera sentido.

- La estrategia *Descubrir el diccionario* permitió que los niños se familiarizaran al conocer las partes del mismo, les ayudó a reconocer este recurso como importante, a adquirir destreza para buscar cotidianamente las palabras que no conocían y así ampliar su vocabulario y aproximarse a la interpretación del texto. Por tal motivo se incitó a los estudiantes a hacer uso frecuente del diccionario, el cual les hizo adquirir información lingüística. Para los niños, el diccionario y las técnicas de lectura comprensiva fueron consideradas una herramienta indispensable para la búsqueda y selección de palabras.
- La utilización del diccionario les permitió a los niños aprender que éste es un instrumento útil que les sirve para el resto de su vida. Además al buscar las palabras en el diccionario los estudiantes pudieron inferir el significado de las palabras desconocidas a partir de sus propios conocimientos en lecturas posteriores.
- Otras de las estrategias: Visualizamos el mapa de un cuento y ficha de lectura, de esa misma los estudiantes lograron construir inferencias, para comprender mejor los textos, el nivel de comprensión lectora destaca el inferencial.
- Otra de las estrategias empleadas fue el módulo de interrogación de textos y ficha de lectura, con las cuales se logró las predicciones a través de ello los estudiantes llegaron al nivel literal.
- Es importante que a los niños se les de la libertad de escoger los diversos textos de su interés para que ellos seleccionen textos que los cautiven y se apasionen para leer con entusiasmo y de manera autónoma, lo que resulta un paso muy importante para alcanzar la comprensión.
- La estrategia *interrogación de texto* favoreció no sólo la comprensión, sino que provocó en los niños gustos literarios, lo cual propició el fomento a la lectura, sin que ese fuera propiamente el propósito de la investigación. Trasladaron esta estrategia a la lectura de otros textos y se avanzó en la formación de lectores autónomos y capaces de enfrentarse en los diversos textos. Asimismo se

propició la participación de los niños, ellos descubrieron el contenido y extrajeron el significado global de éste. Dicha estrategia favoreció que los niños adquirieron la habilidad de predecir el contenido de los textos que leían, en la que los estudiantes expresan sus ideas e hipótesis a partir de sus conocimientos previos, a partir de ello elaboran el significado del mismo.

- El rol del docente fue motivar a los niños a leer y producir los textos, para que experimentaran, y posteriormente fueran capaces de guiar solos su tarea de leer y producir un texto.
- Para que los estudiantes lograran comprender un texto se requirió que buscaran en sus archivos mentales, es decir; en su memoria, pues de esta manera había un enlace con sus conocimientos previos y la información nueva contenida en el texto, pues cuando no se tiene experiencias sobre un tema estos esquemas no se activan y su comprensión resulta difícil.
- Con *la interacción y la confrontación de ideas* sobre un texto, primero de manera individual y luego de manera colectiva, los niños lograron modificar sus esquemas cognitivos. Al incorporar los conocimientos del texto leído se favoreció que los lectores pudieran modificar sus esquemas conceptuales, para prepararse para adquirir nueva información, lo que les implicó aplicar sus propias estrategias.
- Con esta investigación se puede vislumbrar que una condición que necesita el lector para construir el significado de un texto, es leer textos “adecuados” a sus capacidades, tema e interés y que reúna claridad o coherencia en la información contenida, para que les resulte familiar y así pueda comprender la lectura. Dichos elementos son más importantes que algunas clasificaciones de textos según la edad de los niños dadas por autores.
- Es importante que los docentes podamos mostrarles las estrategias a los estudiantes para que comprendan los textos y para que puedan construir las ideas sobre el contenido y extraer lo que les interesa. Para comenzar a leer un

texto se necesita realizar diversas preguntas en cada etapa del proceso, es decir; antes de lectura, durante la lectura y después de lectura, para que les ayude a la comprensión.

- Los niños se motivaron cada vez más por leer textos literarios, de manera específica cuentos, ya que al lograr comprenderlos disfrutaban su lectura y se divertían, pues encontraban aventuras y dejaban volar su imaginación al conocer, a través del texto, a los personajes. Se apropiaron de ellos y utilizaban su creatividad para entrar en el mundo fantástico de la lectura. El interés por leer cuentos desarrolló sus habilidades de comprensión lectora.
- Al leer los instructivos para hacer el juego de patio, los estudiantes pudieron realizar sus propios instructivos lo que surgió a raíz de una decisión autónoma de los equipos. Estos textos les permitieron orientar los procesos en forma detallada, clara y precisa, para realizar alguna actividad sencilla o compleja.
- Cuando se realizaban las diversas lecturas, con la *Interrogación de Textos* a través de los niveles lingüísticos favoreció en los estudiantes la interpretación de los textos, la cual permitió lograr un avance en su comprensión lectora. El desarrollo de los niveles lingüísticos se dio de forma alternada, el contexto situacional se percibió en el momento que los niños trataron de saber de qué manera llegaron los textos y el contexto de la situación al encontrar quién es el emisor, el destinatario propuesto, el objetivo. En el contexto cultural, el comprender el vocabulario, el tamaño de tipografía, los tipos escritos leídos, cuando los niños reconocían el tipo de texto que se les presentaba al reconocer el cuento y los instructivos, la superestructura de los textos se atendió al reconocer los esquemas narrativos, en el caso del cuento; inicio, desarrollo y cierre; la silueta y los elementos que necesita un instructivo, además identificaban los tiempos verbales de un instructivo, los elementos del cuento. Trabajar el nivel de las frases permitió que los estudiantes pudieron comentar a qué se refería el texto a través de la oración y de la palabra.

- Al emplear como la base didáctica *Pedagogía por Proyectos* en este Proyecto de Intervención se favoreció la comprensión lectora, porque en ella se trabajó de manera colectiva, los niños seleccionaban diversos textos, como el cuento y los instructivos de acuerdo a sus intereses, además desarrollaron habilidades. El desarrollo de competencias comunicativas permitió que los estudiantes lograran interactuar con textos auténticos a partir de situaciones comunicativas reales, de leer y escribir diversos tipos de textos.
- El trabajo con la *Pedagogía Freinet*, motivo a los estudiantes, participar y comentar, porque implicó que buscaran temas de interés para extraer información y explicar lo que comprendió para informar a los compañeros lo aprendido.
- Con la realización del diario escolar es una herramienta que favorece la creatividad en los estudiantes al poder expresarse ante el grupo, el cual implicó responsabilidad de llevarse el material a sus hogares, comprender las funciones del lenguaje oral y escrito. Permitted que cada niño aportara ideas sobre su cotidianeidad, y favoreció lazos de unión con la familia.
- La conferencia escolar desarrolló el lenguaje escrito y oral, favoreció el incremento del vocabulario, la capacidad de investigar, y buscar información, aprender a consultar en diversas fuentes para comprender mejor el tema, así como a desarrollar la argumentación.
- El trabajo realizado con los estudiantes pudo trascender en la comunidad escolar y en sus hogares. Conocer la propuesta me permitió resignificar mi práctica, reflexionar sobre ella y transformarla, proyectar en el colectivo y en la comunidad, realizar modificaciones para trabajar en el aula, escuchar los intereses de los niños, y atender la problemática con otra mirada para que los niños apliquen vivan y se apropien de estrategias de la comprensión ya sea de manera individual o grupal.

- Cada uno de los proyectos que se realizó, a través de la *Pedagogía por Proyectos*, me permitió trabajar en el aula, junto con los estudiantes íbamos aprendiendo una nueva forma de construir el conocimiento. Los niños estuvieron interesados por abordar ciertas temáticas, lo que propició la participación de cada uno de ellos. Con el primer proyecto, aún con desconocimiento tuve la oportunidad de vencer mis temores e inseguridades, tuve equívocos lo reconozco, pero con todo e imperfecciones me quedé satisfecha por lo logrado.
- Realizar esta investigación me hace reconocer que es posible trabajar de manera diferente, que los niños y los docentes podemos posicionarnos frente a un programa plagado de contenidos como el que tenemos en el nivel primaria y que es posible instaurar una vida cooperativa en las aulas si los maestros la vivimos y reconocemos como prioritaria la interacción entre los niños, si compartimos el poder de tomar de decisiones y si nos permitimos ceder ante sus propuestas.

REFERENCIAS

- **Bibliográficas**

- Adam, M.J. y Starr, B.J. (1982). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: McGraw- Hill.
- Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2011.
- Actis, B. (2003) *¿Qué, cómo y para que leer?: Un libro sobre libros*. 2da ed. Rosario: Homo Sapiens.
- Anderson, E. (1999). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel
- Álvarez-Gayou, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Baquero, M. (1949). El cuento español en el siglo XIX. En *Revista de Filología Española*, (15), 500-590.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobisipsissilemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Calero Guisado, A.(2011).*Cómo mejorar la comprensión lectora: estrategias para lograr lectores competentes*. España:WoltersKluwer Educación.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Catalá, G. et al. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1o-6o de primaria)*. España: Graó
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Cassany, Daniel. *Enseñar lengua*.Barcelona: Graó: 2008.
- Castejón, J. y Navas, L. (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. España: Club Universitario.
- Cenobio Popoca y Blanca Chávez. *Fichas de lectura*. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, 2005.
- Cervera, J. (1989). La dramatización. En *El currículum en la escuela infantil*. Madrid: Santillana.

- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente ensayos sobre narrativa y educación*, 11-59. Barcelona: Laerts.
- Cooper, J. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor-MEC.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Falabella Luco, S. (2009). *El manual del maestro. Competencias para el México que queremos: evaluación PISA*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Fazal, R. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Barcelona: Morata.
- Gaskins, I. y Thorne, E. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: El manual Benchmark para docentes*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, M. et al. (1996). *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- Goodman, K. (1982) *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ianni, O. (1996). *Teoría de la globalización*. México: siglo XXI.
- Jolibert, Josette y Christine Sraïki. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial, 2011.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAÓ.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer a hacer cosas con las palabras*. En *Teoría y práctica de la educación lingüística*, (I). Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. En *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós: Barcelona.

- Livigna Coyle, Carmela. *¿Las princesas se lastiman las rodillas?* (España: Picarona, 2008).
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Millán, L. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de teoría y Didácticas de las ciencias sociales*, (16). PP.109-133.
- Münch Galindo, L. (2009). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.
- Pelegrín, A. (2004). *La aventura de oír*. Madrid: Anaya.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. En *Revista de Educación*, número extraordinario.
- Pérez Serrano, G. (1994). *La Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pimentel, L. A. (1998). *El relato en perspectiva: estudio de teoría narrativa*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, P.G. (1995). *Informe políticas educativas de promoción de la lectura y escritura en Iberoamérica*. Madrid.
- Ribeiro, Jonás. *¿Alguien vio la bola?* Brasil: Cortez, 2004.
- Sacristán, J. G. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Barcelona: Morata.
- Sarto, M. (1989). *La animación a la lectura*. Madrid: SM.
- Suárez, D. H. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. En *Entre Maestros, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México*, 5 (16).
- Secretaría de Educación Pública (2000) *Programas de Estudio de Español para la Educación Primaria*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2004). *Plan y Programas 2004.Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006). *Plan y Programas 2006.Educación Básica. Secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009). *Plan y Programas 2009.Educación Básica. Primaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011a). *Plan y Programas 2011. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011b). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.

Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1998.

Trevor, H. (2002) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objetivo de la didáctica de la lengua*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Tusón, J. (1989). *El lujo del lenguaje*. Madrid: Paidós.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

• **Referencias Hemerográficas**

Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2011.

Baquero, M. (1949). *El cuento español en el siglo XIX*. En revista de filología Española, (15), 500-590.

Millán, L. (2010) *Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica*. Revista de teoría y Didácticas de las ciencias sociales, (16).pp.109-133.

Pérez, M. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. En Revista de Educación, número extraordinario.

Prado, A. Josefina. (2005). *Estrategias y actividades para el uso diccionario en el aula*. Revista Artes y Letras, Universidad Costa Rica. Vol. XXIX (especial), pág. 53-71.

Suárez, D.H. (2006). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares*. Entre maestros, publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, 5 (16).

- **Referencias Electrónicas**

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2011). *La evaluación de la Competencia en Lectura PISA 2009. Marco conceptual, actividades de prueba y resultados*. Montevideo, ANEP. (Consultado el 14 de noviembre de 2015) en: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2012/Informestematicos/Lectura%20de%20Pisa%202009.pdf>.
- Apoyo Primaria (2015). *Características de PLANEA, sustituto de ENLACE*. (Consultado enero 26 de junio del 2016) en: <http://apoyoprimary.blogspot.mx/201501/caracteristicas-deplaneasustitutode.html>.
- Astarita, R. (2015). *¿Qué es el capitalismo?*(Consultado el 13 de febrero de 2015) en :<http://rolandoastarita.com/QUESELCAPITALISMO.htm>.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobisipsissilemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). (Consultado el 20 de febrero de 2015) en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Gutiérrez, Dolores. “El Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein. Una aproximación teórica”, *Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas Investigación Educativa*. Publicado en septiembre de 2005 (Consultado el 5 de junio de 2015), <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1181333.pdf>
- Ferez y González. (2012). *Herramientas para el desarrollo y evaluación de la competencia lectora*. (Consultado el 8 de abril de 2016). <https://sites.google.com/site/competenciaslectorasmx/home>
- Laiz, L. (2009). *Política educativas 1934-2006*. (Consultado el 18 mayo de 2017).<http://es.scribd.com/doc/16999804/POLITICAS-EDUCATIVAS-1934-2009>
- LGM, Cascante (2001). *La zona de desarrollo*. (Consultado el 20 de junio de 2017) en: https://w.w.w.infoamericaorg7documentos_word/vygotsky.do
- Llamas, I. (1999). *La inversión en capital humano en México. Comercio exterior*. Abril: 381-389. (Consultado el 4 de julio de 2016) en:

<http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/281/10/RCE10.pdf>.

-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir con nuestros compromisos comunes. Con los seis Marcos de Acción Regionales*. (Consultado el 14 agosto de 2015) en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.

-Oropeza, R. (2015). *Publican decreto de reforma educativa. Proceso*. Consulta del 18 de septiembre de 2016) en:<http://www.proceso.com.mx/?p=334688>.

-Prado, Josefina. Estrategias y actividades para el uso del diccionario en el aula. Portal de Revistas Académicas. (Consultado el 9 de septiembre de 2016) en:

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/4655>

-Robles Sánchez, Martina Milagros. “*El método de proyectos de Kilpatrick*”, Blog *Temas de educación*. Comentario postado el 7 de abril de 2008 (consultado el 08 de mayo de 2007) en:

<http://temasdeeducacin.blogspot.mx/2008/04/el-mtodo-de-proyectos-de-kilpatrick.html>.

-Rodríguez, A.M. (2014). *El hábito de la lectura no mejora; seguimos igual que en 2006: Caniem. La jornada*. (Consultado 4 de mayo del 2016)

en:<http://www.jornada.unam.mx/2014/04/30/cultura/a02n1cul>

Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015). *Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente*. (Consultado 25 de agosto del 2016) en:

<http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>.

Unesco, 1999, Lev, Semiónovich Vigotsky, Revista trimestral de educación, Vol. XXI, páginas 3- 4.(Consultado el 3 de marzo 2017) en:

<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotskys.PDF>.

Vargas, M. A. (2013). *PISA: ranking de los mejores y peores países en educación. ADN Político*. (Consultado el 16 de abril de 2016) en:

<http://www.adnpolitico.com/ciudadanos/2013/12/03/pisa-ranking-de-los-mejoresypeores-paises-en-educacion>.

Vázquez, M. (2009). *Mejorar la comprensión lectora. Eroskiconsumer*.

(Consultado 20 de febrero del 2015)

<http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2009/01/21829.php>

ANEXOS

ANEXO 1. Mapa curricular de la educación básica

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

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

ANEXO 2. Cuestionario dirigido a los docentes

Escuela Primaria “Doctor Ignacio Chávez” Cuestionario para los docentes
1.- ¿Cómo es la relación que va usted actualmente con su grupo?
2.- ¿Usted en su grupo, alguna vez ha tenido dificultad en la comprensión lectora? ¿Cómo lo identifico?
3.- ¿Qué estrategias ha implementado para la solución de la misma?
4.- ¿Cómo motiva a los alumnos para leer?
5.- ¿Qué tipo de textos les agrada más a sus alumnos?
6.- ¿Qué hace cuando no comprenden los textos sus alumnos?
7.- ¿Qué estrategias utiliza para que sus alumnos comprendan los textos?
8.-¿Qué tipos de textos se les dificulta más a sus alumnos?

ANEXO 3. Escala estimativa para evaluar la comprensión del cuento

TERCER GRADO ESCUELA "DOCTOR IGNACIO CHAVEZ" ESCALA ESTIMATIVA			
1.- Retención	Totalmente logrado	Medianamente logrado	No logrado
Es capaz de percibir detalles aislados			
Presenta detalles de manera coordinada			
Recuerda pasajes específicos del texto			
2.- Organización			
Establece un orden secuencial de idea.			
Es capaz de seguir instrucciones.			
Distingue las partes que componen la estructura del texto.			
3.- Interpretación			
Identifica y escribe la idea de cada párrafo.			
Localiza correctamente las ideas.			
Distingue el tipo de estilo del texto.			
4.- Valoración			
Emite juicios valorativos sobre el texto leído.			
Deduce conclusiones con relación al texto leído.			
Es capaz de encontrar soluciones.			
5.- Creación			
Logra cambiar el final del texto.			
Es capaz de colocarse en el lugar del o los protagonista			
Inventa nuevas situaciones.			

ANEXO 4. Cuestionario para los estudiantes

TERCER GRADO ESCUELA “DOCTOR IGNACIO CHAVEZ”
Estimado, estudiante el siguiente cuestionario contiene información referente hábitos lectores y comprensión lectora, la cual podrás elegir la respuesta que tú consideres pertinente.
1.- ¿Te agrada leer? Si () No ()
2.- ¿Tus padres te motivan a que leas? Si () No ()
3.- ¿Tienes un espacio favorito para leer? () Tu cuarto () La sala () La cocina
4.- ¿Cuándo lees que sientes? () Un placer () Una obligación () Una distracción
5.- ¿Cuántas horas al día dedicas a la lectura? () 15 minutos () Media hora () Una hora
6.- ¿Qué haces cuando encuentras palabras desconocidas? () Utilizas el diccionario () Preguntas al maestro () Averiguas con una persona cercana () Consultas el Internet
7.- ¿Cuántos libros completos has leído? () 1libro. () 2 libros () 3 Libros. () Más de 4 libros
8.- ¿Qué tipo de texto te ha sido difícil leer? Cuento () Leyenda () Poesía () Texto informativo ()
9.- ¿Para recordar lo que leíste consideras que es importante? Subrayar las ideas principales () Hacer un resumen () Otros () Especifique _____
10.- ¿Después de haber leído el texto puedes explicar lo que entendiste de la lectura? Si () No () A veces ()
11.- ¿Qué haces cuando no comprendes un texto? Abandonas el libro () vuelves a leer texto () otros () Especifique _____
12.- ¿Qué leen tus padres en casa? El periódico () revistas () libros () Otros _____
13.- ¿Quién te acompaña en los momentos de lectura? () Papá () Mamá. () Otros. () Ninguno
14.- ¿Qué tipos de libros hay en tú casa? () Leyenda () Cuento () Novelas() Enciclopedias
15.- ¿Qué tipo de textos son los que prefieres leer? Cuentos () Leyendas () Historietas () otros ()
16.- ¿De qué manera han llegado los libros a tus manos? Compra () Regalo () Biblioteca () Amigos ()

ANEXO 5. Cuestionario padres de familia

Cuestionario para los padres de familia

Estimado padre o tutor:

El presente cuestionario tiene como finalidad recabar información sobre la comprensión lectora de sus hijos. Por favor seleccione su respuesta en cada una de las siguientes preguntas. No necesita darnos su nombre.

I Instrucciones: Lea detenidamente el enunciado de cada pregunta y marque con una X la respuesta que considere.

Edad: _____

Sexo: _____

1.- ¿El lugar donde vive es? () Casa () Departamento () Prestada () Otro especifique _____

2.- ¿La propiedad de su casa es? () Propia () Rentada. () Prestada () Otro especifique _____

3.- ¿Cuántas personas habitan en su casa? () 2 a 3() 4 a 5() 5 a 6() Otros especifique _____

4.- ¿Cuál es el grado máximo de estudios de la mamá? () Primaria() Secundaria () Preparatoria () Profesional

5.- ¿Cuál es el grado máximo de estudios del padre? () Primaria () Secundaria() Preparatoria () Profesional

6.- ¿Cuál es la ocupación del padre? () Obrero () Empleada de gobierno () Conductor. () Comerciante. () Otros Especifique _____

7.- ¿Cuál es la ocupación de la mamá? () Hogar. () Obrero() Empleada de gobierno() Comerciante () Otros especifique _____

8.- ¿Le gusta leer? Si () No () A veces ()

9.- ¿Lee el periódico habitualmente? Si () No () a veces ()

10.- ¿Que periódico lee? La jornada () El universal () El metro () El gráfico () Otros () especifique _____

11.- ¿Usted lee con sus hijos? Si () No () A veces ()

12.- ¿Qué textos le gusta leer? Poesía () Novela () Cuentos () leyendas ()

13.- ¿Escucha a su hijo cuando está leyendo? Si () No () A veces ()

14.- ¿Cuánto tiempo cree que es lo adecuado para que su hijo lea? 15 minutos () 20 minutos () 30 minutos () 1 hora ()

15.- En la escuela se realizan acciones para el mejoramiento de la comprensión lectora. () Si () No() A veces

ANEXO 6. Listado de cuentos

CUENTOS
• El enmascarado de lata
• A golpe de calcetín
• Una jugada perfecta
• The Great Baseball
• ¿Alguien vio la bola?
• ¿Las princesas se lastiman las rodillas?