
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

*EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN
ALUMNOS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA*

PROPUESTA PEDAGÓGICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ROCÍO NACHELI QUINTANA SILVA

ASESOR:

LIC. JOSÉ TENORIO FABIÁN

CIUDAD DE MÉXICO, JULIO 2018.

*El problema siempre ha estado,
no en encontrar, sino en elegir.*

(A. Conan Doyle, 1995)

A Rocío Danae.

*Porque con nada compensaré
todas las horas de ausencia.
Espero que estés por lo menos la
mitad de orgullosa de lo que estoy de ti.*

Agradecimientos

A Dios porque en todo momento está conmigo ayudándome a aprender de mis errores y a no cometerlos otra vez.

A mis padres María del Rocío y Arturo, los forjadores de mi camino quienes SIEMPRE me acompañan y levantan de mis continuos tropiezos, créanme que aprendí de todas las situaciones que la vida me ha puesto. Miles de gracias por darme una vez más la oportunidad, por darme la dicha de vivir en una familia unida que a pesar de todas las altas y bajas estamos apoyándonos incondicionalmente. Espero de ahora en adelante darles muchas más dichas que penas.

A mis hermanas amadas por quienes a pesar de las diferencias daría mi vida. Naty mi gemela idéntica con tres años de diferencia. No pude tener mejor compañera de aventuras académicas, juntas crecimos física e intelectualmente, ha sido una de las mejores experiencias que tendremos para contarles a nuestros nietos; el campo nos separó, pero para ambas creo que valió la pena.

Mi Xime, gracias por tener siempre la paciencia para nosotras, sin duda eres el ángel de nuestro hogar, tus horas de masaje son invaluable, sin ellos no hubiera podido sobrevivir igual. Sigue viviendo siempre como hasta ahora: sin guardar rencor ni malicia en tu corazón.

A mi muñequita de carne: Danae, pequeña rama de mi tronco, a ti te agradezco la paciencia a lo largo de estos cuatro años, todos los besos, los abrazos y las cartas que me alimentaban día con día. Cambiaste el rumbo de mi vida, por ti es que quiero ser mejor persona cada día, y creo que ser Lic. en Pedagogía es una buena oportunidad de serlo.

A ti Oscar Durán, por ser mi amigo, compañero y mi amor. Porque llegaste en el momento preciso para ser mi fortaleza. Gracias por todos tus cuidados, tu cariño y

protección, así como tus consejos académicos. Sin ti, mi último año de estudiante hubiera sido muy distinta. Gracias por estar siempre a mi lado a pesar de todo.

A mi tía Lulú, gracias por seguirme cuidando como desde hace 31 años, jamás olvidaré todo lo que hiciste por Dana y por mí. Tu partida embargó de tristeza mi corazón, gracias por visitarme de vez en cuando para aconsejarme y hacernos maldades como sólo tú sabes hacerlas.

Gracias mamá Zefe por ser esa madre sobreprotectora que no nos dejaba correr de niñas, pero nos daba todo el amor que ella tenía a su manera. Tu mente a veces nos abandona, pero sé que tu corazón y alma está y estará siempre a nuestro lado. Ahora los papeles se invierten y es momento de regresar todo el cariño, tiempo y cuidados que de tí recibimos mientras tu cuerpo te lo permitió, te aseguro que lo hacemos con el mismo gusto que tú.

A mi tía Male, gracias por brindarnos todas esas muestras de cariño, cuidado, comprensión y antojos cumplidos que sólo la hermana de una madre puede ser capaz de brindar. Gracias además a José Luis por estar siempre ahí y por las horas de aventuras narradas interminables.

Gracias a mi tío Roge por su apoyo incondicional, por estar siempre para mí las 24 horas. Es cierto que es difícil, pero a pesar de su carácter, su manera de ser y las circunstancias soy “su hija” a la cual le da muestras de amor y cariño como a nadie.

A mi Bis Carmen, gracias porque a pesar de la distancia siempre estuvo al pendiente de nosotras, el tiempo juntas fue poco por las circunstancias pero su cariño y recuerdo vivirá siempre entre nosotros.

A mi mamá Mary porque a pesar de no tener una relación estrecha, nos ha brindado muestras de cariño. La distancia no nos permitió ser más unidas pero nunca es tarde para serlo, Gracias por intentar.

Gracias a mis padrinos Mary Chuy y Alfonso por estar siempre en los buenos y en los malos momentos a nuestro lado, por la confianza depositada nuevamente en mí, el cariño y por el apoyo cuando más los he necesitado. ¡Gracias Falconis!

A mis padrinos Osiris y Toño, gracias por estar siempre presentes en los momentos verdaderamente importantes, los consejos a lo largo de todos estos años han sido verdaderamente invaluable. Gracias a Ale por no sólo ser mi eterno chambelán, sino por ser mi amigo a lo largo de 30 años, las ocupaciones no siempre nos permiten coincidir pero el cariño prevalecerá por siempre.

A Fernando Vargas por iniciar esta aventura con nosotras, el camino no siempre fue en línea recta, pero al final nos volvió a unir. Por estar como siempre hemos dicho, en las buenas, en las malas y en las peores.

A mi amiga Kika, porque dicen que las amigas de primer semestre de la universidad nunca serán las de octavo, sin embargo nosotras somos la excepción. Gracias por todas las veces que te pedí ayuda para comprender un texto y nunca te negaste, tú más que nadie conoces a la Roci de primero y a la de octavo, ¿gran diferencia no? De igual manera, gracias por abrirme las puertas de tu hogar y ser parte de tu familia.

A los amigos que hicieron de mi andar universitario toda una aventura inolvidable: Karen Jiménez y Manuel Romero, gracias por abrirme su corazón, ustedes tienen un lugar especial en el mío.

A mi asesor, profesor José Tenorio Fabián por ayudarme a no perder de vista el objetivo de mi propuesta pedagógica y continuar trabajando hasta culminar con éxito este proceso de titulación.

Dra. Edith Castañeda Mendoza infinitas gracias por “rescatarme” y darme el empujón que necesitaba, sin usted el camino hubiera sido más difícil. Más personas como usted necesita no sólo la universidad, sino la sociedad entera, siga

con esa ayuda desinteresada hacia sus semejantes que Dios la seguirá bendiciendo.

Al maestro Oscar de Jesús López Camacho porque con su saludo, y creo que sin darse cuenta, inyectó en mí una motivación para ser mejor persona y me mostró la calidad humana que posee a través del trato hacia sus semejantes.

Al profesor Ernesto Gutiérrez Nuñez, por tener siempre la disposición para ayudar a los estudiantes de manera desinteresada. Gracias por inyectar esa chispa de lectura.

A mi profesora de servicio social Mtra. María de Lourdes García Vázquez por brindarme las armas para crecer como persona y como profesional.

A la profesora Gloria Soto Amel por abrirme las puertas de su salón de clase, ampliar mi panorama y despejar todas las dudas que le externé, sin duda superó mis expectativas. A la directora de la escuela Reino Unido de la Gran Bretaña, profesora Lucía Escobar Jardines por todas las facilidades prestadas para poder ingresar al plantel educativo que dirige de manera tan acertada.

A mi familia de vida Isabel, Cesar, Rodrigo, Aldo y Jimena porque a pesar del tiempo y la distancia el cariño ha prevalecido.

Al señor González por los años de amistad y las horas de charla en la cual debatimos infinidad de temas, este sin duda será uno de ellos.

A Héctor y Monse Cerezo por acompañarnos en los momentos importantes para nosotros, porque con el tiempo la amistad entre ambas familias se ha consolidado llegando a ser más que eso.

Al profesor Luis Medina Arteaga porque el que regala libros regala amor. Yo sé bien lo que para usted significaban esos libros. ¡Muchas gracias!

ÍNDICE

Introducción.....	10
Capítulo 1 . La Educación Básica.....	15
1.1 Contexto de la Educación Básica	16
1.1.1 Políticas y propuestas internacionales UNESCO.....	19
1.1.2 Reforma Educativa en México 2000-2016	22
1.2 El Plan de Estudios de Educación Básica	25
1.2.1 Características Generales.....	25
1.2.2 Campos Formativos	27
1.2.3 Principios Pedagógicos.....	29
1.2.4 Estándares curriculares y aprendizajes esperados.....	30
1.2.5 Perfil de egreso	31
1.3 El programa de Español en tercero de Primaria	32
1.3.1 Propósitos	32
1.3.2 Organización Curricular.....	33
1.3.3 Estándares Curriculares.....	34
1.3.5 Las competencias comunicativas.....	37
1.4 Importancia del Español y las competencias comunicativas en la formación del alumno de tercero de primaria e implicaciones y exigencias para la docencia	39
1.4.1 La importancia de las competencias lectoras en la formación de alumnos de 3°	39
1.4.2 Implicaciones para el trabajo docente	41

Capítulo 2. El alumno de tercer grado y el aprendizaje de las competencias lectoras.....	42
2.1 El alumno de tercer grado de primaria.....	43
2.1.1 Características físicas	44
2.1.2 Características cognitivas	47
2.1.3 Características socioafectivas	49
2.2 Principios básicos para el desarrollo de competencias lectoras.....	51
2.2.1 En qué consisten los diferentes tipos de contenidos.....	51
2.2.2 Qué es la lectura	63
2.2.3 Procesos cognitivos de la lectura.....	64
2.2.4 La lectura como contenido conceptual, factual y procedimental.	66
2.2.5 Qué es comprensión lectora	67
2.2.6 Acciones físicas e intelectuales que implican la comprensión lectora...	70
2.2.7 ¿Cómo se enseña a leer en la escuela?	79
Capítulo 3. Referentes para una propuesta de innovación centrada en la Educación Basada en Competencias.....	82
3.1 Educación basada en competencias	82
3.1.1 Definición de competencias	83
3.1.2 Competencias en educación	85
3.1.3. Tipos de Competencias.....	87
3.1.4 Competencias comunicativas español 3° Grado.....	91
3.2. Educación basada en competencias y el plan lector.....	92
3.2.1 ¿Qué es un lector competente?	92
3.2.2. El plan lector.	93
Capítulo 4. Propuesta Pedagógica	95
4.1. Presentación	95

4.1.1. ¿Qué es innovación?.....	96
4.1.2. Innovación educativa.....	97
4.2. Propuesta de innovación.....	99
4.2.1 Objetivo.....	99
4.3. Estructura.....	100
4.4. Contexto de la institución.....	101
4.5. Diagnóstico.....	103
4.5.1. Funciones y objetivos del diagnóstico.....	105
4.5.2. Metodología.....	106
4.5.3. Resultados.....	113
4.6 Programación didáctica.....	118
Reflexiones finales.....	159
Referencias.....	163
Anexos.....	167

Introducción

Uno de los campos formativos de la pedagogía es la docencia, a título personal, uno de los más representativos de dicha licenciatura. Así pues el trabajo de todo docente se desarrolla en gran parte dentro de las aulas en donde se pondrá en práctica todo lo aprendido a través del andar universitario y en donde en verdad deberá de entender su labor.

Pues bien, el presente trabajo recepcional es el principio y el fin. El principio de lo que espero sea una vida profesional de éxito, y el fin de cuatro años de carrera universitaria con diferentes momentos, que en gran medida, todo el esfuerzo y desvelos se materializan en él.

El interés por proponer alternativas pedagógicas para la comprensión lectora surge en los primeros semestres de la carrera universitaria; acostumbrada a que la mayoría de mi previo transitar académico lo pasara en las ciencias básicas e ingenierías, los textos que los profesores nos sugerían y proporcionaban para el apoyo de las materias, me eran difíciles de comprender. Al principio pensé que se trataba de los términos que en su mayoría desconocía, pero al paso del tiempo, y con bases suficientes en cuanto a terminología comprendí que el problema en realidad estaba en mi capacidad de comprensión, análisis e interpretación, es decir, pude identificar que la comprensión lectora es compleja y requiere un método y técnicas específicas para ser exitosa.

Otra mirada pedagógica fue mi hija Danae, que en ese entonces se encontraba en los primeros años de su educación primaria. Me pude percatar que le pedían palabras de lectura por minuto, dejando de lado el desarrollo de la capacidad de entender los textos en un sentido más amplio (contextualizar, dar significado, identificarse con lo leído, etc.)

Por otro lado, parte de la problemática radica en el entorno de los alumnos: por un lado la lectura ha dejado de ser un pasatiempo o una necesidad en su entorno social y familiar, es decir, leer periódicos, revistas o libros poco a poco ha sido desplazada por videos, podcast, o publicaciones breves en blogs o páginas de internet; por lo tanto, los niños imitan o repiten ese *modus vivendi*.

No obstante dentro del aula, como ya se mencionó previamente, la prioridad está volcada a la velocidad lectora, siendo la comprensión de los mismos un factor secundario. Sin embargo, cuando se trabaja en dicha comprensión dentro de las aulas, la mayoría de las actividades versa sobre dos ejes fundamentales: por un lado, el trabajo solo en textos literarios; y por otro lado, la comprensión literal de dichos textos. Es decir, que en su mayoría se trabaja la comprensión de cuentos, o libros infantiles a través de palabras, su memorización o rapidez de lectura.

En contraste, los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales han reportado de forma constante un déficit lector. Los estudiantes mexicanos no son capaces de encontrar información implícita, difícilmente alcanzan la comprensión de información puntual y, cuando la identifican, son incapaces de interpretarla, evaluarla y tomar una posición crítica (Pereda, M., 2011: 221).

Dado todo lo anterior, me llegué a preguntar ¿cómo desarrollar en los alumnos la comprensión lectora?, siendo esta mi primera pregunta de investigación. Pero conforme fue avanzando mi interés por el tema, me di cuenta de que actualmente la comprensión lectora es distinta a las competencias lectoras. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entidad responsable de los informes del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), las competencias lectoras son “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009: 7).

Fue entonces que mi segunda interrogación quedó así: ¿Cómo desarrollar en los alumnos las competencias lectoras? La cual quedaba un tanto inconclusa debido a

que no estaba tomando en cuenta mi primer acercamiento con el problema: la finalidad de comprender los textos, esta debía de ser en torno a las necesidades académicas que a cada alumno se le fuera presentando.

Con el paso del tiempo, y de la mano tanto de la teoría, como del transitar académico de Danae pude comprender que si bien las competencias lectoras se abordan desde primer año de primaria, no es hasta el tercero cuando se pueden desarrollar con mayor certeza las mismas. Esto es en parte por el proceso de adquisición y consolidación de la lecto escritura en los primeros dos años, así como el desarrollo cognitivo de los alumnos el cual se abordará más adelante.

Finalmente mi pregunta de investigación quedó de la siguiente manera: ¿Cómo desarrollar en los alumnos de 3° grado de primaria las competencias lectoras con el fin de ampliar sus conocimientos?

De este modo, se tomó la decisión de acercarse a la investigación a partir de un estudio de caso, pues implica un proceso de indagación de corte cualitativo, el cual se recuperó en el aula de clase por medio de la observación de la práctica docente; tendiendo como principal objetivo el: comprender la práctica docente con alumnos de 3° grado de educación primaria para el desarrollo de competencias lectoras.

Parte importante de la labor docente antes mencionada es entre otras cosas, conocer a sus alumnos, sus gustos y necesidades, sin lugar a dudas algo un tanto complicado de lograr mas no imposible. El conocimiento teórico del desarrollo de los alumnos será una herramienta de apoyo para conocer el punto de partida de las estrategias de enseñanza que se habrán de implementar.

Definido lo anterior se establecieron tres objetivos específicos que serían el eje fundamental de la presente investigación:

- Identificar las causas porque los alumnos de 3er grado no desarrollan las competencias lectoras.
- Establecer los referentes teóricos pedagógicos que ayuden a conocer la

práctica docente para el desarrollo de competencias lectoras en los alumnos de 3er grado de primaria.

- Proponer estrategias de trabajo docente que permitan desarrollar en los alumnos competencias lectoras.

Por consiguiente, el primer capítulo aborda los aspectos fundamentales de la educación en nuestro país: partiendo de los aspectos más globales, es decir, de la Educación Básica en general; pasando por el Plan de Estudios 2011 de la misma y el Programa de Español de tercero de Educación Primaria; hasta llegar a la materia de español y las competencias comunicativas, siendo este el primer referente teórico establecido en el segundo objetivo específico, para comprender la labor docente.

En el segundo capítulo fueron descritos los aspectos generales de los alumnos de tercer grado de primaria, es decir, sus características físicas, cognitivas y socioafectivas de los mismos; así como los principios básicos para el desarrollo de las competencias lectoras, que van desde los tipos de contenidos; la lectura, sus procesos cognitivos y el tipo de contenidos que la misma implica; la comprensión lectora y sus acciones cognitivas; y por último la manera de enseñar a leer en la escuela.

En el tercer capítulo se aborda el último referente teórico de los planteados en los objetivos específicos, en él se desarrollaron las generalidades de la educación basada en competencias y un primer acercamiento a la alternativa propuesta para el capítulo cuarto: el plan lector.

Por último, se presenta la propuesta pedagógica, y dentro de ella se abordan los otros dos objetivos. En el diagnóstico se identifican las causas por las cuales los alumnos no desarrollan las competencias lectoras, cubriendo con ello el primer objetivo específico planteado originalmente.

Así mismo, se presenta una programación didáctica sugerida para los docentes, la cual consta de 30 sesiones de 60 minutos cada una, con el fin de ir desarrollando

en los alumnos la habilidad de leer de manera competente, y la cual da sustento a la presente propuesta pedagógica.

Capítulo 1. La Educación Básica

Los Estados Unidos Mexicanos, al ser una República democrática, representativa y general, está regida por La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. Dentro de ella, el artículo 3° Constitucional establece que:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la Educación Básica; ésta y la media superior serán obligatorias” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014:16).

Ahí mismo, se establecen los lineamientos generales de su operación como son la gratuidad, laicidad y orientación al progreso científico.

Por su parte, la Ley General de Educación en su artículo 2° da amplitud a lo establecido en el artículo 3°; esta Ley señala aspectos acerca de la educación que todo individuo tiene derecho a recibir como son: equidad, acceso, calidad y enfatiza en el sentido de que:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. (Ley General de Educación 1993:1).

La Educación Básica es pilar fundamental de la vida de los individuos. Al ser un espacio de desarrollo y convivencia, es indispensable para el progreso del país por ser el primer acercamiento de educación formal con las ciencias, la literatura y las artes. Por su parte en cuestiones de salud las instituciones educativas han influido en la nutrición de los alumnos para la prevención de enfermedades, lo cual

colabora para el desarrollo integral de los mismos.

Si bien gran parte de la población mexicana se encuentra en un estado vulnerable, para estos sectores de la sociedad, la educación es la oportunidad de comenzar a construir un mejor futuro y con eso cambiar su condición social. Por lo tanto, es fundamental para ellos recibir educación de calidad. Y es obligación del Estado impartirla según los lineamientos generales de gratuidad, laicidad y orientación al progreso científico, así como de los padres de familia llevar a sus hijos a recibirla.

La Educación Básica está conformada por tres niveles educativos según lo dispuesto en el artículo 37 de la Ley General de Educación: preescolar, primaria y secundaria (Ley General de Educación, 1993). En el nivel preescolar se inicia la vida educativa de los infantes, dicho nivel educativo comprende 3 ciclos escolares y acuden a él en su mayoría niños de entre 3 y 5 años. El siguiente nivel es el de primaria, al cual asisten niños a partir de 6 años de edad y su duración es el doble del primer periodo, es decir, 6 ciclos escolares. El tercer y último nivel educativo perteneciente a la Educación Básica es la secundaria, para poder acceder a dicho nivel es necesario concluir satisfactoriamente el periodo anterior, el cual será validado por medio de un certificado; este nivel al igual que el primero, dura solo 3 ciclos escolares y a él acuden alumnos de una edad aproximada entre 12 y 15 años; este periodo es el antecesor al nivel de educación media superior.

1.1 Contexto de la Educación Básica

El constante uso de los medios tecnológicos ha influido de manera considerable tanto en las relaciones personales como en el ámbito educativo, lo que ha forzado un cambio en la manera de enseñar desde la práctica docente, hasta los contenidos. Lo anterior ha desencadenado que los actores principales del proceso educativo modifiquen sus hábitos y costumbres.

En la actualidad el Sistema Educativo se enfrenta a un gran reto, por un lado, incorporar en el escenario de enseñanza-aprendizaje el creciente uso de la

tecnología del día a día, y por el otro, de forma simultánea una práctica pedagógica que favorezca la adquisición del conocimiento parte de los estudiantes en el centro escolar.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2008 adoptó nuevo modelo educativo con el enfoque de enseñanza por competencias; el cual fue sumamente promovido a nivel internacional por la OCDE, UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, que en español significa Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y Banco Mundial, por los cambios que llevaba implícitos para la futura inserción laboral de los estudiantes en el mercado global. En las comunidades internacionales especializadas en la investigación y los procesos educativos se considera que dicho modelo reduce los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales tienen como objetivo priorizar lo que las grandes empresas y el mundo capitalista consideren apropiado para su desarrollo propio.

En ese sentido, dentro del Plan de Estudios 2011 se presentan las competencias para la vida, las cuales deberán ser desarrolladas a lo largo de la Educación Básica y además dan prioridad a poner en práctica los conocimientos adquiridos dentro de las instituciones. Por poner un ejemplo, para un alumno ya no bastará solamente con saberse las operaciones básicas de memoria, deberá ser capaz de resolver problemas matemáticos aplicando dichas operaciones básicas.

Retomando de dicho plan de estudios, las competencias para la vida movilizan y dirigen todos los componentes hacia la consecución de objetivos concretos y son las siguientes: Competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia competencias para la vida en sociedad (SEP, 2011), las cuales pueden estar relacionadas entre sí; por ejemplo para el desarrollo de la primer competencia se requiere habilidad lectora y ésta a su vez requiere la habilidad del manejo y análisis de la información que es la segunda competencia.

Tanto infantes como adultos nos encontramos en medio de una constante adquisición de conocimientos tanto dentro como fuera de las aulas, pero eso no quiere decir que todo lo que aprendemos lo hacemos de la manera adecuada, motivo por el cual las competencias para el aprendizaje permanente toman relevancia, y para que los alumnos puedan desarrollarlas requieren de las siguientes habilidades previas: habilidad lectora, integrarse a una cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

Como se mencionó anteriormente, muchas veces aprendemos no de la manera más adecuada, y en ocasiones eso tiene que ver con el tipo de información que adquirimos, por poner un ejemplo al buscar alguna tarea en internet, lo básico es abrir un buscador para comenzar a investigar, minutos después se nos despliegan decenas de páginas para consulta, pero ¿cómo sabemos si estamos frente a una fuente confiable de información? Es por ello que los alumnos deben desarrollar sus competencias para el manejo de información, las cuales según el plan de estudios vigente, requieren de habilidades como son: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético (SEP, 2011a)

Otra competencia importante para la vida de los estudiantes es la competencia para el manejo de situaciones. Lo anterior debido a que desde que inician su vida académica la mayoría de las actividades en las cuales se desenvuelven se desarrollan de manera tradicional y rutinaria, a pesar de que el Sistema Educativo Nacional ha tratado de cambiar este paradigma. Por el contrario, el campo laboral al que nos debemos enfrentar una vez concluido este camino está inundado de situaciones que en algunos casos son difíciles de controlar. Lo anterior da la pauta para la pertinencia de esta competencia la cual requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

Las relaciones interpersonales hoy en día son un tema al cual debería prestársele más atención, lo anterior debido a que de manera no intencional nos hemos vuelto cada vez más individualistas olvidando poco a poco relacionarnos con nuestros semejantes. Las competencias para la convivencia tienen la misión de revocar dicha costumbre, para su desarrollo es necesario la empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística. Todo lo anterior será fundamental para una sana convivencia dentro y fuera de las instituciones escolares.

Las Competencias para la vida en sociedad están estrechamente ligadas a las competencias para la convivencia, pero estas focalizan su atención en el entorno social en el cual nos desenvolvemos día a día. Muchas veces nos quejamos de nuestros gobernantes, pero no nos ponemos a pensar cómo actuamos nosotros como sociedad. ¿Cuántas veces hemos lanzado algún comentario discriminatorio o racista hacia alguien que no encaja con nuestra manera de pensar? Por lo anterior, se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

1.1.1 Políticas y propuestas internacionales UNESCO

En la actualidad, existen diversas organizaciones internacionales interesadas en las problemáticas educativas mundiales. Entre ellas encontramos al Banco Mundial (BM), la OCDE y la UNESCO, entre otros. Dichos organismos tienen una fuerte influencia en las políticas internacionales del ámbito educativo.

La UNESCO es el organismo de la ONU que se encarga de organizar, gestionar y

vigilar que los acuerdos internacionales en materia educativa, y el uso adecuado de los recursos económicos otorgados para estos fines se cumplan.

En marzo 1990 la *Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos* a través de la UNESCO se reunió en Jomtien, Tailandia para elaborar la *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, en el cual, entre otras cosas, se declara que la educación deberá satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y que ésta deberá proporcionarse tanto a niños, jóvenes y adultos sin dejar a un lado la calidad de la misma; lo anterior fue el parteaguas para los foros que desde entonces a la fecha se han llevado a cabo con la finalidad de mejorar la educación de manera global.

La Educación Básica actualmente ha retomado ese nuevo modelo educativo dirigido a las competencias. Por tanto, las competencias lectoras retoman los Cuatro Pilares de la Educación: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, propuestos por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO presidida por Jacques Delors y dados a conocer en *La Educación encierra un tesoro* del año 1996, los cuales consideran las bases de la educación a lo largo de la vida.

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias... Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo [...] Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz [...] Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. (Delors 1996: 34).

El primer pilar, aprender a conocer, habla de complementar la cultura general con la posibilidad de estudiar ampliamente ciertas materias; el segundo pilar, el de aprender a hacer, habla de no limitarse a adquirir aprendizajes simples sino a adquirir competencias que contribuyan a enfrentar situaciones o imprevistos de la vida diaria. El tercer pilar, aprender a convivir, o en otras palabras comprender mejor al semejante y al mundo en general a través del diálogo y de la armonía. Y el último pilar aprender a ser, que integra los tres primeros y además ayuda a descubrir los “tesoros” que cada persona tiene dentro de sí (memoria, razón, imaginación, aptitudes físicas, carisma, comunicación).

Los pilares referidos unen las diversas etapas de la educación en la premisa de educación para la vida, en el sentido de darles orden para preparar transiciones con el fin de minimizar el fracaso escolar y la exclusión.

Posteriormente en abril del año 2000, la UNESCO se reunió nuevamente en el *Foro Mundial Sobre la Educación* para plantear una serie de acuerdos los cuales se vieron plasmados en el *Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos*: cumplir nuestros compromisos comunes. Dicho foro tuvo como finalidad elaborar un análisis de la Evaluación para Todos en el año 2000, la cual fue establecida desde la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* en 1990 y en la cual se tomaron como indicadores los logros, las enseñanzas y los fracasos. Para poder realizar este análisis mundial, los diversos países participantes expusieron sus resultados a través de 6 foros regionales distintos entre 1999 y 2000, los cuales formaron parte del *Marco de Acción General* mencionado previamente.

Además del análisis, el *Marco de Acción* establece compromisos para que los gobiernos elaboren y consoliden planes de acción para que como límite en el año 2015 se alcanzaran los objetivos de la Educación para Todos. Dichos objetivos son los siguientes:

- 1) *Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos, (..)*
- 2) *Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en*

situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen, (...) 3) Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa, (...) 4) Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la Educación Básica y la educación permanente, (...) 5) Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una Educación Básica de buena calidad, así como un buen rendimiento, (...) 6) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO 2000: 15).

Los anteriores objetivos son la base para que todos los niños, en especial los que se encuentran en estado de vulnerabilidad tengan acceso a una educación gratuita y obligatoria, pero no sólo eso, sino que tengan la oportunidad de que la concluyan.

1.1.2 Reforma Educativa en México 2000-2016

Así como el mundo se encuentra en un constante cambio, el Sistema Educativo en el país debe de transformarse para satisfacer las necesidades de las condiciones actuales, es por eso por lo que a lo largo de la historia de la Secretaría de Educación Pública se han elaborado diversas Reformas en respuesta de dicha evolución.

En el año 2000 llega la presidencia de la República Vicente Fox Quezada portando la bandera del Partido Acción Nacional (PAN). Bajo su mandato y siendo

Secretario de Educación Reyes Tamez Guerra, surge en 2004 la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual sería la principal transformación al Sistema Educativo y que se culminó hasta el año 2011 con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. Este programa de articulación estaba orientado a "Eleva la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional" (SEP 2007: 11).

El anterior objetivo plasmado dentro del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 establece que uno de los criterios de mejora de la calidad será la actualización de programas de estudio y sus contenidos. La primera estrategia estipulada en dicho documento establece "Realizar una reforma integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI." (SEP 2007: 23)

Dicha estrategia tardó 7 años en culminarse debido a que fue un cambio paulatino: primero en 2004 con el preescolar, en 2006 el cambio fue a la secundaria y en 2009 el primer cambio a la educación primaria.

Con la reforma a la educación preescolar se buscó garantizar que el alumno desarrolle competencias socioafectivas e intelectuales, así como la obligatoriedad de este nivel educativo.

Dos años más tarde, con la reforma a la secundaria, se buscó dar continuidad curricular a los niveles que se reformaron previamente, para que de esa manera se potencialice la eficacia del sistema educativo, dando énfasis prioritario a la demanda y permanencia de los estudiantes de dicho nivel (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002).

El pacto político con el SNTE se consolidó a través de la *Alianza por la Calidad de la Educación* cuyo compromiso era dar forma y contenido a la política educativa regida en ese entonces. Por otro lado, se planteó la RIEB, que buscaba partir de

las reformas de preescolar y secundaria de la administración pasada, para ajustar los enfoques y contenidos de primaria. En ese sentido, Francisco Miranda López comenta que: “Con ello se plantea también un esfuerzo de articulación entre los tres niveles educativos a efecto de construir un nuevo ciclo de Educación Básica integral, consistente y adecuado a las necesidades del país” (Miranda 2010: 47). Y que de este modo tuviera coherencia entre los contenidos de los tres niveles educativos a través de un esquema de articulación que se observa por la elaboración de ejes formativos para servir de apoyo a la organización de asignaturas, contenidos y secuencias metodológicas entre los diferentes grados educativos.

La RIEB modificó los planes y programas de estudio de primero, segundo, quinto y sexto grado de primaria, primero piloteando en 4,723 escuelas durante el ciclo escolar 2008-2009 y entrando en vigor en el ciclo escolar 2009-2010. Durante ese mismo ciclo escolar entraron a prueba los planes y programas para tercer y cuarto grado de primaria, siguiendo la misma metodología entrando en vigor en el ciclo 2010-2011 culminando con esto los cambios a la Educación Básica en México.

La anterior reforma hizo un énfasis especial en la calidad de la Educación Básica mediante algunas medidas importantes como la evaluación e implementación de capacitación docente, mejoramiento de planes y programas de estudio y el uso de las TIC.

A pesar de que lo anterior se comenzó a implementar hace casi ya diez años, el rezago más evidente tiene que ver con el fortalecimiento de las escuelas a través de su infraestructura y de su equipamiento, siendo estas unas de las prioridades plasmadas en el documento previamente citado.

Es importante mencionar que dicho rezago no aplica para todas las escuelas, así como existen escuelas con las condiciones idóneas requeridas por la SEP, existe su contra parte, que van desde planteles que a pesar de que cuentan con equipos de cómputo no cuentan con acceso a internet volviendolo una limitante; hasta

escuelas sumamente marginadas en las cuales el servicio de energía eléctrica es inexistente.

Lo anterior depende de muchos factores sociales, entre los cuales se encuentran además de la ubicación geográfica, el contexto dentro del que se ubica dicho plantel. Por ejemplificar, un aula de tercer grado de alumnos mixes inmersa en la sierra de Oaxaca, no podrá llevar a cabo de la misma manera una actividad apoyándose en las TIC que los alumnos de una escuela situada en la Colonia del Valle de la capital del País, porque si bien algunas veces cuentan con energía eléctrica, casi nunca cuentan con algún equipo tecnológico para desarrollar dicha actividad.

Es en los casos anteriores en donde nos podemos preguntar cómo combatir la desigualdad educativa para lograr la inclusión que menciona la reforma como una de sus prioridades.

1.2 El Plan de Estudios de Educación Básica

El actual Plan de Estudios (2011) se presenta como el eje rector en donde están definidos el perfil de egreso, los propósitos, los estándares curriculares, las competencias y los aprendizajes esperados que constituyen la guía para la vida académica de los estudiantes de Educación Básica. Buscando la formación de ciudadanos que cubran las necesidades que la sociedad mexicana del siglo XXI exige.

1.2.1 Características Generales.

En el Plan de Estudios se abordan diversos aspectos de la vida nacional, se refiere que la equidad en este nivel educativo es un aspecto indispensable por lo que toma en cuenta la diversidad existente en la sociedad actual. La diversidad

está presente dentro de las aulas de clase debido a la variedad de su población, enriqueciendo en ese sentido el aprendizaje del alumno y del grupo, ya que este proceso se desarrolla mejor de manera grupal.

Antes de abordar los temas curriculares, es importante abordar algunos fundamentos que darán sustento teórico a dicho documento. Como se mencionó previamente, el Sistema Educativo ha sufrido grandes cambios a lo largo de los años, los cuales fueron propiciados a raíz de la firma del *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica* expedido en 1992, el cual dio pauta a las diversas reformas para mejorarla. Entre las mejoras expuestas además de la actualización de los programas de estudio, se encontraba entre otras cosas la *permanencia* de la educación primaria y *cobertura* tanto en preescolar como en secundaria; en cuanto al ámbito docente, se dio prioridad a la capacitación y formación de ellos y a reconocer y estimular la calidad. Lo anterior permitió al Sistema Educativo Mexicano un cambio significativo.

Dentro del cambio antes mencionado, un aspecto sumamente importante es el concepto de la *calidad de la educación*, por lo tanto, el gobierno mexicano tanto local como federal, el 8 de agosto del 2002 pactaron el “Compromiso Social por la Calidad de la Educación, cuyo propósito fue la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social en que se inicia el siglo XXI... “ (SEP, 2011a: 16) buscando con ello la transformación de un Sistema Educativo de calidad para alcanzar los más altos estándares de aprendizaje tanto de niños como de jóvenes.

Por contraparte, en el aspecto docente y curricular, el gobierno federal y la representación docente a través del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) el 15 de mayo del 2008 firmaron la *Alianza por la Calidad de la Educación* en donde se establecen dos ejes importantes; el primero enfocado a una reforma curricular centrado en el desarrollo de competencias y habilidades; el segundo establecía compromisos para profesionalizar tanto a docentes como a las autoridades educativas a través de la evaluación pretendiendo con ello *evaluar para mejorar*.

En síntesis, la RIEB está orientada a impulsar la formación integral de todos los alumnos para el desarrollo de las competencias para la vida y el perfil de egreso.

La elaboración del currículum implicó una revisión a los planes y programas de estudio de los tres niveles de Educación Básica para lograr obtener congruencia con los rasgos de perfil de egreso establecidos previamente. A partir de lo anterior, se establecieron competencias para la vida, con el fin de que los jóvenes alcanzaran una vida plena y productiva. El cambio del currículum y por lo tanto de los materiales de apoyo dieron de manera paulatina la pauta para no desorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas.

El nuevo diseño de los textos de apoyo se centró en el fortalecimiento de la nueva forma de enseñar a partir de los siguientes aspectos:

- *Las actividades se orientan al desarrollo de competencias.*
- *Se propicia la formalización de los conocimientos.*
- *Las evaluaciones favorecen el análisis y la reflexión.*
- *Claridad expositiva y comprensiva de texto e imagen.*
- *Redacción sencilla, breve y clara, adecuada para el nivel y grado escolar, y a la capacidad cognoscitiva y de comprensión de los alumnos.*
- *Proporción texto-imagen según el nivel y el grado.*
- *Tipografía adecuada para las capacidades lectoras de cada nivel y grado.* (SEP, 2011a: 22).

Por lo tanto, un aspecto importante para el logro de los objetivos planteados en el Plan de Estudios de la Educación Básica hace énfasis en el enfoque, que sugiere el uso adecuado de los libros de texto gratuitos provistos por la SEP.

1.2.2 Campos Formativos

Dentro del Plan de Estudios vigente, podemos apreciar que la Educación Básica está organizada de una manera secuencial y paulatina. Dicha organización se encuentra estructurada mediante campos formativos, que son en esencia, el eje articulador de los contenidos abordados. De manera textual se dice: "...tienen un

carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso” (SEP, 2011a: 43). Los cuatro campos de formación de la Educación Básica son:

- Lenguaje y Comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia. (SEP, 2011a: 43)

Cada uno de los anteriores a su vez está organizado de manera secuenciada para que el alumno, desde que ingresa al nivel preescolar y hasta que sale de la secundaria adquiera elementos para su formación integral. Dicho trayecto académico de los niños y jóvenes está dividido por cuatro periodos escolares de tres años cada uno comenzando desde primer año de preescolar y finalizando en el egreso de la educación secundaria.

Lo anterior puede ser visualizado de una mejor manera a través del mapa curricular de Educación Básica 2011 que a continuación se presenta:

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹		1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
				Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés 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			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
		Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía ³		
					Desarrollo personal y social						Formación Cívica y Ética ⁴		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Física ⁵				Educación Artística ⁶					
	Desarrollo personal y social						Educación Física ⁵				Educación Artística ⁶		
Desarrollo personal y social			Educación Física ⁵			Educación Artística ⁶				Educación Física I, II y III			
Expresión y apreciación artísticas									Educación Física ⁵			Educación Artística ⁶	

(SEP, 2011a: 41)

A pesar de que todos los campos formativos son de suma importancia, el presente trabajo se enfocará en el de lenguaje y comunicación, el cual tiene como finalidad el dominio de las competencias comunicativas del alumno a partir del uso y desarrollo de las habilidades de hablar, escuchar e interactuar con los otros (SEP, 2011a).

1.2.3 Principios Pedagógicos

Para que se dé una adecuada implementación del currículum y una verdadera

transformación de la práctica docente deben existir condiciones esenciales que se conocen como principios pedagógicos, de modo que el logro de los aprendizajes y de la mejora de la calidad educativa sea una realidad en la práctica educativa. El documento que fundamenta el Plan de Estudios de Educación Básica enumera doce principios pedagógicos:

1. *Centrar la atención de los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.*
2. *Planificar para potenciar el aprendizaje.*
3. *Generar ambientes de aprendizaje.*
4. *Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.*
5. *Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.*
6. *Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.*
7. *Evaluar para aprender.*
8. *Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.*
9. *Incorporar temas de relevancia social.*
10. *Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.*
11. *Reorientar el liderazgo.*
12. *La tutoría y la asesoría académica a la escuela. (SEP, 2011a: 26-37)*

1.2.4 Estándares curriculares y aprendizajes esperados

El Plan de Estudios 2011 considera los estándares curriculares como: “descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque” (SEP, 2011a: 29). Los estándares junto a los aprendizajes esperados son la referencia de evaluaciones tanto nacionales como internacionales para evaluar los avances que presentan los alumnos a lo largo de su educación.

Por su parte, los aprendizajes esperados se definen como: “indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser” (SEP, 2011a: 29). Estos aprendizajes son además el medio por el cual el docente se cerciora de los logros que cada estudiante va desarrollando y le ayudan para elaborar adecuados instrumentos para el proceso de evaluación. Dicho proceso permite obtener evidencias y retroalimentar sobre los logros de aprendizaje de los alumnos durante su formación académica haciendo este proceso parte fundamental de dicha formación. Un cambio significativo en el tema de evaluación es la anterior boleta de calificaciones que fue sustituida por la actual Cartilla de Educación Básica, en la cual se busca conseguir llevar un progreso gradual de los alumnos año con año considerando una visión cuantitativa y cualitativa al mismo tiempo.

1.2.5 Perfil de egreso

La Educación Básica no es sólo un transitar por la escuela “solo para aprender”, dicho camino tiene un fin o meta que cumplir en cuanto a la formación de los estudiantes. Actualmente se considera a la Educación Básica los tres niveles iniciales: preescolar, primaria y secundaria, por lo tanto, el perfil de egreso define el tipo de alumno que se desea formar en el transcurso de estos niveles.

Para fines del presente trabajo, uno de los rasgos del perfil de egreso plasmados en el Plan de Estudio 2011 que se adecua con el tema de investigación es que: “Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.” (SEP, 2011a: 39), ya que la manera más eficiente de obtener información es a través de la lectura.

Cabe señalar que la tarea de alcanzar las características del Perfil de Egreso plasmado en el Plan de Estudios no es cuestión sólo del alumno o del maestro, es una tarea colectiva en donde se ven involucrados además de los actores

anteriores los padres de familia y el entorno escolar.

1.3 El programa de Español en tercero de Primaria

En el programa de Estudios de Tercer Grado 2011 se plantea que: “Si bien la educación primaria no representa para los alumnos el inicio del aprendizaje ni la adquisición de la oralidad, la lectura y la escritura, sí es el espacio en el que de manera formal y dirigida inician su reflexión sobre las características y funciones de la lengua oral y de la lengua escrita” (SEP, 2011b: 16); todo lo anterior hasta contar con bases sólidas para el desarrollo de sus competencias comunicativas. Es por ello por lo que dentro de los programas de Estudio de tercer grado se establecen desde los propósitos hasta los aprendizajes esperados que los alumnos deberán desarrollar.

1.3.1 Propósitos

Las competencias comunicativas serán el resultado de un trabajo constante y permanente que comienza en la educación pree-escolar formando las bases que se recuperarán en los 6 años de la educación primaria, en donde se deberá garantizar que los alumnos:

- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
- Reflexionen de manera consistente sobre las características, el funcionamiento y el uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.

- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.

1.3.2 Organización Curricular

El actual Programa de Estudios Guía para el Maestro 2011 está dividido en dos grandes partes: la primera es el Programa de Estudios para tercer grado que a su vez está dividido en materias, y la guía para el maestro que está a su vez dividida en campos formativos.

En la primera parte, se describe toda la parte teórica que es la base y sustento del proceso de formación que recibirá el alumno a lo largo del ciclo escolar. Así mismo, en la segunda se especifican de manera más detallada los contenidos a abordar para fomentar actividades que desarrollen un ambiente de trabajo lo más eficaz que se pueda.

Dentro de los aspectos teóricos antes mencionados, se encuentran los propósitos específicos de enseñanza por materia. Dentro del español podemos encontrar cuatro propósitos centrales en donde se espera que los alumnos:

- *Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.*
- *Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.*
- *Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.*
- *Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo. (SEP, 2011b: 15)*

El tercero de los anteriores propósitos será la base para abordar la problemática del presente trabajo, pues de manera más puntual se describen las habilidades que los alumnos deberán desarrollar a través de las competencias lectoras.

1.3.3 Estándares Curriculares

Por su parte, los Estándares Curriculares de español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, cada uno refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio:

Estándares Curriculares	Descripción
Procesos de lectura e interpretación de textos	El alumno lee de manera autónoma una variedad de textos con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse; inferir el contenido, comprender la trama, identificar características; distinguir elementos de la realidad y la fantasía; identifica los textos adecuados y fragmentos específicos; plantea preguntas para guiar la búsqueda, investiga; organiza y selecciona información para comunicar a otros; desarrolla, muestra e interpreta una variedad de textos literarios y distingue algunas diferencias: poesía, guiones de teatro, novelas y cuentos cortos.
Producción de textos escritos.	El alumno aprende a emplear, entender y recuperar a partir de la escritura los diferentes tipos de textos para comunicar sus ideas y emplearlas para desarrollar argumentos al redactar un texto; ordena, escribe y valora las adaptaciones del lenguaje de manera coherente

	<p>considerando el destinatario al producir sus textos; describe un proceso, fenómeno o situación en orden cronológico; establece relaciones de causa y efecto al describir, narrar o explicar una serie de eventos en un texto; emplea convencionalmente el uso de mayúsculas y puntuación en párrafos; emplea juegos del lenguaje para introducir elementos de humor en textos escritos con dicho propósito; completa formularios para realizar diversos trámites (préstamo bibliotecario y permisos de salida, entre otros)</p>
<p>Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.</p>	<p>El alumno producirá en función de los textos y de su creatividad diversos textos orales para comunicar sus ideas, escuchar a sus compañeros con atención y respeta turnos al hablar; expone información de manera oral y considera la que otros le proporcionan para enriquecer su conocimiento; comprende la importancia de comunicarse eficientemente al exponer sus ideas y argumentos, y al presentar información; presenta información atendiendo al orden de exposición o secuencia del discurso, describe de forma oral situaciones, personas, objetos, lugares, acontecimientos y escenarios simples de manera efectiva; sostiene una conversación en la que explica y argumenta sus preferencias o puntos de vista.</p>
<p>Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.</p>	<p>El alumno utiliza la lectura y la escritura con fines específicos dentro y fuera de la escuela; conoce y aplica las convenciones ortográficas al escribir palabras con dígrafos y sílabas complejas; conoce el uso de las letras mayúsculas al escribir nombres propios e identifica los párrafos a partir de marcadores textuales, como</p>

	mayúsculas y punto final; comprende la función de los textos instructivos al seguir instrucciones para resolver tareas cotidianas; identifica pistas para precisar la ortografía de palabras de una misma familia léxica, con ayuda del docente; emplea el orden alfabético en índices y diccionarios para localizar información; introduce la puntuación adecuada para oraciones o elementos de un listado; emplea diccionarios para verificar la ortografía de una palabra.
Actitudes hacia el lenguaje.	El alumno para el desarrollo de sus habilidades educativas requiere identificar y compartir a su gusto algunos temas, autores y géneros literarios; desarrolla disposición por leer, escribir, hablar o escuchar; desarrolla una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito; emplea el lenguaje para expresar ideas, emociones y argumentos; reconoce y valora las ventajas de hablar más de un idioma para comunicarse con otros, interactuar con los textos y tener acceso a la información; reconoce y valora la existencia de otras lenguas que se hablan en México; escucha y proporciona sus ideas, negocia y toma acuerdos al trabajar colaborativamente; desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector, escritor, hablante u oyente; además, desarrolla el gusto por leer, escribir, hablar y escuchar.

(SEP, 2011b: 18-20)

Estos cinco componentes se relacionan entre sí, y son estos estándares curriculares la base para las competencias que marca el programa de estudios y que describen los logros que los alumnos deberán alcanzar. A pesar de que los cinco anteriores juegan un papel importante dentro de la formación de los

alumnos, para este trabajo el estándar curricular en el cual se focalizará la atención será el primero: Procesos de lectura e interpretación de textos.

1.3.5 Las competencias comunicativas

Siguiendo la línea del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, se espera que los alumnos desarrollen competencias específicas por materia, en este caso, las competencias a desarrollar son las comunicativas descritas en el Programa de estudios de tercer grado como: "...la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo..." (SEP, 2011b: 24). Dichas competencias específicas contribuyen al desarrollo de las competencias para la vida y al logro del perfil de egreso de la Educación Básica y a continuación son brevemente descritas.

Competencias comunicativas

Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. Se busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que les permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida; así como para que logren una comunicación eficaz y afectiva en diferentes contextos y situaciones, lo que les permitirá expresar con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones de manera informada y apoyándose en argumentos, y sean capaces de discutir con otros respetando sus

puntos de vista.

Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Comprende el conocimiento de las características y el significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario al que se dirigen. También se refiere al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características de este y las particularidades del lector, para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca, empleando estrategias de producción diversas.

Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. Se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de información, escritas y orales.

Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. Se pretende que los alumnos reconozcan y valoren la riqueza lingüística e intercultural de México y sus variedades, así como de otras lenguas, como formas de identidad. Asimismo, se pretende que empleen el lenguaje oral y escrito para interpretar y explicar diversos procesos sociales, económicos, culturales y políticos como parte de la cultura democrática y del ejercicio ciudadano.

(SEP, 2011b: 24-25)

1.4 Importancia del Español y las competencias comunicativas en la formación del alumno de tercero de primaria e implicaciones y exigencias para la docencia

En la actualidad, la comunicación como forma de interacción es básica entre los seres humanos, pero el hecho de comunicarse implica más que solo charlar o conversar. Dicha interacción ha cambiado con el paso del tiempo, la forma de comunicarnos y el medio se ha ido modificando de acuerdo con el momento en el que nos encontramos.

1.4.1 La importancia de las competencias lectoras en la formación de alumnos de 3°

De acuerdo con lo anterior, el surgimiento de la tecnología y su rápida adaptación a la vida cotidiana ha marcado un serio cambio de comunicación. Mientras que antes las generaciones pasadas se veían para charlar, se escribían cartas y después se llamaban por teléfono; la mayoría de los niños, jóvenes, adultos jóvenes y ya muchos adultos mayores encuentran en el celular medio vital de interacción entre pares. Según datos estadísticos dados a conocer por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en México 77.7 millones de personas usan el celular y tan sólo en la Ciudad de México el 80% de la población son usuarios de este dispositivo (INEGI, 2016)

Siguiendo con la idea del celular, actualmente ya pocos equipos son denominados de esa manera, la gran mayoría son clasificados como *SmartPhone* o teléfonos inteligentes, en donde te permite ya no sólo llamar, sino realizar diversas actividades como conectarse a internet, gestionar cuentas de correo electrónico, tomar fotografías, organizar la agenda y el calendario personal, etc. Todo a través de diversas aplicaciones instaladas en el mismo. Del total de los usuarios de equipo celular 2 de cada 3 cuenta con un *Smartphone* (NEGI, 2016).

Dentro de las aplicaciones disponibles para teléfonos inteligentes encontramos que según un artículo publicado en diciembre del 2016 por la página de internet Universia, la aplicación más utilizada por los mexicanos es *WhatsApp* con un aproximado de 33.9 millones de usuarios mensuales, lo anterior mencionan que fue resultado de un estudio realizado por la empresa *ComScore* para saber cuáles son las tendencias de consumo de aplicaciones en los mexicanos (Universia, 2016).

Dicha aplicación de mensajería instantánea, envía y recibe además de mensajes, imágenes, audios y video a través de internet, y de manera simultánea, esto es, además de que puedes tener varias conversaciones de manera aislada con diferentes personas, también te da la oportunidad de crear conversaciones grupales un factor que considero es uno de los principales atractivos para los usuarios pues les “facilita” compartir información con sus semejantes de manera sencilla; pero a pesar de que la comunicación entre pares es de manera textual, dicho intercambio de palabras no tiene el “peso” o la formalidad que tiene un documento escolar o laboral, por lo tanto los usuarios le dan muy poca importancia a las reglas gramaticales o a escribir si quiera las palabras completas creando una mutilación a nuestro lenguaje escrito.

Ahora bien, una manera de poder contrarrestar este mal hábito sería a través de la lectura, tomando en cuenta la hipótesis que Fernando Cuetos Vega menciona referente al reconocimiento global de las palabras, donde plantea que visualmente los seres humanos memorizamos las palabras completas en lugar de letras formando palabras (Cuetos, 1996: 27), por lo tanto, entre mayor lectura tenga una persona, mayor memorización de las palabras y por ende mejor será su dominio de las reglas ortográficas; esta memorización no se dará más que con una lectura constante.

Pero, así como la comunicación ha cambiado su sentido, la búsqueda de información lo ha hecho también. Para muchas personas, sin discriminación de edad, es más fácil escuchar un *podcast* o ver un video en la red que leer una noticia en un periódico o buscar una receta o instructivo para realizar alguna

actividad, lo que ha llevado a ser personas poco lectoras y muchas veces incapaces de analizar información implícita dentro de algún libro, artículo, periódico, etc.

Por lo tanto, es de vital importancia retomar el interés por los alumnos en cuanto al español, fomentarles el sentido de esta asignatura para que la valoricen y no lo tomen como una materia aburrida y simple, pues por medio de la lectura y el análisis de esta es la base para la adquisición de cualquier tipo de conocimiento e información.

1.4.2 Implicaciones para el trabajo docente

El hecho de que se considere a la lectura una actividad mediada o influida socialmente implica a su vez un proceso de enseñanza bajo este concepto. El docente en ese sentido deberá ser el mediador entre el alumno y la lectura, pero su actuar no se limita a entregar textos a los alumnos para que después de leer adquieran un aprendizaje por medio de cuestionarios estratégicamente elaborados, más bien deberá dotar de las herramientas para la comprensión de textos, así como métodos para alcanzar este objetivo.

Bajo lo mencionado anteriormente, el docente no puede ser un actor pasivo que se dedique a observar el desarrollo del proceso de aprendizaje del alumno, por lo que deberá involucrarse en dicho proceso para que entonces se convierta en uno de enseñanza aprendizaje en donde ambos actores interactúen, siendo el mediador el que propicie y estimule a los alumnos a dejar de ser de igual manera pasivo.

Capítulo 2. El alumno de tercer grado y el aprendizaje de las competencias lectoras

Incluso antes del nacimiento, todos los seres humanos somos diferentes y particulares, por demasiado parecido que exista entre dos personas, gemelos, por ejemplo, siempre existirán diferencias que caracterizarán a cada uno. Entre esos contrastes se encuentra el desarrollo, cada niño se desarrolla y crece a su propio ritmo y necesidad.

Sin embargo, existen en general rasgos o características de crecimiento que son propias de los seres humanos. Retomando a Arnold Gesell describe el desarrollo físico humano en 7 etapas tomando en cuenta desde la concepción hasta el periodo de adultez.

1. Etapa del embrión (0 – 8 semanas).
2. Etapa del feto (8-40 semanas).
3. Infancia (del nacimiento a los 2 años).
4. Edad preescolar (2 – 5 años).
5. Niñez (5 – 12 años).
6. Adolescencia (12 - 20/24 años).
7. Madurez adulta.

(Gesell, 1993: 427).

Por su parte, Jean Piaget propone 4 etapas cognitivas del desarrollo humano que, si bien no son iguales, tienen ciertas similitudes y están ligadas con las etapas descritas por Gesell:

1. El recién nacido y el lactante. (Piaget, 1995: 17)
2. La primera infancia de los dos a los seis años. (Piaget, 1995: 28)
3. La segunda infancia de los siete a los doce años. (Piaget, 1995: 54)
4. La adolescencia de los doce a los 16 años. (Piaget, 1995: 82)

El cuerpo humano se encuentra en constante desarrollo tanto física como cognitivamente, desde que nacemos hasta llegar a un estado adulto en donde por lo general se alcanza cierta madurez. Retomando a Piaget, al llegar a la edad adulta se considera que se llega a un equilibrio final. Por lo tanto, el desarrollo es una “progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menos equilibrio a un estado de equilibrio superior” (Piaget, 1995: 11). Por su parte Juan Delval menciona que “El desarrollo es un proceso que experimenta un organismo que cambia en el tiempo hasta alcanzar un estado de equilibrio” (Delval, 2014: 21)

Algunos aspectos físicos con el paso del tiempo llegan a un máximo potencial y después gradualmente disminuyen, por el contrario “las funciones superiores de la inteligencia y de la afectividad tienden hacia un ‘equilibrio móvil y más estable cuando más móvil es” (Piaget, 1995: 12). Así pues, la comprensión lectora puede considerarse como un proceso dinámico dentro de la cognición y puede consolidarse o mantenerse estable si se “activa” y se estimula día a día. De este modo, al igual que el desarrollo mental de cada alumno, la comprensión lectora es una construcción continua.

2.1 El alumno de tercer grado de primaria

Dentro del proceso educativo, intervienen diversos actores. En de las aulas se encuentran por un lado los profesores, que son los responsables de dirigir dicho proceso; por el otro están los alumnos quienes deben de apropiarse de los conocimientos para lograr una transformación propia. A continuación, se describirán algunas características de los segundos.

La infancia es uno de los periodos más largos de la vida humana, por lo tanto, existen diversas etapas de desarrollo definidas por características específicas que marcan estructuras construidas de manera sucesiva.

Dentro de la educación primaria encontramos 6 grados escolares, que a su vez son agrupados en dos bloques como lo marca el plan de estudios, el primero que

abarca desde primer grado hasta tercero, y su sucesivo desde el cuarto grado hasta concluir con la educación primaria.

Para el presente trabajo recepcional se tomará como grado escolar a analizar el tercer año, es decir el final del primer bloque debido a que durante los dos primeros años escolares se espera que el alumno consolide el proceso de adquisición de la lecto-escritura además de que alrededor de los 8 años, que es en general la edad de la mayoría de los alumnos. existen ciertos procesos cognitivos ya consolidados como lo menciona Piaget, para lograr que el niño comprenda. Para ello necesita información previa, vocabulario amplio consolidado y conceptos, cosas que en primer grado no todos los niños tienen, eso dependerá en gran medida de la institución en la cual cursaron el preescolar. Así pues, el niño después de haber recorrido dos ciclos escolares tendrá bases para desarrollar la competencia mencionada.

2.1.1 Características físicas

Como se mencionó anteriormente cada ser humano es distinto por naturaleza, pero todos nosotros tenemos características semejantes que denotan periodos de la vida. Si bien es cierto que desde hace miles de años el ser humano existe en el planeta Tierra como lo conocemos ahora, al pasar de los años hemos ido evolucionando de una manera poco evidente tanto física como socialmente.

La Secretaría de Salud dentro de la NORMA Oficial Mexicana NOM-031-SSA2-1999, para la atención a la salud del niño publicada el 22 de septiembre de 1999, define el desarrollo como: “a la diferenciación progresiva de órganos y sistemas. Se refiere a funciones, adaptaciones, habilidades y destrezas psicomotoras, relaciones afectivas y socialización.” (Secretaría de Salud, 1999). Así mismo, la misma institución define en su proyecto de Norma Oficial Mexicana PROY-NOM-031-SSA2-2014, Para la atención a la salud de la infancia publicada el 25 de

noviembre del 2015 en el Diario Oficial de la Federación al desarrollo infantil temprano como:

Comprende desde el embarazo hasta los 8 años de vida. Es un proceso de cambio en el que el niño/a aprende a dominar niveles siempre más complejos de movimiento, pensamiento, sentimientos y relación con los demás, se produce cuando el niño interactúa con las personas, los objetos, y otros estímulos en su ambiente biofísico y social, y aprende de ellos. (SEGOB, 2015)

El desarrollo humano o crecimiento se ve influido por diversos factores internos y externos. En el primer caso, la genética toma un papel fundamental siendo la herencia de los padres determinante para las características o semejanzas de los hijos con ellos. En el caso contrario, el cuerpo humano se desarrolla de acuerdo a la capacidad de adaptación con su contexto, ejemplo de ello son los indios rarámuris, pobladores de la Sierra del estado de Chihuahua, los cuales han adaptado su cuerpo a las condiciones de su hábitat; además de ser capaces de soportar temperaturas extremas tanto de frío como de calor, se desplazan por kilómetros corriendo haciendo esta actividad como parte de su vida diaria, motivo por el cual son reconocidos mundialmente por ganar maratones tanto nacionales como internacionales.

Por lo anterior y retomando a Delval, el desarrollo tiene una importancia fundamental mucho mayor que otras especies animales, y este a su vez es definido por el mismo autor como "...el proceso que experimenta un organismo que cambia en el tiempo hasta alcanzar un estado de equilibrio" (Delval, 2014: 21).

Dentro de los rasgos biológicos a considerar, José Antonio Alcázar y María Ángeles Losantos describen en su libro: *Tu hijo de 8 a 9 años* (2002) características generales presentes en los niños que cursan este grado escolar y que a continuación se describen brevemente.

La visión de los alumnos está totalmente desarrollada, y en algunas ocasiones pueden corregirse problemas visuales que se presentaron en su infancia (Alcázar,

2002: 17), por lo tanto, en este ciclo escolar el alumno tendrá menos posibilidades de tener problemas de visión que le dificulten o entorpezcan la lectura.

Por su parte, los mismos autores mencionan que las percepciones auditivas de los alumnos están completamente desarrolladas (Alcázar, 2002: 17), por lo que, del mismo modo que la característica anterior, ambos aspectos no serán obstáculos para la actividad central de las competencias lectoras, además, los dos son aspectos se complementan entre ellos para el desarrollo de la lectura.

Como otra característica importante, describen que el sistema nervioso aproximadamente alcanza un momento de madurez cerca de los 8 años por lo que ciertas capacidades mentales se hacen presentes como: recordar, razonar, clasificar y dar significados a personas y objetos (Alcázar, 2002: 18). Por lo tanto, tienen armas cognitivas suficientes para poder comprender o analizar textos y no quedarse solo con la decodificación de las palabras de forma meramente mecánica cómo generalmente lo hacían en el desarrollo del proceso de consolidación de la lectoescritura.

Al hablar del desarrollo motor, Alcázar refiere que ese periodo se caracteriza por una madurez acompañada de curiosidad por todo lo que le rodea. De este modo la mayoría de los infantes realizan por si solos actos como: vestirse, desvestirse, y abrocharse las agujetas (Alcázar, 2002: 20). Lo anterior les ayuda con la motricidad fina contribuyendo a leer y escribir por periodos más prolongados, así como perfeccionar la coordinación de manos y pies.

Otro aspecto que por lo general se consolida en este periodo de vida es la lateralidad. En ese aspecto Alcázar menciona: “El dominio de la lateralidad facilita la correcta localización y orientación espacio temporal, la comunicación con los demás y la memoria en términos de tiempo y espacio” (Alcázar, 2002: 21). El desarrollo de la orientación y la memoria contribuye a su vez con la capacidad para mantener la atención, aspecto que en niños de menor edad es un poco difícil de conseguir.

2.1.2 Características cognitivas

Al hablar del desarrollo infantil, no sólo se hace referencia al desarrollo físico sino también intelectual, ambos aspectos se relacionan entre sí formando parte de diferentes estructuras, que en determinado momento llegarán a un equilibrio.

Existen estadios o periodos de desarrollo específicos que marcan estructuras constituidas de manera sucesiva. De esta manera, para la presente investigación me apoyaré en el 5to. Estadio mencionado por el psicólogo suizo Jean Piaget en su libro de *Seis Estudios de Psicología*: “El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica) y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete años a los once o doce)” (Piaget, 1995: 15). Cada uno de los estadios descritos por el autor se caracterizan por estructuras originales cuya construcción se distingue de los estadios anteriores.

Alrededor de los siete años, el desarrollo mental del niño se ve marcado por un momento importante en cuanto a la conducta y la socialización, los progresos del pensamiento, las operaciones racionales y la afectividad. A continuación, se describen brevemente las características a las cuales Piaget se refiere en el libro antes mencionado para esta etapa de desarrollo.

Al hablar de los progresos de pensamiento en el niño surgen nuevas formas de explicación que proceden de los referentes de causalidad y de representación del mundo; en la situación de identificación, el niño por ejemplo, en el periodo anterior intenta relacionar porque sólo ha nacido y de donde hemos nacido nosotros en este nuevo periodo el niño considera cómo son producidos y no sólo una creación; es decir; en lugar de pensar en la creación del sol de la manera anterior, pensará que el sol salió de las nubes y que las nubes a su vez han salido del humo. El niño deja de creer que las cosas crecen de la misma forma que un ser humano y se empieza a cuestionar el “porqué” de las cosas; en ese sentido Alcázar menciona que: “No le satisface la respuesta tranquilizadora con la que se contentaba el niño

de 3 o 4 años, sino que busca el conocimiento de los procesos, el para qué sirven las cosas, cuál es el origen de personas y animales” (Alcázar, 2002: 25)

Por lo anterior puedo considerar que en este periodo el alumno tendrá mayores posibilidades de interesarse en entender y darle sentido a una lectura dejando atrás la decodificación superficial que implicaba la lectura en los primeros años escolares.

En este periodo aparece también lo que el autor llama atomismo infantil. A partir de los 7 años, el niño empieza a construir un espacio racional y de formación de operaciones generales que le sirven de apoyo para la comprensión de diversos tipos de texto, por ejemplo, los cuentos infantiles; el desarrollo de la historia implica una situación de tiempo y espacio y para el niño le es más fácil interiorizarlo por medio de escenas imaginativas si ya tiene consolidado el aspecto de la condición espacio temporal.

Además de Piaget, un autor importante en el desarrollo cognitivo del alumno es sin duda Lev Vygotsky, quien describe en su libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* dos niveles: el real y el potencial, los cuales sirven para definir lo que él denominó la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) que el autor describe como:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 2006: 45)

Para profundizar un poco más los términos anteriores Vygotsky describe el nivel real de desarrollo como la capacidad del niño de resolver problemas de acuerdo con su edad mental, que es determinada por medio de test en los cuales éste sea capaz de resolver ejercicios con distintos niveles de dificultad por sí mismo. Por otra parte, existen test o pruebas en las cuales algún agente externo, sea adulto o sea compañero más capaz, le ayuda al niño o le indica cómo resolver el problema

y este lo resuelve de manera adecuada, es decir, su solución al ejercicio no es independiente. Dichos instrumentos de medición ayudan a determinar la zona de desarrollo potencial.

Así pues, tomando en cuenta lo anterior la zona de desarrollo real no es más que la definición de las funciones o procesos que el alumno ha madurado, por lo tanto, la zona de desarrollo potencial son aquellas funciones o procesos que el alumno aún no consolida pero que están en proceso de maduración.

Lo anterior ayuda dentro de las aulas para señalar no sólo lo que el niño ya ha consolidado, sino lo que está próximo a desarrollar. Para la comprensión de textos escritos, parte importante dentro de las competencias lectoras, es el desarrollo paulatino de habilidades lectoras y cognitivas, por lo tanto, el uso de textos adecuados a su nivel de desarrollo evitará el aburrimiento y desinterés, lo que permitirá una evolución más rápida y paulatina.

2.1.3 Características socioafectivas

El alumno, además de desarrollarse de manera física y cognitiva, se desarrolla de manera social por medio de la interacción con los adultos y con sus iguales, el vínculo que se crea entre estos actores se desarrolla para crear cierta adaptación a su contexto social, hecho que va estrechamente ligado con el desarrollo de sus procesos cognitivos como son la comunicación y el lenguaje.

Dentro del estadio mencionado anteriormente también se dan cambios socioafectivos. El primero de ellos tiene que ver con los progresos de conducta. En una etapa anterior es muy difícil distinguir entre qué niños son los que se refieren a la colaboración y actividades privadas, es posible que ellos escuchen y comprendan el trabajo, pero no se sabe si en verdad se ayudan entre sí, por lo que el trabajo colaborativo no es una característica. Por el contrario, en esta etapa que inicia alrededor de los 7 años se observa un progreso: la concentración individual cuando éste se encuentre solo, y la colaboración cuando se está en

comunidad. Estos dos aspectos son complementarios y se deben a las mismas causas (Piaget, 1995:62).

Los discursos espontáneos del niño atestiguan por su misma estructura gramatical la necesidad de conexión entre las ideas y de justificación lógica que en la etapa anterior no existían.

Se observa un cambio notable sobre su comportamiento colectivo de los niños, en las actitudes sociales, por ejemplo, en los juegos con reglamento. A diferencia de la primera infancia en donde los niños toman en cuenta reglas individuales, es decir, se concentran en lo que deben y no hacer y no se fijan en su compañero, ya que distinguen el orden de los participantes, la manera de actuar de cada uno, los derechos de estos, etc.

Ahora bien, en los progresos sociales, es importante distinguir, que lo esencial es que el niño ha llegado a un principio de reflexión; en lugar de las conductas impulsivas de la primera infancia, ya que a partir de los 7 u 8 años piensa antes de actuar y comienza a trabajar sobre una conducta reflexiva. Podemos decir que “la reflexión es una conducta social de discusión, pero interiorizada (como el pensamiento mismo que supone un lenguaje interior y por lo tanto interiorizado)” (Piaget, 1995: 65).

Otra de las características propias de esta etapa donde se desenvuelve el niño es la afectividad, la voluntad y los sentimientos morales. Se caracteriza por el surgimiento de sentimientos morales y la voluntad, lo que hace que el infante tenga una mejor integración de sí mismo; los primeros sentimientos morales se manifiestan hacia sus padres o a los adultos.

De igual manera, surge el valor del respeto mutuo, pero excluye la figura de la autoridad, lo que genera la aparición de distintos sentimientos como la honradez y la justicia. En cierta forma el alumno al leer de manera colectiva mantiene un sentimiento de respeto con sus compañeros mientras estos se encuentran participando; si hacemos referencia a la etapa cognitiva esta importancia de

valoración de sus semejantes es casi nula.

Durante la primera infancia el niño se dejaba llevar por sus impulsos y actúa de alguna manera egocéntricamente y es que en este tiempo surge la conciencia de lo justo y lo injusto, pero a través de la influencia o referencia de un adulto. A medida que los sentimientos se organizan, éstos se regularizan en cuya forma final es la voluntad, y ésta a su vez es el equivalente de las operaciones de la razón. Un alumno que lee por voluntad propia será capaz de centrar más su atención en lo que lee, pues va ligado con el interés del niño y basta que se interese por un trabajo para que aporte las fuerzas suficientes para concluirlo.

2.2 Principios básicos para el desarrollo de competencias lectoras

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, cada uno de los tipos de contenidos supone, desde la lógica del constructivismo, formas diversas y específicas de aprender y, por lo tanto, de ser promovidas para su enseñanza y comportan formas distintas para ser evaluadas. Para clarificar a que nos referimos con esto, retomamos a continuación la tipología de contenidos que hace Antoni Zabala en su libro *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar* (Zabala, 2000)

2.2.1 En qué consisten los diferentes tipos de contenidos

Durante el proceso de enseñanza aprendizaje existen diversos tipos de contenidos abordados dentro de las aulas escolares, ya no agrupados por las materias tradicionales sino agrupadas por medio de conocimientos específicos de distintas áreas.

En este sentido Antoni Zabala menciona cuatro tipos de contenidos: factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales, que serán descritos a continuación.

Como se mencionó previamente, los contenidos agrupan diversas asignaturas de acuerdo con ciertas similitudes entre ellos. El primer tipo de contenido es el factual. “Por contenidos factuales se entiende el conocimiento de hechos, acontecimientos, situaciones, datos y fenómenos concretos y singulares” (Zabala, 2000: 39). Por ejemplo, los nombres de todas las montañas que conforman la Sierra Madre Oriental y la Sierra Madre Occidental, la fecha de la promulgación de la última Constitución Política Mexicana, etc. Una característica que los distingue de los contenidos restantes tiene que ver con su carácter concreto, a pesar de lo anterior, la enseñanza de estos contenidos está presente durante muchos momentos del proceso de la adquisición de conocimientos y que son fundamentales para comprender la mayoría de información y problemas

Los contenidos que tienen que ver con conceptos y principios son los llamados conceptuales y son los segundos en ser descritos. Según Zabala:

“Los conceptos hacen referencia al conjunto de hechos, objetos o símbolos que tienen características comunes, y los principios se refieren a los cambios que se producen en un hecho, objeto o situación en relación con otros hechos, objetos o situaciones, y que normalmente describen relaciones de causa-efecto o de covariación.” (Zabala, 2000: 41)

Por ejemplificar, volcán, montaña, ciudad, suma, resta, sujeto, predicado son conceptos; por su parte, los principios son leyes matemáticas, teoremas como el de Pitágoras y las normas o reglas de corrientes literarias.

Dichos tipos de contenidos están estrechamente ligados gracias a que para ambos es necesaria la comprensión; esto porque no se puede aprender un concepto o principio si no se entiende su significado, por ejemplo, el alumno aprenderá lo que es el sujeto en tanto comprenda que es la persona, animal o cosa que realiza la acción del verbo o de quien se dice algo.

De acuerdo con Zabala un contenido procedimental es: *un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de un objetivo* (Zabala, 2000: 42) entre los que se incluyen las técnicas, los métodos, las

destrezas o habilidades, las estrategias y los procedimientos. Dentro de los anteriores se encuentra leer, dibujar, recortar, saltar, calcular.

Para una mejor identificación de las diversas características que cada una de las anteriores posee, los contenidos procedimentales se clasifican en tres ejes o parámetros:

- El primero se define de acuerdo con los componentes motrices o cognitivos, por ejemplo, saltar, dibujar y recortar se relaciona con el aspecto motriz, mientras que dentro del aspecto cognitivo se encuentra el leer, concluir y traducir.
- El siguiente parámetro está definido de acuerdo con el número de acciones que intervienen en él, mientras que algunos contenidos requieren de menos tiempo para su interiorización como por ejemplo saltar, existen algunos otros que requieren de muchas más acciones como leer u observar.
- El último eje es el algorítmico/heurístico y tiene que ver con el orden de las secuencias. Según este parámetro se sitúan más cerca del algoritmo los contenidos cuyo orden de acciones es el mismo, por el contrario, en el otro extremo se encuentran los contenidos en los cuales las acciones a realizar y su organización dependen de la situación en la cual se aplicarán, por la lectura.

Los últimos contenidos mencionado por Zabala son los actitudinales, los cuales menciona este autor que a su vez se agrupan en valores, actitudes y normas, los cuales requerirán diferentes tipos de aproximación.

Zabala describe a los valores como *los principios o las ideas éticas que permiten a las personas emitir un juicio sobre las conductas y su sentido.* (Zabala, 2000: 45) Para ejemplificar, algunos valores son la solidaridad, el respeto a los demás, la responsabilidad, etc.

De igual manera *las actitudes son tendencias o predisposiciones relativamente estables de las personas a actuar de cierta manera.* (Zabala, 2000: 45). La

diversidad que poseemos como seres humanos nos lleva a actuar de manera distinta, por lo tanto, la manera en que cada persona encamina su conducta de acuerdo con los valores que posee son sus actitudes, así pues, la conciencia ambiental tendrá que ser cimentada con el valor de la responsabilidad; o la ayuda entre compañeros de clase tiene que ser influenciado por el valor de la solidaridad.

Por último, según el mismo autor, las normas *son patrones o reglas de comportamiento que hay que seguir en determinadas situaciones que obligan a todos los miembros de un grupo social*. (Zabala, 2000: 45) Por lo tanto, éstas serán el vínculo entre los actores sociales y los valores, pues indican lo que está permitido y lo que se prohíbe dentro de este grupo para así lograr una convivencia sana y pacífica.

Los tres contenidos mencionados, a pesar de ser diversos, están relacionados a través de diferentes componentes, como son las creencias, conocimientos, sentimientos, acciones, etc.

2.2.1.1 ¿Cómo se aprenden los diferentes tipos de contenidos?

Dentro de los contenidos factuales, existen, por un lado, las fechas y nombres de personas y sucesos importantes en la historia; autores y corrientes de literatura y de artes plásticas; en matemáticas, física y química los símbolos y fórmulas, en geografía nombres de ríos, países, capitales; las reglas ortográficas en español; las clasificaciones biológicas, el vocabulario en otras lenguas; etc. Son contenidos que se tienen que aprender de manera textual y de memoria, en este caso, Antoni Zabala menciona que *“...el alumno o la alumna ha aprendido un contenido factual cuando es capaz de reproducirlo”* (Zabala, 2000: 40). Al tener que reproducir los contenidos de manera textual no se desarrolla la comprensión en los estudiantes sino sólo su memoria.

Por el contrario, los otros contenidos también factuales son los acontecimientos o sucesos importantes que principalmente se abordan dentro de la historia y las

artes, por ejemplo, el descubrimiento de América que implica no sólo las fechas y los nombres de los actores principales sino la descripción de los momentos importantes que se vivieron en ese entonces y que culminaron con ese suceso.

Con los primeros contenidos se dice que el alumno ha aprendido cuando recuerda todo de manera exacta, debido a que un error podría causar un significado completamente diferente, por ejemplificar, en español las palabras homófonas son aquellas cuya pronunciación es igual pero difieren en su escritura y en su significado, motivo por el cual el alumno deberá saber la diferencia entre “cerrar” y “serrar” en el español hispanoamericano, pues “cerrar una puerta” es distinto a “serrar una puerta”; la primera frase hace referencia a no dejar abierta dicha puerta, por el contrario, la segunda refiere a cortar con una sierra la anterior.

En esta misma lógica, los contenidos referentes a acontecimientos tienen un poco más de flexibilidad al momento de considerar si el alumno los ha aprendido o no, si bien es importante recordar nombres y fechas de manera inequívoca, los sucesos pueden ser reproducidos lo más fiel posible, recordando la mayoría de sus componentes, sin tener que ser una repetición exacta, pero sin cambiar tampoco el sentido de las cosas. Así pues, se considera que el aprendizaje adecuado será aquel que se apegue más al texto original.

Después de tomar en consideración cómo se considera que el alumno logró aprender, es importante mencionar como es que se logra este aprendizaje, Zabala (2000: 40) comenta que *Este tipo de conocimiento se aprende básicamente mediante actividades de copia más o menos literales, a fin de ser integrado en las estructuras de conocimiento, en la memoria.* Lo anterior se logra a través de ejercicios de repetición verbal y escrita. En la medida que se repitan nombres, fechas, sucesos o reglas tantas veces como sea necesario se logrará una memorización y por lo tanto automatización de la información. Después de un tiempo se requieren diseñar actividades de manera que sirvan para que el alumno recuerde lo memorizado y no lo olvide, ya que esto suele suceder a menudo.

Ahora bien, pasando a los contenidos conceptuales, ya se ha mencionado que dentro de los mismos se encuentran tanto conceptos como principios, en ese sentido, se dice que el alumno aprende dichos contenidos cuándo es capaz no sólo de memorizar su definición de manera textual, sino que además sabe utilizarlo, interpretarlo y comprenderlo. Por ejemplo, además de que el alumno memorice el significado del sujeto dentro de la oración, este deberá tener la capacidad de identificarlo aun cuando los ejemplos sean sumamente diversos. En este tipo de contenidos, se considera que el aprendizaje no se termina, es decir, que se puede ampliar o profundizar cada vez más.

Para aprender dichos contenidos, serán necesarias actividades que vinculen los conocimientos nuevos con los conocimientos previos de manera experiencial, y que, además, involucren cierta actividad mental con la finalidad de comprender el concepto para poder utilizarlo en diversas y futuras situaciones o para la construcción de nuevas ideas.

No obstante, los contenidos procedimentales, parten de los tres ejes mencionados previamente, de acuerdo con ellos se realizarán actividades para su aprendizaje a partir de los modelos expertos, las cuales debido a su diversidad no pueden ser iguales, pero parten de una generalidad o procedimiento.

- **La realización de las actividades.** Como se mencionó previamente, los contenidos procedimentales son un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, y las cuales serán aprendidas realizándolas en repetidas ocasiones, debido a que no aprendemos a escribir con sólo conocer las reglas de ortografía, sino tomando un lápiz y papel para plasmar en letras o palabras.
- **La ejercitación.** En la medida que se realice esta actividad será más rápido el aprendizaje de los contenidos pues no basta sólo con hacerlos una o dos veces, sino deberá repetirse en medida que sea necesario.
- **La reflexión sobre la actividad.** Práctica fundamental para la conciencia de la actuación, esto porque además de repetirlo para lograr el dominio de

los contenidos es necesario reflexionar la manera en la cual se realizan las cosas para así poder mejorar su utilización.

- **La aplicación en contextos diferenciados.** ¿Qué pasa cuando tenemos el conocimiento, pero no lo llevamos a la práctica? Evidentemente será difícil salir de esa zona de confort cuando la situación cambie, por lo tanto, la ejercitación deberá ser tantas veces sea posible, así como en distintos escenarios. Con lo anterior se refuta lo que se hace en diversas prácticas educativas, en las cuales se realizan ejercicios de manera repetitiva, pero en una misma situación o contexto.

Los contenidos actitudinales, como se mencionó previamente, se encuentran divididos en valores, actitudes y normas, las cuales se aprenden por medio de la práctica y el ejemplo, muy similar a los contenidos procedimentales, pero se consideran que se aprenden de manera distinta ya que estos implican además conocimiento y reflexión sobre los posibles modelos y normas, que a su vez implican el análisis de lo positivo y negativo para poder tomar una posición propia para la misma actuación.

Así pues, una vez que se interioriza un valor y se laboren criterios que nos permitan tomar posiciones respecto de ciertas situaciones a sean positivas o negativas se considera que se ha adquirido dicho valor; por ejemplo, un alumno dentro de un salón de clase habrá adquirido el valor de la solidaridad en medida que él sea capaz de determinar por voluntad propia el ayudar a sus semejantes sin que ellos se lo soliciten por el simple hecho de que los demás necesitan de su ayuda.

Del mismo modo, una actitud se aprender cuando la misma persona no sólo interioriza ese valor, sino que ahora piensa y actúa de manera más constante ante el escenario o persona hacia la cual va dirigida dicha actitud. Retomando el ejemplo anterior, se volverá una actitud de solidaridad en medida que el alumno muestre una constante además de su manera de pensar y de actuar respecto a la ayuda a sus compañeros, en su manera de sentir ante dicha situación.

Por último, existe una manera especial de decir que una norma se ha aprendido, y ésta consta de tres momentos principales: el primero, cuando se acepta la misma aunque todavía no se comprenda el sentido de esta; el segundo grado viene cuando existe un consentimiento que implica cierta reflexión de la norma; y, por último, cuando se aceptan las normas y se interiorizan como reglas básicas para la convivencia y funcionamiento del grupo social

2.2.1.2 ¿Cómo se enseñan los diferentes tipos de contenidos?

Como se abordó anteriormente los contenidos de tipo factual, se aprenden mediante ejercicios de repetición para que sean adquiridos a través de la memoria para lograr la automatización de los contenidos. Por lo tanto, las actividades básicas para la enseñanza de estos contenidos deberán ser por medio de repeticiones constantes, pero no de manera arbitraria, sino estos deberán ser mediante organizaciones significativas o asociaciones.

Un ejemplo de actividades para la enseñanza de los contenidos factuales es la exposición, ya sea por parte de un docente como por parte de otro alumno que conozca o domine el contenido, de esta manera se deberán abordar tres fases: la primera será la exposición individual, ejercicios de repetición de manera individual por los aprendices y la evaluación de los contenidos. Lo anterior además de cumplir las tres fases previas, deberá de atraer el interés de los alumnos, no deberá tener exceso de información, deberán tomarse en cuenta los conocimientos previos y que los alumnos interioricen los contenidos, para que se cumplan las condiciones adecuadas para el aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, el docente deberá de tomar en cuenta la diversidad de los alumnos para determinar el número de actividades repetitivas necesarias para cada que todos adquieran los contenidos sin dejar a un lado la motivación. Es importante tomar en cuenta que el alumno es el único capaz de determinar el momento en el cual logró aprender los contenidos.

Por su parte, la enseñanza de los contenidos conceptuales debido a la necesidad de la comprensión del significado tanto de los principios como de los conceptos requieren actividades que desarrollen lo anterior. Esto para que los alumnos adquieran este tipo de contenidos serán necesarias actividades que permitan al docente determinar los conocimientos previos, que sean adecuadas a su nivel de desarrollo cognitivo y que estimulen la actividad mental de los alumnos.

Contrario a los anteriores, los contenidos procedimentales cobran relevancia debido a que su enseñanza requiere de ejercicios de repetición progresiva los cuales para que sean capaces de cumplir su función deberán cumplir las siguientes condiciones:

- *Las actividades deberán partir de situaciones significativas para el alumno, esto para que además de que sea aprendido por él, lo pueda aplicar en distintos escenarios. Además de lo anterior deberá tener el conocimiento de sus funciones, debido a que, si no lo hace, aprenderá el contenido procedimental pero no será capaz de aplicarlo cuando la situación se le presente.*
- *Actividades que presenten los modelos de desarrollo del contenido de aprendizaje. Dichas actividades deberán permitir la visualización completa de las fases o pasos que la componen.*
- *El progreso gradual de las actividades será un factor fundamental para la enseñanza de estos contenidos, ya que no se le puede pedir a un alumno que resuelva una ecuación matemática cuando aún está aprendiendo a sumar y restar, ni se le puede pedir que comprenda una obra literaria compleja cuando empieza a leer y comprender textos breves como cuentos.*
- *Las ayudas de diferentes grados y prácticas son actividades necesarias para una buena enseñanza de este tipo de contenidos. ¿De qué manera se le enseña a un niño a andar en bicicleta? Las primeras veces que éste se decide a aprender, lo hará con la compañía de un adulto y con las rueditas entrenadoras hasta que de manera progresiva desaparezcan. Lo mismo deberá ocurrir con la enseñanza de contenidos*

procedimentales, el docente deberá conducir al alumno con actividades progresivas que le garanticen su aprendizaje.

- *Las actividades de trabajo independiente es el objetivo que persigue con la práctica guiada, y es por medio de ella que se evidencia si los alumnos son capaces de demostrar su competencia en el dominio del contenido aprendido. (Zabala, 2010: 84-85)*

Si bien los contenidos actitudinales se enseñan en cierta medida muy similar a los contenidos procedimentales debido a que se hacen de manera repetitiva y progresiva, éstos implican una mayor complejidad debido a que intervienen en él componentes afectivos. Así mismo, es cierto que es importante conocer la definición de los valores, la única forma de que los alumnos adquieran ese conocimiento es llevarlo a la práctica, por lo tanto, las actividades de enseñanza deben abarcar los campos cognitivos, afectivos y conductuales. En ese sentido, es importante mencionar que los valores sólo se aprenden cuando son vividos de manera natural, y eso se logra con la práctica dentro del aula por medio de toma de decisiones, normas de conducta, reglas de juegos, roles, etc. de acuerdo con el tipo de valor que se pretende enseñar.

Una buena estrategia didáctica es la asamblea de clase la cual, por ejemplificar, puede responder a la necesidad de participación en la conformación de valores.

2.2.1.3 ¿Cómo se evalúan los diferentes tipos de contenidos?

Cada que escuchamos la palabra evaluación lo primero que se nos viene a la mente es que es el instrumento por el cual se mide si el alumno aprendió o no y en donde siempre el objeto a evaluar es el alumno. Pero eso no siempre debe de ser de esa manera, existen diferentes tipos de evaluaciones en donde el objeto de estudio puede ser otro actor, como por ejemplo el docente.

Ahora bien, el proceso de enseñanza- aprendizaje puede ser evaluado desde distintos ángulos, pero uno de los principales objetos de estudio será el de implica a los alumnos y la manera en la cual aprende lo que el docente le enseña, es decir, evaluar el proceso de enseñanza.

A pesar de que el quehacer educativo esté ligado por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje estos se evalúan de manera distinta y son dos procesos completamente distintos. En el caso de la evaluación a los alumnos, son el referente para valorar el estado en el que ellos se encuentran y si es adecuado avanzar en su formación o seguir reafirmando los conceptos ya abordados, pero esto no puede ser evidenciado con una evaluación homogénea, sino cada tipo de contenido implica un instrumento con características específicas.

Así mismo, a pesar de que es importante que los contenidos factuales sean aprendidos de manera memorística, esto no es suficiente, es trascendental que además el alumno logre dar un significado a dicho dato. Por ejemplo, cuando le pregunten qué es un río, éste no sólo repita de memoria lo que la Real Academia de la Lengua Española defina, sino que sea capaz de identificar en un mapa un río y que además en su interior tenga un significado menos abstracto. Al ser esto un conocimiento muy específico, bastará con una serie de preguntas rápidas dentro del aula de clase. El grado de adquisición de conocimientos dependerá en gran medida de la rapidez y de la certeza con la cual el alumno responda.

Si el contexto en el cual se evaluará está inmerso de alumnos imposibilitando así las preguntas de manera oral, se pueden aplicar instrumentos de evaluación a través de una prueba escrita en la cual se establezcan el aprendizaje de los alumnos. Cabe señalar que, si las evaluaciones son desarrolladas de manera exhaustiva, permitirán visualizar que ayuda requiere cada alumno.

En el caso de los contenidos conceptuales, el medio para evaluar dichos contenidos es muy similar a los contenidos factuales, pero se le agrega un plus en el que se determina si sabe lo que se le solicita o no lo sabe. Aún a pesar de no contestar de manera literal las preguntas, si el alumno logra rescatar con sus

palabras alguna pregunta y abarca los sucesos o acontecimientos más importantes, se considera que el alumno ha aprendido dichos contenidos.

Pasando a los siguientes tipos de contenidos, los procedimentales, al igual que los primeros dos tipos de contenidos se centran dentro de las capacidades cognitivas de los alumnos. Además de eso, estos últimos implican un saber hacer, los cuales no podrán ser evaluados hasta no ponerlos en práctica dentro de situaciones específicas, ya que como se mencionó previamente, un alumno ha aprendido algo no sólo a través del conocimiento que se tiene de él, sino por medio de la capacidad de trasladarlo a la práctica, y estas no pueden ser evaluadas de otra manera más que propiciando que el alumno este inmerso en situaciones en donde se utilicen dichos contenidos procedimentales.

En el caso de los procedimientos en los cuales implican ser plasmados con lápiz y papel como la escritura o el desarrollo de operaciones matemáticas complejas, serán los únicos evaluados de esta manera, los demás se evaluarán por ejemplo por medio de observaciones por parte del docente, pero de manera sistematizada, es decir, apoyándose de rúbricas, listas de cotejo, etc.

Con los contenidos actitudinales, al tener implicaciones cognitivas, conductuales y afectivas hacen la evaluación más compleja, esto debido a que es difícil que el alumno escriba o comente como es que se siente o de qué manera actuaría ante alguna situación específica, por lo tanto, una de las maneras más asertivas para la evaluación de los valores es poner al grupo de alumnos en una situación conflictiva específica en la cual le permita al docente una observación de los comportamientos de los alumnos.

Esta tipología de contenidos tiene importancia porque nos servirá para clarificar el tipo de contenidos que se promueven y las funciones intelectuales que se aplican por parte de los alumnos; así como las diversas actividades como puede diseñar el docente para facilitar dichos procesos de construcción, en función del tipo de contenidos de los que tratan los textos propuestos para lectura.

2.2.2 ¿Qué es la lectura?

Existen múltiples definiciones acerca de la lectura, cada una de ellas refleja las posturas de sus autores a partir de su experiencia o de sus investigaciones. Solé señala que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener información pertinente) los objetivos que guían su lectura (Solé, 1992). Por su parte, para Magdalena Viramonte la lectura es "...un procedimiento humano mediante el cual una persona se aproxima, con algún propósito, a un texto escrito por alguien" (Viramonte, 2008: 46).

Ambos autores coinciden en que la lectura es un acercamiento entre el lector y el texto, sea cual sea el motivo por el cual éste lo hace, buscando por lo general cubrir ciertas necesidades que pueden ir desde encontrar una dirección, leer un recado, enterarse de alguna noticia, buscar información o como requisito indispensable para su formación educativa, por lo tanto la relación del lector con el texto es de manera lineal y en algunas circunstancias ocasional debido a la falta de continuidad de dicha actividad.

Por su parte, Felipe Garrido plantea que leer no sólo consiste en decodificar letras y palabras en sonidos, ni comprender los pensamientos o ideas del autor, eso se consigue con un diccionario; pero coincide con los anteriores que se lee con una intencionalidad, pues define que la lectura "consiste en plantear preguntas a un texto y en obtener respuestas" (Garrido, 2004: 164).

Si bien ya se han precisado definiciones de la lectura para tener conceptos más delimitados, es también necesario hablar del lector. En la vida real, éste no se limita solo a los estudiantes, ni a maestros de escuela, sino abogados, doctores e individuos en general; pero para términos de este trabajo retomaré al lector como un sujeto que se encuentra dentro de una institución escolar, en específico un alumno dentro del aula escolar, el cual de manera utópica se piensa que acude a

los textos en busca de información y conocimientos, para comprenderlos y apropiárselos buscando aplicarlos y vincularlos a la vida diaria.

Por consiguiente y con el fin de delimitar de manera semántica el vocabulario y las nociones particulares de este trabajo es requisito precisar la concepción de textos. Cuando me refiero a ellos hago referencia a los documentos acorde al contexto en el cual se pretende abordar la investigación, los cuales van desde los que apoyan los procesos formativos del alumno hasta del mismo trabajo docente; para ser más específico el ejemplo de acuerdo con lo propuesto pueden ser libros de texto de los alumnos, notas, cuentos, fábulas, etc.

2.2.3 Procesos cognitivos de la lectura

Antes de que los alumnos inicien su proceso de adquisición de la lectura como método de desciframiento, existe en ellos una problemática que Emilia Ferreiro menciona y que es parte del desarrollo de los niños: el reconocimiento de las letras y la diferencia entre ellas y los números.

La autora refiere que dicha problemática evoluciona por medio de tres momentos importantes: 1) Confusión entre letras y números, 2) Distinción entre letras para leer y números para contar, 3) Lectura de letras y números (Ferreiro, 1979: 58).

Para profundizar un poco más, el primer momento se considera un problema para el alumno ya que en ese momento el niño trata de diferenciar las imágenes o dibujos con la escritura. Como las letras y los números además de que se "escriben" son similares gráficamente, es muy común que no logren distinguir la diferencia entre ellos.

Una vez que el niño logra hacer la separación entre los anteriores, se presenta el siguiente momento en el cual tiene que tener claro la función de cada uno, es decir, las letras que sirven para leer y los números que sirven para contar y que al tener funciones distintas ya no se pueden mezclar.

Como tercer momento aparece nuevamente en el alumno un conflicto, cuando el docente pide que lean tanto palabras como números, ¿cómo se puede leer un número que previamente se había especificado sirve para contar y tiene función distinta que las letras? La autora refiere que dicho conflicto queda resuelto cuando al alumno se le hace ver que los números están escritos en un sistema de escritura diferente al alfabético utilizado para escribir palabras.

Para poder ubicar a los alumnos en alguno de los niveles previos, será necesario tomar en cuenta su comportamiento delante de diferentes tipos de textos e imágenes, partiendo desde textos con imágenes y letras para que éstos tengan la conciencia de que las imágenes son para "ver" y las letras para "leer", hasta pedirle a los infantes que "lean" tanto letras como números.

Una vez madurados los niveles anteriores, los alumnos podrán comenzar a leer. La lectura es un proceso de aprendizaje que no ocurre de forma natural, nadie nace sabiendo leer, requiere a su vez de grados de madurez y evolución cognitiva que aparecen de acuerdo con el nivel de desarrollo del niño. Tomando en cuenta dicho proceso Isabel Carril (2006) considera varios niveles de lectura por los cuales el alumno transita hasta llegar a un punto final de dicho concepto:

1. Desciframiento.
2. Comprensión (rudimentaria).
3. Interpretación.
4. Perfección lectora.

En el desciframiento, la autora refiere que lo primero que hace el niño es unir sonidos de manera repetida y mecánica relacionando un sonido a una letra que se convierte para él en una imagen, por lo tanto, se dice que el aprendiz descifra. Este momento de la vida escolar del infante se puede presentar en los años de educación preescolar o en el primer grado de primaria; lo anterior dependerá en gran medida de la institución en la cual el alumno transitó.

En el segundo momento, igualmente menciona que la comprensión del lector es

rudimentaria porque: “Ha comprendido un mensaje y participa en la comunicación de manera activa” (Carril, 2006: 12), de ese modo logra relacionar la palabra con algo material o conocido para él lo que causa un despertar de sentimientos y emociones que muchas veces son factor motivante para querer seguir descubriendo palabras, es una manera muy simple de comunicarse un poco con su entorno. A diferencia del momento anterior, por ejemplificar, el primero es cuando el niño decodifica sólo sílabas o pequeñas palabras que para él sólo significan sonidos vacíos, y el momento posterior es cuando al decodificar la palabra casa, sabe es el lugar en el que él habita, es decir, ya no son sonidos sin sentido, sino que comienzan a tener significados para él.

En la tercera etapa el pequeño lector se pone en contacto con las experiencias vividas; a partir de la lectura, será capaz de interpretar y darle valor o sentido a los mensajes contenidos en la lectura, a partir de ellos sentirá la necesidad de comunicarnos algo.

En el último momento mencionado por la autora refiere que no es que el alumno llegue a la perfección, sino que se encuentra en ese proceso para perfeccionar dicha técnica, además de que este es una transformación que, si bien tiene un comienzo, muy pocas veces tiene un límite o fin, ya que a medida que leamos nuestros procesos cognitivos van evolucionando.

2.2.4 La lectura como contenido conceptual, factual, procedimental y actitudinal.

Existen tres tipos de contenidos que están inmersos dentro de la comprensión lectora, los cuales infieren no necesariamente en el acto como tal de la comprensión, sino antes, durante y después. Retomando lo anterior, el primer tipo de contenido que interviene en el proceso es el factual, esto debido a que, para poder comprender diversos tipos de textos, como históricos o descriptivos, es

necesario tener conocimientos previos como hechos, acontecimientos o situaciones y que sin ellos la lectura tendría escasez de sentido.

El segundo tipo de contenido es el conceptual, que además está estrechamente relacionado con el anterior, debido a que ambos deberán ser la base y sustento para comprender textos específicos. Por ejemplificar, para poder comprender las relaciones químicas, el alumno deberá primero tener conocimiento acerca de lo que son los átomos y moléculas ya que si carece de ambos conceptos su lectura será en vano.

A diferencia de los contenidos previos que son presentes antes del proceso de la lectura, el último contenido en juego y que se presenta durante el acto de leer es el procedimental, ya que la comprensión lectora es, como su nombre lo dice, un proceso, el cual se desarrollará de manera paulatina y gradual en la medida en la que el alumno la ponga en práctica.

Por su parte, algunas personas pueden considerar que la lectura no es un contenido actitudinal, pero además de los valores, incluidos en este grupo se encuentran las actitudes. Parte importante de desarrollar una adecuada lectura de un texto, tendrá que ver con la actitud o disposición con la que cuente el alumno, sin alguna de ellas, ésta actividad será en su mayoría en vano.

2.2.5 ¿Qué es comprensión lectora?

Diversos autores han conceptualizado la comprensión lectora, pero para poder describirlos se tiene que partir primero del concepto de leer.

Isabel Solé señala que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (Solé, 1992: 17). lo anterior deja claro que la lectura siempre será motivada por un objetivo específico, el cual muchas veces pasa desapercibido, pero que por lo regular se consigue. Por

ejemplo, cuando leemos un instructivo lo hacemos esperando encontrar la guía para ensamblar o manipular algún objeto del cual desconocemos el funcionamiento de sus partes.

Por otro lado, el simple acto de leer no implica la comprensión, este último es definido por la Real Academia de la Lengua española como “Facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas.” (RAE, 2017a) Por lo tanto, diversos autores conceptualizaron lo que para ellos es comprensión lectora.

Para Smith (1989), la comprensión, tal y como se le concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

Pérez Zorrilla afirma que “La comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar” (Pérez, 2005: 122).

Del mismo modo, David Cooper considera que “La comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto” (Cooper, 1998: 19).

Por último, Carmen Sarmiento define la comprensión como:

Un proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se empareja con otra información existente en la memoria del sujeto. A la información existente en la memoria del sujeto se le llama conocimiento del mundo y es este el que permite al lector inferir información que no está presente explícitamente en el texto, o en otras palabras, leer cosas que no están escritas, pero que formaban parte del mensaje del autor. (Sarmiento, 1995: 22)

Todos los autores, coinciden en el aspecto que de la interacción del texto con el lector durante la comprensión. De lo anterior, se puede considerar que para que

se logre una comprensión adecuada el lector deberá construir significados o interpretaciones personales mientras está leyendo, esto reafirma la idea de que leer es el proceso y la comprensión lectora es el producto del acto de leer en el cual se interiorizó lo leído.

Así mismo, para que el lector logre construir nuevos significados, es importante retomar lo que menciona Sarmiento acerca de los conocimientos previos del lector, los cuales serán la base para contrarrestar la información nueva y así ir construyendo bloques de información significativa. Esto implica que, a mayores conocimientos previos del lector, mayor comprensión lectora tendrá, lo cual no quiere decir que si este carece de los primeros no logrará comprender el texto, más bien le será un poco más difícil el proceso. Por ejemplo, al momento de leer un artículo de medicina, en donde el lenguaje es en su mayoría específico del área de la salud, para un médico comprender su contenido le será bastante simple, pero para un padre de familia con una profesión ajena a dicho ámbito, le será necesario consultar algún diccionario especializado en el cual pueda consultar los términos que desconoce, en su caso el proceso de comprensión será un poco más largo, pero al final comprenderá.

Una de las maneras de adquirir más conocimientos previos es a través de la lectura misma, por lo tanto, entre más se lea más conocimientos o referentes se van teniendo lo que al final permite que se comprendan lecturas cada vez más complejas. Retomando lo anterior para que un alumno pueda tener una buena comprensión lectora, será importante comenzar con textos acorde a su edad y a su capacidad cognitiva, tanto por sus conocimientos previos, como por el lenguaje que en dichos textos se manejen.

2.2.6 Acciones físicas e intelectuales que implican la comprensión lectora

Partiendo de la idea de que leer de manera comprensiva es un proceso, y que los procesos implican su desarrollo a través de niveles, algunos autores han caracterizado dichos niveles dentro de la lectura para llegar al objetivo final. En ese sentido Langer (1995) citado por Pérez Zorrilla menciona que “La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura” (Pérez, 2005: 123) Y con lo anterior, se logra una comprensión global.

Uno de los modelos de proceso de la comprensión lectora es el que aborda Pérez Zorrilla (2005:123) de Alliende y Condemartín que, a su vez, se basan en la taxonomía de Barret (Molina García, 1988), el cual consta de cinco niveles que a continuación serán descritos:

1. **Comprensión literal.** En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar (Zorrilla, 2005: 123).

Para poder realizar las capacidades anteriores, el lector deberá de reconocer nombres, personajes, tiempo; localización e identificación de elementos, ideas principales, secundarias; recuerdos de hechos, épocas, lugares, detalles, rasgos de personajes, etc.

2. **Reorganización de la información.** Esto quiere decir una nueva organización de la información y las ideas a través de clasificaciones y síntesis (Zorrilla, 2005: 123).

En este nivel, el lector deberá ser capaz de elaborar clasificaciones (categorizar personas, objetos, lugares, etc), bosquejos, resúmenes, síntesis, etc.

En los dos primeros niveles, se le permite al lector obtener información concreta a través de la identificación de elementos esenciales, así como de la información explícita contenido en el texto.

3. **Comprensión inferencial.** Implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. (Zorrilla, 2005: 124).

En este nivel se permite la interpretación de un texto a través de inferencias debido a que los textos contienen información que no siempre viene escrita de manera implícita. La deducción que el lector hará dependerá en gran medida del conocimiento general que este posea.

4. **Lectura crítica o juicio valorativo.** Conlleva un juicio sobre la realidad, sobre la fantasía y de valores. (Zorrilla, 2005: 124).

Este nivel permite la reflexión sobre el texto. Pero para que eso suceda, el lector deberá contrastar la información leída del texto con los conocimientos previos que posee.

5. **Apreciación lectora.** Hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. En este, el lector hace inferencias sobre relaciones lógicas e inferencias restringidas al texto. (Zorrilla, 2005: 124).

Este último nivel, permite, la reflexión sobre la forma del texto, es decir el estilo del autor a través de un análisis objetivo de éste y de la apreciación de ciertas características textuales del mismo.

Por su parte, Víctor Moreno en su libro *Cómo hacer lectores competentes* publicado en el año 2011, retoma dichos niveles de comprensión lectora de la siguiente manera pero con ciertas diferencias:

1. **Nivel de comprensión literal-global.** En el cual el alumno es capaz de “*identificar y reconocer una determinada información*” (Moreno, 2011: 58)

Este nivel al ser el primer acercamiento de los lectores con los textos es el que presenta menor grado de dificultad siempre y cuando el sujeto en cuestión preste un poco de atención y concentración, pero lo anterior no implica que sea un nivel el cual presente un mismo grado de dificultad en

los diferentes tipos de texto, esto será determinado de acuerdo con dicho tipo de texto.

2. **Nivel de comprensión inferencial-interpretativo.** Segundo nivel descrito por el autor, en el cual le permite al alumno extraer lo esencial del texto y establecer el orden de las ideas descritas en él, lo anterior le ayudará al alumno a *“comparar y contrastar la información, de modo que, dominando este mecanismo interpretativo, es posible hacer inferencias o deducciones.”* (Moreno, 2011: 54)
3. **Nivel de comprensión valorativo.** Este nivel, es más común de lo que pensamos en cuanto se lleva a la práctica la lectura, y afirmo lo anterior porque cuantas veces después de leer algún libro o texto nos preguntan si nos ha gustado, o si es recomendable de leer; en ese momento estamos emitiendo un juicio de valor para determinados hechos. Víctor Moreno refiere que este nivel permite *“...considerar de forma crítica su contenido y posicionarse ante la realidad presentada.”* (Moreno, 2011: 54)
4. **Nivel de comprensión organizativo.** Este nivel según el autor *“permite evaluar las características lingüísticas del texto en sus diversos planos estructurales, de coherencia, de cohesión y de adecuación”* (Moreno; 2001:54). Lo anterior permitirá al alumno reorganizar los contenidos en los textos y por lo tanto logrará resumir o sintetizarlos sin perder la esencia de los mismos.
5. **Nivel de transcodificación.** Esta fase o nivel, es el último en la lista debido a que es el más complejo de lograr debido a que pocas veces en la vida real se pone en práctica, este *“permite apropiarse de las características formales y de contenido del texto para trasladarlo a otro código de comunicación”* (Moreno, 2011:54). Es decir, en este nivel el alumno deberá ser capaz de extrapolar la información a otro tipo de texto. Por ejemplo, si se trata de una narración, transformarla a un texto argumentativo o instructivo.

Ambos autores manejan 5 niveles de comprensión, los dos coinciden en que el primer nivel es literal, Pérez Zorrilla maneja los términos reconocer y recordar, mientras que Moreno refiere identificar y recuperar información.

Por el contrario, difieren en el segundo. Mientras la primera autora define el nivel de reorganización, Víctor Moreno maneja la comprensión inferencial; la cual a su vez es el tercer nivel descrito por Pérez Zorrilla.

Así mismo el tercer y cuarto nivel de comprensión que maneja Pérez Zorrilla es el mismo que describe Moreno pero éstos en el segundo y tercer, quedando en cuarto nivel lo que la primera define en el segundo.

Hasta este momento los cuatro primeros niveles referidos por ambos son en realidad los mismos pero organizados de manera distinta. La gran diferencia radica en el último nivel, el cual por un lado es definido como nivel de apreciación lectora, y por el otro como nivel de transcodificación.

La gran diferencia radica que mientras el primero permite a los alumnos tomar posiciones respecto a la forma en la cual el texto es redactado, es decir, características específicas de la redacción; el segundo da la posibilidad al alumno de transformar dicho texto y convertirlo en uno nuevo sin perder de vista la esencia del mismo.

Por consiguiente, y después de hacer una comparativa de ambos niveles, considero más pertinente el de Víctor Moreno para ser base y sustento de la presente propuesta pedagógica. Lo anterior por dos razones esenciales: el orden de los niveles, que he podido corroborar; y el nivel de transcodificación, ya que en un nivel de tercer grado de primaria, es mucho más factible que un alumno transcriba una historia tomando en cuenta ciertos elementos, a que de una posición respecto a las características de la redacción del mismo.

En contra parte, Antonio Vallés Arándiga establece que para comprender textos escritos se ponen en funcionamiento una serie de procesos, los cuales van desde

los procesos perceptivos, los procesos psicológicos básicos y los procesos cognitivo-lingüísticos que a continuación se describirán de manera breve.

Los primeros procesos mencionado por el autor son los perceptivos, los cuales “son los encargados de recabar la información textual para transmitirlos a las estructuras corticales del cerebro que serán las encargadas de su posterior procesamiento” (Vallés, 2005: 52). En este momento del proceso se recaba la información de manera visual, o a través del sentido del tacto si se emplea el código Braille, con el objetivo de identificar y decodificar los grafemas que se leen. Una correcta decodificación ayudará a lograr una buena comprensión.

Dentro de estos procesos se encuentra la percepción visual y la percepción táctil. Para fines del presente trabajo recepcional sólo se abordará la percepción visual.

Retomando lo anterior, Vallés comenta que dentro de la percepción visual interviene el sentido de la vista mediante movimientos oculares llamados sácadas y fijaciones. “Los movimientos sacádicos consisten en la realización de fijaciones y deslizamientos de la vista en las palabras del renglón que se está leyendo, de tal modo que la fijación y el deslizamiento, van asociados” (Vallés, 2005: 53) dichos movimientos oculares deben hacerse para que el ojo perciba las palabras.

Posteriormente intervienen los procesos psicológicos básicos mencionados por el mismo autor los cuales “incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya se sabe” (Vallés, 2005: 55). Los procesos que intervienen en la comprensión lectora son:

- a) **Atención selectiva.** El lector debe focalizar su atención en el texto objeto de lectura y rechazar otros estímulos externos o internos que le puedan distraer (Vallés, 2005: 56). Lo anterior requiere de un ejercicio de regulación del control personal y la atención.

- b) **Análisis secuencial.** Constituye uno de los componentes del proceso mental de análisis-síntesis, mediante el cual el lector va realizando una lectura continuada (Vallés, 2005: 56). Es decir, leerá palabra por palabra para ir dándole significado a cada una, y posteriormente darle significado a la secuencia leída, llámese frases o párrafos.
- c) **Síntesis.** Mediante este proceso el lector recapitula, resume y atribuye significado a determinadas unidades lingüísticas para que las palabras leídas se vertebran en una unidad coherente y con significado (Vallés, 2005: 56). En esta fase del proceso ya se da la comprensión del texto, pero para que esto suceda las dos fases anteriores deberán estar ligadas estrechamente en el proceso de lectura, es decir se deberá dar un análisis-síntesis simultáneo.
- d) **Memoria.** Los distintos tipos de memoria existentes: largo y corto plazo, son procesos que intervienen en el proceso de lectura y su comprensión, y lo hacen mediante rutinas de almacenamiento (Vallés, 2005: 56).

En el caso de la memoria a corto plazo, se activa a medida que se va leyendo los mecanismos de asociación secuenciación, linealidad y recuerdo del texto. Con ello se produce un proceso de memoria inmediata al asociar los nuevos contenidos o acciones con los mismos pero mencionados previamente en el texto para ir creando una continuidad.

Por su parte, la memoria de largo plazo va creando vínculos con conocimientos previos, lo cual dará paso a los llamados aprendizajes significativos descritos por Ausubel.

Resumiendo todo lo anterior, Vallés comenta que la información procedente de la estimulación visual y que es captada por medio de la vista se almacena durante milisegundos en la Memoria Sensorial (MS), posteriormente la Memoria de Trabajo (MT) u operativa la selecciona para almacenarla por cuestión de segundos en la Memoria a Corto Plazo (MCP), que a su vez envía la información a la Memoria a Largo Plazo a través de un mecanismo de integración realizado también por la Memoria de Trabajo. La evocación de los conocimientos previos

existentes en la MLP también es realizada por la MT, la cual hace una función cíclica al volver a depositar en la MLP los nuevos conocimientos adquiridos, dicho ciclo es constante durante el proceso de la lectura. (Vallés, 2005: 56).

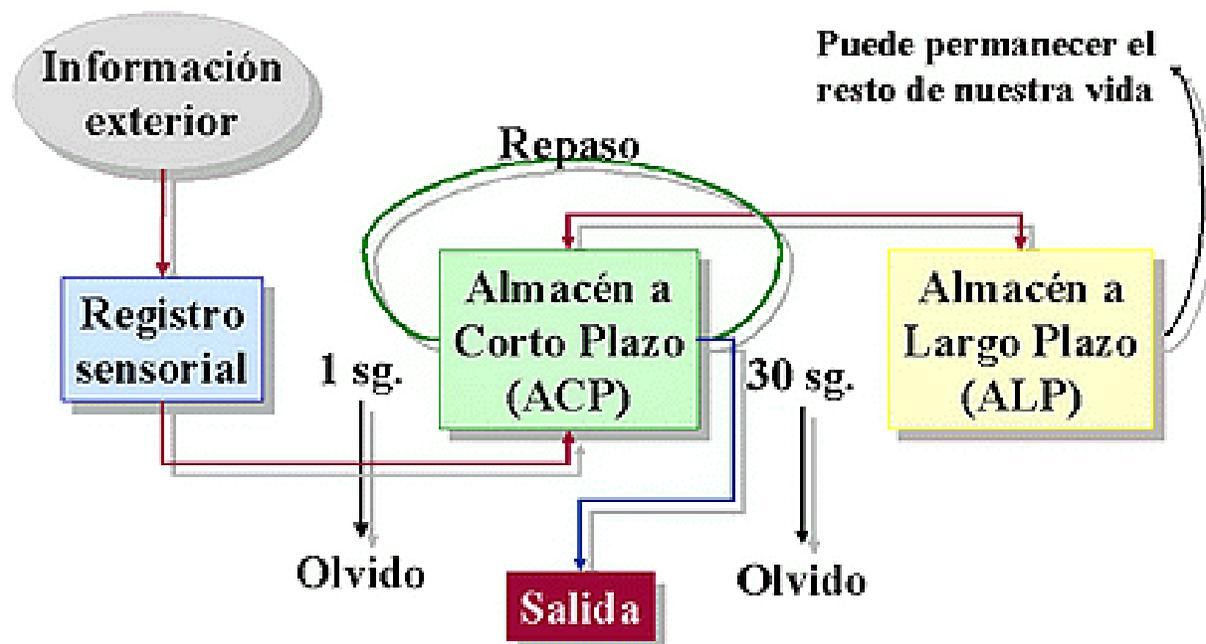


Imagen tomada de la web¹

Vallés define los procesos cognitivos-lingüísticos en tercer término, los cuales, según el autor, “permiten acceder a su significado y extraer la información necesaria para su comprensión” (Vallés, 2005: 57). Dichos procesos son los siguientes:

- a) **Acceso al léxico.** Una vez pasado el proceso anterior, es importante recobrar la información almacenada en la Memoria a Largo Plazo ya sea semántica o sintáctica. Existe el llamado almacén léxico, en el cual las palabras deberán corresponder con lo que de ella se conoce en dicho almacén. (Vallés, 2005: 57) Esto quiere decir, que por cada palabra que se

¹ <http://www.pedagogia.es/memoria-largo-plazo-memoria-corto-plazo/>

conozca se debe tener un concepto o significado asociado a ella dentro de dicho almacén y en donde está organizada en función de tres criterios: frecuencia de uso de las palabras, significado y estructura silábica.

- b) **Análisis sintáctico.** “Después de acceder al léxico, se accede a las relaciones estructurales entre las palabras que constituyen las frases, para obtener la información contenida en el mensaje escrito” (Vallés, 2005: 58); esto quiere decir que ya no se busca el significado de las palabras por sí solas, ahora se tomará en cuenta su secuencia y organización para obtener más información. Este análisis se podrá hacer de acuerdo con los siguientes pasos:

1º. Identificación de señales lingüísticas: el orden de la frase, la estructura, prefijos, sufijos, etc. La conjunción de estas señales lingüísticas está orientada a una unidad global de significado.

2º. Acceso sintáctico inmediato: El análisis de las señales lingüísticas se realiza de manera casi inmediata a la lectura de cada palabra.

3º. Memoria de trabajo: El almacén de interpretaciones sintácticas ambiguas condiciona la integración del sentido del texto que se lee. A una mayor capacidad del lector para procesar textos más complejos, mayor será su capacidad de comprensión.

- c) **Interpretación semántica.** Después de las dos fases anteriores deberá producirse la comprensión “la cual se consigue mediante representaciones abstractas formadas por unidades proposicionales en las que se han analizado” (Vallés, 2005: 58)

En este proceso, se producen inferencias mediante los cuales, el lector obtiene información nueva del texto basándose en la interpretación y el contexto. Este proceso se da durante la lectura y al término de esta. Dichas inferencias tienen la finalidad de establecer relaciones para poder agregar información al texto y de este modo darle mayor sentido, lo cual desencadenará en una mayor comprensión.

Debido a que la presente investigación está centrada más que en los procesos cognitivos del alumno, en la práctica docente se tomará como base los cinco niveles descritos por Víctor Moreno, que es en los cuales el profesor puede intervenir. Lo anterior no demerita que se mencione los procesos psicológicos y físicos que intervienen en dicho proceso.

Ahora bien, el acto de leer es considerado una actividad sumamente importante tanto individual como socialmente. En el primer aspecto, los sujetos que cuentan con hábitos lectores tienen mayor posibilidad de sobresalir en diversos aspectos, pues tienen la ventaja de adquirir conocimientos a través de este medio. Por su parte, las sociedades lectoras tienen mayor ventaja cultural y política con respecto a las que no lo son. Actualmente existe una inmensa desigualdad en la sociedad mexicana, mientras algunos sectores emplean la lectura como una actividad diaria existe un grupo de la población que aun estando alfabetizados no hacen uso de la lectura en su diario vivir.

Es importante señalar que la manera en cómo se lee es siempre influida (con que disposición y concentración) por el lugar en donde leemos. No es lo mismo leer en un lugar agradable de manera cómoda y tranquilamente, que leer en un autobús o metro en donde existen diferentes distractores que hacen perder de vista el objetivo de dicha lectura, esto es, que la lectura está influida por un contexto social, lo cual beneficia o perjudica al lector de acuerdo a el lugar y las circunstancias en donde pretenda leer.

Además de la cuestión planteada anteriormente, es importante también señalar que parte fundamental para el lector, además de la acertada elección de los libros o textos para leer, será el reflexionar acerca de una cosa: ¿Por qué estamos leyendo en este momento? ¿Por obligación o por interés?

2.2.7 ¿Cómo se enseña a leer en la escuela?

Como se mencionó previamente, el Plan de Estudios 2011 plantea de manera diferente la presentación de los contenidos con respecto al Plan de Estudios del año 2000, los cuales fueron reestructurados con la finalidad de que los conocimientos adquiridos en la vida escolar les resultaran útiles a los alumnos, para su día a día, por lo que la nueva forma de trabajo se centró en el desarrollo de proyectos didácticos de lenguaje.

Así mismo, el Plan de Estudios 2011 dispone que la enseñanza deberá ser basada en el enfoque de enseñanza por competencias, dentro de las cuales se encuentran las comunicativas, que tienen como base el trabajo colaborativo, dado que el aprendizaje ya no es de manera lineal ni inflexible, por el contrario, para aprender a aprender será necesario el desarrollo de diversas habilidades que sólo se alcanzan en grupo.

Es difícil imaginarnos la interacción social entre seres humanos sin la posibilidad de hablar, a pesar de que la comunicación se manifiesta de diversas formas, el lenguaje es eje esencial para el ser humano. En ese sentido, el Doctor Juan Delval comenta que “la comunicación *entre pares* sería extremadamente limitada y enormemente trabajosa” (Delval, 2014: 262) y que a pesar de que algunas especies animales presentan símbolos de inteligencia, la capacidad de hablar es el rasgo más característico del ser humano. De acuerdo con lo anterior, el lenguaje además de ser pilar fundamental de la comunicación es de vital importancia para la lectura, ya que es la principal expresión de ésta.

Partiendo de lo anterior, y una vez explicitado el concepto de lenguaje que utilizamos en este trabajo, recuperamos una premisa descrita en los programas de estudio 2011, en específico en la Guía para el maestro de primer año:

“El lenguaje se aprende en la interacción social” (SEP, 2011a: 224). Esto debido a que la interacción social tanto dentro como fuera del contexto escolar implica el uso de textos que permiten un intercambio de información sumamente amplia de

acuerdo con la finalidad específica. Por lo tanto, se buscó que, dentro de las aulas, los alumnos se comuniquen de una manera muy similar a la que lo hacen de manera extraescolar.

Pero lo anterior, no es posible de desarrollar sin una planeación previa, lo que implica un ambiente de aprendizaje propicio para el desarrollo de dichas competencias, el cual será factor primordial para alcanzar los objetivos.

Por consiguiente, y para que las prácticas sociales del lenguaje se conviertan en objetos de estudio en la escuela, se plantean dos maneras de trabajo dentro de las aulas: “los proyectos didácticos, que es la principal estrategia didáctica que ocupa la mayor parte del tiempo escolar y las actividades permanentes que se diseñan con una temporalidad y finalidad distintas” (SEP, 2011b: 228).

Ciertamente, se plantea que los alumnos se desenvuelvan de una manera muy similar a como lo hacen en su contexto social, por lo tanto, dicho desenvolvimiento implica una serie de actividades desarrolladas por los alumnos con un objetivo específico. Retomando lo anterior, la SEP plantea que: “un proyecto didáctico implicaría también la realización de un conjunto de actividades secuenciadas, previamente planificadas por el docente, que estarían encaminadas a elaborar un producto del lenguaje” (SEP, 2011b: 229).

Por otra parte, un sector importante de la población realiza prácticas de lenguaje de manera frecuente: como leer todos los días las noticias en el periódico; ver de manera constante un programa, serie o película; o realizar una actividad a la misma hora. Por lo tanto, en el Plan de Estudios se establece la segunda manera de trabajo: las actividades permanentes, que buscan la manera de involucrar a los alumnos con el desarrollo del lenguaje de forma similar a como lo hacen en su vida diaria y cuyo propósito es “que en estos espacios se cuente con mayor libertad para que los alumnos desarrollen, de acuerdo con sus preferencias y previos acuerdos con sus compañeros y maestro, algunas actividades relacionadas con la interpretación y producción de textos orales y escritos” (SEP,

2011b: 241). Por lo tanto, la lectura está presente en la mayor parte del tiempo dentro de las aulas.

Capítulo 3. Referentes para una propuesta de innovación centrada en la Educación Basada en Competencias.

En la actualidad, como ya hace mucho tiempo, nos hemos olvidado mucho de las deficiencias escolares, además de los aspectos cognitivos de los alumnos, son definidas por a las brechas económicas entre clases sociales.

Mientras las clases altas de las sociedades tienen acceso a bibliotecas tanto de centros de reunión o personales, y en su mayoría leen por placer; las clases con menores oportunidades invierten la mayor parte de su tiempo en trabajar o en actividades que cubran sus necesidades básicas, y antes de leer por placer, lo hacen por necesidad en su mayoría dentro de sus centros educativos.

En ese sentido es necesaria una educación que además de ser gratuita y transmisora de conocimientos, sea capaz de dotar a los alumnos de armas que les permitan enfrentarse a la vida real disminuyendo o haciendo menos evidente las diferencias culturales. Por lo tanto, se requiere que la educación en general sea basada en competencias.

3.1 Educación basada en competencias

Retomando lo anterior, es bien sabido que la educación del siglo XXI ha sufrido una gran transformación. Es decir, las instituciones pasaron de un paradigma completamente tradicionalista a un enfoque basado en competencias.

Pero dicho cambio no fue de manera abrupta y repentina, y a pesar de que la definición de competencias surgió de manera original en el campo laboral, actualmente es el concepto de mayor relevancia en educación.

El presente capítulo busca ampliar un poco el panorama de lo que son las competencias, y lo que es una educación basada en ellas, ya que a pesar de ser el término de moda, muy pocas veces se tiene la completa claridad de lo que se trata.

3.1.1 Definición de competencias

Para poder tener un concepto un poco más amplio acerca de las competencias, es preciso partir de lo general a lo específico. Siguiendo esa lógica, la Real Academia de la Lengua Española define competencia como “f. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.” (RAE, 2017b).

Como segundo aporte, es importante mencionar que: “Una competencia, es un sistema de conocimientos, conceptuales y de procedimientos, organizados en esquemas operacionales y que permiten, dentro de un grupo de situaciones, la identificación de tareas - problemas y su resolución por una acción eficaz.” (Temblay, 1994:16). En la cual a diferencia de la definición de la REA, Temblay introduce la idea de que la competencia deja de ser una habilidad aislada para ser un proceso en la cual confluyen conocimientos y procedimientos.

Por su parte, otro autor menciona que:

La competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado”. (Mertens, 1996: 60)

Leonard Mertens coincide con Temblay al retomar que en las competencias influyen conocimientos en ciertas circunstancias o situaciones esperando resultados en ambas, pero en la última definición el autor añade el contexto en el cual se encuentra el sujeto.

El proyecto Tuning, también hace un aporte conceptual asumiendo en sus lineamientos que “las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (González y Wagenaar, 2003: 80)

Dentro de esta concepción, igual que las dos anteriores, se pone énfasis tanto en el proceso como en el resultado final, es decir lo que el individuo es capaz de hacer para lograr un objetivo.

Por último, y tras analizar las anteriores concepciones, es importante retomar lo que Antoni Zabala concibe como competencia:

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. (Zabala, 2008: 45)

Este autor, como se abordó previamente considera además de los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales los factuales, y a pesar de tomar como base la referencia anterior es importante no dejarlos de lado.

Así mismo, él complementa las definiciones anteriores, pero agrega tanto la idea de acciones eficaces de manera interrelacionada ante situaciones y la cuestión de resolución de problemas ya no en un contexto aislado, sino a lo largo de la vida, por lo tanto, se habrá de considerar esta definición como punto de partida para el presente documento.

3.1.2 Competencias en educación

Tomando como base lo anterior, será posible abordar de manera más amplia las competencias dentro del ámbito educativo. En ese sentido, dicho enfoque hace un contrapunteo al enfoque tradicional, por lo que se convierte en una alternativa educativa.

De acuerdo con Tobón, Julio Pimienta y García, existen diversos enfoques de las competencias a nivel mundial, pero el Instituto CIFE (Centro de Investigación en Formación y Evaluación) identifica cuatro enfoques que son los que más impacto tienen actualmente en educación: funcionalista, conductual, constructivista y socio formativo (Tobón, 2010: 7).

El enfoque socio-formativo comenzó a formarse a finales de la década de 1990 y principios de los años 2000, en el cual se concibe las competencias como parte de la formación humana integral a partir del proyecto ético de vida de cada persona. El mismo autor lo describe como *“el enfoque socio formativo se enfatiza la formación del compromiso ético ante uno mismo, la especie humana, las otras especies, el ambiente ecológico, la Tierra y el cosmos”* (Tobón, 2010: 8).

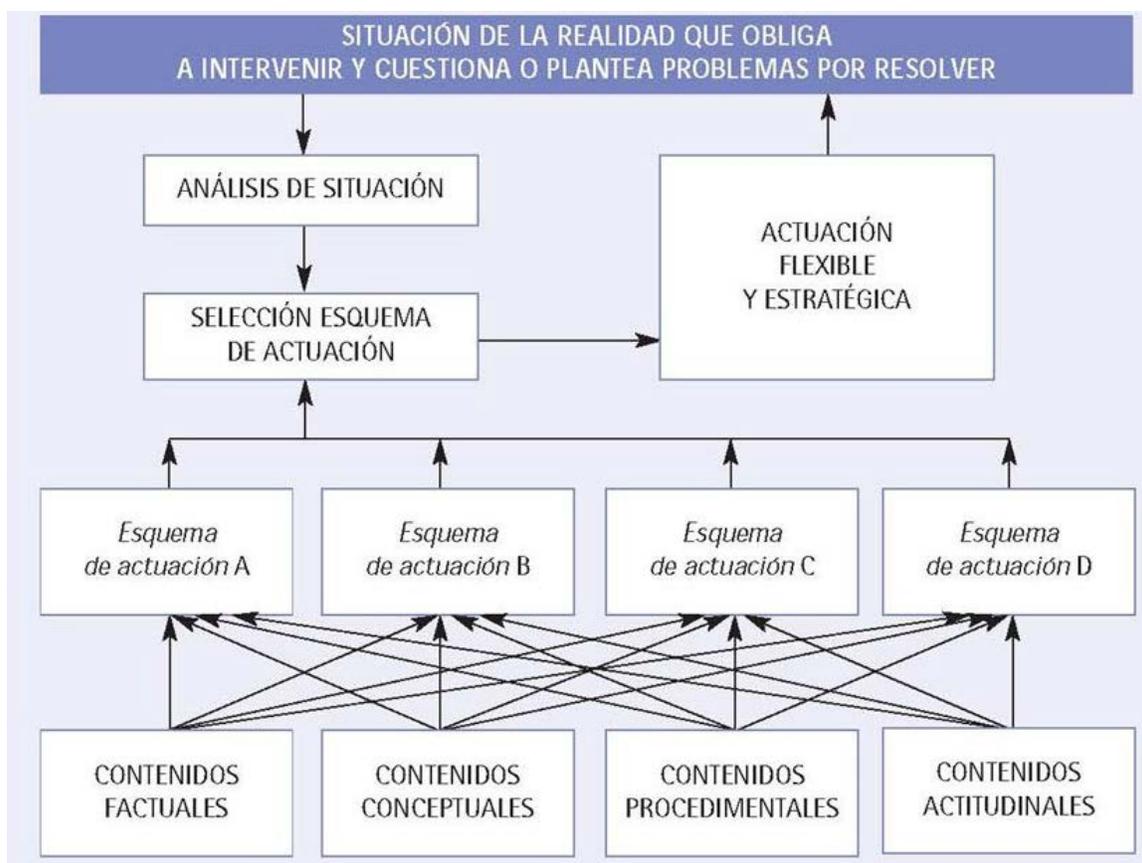
Dicho lo anterior, es evidente que dicho enfoque por centrarse en la formación ética del individuo muestra un lado humanista concordando con las pedagogías activas de las cuales forman parte las competencias, las cuales son definidas por el mismo enfoque como: *“...las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber se, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua”*. (Tobón 2010: 11).

La anterior definición muestra que las competencias es un enfoque cuya importancia es la integración de diferentes factores, conocimientos y habilidades, características que no sólo García Fraile, Tobón y Pimienta (2010) han identificado, en primera línea para ellos competencias es sinónimo de actos, pero que estos conlleven un desarrollo amplio, integral con un valor sumamente

importante, la ética pues como se había mencionado, el enfoque socio formativo procura la especie humana, la Tierra y el cómo, lo cual significa que además de tener actos integrales también busca un trasfondo ético y moral ante nuestro planeta y el cuidado de nosotros; sin embargo nada de ello se puede cumplir si dentro del conocimiento integral no está el saber ser, hacer y conocer, los cuales agregan un plus para buscar una mejora continua.

Sin embargo, no porque el alumno muestre actitudes éticas significará que es competente, este deberá cumplir con todo el proceso que este enfoque menciona: "...para ser competentes es preciso que además de las acciones prácticas estén en condiciones de comprenderlas, contextualizarlas y analizarlas a partir de conceptos y teorías." (Tobón 2010: 12) por lo tanto; el mismo autor menciona que una competencia es movilizar los diversos saberes (ser, hacer conocer) hacia el logro de una meta determinada en el contexto (Tobón 2010).

Es importante mencionar que cada autor tiene una concepción de lo que es ser competente, ya se enunció lo que Tobón considera en ese sentido; sin embargo Zabala menciona que la acción competente (intervención eficaz) del ser humano "...está constituida por una serie de pasos que finalizan en una acción concreta en la que, de forma flexible y estratégica, se aplica una competencia aprendida en otros contextos (esquema de actuación competencia matriz)" (Zabala y Arnau 2014: 14)



(Zabala y Arnau 2014: 14)

Partiendo del esquema anterior, se afirma que cualquier acción pedagógica competente debe partir de una situación o problema que en la cual se habrá de intervenir para resolverla. Como primer momento, se deberá analizar la situación a intervenir, una vez comprendido lo anterior se deberá seleccionar el esquema más apropiado de actuación, el cual será integrado por diversos tipos de contenidos.

3.1.3. Tipos de Competencias

En párrafos anteriores, se identifica que las competencias en el ámbito escolar tienen la finalidad de que las personas tengan un pleno desarrollo integral y puedan resolver problemas reales ante el mundo real, en ese sentido encontramos que los diversos organismos internacionales definen de manera independiente la

formación integral del individuo de acuerdo con sus intereses particulares. Sin embargo, a pesar de lo anterior, la única institución que tiene la responsabilidad de formar seres humanos competentes sigue siendo la institución escolar.

Partiendo de lo anterior Antoni Zabala identifica tres tipos de competencias con la finalidad de convertirlos en bases para la práctica educativa, pero para poder definirlos es importante resaltar un acercamiento de cuatro dimensiones propuestas por el mismo autor en función de las necesidades de la persona.

La primera dimensión es la social. En ésta, Antoni Zabala menciona que: "...la persona debe ser competente para participar activamente en la transformación de la sociedad, es decir, comprenderla, valorarla e intervenir en ella de manera crítica y responsable, con el objetivo de que sea cada vez más justa." (Zabala y Arnau, 2007: 91). En ese sentido, se busca que el alumno se desarrolle fuera de los núcleos familiares y escolares, y con base en ello, pueda transformar la sociedad buscando un bien común en medida que utilice su inteligencia.

La segunda dimensión es ocupada por el ámbito interpersonal, en ella el diálogo y el entendimiento mutuo es pilar fundamental para el desarrollo de éste. Dicha actividad actualmente se ha ido disminuyendo gracias al avance de la tecnología pero será importante que el alumno sea competente evitando o solucionando conflictos por medio del diálogo. En ese sentido Antoni Zabala menciona: "En la dimensión interpersonal el individuo deberá ser competente para relacionarse, comunicarse y vivir positivamente con los demás, cooperando y participando en todas las actividades humanas desde la comprensión, la tolerancia y la solidaridad." (Zabala y Arnau, 2007:93)

La dimensión personal es la tercera en ser mencionada. Ésta, al igual que la anterior, ha sido influida por los avances tecnológicos

Competencias básicas

El primer tipo de competencias definido por Antoni Zabala son las básicas. Como su nombre lo dice, son la base para las demás competencias, en ellas se encuentran inmersas el uso de las actitudes, habilidades y conocimientos para responder ante situaciones específicas. Por lo tanto, serán el conjunto de los cuatro enfoques anteriores. En ese sentido dicho autor afirma lo siguiente:

Si entendemos que la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas debe estar encaminada a que sean competentes para dar respuesta a los problemas que les planteará una vida comprometida en la mejora de la sociedad y de ellos mismos, las competencias que deberán estos aprender podrán desarrollarse en las siguientes dimensiones: la social, la interpersonal, la personal y la profesional. (Zabala y Arnau 2007: 90)

Para ejemplificar un poco lo anterior, al referirse que deberá dar respuesta a los problemas que le planteará la vida, un infante poco a poco desarrollará la competencia de caminar comenzando con el gateo, y posterior a esta, llegará a correr. Si bien es cierto que el pequeño recibirá la guía de sus padres, el acto de gatear, caminar y correr es un proceso que se desarrollará a medida que éste reciba situaciones que le causen conflicto y que esté dispuesto a superar. Por lo tanto, las competencias básicas son indispensables.

Competencias Genéricas

Siguiendo con la propuesta de Antoni Zabala, menciona que de acuerdo de las necesidades de los sujetos existen diferentes tipos de competencias. En ese sentido menciona que las genéricas o generales abarcan las dimensiones social, interpersonal, personal y profesional, las cuales describe como: "...las habilidades, actitudes y conocimientos que son necesarios dominar, ejercer y conocer para conseguir ser capaces de actuar competentemente, y que desde el punto de vista

de la planificación educativa corresponderán a los contenidos de aprendizaje”. (Zabala, 2007: 97)

Es decir, las competencias genéricas son las que surgen a partir de las necesidades del sujeto y por lo tanto deberán abarcar las dimensiones mencionadas anteriormente. Posteriormente y una vez realizado la reflexión de lo que es ser competente en cada dimensión, se encuentran que estas competencias básicas tienen componentes que son las habilidades, actitudes y conocimientos; dicha identificación permitirá la determinación de las competencias específicas, las cuales son las últimas propuestas por Antoni Zabala.

Competencias específicas.

Las competencias específicas como su nombre lo dicen, se enfocan algo más específico, un qué, a un cierto tipo de contenido con indicadores de logro específicos, es decir únicamente de este contenido. “...las competencias específicas relacionadas directamente con los contenidos de aprendizaje. Competencias específicas que, como tales, deberán incluir los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales”. (Zabala 2007: 97), y retomando la aclaración previa los contenidos factuales.

En este sentido la competencia específica es aquella más importante de la cual tenemos que identificar si llego a un aprendizaje significativo en los distintos contenidos, si bien a manera de cierre podemos identificar de manera tangible lo que Antoni Zabala propone y es que las competencias generales para el desarrollo de la persona deben estar dentro de las cuatro dimensiones.

3.1.4 Competencias comunicativas español 3° Grado.

Retomando los tipos de competencias previamente mencionados, a modo de síntesis es importante mencionar que las competencias básicas son las habilidades que permiten al sujeto dar respuesta a los problemas del diario vivir y las cuales permiten la adaptación a los diferentes contextos sociales.

Dentro de las competencias anteriores encontramos las competencias comunicativas las cuales, según La Guía Para el Maestro de 3 Grado se conciben como: "...la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo." (SEP 2011b:24) Y que de acuerdo con lo descrito previamente forman parte de las competencias genéricas o generales.

Así mismo, las competencias comunicativas están formadas por cuatro competencias específicas que ya fueron mencionadas previamente, pero para comenzar a delimitar nuestro objeto de estudio será importante mencionar que de estas cuatro el centro de atención será para la siguiente competencia: Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones, y en la cual de acuerdo con el Programa de Estudios

Se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de información, escritas y orales. (SEP 2011a: 24).

Por su parte, según la OCDE entidad responsable de los informes PISA, las competencias lectoras son "La capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad" (OCDE, 2009: 7).

Al comparar estas evidencias se puede inferir que dicha competencia específica planteada en el Programa de Estudios es el similar a lo plasmado en el informe de la OCDE y por lo tanto se considera como una competencia lectora.

Una vez realizado esta comparación, es necesario especificar que, si bien en la actualidad la educación está basada en competencias, un factor importante para el logro de estas es la comprensión que el alumno logre de la misma, ya que sin este proceso la reflexión y juicio crítico no se alcanzaría.

3.2. Educación basada en competencias y el plan lector.

Una vez descrito lo que son las competencias y los diferentes tipos de ellas dentro del ámbito educativo, es preciso mencionar una alternativa pedagógica para el tipo de paradigma actual, el cual no interfiere con este, por el contrario, se trata de un trabajo a la par para desarrollar las competencias lectoras.

Si bien en la actualidad existen diversos enfoques, a consideración propia, para poder desarrollar de manera eficiente las competencias que nos interesan en los alumnos se necesitan dos aspectos: conocer la definición de un lector competente y un plan lector.

3.2.1 ¿Qué es un lector competente?

Bien se sabe que las instituciones educativas, más en específico los docentes, son los responsables de desarrollar la competencia lectora en los alumnos. Pero para ello no basta con formar lectores, es preciso que estos sean lectores *competentes*, y para que se pueda definir lo anterior es necesario tener presentes cuáles son las habilidades o destrezas que deberán desarrollar.

En ese sentido Víctor Moreno define al lector competente como:

...aquel sujeto capaz de leer con precisión y rapidez; alguien que ha desarrollado un conjunto de habilidades y destrezas que le permiten interpretar los textos que lee y, por consiguiente, interactuar con ellos, manipularlos y transformarlos en función de una situación comunicativa o informativa (Moreno, 2011: 54)

Pero además de los aspectos que el alumno deberá de cumplir, para lograr lectores competentes se necesitan también diferentes factores, dentro de los cuales se encuentra la labor docente. Esto implica las actividades que el docente deberá de implementar para, entre otras cosas, motivar a los alumnos a leer.

Por lo tanto, para que el alumno pueda lograr lo anterior, será necesario que el docente lo acompañe por las cinco fases o niveles que la comprensión lectora requiere. Pero este transitar no puede ser de manera improvisada, por el contrario, se necesita de una organización y planeación con base en un método específico: el plan lector.

3.2.2. El plan lector.

Retomando lo anterior, para lograr el desarrollo de las competencias lectoras, es preciso de una planeación específica, la cual no deberá tener momentos de improvisación.

En ese sentido, Víctor Moreno propone un *plan lector* el cual en palabras del mismo autor *exige “tareas muy específicas”* (Moreno, 2011: 55) y dentro de las cuales se encuentran cuatro principales que a continuación son descritas:

En primer lugar:
El profesorado tiene que conocer las implicaciones teóricas y prácticas que dichos niveles acarrearán: ¿Qué implica identificar, interpretar, valorar, organizar y extrapolar una determinada información en términos de competencia lectora?
En segundo lugar:
El profesorado tiene que elaborar un conjunto de actividades, cuyo objetivo específico busque el desarrollo de las habilidades señaladas: saber identificar, saber interpretar, saber valorar y saber organizar.
En tercer lugar:
El profesorado tendrá que recopilar aquellos textos -narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos, instructivos, poéticos- que le servirán para realizar dichas actividades señaladas en el segundo lugar.
En cuarto lugar:
El profesor establecerá un método o secuencia didáctica a seguir para el desarrollo de las actividades señaladas en el segundo lugar.

(Moreno, 2011: 55)

Lo anterior será la base para la propuesta pedagógica que a continuación se presenta.

Capítulo 4. Propuesta Pedagógica

4.1. *Presentación*

El actual Plan de Estudios, así como el Programa de Estudios de tercer grado están centrados en el enfoque por competencias, dentro de las cuales se encuentran las competencias comunicativas las que sirven como un referente de las habilidades y los conocimientos que los alumnos deberán desarrollar a lo largo tanto de su Educación Básica como a lo largo de la vida para comunicarse eficientemente, incluyendo en ello el lenguaje como su habilidad permanente para adquirir conocimientos.

En ese sentido, uno de los propósitos para el estudio del español en la Educación Básica es que los alumnos: “Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales” (SEP, 2011b: 15). Para ser más específicos, uno de los propósitos centrales del español en la Educación Primaria en la cual se enfoca dicha propuesta es que los alumnos: “Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento” (SEP, 2011b: 16).

Por ello, es de vital importancia elaborar una propuesta metodológica que sirva como apoyo al docente permitiéndole desarrollar dichas competencias en una edad temprana para crear buenos hábitos, y evitar con ello llegar a niveles académicos más altos con deficiencias que limiten la adquisición de conocimientos.

Para dicha propuesta se tomará como base la siguiente competencia comunicativa:

- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.

En la cual *Se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de información, escritas y orales* (SEP, 2011b: 25).

4.1.1. ¿Qué es innovación?

A raíz de los avances tecnológicos que vertiginosamente se han creado para crear una dinámica sobre el conocimiento y sus aportaciones en los diferentes ámbitos de investigación y de enseñanza, es muy común que escuchemos los términos de tecnología e innovación en diferentes medios y contextos como son la medicina, la física, la arquitectura y la educación por mencionar algunos. En los tres primeros casos podemos comentar que la instrumentación como los métodos y técnicas han ido creciendo con el desarrollo de la ciencia, de este hecho se parte para categorizar la concepción de innovar.

Como primer acercamiento, la Real Academia de la Lengua española define la innovación como “Creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado”. (RAE, 2007d)

Rosa Amalia Gómez, comenta que la innovación significa la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes a un estado de mejoría, supone la presencia de un cambio, sin embargo, no se puede afirmar que todo cambio es una innovación: un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada, como consecuencia de la intervención de múltiples factores en una situación determinada. (Gómez, 2016).

Por su parte, Pedro Cañal comenta que la innovación no es una actividad puntual sino un proceso y que su propósito “es el alterar la verdad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje”

(Cañal, 2002: 11). Otro autor que habla acerca de innovación es Jaume Carbonell, el cual la define como “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de Intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (Carbonell, 2010: 17). De lo anterior concluyo que la innovación es una serie de procesos, intervenciones y decisiones como lo dice Carbonell y Cañal y no actividades puntuales; de Amalia Gómez retomo el hecho de que tendrá que ser algo nuevo que produce un estado de mejoría, si no no tendría sentido la innovación; y además dicho cambio deberá tener una intencionalidad.

4.1.2. Innovación educativa

Al hablar de innovar se busca la formación integral del alumno, es decir, es importante tomar en cuenta los cuatro pilares de la educación mencionados por Delors en “La educación encierra un tesoro”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir. Por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser heurístico en su forma y pragmático en su transversalidad en el conocimiento.

Muchas veces se piensa que por hablar de Reforma Educativa ésta lleva implícita una innovación, pero no necesariamente se asocian una con otra, como lo menciona Cañal (2002): la reforma es de carácter “macro”, es decir, que implica todo el sistema educativo; contrario de la innovación que se aplica a un nivel “micro”, pues esta se desarrolla en un nivel mucho más reducido, como puede ser una escuela o el aula misma.

Además de lo anterior, las reformas educativas no buscan innovar, más bien se enfocan en disfrazar el mismo método tradicional de siempre solo cambiando las herramientas. Un ejemplo de lo anterior, para que quede más claro, es el uso del pizarrón dentro del salón de clases: recuerdo que cuando cursé mi educación primaria y parte de la secundaria mis profesores usaban pizarrón verde y escribían

con gis, paulatinamente empezaron a sustituir dichos pizarrones por pizarrones blancos plastificados que usaban plumones especiales, la novedad era el cambio del gis al plumón; más limpio y más estético, pero la manera de enseñar seguía siendo la misma, educación bancaria.

Posteriormente, en el periodo presidencial del ex-Presidente Vicente Fox Quezada (2000-2006) surgió el Boom de la Enciclomedia, como era de esperarse se pensó que era una innovación en educación pues implementaba ampliamente el uso de la tecnología dentro de las aulas, y esta idea fue vendida como un súper avance en educación; pero el pizarrón electrónico, el proyector y la computadora no fue más que la digitalización de los libros de texto, sustituyendo como la vez anterior sólo la herramienta incorporando la tecnología, dejando el método exactamente igual o con mayores complicaciones debido a que algunos profesores presentaban miedo a este nuevo avance. Y por ello usaban de manera incorrecta o de plano ni lo usaban por temor a descomponerlo, todo lo anterior con el paso del tiempo terminó por sepultar este programa.

Como ya se aclaró previamente, para que exista una innovación el cambio va implícito, y para éste existen factores que la impulsan. Lo docentes son considerados la principal fuerza impulsora de cambio, mientras trabajen coordinada y cooperativamente en los centros (Carbonell, 2010), pero el trabajo de los docentes no es un factor clave en ese sentido, un punto clave para que dicho cambio se cumpla, depende en gran medida de los objetivos fijados.

Cambiando el sentido del tema, al hablar de las políticas educativas, ellas tienen inferencia en el currículum establecido, en los planes y programas y en los contenidos que se abordan; nivel difícil para la innovación. Por su parte, los directores, supervisores y demás figuras jerárquicas dentro del Sistema Educativo centran su atención en cuestiones administrativas y burocráticas que actualmente exige la Secretaría de Educación Pública, y pocas veces, se dan a la tarea de estar al pendiente del proceso pedagógico inmerso en la educación; como su foco de atención es otro tampoco en este nivel se da la innovación.

4.2. Propuesta de innovación

Debido a todo lo previamente mencionado, y ante la necesidad de formar lectores competentes en los primeros grados de su vida académica, la siguiente propuesta pedagógica tomará como base el plan lector descrito por Víctor Moreno para el desarrollo de las distintas fases de la comprensión lectora.

Así mismo, la secuencia didáctica fue pensada para desarrollarse dentro de las aulas ya que está enfocada en la labor docente y no en la lectura que los niños realizan en otro entorno social.

4.2.1 Objetivo

Parte importante del éxito en desempeño escolar de los alumnos tiene que ver con dos factores: la práctica docente y las competencias comunicativas, que como se mencionó con anterioridad están estrechamente relacionadas con la comprensión lectora.

Es en ese sentido que la presente propuesta tiene como objetivo plantear estrategias de trabajo docente que permitan desarrollar en los alumnos competencias lectoras, pero en específico el siguiente propósito central de la materia de español: *Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales. (SEP, 2011: 15)*

4.3. Estructura

Retomando todo lo anterior, la presente propuesta busca contribuir a la práctica docente para formar lectores competentes, los cuales Víctor Moreno describe como:

...aquel que sabe identificar, reconocer y recordar lo que lee; sabe interpretar lo que se dice y lo que se quiere decir; sabe valorar la forma y el contenido de lo que se dice; y, finalmente, sabe organizar y reorganizar lo leído en forma de resúmenes y esquemas, mapas conceptuales u otras formas visuales de resumir...sabe extrapolar a otro tipo de soportes la información recabada (Moreno, 2011: 55)

Por lo tanto, será necesario que el lector logre desarrollar las cinco fases o dimensiones cognitivas de la comprensión lectora descritas previamente, las cuales no son cualidades ni destrezas naturales, por el contrario es necesario trabajar para desarrollarlas.

Para poder desarrollar dichas habilidades, Víctor Moreno menciona que la mejor manera de concretar esos saberes es a través de un Plan lector descrito previamente, el cual además de requerir actividades específicas implica cuatro actividades o fases por parte del profesorado y que a continuación serán brevemente enunciadas: conocer las implicaciones teóricas y prácticas, elaborar un conjunto de actividades para el desarrollo de las habilidades señaladas, recopilar textos para dichas actividades y establecer una secuencia didáctica a seguir.

Dado lo anterior en la presente propuesta se cumplen las fases del Plan Lector anteriormente expuestas, propuestas por Víctor Moreno. La fase uno, es decir el conocimiento de las implicaciones teóricas, se encuentra dentro de lo descrito en los capitulados anteriores.

La fase dos y tres, que son la elaboración de las actividades específicas y la recopilación de textos, a pesar de no estar escritas de manera formal dentro de

este trabajo recepcional se llevaron a cabo. Las actividades y los textos fueron pensados y seleccionados de manera específica con apoyo tanto del libro de lecturas proporcionado por la SEP, como de algunos ejemplos propuestos por el mismo autor pero tratando de adaptarse lo mayor posible para niños de tercer grado de primaria.

Así pues, la siguiente programación didáctica es la cuarta fase que propone Víctor Moreno para formar lectores competentes, pero para poder dar paso a la misma, fue necesario elaborar un diagnóstico que permitiera observar tanto el contexto como el estado cognitivo en el cual se desenvuelven los alumnos dentro de la comprensión lectora.

4.4. Contexto de la institución

- Primaria Reino Unido de la Gran Bretaña

Nombre oficial: Escuela Primaria Reino Unido de la Gran Bretaña.

C.C.T.: 09DPR1125C

Turno: Continuo (Tiempo Completo)

Ubicación: Calle Martín Mendalde #1321, Col. Del Valle Centro, C.P. 03100, Del. Benito Juárez, Ciudad de México.

- Ubicación e infraestructura

La escuela primaria se encuentra situada al sur de la Ciudad de México dentro de la Delegación Benito Juárez, en calle Martín Mendalde #1321, entre la Av. Félix Cuevas y calle San Lorenzo.

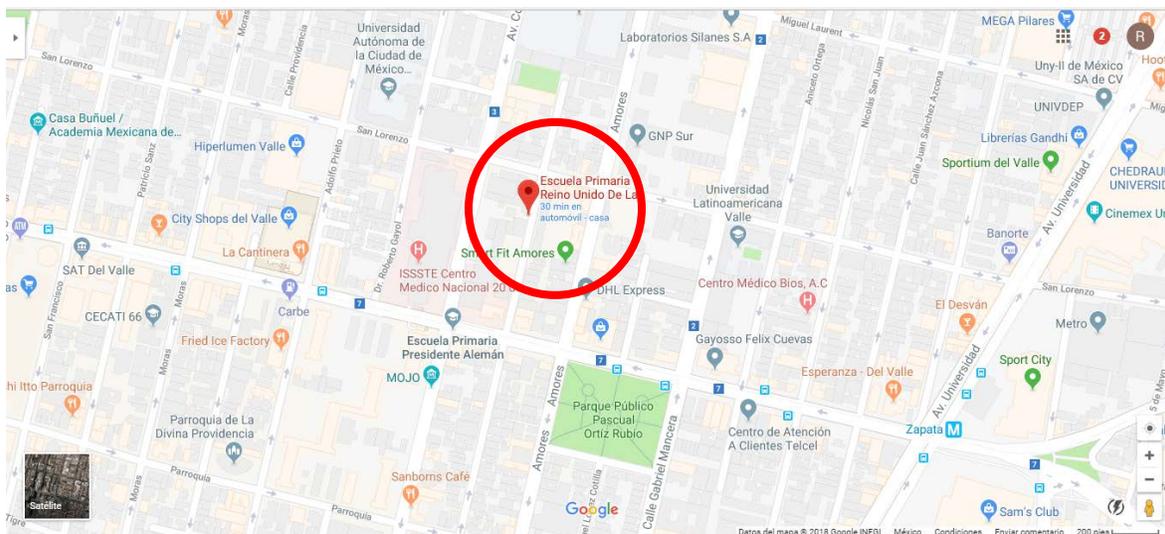


Imagen tomada de Google Maps²

La institución se encuentra situado en medio de unidades habitacionales, comercios y oficinas; por lo tanto, la población estudiantil está dividida entre hijos de padres trabajadores cuyo centro de trabajo se encuentra en las inmediaciones a pesar de tener su lugar de residencia lejos; e hijos de padres vecinos al centro escolar.

El citado centro escolar cuenta con dos edificios: el primero de dos plantas con 14 aulas, de las cuales 12 funcionan como salones de clase, uno como biblioteca y el último como aula de medios; el segundo, de una planta alberga la dirección escolar, el anexo de educación física, el anexo de UDEI, y los baños tanto de niñas como de niños.

Al ser una escuela de tiempo completo los alumnos comen dentro de sus horas escolares, por lo que para dicha actividad está destinado un espacio para comedor, el cual, a pesar de tener acceso por el patio de esta escuela, por cuestiones de espacio se encuentra en los terrenos del centro escolar vecino.

²<https://www.google.com.mx/maps/place/Escuela+Primaria+Reino+Unido+De+La+Gran+Breta%C3%99.1690604,17z/data=!4m5!3m4!1s0x85d1ff982f85e595:0x11fe1a9ef7040d1!8m2!3d19.3732385!4d-99.1698597>

Así mismo, la escuela cuenta con dos patios, a los cuales para seguridad de los alumnos dentro del receso escolar su acceso es restringido de acuerdo con el grado escolar de los mismos; es decir, en el patio uno, que es el más pequeño, se esparcen los alumnos de 1° y 2°; por el contrario, en el patio más amplio el resto de los grados escolares. Para las actividades de educación física, el segundo patio está habilitado con dos canastas y dos porterías, en los extremos más largos.

La población estudiantil es de 378 alumnos inscritos al día de la observación, lo anterior dado que se considera una población flotante. Esto es debido a que cierto porcentaje de la población que asiste al centro escolar no reside en la colonia. Su estancia en dicha escuela está condicionada al centro de trabajo de los padres, los cuales mueven a sus hijos de acuerdo a su estabilidad laboral. El total de la población está dividida en 12 grupos, por lo que por grado se encuentran dos grupos, “A” y “B”, de entre 25 y 30 alumnos.

4.5. Diagnóstico

Parte fundamental de una propuesta de innovación es el diagnóstico pedagógico o educativo, el cual será la pauta para tener mayor conocimiento del estado en el que se encuentra la población educativa en la cual se habrá de implementar dicha propuesta.

Para poder elaborarlo es importante comenzar por definir el concepto de diagnosticar, el cual, según la Real Academia de la Lengua Española es definido como: “Recoger y analizar datos para evaluar problemas de diversa naturaleza..” (RAE, 2017c).

Por su parte Richar Mari Mora nos da un primer acercamiento del concepto de diagnóstico como:

...un conocimiento que se alcanza, por una parte, a través de una acumulación de datos, y por otra, los medios que permiten el acopio de tales datos, de un proceso temporal que requiere el uso de otras estrategias o procedimientos para obtener información de algo.

(Marí Mollá, 2001: 22)

Hecha esta salvedad, se podrá definir con mayor claridad lo que se concibe como diagnóstico pedagógico, el cual a pesar de tener las bases anteriores busca cubrir propósitos específicos. En ese sentido Richar Marí Mollá concibe el diagnóstico pedagógico como:

...un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiar, socio-ambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva (Marí Molla, 2001: 201).

A su vez, Buisán y Marín lo definen como: “un proceso que trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar. Incluyen un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación.” (Buisán y Marín, 2001: 13).

Comparando ambas definiciones, el primer autor toma en cuenta situaciones globales; por su parte Carmen Buisán y Ángeles Marín contemplan al sujeto de manera exclusiva dentro del contexto escolar. En otro sentido, ambos autores coinciden en que es un proceso para determinar el punto de partida para una situación específica.

4.5.1. Funciones y objetivos del diagnóstico

Por otra parte, el diagnóstico pedagógico va más allá de una simple evaluación; Cristina Cardona, Esther Chiner y Ana Lattur mencionan que:

...es un conocimiento de carácter científico que se obtiene por un lado, de la información recogida a través de la acumulación de datos procedentes de la experiencia y, por otro lado, de la información recogida a través de medios técnicos (instrumentos psicométricos y test, lo cual implica una labor de síntesis de toda la información recogida y una cierta competencia o dominio técnico del orientador. (Cardona, Chiner y Lattur, 2006: 13)

Ahora bien, cada diagnóstico tendrá uno o varios objetivos específicos con los cuales habrá de cumplir; sin embargo, Bruecker y Bond en 1981 citado por Cardona, Chiner y Lattur, en 2006 identificaron tres objetivos fundamentales para llevar a cabo dicho proceso:

- 1. Comprobar el progreso del alumno hacia las metas educativas establecidas previamente en el ámbito cognoscitivo, afectivo y psicomotor.*
- 2. Identificar los factores de la situación de enseñanza-aprendizaje que puedan interferir el óptimo desarrollo individual.*
- 3. Adecuar la situación de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades de cada alumno con el fin de asegurar su desarrollo continuo y de ayudarlo a superar las dificultades y/o retrasos. (Cardona, Chiner y Lattur, 2006:14-15)*

Si bien los anteriores objetivos se enlistan de manera individual, los tres se encuentran estrechamente relacionados y de manera gradual, lo cual condiciona el cumplimiento del primer objetivo para la realización del segundo, y este a su vez se ve forzado a cumplirse para lograr el tercero.

4.5.2. Metodología

El diagnóstico se realizó con apoyo de una serie de observaciones no participantes de la clase de español del grupo de 3° A, dentro de la escuela primaria Reino Unido de la Gran Bretaña. Así como charla entre la profesora Gloria Soto Anel, titular del grupo para que compartiera un poco de su labor docente. Dichas observaciones se llevaron a cabo entre los días 16 al 21 de febrero del 2018, en un horario de las 8:00 a las 10:30 horas.

Fueron guiadas por medio de una rúbrica de observación docente, la cual consta de 30 indicadores divididos en 5 bloques distintos que a continuación serán enlistados:

A. Actividades de Enseñanza

1. Se realizan actividades para despertar el interés del alumno por el tema.
2. Se realizan actividades para activar conocimientos previos de los alumnos.
3. Se utilizan recursos didácticos para facilitarles a los alumnos el acceso a la información: (Mapas mentales, conceptuales, imágenes, redes semánticas, resúmenes, videos, presentaciones, etc.)
4. Se explica de forma clara y precisa los conceptos o procedimientos del tema desarrollado.
5. Se explica a los alumnos de forma idónea de recuperar la información más importante del tema.

B. Habilidades de enseñanza y Técnicas Expositivas

1. Utiliza de forma correcta la terminología del tema: sencilla, utiliza parafraseo y uso adecuado de tecnicismos.
2. El estilo utilizado es el adecuado a los alumnos (Sencillo, se habla con naturalidad y entusiasmo).
3. La expresión corporal del profesor ayuda a la exposición temática (Gesticulaciones, uso de manos y desplazamientos en el salón).

4. Establece contacto visual con los alumnos.
5. El uso de la voz: velocidad, pronunciación, volumen y énfasis.

C. Uso de recursos y materiales de apoyo didáctico

1. Utiliza de forma correcta apoyos visuales (pizarrón, proyector, objetos): de forma ordenada, sin distraer la atención, deja expuesta la información).
2. Los materiales de apoyo tienen un propósito definido, se muestra la información en el momento preciso, y el docente los maneja de forma adecuada.
3. El docente propicia el diálogo y la interacción entre alumnos-alumnos; alumno – docente e integra al grupo en el intercambio de información y reflexiones.
4. El docente varía el estímulo para mantener la atención del grupo utilizando técnicas verbales y no verbales.
5. La presentación de la información tiene una estructura lógica

D. Actividades de Aprendizaje

1. Se presenta a los alumnos las actividades de aprendizaje dándoles instrucciones claras sobre un proyecto, solución de un problema, elaboración de productos o situación inédita a resolver.
2. Se le presenta a los alumnos una actividad donde trabajen el contenido básico de la unidad temática o del tópico a desarrollar.
3. Se trabaja de manera grupal en la solución de la situación al problema, elaboración de producto, desarrollo de proyecto o resolución de situación inédita.
4. En las actividades se propicia la interacción, el diálogo y la construcción de acuerdos entre los alumnos en un marco de conductas centradas en la práctica de valores.
5. Se brindan las condiciones necesarias en tiempo para que se desarrollen adecuadamente las actividades de aprendizaje.

E. Evaluación de los aprendizajes

1. Se identifican los aprendizajes previos de los alumnos y se consideran para el desarrollo de la clase.
2. Se da seguimiento al trabajo individual de los alumnos en el manejo de los contenidos esenciales del tema.
3. Se observa la participación de cada alumno y del equipo en general al momento de realizar las encomiendas del maestro. Se cuenta con una rúbrica de desempeño para anotar estas observaciones.
4. Se propicia que en las actividades de evaluación los alumnos presenten sus productos de aprendizaje al resto del grupo favoreciendo el intercambio de opiniones y reflexiones compartidas.
5. Se permite que los alumnos revisen, corrijan y mejoren sus productos de aprendizaje a partir de la evaluación.

F. Acreditación y seguimiento de alumnos

1. Al finalizar cada tema se realizan actividades de integración para identificar conceptos, procedimientos o la información más relevante.
2. Se aplican instrumentos de evaluación acordes a cada tipo de actividad y se generan calificaciones con base a los mismos.
3. Al aplicar exámenes entrega oportunamente las calificaciones a los alumnos brindando oportunidad de corrección o aclaración.
4. Genera las calificaciones con base en los criterios establecidos en el Programa Operativo y la síntesis del programa de Alumnos.
5. Informa oportunamente a los alumnos sobre sus calificaciones tanto en los periodos parciales como en los semestrales y brinda oportunidad para correcciones o aclaraciones con los alumnos

Así mismo la rúbrica de calificación será de acuerdo a cuatro criterios: deficiente, suficiente, bien y excelente.

Además de ello, se aplicó un instrumento de evaluación de la comprensión lectora a 24 de los 28 alumnos inscritos en dicho grupo, de acuerdo a las pruebas ACL propuestas por Glòria Català, Mireia Català, Encarna Molina y Rosa Monclús, planteadas en el libro *Evaluación de la Comprensión Lectora* (2005).

Las pruebas estandarizadas ACL son instrumentos para evaluar la comprensión lectora de 1° a 6° de primaria, de manera amplia a partir de textos de tipología diversa, con temáticas que se refieren a las diferentes áreas curriculares, las preguntas recogen las principales dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganizativa y crítica (Catalá, Catalá y Molina, 2001: 41).

A diferencia de otras evaluaciones enfocadas al mismo objetivo, en las cuales sólo se evalúa el recuerdo inmediato del texto y la comprensión lineal del mismo sin ningún esfuerzo de elaboración personal, estas habrán de propiciar en los niños inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, secuenciar, emitir juicios, etc. Lo anterior a partir de textos breves fácilmente manipulables respondiendo preguntas en relación a lo leído con diversas opciones que los llevarán a hacer un esfuerzo mayor para seleccionar la que consideren más adecuada.

A partir de las respuestas respondidas de manera correcta por el alumno, se pudo recabar información para valorar la capacidad comprensiva de los alumnos para un posterior análisis e intervención.

Como se mencionó previamente, la evaluación toma en cuenta cuatro dimensiones cognitivas: comprensión lineal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica, las cuales fueron tomadas a partir de la taxonomía de Barret, presentada por Clymer, así como teniendo en cuenta las aportaciones de P.H. Johnston y J.D. Cooper (Catalá, Catalá y Molina, 2001: 46). A continuación, se presenta una descripción de lo referente a cada una de las dimensiones mencionadas.

Dimensión cognitiva	Descripción
Comprensión lineal	<p>Se concentra en ideas e informaciones explícitamente manifiestas en el texto.</p> <p>Las tareas de reconocimiento son:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Reconocimiento de detalles.B. Reconocimientos de las ideas principales.C. Reconocimiento de una secuencia.D. Reconocimiento comparativo (se pide al alumno que sitúe o identifique similitudes y diferencias de caracteres, épocas y lugares que están explícitamente manifiestos en el texto).E. Reconocimiento de la causa y el efecto de las relaciones.F. Reconocimiento de los rasgos de carácter.
Reorganización	<p>Requiere que el alumno analice, sintetice y/o organice las ideas o la información explícitamente manifiesta en el texto que debe leer</p> <p>Las tareas de reorganización son:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Clasificar.B. Esquematizar.C. Resumir.D. Sintetizar.
Comprensión inferencial interpretativa	<p>Es manifestada por el alumno cuando utiliza simultáneamente las ideas y la información explícita del texto, por un lado y, por otro, pone en funcionamiento su intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis.</p>

	<p>Las tareas de comprensión inferencial son:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Deducción de los detalles de apoyo.B. Deducción de las ideas principales.C. Deducción de una secuencia.D. Deducción de comparaciones.E. Deducción de relaciones causa y efecto.F. Deducción de rasgos de carácter.G. Deducción de características y aplicación a una situación nueva.H. Predicción de resultados.I. Hipótesis de continuidad.J. Interpretación del lenguaje figurativo.
<p>Comprensión crítica o de juicio</p>	<p>Requiere que el alumno dé respuestas que indiquen que ha hecho un juicio evaluativo por comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo proporcionado por el profesor, otras personas competentes u otras fuentes escritas; o bien por un criterio interno proporcionado por las experiencias, conocimientos o valores del lector.</p> <p>El alumno puede hacer los siguientes juicios:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Juicio de realidad o fantasía.B. Juicio de hechos u opiniones.C. Juicio de suficiencia y validez.D. Juicio de propiedad.E. Juicio de valor, conveniencia y aceptación.

(Catalá, Catalá y Molina, 2001: 46).

Si bien, la tabla anterior brinda un panorama general de la manera en cual se plantea la evaluación, es importante señalar que está diseñado para cada grado académico. En ese sentido aunque por la edad, los estudiantes de tercer grado

aún no tienen la capacidad de deducir propiamente, sí se puede hablar de lograr una inferencia por parte de los mismos.

La prueba ACL-3 específica para alumnos de tercer grado de educación primaria consta de 7 textos breves con 25 preguntas o ítems totales, los cuales se clasificaron en las cuatro dimensiones previamente mencionadas, pero no de manera literal sino de manera aleatoria de acuerdo a la siguiente clasificación.

	Comprensión literal	Reorganización	Comprensión inferencial	Comprensión crítica
ACL-3	Ítems: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 19, 20, 23.	Ítems: 11, 12, 16, 18, 25.	Ítems: 1, 3, 10, 14, 15, 17, 22, 24.	Ítems: 2, 13, 21.

(Catalá, Catalá y Molina, 2001:50).

A modo de tener una visualización más general de los resultados obtenidos por los alumnos y el grupo, la cual que permita un análisis global del nivel alcanzado en dicha evaluación, los resultados obtenidos se pueden organizar en *decapitos*, los cuales no son más que el agrupamiento de los diferentes puntajes para pasar de una evaluación cuantitativa a una cualitativa.

De acuerdo con lo anterior, a continuación, se muestra una tabla de conversión de los puntajes totales obtenidos por cada alumno a un decapito específico, así como la interpretación que las autoras plantean.

DECÁPITO	PUNTUACIÓN TOTAL	INTERPRETACIÓN
1	0 – 4	Nivel muy bajo
2	5 - 7	Nivel muy bajo
3	8 - 9	Nivel bajo
4	10 – 12	Nivel moderadamente bajo
5	13 - 14	Nivel dentro de la normalidad
6	15 - 16	Nivel dentro de la normalidad
7	17 - 19	Nivel moderadamente alto
8	20 – 21	Nivel moderadamente alto
9	22 - 24	Nivel alto
10	25	Nivel muy alto

(Catalá, Catalá y Molina, 2001: 72).

4.5.3. Resultados

Tomando como base los indicadores de la rúbrica de observación, en general la profesora cumplió con la mayoría de los aspectos a observar en un rango entre bien y excelente.

Por el contrario, en la mitad de las clases observadas las actividades para activar los conocimientos previos de los alumnos fueron muy breves y en una de ellas dicha actividad se omitió.

Así mismo, entre los aspectos en los cuales se observaron menor desempeño se detectó que la profesora, a pesar de tener un buen desenvolvimiento dentro del aula y un dominio del tema, no utilizaba los suficientes recursos didácticos que permitieran a los alumnos clarificar más los conocimientos adquiridos como: mapas mentales, imágenes, videos, etc.

Un aspecto generalizado en las observaciones debido a que fue muy limitada es el trabajo grupal entre alumnos. En ese sentido la elaboración de los productos de todas las sesiones siempre fue de manera individual, y en pocas veces se discutían y solucionaban problemas entre ellos. La única actividad grupal fueron las exposiciones individuales tanto de escritos como de experiencias de lectura.

Por su parte, en las actividades de evaluación, los alumnos no compartían sus productos con el resto del grupo para propiciar el intercambio de opiniones y reflexiones, por lo que no se propiciaba la retroalimentación para corregir o mejorar los productos. En una actividad, la profesora realizó en el pizarrón un producto de clase de manera correcta para que los niños individualmente corrigieran sus trabajos y con ello los mejoraran, cumpliendo con ello sólo con la mejora de los productos pero nuevamente no de manera colectiva sino individual.

Y como último aspecto observado y carente en la práctica docente, que además es sumamente importante para el adecuado aprendizaje del alumno, fue integrar actividades de cierre en donde se fortalezcan conceptos y procedimientos.

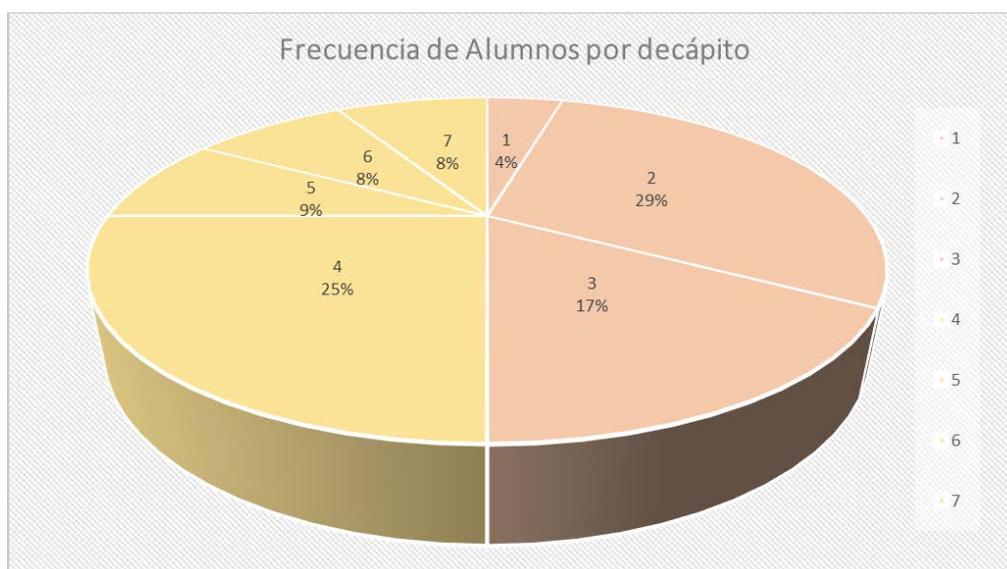
Con respecto a las pruebas ACL para tercero de primaria, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla comparativa con puntuación total y decapitos

NÚMERO DE LISTA	PUNTUACIÓN TOTAL	DECÁPITOS									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	8	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2	7	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3	9	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4	7	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
5	11	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
6	19	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
7	7	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
8	7	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
9	11	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
10	16	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
11	15	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
12	18	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
13	12	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
14	9	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
15	6	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
16	13	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
17	8	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
18	5	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
19	7	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
20	10	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
21	11	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
22	12	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
23	14	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
24	3	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

En la tabla anterior se puede apreciar que del total de los alumnos a los que se les aplicó la prueba, sólo 4 de ellos se encuentran dentro de lo que las autoras definen como normalidad, es decir en los decapitos 5 y 6, y sólo 2 se posicionan

en un nivel moderadamente alto, es decir en el decapito 7, siendo este par los alumnos con la puntuación más alta obtenida en dicha prueba. La gráfica siguiente dará una visión más amplia de la tabla anterior a modo de que se pueda visualizar la frecuencia de los decapitos obtenidos por los alumnos



En ese sentido las autoras plantean que: “*Los resultados correspondientes a los decapitos 1, 2, 3 e incluso 4 nos alertarán sobre la necesidad de planificar y realizar un trabajo específico de comprensión lectora con los alumnos que hayan obtenido puntuaciones tan bajas*” (Catalá, Catalá y Molina, 2001: 54) siendo el 50% del total de alumnos los que se encuentran en dicha situación, es decir, dentro de los primeros tres niveles. La otra mitad del grupo rebasa esta media pero aun así, el 25% del grupo se sitúa en el cuarto nivel, por lo tanto, según lo mencionado por las autoras, tres cuartos del total de alumnos requieren de trabajos específicos y planificados de comprensión lectora, lo que sustenta la viabilidad de la presente investigación.

Resultados por nivel cognitivo.

A continuación se presentan los resultados de cada alumno a través de porcentaje por nivel cognitivo, lo cual nos dará un acercamiento al área o nivel en el cual muestran mayor o menor dificultad.

alumnos	% comprensión literal	% reorganización	% Comprensión inferencial	% Comprensión crítica
1	22.2	40	37.5	33.3
2	33.3	20	37.5	0
3	22.2	60	25	66.7
4	33.3	0	37.5	33.3
5	22.2	60	50	66.7
6	66.7	80	87.5	66.7
7	11.1	20	50	33.3
8	33.3	20	37.5	0
9	33.3	80	37.5	33.3
10	44.4	80	75	66.7
11	33.3	80	87.5	33.3
12	55.6	80	87.5	33.3
13	33.3	20	87.5	33.3
14	44.4	40	12.5	66.7
15	11.1	40	25	33.3
16	55.6	20	62.5	66.7
17	33.3	40	25	33.3

18	22.2	0	37.5	0
19	11.1	40	37.5	33.3
20	22.2	20	62.5	66.7
21	44.4	40	50	33.3
22	33.3	60	75	0
23	55.6	40	62.5	66.7
24	22.2	0	12.5	0

Tomando en cuenta lo anterior, se puede apreciar que la mitad del total de alumnos se encuentra por debajo del 50% en los cuatro niveles evaluados, es decir, ellos no lograron acreditar ninguno de los niveles de comprensión que se tomaron en cuenta.

No obstante, de la otra mitad del gupo, sólo siete alumnos cubren el rango entre 60% y 75% de por lo menos un nivel de comprensión, lo anterior no necesariamente en todos los niveles. Por lo tanto, el resto de los infantes evaluados oscila entre el 75% y el 90% de por lo menos un nivel de comprensión, ya que ningún alumno logró pasar del último porcentaje.

Todo lo preliminar hace evidente que en general los alumnos necesitan de desarrollar por lo menos uno de los niveles de comprensión, siendo sorprendentemente el nivel de comprensión literal el que presente menos porcentaje de aciertos entre los alumnos.

4.6 Programación didáctica

Retomando lo previamente mencionado, la presente programación didáctica consta de seis lecturas diferentes de acuerdo a un tipo de texto distinto (narrativos,

expositivos, argumentativos, descriptivos, instructivos y poéticos), las cuales a su vez se trabajarán con actividades que desarrollen en los alumnos los cinco niveles de comprensión lectora antes mencionados. Lo anterior para hacer en los alumnos, a través de la repetición, un hábito al momento de estar en contacto con los textos.

De acuerdo con Víctor Moreno, en todas las lecturas se deben trabajar tres momentos de lectura: *el antes, el durante y el después de la lectura* (Moreno, 2011:103), las cuales serán abordadas en cada una de ellas; pero por ser alumnos de tercer grado de primaria no podrán trabajarse los tres momentos de la lectura ni los cinco niveles de comprensión en una sola sesión, por lo tanto, serán retomadas en sesiones distintas. Es importante señalar que a pesar de que se planifiquen esos tres momentos previamente mencionados, en cada sesión se elaborará una actividad de inicio, una de desarrollo y una de cierre.

Para la evaluación, en cada sesión el docente tendrá tres evidencias para tomar en cuenta, las cuales serán determinadas de acuerdo con la siguiente escala:

Actividades realizadas	Calificación
Tres actividades	Excelente (E)
Dos actividades	Muy Bien (MB)
Una actividad	Bien (B)

A continuación, se presenta una tabla para tener una mejor visualización de la organización de las actividades.

Lectura	Tipo de texto	Nivel de Comprensión	Número de sesión
La xkokolché	Narrativo	Comprensión literal	1
		Comprensión inferencial	2
		Comprensión valorativa	3
		Comprensión organizativa	4
		Transcodificación	5
Los temblores	Expositivo	Comprensión literal	6
		Comprensión inferencial	7
		Comprensión valorativa	8
		Comprensión organizativa	9
		Transcodificación	10
La creación del hombre según los mayas	Argumentativo	Comprensión literal	11
		Comprensión inferencial	12
		Comprensión valorativa	13
		Comprensión organizativa	14
		Transcodificación	15
En fabulosa travesía	Descriptivo	Comprensión literal	16
		Comprensión inferencial	17
		Comprensión valorativa	18
		Comprensión organizativa	19
		Transcodificación	20
Pregón	Poético	Comprensión literal	21
		Comprensión inferencial	22
		Comprensión valorativa	23

		Comprensión organizativa	24
		Transcodificación	25
Pautas para escribir un texto narrativo	Instructivo	Comprensión literal	26
		Comprensión inferencial	27
		Comprensión valorativa	28
		Comprensión organizativa	29
		Transcodificación	30

1.- Lectura La xkolché

Tema:		Sesión 1/30
<ul style="list-style-type: none"> Comprensión literal 		
Tiempo	Propósito: <ul style="list-style-type: none"> Recordar personajes principales, así como el orden de sucesos de la lectura. 	Material: <ul style="list-style-type: none"> Libro de lecturas página 26. Tarjetas impresas con los sucesos de la lectura, un juego por equipo. Cartulina para cada equipo. Resistol en barra y colores. Lápiz y papel.
	10 minutos	Actividad inicio <ul style="list-style-type: none"> El profesor deberá mostrar a los alumnos la portada del texto, en este caso la primera página de la lectura para que a manera de retroalimentación grupal comenten de lo que cada uno cree que se tratará la lectura, así como si alguno sabe el significado del

	<p>título, tipo de texto así como su utilidad para adquirir nuevos conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none">• Presentación por parte del docente de las siguientes palabras:<ul style="list-style-type: none">○ Cultura Maya○ Xkokolché○ Mayab○ Cenzontle
35 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none">• Antes de iniciar la lectura, el profesor invita a los alumnos a preguntar las dudas surgidas durante la lectura, tanto de palabras como de frases. Así mismo, se sugiere al docente interrumpir la lectura para preguntar a los alumnos sobre temas referentes a la misma (personajes, sucesos, suposiciones, etc).• Lectura grupal en voz alta del texto La xkokolché.• El profesor pedirá a los alumnos identifique los personajes principales de la lectura y los anoten en su cuaderno.• En equipos de cuatro integrantes el docente entregará una lista de sucesos en tarjetas impresas, se adjuntan en el anexo 1 las cuales los alumnos deberán ordenar y pegar en una cartulina de manera lineal a modo de línea del tiempo. Todos los alumnos deberán participar.
15 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none">• El profesor pedirá a los equipos que pasen al frente a compartir sus trabajos y cómo fue que las elaboraron.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none">• La identificación de personajes de la lectura.• Elaboración de línea del tiempo.• Presentación individual del trabajo grupal.

Tema:		Sesión 2/30
Comprensión inferencial		
Tiempo	Propósito:	Material
	<ul style="list-style-type: none"> • Debatir en equipos para identificar las posibles causas y sucesos específicos de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de preguntas y respuestas de opción múltiple por equipo. • Lápiz y papel.
15 minutos	<p>Actividad inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente, a manera de retroalimentación, pedirá a los alumnos que escriban en una hoja tres sucesos importantes de la lectura que trabajaron la sesión anterior. • Posterior a ello recogerá dichas hojas y pedirá que cada alumno mencione un suceso de los cuales escribió, si algún alumno repite algún evento, éste tendrá que complementarlo más. 	
30 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor organizará a los alumnos en equipos de cuatro personas, para que de manera colectiva resuelvan una serie de preguntas con cinco posibles respuestas, debatiendo entre ellos para determinar cuál es la respuesta más adecuada y por qué. 	
15 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los equipos deberán pasar al frente del resto del grupo para leer una pregunta, las posibles respuestas e indicar cuál consideran más adecuada y por qué llegaron a dicha conclusión. Todos los alumnos deberán intervenir. 	
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuerdo de sucesos importantes. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de preguntas contestada correctamente. • Exposición del proceso de resolución de las preguntas.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tiempo	Tema:	Sesión 3/30
	Comprensión valorativa	
	Propósito: <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer aspectos implícitos de la lectura por medio de preguntas de juicios de valor 	Material: <ul style="list-style-type: none"> • Crucigrama proporcionado por el docente. • Libreta. • lápiz
10 minutos	Actividad inicio <ul style="list-style-type: none"> • El docente le proporcionará a cada alumno un crucigrama referente a la lectura previamente leída, el cual deberán resolver de manera individual. Una vez terminado, deberá ser pegado en su cuaderno de español. 	
35 minutos	Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • De manera individual cada alumno deberá de contestar cada una de las siguientes preguntas en su libreta: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Te parece bien que haya gente que se comporte como chaczidzib? ¿por qué? ○ ¿Qué es lo que más te ha gustado de la lectura? ¿por qué? ○ ¿Qué le quitarías y que le añadirías a la lectura? ¿Por qué? 	
15 minutos	Actividad de cierre <ul style="list-style-type: none"> • El docente invitará a los alumnos a que de manera voluntaria compartan con el resto del grupo sus 	

	respuestas, así como la retroalimentación de estas por parte de sus compañeros. Lo anterior con base al tiempo destinado para dicha actividad.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El crucigrama resuelto y pegado en la libreta. • La respuesta a las preguntas en su libreta. • Participación frente a grupo o retroalimentación a sus compañeros.

Tiempo	Tema	Sesión 4/30
	Comprensión organizativa	
	Propósito: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar el significado de nuevas palabras, así como distinguir los diferentes momentos del texto. 	Material <ul style="list-style-type: none"> • Diccionario. • Hoja con tabla para resolver. • Lápiz. • Cuaderno de español.
10 minutos	Actividad inicio <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los alumnos que abran su libro de lecturas en el texto trabajado y que subrayen las palabras que son desconocidos para ellos (mínimo tres); si los lectores consideran que no desconocen ninguna palabra, pedirles que subrayen todas las palabras cuyo significado sea poco claro. Posteriormente buscar en el diccionario su significado y anotar cada uno de ellos en su libreta. 	
40 minutos	Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • Se dividirá al grupo en tres equipos, a cada equipo se le asignará un momento de la historia (situación 	

	inicial, situación conflictiva y situación final) la cual deberán identificar. Tendrán 20 minutos para ponerse de acuerdo y pasar a representar dicha situación al frente.
10 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregar a los alumnos una hoja con una tabla de tres columnas: situación inicial, situación conflictiva y situación final, la cual deberán de llenar de acuerdo con los hechos más significativos recordados y los expuestos previamente. Dicha tabla deberá ser pegada en su libreta.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras desconocidas con su significado en la libreta de español. • Debate y representación de la situación asignada de forma grupal. • Tabla de situaciones resuelta y pegada en la libreta.

Tema:		Sesión 5/30
Transcodificación		
Tiempo	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producir una noticia periodística a partir de la lectura. 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lápiz y colores. • Hoja o cuaderno.
	<p>10 minutos</p> <p>Actividad inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor deberá pedir a los alumnos que se coloquen en círculo dentro del aula para jugar al teléfono descompuesto, posterior a ello le dirá al infante más cercano a él una frase que refiera algún acontecimiento de la historia leída previamente, él le 	

	<p>dirá al oído dicha frase a su compañero siguiente y así sucesivamente hasta llegar al último del círculo el cual deberá decir en voz alta dicha frase.</p> <ul style="list-style-type: none">• Una vez terminada comenzará nuevamente la dinámica otro alumno para que tanto el inicio como el final de la cadena humana sea variada. Algunos ejemplos de dichas frases serán:<ul style="list-style-type: none">○ Xkokolché tocó la puerta de una casa muy rica.○ Xkokolché trabajaba a escondidas en la cocina.○ El ceniztle regresó cada noche a escuchar a la xkokolché.
35 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none">• Pedir a los alumnos que en parejas trasladen la historia leída a una noticia periodística la cual cumpla con responder las siguientes preguntas:<ul style="list-style-type: none">○ ¿Quién?○ ¿Cuándo?○ ¿Dónde?○ ¿Qué?○ ¿Cómo?○ ¿Por qué?• Además de lo anterior deberán de ilustrar dicha noticia.
15 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none">• Las parejas deberán compartir con el resto del grupo la noticia que elaboraron. Posterior a ello, todas las anteriores se deberán pegar alrededor del salón de clases para que se encuentren al alcance de cualquier alumno que guste leerla.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Elaboración de la nota periodística.• Lectura de dicha noticia.• Exposición del trabajo realizado.

--	--

2.- Lectura *Los temblores*

Tema: Sesión 6/30			
Comprensión literal			
Tiempo	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Propósito: <ul style="list-style-type: none"> Recordar palabras e ideas principales, así como el orden de sucesos de la lectura. </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Material <ul style="list-style-type: none"> Libro de lecturas página 40. Hoja con afirmaciones. Cuaderno. Lápiz y colores. </td> </tr> </table>	Propósito: <ul style="list-style-type: none"> Recordar palabras e ideas principales, así como el orden de sucesos de la lectura. 	Material <ul style="list-style-type: none"> Libro de lecturas página 40. Hoja con afirmaciones. Cuaderno. Lápiz y colores.
Propósito: <ul style="list-style-type: none"> Recordar palabras e ideas principales, así como el orden de sucesos de la lectura. 	Material <ul style="list-style-type: none"> Libro de lecturas página 40. Hoja con afirmaciones. Cuaderno. Lápiz y colores. 		
10 minutos	Actividad inicio <ul style="list-style-type: none"> El profesor deberá mostrar a los alumnos la primera página de la lectura para que a manera de retroalimentación grupal comenten sobre los que saben de los temblores y las experiencias que han tenido en los mismos. Presentación por parte del docente de las placas tectónicas 		
40 minutos	Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> Antes de iniciar la lectura, el profesor invita a los alumnos a preguntar las dudas surgidas durante la lectura, tanto de palabras como de sucesos. Así mismo, el docente tendrá la libertad de interrumpir la lectura para preguntar a los alumnos sobre temas referentes a la misma (ideas principales, sucesos, suposiciones, etc). Lectura grupal en voz alta del texto <i>Los temblores</i>. El profesor pedirá a los alumnos identifiquen las palabras e ideas principales de la lectura y los anoten en su cuaderno. En parejas, los alumnos deberán comparar sus 		

	<p>respuestas para ver en cuántas coincidieron. Una vez realizada la comparativa, pedir a los alumnos que subrayen con color verde las que anotaron ambos alumnos. Así mismo, hay que indicar que hagan una división en su hoja, debajo de ella escribir las ideas que de compañero que no fueron iguales a las de él.</p>
10 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor proporcionará a los alumnos una lista de afirmaciones, de manera individual los alumnos deberán de indicar si dichas afirmaciones son verdaderas o falsas.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La identificación de ideas importantes de la lectura escritas en su cuaderno • Comparativa de ideas en pareja. • Lista de afirmaciones contestadas.

Tiempo	Tema	Sesión 7/30
	Comprensión inferencial	
	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debatir en equipos para identificar las posibles causas y sucesos específicos de la lectura. 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno. • Hoja con preguntas. • Lápiz.
15 minutos	<p>Actividad inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para retomar la lectura trabajada la sesión anterior, el docente pedirá a los alumnos que escriban en una hoja de su cuaderno tres eventos o ideas principales de la misma. 	

	<ul style="list-style-type: none"> Se recogerán dichas respuestas y el docente deberá pedir que cada alumno mencione un evento de los cuales escribió, si algún alumno repite alguno, éste tendrá que complementar la idea.
30 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> El profesor organizará a los alumnos en equipos de cuatro personas, para que de manera colectiva resuelvan una serie de preguntas con cinco posibles respuestas, debatiendo entre ellos para determinar cuál es la respuesta más adecuada y por qué.
15 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> A cada equipo se le asignará una pregunta, los equipos deberán pasar al frente del salón para leer tanto la pregunta asignada, como las posibles respuestas e indicar la que consideran más adecuada y por qué llegaron a dicha conclusión. Todos los alumnos deberán participar.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ideas principales plasmadas en su cuaderno. Resolución de preguntas inferenciales. Exposición grupal de pregunta asignada.

Tiempo	Tema	Sesión 8/30
	Comprensión valorativa	
	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconocer aspectos implícitos de la lectura por medio de preguntas de juicios de valor. 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> Libro de lecturas. Cuaderno. Diccionario. Lápiz y colores.

15 minutos	Actividad inicio	<ul style="list-style-type: none">• Pedir a los alumnos que en la lectura de <i>Los temblores</i> subrayen con color las palabras que son desconocidos para ellos (mínimo tres). Si los alumnos consideran que no desconocen ninguna palabra, pedirles que subrayen todas las palabras de las cuales tengan poco claro su significado. Posteriormente buscar en el diccionario su significado y anotar cada uno de ellos en su libreta.
30 minutos	Actividad de desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• El profesor deberá indicar que de manera individual en su cuaderno los alumnos contestarán de acuerdo con la lectura <i>Los temblores</i> las siguientes preguntas:<ul style="list-style-type: none">○ ¿Cuál crees que sea la importancia de la lectura?○ ¿Te sirve de algo la información contenida en la lectura <i>los temblores</i>?○ ¿A quién compartirías la información referente a los temblores y por qué?
15 minutos	Actividad de cierre	<ul style="list-style-type: none">• Una vez contestadas las respuestas, se pedirá que de manera voluntaria los alumnos compartan sus respuestas con el resto del grupo en medida que el tiempo lo permita.
Evaluación	El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:	<ul style="list-style-type: none">• La búsqueda de significados de las palabras desconocidas o poco claras en su cuaderno.• La construcción de respuestas de juicio de valor.• La participación o retroalimentación en la exposición de respuestas.

Tiempo	Tema Comprensión organizativa	Sesión 9/30
	Propósito: <ul style="list-style-type: none"> Localizar y organizar conceptos claves con su significado. 	Material <ul style="list-style-type: none"> Hoja con sopa de letras. Hoja con columnas. Cuaderno. Lápiz y colores.
10 minutos	Actividad inicio <ul style="list-style-type: none"> El docente entregará a los alumnos una sopa de letras con palabras clave de la lectura <i>los temblores</i>. La cual deberán resolver y pegar en su cuaderno. 	
20 minutos	Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> El docente entregará a los alumnos una hoja con dos columnas: la primera con una lista de conceptos claves contenidos en la lectura, la segunda con definiciones o ideas relacionadas con dichos conceptos pero ambas columnas en desorden. Los alumnos deberán de leer ambas y unir las coincidencias con una línea. 	
30 minutos	Actividad de cierre <ul style="list-style-type: none"> En parejas, los alumnos deberán comparar sus respuestas, en caso de tener alguna diferencia comentar con su compañero para tomar la decisión de la respuesta correcta, posterior a ello con otro color deberán corregir sus respuestas de tal manera que sea evidente la diferencia entre las originales y las correcciones. 	
Evaluación	El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar: <ul style="list-style-type: none"> Sopa de letras resuelta y pegada en su libreta. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de dos columnas resuelta. • Hoja de dos columnas corregida y pegada en su libreta.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tiempo		Tema		Sesión 10/30	
Transcodificación					
		Propósito:		Material	
		<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar una carta a partir de la información contenida en la lectura. 		<ul style="list-style-type: none"> • Libreta. • Hoja para sobre. • Lápiz y colores. 	
15 minutos		Actividad inicio <ul style="list-style-type: none"> • El docente pedirá a los alumnos que realicen un dibujo que represente una idea importante referente a la lectura <i>Los temblores</i>. 			
30 minutos		Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los alumnos que de manera individual redacten una carta para una persona especial, en la cual le expliquen las ideas centrales sobre la lectura, así como la importancia de saber dicha información. 			
15 minutos		Actividad de cierre <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos realizarán con una hoja de papel un sobre para poder doblar y guardar dicha carta y así poder entregarla al destinatario planeado. 			
Evaluación		El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar: <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo representativo. • Elaboración de carta con ideas centrales y valorativas. • Elaboración de sobre. 			

3.- Lectura *La creación del hombre según los mayas*

Tiempo	Tema	Sesión 11/30
	Comprensión literal	
	Propósito: <ul style="list-style-type: none"> • Recordar personajes principales, así como el orden de sucesos de la lectura. 	Material <ul style="list-style-type: none"> • Libro de lecturas página 30. • Libreta. • Lápiz y colores.
25 minutos	Actividad inicio <ul style="list-style-type: none"> • El profesor deberá mostrar a los alumnos la primera página de la lectura para que a manera de manera grupal comenten de lo que cada uno cree que se tratará la lectura. • Antes de iniciar la lectura, el profesor invita a los alumnos a preguntar las dudas surgidas durante la lectura, tanto de palabras como de frases. Así mismo, el docente deberá de interrumpir la lectura para preguntar a los alumnos sobre temas referentes a la lectura (personajes, sucesos, acciones, etc). • Lectura grupal en voz alta del texto <i>La creación del hombre según los mayas</i>. 	
20 minutos	Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • El profesor pedirá a los alumnos identifique los personajes principales de la lectura y los anoten en su cuaderno. • En docente deberá solicitar que anoten en su libreta una lista en orden de aparición de los sucesos más importantes que cada alumno recuerde. 	
15 minutos	Actividad de cierre	

	<ul style="list-style-type: none"> • En parejas, los alumnos deberán comparar sus respuestas para que con un color distinto anoten tanto los personajes como los sucesos que les faltan y que de mutuo acuerdo consideren correcto.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la lectura grupal. • Personajes y sucesos importantes anotados en su libreta. • Complemento de los personajes y sucesos importantes con otro color.

Tiempo	Tema	Sesión 12/30
	Comprensión inferencial	
	Propósito: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las posibles causas y sucesos específicos de la lectura para contrastar las respuestas con sus compañeros. 	Material <ul style="list-style-type: none"> • Libro de lecturas. • Libreta. • Lápiz y colores.
15 minutos	Actividad inicio <ul style="list-style-type: none"> • El docente pedirá a los alumnos que de la lectura subrayen las palabras que sean desconocidas o poco claras para ellos y que busquen su significado en el diccionario. 	
15 minutos	Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • De manera individual pedir a los alumnos que contesten las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cuál fue la primera acción que decidieron realizar los progenitores, y por qué crees que 	

	<p>así lo decidieron?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Por qué consideras que los progenitores quisieron hacer al hombre? ○ ¿Por qué todos los seres que hicieron los progenitores antes del hombre no resultaron? ○ ¿Por qué crees que los progenitores se vieron decepcionados al ver que sus primeras creaciones no podían hablar?
30 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • En equipos de cuatro integrantes, comentar las respuestas de cada uno, para que entre todos lleguen a un acuerdo y construyan una sola respuesta por pregunta. • Compartir con el resto del grupo las respuestas construidas.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las preguntas poco claras con su significado en su libreta. • Las preguntas contestadas de manera individual. • Elaboración en equipo de respuestas consensuadas.

Tiempo	Tema	Sesión 13/30
	Comprensión valorativa	
	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer aspectos implícitos de la lectura por medio de preguntas de juicios de valor. 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libreta. • Lápiz y colores.
10 minutos	<p>Actividad inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los alumnos que, sin abrir la lectura, escriban 	

	en su cuaderno 5 sucesos importantes de la misma en orden de aparición.
35 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none">• Pedir a los alumnos que de manera individual contesten las siguientes preguntas:<ul style="list-style-type: none">○ Los hechos que has leído te parecen:<ul style="list-style-type: none">▪ Fantásticos.▪ Nada creíbles.▪ Sentimentales▪ Maravillosos.▪ Alegres.▪ Muy creíbles.○ ¿Por qué?○ ¿Cuál crees que es la idea central del texto? ¿Por qué?○ ¿Qué es lo que más te ha gustado del texto? ¿Por qué?○ ¿Qué es lo que menos te ha gustado del texto? ¿Por qué?
15 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none">• El docente pedirá a los alumnos de manera específica que compartan sus respuestas con el resto del grupo. Así mismo, deberá comparar con los demás niños las respuestas para encontrar similitudes y diferencias.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Listado de sucesos importantes en su libreta.• Elaboración de respuestas a preguntas planteadas.• Participación y retroalimentación de la actividad de cierre.

Comprensión organizativa	
	Propósito:
	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libreta. • Lista con títulos. • Lápiz y colores.
15 minutos	<p>Actividad inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • De la lista de personajes principales que elaboraron en la sesión 11, pedir a los alumnos que realicen una breve descripción de cada uno de acuerdo con el texto.
25 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente entregará la siguiente lista de títulos para cada párrafo de la lectura, la cual deberán de relacionar y organizar los alumnos con todos los párrafos de esta. <ul style="list-style-type: none"> ○ El hombre de maíz. ○ Nacimiento de los valles. ○ El hombre de tierra. ○ El mono. ○ Creación de la palabra. ○ La inteligencia del hombre. ○ Creación de la flora. ○ El hombre de madera. ○ Idea de la creación del hombre. ○ Nacimiento de los animales. ○ Diluvio y destrucción. ○ La mar tranquila. ○ Creación de la mujer. ○ El lenguaje de los animales ○ La decepción de los progenitores.
20 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente deberá organizar a los alumnos en el total de los párrafos previamente enunciados, es decir, 15 equipos para que entre sí lleguen a la conclusión de la idea principal del párrafo asignado. Dicha idea

	deberá ser escrita en una hoja con el nombre de los integrantes del equipo.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de personajes principales. • Relación de párrafos con títulos de estos. • Idea principal de párrafo específico.

Tiempo	Tema	Sesión 15/30
	Transcodificación	
	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producir un artículo de divulgación científica a partir de la información contenida en la lectura. 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas o libreta. • Libro de lecturas. • Lápiz y colores.
10 minutos	<p>Actividad inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los alumnos que de manera individual elaboren un dibujo que describa uno de los sucesos principales de la lectura y que debajo de este anoten dicho suceso. 	
40 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los alumnos que en parejas y con base en la lectura, elaboren un artículo de divulgación científica, en donde den a conocer como fue la creación del hombre según los mayas con las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> ○ Título. ○ Autor. ○ Introducción. ○ Desarrollo. ○ Conclusiones. 	

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Referencias bibliográficas.
10 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los alumnos que compartan con el resto del grupo sus artículos de divulgación científicos, así como la exposición en las paredes del salón de clase de dicho texto para una posterior lectura.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo de la lectura. • Artículo de divulgación científica. • Exposición de dicho artículo.

4.- Lectura *En fabulosa travesía*

Tiempo	Tema	Sesión 16/30
	Comprensión literal	
	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordar sucesos y datos relevantes de la lectura para producir un tríptico. 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libro de lecturas página 20. • Hojas o libreta. • Lápiz y colores.
25 minutos	<p>Actividad inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor deberá pedir a los alumnos que abran su libro en la lectura a trabajar solicitando que comenten al resto del grupo lo que ellos creen que abordará la lectura basándose en el título de esta. • Antes de iniciar la lectura, el profesor sugiere a los alumnos a preguntar cualquier tipo de duda surgida durante la lectura. Así mismo, el docente tendrá la 	

	<p>libertad de interrumpir esta, para preguntar a los alumnos sobre temas referentes a la lectura (personajes, sucesos, suposiciones, etc).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura grupal en voz alta del texto <i>En fabulosa travesía</i>.
10 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pedirá a los alumnos que de manera individual anoten en su cuaderno una serie de sucesos y datos más relevantes que hayan podido localizar.
25 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con ayuda de la lista de sucesos y datos relevantes, pedir que en equipos de 3 o 4 alumnos diseñen y elaboren un tríptico el cual deberá contener la información más importante, así como diferentes tipos de ilustraciones.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en lectura grupal. • Lista de sucesos y datos relevantes. • Tríptico con información e ilustraciones.

Tiempo	Tema	Sesión 17/30
	Comprensión inferencial	
	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las posibles causas y sucesos específicos de la lectura para compartir y contrastar las respuestas con sus compañeros. 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crucigrama. • Libreta. • Lápiz y colores.

10 minutos	<p>Actividad inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente entregará a los alumnos un crucigrama con las palabras clave más relevantes a la lectura, el cual deberán resolver y pegar en su libreta de español.
30 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • De manera individual el docente solicitará a los alumnos que contesten la siguiente serie de preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Por qué crees que las aves vuelven a los mismos lugares durante la migración? ○ ¿Crees que exista alguna otra razón además de la comida por la cual las aves emigren? ○ ¿Qué crees que pasaría si las aves no emigraran? ○ ¿Crees que volar a 80 Km/hr es rápido o lento? ○ ¿Por qué crees que vuelan a esta velocidad?
20 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pedirá a los alumnos que compartan con el resto de sus compañeros sus respuestas para una retroalimentación grupal.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crucigrama resuelto y pegado en su libreta. • Resolución de preguntas de manera individual. • Participación o retroalimentación.

Tiempo	Tema	Sesión 18/30
	Comprensión valorativa	

	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer aspectos implícitos de la lectura por medio de preguntas de juicios de valor para contrastarlas con las respuestas de sus compañeros. 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libro de lecturas. • Libreta. • Diccionario. • Lápiz y colores.
15 minutos	<p>Actividad inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los alumnos que subrayen con color rojo las palabras para ellos desconocidas y con azul las que les sean poco claras, para que posterior a ello busquen su significado en el diccionario y lo anoten en su libreta. 	
30 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pedirá a los alumnos que de manera individual contesten las siguientes preguntas <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Te sirve de algo la información contenida en la lectura <i>En fabulosa travesía</i>? ○ ¿A quién compartirías la información referente a la migración de las aves y por qué? ○ ¿Qué es lo que más te gustó del texto? Y ¿Por qué? ○ ¿Qué es lo que menos te gustó del texto? Y ¿Por qué? 	
15 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • En parejas comentar las respuestas de las preguntas para comparar similitudes y diferencias, las cuales deberán anotar en una hoja aparte y entregar al profesor. 	
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significado de palabras. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución individual a las preguntas. • Similitudes y diferencias en pareja.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tiempo	Tema	Sesión 19/30
	Comprensión organizativa	
	Propósito: <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir y relacionar y palabras con conceptos claves contenidos en la lectura. 	Material <ul style="list-style-type: none"> • Hojas o libreta. • Hoja con columnas. • Lápiz y colores.
20 minutos	Actividad inicio <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los alumnos que realicen un dibujo de un ave, y alrededor de ella anotar datos relevantes contenidos en el texto como velocidad de vuelo, horas, orientación, etc. 	
30 minutos	Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • El docente entregará a los alumnos una hoja con dos columnas: la primera con una lista de conceptos claves contenidos en la lectura, la segunda con definiciones o ideas relacionadas con dichos conceptos, pero ambas columnas en desorden. Los alumnos deberán de leer ambas y unir las coincidencias con una línea. 	
10 minutos	Actividad de cierre <ul style="list-style-type: none"> • El docente deberá solicitar que cada alumno le dé su hoja resuelta a su compañero continuo del lado derecho, posterior a ello, de manera grupal se irán leyendo las palabras y la respuesta correcta para que dicho alumno califique y corrija las respuestas de su compañero con un color especial. Una vez terminado esto, todas las hojas serán regresadas al alumno 	

	original.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo de ave con datos. • Hoja de columnas resuelta. • Hoja revisada y corregida.

Tiempo	Tema	Sesión 20/30
	Transcodificación	
	Propósito: <ul style="list-style-type: none"> • Producir una carta para un familiar con la información contenida en la lectura. 	Material <ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel. • Lápiz y colores.
15 minutos	Actividad inicio <ul style="list-style-type: none"> • El docente entregará un cuadrado de hoja de papel para que cada alumno elabore un ave de papiroflexia de acuerdo con el siguiente tutorial: https://www.youtube.com/watch?v=O6CJkoXPnSU 	
30 minutos	Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • De manera individual, cada alumno deberá redactar una carta para un miembro de su familia, en la cual especifiquen datos relevantes sobre la migración de las aves. En dicha carta deberán especificar los datos más relevantes sobre este fenómeno. 	
15 minutos	Actividad de cierre <ul style="list-style-type: none"> • Con otra hoja de papel limpia, los alumnos deberán realizar un sobre de tal manera que dentro de este guarde el ave de papel y la carta, la cual deberá ser entregada por la tarde. 	

Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ave de papiroflexia. • Carta para familiar. • Sobre con carta y ave dentro.
-------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5.- Lectura *Pregón*

Tiempo	Tema	Sesión 21/30
	Comprensión literal	
	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e ilustrar los objetos principales de la lectura. 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libro de lecturas página 52. • Revistas para recortar. • Libreta. • Lápiz y colores.
25 minutos	<p>Actividad inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor deberá mostrar a los alumnos la primera página de la lectura para comenten sobre los que el título les dice y lo que saben de los pregones, así como las experiencias que han tenido de los mismos. • Antes de iniciar, el profesor invita a los alumnos a preguntar las dudas surgidas durante la lectura, tanto de palabras como de frases. Así mismo, el docente interrumpirá la lectura para preguntar a los alumnos sobre ideas o sucesos referentes a la lectura. • Lectura en voz alta por parte del docente a manera de cuenta cuentos. 	

5 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente solicitará a los alumnos que identifiquen y subrayen con rojo todos los artículos que el pregón menciona tener y no tener dentro de su costal.
30 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> Una vez identificados dichos artículos, pedir que busquen en revistas o periódicos imágenes de dichos objetos para que con ellos enlisten e ilustren los mismos. De no encontrar todas las imágenes, pedir a los alumnos que elaboren los dibujos para ilustrar todos los objetos.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participación en lectura grupal. Lectura subrayada. Lista ilustrada de artículos.

Tiempo	Tema	Sesión 22/30
	Comprensión inferencial	
	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> Debatir en equipos para identificar las posibles causas de sucesos específicos de la lectura. 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> Libreta. Lápiz y colores.
15 minutos	<p>Actividad inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente solicitará a los alumnos que elaboren un dibujo de acuerdo a como ellos imaginan que es el pregón y las cosas que lleva dentro de su costal. 	
25 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> De manera individual los alumnos deberán responder 	

	<p>las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Por qué crees que la lectura se llama pregón? ○ ¿Por qué crees que llevaba un costal? ○ ¿Qué otro objeto podría ocupar en lugar del costal? ○ ¿A qué crees que se refiere cuando dice “¡Acérquense y hacemos trato!”?
20 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pedirá que de manera voluntaria los alumnos compartan las respuestas de sus preguntas, solicitando de la misma manera que el resto del grupo realice comentarios sobre dichas respuestas de acuerdo con similitudes o diferencias.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo de pregón. • Respuesta a preguntas. • Participación o retroalimentación.

Tiempo	Tema	Sesión 23/30
	Comprensión valorativa	
	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer aspectos implícitos de la lectura por medio de preguntas de juicios de valor 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sopa de letras impreso. • Libreta. • Lápiz y colores.
10 minutos	<p>Actividad inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente entregará a los alumnos una sopa de letras con artículos que el pregón lleva dentro de su costal, el cual deberán resolver y pegar en su libreta. 	

30 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pedirá que de manera individual los alumnos contesten las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Los hechos de la lectura <i>Pregón</i> te parecen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Maravillosos. ▪ Falsos. ▪ Fantásticos. ▪ Creíbles. ▪ Alegres. ○ ¿Cuál crees que es el mensaje del poema? ○ ¿Cómo se vincula a la vida diaria? ○ ¿Qué es lo que más te ha gustado del poema? ○ ¿Qué es lo que menos te ha gustado?
20 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • En parejas, pedir a los alumnos que comparen sus respuestas. De tener diferencias con sus parejas anotarlas con otro color.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sopa de letras contestado y pegado. • Preguntas resueltas. • Complemento de respuestas.

Tiempo	Tema	Sesión 24/30
	Comprensión organizativa	
	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ilustrar a partir de un verso, una situación específica. 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoja con columnas. • Hojas. • Lápiz y colores.

10 minutos	Actividad inicio <ul style="list-style-type: none">El docente entregará una hoja con dos columnas de palabras en las cuales relacionen las rimas de la lectura Pregón	
35 minutos	Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none">El docente dividirá al grupo en diez equipos, a los cuales les asignará uno de los siguientes versos:<ul style="list-style-type: none">En mi costal de hilos viejos traigo cuentos de conejos.En mi costal de hilo y parches traigo cuentos de tlacuaches.En mi costal con tirantes traigo cuentos de elefantes.En mi costal de hilo y pluma traigo cuentos de la luna.En mi costal sin zapatos traigo el cuento de unos gatos.En mi costal con bigotes traigo cuentos de coyotes.En mi costal sin calzones traigo cuentos de ratones.En mi costal hecho a mano traigo el cuento de un enano.En mi costal con argüendes traigo el cuento de unos duendes.Y en el costal que te di traigo el cuento que perdí. Los cuales deberán ilustrar de acuerdo con lo que ellos se imaginen.	
15 minutos	Actividad de cierre <ul style="list-style-type: none">Compartir con el resto del grupo el verso en voz alta y su dibujo, así como la explicación de este.	
Evaluación	El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:	

	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja con columnas resueltas. • Dibujo en equipo. • Lectura de verso y exposición del dibujo.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tiempo		Tema		Sesión 25/30	
		Transcodificación			
		Propósito:		Material	
		<ul style="list-style-type: none"> • Reconstruir un poema con base en el anterior. 		<ul style="list-style-type: none"> • Libreta. • Lápiz. 	
10 minutos	Actividad inicio <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los alumnos que de manera voluntaria compartan con el resto del grupo algún pregón que se sepan. 				
35 minutos	Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • En equipos de cuatro integrantes deberán de modificar el poema con objetos que usen o sean parte de la vida diaria pero sin perder la rima de los versos. 				
15 minutos	Actividad de cierre <ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo deberá leer su poema modificado al estilo de un pregón. 				
Evaluación	El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar: <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación con nuevos objetos (por dos participaciones). • Lectura tipo pregón. 				

6.- Pautas para escribir un texto narrativo.

http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS_LITERARIOS/CUENTOS/contar/pautastextonarrativo.htm

Tiempo	Tema	Sesión 26/30
	Comprensión literal	
	Propósito: <ul style="list-style-type: none">• Relacionar los aspectos básicos para redactar un texto narrativo con su explicación.	Material <ul style="list-style-type: none">• Texto <i>pautas para escribir un texto narrativo</i>.• Hoja con columnas para relacionar.• Libreta de español.• Lápiz y colores.
25 minutos	Actividad inicio <ul style="list-style-type: none">• Presentación por parte del docente sobre lo que son los textos narrativos. Durante la misma el docente propiciará la participación de los alumnos para que compartan lo que ellos saben acerca del tema.• El docente proporcionará de la manera que considere más accesible, una copia del texto <i>Pautas para escribir un texto narrativo</i> para una lectura grupal en voz alta.	
25 minutos	Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none">• El docente deberá entregar una hoja con dos columnas para relacionar, en la primera deberán estar las pautas para elaborar un texto narrativo, y en la segunda la explicación de las mismas, pero de manera desordenada.• Pedir a los alumnos que, una vez resuelta la actividad, la pegue en su libreta de español.	

10 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos deberán intercambiar con su compañero más cercano su libreta con las columnas relacionadas, de manera grupal se deberán comentar la relación de estas para que se califiquen y corrijan con un color distinto si existieran errores.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la actividad de inicio. • Hoja de columnas relacionadas. • Hoja de columnas revisada.

Tiempo	Tema	Sesión 27/30
	Comprensión inferencial	
	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redactar un primer acercamiento para un texto narrativo y relacionar las pautas con el mismo. 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libreta. • Texto abordado. • Lápiz y colores.
10 minutos	<p>Actividad inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • En una hoja en blanco solicitar a los alumnos que enuncien todas las pautas o requisitos que debe de contener los textos narrativos. 	
20 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pedirá a los alumnos que de manera individual piensen en una idea para elaborar un texto narrativo, la cual deberán de comenzar a plasmar. 	
30 minutos	<p>Actividad de cierre</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los alumnos que de la lista de criterios o pautas para elaborar un texto narrativo busquen y relacionen si lo que escribieron cumple con lo mencionado. • Una vez revisado lo anterior, pedir que con un color subrayen lo que sí contiene el texto. Por el contrario, al final de la hoja anotar lo que les faltó por escribir.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista de criterios recordados. • Redacción del primer acercamiento del texto narrativo. • Corrección y selección de puntos estratégicos en el texto escrito.

Tiempo	Tema	Sesión 28/30
	Comprensión valorativa	
	Propósito: <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer aspectos importantes de la lectura por medio de preguntas de juicios de valor. 	Material <ul style="list-style-type: none"> • Breve texto narrativo. • Libreta. • Lápiz y colores.
15 minutos	Actividad inicio <ul style="list-style-type: none"> • El docente repartirá a los alumnos un breve texto narrativo en donde cada uno de ellos deberá identificar los diferentes puntos esenciales que se han abordado. 	
30 minutos	Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • El docente dará a los alumnos las siguientes preguntas, las cuales deberán responder de forma individual: 	

	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Por qué crees que es importante que el texto narrativo se sitúe en un determinado tiempo? ○ ¿Es necesario incluir en el escrito un momento o lugar determinado? ○ ¿En qué papel crees que se encuentran los personajes principales? ○ ¿Crees que es necesario incluir acciones o situaciones dentro del texto? ○ ¿Cuál crees que es la función del narrador? ○ ¿Se puede redactar un texto narrativo sin tener definido un tema específico? ○ ¿El modo de narrar el texto y el destinatario deberá estar relacionada con el tema elegido? Y ¿Por qué?
15 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente invitará a los alumnos a que de manera voluntaria compartan con el resto del grupo sus respuestas, así como la retroalimentación de estas por parte de sus compañeros.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de puntos importantes. • Resolución de preguntas. • Participación y retroalimentación en actividad de cierre.

Tiempo	Tema	Sesión 29/30
	Comprensión organizativa	
	<p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Validar las pautas necesarias para un texto narrativo en su texto escrito. 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto trabajado. • Libreta. • Lápiz y colores.

15 minutos	<p>Actividad inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> En parejas, los alumnos deberán de intercambiar su primer borrador de texto narrativo para leer el trabajo de su compañero. Una vez terminado, los alumnos deberán escribir un pequeño comentario en el cual le expliquen a sus compañeros en que aspectos consideran que puede mejorar su escrito y de qué manera.
35 minutos	<p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos deberán leer nuevamente las pautas, posterior a ello deberán de contrastar con su primer borrador de texto narrativo, y así identificar en cuáles aspectos deberán de complementar, ampliar o incluir información para redactar un nuevo texto narrativo.
10 minutos	<p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> Nuevamente, los alumnos deberán intercambiar con el compañero que lo hicieron en su actividad de inicio, para que este lea el nuevo texto y le anote si considera que tomó en cuenta las observaciones que le hizo, así como si complementó los aspectos que le hacían falta.
Evaluación	<p>El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Texto narrativo con comentario. Nuevo texto narrativo ampliado. Texto nuevo comentado.

Tiempo	Tema	Sesión 30/30
Transcodificación		
	Propósito:	Material

	<ul style="list-style-type: none">• Transcripción de los aspectos más importantes de un texto narrativo	<ul style="list-style-type: none">• Breve texto narrativo.• Tabla impresa.• Lápiz y colores.
10 minutos	Actividad inicio <ul style="list-style-type: none">• Solicitar de manera general a los alumnos que retroalimenten los aspectos básicos que debe contener un texto narrativo.	
35 minutos	Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none">• El docente proporcionará a los alumnos un texto narrativo y una tabla en la cual deberá de transcribir los aspectos que se solicitan de acuerdo con la lista abordada en la lectura.	
15 minutos	Actividad de cierre <ul style="list-style-type: none">• El docente deberá intercambiar de manera aleatoria su ejercicio resuelto. Posterior a ello, de forma colectiva y con la guía del docente, se irán contestado y corroborando las respuestas plasmadas por todos, de manera que sean evidentes las similitudes y diferencias.	
Evaluación	El docente tendrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos a evaluar: <ul style="list-style-type: none">• Participación grupal.• Ejercicio resuelto.• Ejercicio corregido.	

Reflexiones finales.

Por último, el presente apartado reúne algunos aspectos que se presentaron en el proceso de elaboración del documento recepcional.

Como se mencionó de manera previa, originalmente se pensó en un problema de comprensión lectora en general, con el paso de mi andar universitario pude ir poco a poco delimitándolo de tal manera, que lo que empezó con una necesidad de evitar que tanto Danae como otros niños pasaran los momentos de desesperación y frustración por los cuales yo pasé, se tornó en una problemática mucho más específica.

He de confesar que sabía que existían elementos que problematizaban las competencias comunicativas, mas no sabía que era lo que como pedagoga debería de proponer para mejorarlas. Estaba consciente que debería ser algo que lejos de ser utópico pudiera ser aplicado dentro de cualquier aula de clase.

Se me venían a la mente miles de cosas, pero la realidad es que ninguna cubría con las necesidades que se debían alcanzar. Mi pensar en ese entonces estaba enfocado a la lectura por placer, centrándome solamente en textos literarios. Con ello se perdía de foco el objetivo general de mis intereses pedagógicos, que eran que los alumnos desarrollaran las competencias lectoras con el fin de ampliar sus conocimientos, no con el fin de dejar volar su imaginación.

Otro de los conflictos que me surgieron dentro de este proceso, fue distinguir o definir sobre en qué basaría mi investigación: comprensión lectora, competencias lectoras o competencias comunicativas. Pues bien, fue un proceso un tanto conflictivo para mí, ya que siempre pensé en la comprensión, pero posteriormente, y revisando el plan de estudios de Educación Básica me di cuenta de que la idea de comprensión lectora no existía, de hecho ni siquiera las competencias lectoras, pero lo que si estaba definido eran las competencias comunicativas.

Después de momentos de lectura y análisis me di cuenta que en realidad los tres conceptos eran lo mismo pero eran diferente; sí, en verdad es una completa

contradicción, pero a consideración propia es lo mismo porque en los tres procesos están involucrados tanto la lectura como el acto de comprender y analizar un texto; pero no es lo mismo, ya que cada uno de estos tres tiene aspectos que los diferencian entre sí.

Fue así como decidí enfocarme y adoptar el concepto de competencias lectoras, no sin perder de foco la comprensión que fue en realidad el problema que originalmente me atrajo. Lo anterior debido a que en palabras de Antoni Zabala “La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida.” (Zabala, 2008: 45)

Por lo tanto no se limita solo a aspectos dentro del ámbito escolar, que sin duda es lo que más nos concierne, sino dota de herramientas para enfrentarse a los problemas de la vida diaria. La explicación un poco más amplia de lo referido previamente se encuentra en el apartado 3.1.4.

Al respecto, es importante retomar lo definido en el apartado 3.2.1, pues parte central de dicha propuesta es formar lectores competentes, lo cuales define Víctor Moreno como “...alguien que ha desarrollado un conjunto de habilidades y destrezas que le permiten interpretar los textos que lee y, por consiguiente, interactuar con ellos, manipularlos y transformarlos en función de una situación comunicativa o informativa” (Moreno, 2011: 54).

Una vez regresado al cauce por el “camino del bien” pude visualizar que el proceso de comprensión lectora, núcleo para desarrollar las competencias comunicativas, no se trataba solamente de responder preguntas de manera literal de las lecturas trabajadas. Más bien dicho proceso consta de diferentes niveles o fases de comprensión, por los cuales un alumno debe de pasar para que pueda ser competente. Lo anterior contrarresta las comunes prácticas dentro de los centros educativos de elaborar preguntas de corte literal para desarrollar la comprensión, ya que al hacer eso, sólo se quedan en el primer nivel de dicho proceso y este se queda inconcluso.

Retomando lo mencionado en párrafos anteriores, hubo un momento en el cual se tomó en consideración para la propuesta pedagógica textos completamente literarios, pero este tipo de textos son completamente diferentes a los textos académicos, que son en gran medida la principal fuente de adquisición de nuevos conocimientos para los estudiantes. Por ejemplificar, un buen chef no aprende a hacer grandes y deliciosos banquetes sólo haciendo pasteles, es necesario que practique preparando diversos platillos; así pues, para que los alumnos se formen como lectores competentes es necesario que pasen por las diferentes fases o niveles de comprensión lectora con diferentes tipos de textos.

Ahora bien, otro factor importante para la consolidación de las competencias lectoras en los alumnos radica en la repetición de las actividades previstas para ello. En una ocasión, escuché a alguien decir cómo es que una persona puede adquirir cualquier tipo de hábitos.

Lo básico es elaborar repeticiones de lo que se quiere consolidar, en este caso, las actividades específicas para los diferentes tipos de niveles de comprensión deberán de repetirse para que estas se conviertan poco a poco en costumbre.

Una vez creada una costumbre en los alumnos, si se sigue con esta constante cada vez que ellos tengan en sus manos cualquier tipo de texto se creará un hábito en ellos. Finalmente, si se sigue con ese patrón dicho hábito se convertirá en una habilidad que podrán poner en práctica tanto dentro como fuera e los muros escolares logrando con ello mejorar de manera significativa el proceso de adquisición de conocimientos, pero permitiendo a los alumnos transitar en el proceso de una manera más flexible. Es decir, cuando los alumnos desarrollen la habilidad lectora podrán realizar por lo menos cuatro de las cinco fases al mismo tiempo, y de manera mental mientras realizan la lectura misma.

Finalmente, resta hablar un poco acerca de la secuencia didáctica de la presente propuesta. Es conveniente mencionar que si bien está pensada para que los alumnos hagan un transitar por diferentes tipos de texto y por los cinco niveles propuestos por Víctor Moreno, esta puede tornarse un tanto repetitiva y excesivamente pausada, por lo cual el docente está en la completa libertad de

adecuar los días destinados para las sesiones de acuerdo con el desempeño y actitud de los alumnos, con la finalidad de que para ellos no se les haga una actividad pesada y aburrida, demeritando con ello la motivación.

Es importante mencionar que una limitante de dicha propuesta pedagógica es justamente esa, que solo es una propuesta, la cual fue diseñada con base en los principios teóricos y con los datos recabados a través de la observación dentro del aula de una escuela específica. Necesitaría ponerse en práctica para poder hacer ajustes y mejoras si así lo requiriera.

Sin embargo, los propósitos de esta modalidad de titulación permiten dejar hasta este nivel el desarrollo del trabajo recepcional, quedaría pendiente la tarea de aplicación y ajuste para otro momento, pero como dicen por ahí: “Esa es otra historia”.

Referencias

- Buisán y Marín (2001). *Cómo realizar un Diagnóstico Pedagógico*. México: Alfa Omega.
- Carbonell, J. (2010). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cañal de León, P. coord. (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. & Monclus, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014) Vigésima primera Edición. Consultado en:
- http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Editorial Visor.
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Ferreiro, Emilia. Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Frederick, A. (1992). *Ideas para la comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Garrido, F (2004). *Para leer mejor*. México: Editorial Paidós
- Gómez, R. (2016). *Innovación educativa. Factor Fundamental para el desarrollo del sector educativo*. México: Editorial Limusa.
- Hidalgo, J. L. (1992). *Leer Texto y Realidad*. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

- INEGI . (2016). *Estadísticas a propósito del... día mundial del internet (17 de mayo)*. Aguascalientes: INEGI.
- Marí Mollá, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Edit. Ariel.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Miranda (2010) La reforma curricular de la Educación Básica. En Los grandes problemas de México de Arnaut Alberto y Giorguli Silvia coordinadores.
- Molina García, S.(1989). *Batería diagnóstica de la Madurez para la Lectura*. Madrid: CEPE, 1984.
- Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes*. Iruña: Pamiela.
- OCDE (2009) *El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. París: OCDE.
- Pérez Zorrilla, M. (1995) *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. En revista de educación, núm. extraordinario 2005. P. 121-138. Fecha de publicación 7 de julio de 2005.
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Ed. Labor.
- RAE. (2017a) consultado de <http://dle.rae.es/?id=A37FnFc>.
- RAE. (2017b). consultado de <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0qTnnL>.
- RAE. (2017c). consultado de <http://dle.rae.es/?id=De7qNYD>.
- RAE. (2017d). consultado de <http://dle.rae.es/?id=Lgx0cfV>.
- Salgado, A. & Saucedo, S. (2010). *Educación*. México: El Colegio de México. ISBN 978-607-462-167-9

SEGOB (2015) *PROYECTO de Norma Oficial Mexicana PROY-NOM-031-SSA2-2014, Para la atención a la salud de la infancia*. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5417151&fecha=25/11/2015

SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

SEP. (2011a). *Plan de estudios 2011 Educación Básica*. México: SEP.

SEP. (2011b). *Programas de estudio 2011 Guía para el maestro Educación Básica Primaria Tercer Grado*. México: SEP.

Smith, F. (1989) *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2002). *Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria*.

Tobón, S., Prieto, J. & Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación de México.

UNESCO (200). *Marco de Acción de Dakar*. Francia: Graphoprint.

Universia. (2016). *Las apps más usadas por los mexicanos en 2016*. México. Disponible en: <http://noticias.universia.net.mx/cultura/noticia/2016/12/02/1147156/apps-usadas-mexicanos-2016.html>

Vygotsky (2006). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. En: Segarte AL, compiladora. *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Villamonte, Magdalena compiladora (2008). *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Graó.

Zabala, A. (2010). *La práctica educativa cómo enseñar*. Barcelona: Graó

Zabala, A, y Arnau, L (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. México: Graó/Colofón.

Anexos

Sesión 1

El ceniztonle se robó a la xkokolché.	Xkokolché vivía triste y solitaria.
Sus padres contrataron al pájaro clarín.	La xkokolché escondida en la cocina repetía la lección.
A la chaczidzib, el canto de xkokolché le recuerda que, aunque es muy bonita no puede cantar igual	Xkokolché cantó aún mejor.
La chaczidzib no disfruta escuchar a su antigua sirvienta.	Xkokolché llegó a cantar más bonito que el clarín.
La chaczidzib tuvo un capricho.	El maestro renunció a darle clases a chaczidzib.
El clarín empezó a dar sus clases.	Su canto logra que los pájaros se sientan tristes y felices a la vez.
Xkokolché inventaba una canción todas las noches.	El ceniztonle se levantó de la mesa y buscó la voz.
Un criado salió a ver quién tocaba.	El ceniztonle llegó a la cocina y vio a la xkokolché cantando.

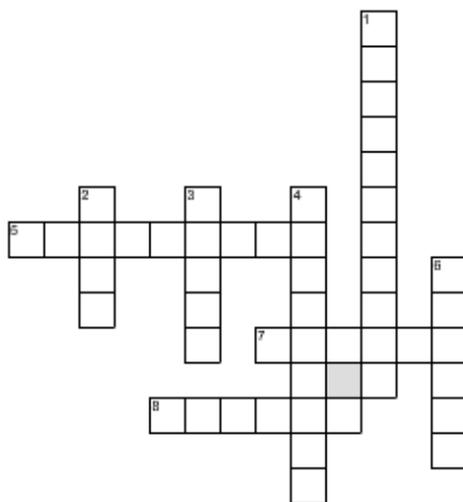
Nadie le daba trabajo a la xkokolché.	Xkokolché tocó la puerta de una casa muy rica.
La chadzidzib era una estudiante muy floja.	Xkokolché trabajaba a escondidas en la cocina.
Era de noche en el Mayab.	El cenzontle regresó cada noche a escuchar a la xkokolché.
Al oír el canto, todos los animales se quedaban en silencio y le escuchaban.	El cenzontle fue invitado a cenar a la chadzidzib.
El cenzontle no quiso interrumpir a la xkokolché y se fue sin hacer ruido.	Al oír el canto, todos los animales se quedaban en silencio y le escuchaban.
Las aves recibieron a la xkokolché con cariño.	El ciado recordó que necesitaban una sirvienta.

Sesión 2

1. De las palabras que se presentan a continuación, ¿Cuál consideran que es la palabra más importante del texto? Y ¿por qué?
 - a. Canto
 - b. Belleza
 - c. Soledad
 - d. Capricho
 - e. Cariño
2. ¿Por qué crees que a chaczidzib no le importó que su maestro renunciara a darle clases?
 - a. Porque cantaba bien
 - b. Porque sus papás contratarían a un nuevo maestro
 - c. Quería que le cumplieran un nuevo capricho
 - d. Por su bello plumaje rojo
 - e. Porque el maestro de canto no era bueno
3. ¿Por qué crees que nadie se acercaba a platicar con xkokolché?
 - a. Por su plumaje negro y cenizo
 - b. Porque trabajaba en la cocina
 - c. Para que no los regañaran
 - d. Porque cantaba bien
 - e. Porque siempre estaba triste
4. ¿Por qué crees que el cenote no quiso interrumpir a la xkokolché al verla cantar?
 - a. Para que no se espantara
 - b. Porque se veía muy triste y sola
 - c. Porque cantaba hermoso
 - d. Por miedo a que lo corrieran
 - e. Para decirle a sus amigas las aves
5. ¿Por qué crees que la chaczidzib no admira el canto de xkokolché?
 - a. Porque no le gusta como canta
 - b. Porque envidia su manera de cantar.
 - c. Porque no es tan bella como ella
 - d. Porque ya no tiene maestro de canto
 - e. Por caprichosa

Sesión 3

La xkokolche



Horizontal

5. Ave de plumaje opaco y cenizo
7. Lugar donde xkokolche trabajaba a escondidas
8. xkokolche vivia siempre...

Vertical

1. Pajara consentida hija de los dueÑ±os de la casa
2. Color del plumaje de chaczidzib
3. Chaczidzib era una estudiante muy....
4. Nombre del pajaro al que mas le gustaba el canto de xkokolche
6. Nombre del maestro de canto

Sesión 4

Nombre del alumno: _____

Situación inicial	Situación conflictiva	Situación final

Sesión 6

Nombre del alumno: _____

Escribe sobre la línea antes de cada afirmación V si crees que lo leído es verdadero, o F si consideras que es falso.

- _____ En las placas se elimina energía.

- _____ Cuando se liberan grandes cantidades de energía, viajan en forma de ondas sísmicas.

- _____ Existe un tercer tipo de ondas sísmicas llamadas terciarias.

- _____ Ocurre un temblor cuando se acomodan estas enormes placas o piezas de la corteza terrestre.

- _____ El lugar en donde se originan los temblores se localiza muy cerca de la corteza terrestre.

- _____ El movimiento de las placas se debe a que las cadenas montañosas que nacen en el interior de la Tierra las alejan.

- _____ Las ondas de los temblores viajan a velocidades muy lentas.

- _____ Si ocurre un terremoto debajo del mar no pasa nada.

- _____ El epicentro se ubica al trazar una línea vertical desde el lugar de choque de las capas hasta la superficie.

- _____ Las ondas de un temblor son tanto longitudinales como transversales .

Sesión 9

Busca en la siguiente sopa de letras las palabras que a continuación se muestran.

A	O	C	G	E	E	M	I	S	I	S	M	O	A	V	F	C	E	D
D	T	S	A	S	E	I	G	T	A	O	E	A	E	E	F	C	E	A
T	E	M	B	L	O	R	E	S	S	A	U	C	O	I	U	E	L	G
A	R	O	L	E	N	E	R	G	I	A	O	R	D	T	L	O	A	S
M	R	M	A	O	T	A	T	M	A	L	T	A	I	O	R	T	A	M
A	E	C	O	E	N	M	T	N	N	N	D	L	D	T	Q	C	S	D
O	M	T	E	V	I	G	E	E	E	L	I	S	N	B	I	T	Ñ	A
T	O	O	R	I	I	E	I	C	R	L	E	E	R	N	A	E	Z	T
T	T	L	R	A	N	M	I	T	E	R	C	D	O	M	N	I	C	S
C	O	S	T	A	N	P	I	M	U	I	E	T	I	O	O	U	C	U
R	T	P	O	S	E	S	C	E	P	D	C	S	D	V	B	D	D	E
E	S	R	O	O	U	I	V	E	N	E	I	T	T	O	I	E	E	L
L	U	O	N	T	I	N	D	E	T	T	E	N	E	R	E	T	E	O
N	L	S	R	B	E	R	A	S	R	E	O	A	A	O	E	O	O	E
A	O	N	D	A	S	T	A	M	D	S	L	E	L	L	E	S	C	E
U	A	C	A	A	A	P	O	O	I	N	A	V	B	O	E	A	T	F
O	O	R	N	O	A	E	I	N	S	S	E	L	N	A	A	S	I	A
N	T	E	A	C	U	S	A	B	A	N	A	A	E	O	A	O	E	N
T	E	M	C	O	R	T	E	Z	A	R	S	R	D	S	I	F	R	N

Temblores

Corteza

Terremoto

Capas tectónicas

Terrestre

Tsunamis

Epicentro

Ondas

Longitudinales

Movimiento

Suelo

Transversales

Energía

Sismo

Epicentro

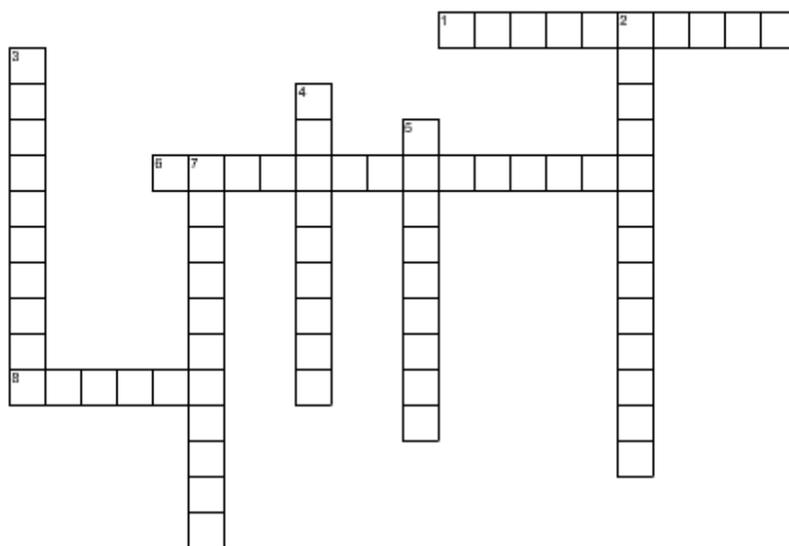
Nombre del alumno: _____

Relaciona ambas columnas de conceptos con su significado de manera correcta.

Tsunamis	Ocurre cuando se acomodan las enormes placas de la corteza terrestre.
Fallas	Gran rompimiento de rocas.
Ondas de un temblor	Debido a que el nacimiento de cadenas montañosas empuja las placas.
Movimiento de placas	Sismo muy fuerte.
Epicentro	Olas gigantes producidas por un terremoto debajo del mar.
Un temblor	Longitudinales y transversales.
Terremoto	Línea vertical desde el origen del temblor hasta la superficie.

Sesión 17

Resuelve el siguiente crucigrama y pégalo en tu cuaderno



Horizontal

1. Cuando una población de aves inicia un viaje de ida y vuelta.
6. De 48 a 72 horas sin detenerse a descansar.
8. Hasta 8,000 metros.

Vertical

2. Son capaces de llevar complejos mapas en la memoria.
3. Repiten el viaje todos los años y pasan por los mismos lugares.
4. Hasta 32,000 Kms. cada temporada.
5. Hasta 80 Km/hr.
7. Utilizan la posición del Sol para, la Luna, las estrellas, el magnetismo y el viento.

Sesión 19

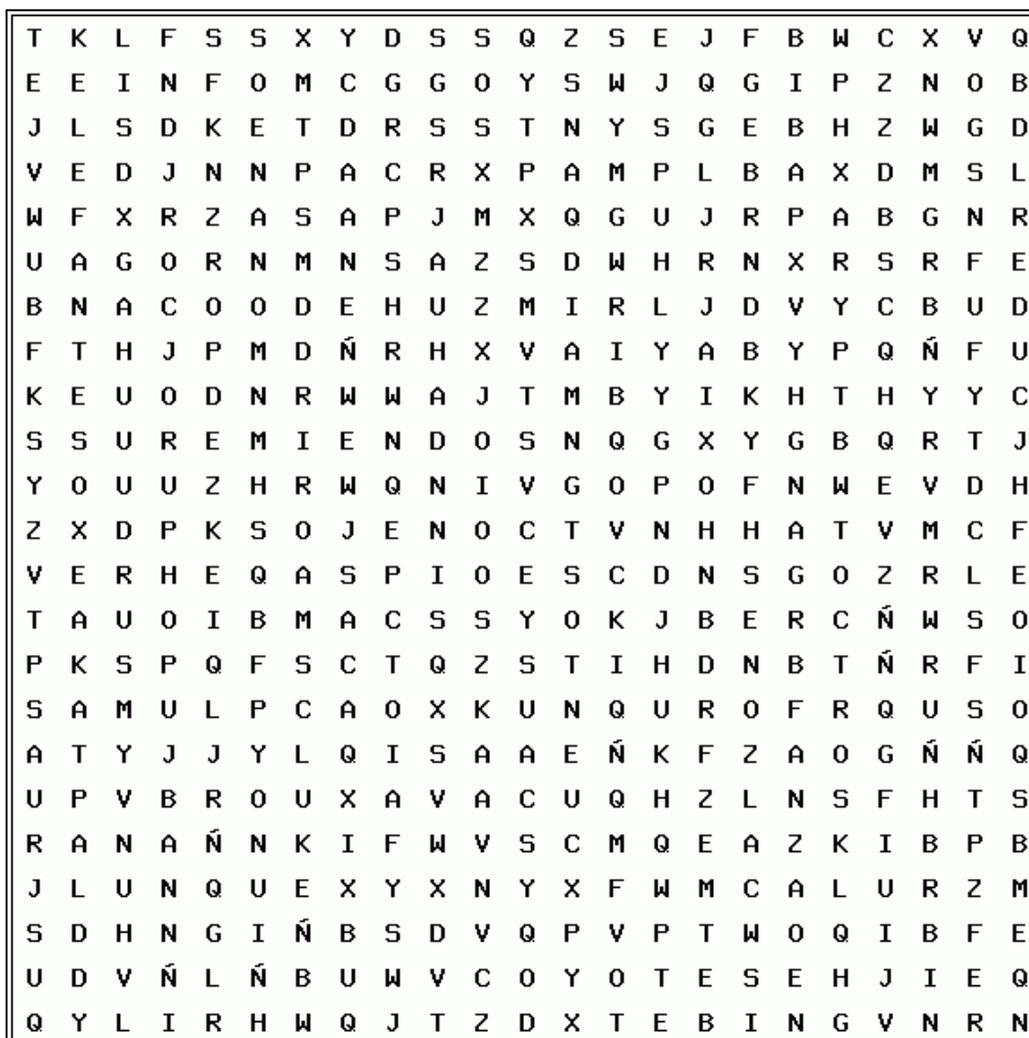
Nombre del alumno: _____

Relaciona ambas columnas de conceptos con su significado de manera correcta.

Horas de vuelo	Cuando una población de aves inicia un viaje de ida y vuelta.
Velocidad de vuelo	Repiten el viaje todos los años y pasan por los mismos lugares.
Frecuencia	Utilizan la posición del Sol, la luna y las estrellas, el magnetismo y el viento.
Distancia	De 48 a 72 horas sin detenerse a descansar.
Migración	Hasta 8,000 metros.
Orientación	Hasta 80 km/hr.
Altura de vuelo	Hasta 32,000 km cada temporada.

Sesión 23

Busca en la siguiente sopa de letras las palabras que a continuación se muestran.



Bigotes

Calzones

Cambio

Conejos

Cosas

Costal

Cuentos

Plumas

Remiendos

Duendes

Elefantes

Enano

Gatos

Hilos

Mano

Parches

Ratones

Zapatos

Sesión 24

Nombre del alumno: _____

Relaciona ambas columnas de conceptos con su significado de manera correcta.

En mi costal de hilos viejos	traigo el cuento de un enano.
En mi costal de hilo y parches	traigo cuentos de coyotes.
En mi costal con tirantes	traigo el cuento de unos gatos.
En mi costal de hilo y pluma.	traigo cuentos de la luna
En mi costal sin zapatos	traigo el cuento que perdí.
En mi costal con bigotes	traigo cuentos de tlacuaches.
En mi costal hecho a mano	traigo cuentos de ratones.
En mi costal con argüendes.	traigo el cuento de unos duendes
En mi costal sin calzones	traigo cuentos de conejos.
Y en el costal que te di	traigo cuentos de elefantes.