



**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Unidad 094 Ciudad de México Centro**



**Maestría en Educación Básica**  
**Especialidad Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria**

**La construcción de estrategias didácticas por docentes  
sobre comprensión lectora a través de un taller  
democrático, en la esc. prim. “Josefa Ortiz de Domínguez”,  
Alcaldía Magdalena Contreras, Cd. de México**

**Presenta: @WExza Zamná Pérez Hernández**

**Directora de tesis: Dra. Teodora Olimpia González Basurto**

**Marzo 2020.**



## DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 28 de agosto de 2019.

**PRESENTE**

**LIC. EXZA ZAMNA PEREZ HERNANDEZ.**

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

**LA CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS POR DOCENTES SOBRE COMPRESIÓN LECTORA A TRAVÉS DE UN TALLER DEMOCRÁTICO, EN LA ESC. PRIM. "JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ", ALCALDÍA MAGDALENA CONTRERAS, CD. DE MÉXICO.**

A propuesta de la directora de tesis Dra. Teodora Olimpia González Basurto, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

### EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

| JURADO         | NOMBRE                                |
|----------------|---------------------------------------|
| PRESIDENTE     | DRA. ANGELICA JIMÉNEZ ROBLES          |
| SECRETARIA (O) | DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO |
| VOCAL          | MTRA. OLIVIA GONZÁLEZ CAMPOS          |
| SUPLENTE       | MTRA. MIREYA MARTÍNEZ MONTES          |
| SUPLENTE       | MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ              |

**ATENTAMENTE  
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

**DR. VICENTE PAZ RUIZ**

**DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO**

VPR/RGA\*jjcc

## AGRADECIMIENTOS

*A Dios y a mi familia con todo mi amor.*

*A mi padre,  
a quien amo y extraño.*

*A mi madre,  
por siempre apoyarme en todo lo que me propongo,  
por su paciencia y amor, siendo todo para mí.*

*A mis hermanas, hermanos, sobrinas y sobrino,  
porque siempre estemos unidos.*

*A mi querido y amado esposo Dante,  
por su amor incondicional y porque es el motor  
de muchas ideas y acciones en este camino de la educación.*

*A mis amigas de esta maestría:  
July, Lety, Tere, Ivone, Irma, Miriam, Ely, Chío  
y a aquellos con los que coincido en lucha.*

*A mis asesores:  
Roberto (†), Anabel, Claudia y Manuel.*

*A mi tutora y maestra Olimpia,  
por sus enseñanzas, conocimiento, por su confianza y afecto.*

*A mis amigas y amigos de una buena parte de mi vida:  
Bere, Marco, Lily y Melissa.*

*Y a las docentes que dieron voz en este relato.*

## ÍNDICE

|   | PÁG. |
|---|------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>   | 6    |
| <b>I. EL CONTEXTO EDUCATIVO Y LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>  | 10   |
| A. Las políticas educativas y la comprensión lectora  | 10   |
| 1. La atención de la comprensión lectora en el campo internacional                                | 11   |
| 2. México, el enfoque por competencias y la comprensión lectora                                   | 15   |
| <b>II. INDAGANDO LA PROBLEMÁTICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>                                    | 27   |
| A. El papel del docente en la comprensión lectora   | 27   |
| 1. La comprensión lectora en educación primaria   | 28   |
| 2. Concepciones del trabajo con la comprensión lectora en docentes y autoridades                  | 29   |
| B. El Diagnóstico Específico en la esc. prim. “Josefa Ortiz de Domínguez”                         | 32   |
| 1. Una mirada al contexto   | 32   |
| 2. Selección de los participantes para la muestra   | 35   |
| 3. El Diagnóstico Específico  | 36   |
| 4. Los hallazgos en torno a la comprensión lectora en la práctica docente                         | 55   |
| 5. El problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos sobre la comprensión lectora | 57   |
| C. Bases metodológicas para la Intervención Pedagógica  | 59   |
| 1. El uso de una metodología de investigación: La Documentación Biográfico-narrativa              | 60   |
| 2. La técnica para la Documentación Biográfico-narrativa  | 62   |
| 3. Los instrumentos para la Documentación Biográfico-narrativa                                    | 67   |
| <b>III. COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ENSEÑANZA</b>   | 71   |
| A. Antecedentes sobre estrategias de comprensión lectora  | 71   |
| 1. La comprensión lectora y la formación docente  | 71   |
| 2. El rol docente en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora                           | 73   |
| 3. Comunidad de aprendizaje para trabajar la comprensión lectora                                  | 75   |
| 4. El taller como modalidad para trabajar estrategias de comprensión lectora                      | 76   |
| 5. Construcción de aprendizajes bajo el marco de proyectos  | 77   |
| B. Fundamentos sobre la comprensión lectora y los docentes  | 80   |
| 1. Aportes sobre la comprensión lectora, su proceso y estrategias cognitivas                      | 81   |
| 2. Mediación y estrategias didácticas   | 94   |
| 3. Modalidad para organizar el trabajo con las estrategias  | 100  |
| C. Pedagogía por Proyectos: Base didáctica para la comprensión lectora                            | 102  |
| 1. ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?   | 102  |
| 2. ¿Cómo surge la Pedagogía por Proyectos?  | 103  |
| 3. ¿Cuáles son los fundamentos de Pedagogía por Proyectos?  | 105  |
| 4. Ejes didácticos de la Pedagogía por Proyecto   | 106  |

|   |            |
|---|------------|
| 5. Las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje                                  | 108        |
| 6. Herramientas para llevar a cabo los proyectos                                      | 110        |
| 7. La concepción de leer/escribir en la escuela                                       | 112        |
| 8. Estrategias didácticas para la cultura escrita                                     | 113        |
| 9. Los ineludibles siete niveles lingüísticos en lectura y escritura                  | 119        |
| 10. Evaluación de Pedagogía por Proyectos   | 121        |
| <b>IV. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>                      | <b>123</b> |
| A. Elementos metodológicos de la indagación y la Intervención Pedagógica              | 123        |
| 1. Un taller para docentes  | 123        |
| 2. Justificación: El para qué de esta Intervención Pedagógica                         | 125        |
| 3. Un espacio y tiempo para reflexionar   | 126        |
| B. Hacia la puesta en marcha del taller   | 127        |
| 1. Propósitos: ¿Hacia dónde vamos?  | 127        |
| 2. Listado previo sobre acciones y recursos   | 128        |
| 3. Antes de empezar... Una fase de sensibilización                                    | 129        |
| 4. Competencias docentes a favor de la comprensión lectora                            | 130        |
| 5. El taller: Juntos hacia la comprensión lectora de los estudiantes                  | 131        |
| 6. Evaluando lo que hicimos   | 138        |
| <b>V. LA INTERVENCIÓN HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS</b>                        | <b>142</b> |
| A. Informe Biográfico-Narrativo: El docente un ente clave para la comprensión lectora | 142        |
| Episodio 1. De un lugar a otro hasta llegar a ser docente                             | 142        |
| Episodio 2. Preparando el viaje: Un encuentro con la realidad docente                 | 150        |
| Episodio 3. Entre dilemas y preocupaciones a un paso de abordar                       | 157        |
| Episodio 4. ¡Todos a bordo!, el viaje va a empezar                                    | 161        |
| Episodio 5. ¡A trabajar por proyectos!  | 166        |
| Episodio 6. Un cuento colectivo: El sueño inesperado de Eloísa                        | 174        |
| Episodio 7. Estaciones espaciales... ¡Qué buena idea!                                 | 181        |
| Episodio 8. Viaje Lectorauta  | 189        |
| B. Informe General de la Intervención Pedagógica                                      | 193        |
| 1. Metodología de la investigación  | 193        |
| 2. Contexto general y Diagnóstico Específico  | 194        |
| 3. Sustento teórico   | 195        |
| 4. Metodología pedagógica de la intervención  | 196        |
| 5. Resultados sobre la Intervención Pedagógica  | 199        |
| <b>CONCLUSIONES</b>   | <b>202</b> |
| <b>REFERENCIAS</b>  | <b>206</b> |
| <b>ANEXOS</b>   | <b>215</b> |

## INTRODUCCIÓN

Muy a menudo la enseñanza de la lengua es un tema de reflexión, ya que se aborda desde distintas concepciones, algunas de ellas se basan en métodos que atienden elementos para la adquisición de la lectura y la escritura desde una mirada tradicional enfocada a la estructura gramatical más que en la funcionalidad de la lengua. Otra concepción se basa en el aprendizaje de la lectura y escritura por descubrimiento, en donde el estudiante elabora hipótesis que luego comprobará y reflexionará para adquirir el dominio de la cultura escrita.

La lectura y la escritura son actos de inteligencia, que requieren de la organización, construcción, reflexión y representación de ideas. Ambos actos, leer y escribir, se constituyen a medida que el aprendiz se enfrenta a situaciones que le permiten el ejercicio y dominio de los procesos, de tal manera que adquiera competencia.

De esta manera, el papel del docente cobra sentido, ya que a partir de su intervención puede llevar a sus estudiantes a la comprensión lectora, siendo ésta el resultado de un acto reflexivo de la lectura. Por lo tanto, el profesor requiere conocer cómo se da el proceso de la comprensión lectora para poder encaminar a sus estudiantes hacia la interpretación de los textos y de las situaciones que suceden a su alrededor y en el mundo.

La enseñanza de la lengua, desde el enfoque por competencias y la forma en que es abordada la comprensión lectora en las aulas mexicanas, requiere de atención, pues permea el dominio de prácticas tradicionales con orientación mecanicista de la lectura, sin llegar a un nivel crítico y reflexivo de la misma. Esta situación lleva a la necesidad de revisar lo que se ha logrado o no a partir de la implementación de los programas de estudio vigentes y las orientaciones que reciben los docentes para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes.

Con la creación de espacios para la formación y actualización permanente del magisterio a partir de la reforma educativa de 1993, la tendencia en las temáticas abordadas se dirige principalmente a conocer el plan y programas de estudios, así como los enfoques pedagógicos y recursos educativos que se tienen al alcance, por

lo que el campo de estudio al que puede tener acceso el maestro desde su práctica educativa es limitado. Así mismo, los espacios, las temáticas y los recursos humanos y materiales son insuficientes para atender la demanda de los docentes, hay profesores que se mantienen con su formación inicial, participando en estos cursos solo cuando tiene validez para alcanzar un incentivo, generalmente económico, o cuando es obligatorio, perdiéndose el sentido para lo que fueron creados como parte de la formación y actualización permanente del magisterio.

En México, se impulsan programas de formación continua para los docentes, orientados a responder a las políticas educativas actuales, un ejemplo de ello son los *Talleres Generales de Actualización (TGA)* al magisterio, que surgen como espacios para que el conjunto de docentes mejore progresivamente sus competencias didácticas y como apoyo se da una guía o antología de lecturas sobre diversas temáticas del momento; aunque no siempre llegan a las manos de todos los maestros, tratan temas muy generales y es imposible revisar a profundidad. Estos materiales muchas veces quedan en los estantes y no son utilizados.

Actualmente se sigue el mismo patrón en los *Consejos Técnicos Escolares*, en donde el docente frente a grupo tiene poca o nula participación sobre los temas que se tratan, por lo que su papel en estos espacios es de mero receptor de información descontextualizada y llenado de formatos, que posteriormente tendrá que entregar como informe de resultados. Difícilmente el docente cuestiona la información que se le da en este tipo de cursos o espacios y toma una actitud pasiva ante los problemas que devienen en su hacer. Además, lo aprendido en los cursos carece de impacto, ya que muchas veces no es aplicado en la práctica y se queda como acumulación de datos.

La formación de los maestros, entonces, debiera centrarse en las problemáticas cotidianas del mundo escolar, en donde el docente se sienta identificado y participe para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes, que el *Consejo Técnico Escolar (CTE)* se torne un espacio donde se genere investigación a partir del análisis de las realidades educativas y contexto y tienda a la búsqueda de alternativas de solución

para lo que requiere la comunidad de aprendices, así mismo generar nuevos espacios que ofrezcan esa oportunidad a los maestros.

El presente trabajo es una propuesta de investigación, en donde a partir de la práctica reflexiva y sistemática de los docentes, los estudiantes encuentren sentido y significado en lo que leen y hacen a partir del manejo de los textos. Por ello, el documento se encuentra organizado de la siguiente manera:

En el capítulo I se da un acercamiento al contexto en el que se concibe a la comprensión lectora como objeto de estudio. Se compone de dos apartados, en el primero se expone el panorama político, social y económico de la educación, desde un contexto internacional. En el segundo apartado, se hace una descripción y análisis acerca de cómo el docente ha enfrentado las reformas realizadas al plan y programas de estudio y los componentes que surgen de ellas desde un panorama político, social y educativo en el contexto nacional. Por lo que conviene hacer un análisis de la Reforma Integral de Educación Básica, sobre el tratamiento que se le da a la comprensión lectora en las aulas.

El capítulo II constituye la delimitación del problema acerca de la comprensión lectora en el nivel primaria. En un primer apartado se describe el diseño, aplicación y desarrollo de los instrumentos y técnica utilizados para la obtención de un Diagnóstico Específico (DE). Posteriormente se presenta el análisis de los resultados como indicios para el planteamiento del problema que conforma el segundo apartado y en el que se incluyen las preguntas de indagación y los supuestos teóricos. Finalmente, en un tercer apartado se define el camino metodológico que se sigue para la atención del problema mediante la Intervención Pedagógica.

El capítulo III ofrece los referentes teóricos en los que se fundamenta la intervención, mismo que se conforma de tres apartados, en el primero se muestran los antecedentes de intervención sobre la comprensión lectora y la formación de maestros en nivel primaria. En el segundo apartado se dan a conocer los fundamentos teóricos para su estudio y en el tercero se describe la metodología de la *Pedagogía por Proyectos* como la base didáctica de la propuesta de intervención.

Con ello se inicia el curso de la Intervención Pedagógica que guía a los docentes en el camino hacia la construcción de sus conocimientos sobre la comprensión lectora, para que tengan herramientas que les permitan cultivarse desde la diversidad y la equidad y puedan llevarlo a la práctica con sus estudiantes. Por lo que en el capítulo IV se da a conocer la propuesta de Intervención Pedagógica dirigida al fortalecimiento de la práctica docente como medio para la construcción de estrategias didácticas innovadoras que atiendan el problema con la comprensión lectora desde su experiencia y contexto.

Finalmente, en el capítulo V, se da a conocer por medio de la Documentación Biográfico-narrativa como metodología de investigación, lo acontecido durante la Intervención Pedagógica. El primer apartado constituye el Informe Biográfico-narrativo, compuesto por ocho episodios que conforman el relato, el cual parte de la autobiografía del investigador y posteriormente se da a conocer la experiencia durante la intervención, en especial en este apartado se utiliza el citado tradicional *Chicago* debido a la importancia de conservar el hilo que conduce al relato. Finalmente, en el segundo apartado, se da a conocer el informe general de la Intervención Pedagógica y los resultados y conclusiones que de ella se obtuvieron.

## I. EL CONTEXTO EDUCATIVO Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

*Día tras día, se niega a los niños el derecho de ser niños.  
Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana  
Eduardo Galeano (1998).*

El sistema educativo actual promueve el tratamiento de la comprensión lectora desde un enfoque por competencias, su resultado es el saber hacer instruccional, que recae en el tradicionalismo, ¿eso es lo que busca la actual reforma educativa? Si es así, la intención es propiciar que el docente reproduzca prácticas educativas carentes de sentido para sus estudiantes, para cumplir lo exigido por las autoridades educativas, dejando de lado la búsqueda de la comprensión lectora que lleve a los estudiantes a comprender el mundo.

En la idea de dar respuesta a las interrogantes se presentan en este capítulo elementos de la política educativa actual en lo internacional y nacional que dan como producto la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), de la cual se presentan y cuestionan varios.

### A. Las políticas educativas y la comprensión lectora

A finales del siglo XX y principio del XXI, los gobiernos de diversas naciones adoptaron políticas educativas para responder a políticas neoliberales. Los avances tecnológicos, la facilidad en la transmisión de información vía internet, la extensión global de los mercados y la búsqueda del dominio por la economía del conocimiento; transformaron los estilos de vida y la manera de educar y formar a los seres humanos, provocando un cambio en el rumbo de las políticas públicas orientadas y diseñadas para responder a las económicas existentes de los países de primer mundo. Según Augusto Iyanga, las políticas educativas son:

Un conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa a nivel estatal o supranacional y, en cierta medida, también a niveles de las instituciones privadas, generalmente confesionales [...] La política educativa trata, esencialmente, de directrices que señalan los Gobiernos para organizar la educación del país, en el marco de su política general y nacionalista [...] Los criterios y las orientaciones deben inspirar: los fines, la estructura, la organización, la administración, los contenidos, los niveles, la formación de docentes, la financiación, etc. (2011: 112) (de cada nivel y aspecto del sistema educativo).

En este sentido “podemos entender al sistema educativo como la síntesis institucional de las concepciones jurídicas y pedagógicas de quienes gobiernan un Estado” (García, s. f.). De esta síntesis, se determina el tipo de estructura social, la mentalidad política, los niveles de desarrollo logrados en las diferentes esferas de la vida, la religión, la cultura, las ciencias y las artes, los avances pedagógicos y las influencias extranjeras que son implementados para homogeneizar a un país.

La enseñanza de la lengua se sujeta a las necesidades de esta política educativa y por lo mismo, dentro de la visión enfoque por competencias, donde la comprensión lectora funciona a un nivel literal e instruccional suficiente para responder a lo requerido en el mundo empresarial.

### **1. La atención de la comprensión lectora en el campo internacional**

La dinámica de la globalización se ha ido insertando de manera acelerada en los diferentes ámbitos: social, político, económico y educativo. Las formas de ser, de estar, de pensar y de actuar en la sociedad han dejado de lado la diversidad cultural y la riqueza del mosaico multicultural que existe en cada región del mundo. Es aquí donde el desarrollo de la comprensión lectora cobra sentido, pues es urgente que se formen seres pensantes, críticos y reflexivos, que tengan la oportunidad de tomar sus propias decisiones frente a la educación impuesta que reciben, la cual no considera las particularidades de los grupos sociales.

La Conferencia Mundial sobre *Educación para todos*, realizada en Tailandia (1990), insistió en la necesidad de garantizar una educación para todos (niños, jóvenes y adultos) y orienta a las necesidades básicas de aprendizaje, que dieran lugar a los requerimientos de una nueva sociedad, el desarrollo científico y tecnológico sin dejar de lado la diversidad cultural de cada país. Sin embargo, la política actual insiste en atender las necesidades mínimas y ajustadas del capitalismo. Desde esta perspectiva se inserta a la comprensión lectora en la enseñanza de la lengua, dirigida a lecturas instruccionales como, por ejemplo: la reproducción de instructivos, formularios, oficios, entre otros. Los programas de español tienden a proponer lecturas

descontextualizadas, es decir, que no surgen del interés o proyecto propio de los estudiantes, sin que fortalezcan su desarrollo creativo.

#### **a. La cuestión de la estandarización**

Si bien la intención de Jacques Delors (1996) en su documento *La educación encierra un tesoro*, que surge de la conferencia promovida por la UNESCO, fue mostrar que es más importante aprender a *conocer*; aprender a *hacer*; aprender a *vivir juntos* y aprender a *ser*, y no adquirir conocimientos y otras formas de aprendizaje obsoletas como la mecanización y concebir a la educación con nuevos programas de estudio orientados a conformar “un sistema educativo más humanizador, democrático y solidario” (Gimeno, J., *et al.*, 2008: 19), las propuestas curriculares de 2011 y 2017 no denotan eso, más bien se observa un sistema homogeneizador, por lo cual se atiende la estandarización en detrimento de los ritmos de aprendizaje de cada niño.

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (Afinar las Estructuras Educativas en Europa) (s. f.), refrenda el enfoque por competencias y para nada vitaliza una visión humanista, esto significa que los diferentes aspectos de la lengua que se fortalecen desde la formación de un sujeto autónomo en su hacer y su pensar, Tuning lo anula y promueve la formación instruccional y literal de la lengua, con ese mismo efecto se presenta el proyecto *Tuning Latinoamérica* (2004-2008).

De ahí que Andere, refiere que “el tema de debate no es el objetivo de más educación y más preparación, sino lo que se considera como mejor educación y mejor preparación” (2013: 76). A través de estos proyectos internacionales y fundaciones prestigiosas se realizan diagnósticos e informes acerca del estado en el que se encuentran los sistemas educativos actuales, pero son de tintes económicos con un lenguaje pedagógico engañoso.

Desde este marco, ¿qué sucede con la enseñanza de la comprensión lectora? Lo que el informe global de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) deja ver, desde el año 2000, en su prueba PISA,<sup>1</sup> es que efectivamente “se

---

<sup>1</sup> Por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment*.

centra en tres áreas que tradicionalmente se han considerado claves para el aprendizaje en todos los sistemas educativos: ciencias, lectura y matemáticas” (INEE, 2008: 29), pero sin contemplar las características de cada nación o población a la que se aplique, pues es una prueba estandarizada.

Esta situación pone de manifiesto que las intenciones de la OCDE y las demás organizaciones son pretenciosas, en el sentido de que, a partir de esta prueba estandarizada, se obtenga un referente que determine el nivel de preparación del estudiante para insertarse al sistema laboral, moldeado para actuar dentro de la nueva organización económica mundial, basado desde luego, en el enfoque por competencias.

Desde este enfoque, la lectura es evaluada por PISA en tres dimensiones: *procesos* (*recuperar información, interpretar textos, la reflexión y evaluación de textos*), el *formato textual* y la *situación* o el *contexto de la lectura* (INEE, 2008: 30), esto sólo se queda en el discurso. La realidad es que la comprensión lectora sólo se desarrolla hasta un nivel literal e inferencial, en el que se llega a la interpretación del texto, dejando de lado la construcción propia del estudiante, su creatividad, su autonomía para seleccionar lecturas de acuerdo con sus intereses, entre otras situaciones que determinan su aprendizaje.

Los niveles de desempeño en los que se centra esta prueba están en función de la mera descripción de habilidades y tareas que los estudiantes son capaces de hacer, centrados en el *saber hacer*. Por ejemplo, se habla de la *reflexión del texto* que, según el INEE (2008), consiste en comparar dos o más textos sobre el mismo tema para recuperar información explícita contenida, quedando en un nivel literal y quizá inferencial de la lectura (Kabalen y de Sánchez, 2011). La reflexión acerca de un texto implica pensar atenta y detenidamente en algo, desarrollando procesos, estrategias y habilidades mentales que permitan la construcción de ideas para tomar posturas respecto de lo que se lee. Así mismo, se evalúa la *recuperación de la información*, que se queda en un parafraseo literal de aquello que está explícito en el texto, por lo que

impide generar un esfuerzo mental que trascienda a la comprensión crítica del texto mismo.

En esta investigación se entiende por comprensión lectora al proceso en el cual el lector encuentra el sentido del texto a partir de sus referentes socioculturales y construye un significado, este proceso se explica en el capítulo III. El uso de lecturas predeterminadas no favorece la reflexión ni invita a la crítica. Lo cierto es que se evalúa de manera estandarizada a todos los estudiantes no importando su situación social, económica, geográfica y cultural. El problema no concluye aquí, ya que pruebas como PISA están siendo adoptadas por más países como si fuera la solución para el logro de aprendizajes en los estudiantes. Es un modelo de alto costo y con ello los gobiernos se justifican para concretar y aplicar las reformas a sus sistemas educativos.

#### **b. La función de la evaluación**

Actualmente en las escuelas se observa el uso de sistemas de evaluación de la comprensión lectora carentes de sentido como la fluidez, la velocidad lectora y la comprensión literal de fragmento de textos, que no advierten el proceso o los procesos que permiten al lector desarrollar adecuadamente la lectura. Esto se debe en gran medida a que a partir de la aplicación de la prueba PISA, los funcionarios y autoridades educativas consideran como referente sus resultados (Díaz, C., Gracida, Y. y Sule, T., 2014), para determinar el cambio en el plan y programas de estudio, lo que implicó la modificación en los materiales del estudiante y del maestro, sin previa consideración a este último como experto en el aula. Andere (2013: 25) señala que:

México entró en una espiral de medición junto con otros países que han adoptado políticas de evaluación educativas, más allá de lo que la literatura y políticas exitosas de evaluación y aprendizaje sugieren, para el desarrollo de habilidades y conocimientos de los aprendientes. Responder pruebas estandarizadas no refleja el aprendizaje de los aprendientes sino el desempeño de ciertos dominios.

Esta visión se traslada a la escuela, implementando sistemas internos de evaluación y control del rendimiento hacia los estudiantes y profesores, con esto se reafirman las pretensiones de las autoridades que se empeñan en responder parámetros o estándares construidos desde lo internacional, ya que desean obtener buenos resultados ante los ojos de la OCDE, por el objetivo único de conseguir mayor inversión

extranjera. Lo cierto es que se olvidan de la verdadera esencia de la educación, la de formar seres integrales, plenos, libres y creativos. La escuela se convierte en el lugar de la reproducción de mano de obra y destinada a una cultura de la evaluación y la certificación, como si se tratase de mercancía que debe pasar por cierto control de calidad.

Tanto los docentes como las familias esperan obtener “buenos resultados”, respondiendo pruebas que, según los “expertos”, determinan la efectividad de la educación que reciben los niños. Cuando los resultados de México siempre han estado por debajo de los niveles de desempeño, sólo esperan la mirada incisiva de los analistas que afirman que la educación del país es insuficiente, no apta para responder a las nuevas exigencias de la sociedad global.

Por lo que, en el siguiente apartado, se da a conocer cómo estas políticas neoliberales han influido en el sistema educativo de México y cuáles han sido sus repercusiones.

## **2. México, el enfoque por competencias y la comprensión lectora**

Entender la política educativa que México ha desarrollado a través de los diferentes gobiernos que ha tenido, es complejo, de ahí que se aportan algunos elementos que se irán relacionando con la situación actual que se vive con respecto a la educación que deviene desde el siglo XX, con la conformación de un sistema educativo que responde a las demandas de la sociedad en vías de desarrollo y para contrarrestar el analfabetismo y que posteriormente se torna para responder a las demandas económicas internacionales.

A finales de los años ochenta, México incluyó dentro de sus políticas educativas la necesidad de “modernizar la educación”, que consistía en modificar el paradigma tradicional a uno que tuviera concordancia con el modelo económico vigente, lo que implicó utilizar un “nuevo lenguaje, nuevos currículos, nueva formación de maestros, nuevos materiales y nueva pedagogía para un enfoque de aprendizaje” (Andere, 2013: 69). De ahí que en mayo de 1992, se expide el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (SEP, 1993), cuyos propósitos se centraron en la masificación de la cobertura de la educación, renovación de los

contenidos y métodos de enseñanza, mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles de educación básica, cuestiones que poco se cumplían, pues lo que se buscó fue enmarcar la política educativa hacia la productividad y competitividad del país a través de la formación de estudiantes y docentes basados en perfiles de desempeño.<sup>2</sup>

Como resultado de ello, en 1992, surge el Programa de Carrera Magisterial, del cual hoy se reconoce que no dio resultados, pues se cayó en la simulación. La preparación se encauzó en recibir incentivos económicos para acceder a niveles superiores de estímulo, sin que existiera la necesidad de cambiar de actividad profesional (SEP, 2014a). Este programa es sustituido en 2015, tras la creación de la Ley del Servicio Profesional Docente, mecanismo de evaluación para el ingreso, permanencia y promoción de los maestros dentro del sistema educativo, que conduciría toda la actividad docente, perdiéndose la permanencia en el empleo. Actualmente esta ley fue derogada, aunque no en su totalidad.

#### **a. Acuerdos van y acuerdos vienen**

El ANMEB formó parte del Plan Nacional de Desarrollo de 1989-1994, el cual estaba internacionalmente relacionado con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), que marcaría no sólo la apertura a un intercambio económico sino también intercultural entre los países del norte de América, por lo que definiría las directrices de las nuevas políticas de la educación en México.

Entre esas directrices estuvo la orientación hacia la medición de la calidad educativa, lo cual ha generado que los estudiantes mexicanos estén sometidos a una serie de evaluaciones, de corte internacional y nacional.

Vidal (2009) describe que, en 1998 a través de la Dirección General de Evaluación (DGE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se lanzó el primer programa de pruebas denominadas *estándares nacionales*, diseñado para evaluar la educación

---

<sup>2</sup> En la publicación del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) de 1989-1994, se definieron los perfiles de desempeño para los estudiantes que egresen de preescolar, primaria, secundaria, así como para los docentes, como una estrategia para la modernización de la educación.

nacional con muestras representativas de los estudiantes de todo el país, posteriormente, denominados *pruebas nacionales*.

Bajo la misma línea, en el año 2002, se crea el Compromiso Social por la Calidad de la Educación cuyo propósito fue “transformar al Sistema Educativo Nacional en el contexto económico, político y social con que iniciaba el siglo XXI” (SEP, 2011a: 8). Esta transformación implicaba desarrollar una educación integral cuyos enfoques de enseñanza y aprendizaje se centren en que el estudiante aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, replicando así los pilares descritos por Delors (1996) en la educación, cuestión que se ajusta a la norma internacional exigida.

A partir de este momento se comienza a hablar de calidad de la educación, concebida como una forma de alcanzar los más altos estándares de aprendizaje (SEP, 2011a), México debía responder a los organismos internacionales con una nueva visión de la educación centrada en la evaluación de la calidad educativa.

Ese mismo año, en 2002, se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), encargado de controlar y dar seguimiento a las aplicaciones de pruebas, el manejo e interpretación de los resultados para medir la calidad del sistema educativo.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (Diario Oficial de la Federación, 2013).

Por lo que, en 2004, las *pruebas nacionales* fueron transferidas al INEE y posteriormente sustituidas por los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). Esta prueba fue aplicada de manera anual y muestral desde 2005 hasta su suspensión en 2012. Mide el logro escolar de los estudiantes de educación básica en distintas asignaturas (español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) y diferentes grados (3º preescolar, 3º y 6º de primaria, 3º de secundaria y 3º de bachillerato). Los resultados se presentaron en cuatro niveles de logro: *avanzado*, *medio*, *básico* y *por debajo del básico*, predominando este último.

También se modificaron los programas de estudio de nivel preescolar y secundaria, en 2004 y 2006 respectivamente, que se ajustaron a las nuevas políticas educativas sin hacer una evaluación completa del modelo anterior y sin tomar en cuenta a los docentes, quienes aplican directamente los planes y programas de estudio.

Se hizo la reforma a la educación preescolar que se expresa en el programa de estudio 2004, se centró en la incorporación de la enseñanza por competencias, definidas como “un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2004: 22). Estas competencias se expresan en una serie de manifestaciones y en los *principios pedagógicos* que el estudiante debe demostrar para considerar que las ha adquirido o desarrollado, por lo que se reitera el *saber hacer* de los estudiantes.

Dentro de los *principios pedagógicos*, enmarcados en el PEP 2004, se hallan dos que corresponden al *campo formativo lenguaje y comunicación*, que se centran en la enseñanza de la lengua, por lo que se describen a continuación:

- Adquieran confianza para expresarse, dialogar, conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Comprende las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura (SEP, 2004: 27).

El logro de estos *principios pedagógicos* implica el conocimiento y dominio por parte del profesorado sobre conceptos como lenguaje, cultura, desarrollo intelectual, estrategias cognitivas, entre otros. Es de observarse que, en la realidad de la educación preescolar, algunas escuelas promueven la idea de que los estudiantes al egresar de este nivel educativo sepan leer y escribir de manera convencional.

Algunos métodos implementados en las escuelas para la adquisición de la escritura tienen como propósito enseñar a decodificar signos, lo que limita al pensamiento y lo encuadra en nulas posibilidades para expresarse de manera autónoma. Por otro lado, se tiene la creencia de que al aprender a escribir también se adquiere el proceso de la lectura, pero se trata de dos procesos diferentes, situación que genera que los

estudiantes no desarrollen los procesos cognitivos requeridos en la comprensión lectora.

A pesar de que en 2006 la educación secundaria fuera reformada, se continuó con el uso de los enfoques propuestos en el Plan y Programas de Estudio de 1993, en donde la enseñanza de la lengua se organizaba en cuatro ejes: *lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua*.

La variación en 2006 consistió en cambiar los ejes por los componentes: *expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua*, mismos que serían modificados en la reforma del 2011 para responder a *Estándares Curriculares*. La comprensión lectora queda relegada solamente para ser favorecida desde la asignatura de español, basada esencialmente en responder cuestionarios, hacer resúmenes, extraer fragmentos del texto, entre otras de nivel literal.

La situación es que estas reformas no son concebidas y diseñadas desde la realidad del país, sino que son una reproducción de reformas implementadas en otros países y solamente responden a ciertas áreas para satisfacer las necesidades de un sistema económico. Una reforma curricular implicaría considerar diversos elementos de la realidad social, económica y cultural del país en pro del humanismo y la cultura; concebir al estudiante como un ser social y cultural y no como una mercancía.

#### **b. ¿Evaluar para mejorar?**

Posteriormente, el 15 de mayo del 2008, se efectuó la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El propósito se centra en favorecer el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes, en este sentido, se adoptó un nuevo lenguaje pedagógico en los documentos oficiales de la SEP. Así mismo, se propuso aplicar el concepto “evaluar para mejorar” tanto a docentes, directivos y supervisores, como una medida para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y rendición de cuentas y que sirviera de base para el diseño de políticas educativas.

Por el contrario, la alianza del Estado con el SNTE significó la pérdida de autonomía del magisterio para decidir sobre los derechos de los docentes en el ramo laboral y el derecho a tomar decisiones sobre los planes y programas de estudio. En otros términos, con el inicio de las evaluaciones al desempeño docente y la interpretación de los resultados por parte de los medios de comunicación, el maestro pasó a ser sometido a una serie de prejuicios y críticas mediáticas, perjudicando su reputación y prestigio dentro de la sociedad.

En el plan de estudios 2009, sobre lo relativo al uso de este tipo de pruebas y las anteriormente descritas, ya se observaba que:

La evaluación del logro educativo a través de instrumentos de aplicación masiva, presenta limitaciones que necesariamente le son inherentes, ya que ninguna prueba es capaz de capturar el currículo completo de una asignatura o disciplina, mucho menos cuando el centro de atención de algunos aspectos curriculares es el proceso de una actividad y no el producto. Con frecuencia las pruebas no le hacen justicia a las prácticas escolares (SEP, 2009a: 22).

Esto hace pensar que es necesario buscar nuevas formas para obtener información sobre la situación del sistema educativo, que den cuenta de las distintas realidades en que se vive la educación en México y muy particularmente en lo que vive cada escuela de acuerdo con su entorno y condiciones. México se caracteriza por ser un mosaico multicultural y además presenta condiciones de vida muy diversas, donde se observa inequidad, injusticia social, inseguridad, falta de oportunidades para el empleo, infraestructura deficiente en las escuelas y otros servicios públicos básicos para una calidad de vida adecuada.

Para ese mismo año, en 2009 se llevó a cabo la reforma al Plan y Programas de Estudios de la Educación Primaria, la cual presenta los rasgos de una reforma educativa basada en competencias, tomando como antecedentes la de 2004 y la de 2006. En esta reforma se describen los *aprendizajes esperados*, el *perfil de egreso*, los *estándares curriculares* y las *competencias para la vida*.

En lo que respecta al tema de este documento, un dato importante que conviene rescatar es que en el año 2000 se publicaron los programas de estudio de español que anteceden a los de 2009, para sustituir a los que eran vigentes desde 1993, lo cual se

estableció en el acuerdo número 304 (Diario Oficial de la Federación, 2001). El cambio quizá se debió a que los contenidos y la propuesta didáctica de los libros de texto rebasaron los planteamientos del documento curricular anterior.

Por lo tanto, los programas de estudio de la asignatura de español 2009, mantuvieron el enfoque de 1993 y del 2000. La actualización consistió en incorporar las tecnologías de la información y la comunicación, así como el uso de bibliotecas escolares y de aula como elementos para atender el currículo. El propósito de los nuevos programas fue el de sistematizar el enfoque, los contenidos y la propuesta didáctica plasmados en un conjunto de materiales ya existentes. Este programa se centró en el uso social de la lengua, conocido como *prácticas sociales del lenguaje*, definidas como:

[...] pautas o modos de interacción que dan sentido y contexto a la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos (SEP, 2009b: 24).

Las *prácticas sociales del lenguaje* se agrupan en tres ámbitos: *de la literatura, de la participación comunitaria y familiar, y de estudio*, éste último se refiere al uso de textos expositivos dando énfasis a la búsqueda y el manejo de la información, la expresión oral y escrita para recuperar información y organizar las propias ideas, por lo que la comprensión de textos queda al margen y solo se observa el tratamiento a nivel literal en el uso de la información, en este sentido se aleja del discurso que define a las *prácticas sociales del lenguaje*.

En 2011, con el establecimiento del Acuerdo 592, se llevó a cabo la denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), el propósito fue la articulación de la educación desde nivel preescolar hasta nivel secundaria. Adentrarse al Plan de estudios 2011, permite observar el manejo de un discurso de bondades, ya que a través de los doce *principios pedagógicos* se define la manera en que se llevará a cabo la formación de los estudiantes y bajo qué referentes el docente debe encaminar su práctica educativa, dejándolo sin injerencia como profesional de la educación para tomar decisiones sobre las necesidades, intereses y contexto de sus estudiantes.

En estos principios se define el concepto de competencia como la “capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011b: 33). La realidad es que tanto en la práctica como en el discurso sólo se enfoca en el *saber hacer* dejando de lado la formación del ser como constructor de su propio aprendizaje.

En este sentido, el plan enmarca *estándares curriculares* que se concretan sólo en algunas áreas del conocimiento que nada tienen que ver con las humanidades, la cultura ni la diversidad. Son definidos únicamente para las asignaturas de español, matemáticas, ciencias, segunda lengua: inglés y habilidades digitales, como parámetros de logro para cada periodo educativo.

En el análisis específico de la Enseñanza de la Lengua, se consideran los *Estándares Curriculares* de español agrupados en cinco componentes que se determinan a lo largo de la educación básica con distinto nivel de complejidad conforme se avanza en los periodos educativos. El componente que llama la atención al objeto de estudio de este documento es el denominado *procesos de lectura e interpretación de textos* que, a pesar de su nombre solo se limita a prácticas sujetas a contenidos descontextualizados que atienden de manera superficial o nula el desarrollo de procesos cognitivos que favorezcan la comprensión lectora y el análisis crítico del texto.

Es por ello por lo que las competencias, los *estándares curriculares* y los *aprendizajes esperados*, son parámetros para determinar el nivel de desempeño y capacidad de los estudiantes para responder a las demandas actuales del mercado laboral. La RIEB es un encuadre sin opción de posibilidades para salir de él. Solamente a través de la reflexión, el análisis, la crítica y la comprensión del mundo a nivel micro y macro podrá vislumbrarse la ruptura de un paradigma hegemónico.

### **1) Ahora PLANEA**

En el 2006 la SEP crea la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) para la educación básica y desde 2008 para la educación media

superior. Evaluó a los estudiantes de 3º a 6º de primaria, 1º a 3º de secundaria y 3º de bachillerato, se enfocó en las materias de español y matemáticas.

Esta prueba censal generó resultados por estudiante y por escuela, los resultados se presentaron en cuatro niveles de logro: insuficiente, elemental, bueno y excelente, los mejores resultados recibieron incentivos, que lejos de identificar deficiencias educativas a partir de la prueba, se centró en obtener beneficios económicos por parte de directivos y docentes. La prueba fue suspendida en el año 2013 y se sustituyó un año después por el Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje (PLANEA) creada por el INEE.

PLANEA es un conjunto de pruebas, inicia su aplicación en el ciclo escolar 2014-2015, según el INEE, su “objetivo general es conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los niveles de la educación obligatoria” (SEP, 2015a: 4).

Más tarde, apenas iniciado el ciclo escolar 2015-2016, se aplicó en todas las escuelas del país la prueba *PLANEA Diagnóstica*, la cual evalúa a los estudiantes de 4º grado de primaria, “incluyendo a los que tienen necesidades educativas especiales y los que pertenecen a comunidades indígenas” (SEP, 2015a: 4). Las asignaturas que evalúa son matemáticas y español.

El análisis e interpretación de los resultados se lleva a cabo por el colectivo del Consejo Técnico Escolar,<sup>3</sup> para generar estrategias de intervención que mejoren la práctica profesional docente y que sea considerada dentro de la Ruta de Mejora para el seguimiento y avance continuo de las escuelas.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> El Consejo Técnico Escolar (CTE) es el órgano colegiado en el que se establecen estrategias para atender las prioridades educativas establecidas por el Estado: fortalecimiento de los aprendizajes, evaluar el aprovechamiento de los estudiantes, atención al rezago y el abandono, normalidad mínima y convivencia escolar.

<sup>4</sup> La Ruta de Mejora Escolar, es un sistema de gestión que permite a la escuela ordenar y sistematizar sus procesos para mejorar de las prácticas educativas y de los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2014b: 12).

## 2) Los componentes de PLANEA y la lectura

Otro punto que interesa analizar para el desarrollo de este trabajo son los componentes que considera *PLANEA Diagnóstica* de la asignatura de español para los estudiantes de 4º grado. Según el *manual para la aplicación, calificación, análisis y uso de los resultados de la prueba Planea Diagnóstica 2015-2016*, se evalúan *estándares curriculares, aprendizajes esperados* y contenidos de 1º a 3º de primaria de la asignatura de español del programa de estudio vigente.

De este conjunto de componentes se derivan las *unidades de análisis* en las que se basan las preguntas de la prueba, organizadas en dos áreas, la primera de la *comprensión lectora* que integra el *análisis de contenido y la estructura; la comprensión global; la evaluación crítica del texto; la extracción de la información y la interpretación*. La segunda, denominada *reflexión sobre la lengua*, la integran la *reflexión semántica y sintáctica y la reflexión sobre las convencionalidades de la lengua*.

Por lo que respecta a las *unidades de análisis*, éstas no se definen claramente dentro del manual, que fue el único elemento puesto al alcance de los docentes y directores días antes de la aplicación de la prueba. La situación no solo es que evalúa unas cuantas áreas del conocimiento, sino que los resultados son interpretados por los docentes y directores sin una orientación y formación para su manejo, además, los obliga a considerarlos dentro de la *Ruta de Mejora Escolar (RME)* con el propósito de implementar estrategias para su atención, por lo que el colegiado docente no tiene la posibilidad de diseñar otras que consideren las características e intereses de sus estudiantes, por lo que resulta impositiva.

Cabe recordar que la cultura de la lectura en nuestro país es escasa y por tanto no se trabaja la comprensión lectora, pocos son los estudiantes que tienen acceso al libro y que adquieren un hábito en el gusto por la lectura. La prueba PLANEA se aplica de forma estandarizada en todo el país, sin contemplar la diversidad cultural. Además, usa un lenguaje común a una parte de la población infantil, por lo que los demás niños

quedan excluidos, lo que es interpretado por las autoridades como deficiencia de la enseñanza. ¿Y todo esto rescata lo que se defiende como calidad educativa?

### **c. En nombre de la calidad educativa**

¿Qué significa calidad educativa en México? Ante los recortes a los presupuestos educativos de distintas naciones, entre ellas México, el Banco Mundial definió un nuevo concepto de calidad como “la búsqueda de mayor eficiencia en la aplicación de recursos escasos” (Aboites, 2012: 47), a través de esta definición adoptada sin retardo en las políticas educativas del gobierno mexicano, se centró la evaluación como la medida y condición para eficientar el uso de recursos.

Si el argumento de que la educación de calidad es necesaria para el éxito personal y social en una sociedad posindustrial y global, México de entrada está en desventaja, sus jóvenes y sus escuelas están desfasados por rezagos y brechas respecto de los niveles de los países y el promedio de la OCDE (Andere, 2013: 23).

Comparar los resultados de México junto a países de primer mundo representa una gran desventaja, pero resultó suficiente para las directrices que orientan las políticas educativas del país.

De esta manera, la subsecretaría de educación pública diseñó el *sistema básico de mejora educativa*, con la que según se pretende el *logro de la calidad educativa con equidad*. Este sistema consiste en dotar a la escuela de una *autonomía de gestión*, para la toma de decisiones y acciones por parte de los docentes y directores; profesionalizar a los maestros; y fortalecer el Consejo Técnico Escolar (CTE).

La escuela se encuentra ahora bajo el microscopio de la visión empresarial y de una irracional normatividad aplicada a discreción,<sup>5</sup> en una simulación en la que se deja la responsabilidad total a los docentes y directivo a través de una RME, para garantizar los aprendizajes de los estudiantes con una mínima inversión por parte del Estado para lograrlo.

---

<sup>5</sup> La normalidad mínima, se conforma de ocho rasgos que deben cumplir todas las escuelas del país sin contemplar sus características ni condiciones físicas, ambientales, culturales ni sociales. Se centra en la puntualidad y asistencia tanto de estudiantes como de docentes, el uso del tiempo escolar para cubrir los contenidos saturados del programa y el uso de materiales para todos los estudiantes sin considerar las condiciones de las escuelas.

La RME, se basa en el cumplimiento de cuatro prioridades generales, entre las cuales, corresponde analizar la tercera denominada *mejorar los aprendizajes, con énfasis en la lectura, escritura y las matemáticas*, que conlleva a la búsqueda de estrategias por parte de los docentes y el directivo para elevar los resultados obtenidos de pruebas estandarizadas, como referentes de medición para la calidad educativa.

Ver a la escuela como un sistema autónomo de organización y funcionamiento para el logro de la calidad, podría tener sentido si en realidad se llevara a la práctica. Sin embargo, los docentes y directivos están obligados a ejecutar iniciativas de programas de lectura y escritura diseñados por “investigadores” y “expertos”, que muchas veces resultan ajenos a las necesidades de la población mexicana, esto se debe a la falta de un verdadero diagnóstico que permita ver las características de la población y sus necesidades de infraestructura, seguimiento y atención pertinente de cada escuela. Es por ello por lo que el presente trabajo se basa en el Diagnóstico Específico de una realidad educativa en particular, que se da a conocer en el siguiente capítulo.

## II. INDAGANDO LA PROBLEMÁTICA DE LA COMPRESIÓN LECTORA

*Es una profesional o un profesional ...(quien) reflexiona en la acción y que, en la reflexión, construye nuevas estrategias de acción, nuevas formas de búsqueda y categorías de comprensión para afrontar y definir las situaciones problemáticas.*  
Antonio Latorre (2012).

El presente capítulo parte del análisis de la concepción de la comprensión lectora desde la escuela primaria, la situación actual sobre su tratamiento, el contexto y caracterización de los sujetos que convergen en un intercambio comunicativo que permite su enseñanza y aprendizaje. Así mismo, se da a conocer el enfoque metodológico de investigación con el que se dará atención al problema identificado con base en el Diagnóstico Específico (DE).

### A. El papel del docente en la comprensión lectora

La comprensión lectora es uno de los procesos de la enseñanza de la lengua que resulta de gran importancia desarrollar y que requiere de un tratamiento adecuado como parte del desarrollo pleno e integral del sujeto. Desarrollar la comprensión lectora implica hacer uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan al lector encontrar significado al texto y, además, que trascienda a un nivel más allá de lo literal. Por tanto, el papel del docente cobra mayor relevancia, pues a él corresponde el hecho de incidir en acercar a los estudiantes a diversos textos y enseñar a vivir el proceso para lograr la comprensión lectora.

Su práctica es pieza clave, más si se parte del hecho de concebir a la comprensión lectora como un proceso en el que intervienen diferentes factores y elementos que son necesarios identificar, conocer y tratar.

Identificar los factores que influyen en el tratamiento de la comprensión lectora en el nivel primaria, conduce necesariamente al papel que tome el docente dentro del proceso. Goodman, da a conocer desde la perspectiva del lenguaje total, que el docente debe ser un iniciador de situaciones y crear “contextos auténticos en sus aulas y participar con sus alumnos estimulándolos para que resuelvan problemas e identifiquen y enfrenten sus propias necesidades” (2000: 18). Por lo tanto, el docente no debe ser un sujeto pasivo ni mostrarse ajeno al contexto en el que se desenvuelven

sus estudiantes, por el contrario, debe buscar acercarlos a textos de su interés, manejar un lenguaje apropiado a su nivel cognitivo, conducirlos hacia un enfoque comunicativo y funcional de la lengua.

Así mismo, la experiencia que sobre la cultura escrita vivan los estudiantes, será un factor favorable para que posteriormente exploren e interactúen con los textos en su contexto inmediato o en otros lejanos, por lo que concebir la lectura como un proceso desde quien enseña permitirá que los que aprenden lean con el objeto de desarrollar la capacidad de aplicar estrategias de lectura como predecir e hipotetizar (Escalante, D. y Caldera, R., 2006), es decir, les será más fácil de entender si aprenden la lectura como un proceso y no como una lista o relación de hechos.

### **1. La comprensión lectora en educación primaria**

En las aulas mexicanas de nivel primaria, la enseñanza de la lengua consiste en reproducir prácticas conductistas de estímulo-respuesta, que los docentes consideran adecuadas, por falta de dominio profundo del tratamiento de la lengua (Díaz, C., Gracida, Y. y Sule, T., 2014). En general desconocen el enfoque comunicativo y funcional que se propone en el programa de estudios, carecen de iniciativa para convertirse en investigadores y transformadores de la educación, para que tomen protagonismo y postura crítica ante lo que acontece dentro y fuera de la escuela. El maestro de la mayoría de las escuelas solo espera que le digan lo que tiene que hacer, el mismo plan y programa de estudio determina el rol que debe jugar para cumplir con las expectativas de otros.

Por lo tanto, la enseñanza que se ofrece a los estudiantes de nivel primaria y la nula formación de los docentes en torno a cómo enseñar lengua para que los niños lean y comprendan, son el resultado de la imposición de ideas, saberes y teorías que sólo se conciben en el imaginario de las autoridades educativas y difícilmente el docente se siente identificado y partícipe de estas decisiones.

La escuela, con la intervención docente, se tiene que transformar en un lugar que propicie el desarrollo de este proceso ya que se hace necesario ante un mundo cambiante y globalizado. Un mundo en el que lo simple y concreto es más rentable

que lo complejo y extenso, en el que los sujetos se enfrentan a una diversidad de información y su acceso está determinado por el contexto económico, social y cultural, quienes no logran ingresar son denominados analfabetas funcionales.

El bombardeo de información, en ocasiones poco confiable, está a la orden del día y obliga al lector a discernir entre información sustentada y confiable de aquella que se considera basura, es decir que es desechable y de corta vigencia. De esta manera se hace necesario identificar el problema en específico de lo que acontece a los estudiantes de nivel primaria respecto de la comprensión lectora.

## **2. Concepciones del trabajo con la comprensión lectora en docentes y autoridades**

En la actualidad, la comprensión lectora es concebida por las autoridades educativas nacionales como un referente que debe ser medido y cuantificado para mejorar el desempeño de los estudiantes. Según las normas de control escolar:

...la medición de la Competencia Lectora se incluye únicamente con el carácter de evaluación formativa, por lo que las observaciones específicas sobre velocidad, fluidez y comprensión lectora, sólo buscan brindar mayor información sobre este elemento de aprendizaje indispensable para el desempeño académico de los propios educandos (SEP, s. d.).

Los docentes aplican cuanto programa o proyecto se presente como la solución del momento para responder a las indicaciones dadas por sus autoridades. El proceso didáctico de la comprensión lectora se sacrifica por lo normativo para responder a evaluaciones estandarizadas, tanto internas como externas. También con esa misma intención persisten prácticas como el registro de 20 minutos diarios de lectura en casa, la medición de la velocidad lectora y el que los estudiantes respondan preguntas para medir el nivel de comprensión alcanzado, pero resultan insuficientes.

Los resultados se dan a conocer esperando que vayan mejorando con el tiempo y con la intervención del docente, al final del ciclo se hace el comparativo de cómo fue al principio y cómo se ha mejorado en los últimos meses. Esto obliga a los docentes a responder lo que esperan las autoridades y padres de familia, pero nunca se cuestionan lo que esperan y necesitan los estudiantes.

Esta forma de concebir el proceso de la comprensión lectora por parte de los docentes, autoridades y padres de familia es errónea, ya que la exigencia de que los estudiantes lean para responder cuestionarios o transcribir fragmentos del texto se queda en un nivel literal, pues se conforman con que el estudiante repita la información específica de lo que dice el autor, limitando su capacidad para generar ideas propias respecto del texto.

A los docentes se les exige basarse en una enseñanza efectiva para que los estudiantes adquieran la competencia lectora definida como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal, y participar en la sociedad” (INEE, 2008: 30), pero no reciben una formación que les posibilite el dominio en la enseñanza de la lengua.

Además, ¿cómo lograr que el estudiante llegue a la reflexión si no ha pasado por todo un proceso de conocimiento y análisis del texto? La respuesta es que a los docentes se les enmarca en terrenos poco dominados, pues de primera instancia surge de requerimientos externos al aula y es impuesta sin una contextualización ni formación previa para su debido manejo. De acuerdo con Delia Lerner:

La dificultad para lograr que los maestros hagan suyos los aportes científicos sobre la lectura y la escritura y sobre el sujeto que aprende no debe ser atribuida a una simple resistencia individual, ya que esta dificultad hunde sus raíces en el funcionamiento institucional (Lerner, 2001:47).

Es importante que el docente conozca y construya una concepción real de lo que implica el proceso de la comprensión lectora, eso requiere tomar una actitud participativa y activa en su proceso de formación y su apropiación como experto en la enseñanza de la lengua.

Otro factor que no debe dejar de analizarse es el tiempo que los docentes dedican a las actividades dentro del aula. El plan y los programas de estudio, así como las autoridades educativas, solicitan que los docentes hagan uso adecuado del tiempo como condición para el aprendizaje. Así los maestros, ejecutan actividades que ellos consideran adecuadas para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura, pero van

contra reloj, ya que también son sometidos a evaluaciones de su práctica educativa. De esta manera la comprensión lectora y otros elementos de la enseñanza de la lengua quedan sumidos en un marco de mero cumplimiento y simulación ante la exigencia y la sobrecarga de trabajo hacia los docentes.

En este sentido los estudiantes son afectados, pues tal exigencia impide un proceso más cualitativo y se le da peso a lo cuantitativo, por ejemplo, en las clases de español basan sus actividades en reproducir o copiar lo que otros ya han dicho,<sup>6</sup> en este caso los autores de los textos convencionales sugeridos por el programa. Los niños han aprendido que durante el manejo de los textos no se puede cuestionar o interrogar y mucho menos contradecir lo que ya está socialmente aceptado y al llevar a cabo las prácticas sociales del lenguaje con respecto al tratamiento de los textos, niños y docentes asumen la exigencia de textos convencionales alejados del contexto en el que viven. Aunque esto no sucede en todas las escuelas, es una realidad que el contextualizar los aprendizajes de los estudiantes dependerá de la creatividad del docente.

Debido a lo anterior, los estudiantes se encuentran en una situación poco favorable para conocer y desarrollar estrategias que les permitan interrogar, reflexionar y comprender los textos para utilizarlos en favor de su aprendizaje.

Es necesario concebir la comprensión lectora como un proceso que requiere tiempo para su estructuración, en donde es necesario construir herramientas y situaciones didácticas exprofeso para ello y de acuerdo al ritmo de los estudiantes, que de ninguna forma se corresponde al ritmo que exige un programa obligatorio, por lo cual se pierde la oportunidad de enfrentar desafíos lingüísticos de manera real y cotidiana, de permitir que se dé una interacción y un intercambio comunicativo entre los mismos estudiantes al trabajar con el texto (Lomas, 1999).

Si se trabaja mediante la transaccionalidad e interacción con los textos se puede llegar a la “reflexión colectiva o grupal, esperándose que luego se autonomice como reflexión

---

<sup>6</sup> Español es la asignatura o materia en donde se trabaja la comprensión lectora de manera explícita.

individual, tras internalizarse hasta funcionar automáticamente” (Jolibert y Jacob, 2015: 149). De esta manera, los estudiantes serán autónomos, los textos les serán significativos y tendrán un sentido para su vida.

Las ideas que se exponen están sustentadas en el Diagnóstico Específico (DE) realizado con base en elementos del método de investigación-acción desde la técnica de observación no participante y la aplicación de distintos instrumentos que permiten obtener información sobre los rasgos y características de la escuela como espacio educativo en el que convergen diferentes actores y factores que permiten ver el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, por lo que es necesario analizarlos.

## **B. El Diagnóstico Específico en la esc. prim. “Josefa Ortiz de Domínguez”**

En el presente apartado se hace una descripción del contexto y de los sujetos que participan en el Diagnóstico Específico (DE), en un primer momento se da a conocer la infraestructura y organización de la escuela y en un segundo momento los rasgos y características de los participantes de la muestra.

### **1. Una mirada al contexto**

Conocer los rasgos generales acerca del contexto escolar en el que se desenvuelven los sujetos de estudio, permite identificar las necesidades educativas, el entorno en el que se desarrollan y las formas de relacionarse, su concepción acerca de la comprensión lectora y la enseñanza de la misma dentro y fuera de las aulas. Por lo que a partir de la aplicación de un cuestionario socioeconómico se obtuvo la información que a continuación se da a conocer.

#### **a. Organización de la escuela**

La Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez” se encuentra ubicada en la calle Tarasquillo, No. 30 en la colonia Puente Sierra de la delegación Magdalena Contreras en la Ciudad de México. Pertenece al programa de Escuelas de Tiempo Completo

(ETC) sin ingesta,<sup>7</sup> por lo que se asiste de 8:00 a 14:30 horas. Con una matrícula de 457 estudiantes; 15 aulas (2 de 1º grado; 2 de 2º grado; 3 de 3º grado; 2 de 4º grado; 3 de 5º grado y 3 de 6º grado). Cabe mencionar que, en el turno vespertino, el mismo edificio brinda el servicio de Educación Secundaria, por lo que a partir de las 15:00 horas las instalaciones de la escuela son utilizadas por otro personal y estudiantes.

Para su organización y funcionamiento se realizan guardias durante el recreo con responsabilidad por parte de los docentes de la escuela. El recreo se lleva a cabo de 11:00 a 11:30 horas conviviendo durante el mismo horario los estudiantes de 1º a 6º grados, por lo que se ha implementado el *recreo activo*.<sup>8</sup> Las actividades dependen de las necesidades de desplazamiento de los estudiantes, así como las actitudes y comportamientos que presenten hacia sus compañeros.

Debido a la demanda de actividades lúdicas pero de menor desplazamiento físico por parte de los estudiantes y con el objetivo de disminuir accidentes durante el recreo o que se generen conflictos entre ellos, se crearon otras áreas como son juegos de mesa o lectura de libros de la “caja viajera”, que es un conjunto de libros seleccionados con diferentes temáticas y para las distintas edades que se ponen al alcance de los niños y son elegidos de acuerdo con sus propios intereses, aunque en ocasiones los estudiantes eligen el que más le llama la atención por su forma y no por el contenido.

El ambiente laboral se caracteriza porque la mayoría de los docentes se involucra en la toma de decisiones, trabaja de manera colaborativa en colegiados integrados por grado y existe respeto entre las diferentes figuras que laboran dentro del recinto escolar. Algunos docentes prefieren trabajar solos, pero en las tareas comunes participan junto a sus compañeros de grado.

---

<sup>7</sup> El programa de Escuelas de Tiempo Completo es un servicio que ofrece la Secretaría de Educación Pública en algunas escuelas públicas, consiste en la ejecución de programas que sugieren la mejora de los aprendizajes de los estudiantes mediante la ampliación de la jornada escolar y el uso efectivo del tiempo. Algunas variantes del servicio pueden ofrecer la ingesta de alimentos a los estudiantes y docentes, lo que implica mayor tiempo de la jornada escolar.

<sup>8</sup> El recreo activo consiste en realizar juegos o actividades físicas organizadas por los docentes en áreas para cada ciclo educativo, por ejemplo 1º y 2º conviven en un área con el juego de fútbol, aros o cuerdas; 3º y 4º grados conviven en otra sección del patio con el juego de fútbol o quemados; y 5º y 6º grados en otra sección con futbol, basquetbol, pelotón o quemados.

## **b. Los docentes como elemento clave de intervención**

La plantilla de personal que labora en la escuela se encuentra integrada por una directora, una subdirectora académica, una subdirectora de gestión escolar, una promotora de lectura, quince docentes frente a grupo, dos docentes especialistas en inglés, tres especialistas de educación física, una especialista de apoyo en la administración educativa de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), dos profesores que cumplen la función de apoyo técnico administrativo. Cabe mencionar que estos dos últimos docentes tienen seguimiento jurídico por lo que solamente realizan actividades administrativas dentro del plantel. Se cuenta con un conserje y dos asistentes de servicios para el mantenimiento de las áreas comunes. Además, cada diez días se tiene el apoyo de una trabajadora social como parte del equipo de UDEEI.

La formación inicial de los docentes es poco variable, diez de ellos son de formación normalista especializados en educación básica, ocho de formación universitaria en la carrera de pedagogía, incluidas la directora, la subdirectora de gestión escolar y la promotora de lectura. En cuanto a su experiencia en el servicio es variable, la mayoría de los docentes cuentan con menos de 5 años de intervención en el aula, mientras que solamente tres del total de los profesores son de nuevo ingreso. El demás personal, fluctúa entre 6 y 13 años de experiencia y sólo una docente a punto de jubilarse con 30 años de servicio.

Los docentes de esta escuela, para poder realizar la planeación de las actividades y el seguimiento académico de estudiantes con mayor dificultad de aprendizaje durante el ciclo escolar, toman en cuenta algunas características de los miembros de la comunidad escolar y de sus familias, por lo que se aplicó un cuestionario (Ver Anexo 6) a 45 padres de familia que responden a la muestra elegida y de los cuales solo se rescataron 25 que describen los rasgos y características generales de la población de padres de familia y estudiantes. En su mayoría viven en las colonias aledañas a la escuela, pocos son los estudiantes cuyas familias provienen de otra alcaldía, por lo

que asisten a la escuela por quedar cercana al lugar de trabajo de sus padres. El índice de escolaridad de los padres es de educación secundaria.

En general, las familias reportan que tienen acceso a la mayoría de los servicios sociales, de salud, tecnológicos y culturales. Informan que, del gasto familiar, la mayoría lo destinan para alimentación, pago de renta y servicios, educación, transporte, ropa y calzado. En relación con su inversión económica en eventos culturales, adquisición de libros o actividades de recreación que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes, casi la mitad de la población de la muestra mencionó que no es prioritario debido a su situación económica.

## 2. Selección de los participantes para la muestra

El criterio metodológico utilizado para la selección de los participantes de la muestra está basado en Otzen y Manterola, con el tipo de muestreo no probabilístico intencional, que consiste en “seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos [...] a aquéllos que más convengan [...], para conducir la investigación” (2017: 203), como es el caso en esta tesis.

Para realizar este muestreo se consideró del total de la población de 27 docentes de esta escuela, a 15 de ellos, por ser los titulares de los grupos que conforman la escuela y a la directora por su función técnico-pedagógica y por su capacidad de gestión, como se resume en la tabla que se muestra (Ver figura 1).

**Figura 1. Cuadro de participantes de la muestra**

| PARTICIPANTES DE LA MUESTRA |    |    |    |    |    |           |       |
|-----------------------------|----|----|----|----|----|-----------|-------|
| Docentes                    |    |    |    |    |    | Directora | Total |
| 1º                          | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º |           |       |
| 2                           | 2  | 3  | 2  | 3  | 3  | 1         | 16    |

Los docentes que no se tomaron en cuenta para esta muestra tienen funciones de administración educativa (asistente de dirección y pedagoga) y de otras asignaturas específicas (inglés y educación física).

### **3. El Diagnóstico Específico**

En este apartado se recoge lo relacionado con el Diagnóstico Específico (DE), su metodología, técnica e instrumentos que llevan a la delimitación de la problemática. De ello surge el problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos.

El Diagnóstico Específico (DE) tiene como función "hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual" (Latorre, 2012: 43) para conocer la realidad en la que se encuentran inmersos los sujetos de estudio, por lo que se lleva a cabo la recogida y sistematización de datos específicos. En especial este Diagnóstico Específico parte de un tema y lo que se quiere es precisar y buscar espacios para determinar cómo incidir de manera pertinente.

#### **a. La base metodológica del Diagnóstico Específico (DE)**

Este DE parte de una mirada cualitativa con elementos del método Investigación-acción, el cual es definido por Antonio Latorre como la "indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión" (2012: 24). De este método se retoma el fuerte tono reflexivo que indica para analizar los datos que se obtienen de la práctica docente, en lo que se refiere a las estrategias sobre comprensión lectora que emplean los docentes, con el fin de delimitar la problemática en un problema que lleve a plantear las preguntas de indagación y a crear supuestos teóricos. Para apoyar esta metodología se empleó una técnica y se diseñaron varios instrumentos, cuya finalidad fue recabar los datos observados.

#### **b. Técnica e instrumentos de indagación sobre la enseñanza de la CL**

La técnica que se emplea en este DE es la observación directa, que consiste en observar a los sujetos en sus contextos naturales y donde el investigador evita fundirse con ellos (Guber, 2011). Para apoyar esta técnica se emplearon los siguientes instrumentos para el recaudo: el diario de campo, un estudio socioeconómico,<sup>9</sup> y cuatro

---

<sup>9</sup> El cuestionario socioeconómico fue aplicado por medio electrónico utilizando un *Formulario de Google*, que es una herramienta que permite elaborar encuestas o cuestionarios con diferentes formatos de

cuestionarios diferentes para cada tipo de población, estos últimos se aplicaron de manera impresa. A continuación, se da a conocer cada uno de los instrumentos aplicados y sus resultados.

### **1) Datos del diario de campo sobre la práctica docente en CL**

El diario de campo (DC) es un instrumento en el que se registran “acontecimientos, pensamientos, [...] sentimientos y creencias capturados en el momento que han ocurrido o justo después, proporcionando así una <<dimensión de estado de ánimo>> a la acción humana” (McKernan, J. 2008: 105).

A partir del diario de campo se hace una descripción de lo observado, los datos hallados se analizan y se elabora una interpretación de lo ocurrido a partir de categorías. Este instrumento sirvió para identificar la intervención de los docentes con los materiales didácticos, el rol de actividades que realizaban, su relación con el grupo y algunos otros procesos.

Se realizó observación directa de la práctica educativa de algunos docentes titulares que aceptaron, se llevó a cabo dentro de la jornada en distintos horarios según la disponibilidad de tiempo de la investigadora y de los profesores.

Al analizar los datos, se observó que los docentes trabajan bajo marcos establecidos y tradicionales, se ciñen a lo que institucionalmente les piden las autoridades sin dar libertad a los niños de que elijan de acuerdo con sus gustos e intereses, de ahí que el docente diga: “Vamos a iniciar con la lectura del libro del mes” (Ver figura 2). También da cuenta de que solo se atiende la forma de la lectura más no el proceso de la comprensión lectora, de ahí que indica en decir: “¿Cómo se dice Rosalio o Rosalío?” (Ver figura 2), omitiendo los indicios lingüísticos que el lector debe tomar en cuenta como una forma de sistematización metalingüística necesaria para desarrollar los procesos que contribuyen a la comprensión del texto (Jolibert y Sraïki, 2014).

---

pregunta para recopilar información de manera electrónica, siendo más eficiente para la obtención inmediata de respuestas y organización automática de la información en gráficos, porcentajes, números y representada en hoja de cálculos Google. El cual se puede encontrar en <https://goo.gl/forms/li5Xu0vLqsW3P0z52>.

**Figura 2. Extracto del diario de campo**

| Aula 6°B  | Transcripción   |
|---|---|
| <p><b>Descripción</b></p> <p>D - Vamos a iniciar con la lectura del libro del mes.</p> <p>E - ¡Sí!</p> <p>D - ¿Cómo vamos a leer?</p> <p>E - Uno por uno, entre todos.</p> <p>D - Bueno, a ver pero no todos están escuchando. Mejor yo decido quien va a ir leyendo.</p> <p>E - Uno por uno.</p> <p>El docente inició pidiendo a Misael la letra. Después de un momento detuvo la lectura y preguntó a los estudiantes.</p> <p>D - ¿Cómo se dice Rosalío o Rosalío?</p> <p>E - Rosalío</p> <p>Regina - Se dice Rosalío porque no tiene acento.</p> <p>Eduardo - Sí tiene acento en la "i".</p> <p>Regina - A ver, ¡ah! es cierto.</p> <p>José - Se dice Rosalío.</p> <p>D - Continúemos.</p> | <p>Registro: 7/octubre/2016, 8:20 horas.<br/>Aula: 6° "B", primaria.</p> <p>D= docente; E= estudiantes</p> <p><b>DESCRIPCIÓN</b></p> <p>D- <b>Vamos a iniciar con la lectura del libro del mes.</b></p> <p>E- ¡Sí!</p> <p>D- ¿Cómo vamos a leer?</p> <p>E- Uno por uno. Entre todos.</p> <p>D- Bueno a ver, pero no todos están escuchando. Mejor yo decido quien va a ir leyendo.</p> <p>El docente inició pidiendo a Misael (que leyera) la lectura. Después de un momento detuvo la lectura y preguntó a los estudiantes:</p> <p>D- <b>¿Cómo se dice Rosalío o Rosalío?</b></p> <p>E- Rosalío</p> <p>Regina- Se dice "Rosalío" porque no tiene acento.</p> <p>Eduardo- Si tiene acento en la "i".</p> <p>Regina- A ver, ¡ah, es cierto!</p> <p>José- Se dice Rosalío.</p> <p>D- Continúemos.</p> |

Así mismo, el DC permitió identificar que se trabajan prácticas para medir la comprensión lectora de los niños a partir de pregunta-respuesta, sea oral o escrita, limitándose a aceptar como correctas aquellas respuestas literales extraídas del texto, por eso cuando el docente dice: "¿Quién era el personaje principal?", el estudiante le responde concretamente: "Andrés", en otro momento le pregunta: "¿Qué le ofreció de comer?", la respuesta: "Salchichón". De esta manera el docente ve completado el trabajo del estudiante y valida que ha comprendido el texto. Sin embargo, esta manera de entender el proceso de la comprensión lectora se ve limitado y coarta la construcción activa del sentido del texto por parte del estudiante.

En cuanto al desarrollo de las actividades posteriores a la lectura, los estudiantes son invitados a realizar resúmenes en un corto tiempo, lo que hace que los chicos transcriban fragmentos del texto sin una organización o sentido, de ahí que el docente indique: "Ahora tienen diez minutos para el rescate de la información", los estudiantes se quedan callados y él continúa diciendo: "Di una indicación, tenemos que hacer un resumen de la lectura. El que no trabaje le vamos a sumar más trabajo".

A partir de estos datos hallados, que son recurrentes en otros momentos en los que se atiende la lectura de comprensión, se concluye que no es casualidad que los docentes conciban de esta manera la comprensión lectora, puesto que desconocen que es un proceso que requiere de la aplicación de estrategias didácticas que involucren diferentes elementos, por ejemplo, que sean los estudiantes quienes elijan las lecturas que les interesan, además que surjan del contexto de aprendizaje en el que se encuentren en ese momento. Así mismo, desconocen que la lectura requiere de momentos para su tratamiento y para evaluarla existen niveles de lectura que hay que considerar para determinar si los estudiantes comprendieron o no el texto.

## **2) Estudio Socioeconómico**

Se diseñó y aplicó un estudio socioeconómico dirigido a los docentes, basado esencialmente en una serie de cuestiones que proporcionan “respuestas directas de información tanto factual como actitudinal” (McKernan, J. 2008: 146), con lo cual se abordan aspectos relativos a la comprensión del aspecto social de los docentes, teniendo un acercamiento de su situación actual.

Este estudio socioeconómico (Ver Anexo 1), se conforma de dos apartados: I) Datos personales y II) Datos socioeconómicos. Se creó a partir de la herramienta tecnológica de formulario digital y consiste en quince preguntas, de las cuales cinco son abiertas, tres dicotómicas y siete de opción múltiple. Éste sirvió para puntualizar las características de los docentes y el medio en el que se desenvuelven de manera general.

Para que los docentes dieran respuesta a este estudio se elaboró un formulario digital que generó un *enlace*, al cual accedieron a través de la aplicación de *WhatsApp*,<sup>10</sup> por lo que fueron contestando en distinto momento. Los docentes que no cuentan con esta aplicación accedieron al enlace por medio de correo electrónico.

---

<sup>10</sup> El enlace, en telecomunicaciones, es el medio de conexión entre dos lugares con el propósito de transmitir y recibir información, los datos digitales puedan ser transferidos desde una fuente de datos a un receptor de datos, en ese caso se utilizó el *WhatsApp* que es una aplicación de mensajería instantánea usada desde el teléfono móvil y la computadora, que envía y recibe mensajes mediante internet.

Con base en este estudio se obtuvo que la mayoría de los docentes sólo cuenta con los ingresos que percibe del magisterio, por lo que expresan que son apoyados por otro familiar para la contribución al sustento de su hogar. Solamente dos de los quince docentes tiene ingresos por otros medios y una de ellas con salario de carrera magisterial. En cuanto al destino del gasto familiar, nueve de los docentes cuenta con casa propia o prestada, mientras que cinco de ellos paga una renta mensual, y solo un docente se encuentra en proceso de adquisición de vivienda, lo que implica un gasto mayor para los ingresos que percibe del magisterio.

Lo anterior lleva a observar que los recursos económicos son insuficientes, impidiendo a los docentes pagar cursos que favorezcan su práctica profesional, salvo quien tiene carrera magisterial, sea por interés o iniciativa propia, busca el acceso a cursos que la apoyan en su profesionalización.

En cuanto al estado civil de los docentes se encontró que poco menos de la mitad es soltero, siete de ellos se encuentra casado o en unión libre y solamente una docente divorciada. Más de la mitad del profesorado tiene hijos y seis no los tiene. Esto lleva a ver que las responsabilidades, familiares o personales, de los docentes hacen que la disponibilidad o disposición de tiempo sea limitada para tomar un curso o taller posterior a su horario laboral.

Por otro lado, la mayoría de los docentes utiliza transporte público para trasladarse a la escuela, 6 de ellos se hacen más de una o hasta dos horas para llegar a la escuela, mientras que el resto hace un tiempo de treinta minutos a menos de una hora diarios. Esto limita el tiempo y el espacio del que disponen los docentes para realizar un taller extraoficial fuera del horario laboral.

Ante este panorama se concluye que es necesario diseñar espacios y organizar tiempos para que la mayoría de los docentes estén dispuestos a participar en un taller que, además de favorecer su profesionalización, considere la accesibilidad en horarios cortos y por lo menos con la continuidad de una vez por semana.

### **3) Uso de cuestionarios**

Se diseñó una serie de cuestionarios, dirigidos a los distintos individuos de la muestra. El cuestionario entendido como un “instrumento consiste en aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo” (Sierra, 1994 en Corral, 2010: 156).

Para esta investigación el diseño de cada cuestionario consiste en una lista de preguntas de diferente tipo: no estructuradas o abiertas y estructuradas que pueden ser dicotómicas, de opción múltiple, de escala y lista de ordenamiento o preferencia. Las preguntas abiertas se diseñaron para que los sujetos tengan la libertad de responder como mejor les parezca; las dicotómicas ofrecen dos alternativas de respuesta de las cuales se tiene que elegir una de ellas; las preguntas de opción múltiple consisten en presentarle al sujeto varias opciones de respuesta de las cuales puede elegir una sola o varias de ellas; las preguntas de escala son aquellas que se dan a través de una escala preestablecida (Corral, 2010); y la lista de ordenamiento y preferencia, consiste en una serie de afirmaciones, frases u opciones que el sujeto ordena o jerarquiza según su grado de preferencia .

Los cuestionarios fueron respondidos de manera sistemática, con el objetivo de rescatar información acerca del contexto interno y externo de la escuela, los hábitos y prácticas en torno a la lectura que surge de la interacción entre los sujetos y entre ellos y los materiales o recursos. A continuación, se informa de los resultados de cada uno de los instrumentos aplicados, estos últimos pueden ser consultados en el apartado de Anexos.

#### **a) Cuestionario para enseñantes**

El cuestionario aplicado a los docentes se conforma de cinco apartados que se organizan en dos momentos para facilitar su resolución. Los cuestionarios se proporcionaron a cada docente al mismo tiempo, pero algunos de ellos fueron recuperados un par de semanas después. La mayoría de los cuestionarios se contestaron en su totalidad (Ver Anexo 2).

El primer momento consta de los tres primeros apartados: I) Datos personales en el que también se incluyen datos profesionales; II) Hábitos y pasatiempos; y III) Práctica docente. Consiste en quince preguntas, entre las cuales hay seis abiertas, una mixta (dicotómica y abierta), seis de opción múltiple y dos, de lista de ordenamiento. Este cuestionario permitió conocer la concepción que tienen los docentes sobre la lectura y la comprensión lectora, así como el conocimiento de estrategias usadas en el salón de clase y las actividades encaminadas al manejo de los textos.

Los datos que ofrecen los apartados I, II y III son los siguientes:

- De los quince docentes cuestionados, todos afirman que les gusta leer y casi el total prefiere textos literarios. En general, la mayoría menciona que utilizan la lectura para ampliar sus conocimientos y para recrearse porque les parece un motivo de relajación. Sin embargo, hay maestros que no cuentan con el tiempo para realizar la actividad.
- En relación con su práctica docente, se les preguntó acerca de la importancia de desarrollar habilidades lectoras en sus estudiantes, diez de ellos coincide en que sí lo es, porque a través de ellas los estudiantes pueden llegar a la comprensión, la reflexión y el análisis de los textos y para ser críticos. Los otros cinco maestros se enfocan en que es importante para favorecer la escritura, entender los contenidos y fomentar el gusto por la lectura.

Esta información permite identificar que los docentes tienen disposición hacia la lectura y la conciben como parte importante para el aprendizaje.

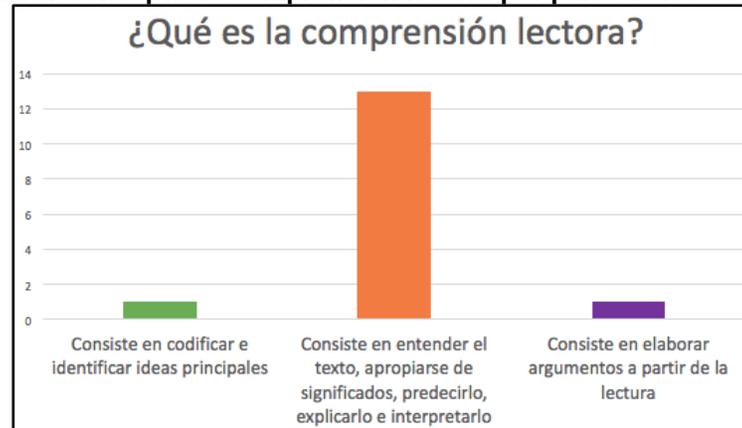
Otra pregunta versó sobre qué entendían por comprensión lectora. En este caso, por ser una pregunta abierta, llevó al análisis por categorías para identificar los conceptos o elementos relacionados con la comprensión lectora.

- Así se tuvo que la mayoría la define como una capacidad, una destreza o una habilidad para entender lo que se está leyendo, apropiarse de significados y aplicar estrategias de lectura. Solo un docente la concibe como la decodificación

de la lectura y uno más consideró que consiste en argumentar lo que se lee (Ver figura 3).

Lo que permite esclarecer que el profesorado tiene una idea del concepto de la comprensión lectora como un proceso que hay que desarrollar en los sujetos a partir de su interacción con el texto y el contexto, pero no lo lleva a cabo en su práctica.

**Figura 3. Concepto de comprensión lectora por parte de los docentes**



Posteriormente se les cuestionó acerca de los obstáculos que han enfrentado en relación con la lectura y que afecta la comprensión lectora de sus estudiantes, nueve docentes atribuyen que se debe a la falta de interés por parte de los niños hacia las actividades; cuatro de ellos consideran que se debe a la falta de concentración o de hábitos de lectura y el resto lo atribuye a la inadecuada intervención del docente. Uno de los docentes concluyó que no es posible dedicar tanto tiempo a la lectura. Por lo que este último factor resulta un obstáculo para su debido tratamiento.

Esto permite inferir que los docentes trabajan con lecturas sin tomar en cuenta el interés de sus estudiantes por lo que existe una resistencia para realizar las actividades que proponen o desarrollar el gusto por la lectura.

Para complementar lo anterior, se cuestionó acerca de cuáles son las actividades en las que sus estudiantes presentan mayor dificultad, a partir de una Lista de cotejo (Ver Anexo 3), los docentes ordenaron las opciones por nivel, asignando el número 1 a la de mayor dificultad hasta llegar a 5 como menor dificultad.

- Los maestros indicaron que la mayor dificultad que presentan sus estudiantes es sustraer información a partir de un texto, continuando el de elaborar un escrito a partir de lo que lee y las de menor dificultad concluyen que expresar oralmente lo que piensan e indicar lo que les agrada de la lectura como se puede observar (Ver figura 4).

**Figura 4. Actividades relacionadas con la lectura que los docentes determinan como difíciles para sus estudiantes**

| Actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el aula | Nivel de frecuencia |    |   |   |       | No la aplican |
|--|---------------------|----|---|---|-------|---------------|
|  | Mayor               | ←→ |   |   | Menor |               |
|  | 1                   | 2  | 3 | 4 | 5     |               |
| Sustraer información   | 3                   | 6  | 3 | 1 | 1     | 1             |
| Escribir un texto  | 1                   | 2  | 7 | 3 | 2     | 0             |
| Comprender lo que leen   | 3                   | 3  | 3 | 5 | 0     | 1             |
| Expresar oralmente lo que piensan                                  | 2                   | 3  | 2 | 4 | 4     | 0             |
| Demostrar el gusto por la lectura                                  | 5                   | 0  | 2 | 0 | 7     | 1             |

También se indagó acerca de las actividades que predominan en el aula para favorecer la comprensión lectora. Los docentes jerarquizaron las actividades según el nivel de frecuencia con la que aplican las actividades, asignando 1 al de mayor frecuencia hasta llegar al 5 de menor frecuencia.

- Se observa que la mayoría de los docentes basan sus actividades para trabajar con los textos en la elaboración de esquemas, mapas conceptuales o elaborar escritos breves. La menos frecuente que se aplica a los estudiantes es contestar cuestionarios o elaborar resúmenes. La mayoría prefiere omitir actividades en las que sus estudiantes elaboren dibujos posteriores a la lectura (Ver figura 5).

**Figura 5. Actividades que frecuentemente se trabajan en el aula para favorecer la comprensión lectora**

| Actividades que se trabajan en el aula para favorecer la comprensión lectora | Nivel de frecuencia |    |   |   |       | No la aplican |
|--|---------------------|----|---|---|-------|---------------|
|  | Mayor               | ←→ |   |   | Menor |               |
|  | 1                   | 2  | 3 | 4 | 5     |               |
| Elaborar escritos breves   | 6                   | 2  | 4 | 2 | 0     | 1             |
| Elaborar esquemas de organización o mapas                                    | 5                   | 3  | 3 | 3 | 1     | 0             |
| Contestar una serie de preguntas   | 1                   | 4  | 3 | 4 | 1     | 2             |
| Hacer resúmenes  | 1                   | 1  | 4 | 2 | 5     | 2             |
| Realizar dibujos sobre la lectura  | 3                   | 2  | 1 | 2 | 5     | 2             |

Lo anterior deja ver que las actividades que más trabajan los docentes son aquellas que implican la sustracción de información y es la que más se les dificulta a sus estudiantes, por lo que permite observar que no existe un tratamiento adecuado de los textos para el manejo de la información en las distintas situaciones en que se presenten a los estudiantes.

- En cuanto a la pregunta acerca de los materiales que utilizan en clase para favorecer la comprensión lectora los docentes tuvieron la oportunidad de elegir varias opciones a partir de una lista de preferencias. Por lo que el 93% indicó que usa los libros de la biblioteca de aula y escolar, 80% de los maestros dijeron que se basan en los libros de texto, el 53% utiliza medios electrónicos y el 33% se basa en materiales hemerográficos (periódicos y revistas), audios y fichas (Ver figura 6).

**Figura 6. Materiales utilizados en clase para apoyar la comprensión lectora**

| <b>Tipos de materiales</b>  | <b>Sí lo utilizan</b> | <b>No lo utilizan</b> |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Libros de la biblioteca del aula y escolar.                         | 14                    | 1                     |
| Libros de texto gratuito (proporcionados por la federación).        | 12                    | 3                     |
| Medios electrónicos (computadora, tableta, proyector, entre otros). | 8                     | 7                     |
| Otros (especifique): periódicos, revistas, audios y fichas.         | 5                     | 10                    |

Esto demuestra que los docentes se limitan a utilizar los materiales propuestos por las autoridades educativas (libros de texto y libros de la biblioteca del aula), lo cual se aleja del contexto en el que se encuentran los estudiantes, pues los contenidos no se relacionan con sus intereses o con su vida cotidiana. Así mismo utilizan poco o nulo los medios electrónicos con acceso a internet, pues depende de los recursos e infraestructura que tenga la escuela, siendo éstos herramientas que abren las opciones a información actualizada o variada para la búsqueda de material de lectura.

El segundo momento de aplicación integra los siguientes dos apartados IV) Actualización docente y V) Intereses formativos. Se conforma de la pregunta dieciséis a la treinta y uno, entre las cuales hay tres que son dicotómicas, nueve son preguntas abiertas, una de opción múltiple y tres mixtas (dicotómicas y abiertas). Esta parte del

cuestionario permitió conocer los intereses y hábitos de formación y actualización profesional de los docentes, así mismo su disposición para participar en la propuesta de intervención del presente documento.

Los datos que ofrecen los apartados IV y V son los siguientes:

- En relación con su actualización profesional y hábitos de estudio, poco más de la mitad de los docentes indican que no han logrado realizar ningún tipo de curso en al menos dos años. El otro porcentaje de docentes, que representa casi la mitad del total, ha logrado estudiar algún curso en los últimos seis meses y de ese porcentaje la mayoría lo cursó en los Centros de Actualización al Magisterio (CAM) de la SEP,<sup>11</sup> dos de los docentes cuestionados indica que ha estudiado en instituciones de la iniciativa privada. El objetivo de su preparación se centra en la actualización personal y para la mejora de su práctica educativa.
- Respecto a las temáticas que llaman la atención de los docentes, son las relacionadas con la adquisición de estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje de las matemáticas y la convivencia dentro de los grupos, así mismo, una tercera parte de los docentes muestran interés en temas relacionados con la evaluación, planeación y lenguaje.

Para completar la información anterior se indagó sobre sus hábitos de estudio, obteniéndose lo siguiente (Ver Anexo 3). Lo que deja ver que la mayoría de los docentes solo cuenta con lo relacionado a su formación inicial, siendo un obstáculo para la adquisición de herramientas o estrategias que mejoren su práctica educativa.

En el caso de los docentes que han logrado actualizarse, se ven limitados a lo que oferta la SEP en sus distintas modalidades, presencial o en línea, lo que tampoco amplía las posibilidades que tienen los docentes para profesionalizarse en temas de su interés, necesidad y contexto. Se interesan más por lo cursos en línea, aunque no buscan la actualización a menos que sea obligatoria. Tienen disposición para recibir

---

<sup>11</sup> Los Centros de Actualización al Magisterios (CAM) son espacios académicos de formación permanente de y para los maestros de Educación Básica en servicio.

información o material que apoye su práctica educativa, ya que todos tienen acceso a medios electrónicos y por internet.

- Además, se les cuestionó acerca de su disposición para participar en algún taller sobre estrategias para favorecer la comprensión lectora de sus estudiantes, a lo que los docentes en su totalidad afirmaron estar dispuestos, ya que consideran que de esta manera mejoran su enseñanza pues muchas veces desconocen cómo atender la problemática que presentan sus estudiantes en los distintos niveles y grados para mejorar su aprendizaje y conocimientos.

Esta información permite ver el grado de compromiso y preocupación que tienen los docentes ante las necesidades educativas de sus estudiantes, en parte porque no han sido respondidas con las ofertas de actualización que tienen a la mano o porque no lo visualizan como una necesidad urgente de atender. Están dispuestos a participar en un taller que apoye su labor docente en específico con la comprensión lectora.

- Finalmente, se les cuestionó acerca del concepto que tienen de estrategia de comprensión lectora. Casi la mitad de los docentes coincide en que son actividades, una quinta parte que son herramientas, solo un docente mencionó que son procesos y dos determinaron que son formas de enseñanza, pero todos coinciden en que sirven para ayudar a los estudiantes a entender, comprender e interpretar mejor la información.
- Así mismo mencionaron que las actividades que les han resultado para favorecer la comprensión lectora son aquellas que se encaminan a la lectura diaria por parte del docente, el uso de preguntas al término de la lectura, organizadores de texto, escritura de lo que les gustó, uso de imágenes durante la lectura y que los niños hagan comentarios en torno al tema o contenido del texto. Solo un docente comentó que organizar un juego posterior a la lectura le ha sido funcional.

Esto permite identificar que los docentes tienen un acercamiento al concepto de estrategia de comprensión lectora, pero requieren de orientaciones para su adquisición y manejo dentro de las aulas, ya que las actividades que proponen como parte de una estrategia se alejan del proceso que implica llegar a la comprensión lectora. El

tratamiento que llevan se encamina a actividades aisladas que no surgen de un proyecto o del interés y necesidad de sus estudiantes.

### **b) Cuestionario para directivo**

En el caso del instrumento aplicado al directivo, se diseñó un cuestionario, el cual otorga información acerca del manejo de conceptos relacionados con la comprensión lectora y la visión que tiene para promover acciones encaminadas a la formación docente con relación a la enseñanza de la lengua, a partir de la experiencia en su cargo. Así también indagar acerca de la posición del directivo para aceptar o no nuevas propuestas de intervención dentro de la institución que dirige.

El cuestionario incluyó cuatro apartados: I) Datos personales; II) Hábitos y pasatiempos; y III) Acompañamiento pedagógico. Consta de once preguntas, seis son abiertas, dos mixtas (dicotómicas y abiertas) y tres de opción múltiple (Ver Anexo 4).

Los datos que ofrecen los apartados II y III son los siguientes:

- Sobre su concepción acerca de la comprensión lectora coincide con los docentes, en que es una forma de apropiarse del texto para que el lector analice, cuestione, reflexione y argumente sobre algunas situaciones derivadas del mismo. Identifica que una de las principales problemáticas es que la intervención de los docentes muchas veces no es la adecuada para favorecer la comprensión lectora de los estudiantes.
- Aunque indicó que dentro de la escuela se llevan a cabo actividades de lectura, uso de la biblioteca escolar y de aula y se promociona un taller para escribir, por lo que ha visto buenos resultados, ya que tanto los docentes como los estudiantes muestran una actitud positiva hacia la lectura.
- Considera que los docentes requieren de actualización acerca de esta temática, que compartan estrategias y que mejoren el uso de la biblioteca. Finalmente menciona que está dispuesta a participar y apoyar acciones que mejoren el desempeño de los estudiantes y maestros.

Esta información permite determinar que el directivo, al igual que los docentes, desconoce el concepto de comprensión lectora como un proceso que requiere de un tratamiento en el uso de textos diversos. Sin embargo, comprende que es necesario que los docentes se actualicen en el campo de la comprensión lectora para mejorar su práctica educativa. Existe apertura para que se dé una intervención que favorezca la práctica docente dentro de la escuela y que se implementen estrategias de comprensión lectora en las aulas, ya que se llevan a cabo acciones, pero no son específicas ni suficientes para atender esta necesidad.

### **c) Cuestionarios para los estudiantes y sus familias**

Permitió un acercamiento sobre la percepción que tienen la comunidad escolar en relación con la intervención de los maestros respecto al tratamiento de los textos, y en específico de la comprensión lectora. Se diseñaron dos cuestionarios, uno dirigido a los estudiantes, por ser una de las partes que complementan el proceso enseñanza-aprendizaje, del cual se presentan los resultados en primer término y el otro dirigido a los padres de familia, cuyos resultados se dan posteriormente.

Se repartieron 45 cuestionarios entre los 15 grupos de 1º a 6º grado. La selección de los estudiantes fue a criterio del docente de cada grupo, por lo que sus respectivos padres recibieron su propio cuestionario. Los cuestionarios de los estudiantes fueron recuperados en su totalidad, pero el de los padres de familia, solo se recuperaron 25. Por lo que, para esta investigación se consideran las respuestas de los 25 estudiantes que coinciden con la entrega del cuestionario de sus padres.

El cuestionario para estudiantes consiste en tres apartados: I) Datos personales; II) Hábitos y pasatiempos; y III) Actividades escolares la mayoría los contestaron en su totalidad (Ver Anexo 5). Integra doce preguntas de las cuales nueve son de opción múltiple, dos son preguntas abiertas y dos mixtas (dicotómicas y abiertas).

La información permitió conocer los hábitos y comportamientos que tienen los estudiantes sobre de la lengua: lectura y comprensión lectora, así mismo su percepción respecto de las actividades que realizan dentro del aula.

Los datos que ofrecen los apartados II y III son los siguientes:

- La mayoría de los estudiantes mencionan que les gusta leer (Ver figura 7), pero prefieren hacerlo cuando surge de su interés y placer. En menor número de niños indican que solamente leen cuando se lo piden en su casa o se les solicita en la escuela.



- Los estudiantes que prefieren no leer indican que se debe principalmente a que les cuesta trabajo decodificar la lectura y tener fluidez, por ello las actividades que le propone el docente no les gustan y otros señalan que se les hacen aburridas.
- Respecto del apoyo que reciben en casa para leer textos, diez de los veinticinco cuestionados, por lo regular leen acompañados de su madre, ocho de ellos lo hacen solos y los demás con el padre o hermanos.
- Se les cuestionó acerca de qué hacen mientras están leyendo (Ver figura 8). Catorce de los cuestionados indican que acostumbran a terminar su lectura, seis informan que, en caso de que se distraigan, reinician la lectura y cinco de ellos no la concluye.



- Se indagó acerca de qué hacen cuando no entienden lo que leen, al responder eligieron más de una opción (Ver figura 9). Veintiún estudiantes prefieren preguntar a los adultos para que les expliquen de lo que trata la lectura, otros continúan leyendo o reinician la lectura. Muy pocos deciden buscar información en otros medios o prefieren abandonar la lectura.

**Figura 9. ¿Qué haces cuando no entiendes algo de la lectura?**

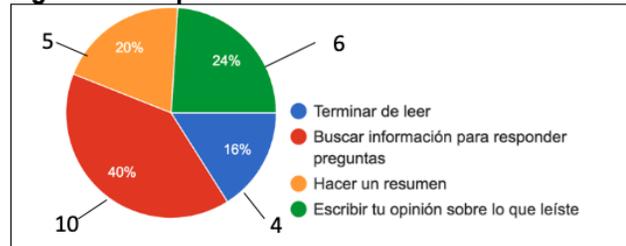
| Respuestas                                  | Sí | No |
|---|----|----|
| Le pregunto a alguien para que me explique. | 21 | 4  |
| Continúo leyendo.                           | 20 | 5  |
| Vuelvo a leer hasta entenderle.             | 18 | 7  |
| Busco en otros libros o internet.           | 10 | 15 |
| Abandono la lectura                         | 6  | 19 |

De esta manera se infiere que los estudiantes tienen disposición para leer textos, la mayoría tiene el apoyo en casa, pero carecen de estrategias de lectura que favorezca la comprensión de los textos que leen. Además, los textos que manejan no son de su agrado ni surgen de sus intereses.

Para complementar la información anterior, se les preguntó acerca de cuáles son las actividades relacionadas con la lectura que más se les dificulta (Ver figura 10).

- Quince estudiantes indican que buscar información y sustraerla para resolver cuestionarios o elaborar resúmenes, son las actividades que les generan mayor problema, seis mencionan que escribir su opinión sobre lo que leyó, y en menor medida, cuatro señalan que su dificultad es terminar de leer textos completos.

**Figura 10. Lo que más se te dificulta de la lectura es...**



que escribir su opinión sobre lo que leyó, y en menor medida, cuatro señalan que su dificultad es terminar de leer textos completos.

- Cuando se les preguntó si les gustan o no las actividades que planea su maestro, dieciséis estudiantes indican que sí les gustan porque son divertidas e interesantes, siete, dicen que algunas les gustan porque a veces juegan y a dos no les gusta porque no le entienden o les parecen aburridas.

- Veinte estudiantes consideran que los textos que trabajan dentro del aula les son fáciles, esto se debe a que son textos cortos, en ocasiones ya conocen el contenido, ponen atención cuando su maestro explica o lee junto con ellos, por el contrario, cinco mencionan que encuentran dificultad principalmente porque no

le entienden a las instrucciones o explicaciones del docente después de la lectura.

- Posteriormente se indagó acerca de las actividades que prefieren realizar al concluir una lectura (Ver figura 11), las cuales respondieron por orden de prioridad, teniendo lo siguiente:

**Figura 11. Actividades que prefieren realizar los estudiantes después de la lectura**

| <b>Actividades que prefieren realizar los estudiantes después de la lectura</b> | <b>Sí</b> | <b>No</b> |
|---|-----------|-----------|
| Jugar a partir de la lectura  | 22        | 3         |
| Realizar dibujos sobre la lectura   | 20        | 5         |
| Escribir una opinión sobre la lectura   | 19        | 6         |
| Hacer un resumen  | 15        | 10        |
| Hacer un cuestionario   | 15        | 10        |
| Elaborar un mapa conceptual   | 7         | 18        |

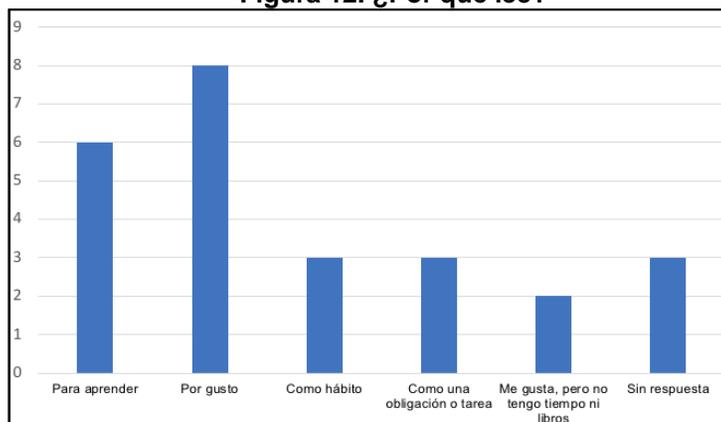
- Un alto número de estudiantes coincide que al concluir la lectura prefieren realizar un juego y elaborar un dibujo en lugar de realizar alguna actividad que implique escribir. Se observa notablemente que de sus últimas preferencias está la de responder un cuestionario o elaborar un mapa conceptual.
- Finalmente, se les cuestionó acerca de cómo les gustaría que fueran sus clases de lectura. La mayoría de ellos prefiere las actividades que tienen que ver con lecturas divertidas y relajantes, en las que haya juegos y trabajen en equipos. Otro parte del grupo de niños sugirió que les gustaría que hubiera libros y actividades manuales para trabajar en clase.

La información anterior arroja que las actividades que realizan los docentes no coinciden con lo que a los niños les interesa, continúan prácticas repetitivas como la extracción de información específica de los textos, elaboración de organizadores de información y llenar cuestionarios. Esto indica que el tratamiento de los textos queda en un nivel literal de la lectura y se aleja de las necesidades que expresan los estudiantes.

El cuestionario dirigido a los padres y madres de familia consta de dos apartados: I) Datos generales y II) Hábitos familiares (Ver Anexo 6). Se conforma de seis preguntas, cinco son abiertas y una es mixta (dicotómica y abierta). Se obtuvieron los siguientes datos:

- Todos los padres y madres de familia que participaron en responder el cuestionario coinciden en que la lectura es muy importante, porque a través de ella se puede ampliar el conocimiento, mejorar el vocabulario y la ortografía, desarrolla la imaginación y creatividad, además de que puede ser un medio de entretenimiento y es parte del desarrollo intelectual y personal porque permite aprender y cultivarse. Muy pocos padres comentan que amplía la cultura.
- Once padres de familia mencionan que generalmente leen por gusto y como parte de un hábito, nueve de ellos lee por cuestiones de tarea y para aprender e informarse y cinco respondieron que les gusta leer, pero no lo hacen por falta de tiempo o por carecer de libros en casa (Ver figura 12).

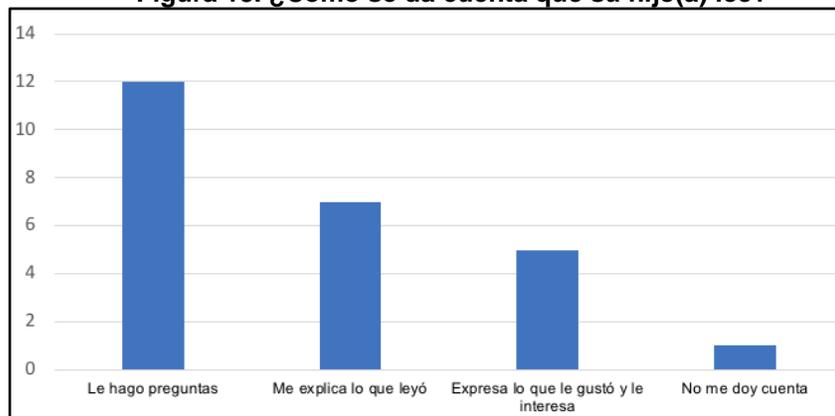
**Figura 12. ¿Por qué lee?**



Esta información arroja que en las familias reconocen que leer es un acto importante para aprender. Sin embargo, los hábitos de lectura en el hogar de los estudiantes son escasos, por lo que la intervención del docente es indispensable para el apoyo y orientación a los padres en el acercamiento de diferentes tipos de textos que repercutan en sus hijos.

- Se les cuestionó acerca de cómo ayudan a su hijo cuando no comprende algo de la lectura. Once padres mencionan que le explican sobre el contenido de la lectura; siete deciden leer junto con su hijo para que comprenda, seis piden a sus hijos volver a leer hasta que entiendan y el resto decide orientarlos con preguntas o buscar información en otros medios.
- También se cuestionó acerca de cómo se dan cuenta de que su hijo comprende el texto que lee (Ver figura 13). Doce mencionan que hacen preguntas a su hijo para medir su comprensión, siete de ellos, les piden que expresen de manera oral lo que entendieron, cinco los dejan hacer un dibujo, hacen charlas sobre la lectura o porque observan que su hijo se muestra interesado durante la lectura. Solo una madre de familia expresó que nunca se da cuenta.

**Figura 13. ¿Cómo se da cuenta que su hijo(a) lee?**



Lo que permite identificar que la mayoría de los padres reproducen actividades que ellos mismos aprendieron en la escuela de manera tradicional, pues la mayoría de las veces se trabajan cuestionarios para extraer información del texto, ya sea de manera oral o escrita.

Para apoyar lo anterior, los padres indican que han observado que en la escuela llevan a cabo diferentes actividades para favorecer la comprensión lectora, por ejemplo: la lectura diaria en voz alta por parte del docente, el préstamo de libros a domicilio, los padres de familia como invitados lectores al aula y los trabajos que llevan sus hijos en los cuadernos, predominando los cuestionarios, resúmenes, reseñas o escritos a partir

de la lectura, también observan que llevan dibujos o juegos como sopa de letras, crucigramas, entre otros.

- Finalmente se les preguntó acerca de lo que sus docentes les han sugerido para trabajar la comprensión de textos con sus hijos, diez cuestionados mencionan que les han recomendado realizar una lectura diaria de 20 minutos, a seis padres, que lean junto con su hijo, solamente a cuatro les han sugerido proporcionarle a su hijo textos de su interés, un padre menciona que trabajar en casa escribiendo reseñas de lo que leyó su hijo, y el resto comenta que hasta el momento no han recibido ninguna recomendación.

Con lo anterior se infiere que cuando los docentes orientan a los padres a realizar actividades en casa, estas recaen en la extracción de la información, que no necesariamente son adecuadas para el tratamiento de la lectura, pues se queda en el primer nivel de lectura, el literal, dejando de lado la búsqueda de significado del texto. Así mismo, se observa que las sugerencias que hacen los docentes a los padres son la reproducción de las indicaciones institucionales, las cuales están alejadas del contexto y los intereses de los estudiantes y sus padres.

#### **4. Los hallazgos en torno a la comprensión lectora en la práctica docente**

Tras aplicar los instrumentos descritos dirigidos a los docentes, por ser ellos los sujetos de estudio en esta investigación, y a los actores educativos colaterales, así como su respectivo análisis e interpretación, se presenta la evaluación general sobre la atención que dan dichos docentes al proceso de comprensión lectora, al tratamiento que hacen de los textos, así como el uso de recursos que los apoyen.

Se observa que en los docentes existe una tendencia en reproducir prácticas que responden a las peticiones de las autoridades educativas, en función de los programas que implementan, abandonando la idea de considerar ante todo el contexto, los intereses y necesidades de la comunidad estudiantil. En este sentido, se puede interpretar que la dinámica en el aula se realiza en polos opuestos, por un lado, los docentes no han logrado mirar más allá de lo que les pide realizar los programas o los libros de texto, cayendo en una práctica tradicional y, por el otro, los estudiantes han

aprendido a ser meros receptores sin cuestionar ni elegir desde qué quieren leer hasta cómo trabajar esas lecturas.

De esta manera se crea un ambiente de desinterés y apatía, lo que se transforma en un obstáculo para que se tenga un acercamiento y tratamiento pertinente de diversos tipos de textos. Esto en función de que permita la creación y construcción de ideas, conocimientos y habilidades, para llegar al sentido y significado de lo que se lee, tanto por parte de los docentes como de sus propios estudiantes.

Es notorio que los estudiantes viven diversas situaciones que podrían convertirse en oportunidades de aprendizaje y reflexión sobre la lengua, por lo que los docentes requieren ser más perspicaces para captar estos momentos y utilizarlos para que los estudiantes logren construir su propio aprendizaje en torno a la lectura. Cada docente trabaja de acuerdo con los conocimientos y recursos que tiene a la mano, los cuales no siempre son suficientes ni eficaces para el tratamiento de los textos, recayendo en la extracción de la información y llenando cuestionarios que no tienen razón de ser para sus estudiantes, promoviendo que la lectura tenga un alcance en el nivel más básico, el literal.

La concepción que tienen los docentes, respecto a la comprensión lectora y su conocimiento sobre estrategias didácticas que la favorezcan, recae en aplicar una serie de actividades aisladas o que no se relacionan entre sí o también que solo se realizan como estímulo-respuesta para cumplir con un programa. Perdiéndose oportunidades de aprendizaje. Lleva a inferir que se trata de docentes desinteresados o desinformados en este proceso de lectura, que cubren el tiempo para cumplir con las actividades del libro de texto, o definitivamente que no practiquen la lectura. Si bien se debe al desconocimiento de que la comprensión lectora es un proceso y que por tanto requiere de la profesionalización de los docentes en el campo de la enseñanza de la lengua.

Es importante rescatar que los docentes de esta investigación muestran interés en actualizarse, pero carecen de espacios y recursos en los que pueden atender la necesidad de cómo favorecer la comprensión lectora de sus estudiantes. La situación

que viven los docentes es que la oferta de cursos que proporciona la institución o las autoridades educativas, no siempre responden a las problemáticas y necesidades que surgen en las escuelas. Esto conlleva a que los docentes se sientan incomprendidos y, por tanto, indiferentes a la actualización o profesionalización. Solo la buscan cuando lleva un tono de obligatoriedad.

El instrumento aplicado a los padres de familia permitió identificar que existe una fuerte tendencia a exigir una lectura rápida, aun cuando no entienden lo que están leyendo. Por orientaciones de los maestros van aplicando cuestionarios con respuestas literales, varios de los padres llegan a hacerlo, así como hay otros que no trabajan estas ni otras ejercitaciones. Algunos lo que hacen es explicarle lo que dicen las lecturas. Esto tiene que ver con su formación sociocultural y el contexto en el que viven.

En este sentido el docente fomenta que en casa se reproduzcan actividades que condicionan la aceptación de los niños de explorar diversos tipos de texto para comunicarse y para comprender su entorno. Esta acción lleva a considerar la lectura como algo impuesto y que solo se lee para responder a una tarea específica. Por lo que es importante que el docente adquiera estrategias didácticas que amplíen su panorama sobre el tratamiento de los textos, para orientar a los padres de familia y a sus hijos, tomando en cuenta los contextos socioculturales en los que se desenvuelven.

## **5. El problema, las preguntas de indagación y supuestos teóricos sobre la comprensión lectora**

A partir del análisis de los datos arrojados por el DE, se identifica el problema en torno a la comprensión lectora, que a continuación se da a conocer. Posteriormente, se plantean las preguntas de indagación y los supuestos teóricos para su atención.

### **a. El planteamiento del problema**

Los docentes de la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, conciben a la comprensión lectora como la extracción de información específica de los textos, mediante la realización de actividades

encaminadas a elaborar cuestionarios o copia de fragmentos, esto significa que se atiende únicamente el nivel literal de la lectura. Existe poca atención para aplicar estrategias motivantes dirigidas a la comprensión lectora y para trabajar los procesos cognitivos de los niños que contribuyan a ello. En las estrategias empleadas por los docentes es poco atendida la construcción que realizan los estudiantes respecto al texto que leen, y muchas de las veces las actividades empleadas caen en el desagrado de los estudiantes. En diversas ocasiones el vocabulario empleado por los docentes tiende a ser poco comprensible o elevado, dificultando la orientación hacia la comprensión lectora. Se agrava más cuando los padres de familia reproducen, por tradición, las prácticas lectoras que ellos vivieron en la escuela, pues pesa el contexto sociocultural en que viven.

#### **b. Preguntas de indagación**

A partir de la problemática se construyeron las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera fortalecer la formación docente en cuanto a estrategias didácticas que favorezcan la comprensión lectora entre los estudiantes, en los profesores de la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”?
- ¿Qué apoyos didácticos favorecen la apropiación de las estrategias sobre comprensión lectora en los docentes?
- ¿De qué manera se logra que los docentes se apropien de estrategias didácticas sobre comprensión lectora?
- ¿Cómo lograr que los docentes participen en actividades generales que promuevan su creatividad y su presentación ante un público escolar sobre el desarrollo de estrategias de comprensión lectora?

#### **c. Supuestos teóricos**

Se pretende resolver el problema, a partir de los siguientes supuestos teóricos:

- La formación del docente sobre comprensión lectora se fortalece cuando se realizan talleres, en los que se desarrolla el intercambio de experiencias y la vida cooperativa, basada en los principios de *Pedagogía por Proyectos*.
- Al emplear apoyos didácticos, promoción de estrategias diversas y creación de las mismas, posibilita la apropiación de insumos para la comprensión lectora.
- Cuando se propicia que los docentes vivan las estrategias de comprensión lectora, a través del *módulo de interrogación de textos* de *Pedagogía por Proyectos*, les permite ser reflexivos y creativos.
- Al tener los docentes información suficiente sobre los procesos y estrategias de comprensión lectora, se les facilita dar muestra de ello ante un público escolar.

### **C. Bases metodológicas para la Intervención Pedagógica**

En la interacción natural y cotidiana que se da entre los maestros y estudiantes, se logran conocer historias de vida que casi nunca se registran y quedan en el olvido, por lo que resulta imprescindible utilizar la narración como medio para comprender a los sujetos y para mejorar los procesos educativos, pues invita a la reflexión y replanteamiento de actitudes y acciones que se realizan en las clases y que tienen que ver con el quehacer docente.

En las últimas décadas las autoridades educativas se han preocupado más en que los docentes acepten las reformas al plan y programas de estudios, que en reconocer el impacto que tienen las propias historias de vida de los profesores y estudiantes, es decir, conocer la vida escolar para transformar la educación, ya que es una forma de hacer investigación en contextos naturales alejándose de supuestos hechos por expertos o autoridades. Es necesario hacer que los docentes, por medio del relato, construyan y resignifiquen su práctica educativa, el presente trabajo permite dar a conocer qué través de la Documentación Biográfico-narrativa esto es posible. En el

siguiente apartado, se presenta la metodología empleada para guiar la Intervención Pedagógica.

## **1. El uso de una metodología de investigación: La Documentación Biográfico-narrativa**

El desarrollo de esta Intervención Pedagógica se guía metodológicamente desde la Documentación Biográfico-narrativa, la cual se basa en los postulados del *enfoque Biográfico-narrativo* de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001) y en la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* de Daniel Suárez y Liliana Ochoa (2006).

El *enfoque Biográfico-narrativo* se constituye desde “una perspectiva propia, como una forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa” (Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M., 2001: 10). Se fundamenta conceptual y epistemológicamente en la filosofía actual, “al entender la vida como un relato, sujeto a continua revisión” (Bolívar, *et al.*, 2001: 88). Es definido como una categoría amplia que incluye un conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, haciendo uso de cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en una dimensión temporal (Bolívar, *et al.*, 2001) y lo narrado se trata desde un enfoque hermenéutico.

Esta forma de hacer investigación se abre a un lenguaje de construcción social de significados, dando voz a todos los sujetos involucrados (estudiantes, docentes, padres de familia, autoridades, comunidad, etc.), en un “yo” dialógico para la reconstrucción de la realidad.

La narrativa permite llevar a cabo un proceso reflexivo que inicia al contar una historia acerca de los hechos o acciones de la práctica docente, cuya tarea investigadora orienta hacia el análisis y la comprensión de los sucesos, lo que permite llegar a la interpretación y construcción de nuevas historias o relatos con la intención de mejorar o cambiar la práctica educativa.

Para el caso de este trabajo se llevó a cabo un análisis horizontal, en el que se recupera la biografía del o los participantes para construir una sola historia o relato de vida, que es lo que se pretende hacer en el informe Biográfico-narrativo presentado en el capítulo V.

El relato narrativo es una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, una secuencia temporal, personaje(s) y situación, en donde el narrador mantiene su identidad. Todo relato tiene un carácter dialógico e interactivo. El relato narrativo puede integrar diversos puntos de vista, en diálogo con otros textos/voces (Bolívar, *et al.*, 2001).

De acuerdo con Suárez (2011: 18), la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* es “una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, orientada a generar procesos individuales y colectivos de formación docente a través de la realización coparticipada de indagaciones cualitativas del mundo escolar”, inicia con la identificación y selección de aquellas experiencias pedagógicas que trascienden a la escritura de un relato, mismo que se explicita en el ejercicio de una lectura y relectura colaborativa junto a otros docentes-investigadores, por lo que se suman al relato los comentarios y conversaciones que se generan de esa colaboración, lo cual obliga a su re-escritura continua.

Desde esta perspectiva el docente-investigador lleva a cabo un trayecto de indagación y formación al mismo tiempo, lo que permite recuperar la experiencia por medio de un relato que se convierte en un documento público de aprovechamiento pedagógico (Suárez y Ochoa, 2006), para ser transferido y usado en otros contextos más generales y para mejorar la práctica educativa. Además, el docente-investigador se somete a una retroalimentación y autovaloración de su práctica, conduciendo a la transformación y trascendencia de su hacer al reflexionar sobre la misma.

Esta manera de hacer investigación es atrayente porque los docentes son la representación de un entramado de historias, son autores de sus prácticas, sujetos de su propio desarrollo sobre su práctica, por lo que el método biográfico y la investigación narrativa permiten articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se

forma y de su propia trayectoria profesional, es decir, que el docente se convierte en el objeto del saber y a la vez en un instrumento de poder.

La narrativa emplea, de modo sistemático, datos para apoyar la argumentación desarrollada, por lo que se habla de investigación narrativa a partir de hechos biográficos (Bolívar, *et al.*, 2001). Esto y los elementos anteriores son tomados en cuenta a lo largo del informe Biográfico-narrativo presentado en el capítulo V.

Se define la Documentación Biográfico-narrativa como una forma de hacer investigación educativa a partir del análisis de datos biográficos recuperados desde distintos instrumentos y técnicas que se sistematizan en un relato pedagógico. Éste se concibe desde una narrativa puesta al servicio de las necesidades del investigador para dar a conocer el hecho educativo, mismo que se va puliendo con el análisis y la interpretación, bajo una mirada hermenéutica.

Además, este relato pedagógico fue sometido a un ejercicio de relectura y re-escritura, por parte del investigador y del acompañamiento colaborativo de otros docentes-investigadores, lo que hace que se convierta en un factor de reflexión y transformación de la práctica docente, esto es “un modo más democrático y natural de abordar la enseñanza” (Bolívar, *et al.*, 2001:12) de tal manera que se construye conocimiento desde la propia voz del docente en sus contextos naturales. A continuación, se describen los elementos que estarán presentes en el informe Biográfico-narrativo.

## **2. La técnica para la Documentación Biográfico-narrativa**

En esta investigación se emplea una técnica específica para la recogida y análisis de datos. En el *enfoque Biográfico-narrativo* se explican tres tipos de técnicas narrativas: el *relato biográfico único*, el *relato biográfico cruzado* y el *relato múltiple paralelo* (Bolívar, *et al.*, 2001: 259). Para el caso de este trabajo se retoma el *relato único* como el más apropiado para esta investigación, ya que se elabora a partir de la autobiografía del individuo como sujeto de investigación, cuestión que ayuda para que esta práctica se reconstruya y se resignifique. Este relato no es sólo una narración cronológica, sino que posteriormente se hace un análisis y desde luego una interpretación utilizando una de estas técnicas.

### a. El Relato Único

Se elige trabajar con la técnica de *relato único* porque el investigador es quien hace la intervención y se apoya de la observación participante para la obtención de datos que requieren de un modo de análisis. Cuenta la biografía de vida docente, en este caso de un proceso específico, por lo que el investigador al mismo tiempo es sujeto de investigación. De esta manera el proceso que guía la estructura de este informe inicia con la reconstrucción escena por escena de los sucesos para constituirse en episodios, recuperando las diferentes voces de los sujetos involucrados a través de un registro completo de diálogos (Sarchione, 2004).

### b. El análisis holístico

Esta técnica va acompañada de lo que, desde la narrativa, Lieblich *et al.* (1998 citado por Bolívar, *et al.*, 2001: 195) da a conocer en su clasificación de los tipos de análisis narrativo de acuerdo con dos dimensiones: *holístico vs. categórico* y *contenido vs. forma*.

El *análisis categórico* se utiliza cuando se analizan una o varias narrativas, dividiendo al relato en estratos, mientras que el *análisis holístico*, toma al texto como un todo, siendo preferible cuando se trata de ver la vida de una persona. El tipo de *análisis de contenido* se centra en el hecho mismo, en la historia y las personas que intervienen, incluso en lo que se encuentra implícito en el relato. Por su parte el *análisis de forma* se enfoca en la “estructura de la narración, las partes del discurso y la secuencia de eventos, relación temporal, coherencia, etc.” (Bolívar, *et al.*, 2001: 195). Combinando las dos dimensiones se obtienen cuatro modos de lectura y análisis narrativo (Ver figura 14).

**Figura 14. Modos de lectura y análisis narrativo**

| <b>Tipos de análisis</b> | <b>Contenido</b>        | <b>Forma</b>        |
|--------------------------|-------------------------|---------------------|
| <b>Holístico</b>         | holístico de contenido  | holístico de forma  |
| <b>Categórico</b>        | Categórico de contenido | Categórico de forma |

**Fuente: Retomado de Bolívar, *et al.*, 2001: 195.**

Bajo este conocimiento se apoya la técnica de *relato único* con el empleo del análisis *holístico de contenido* para hacer la construcción del relato pedagógico:

El modo de lectura *holístico de contenido* (H-C) emplea la historia de vida completa de un individuo y se centra en el contenido que presenta, analizando el significado de cada parte a la luz del que emerge del resto de la narrativa o en el contexto de la totalidad del relato (Bolívar, *et al.*, 2001: 195).

Este tipo de análisis permite introducirse hacia una dimensión literaria en la búsqueda de la trama, basada en la teoría lingüística y la crítica literaria. Además, se hace necesario realizar un *análisis no formalizado*, que consiste en dar una descripción literaria de los datos asentados (Bolívar, *et al.*, 2001), siempre bajo un marco interpretativo hermenéutico.

### **c. Apoyo del análisis literario**

Para que el relato adquiriera esta intención literaria se utilizan recursos como *el tiempo, el modo y la voz*. Sarchione, Di Marzo y Lotito (2004), ellas como Bolívar, *et al.* (2001) y Suárez (2011), explican que el relato se construye a partir de una serie de acontecimientos que se cuentan y que ocurrieron en un orden cronológico real, es decir, surgen de una historia. De acuerdo con Sarchione “los hechos que el relato debe contar son, entonces, pluridimensionales y el relato implementa recursos para dar cuenta de esa complejidad temporal de la historia” (2004: 47).

Los recursos narrativos que se exponen a continuación fueron útiles para la construcción del relato pedagógico presentado en el capítulo V: *el tiempo, el modo y la voz*.

#### **1) El tiempo**

El *tiempo del relato* sirvió para “modificar el tiempo ordenado de la historia con alteraciones de diverso tipo” (Sarchione, 2004: 47) agrupadas en distorsiones de *orden*, de *velocidad* y de *frecuencia*. Estos recursos son funcionales para la construcción de diversos efectos de sentido que el propio narrador decide dar a la presentación de los hechos de la historia, es decir, que altera la secuencia cronológica de la historia de acuerdo con las necesidades del discurso que pretende construir.

Las *distorsiones de orden* se refieren al tiempo del relato que se ve interrumpido por las narraciones de hechos anteriores o posteriores. El tiempo donde se insertan retrospectivas se denomina *analepsis*, ya que son hechos que sucedieron en un tiempo anterior al punto en donde se encuentra la historia, y cuando se trata de anticipaciones se denomina *prolepsis* (Sarchione, 2004). En el relato pedagógico de este trabajo se usan ambas distorsiones.

En el análisis de la *velocidad* “la duración del tiempo del relato no se ciñe a lo que se supone que duran los hechos en la historia” (Sarchione, 2004: 53), sino que el narrador es quien puede apurar los hechos que han acontecido en un lapso temporal amplio, por ejemplo, un hecho que ocurrió durante tres años, lo puede describir en pocas frases o bien, puede “demorar la narración de una acción fugaz durante una página entera” (Sarchione, 2004: 52).

Para el caso del informe Biográfico-narrativo que se expone más adelante, se ocupan alteraciones de duración como recursos para construir el ritmo narrativo, agilizar o alentar los hechos que se narran, por lo que se agrupan en cuatro alteraciones: *escena*, *pausa*, *resumen* y *elipsis*.

- La *escena* consiste en desarrollar la historia que se narra ante los ojos del que la mira, sea el autor o alguno de los protagonistas, con la velocidad o lentitud que tendría si sucediera realmente.
- Las *pausas* permiten la construcción de un relato moroso o lento, el narrador puede detener la acción interrumpiendo la duración de la historia.
- El *resumen* es utilizado para sintetizar el tiempo en que la historia puede avanzar dando un efecto de velocidad al relato.
- La *elipsis* consiste en la ausencia de relato, es decir, evita narrar acontecimientos que sí han tenido lugar en la historia, implica que el lector elabore hipótesis sencillas sobre hechos que debieron suceder, pero que no se narran por carecer de importancia.
- Tanto el *resumen* como la *elipsis* generan textos donde predomina la acción.

La *frecuencia narrativa* consiste en la cantidad de veces que se repite un hecho dentro de la historia. Se clasifica en categorías: *relato singulativo*, *relato repetitivo* y *relato iterativo*. El *relato singulativo* tiene que ver con enunciar una sola vez un hecho en particular, es un modo de narrar un hecho que no será retomado en el relato. El *relato repetitivo*, consiste en una narración reiterativa de un hecho que solo sucede una vez, es un recurso de insistencia que el narrador utiliza para atribuir significado a un acontecimiento. Y el *relato iterativo*, es un único enunciado de un hecho que se repite en la historia, el narrador utiliza construcciones adverbiales que modalizan la repetición, como, por ejemplo: casi siempre, a menudo, cada diez minutos, entre otras (Sarchione, 2004: 59).

## **2) El modo**

El *modo* en la narración tiene que ver con la manera de presentar lo que se va a contar en la historia, esto regula la información que se ofrece al lector, lo que marca la cercanía o la lejanía del lector frente a lo narrado. Todorov (citado por Sarchione, 2004:79), identifica tres tipos de relaciones entre quien narra y el personaje de la historia, analiza las relaciones de conocimiento o de saber entre estos: *Narrador > personaje (la visión por detrás)* significa que el narrador sabe más que el personaje de la historia, por ejemplo, percibe acciones que suceden simultáneamente en distintos lugares; *narrador = personaje (la visión "con")*, en este caso el narrador percibe las mismas cosas que el personaje, es decir, ofrece una explicación de los hechos al mismo tiempo que los descubre el personaje; y *narrador < personaje (la visión "desde fuera")*, el narrador sabe menos que cualquiera de los personajes de la historia.

La postura que se eligió para este trabajo fue desde el *narrador igual a personaje*, pues quien narra el relato conoce tanto como los personajes desde el propio campo de sus experiencias, volviendo evidente su propia visión del mundo escolar. Cabe señalar que en algunos momentos del relato pedagógico es posible hallar relaciones como la *visión desde fuera*, ya que se otorga voz a los participantes.

### **3) La voz**

“Todo relato supone una situación comunicativa, una instancia de enunciación más o menos explícita, y es en esta instancia en donde se reconoce la voz de un enunciador, de un narrador: una voz narrativa” (Di Marzo, L. y Lotito, L. 2004: 89). La voz que se utilizó para el relato pedagógico es aquella en la que el narrador es al mismo tiempo el protagonista, por lo que predomina en el discurso el uso del pretérito perfecto simple como tiempo verbal, escrito en primera persona del singular y plural, es decir, “la voz que narra es a la vez la mirada desde la que se perciben los hechos” (Di Marzo, L. y Lotito, L. 2004: 89).

Dentro del relato pedagógico se aprecia un “yo que cuenta” en una situación comunicativa en la que el narrador realiza “planteos metadiscursivos sobre la actividad narrativa que lo ocupa o se interroga y reflexiona sobre la escritura que está llevando a cabo” (Di Marzo, L. y Lotito, L. 2004: 91). Además, el narrador permite dar cuenta de lo que dicen los personajes, ya que da entrada a las voces de los personajes que son ajenas a la voz del narrador.

#### **d. Informe Biográfico-narrativo**

El relato pedagógico forma parte de lo que en esta investigación se tiene como Informe Biográfico-narrativo. Está compuesto en episodios que se van contando en una historia, dándole el tratamiento que antes se especificó. Los datos que constituyeron la Intervención Pedagógica se recaudan de diversos instrumentos que aporta esta manera de hacer investigación, los cuales ofrecen información acerca de cómo se llevó a cabo la intervención con los sujetos de estudio, los materiales empleados, las interacciones, los productos y la evaluación del hecho educativo. Para que tenga mayor validez se fortalece con un informe general donde se presenta, de manera descriptiva, los datos de la investigación. Todo esto se va a hallar en el quinto capítulo.

### **3. Los instrumentos para la Documentación Biográfico-narrativa**

Para apoyar la recogida de datos o recaudos como señalan Suárez y Ochoa (2006), se propone una serie de instrumentos metodológicos que “permitan explicitar las

dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción” (Bolívar *et al.* 2001: 156), de tal manera que se dé una resignificación de la práctica educativa, hay un desdoblamiento del “yo” que se resignifica.

La Investigación Biográfico-narrativa plantea un amplio espectro de instrumentos/estrategias de recogida de datos: crónicas, fotografías, memorias, audios de voz, registro de entrevistas, notas de campo, diarios, relatos, observaciones, cartas, conversaciones, carpetas o portafolios, entre otras. Esta investigación se enfoca al uso de varios instrumentos: el diario autobiográfico; audiograbaciones y fotografías; evidencias (diario escolar, escritos de los docentes); listas estimativas y registro de productos, por lo que en las siguientes líneas se hace una descripción de cada uno.

#### **a. Diario autobiográfico**

El diario autobiográfico es un tipo de género incluido bajo la denominación de relato autobiográfico, en donde “el sujeto se crea en lenguaje y el texto producido lo enfrenta consigo mismo y lo lleva a adquirir conciencia de sí” (Aiola y Bottazzo, 2009: 1). De acuerdo con Bolívar *et al.* (2001: 183), consiste en hacer un “registro reflexivo de experiencias (personales y profesionales) y de observaciones a lo largo de un periodo de tiempo”.

En apoyo a esta investigación, el diario autobiográfico es un instrumento para ir registrando las vivencias, procesos e interacciones que se generen durante la intervención, haciendo un análisis de la experiencia y la interpretación de la práctica dando pauta a la reflexión.

#### **b. Audiograbaciones y fotografías**

Durante la intervención es necesario apoyarse de instrumentos como las audiograbaciones y fotografías, entendidos como un conjunto de materiales de la vida profesional y personal que recoge recuerdos de la experiencia (Bolívar *et al.* 2001: 157).

De esta manera se cuenta con una grabadora de voz y cámara digital para capturar distintos momentos que el investigador determine relevantes, para explicitar algunas situaciones ocurridas durante la intervención pedagógica, posibilitando que se refleje el proceso de investigación.

### **c. Evidencias escritas de los sujetos de la investigación**

Se refiere al conjunto de materiales elaborados por los participantes de la investigación, con base en sus experiencias de aprendizaje y conforme fueron avanzando en las sesiones. Esta información la concentró cada participante en una carpeta individual.

### **d. Listas estimativas y registro de productos**

La lista estimativa o escala de rango es un instrumento que “consiste en una serie de indicadores y una escala gradada para evaluar cada uno, la escala de calificación puede ser numérica, literal, gráfica y descriptiva” (MINEDUC, 2011: 20). Para el caso de esta investigación es de tipo descriptiva, es decir, que se observa el nivel de desempeño que se espera del sujeto de estudio durante la Intervención Pedagógica.

Los insumos con los que se cuentan son los productos que se construyeron por parte de los participantes a lo largo del proceso de Intervención Pedagógica, por lo que se llevó a cabo un registro y se evaluaron según la escala de valores e indicadores que se determinó. Por tanto, sirvió para registrar comportamientos, habilidades o actitudes determinadas que se desarrollaron por parte de los sujetos de estudio, y así realizar las valoraciones e identificar el proceso de lo aprendido.

Lo anterior permitió la construcción de un texto abierto para interpretarlo, ya que los modos de ver las distintas problemáticas que se presentan dan la pauta para la teorización, posibilitando así las capacidades del investigador.

En el cuadro que se presenta a continuación (Ver figura 15), se pueden ver las fases del Diagnóstico Específico y el seguimiento metodológico de la Intervención Pedagógica, que dan cuenta de las técnicas e instrumentos que se ocuparon.

**Figura 15. Cuadro del diseño metodológico de la Investigación**

| <b>MOMENTOS DE LA METODOLOGÍA</b> |  |   |   |  |
|-----------------------------------|--|---|---|--|
|                                   | <b>ACCIÓN</b>  | <b>MÉTODO</b>   | <b>TÉCNICA</b>  | <b>INSTRUMENTO</b>   |
| <b>Visión cualitativa</b>         | Fase del Diagnóstico Específico.   | Aportes de la Investigación-acción.   | <p><b>Criterio metodológico para elegir participantes:</b> No probabilístico intencional.</p> <p>Observación directa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario de campo.</li> <li>• Estudio socioeconómico.</li> <li>• Cuestionarios.</li> </ul>  |
|                                   | Fases de la Investigación en el seguimiento de la Intervención Pedagógica. | Documentación Biográfico-narrativa. Aporte de la etnografía educativa y la hermenéutica | <i>Relato único</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario autobiográfico</li> <li>• Audiograbaciones y fotografías</li> <li>• Listas estimativas</li> <li>• Evidencias escritas y registros de productos.</li> </ul> |

Estos elementos metodológicos dieron pie para orientar la indagación de las distintas investigaciones y referentes teóricos que se han realizado en torno a la comprensión lectora y su tratamiento desde la escuela, por lo que se exponen en el siguiente capítulo.

### III. COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ENSEÑANZA

*Leer es de entrada, desde el comienzo, construir activamente la comprensión de un texto-en-contexto, en función de su proyecto, de sus necesidades, de su placer.*  
Josette Jolibert y Christine Sraïki (2014).

La finalidad del presente capítulo es dar a conocer los elementos teóricos, pedagógicos y didácticos en los que se fundamenta el trabajo con la comprensión lectora que se desarrolla en este documento. En un primer momento se recuperan los antecedentes que aportan elementos sobre la enseñanza de los docentes respecto de la comprensión lectora. Posteriormente se exponen los aportes específicos sobre el objeto de estudio desde los enfoques cognitivo y sociocultural. Y en un tercer momento, se da a conocer la base didáctica que se ocupa en el diseño de intervención dado a conocer en el siguiente capítulo: *Pedagogía por Proyectos*.

#### A. Antecedentes sobre estrategias de Comprensión Lectora

En el presente apartado se recuperan cinco investigaciones que describen lo que se ha realizado en torno a la comprensión lectora y profesionalización docente para fortalecer su práctica educativa de los cuales se rescatan los elementos que aportan y enriquecen al objeto de este trabajo.

##### 1. La comprensión lectora y la formación docente

*La promoción de la comprensión lectora y la autorregulación en niños de primaria, mediante la formación del docente*, es una tesis realizada por la autora Jarumy Sayury Silva Bustillos (2012), en el posgrado en Psicología Educativa por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es una investigación sobre la formación de docentes en el conocimiento y aplicación de un programa para favorecer la comprensión lectora de los estudiantes.

Silva (2012) plantea que el desempeño del docente favorece en gran medida el aprendizaje y rendimiento escolar de los estudiantes, al momento de promover estrategias de comprensión de lectura y de autorregulación de los procesos de aprendizaje. Esto permite adquirir un repertorio estratégico bien desarrollado y alcanzar una comprensión lectora eficiente. Lo anterior, según la autora, adquiere

relevancia cuando el profesor se ve involucrado en iniciativas para su formación y las incorpora a su actividad académica, pues considera que la comprensión lectora depende de factores internos y externos al lector que tiene gran influencia con el nivel de comprensión de los textos, por ejemplo, “la capacidad de hacer inferencias, el conocimiento previo y, de manera especial, la motivación y el conocimiento estratégico” (Silva, 2012: 73).

Por lo que, la intervención que propone la investigadora se apoya en la modalidad de curso-taller para capacitar a veinte docentes en el conocimiento del programa denominado *Promoción de Estrategias de Comprensión de Lectura y Autorregulación (PECLA)*. El curso-taller se organizó en cuatro módulos: 1) Proporcionar conocimientos y habilidades para lograr identificar la importancia del proceso de la comprensión lectora en el desarrollo escolar del estudiante; 2) Distinguir las estrategias de aprendizaje que favorecen directamente la comprensión lectora; 3) Analizar conceptos sobre el proceso de comprensión lectora y la forma de favorecerla a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas y finalmente; 4) Demostrar el uso correcto del método instruccional de enseñanza recíproca.<sup>12</sup>

Posteriormente, realizó observación directa durante un ciclo escolar, sobre la aplicación del PECLA por parte de una de las docentes capacitadas y a otra docente de distinta escuela, quien desconoce el programa, ambas impartían en grupos de 3º grado de primaria pública. Al final del ciclo escolar, se obtuvo un comparativo de los resultados en el rendimiento escolar de los estudiantes de ambas escuelas y comprobó que los que trabajaron el PECLA mejoraron sus resultados significativamente en comparación con el grupo que no lo aplicó.

Una de sus conclusiones se enfoca en que el curso-taller permitió sensibilizar a la docente que aplicó el programa, pues logró modificar su concepción de estudiante

---

<sup>12</sup> El PECLA es un procedimiento de enseñanza diseñado para crear una zona de desarrollo próximo, para lo cual el grupo es conjuntamente responsable de la comprensión y evaluación del mensaje del texto, todos los participantes fungen como líderes del aprendizaje, son responsables del curso del diálogo, involucrándose en la discusión para explicar el contenido y ayudar a resolver comprensiones erróneas. El docente toma el papel de modelo y explica dando ejemplos de desempeño experto (Silva, 2012: 90-91).

como sujeto activo del proceso de aprendizaje, aunado al método de enseñanza recíproca por medio del cual se logró una construcción colectiva del significado del texto y en el que el docente solo tomó el papel de guía.

Dentro de sus propuestas considera que para la formación de los docentes es necesario incorporar en la planificación y diseño, acciones en las que el docente tenga el conocimiento de lo que va a aprender, lo que quiere modificar de su práctica y poder hacer un cambio de esta (Moreno, 2011 citado en Silva, 2012).

Es importante el módulo dos del programa PECLA porque, por medio del trabajo en equipo, define el concepto de estrategias cognitivas y metacognitivas en el nivel de comprensión lectora, entre las cuales se hallan la elaboración de preguntas, clarificación, predicción y resumen, parte de este módulo se usó para el diseño de la Intervención Pedagógica.

## **2. El rol docente en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora**

El artículo denominado *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en nivel primaria* de los autores Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), de la Universidad de Granada en España, es un referente que apoya algunos conceptos del presente trabajo.

Se explican métodos instruccionales y programas que los autores dan a conocer de manera sintetizada sobre la enseñanza de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales-afectivas, por parte de los docentes, que favorecen la comprensión lectora de los estudiantes en los primeros niveles de educación.

Entre los métodos y programas descritos se toma en cuenta, el programa basado en el enfoque transaccional de Rossenblatt (1978), donde el docente es un facilitador para sus estudiantes en el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales, de tal forma que construyen grupalmente un conocimiento sobre el mundo real. El rol del docente en la instrucción de la comprensión lectora cobra gran relevancia, apoyándose de las investigaciones de Pearson y Gallagher (1983) definen que:

...el docente tiene un rol dinámico que puede desglosarse en tres fases: en la primera fase los docentes tienen toda la responsabilidad de la ejecución de la tarea realizando una instrucción directa; con enseñanza por modelamiento facilitan que los escolares aprendan qué, cómo, cuándo y por qué usar las estrategias de aprendizaje. En la segunda fase, el docente mediante una práctica guiada y con el andamiaje adecuado, facilita la responsabilidad compartida. Finalmente promueve procesos de participación y facilitación para que el escolar vaya adquiriendo y asumiendo progresivamente mayor responsabilidad y un rol más activo y autónomo en su aprendizaje (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012: 192).

Basado en Israel (2007), los autores presentan un resumen de estrategias metacognitivas que los estudiantes pueden desarrollar y las organizan en dos estratos (Ver figura 16):

**Figura 16. Estrategias metacognitivas por grado educativo en primaria**

| Nivel Primaria  | Tipo          | Estrategias  |
|-----------------|---------------|--|
| Primeros grados | Planificación | Activar el conocimiento previo.<br>Elaborar una visión general del texto.  |
|                 | Monitoreo     | Acceder al significado de palabras confusas.<br>Hacer preguntas.   |
|                 | Evaluación    | Pensar como el autor.<br>Evaluar el texto.   |
| Últimos grados  | Planificación | Relación texto-texto.<br>Relación texto-lector.  |
|                 | Monitoreo     | Detectar fallas de comprensión y aplicar estrategias de corrección.<br>Resumir.<br>Detectar información relevante. |
|                 | Evaluación    | Anticipar el uso del conocimiento.<br>Evaluar el texto.  |

**Fuente: Retomado de Israel (2007) en Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012: 191).**

Israel (2007) propone las estrategias metacognitivas según el nivel en el que se encuentran los estudiantes, en este caso lo organiza en primaria baja y primaria alta.<sup>13</sup>

Para los primeros grados (...) propone: i) en la planificación, enseñar estrategias como la activación del conocimiento previo y tener una visión general del texto; ii) durante la lectura, utilizar estrategias de monitoreo tales como identificar términos o conceptos confusos, hacer preguntas que mejoren los procesos inferenciales mientras se lee, tales como ¿Por qué? ¿En qué sentido? o ¿Qué sentido tiene esto?, y además, reflexionar sobre los elementos textuales; iii) y en la evaluación, reflexionar sobre la perspectiva del autor al evaluar el texto.

En los últimos grados, la autora propone las siguientes estrategias: i) en la planificación, incluye estrategias de relación entre texto y texto, y entre el texto y el lector; ii) durante la lectura, estrategias de monitoreo dirigidas a detectar cuando se produce una falla de comprensión; estrategias de resumen sobre eventos o conceptos claves en el texto; y

<sup>13</sup> En México se considera primaria baja los grados de primero, segundo y tercero de primaria y primaria alta los grados de cuarto, quinto y sexto de nivel primaria.

detectar información relevante del texto; iii) y por último en la fase de evaluación anticipar el uso del conocimiento, o dicho de otro modo, entender cómo el conocimiento puede ser usado en tareas futuras similares; y evaluar el texto, en aspectos tales como la utilidad de la información en el futuro (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012: 191-192).

Por otro lado, consideran la evaluación de las estrategias de aprendizaje como una herramienta alineada con la enseñanza, que permite conocer y explicar los procesos cognitivos y metacognitivos que usan los sujetos (Israel, 2007, Calero, 2011 citados por Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012: 195).

De esta investigación se retoma la propuesta de las estrategias metacognitivas como apoyo para el diseño de estrategias didácticas por parte de los docentes y el concepto del rol dinámico del profesor, expuesto en fases, para favorecer la comprensión lectora, cuya participación inicia siendo un modelo para los estudiantes, partiendo de una enseñanza directiva, y avanzando hacia la autonomía del aprendizaje.

### **3. Comunidad de aprendizaje para trabajar la comprensión lectora**

Para enriquecer el presente trabajo se investigó la tesis denominada *El fortalecimiento de la competencia lectora de las docentes del preescolar particular “Jaime Torres Bodet” en el Estado de México* de Victoria Eleazar Villafaña Pérez (2013), para obtener el grado de maestra en educación básica con especialidad en enseñanza de la lengua y recreación literaria, de la UPN Unidad 094 Centro, D. F. Esta investigación se basa en la Documentación Biográfico-narrativa y en la estrategia *Pedagogía por Proyectos*.

En el documento se cuestionan las competencias docentes, las expectativas de formación y la práctica misma de las participantes con relación a la lectura. Por lo que lleva a cabo una intervención pedagógica, sujeta a la modalidad de taller, durante diez sesiones de una hora y media cada una, participando cinco docentes de educación preescolar. Entre las diez sesiones del taller, se dio a conocer a las docentes las condiciones facilitadoras para el aprendizaje de manera que ellas las aplicaran en sus aulas, así mismo, promover la vida cooperativa e impulsar la lectura bajo el marco de proyectos.

El taller se basa en una estrategia general que consiste en crear un ambiente afectivo, libre, ameno, integral y colaborativo, para desarrollar las actividades sin rigidez

denominada *comunidad de aprendizaje*. Además, lo interesante es que la facilitadora se concibe como una integrante más del grupo y participa de igual manera en las actividades que propone.

Así mismo, implementa una metodología didáctica recurrente en cada sesión, en las que se manejan diversos textos que apoyan la formación docente, llevando a cabo la lectura comprensiva y la expresión oral, basada en etapas: 1) Antes de iniciar la lectura se elaboran inferencias, observaciones y predicciones; 2) Se establece la idea principal del texto y; 3) Se comenta u oraliza para llegar a la construcción del significado de manera conjunta. Implementa la interrogación de textos para trabajar las lecturas en voz alta.

Los resultados obtenidos demuestran que las docentes lograron trabajar de manera cooperativa para atender las distintas problemáticas que se les presentaron, también experimentaron cambios en su práctica pedagógica y en su concepción respecto a la lectura. Las docentes conformaron una comunidad de lectores orientada hacia la reflexión de su propio trayecto lector a partir del fortalecimiento de su competencia lectora.

La investigación de Villafaña (2013) contribuyó con la estrategia general *comunidad de aprendizaje*, tomando en cuenta algunos de sus elementos para crear un ambiente adecuado para el aprendizaje e intercambio mutuo entre los participantes docentes y en específico, para construir una concepción del rol que toma la facilitadora dentro del taller desde una postura de participación activa, cooperativa y permanente que motiva a los participantes.

#### **4. El taller como modalidad para trabajar estrategias de comprensión lectora**

María Guadalupe Lidia Dávila Ollervides (2016), presenta su tesis *Taller de fomento a la lectura para las educadoras del Centro de Desarrollo Infantil Banobras, en la Delegación Benito Juárez*, para obtener el título de maestra en educación básica por la UPN 094, Centro D. F., dicho documento adquiere sentido para el apoyo del presente trabajo, ya que por medio de la Documentación Biográfico-narrativa da a

conocer su investigación dirigida a las docentes que atienden el nivel de educación inicial en el CENDI Banobras.

Identifica como problemática que la mayoría de las docentes perciben la lectura como obligación más que por gusto, lo cual repercute en la intención de fomentar la lectura entre sus estudiantes. Para dar atención a dicha problemática la autora propone el diseño y aplicación de un taller que abra espacios para que las docentes tengan experiencias de lectura agradable y le tomen gusto. Se basa en la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* de Josette Jolibert y sus colaboradores.

El proyecto de intervención con modalidad de taller que la autora expone se desarrolló en dos partes, la primera centrada en la sensibilización de las docentes, denominada *café literario* y la segunda parte se desarrolla en trece sesiones de una hora cada una, durante cinco meses. En el taller se aplicaron diferentes estrategias para favorecer el fomento a la lectura, entre ellas se promovió el intercambio de opiniones, de experiencias, el cooperativismo, el acceso a material bibliográfico, entre otros. Los resultados dejan ver el impacto que tuvo en las prácticas lectoras de las docentes, generando una actitud positiva hacia la lectura por placer.

La autora, define el concepto de taller como un “lugar donde se aprende haciendo junto a otros, donde varias personas trabajan cooperativamente para desarrollar su interés por la lectura” (Dávila, 2016: 91). El aporte a este trabajo es la forma de concebir el taller como un espacio de encuentro e intercambio mutuo entre los participantes, considerando algunas de las estrategias utilizadas en las sesiones, ya que se trabajó permanentemente de manera cooperativa.

## **5. Construcción de aprendizajes bajo el marco de proyectos**

Finalmente se revisó la tesis denominada *Construcción de recursos y elementos para la elaboración y apreciación de textos literarios y dramáticos por docentes de educación Básica*, del autor Víctor Luis González Ruíz (2016), para obtener el grado de maestro en Educación Básica, con especialidad en enseñanza de la lengua y recreación literaria, de la UPN Unidad 094 Centro, Ciudad de México. Esta

investigación se basa en la Documentación Biográfico-narrativa y en la estrategia de *Pedagogía por Proyectos*.

Esta investigación toma como sujetos de estudio a docentes de educación básica involucrados en un grupo de trabajo entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), para crear textos literarios, analizar obras teatrales, así como llevar a cabo una mediación eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades narrativas y literarias y el desarrollo de su competencia literaria. El problema que se plantea es que los docentes, sujetos de estudio, muestran debilidades para construir aprendizajes que les permitan una elaboración eficaz de los textos literarios y la apreciación analítica de las obras teatrales, por lo tanto, su mediación se ve afectada para la formación de otros.

Se basa en los principios de *Pedagogía por Proyectos (PpP)* para el tratamiento de los textos, define el rol del docente como mediador y facilitador del aprendizaje, considera prioritaria la enseñanza centrada en cuestionamientos problemáticos y la organización de situaciones que provocan contradicciones con el fin de desarrollar el pensamiento creativo de los sujetos de estudio. Considera que la enseñanza y aprendizaje de los procesos creativos requiere de una socialización a partir del intercambio entre pares y mediadores. Para ello se fundamenta en:

...la interacción conversacional, como proceso interactivo, en que un participante ejerce influencia sobre las acciones de otro, y éste sobre aquél, cuando se hallan en presencia física y, en consecuencia, se habla más de la interlocución, no de la elocución (Viramonte, 1992 citado por González, 2016: 75).

Para atender a la problemática se plantea el taller como un modo para intervenir y llevar a los participantes a actividades consensuadas y con toma de acuerdos grupales, planteadas desde un enfoque constructivista. La intervención se llevó a cabo de octubre a diciembre de 2013. El papel del maestro en el taller es ser un mediador que interacciona con los estudiantes, “no ha de ser dirigir ni dar instrucciones, sino proponer, sugerir e incentivar” (Cassany *et al.*, 2002 citado por González, 2016: 85).

El autor se apoya de Morales para definir el taller como un “lugar para la formación técnica de quien escribe” (2004, citado por González, 2016: 85), así mismo deduce el

concepto de taller desde la perspectiva de Josette Jolibert, “como una forma de trabajo que pretende, desde una postura constructivista, activar conocimientos y experiencias previas de elaboración de textos para posteriormente, acceder a nuevos conocimientos” (Jolibert, Cabrera, Inostroza, 2009 citados en González, 2016: 86).

Se retoma la forma en que se trabajó el taller como un proyecto didáctico de aplicación flexible, basado en la estrategia de *PpP*, específicamente en la dinámica general de cómo hacer un proyecto colectivo organizado en siete fases. En el proyecto colectivo, diseñado por González, se trabaja la producción de textos por parte de los docentes que participan en el taller, por lo que se consideran los pasos a seguir como son la definición y planificación del proyecto, el reparto de tareas y roles, las actividades de socialización, evaluación y resoluciones, enmarcadas en un proyecto de acción (González, 2016: 96).

Estas investigaciones dejan ver que el campo de la comprensión lectora abordado como proceso de formación y actualización entre los docentes es árido. Sin embargo, de ellas fue posible definirse por la modalidad de taller para el trabajo con los maestros, rescatar las estrategias de *comunidad de aprendizaje*, donde asentar las condiciones que facilitarían un ambiente adecuado para el aprendizaje e intercambio comunicativo entre los participantes docentes y definir el rol del facilitador dentro del taller. Un rol que se caracteriza por tener apertura a las ideas, ser cooperativo y que permanentemente motivara a los participantes. Cuidar que el rol del docente participante del taller fuera activo, cooperativo y con el ideal de aplicar lo aprendido en sus aulas, fungiendo como un modelo para los estudiantes, partiendo de una enseñanza directiva que avance hacia la autonomía del aprendizaje.

Así mismo, fue posible identificar que *PpP*, aunque es una propuesta didáctica dirigida a los niños, tiene la ventaja de poder ser llevada a nivel de aprendizaje de los docentes, donde decidían democráticamente las actividades, roles y materiales a elaborar, ocupando las seis fases del proyecto de acción, causó seguridad para emprender este camino.

Tener claro el concepto de estrategia didáctica proporcionó al papel del facilitador aportar con efectividad esta herramienta a quienes participaron en el taller. Finalmente, estos antecedentes sirvieron para tomar en cuenta acciones que dieron resultados en otros espacios en donde se trabajó directamente con la formación docente y la comprensión lectora y que se retoman como parte del diseño de la Intervención Pedagógica, que se afianzó con elementos teóricos que diversos autores aportan con respecto a la comprensión lectora.

## **B. Fundamentos sobre la comprensión lectora y los docentes**

La enseñanza de la comprensión lectora es una de las actividades escolares en donde los profesores depositan en sus estudiantes técnicas o estrategias con la intención de facilitar la comprensión de los textos. Desde esta posición debe tenerse claro cómo se concibe la comprensión lectora.

Tradicionalmente se ha concebido a la comprensión lectora como un proceso de transmisión de información de la enseñanza, pues los maestros se empeñan en que los estudiantes entiendan el significado del texto tal como lo dicen los autores o los lectores expertos, por tanto, “la enseñanza de la comprensión ha sido un proceso centrado en el docente, tratando de ayudar a sus alumnos a transferir mejor los significados de otras personas a sus propios cerebros” (Cairney, 2002: 10), en lugar de buscar que construyan sus propios significados a partir del texto y del contexto mismo.

Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje se concibe al estudiante como el hablante/oyente escritor/lector miembro de una comunidad lingüística, que por tanto posee reglas que le permiten producir y comprender de forma creativa cualquier oración gramatical posible (Lomas, Osoro y Tusón, 1997). Así mismo la escuela pensada como un sistema de interrelaciones sociales e intercambios comunicativos para la adquisición del conocimiento, desecha la enseñanza de la comprensión lectora basada en el uso de terminologías ajenas al contexto de los individuos, pues limitan su creatividad y expresión.

Lo anterior conduce a la importancia de redefinir el rol del docente en la enseñanza de la comprensión lectora, que permita desarrollar en sus estudiantes las habilidades lingüísticas, comunicativas y funcionales de la lengua. Este proceso no solo compete al docente de la enseñanza del español, sino que involucra a todos los profesores de todas las materias. En palabras de Cassany y sus colaboradores “todos los profesores son maestros de lengua” (2007: 26) sobre esta misma línea en su informe Carlino interpreta que “es responsabilidad de cada docente ocuparse de la lectura y la escritura de los alumnos” (2013: 68), por lo cual tienen que arribar a fortalecer de manera permanente su competencia comunicativa, no importando su materia o especialidad, ya que son un modelo en el uso del lenguaje formal e informal y eso implica el aspecto de la comprensión lectora.

Lomas (1999: 11) define la competencia comunicativa como “la capacidad cultural de las personas (adquirida en la escuela y en otros ámbitos sociales del uso lingüístico) para expresar y comprender enunciados adecuados a intenciones diversas en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana”. Esto significa que el estudiante tiene que tender a ser hábil en la forma de comprender la organización de cada área del conocimiento, así como utilizar estrategias de estudio, conocer la manera de resolver algunas tareas, puesto que cada asignatura maneja su propio lenguaje y eso la hace compleja. En todo entra la comprensión lectora, pues la lectura es una herramienta para el aprendizaje.

¿Cómo hacer para que los estudiantes adquieran estas habilidades lingüísticas que le abran el camino hacia otras formas de comprender el mundo? Eso tiene que ver con un proceso complejo que se inicia al enseñar y aprender a leer considerando el desarrollo cognitivo de los estudiantes e identificando los elementos que intervienen en la comprensión lectora.

### **1. Aportes sobre la comprensión lectora, su proceso y estrategias cognitivas**

Para llegar a la construcción de un concepto acerca de lo que es la comprensión lectora, remite a revisar cuál es el proceso, qué tipo de estrategias existen para

favorecer la comprensión lectora, pues estas son útiles para que el docente oriente su práctica en cuanto a la aplicación del ejercicio de este objeto de estudio.

#### **a. Proceso de la comprensión lectora**

Un lector competente lee y percibe el texto de una manera determinada, es más eficiente al usar y disponer de diversos recursos internos y externos que le permiten obtener significado de un escrito. Algunos investigadores han agrupado el proceso de la comprensión lectora partiendo de los modelos jerárquicos ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*) e interactivo.

El modelo *bottom-up* se basa en la teoría de que el lector inicia su proceso de comprensión a partir de sus habilidades de decodificación del texto, “empezando por las letras, las palabras, las frases, en un proceso ascendente que le conduce a la comprensión global del texto” (Català, *et al.* 2011: 15). Quienes apoyan este modelo parten de la idea de que quien es capaz de decodificar un texto puede comprenderlo.

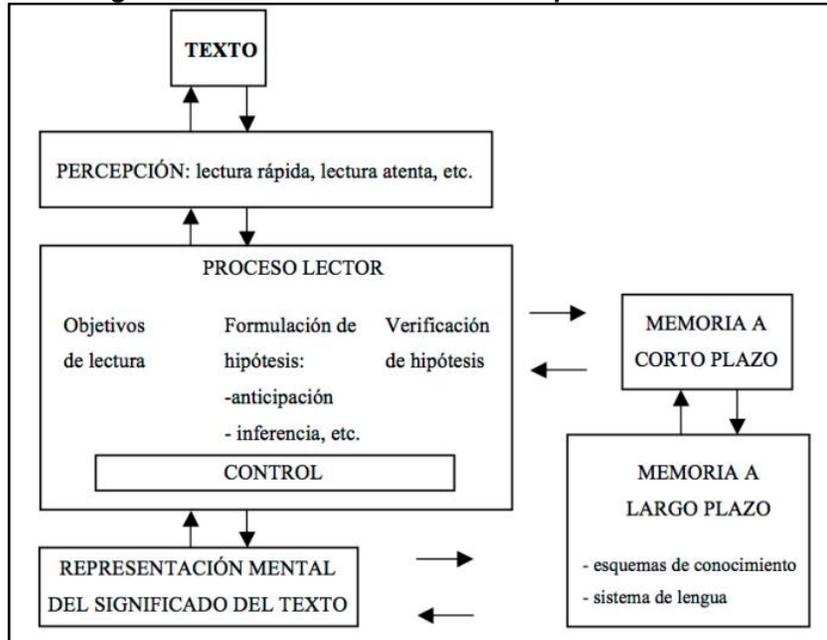
En el modelo *top-down*, descendente, el lector “proyecta sus conocimientos previos sobre la lectura estableciendo anticipaciones sobre el contenido e intentando verificarlas” (Català, *et al.* 2011: 15), cuanto más información tenga el lector sobre el texto mayor será su interpretación, por el contrario del modelo ascendente, este modelo se basa en la comprensión global de las palabras, manifestando que la decodificación perjudica la lectura.

Cassany, Luna y Sanz (2007), exponen el modelo interactivo de la comprensión lectora (Ver figura 17), que se da en la interrelación entre lo que el lector lee y lo que sabe del tema.

Según Català, *et al.* este modelo retoma los dos modelos anteriores ya que:

Parte de la hipótesis de que el texto tiene un significado y el lector lo busca por los dos medios: a través de los indicios visuales que le proporciona y a través de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permitirán atribuirle un significado (2011: 15).

**Figura 17. Modelo interactivo de comprensión lectora**



**Fuente: Retomado de Cassany, Luna y Sanz (2007: 203).**

Este modelo interactivo deja ver que el proceso de la comprensión lectora inicia antes de entrar en contacto directo con el texto y que para leer es necesario tener habilidades de decodificación y contar con estrategias cognitivas para procesar el texto, pues el lector se plantea expectativas sobre lo que va a leer, para qué va a leer, formula hipótesis haciendo anticipaciones e inferencias.

Su experiencia como lector le permite utilizar los esquemas de conocimientos grabados en la memoria a largo plazo (MLP), que lo lleva a organizar la información de forma estructurada. El contenido de dichos esquemas se refiere al “conocimiento que el lector posee sobre: a) el sistema de lengua; b) el sistema de escritura; c) el mundo en general” (Gómez-Palacio, *et al.*, 1995: 26). Posteriormente estos esquemas se constituyen en un conjunto de estrategias que el lector utiliza para reconstruir el significado de los textos.

El sujeto que se ha iniciado como lector desarrolla procesos que le permiten entender el texto y también conocer sus características. Un lector que ha tenido experiencias con diversos textos podrá distinguir entre la lectura de un poema con la de una receta,

no solamente en la forma y sentido de la lectura sino por la información que le proporciona.

Al percibir el texto durante la lectura, el ojo comienza a captar algunas palabras, pero el cerebro se concentra en las unidades superiores que permiten recibir más información, es decir, se utilizan habilidades de lectura rápida y lectura atenta (*skimming* y *scanning*) para elegir lo que más interesa. Estas primeras percepciones llevan a verificar las hipótesis de significados que antes se habían formulado. “El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto. Es un proceso instantáneo y activo, que trabaja durante toda la lectura” (Cassany, Luna y Sanz 2007: 205).

Para comprender es necesario recordar por algunos segundos lo que se va leyendo, por lo que interviene la memoria a corto plazo (MCP), la cual permite recordar y procesar la información del momento. Cassany, Luna y Sanz, explican la relación que existe entre una memoria y la otra:

Con la MCP recordamos solamente lo que nos interesa en el momento para seguir leyendo, y en la MLP almacenamos indefinidamente toda la información que nos interesa. Cuando entendemos una frase o una idea del texto, la retenemos en la MCP durante unos segundos, hasta que podemos relacionarla con otras ideas, que forman un concepto más general y estructurado, que es lo que pasamos a retener nuevamente en la MCP durante unos segundos, hasta que lo podemos integrar en una unidad superior... y así sucesivamente hasta que conseguimos comprender el significado global del texto (2007: 206).

Este proceso finaliza cuando el lector logra formarse una representación mental del texto, esta construcción del significado podrá ser más compleja y estructurada a medida que el lector realice una lectura más profunda y precisa del texto, lo que dependerá de los objetivos que se haya planteado antes de iniciar la lectura.

El proceso comprensivo es el resultado de diversos procesos que pone en juego el lector para llegar a entender el texto escrito. La comprensión de un texto depende en mucho del lector y no de lo que quiere decir el autor, pues interviene en el lector “el uso de sus capacidades cognoscitivas a las propias de su personalidad” (García, 1989, citado por Gómez-Palacio, *et al.*, 1995: 23).

Además, el lector al poseer un repertorio basado en su experiencia con otros textos y su vivencia como sujeto social, puede echar mano de esa información de manera casi inmediata para contextualizar y reconstruir una idea del texto. Conviene decir que este proceso requiere de la continua experiencia con el manejo de los textos para alcanzar cierto nivel en la comprensión, pero también del medio sociocultural en el que se encuentran los estudiantes, cuestiones que se abordan en los siguientes apartados.

### **1) Niveles de comprensión lectora**

Kabalen y de Sánchez (2011) mencionan tres niveles de comprensión de lectura que se distinguen por el uso de diversos procesos de pensamiento en cada uno:

- Nivel literal

El primer nivel es el *literal* que consiste en rescatar de la lectura la información dada explícitamente. Este nivel de comprensión literal del texto se puede llevar a cabo por medio de la aplicación de nueve procesos básicos del pensamiento: observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación. Este nivel de comprensión se afianza de la decodificación, de las señales textuales (íconos, viñetas, imágenes, etc.), y aplica el pensamiento crítico solamente para elaborar comparaciones selectivas de información.

- Nivel inferencial

El segundo nivel de lectura comprensiva es el *inferencial*, que consiste en establecer relaciones entre lo que se está leyendo para suponer o inferir datos que no se dan directamente del texto (Kabalen y de Sánchez, 2011: 20). Para llegar a este nivel, el lector habrá aplicado algunos pasos para el procesamiento de la información: decodificación, combinación y comparación selectiva, pero basado en el discernimiento, un nivel más elevado del literal. Estos pasos que sigue el lector le obligan a aplicar el razonamiento inductivo y deductivo.

Existen otros procesos que aplica el lector durante la lectura del texto para comprenderlo, pero se dan en distintos niveles de aplicación hasta llegar al nivel más

alto que es la aplicación del pensamiento analógico, que consiste en relacionar lo que ya está decodificado o que se ha inferido del texto con otra información contenida en otro texto o algún contexto del pasado, presente o futuro del lector.

- Nivel analógico

El tercer nivel denominado *analógico*, consiste en hacer una comparación de la información y ampliar el conocimiento más allá de lo dado por el texto. Este no es el último nivel que maneja la autora, ya que una vez que se han alcanzado los demás niveles, se puede llegar a la lectura crítica que implica el raciocinio y el juicio del lector para fundamentar sus puntos de vista acerca de la información que extrae o para identificar alguna inconsistencia estructural en la organización, validez o confiabilidad de la información que se da. Para esta autora, aun siendo un lector experimentado, cada vez que se realiza la lectura de un texto se tiene que pasar por los tres niveles de comprensión, antes explicados, esto se va optimizando a medida que el lector tiene más interacciones con diversos textos y experiencias de vida vista desde un enfoque sociocultural.

## **2) La importancia del enfoque sociocultural en la comprensión lectora**

Aprender a leer no se limita al descifrado o decodificación de signos, esto queda relegado a la escuela tradicional y a un *analfabetismo funcional* de aquellas personas “que a pesar de haber aprendido a leer y escribir no saben ni pueden utilizar estas habilidades para defenderse en la vida diaria” (Cassany, Luna y Sanz, 2007: 194), es decir, no pueden comprender lo que leen ni darse a entender por medio de un escrito.

La concepción sobre la lectura en los estudios socioculturales es diferente de la perspectiva lingüística (decodificar las palabras del texto) e incluso psicolingüística (procesos cognitivos), pues “adoptan una mirada más etnográfica y global” sobre la lectura (Cassany y Aliagas, 2009: 16).

En la geografía de cada comunidad, se desarrollan social e históricamente formas particulares de lectura, una misma palabra tiene diferente significado en distintas partes del mundo, aun cuando estén en el mismo país. Un texto tiene un significado

social en cuanto a que contiene valores y el lector adquiere un rol o una postura a partir de lo que lee, también es histórico de acuerdo con el momento y contexto en el que se esté viviendo.

Los enfoques pragmático y sociolingüístico sobre la lengua permiten hacer un estudio profundo de “los usos comunicativos de las personas en el hacer lingüístico de los hablantes en contextos concretos de intercambio” (Lomas, 1999: 47-48).

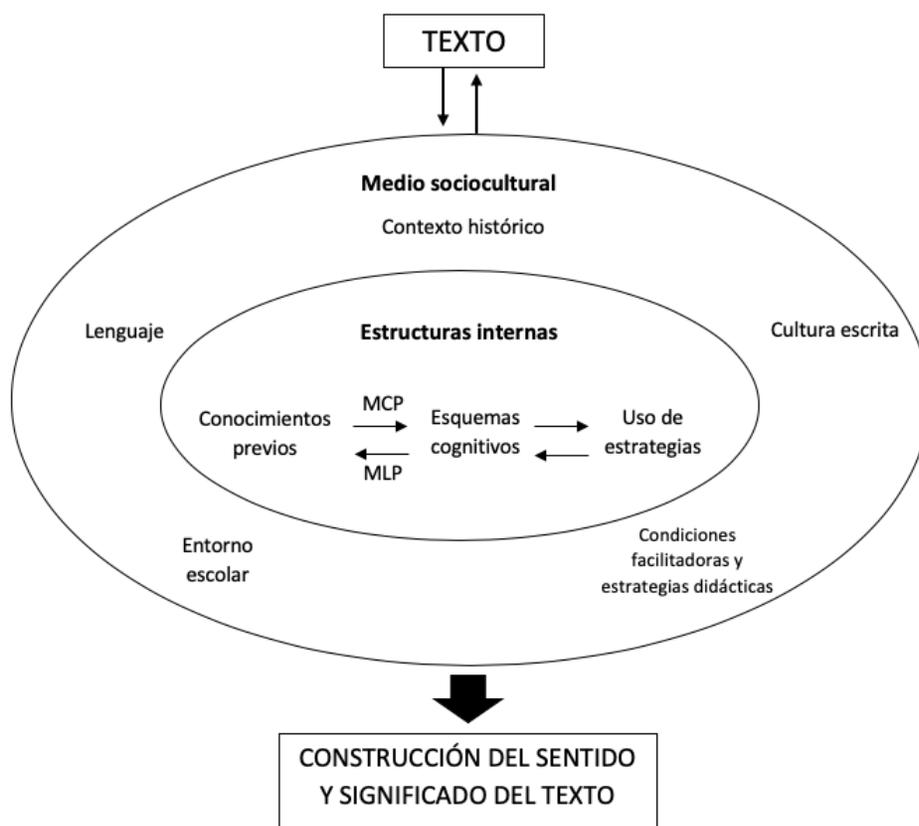
Por lo tanto, el docente antes de enseñar a leer y comprender se tiene que ver como un sujeto social que pertenece a una comunidad y como miembro de ella posee elementos culturales que lo determinan. De esta manera, enseñar la comprensión de los textos, es tomar en cuenta cómo se logran los intercambios comunicativos de las personas en la vida real. Así, en palabras de Cassany y Aliagas, la lectura es:

Una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla, íconos), que se rigen por relaciones de poder y que sirven para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad. Leer y comprender es <<participar>> en una actividad preestablecida socialmente: requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse como miembro de una institución y una comunidad (2009: 17-18).

En conjugación con el enfoque cognitivo sobre el lenguaje, es importante considerar el papel que juega este intercambio comunicativo sociocultural en la comprensión lectora, para la adquisición de habilidades lingüísticas, el desarrollo del pensamiento y la construcción social del conocimiento cultural (Lomas, 1999).

Para que el sujeto logre la construcción del sentido y significado del texto, tiene que echar mano tanto de sus estructuras internas como del medio sociocultural en el que se ha desenvuelto, pues forma parte de sus referentes al momento de entrar en contacto con cualquier tipo de texto. Estas ideas llevaron a reflexionar sobre diversos elementos que Cassany y Lomas expresan, como puede observarse en este esquema (Ver figura 18):

**Figura 18. Esquema cognitivo y sociocultural de la comprensión lectora**



El medio sociocultural en el que se encuentran los estudiantes incide en la forma de comprender los textos y lo constituyen el conocimiento del lenguaje, la cultura escrita, las características del entorno escolar y las condiciones facilitadoras que maneja el docente dentro del aula y dentro de éstas las estrategias didácticas empleadas para favorecer el tratamiento de los textos y su comprensión. Todos estos elementos proporcionan al estudiante experiencias y conocimientos para comprender el mundo que le rodea. Este bagaje social y cultural constituye el referente externo para desarrollar sus propias estructuras internas o esquemas cognitivos.

De ahí que el proceso de comprensión lectora ocupa los saberes previos que el lector ha adquirido, pone en juego sus esquemas cognitivos,<sup>14</sup> éstos le permiten organizar su pensamiento a partir de lo que ya sabe con lo nuevo que encuentra en la lectura.

<sup>14</sup> Definidos por Rumelhart (1980) como “estructuras que representan los conceptos genéricos almacenados en nuestra memoria de largo término” (citado por Condemarin, 2000: s. d.).

Condemarín (2000) explica que esquema cognitivo, *background* y conocimiento previo son términos semejantes.

Los niños desarrollan sus esquemas a través de sus experiencias. Si los lectores tienen limitadas experiencias en relación con un tópico específico, su comprensión lectora se verá seriamente limitada. Numerosos estudios relacionados con la comprensión de textos demuestran que los conocimientos previos influyen directamente en ella (Pearson *et al.*, 1979 citados por Condemarín, 2000: s. d.).

El trabajo con los esquemas y las estrategias cognitivas durante la lectura dan como resultado la construcción del sentido y significado del texto. Cada lector hace una construcción propia, es decir, una interpretación distinta a la del autor y de otros lectores sobre el mismo texto. Sin embargo, para entender este proceso es importante definir qué es la comprensión lectora y qué estrategias cognitivas la favorecen.

### **b. Concepto de comprensión lectora**

La lectura es una actividad compleja del pensamiento, es un acontecimiento comunicativo y un proceso que tiene como propósito básico el de comprender el texto. Desde la teoría constructivista se concibe a la comprensión lectora como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector (Gómez-Palacio, *et al.*, 1995: 19).

Los psicolingüistas contemporáneos como Wittrock (1982, citado por Lerner, 1985) coinciden definiendo que la comprensión lectora se genera a partir de dar un significado al lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias.

La comprensión lectora se logra a partir de algunos conocimientos generales con respecto a la naturaleza del cerebro humano. Wittrock (1982), resalta el papel activo del lector frente al texto para hallar su significado. Desde esta perspectiva, el lector interactúa con el texto al poner en juego la información que ya tiene con la que le proporciona el texto, es decir, que comprende lo que el autor comunica. Al respecto Solé, menciona que “comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta” (1996: 6).

Sin embargo, existe otra postura en donde el medio sociocultural en el que se desenvuelve el lector influye directamente en el desarrollo de sus esquemas de conocimiento que utiliza para la construcción del significado de los textos. Cook define que la comprensión lectora “es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura” (1982, citado por Carrasco, 1999: 114).

Desde la postura transaccional el lector toma un papel de permanente diálogo con el texto atendiendo a propósitos específicos de la lectura. Solé sintetiza el concepto de comprensión lectora como:

Un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la situación del contenido del que trata. Por ello, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el proceso cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos-conocimientos previos relevantes, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias, etc. (1999: 37).

Más recientemente Cassany, Luna y Sanz señalan que leer es comprender y que la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje, “implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento” (2007: 193). La comprensión lectora implica no solo que quien lee adquiera más conocimientos, sino que también incremente sus capacidades cognitivas.

Las definiciones anteriores permiten ver la coincidencia entre diversos autores, al identificar al lector como un sujeto activo frente a la lectura y que ésta es un proceso interactivo y dinámico hacia la búsqueda de significado. Necesariamente el lector requiere del conocimiento del lenguaje, conocimientos previos del mundo que le rodea y aplicar una serie de procesos cognitivos básicos y superiores que le exige el texto para poder interpretarlo.

A partir de lo expuesto se concibe la comprensión lectora como el producto de un proceso, que se logra mediante la transacción entre el lector y el texto, en donde el lector hace uso de sus elementos internos (conocimientos previos y esquemas

cognitivos) y externos (medio sociocultural) para construir significados. Antes de la lectura, se propone una intención o propósito y depende de su experiencia lectora para alcanzar los niveles de comprensión que se requiere por el texto mismo.

### **c. Estrategias cognitivas que favorecen la comprensión lectora**

La comprensión de textos representa un desafío para los estudiantes, debido principalmente a su escasa formación en el uso de estrategias, incluso desde que inician su proceso de adquisición de la lengua, pues depende del método empleado por el maestro para enseñar a leer y que le permita desarrollar y aplicar estrategias cognitivas durante la lectura y también su experiencia con los textos por lo social y familiar.

Los enfoques o métodos utilizados por algunos docentes para la enseñanza de la lectura se centran en la decodificación, por lo que los esquemas cognitivos no son desarrollados adecuadamente, esta actividad inteligente de la lectura se vuelve mecánica lo que la convierte en un obstáculo para lograr la comprensión lectora. Estas deficiencias pueden modificarse si se logra reconocer que comprender el texto es una actividad cognitivamente compleja, que requiere del desarrollo y aplicación de estrategias cognitivas.

Alma Carrasco (1999: 136), engloba cuatro estrategias básicas de comprensión lectora: muestreo, anticipación/predicción, formulación de inferencias y automonitoreo/autocontrol.

Kenneth Goodman expone que “el proceso de lectura emplea una serie de estrategias. Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (2000: 21), y que son necesarias para que el lector logre la comprensión del texto, pues los estímulos del medio no son suficientes. Según el autor los lectores usan, desarrollan y modifican estrategias durante la lectura para tratar con el texto y poder construir su significado. Las estrategias cognitivas que utiliza un lector son: *muestreo*, *predicción*, *inferencia*, *confirmación* y *autocorrección* (Ver figura 19) (Goodman, 2000: 21-22).

**Figura 19. Esquema de estrategias de lectura que utiliza un lector**

| Estrategias básicas de lectura   | Estrategias de autocontrol   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestreo</li> <li>- Predicción</li> <li>- Inferencia</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmación</li> <li>- Autocorrección</li> </ul> |

- **Muestreo:** El lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido. Todo texto provee de índices, pero el lector selecciona los más útiles.
  
- **Predicción:** Los lectores usan sus conocimientos disponibles y esquemas para elaborar conjeturas acerca de lo que vendrá en el texto y cuál será su significado, por ejemplo: el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja, entre otros.
  
- **Inferencia:** Es la posibilidad de derivar o deducir información que no se encuentra explícita en el texto. El lector complementa la información disponible usando su conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya posee. Une y establece relaciones de ideas expresadas entre los párrafos y evalúa lo leído. Da sentido a las palabras cuando hay un error y frases ambiguas que tienen más de un significado y de contar con un marco amplio de interpretación.
  
- **Monitoreo:** También llamado metacompreensión, consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer a continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados.
  
- **Confirmación:** Cuando el lector verifica que lo que predijo o infirió es acertado o coincide con el texto.
  
- **Autocorrección:** Cuando el lector reconsidera la información que tiene o para obtener más si sus predicciones son incorrectas o sus expectativas no fueron cubiertas, entonces lo rectifica y lo reconstruye haciendo hipótesis alternativas.

Andrés Calero define que una *estrategia cognitiva* es “una operación mental o procedimiento que lleva a cabo cualquier aprendizaje para conseguir un objetivo de conocimiento” (2011: 20). Y que se encuentran relacionadas directamente con procesos de pensamiento y conductuales que los estudiantes utilizan para aprender.

Además, define otro tipo de estrategias denominadas *metacognitivas*, identificadas también como procesos de pensamiento, pero “sobre los propios recursos cognitivos que utiliza el alumno para apropiarse de dichos conocimientos, tales como la planificación, la supervisión y la evaluación de las destrezas puestas al servicio de la comprensión” (Calero, 2011: 20). Con este tipo de estrategias el estudiante toma conciencia de los recursos cognitivos que posee para lograr sus propósitos en la lectura y es capaz de controlar y autoevaluar la aplicación de los mismos.

Vega, Bañales, Reyna y Pérez (2014) sugieren que:

... “tomar conciencia” de las estructuras textuales (es decir, respecto a cómo se organiza la información en los textos), a utilizar organizadores gráficos para extraer y representar visualmente dicha información, así como a elaborar resúmenes, ayuda a los estudiantes de primaria a identificar más fácilmente las relaciones entre las ideas y a obtener una mejor comprensión de los textos, cuando no poseen un amplio conocimiento previo sobre el tema (2014: 1048).

Lo anterior deja ver la importancia de que cada sujeto desarrolle procesos mentales y aplique estrategias cognitivas y metacognitivas en los distintos momentos de la lectura para lograr la comprensión. La postura que se tomó para la Intervención Pedagógica fue considerar tres estrategias cognitivas: predicción, anticipación e inferencia para que el docente guíe a sus estudiantes hacia la comprensión lectora.

Si se enseña a los estudiantes el tratamiento adecuado de los textos partiendo de su estructura, apoyándose del uso de estrategias como herramientas para lograr la comprensión, permitirá abrir un abanico de posibilidades distintas a las que maneja comúnmente en el salón de clases. Por lo que el papel del docente como mediador cobra sentido dentro de un contexto instruccional específico para favorecer la comprensión lectora, como veremos en las siguientes líneas.

## **2. Mediación y estrategias didácticas**

Desde la concepción constructivista y sociocultural del proceso enseñanza-aprendizaje, el sujeto es capaz de construir su propio andamiaje para aprender sirviéndose de las interacciones socioafectivas que se presentan dentro de su contexto. Vigotsky concibe al aprendizaje como “un proceso cooperativo, en el que las funciones mentales aparecen primero en el plano social entre los individuos, para ser internalizadas y realizadas individualmente” (Calero, 2011: 40) o externalizadas. Este andamiaje describe el papel del profesor y de aquéllos que interactúen en el proceso de aprendizaje, como mediadores del sujeto para resolver una tarea. Así mismo plantea la importancia de las estrategias didácticas aplicadas en el aula, para facilitar este proceso de la comprensión lectora en los estudiantes.

### **a. Mediación**

El logro de la comprensión lectora del estudiante viene acompañado de la interacción que tiene con sus pares y con su maestro. Este enfoque social de la construcción de significados de los textos basado en la teoría de Vigotsky, considera al ser humano como ser cultural, donde el medio sociocultural o la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) tiene gran influencia.

Según Calero (2011: 41) Vigotsky considera dos niveles evolutivos para llegar al aprendizaje: el *nivel evolutivo real*, en el que el estudiante realiza por sí mismo la actividad o tarea designada y el *nivel de desarrollo potencial* en el que requiere del apoyo de su profesor o compañeros expertos para lograr la tarea encomendada. Este último fue lo que Vigotsky denominó ZDP y en la cual cobra relevancia el papel del docente como mediador.

El aprendizaje mediado es “la forma en que los estímulos emitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador” (Araya, 2006: s. d). Sin embargo, el agente mediador no se remite solo al profesor, sino que puede ser cualquier sujeto que esté en interacción con el estudiante (padres, hermanos, compañeros, otros).

Para la comprensión de los textos por parte del estudiante, implica que el profesor tome un papel activo en este proceso, “trabaje de manera colaborativa para proporcionar a los estudiantes estrategias para valorar y supervisar su desempeño” (Olmos y Carrillo, 2009: 147).

Además, el docente funge como modelo, al igual que otros compañeros más expertos, para el tratamiento de los textos y en la interacción de aprendizaje con el niño, éste se va estimulando hasta ser capaz de realizarlo de manera autónoma. Aquí corresponde al docente “valorar positivamente todas las respuesta, ideas y experiencias propias que los niños aportan al proceso de construcción de significado del lector” (Calero, 2011: 41). De la misma manera Olmos y Carrillo afirman que:

Una de las características de la mediación es la sensibilidad del maestro, ya que un maestro que ofrece información en respuesta a lo que el alumno está haciendo, cuestione, conteste o sugiera a los alumnos particulares que lo requieran favorecerá el aprendizaje de sus alumnos (2009: 147).

La comprensión lectora y cualquier otro tipo de aprendizaje será posible gracias a las variadas formas de socialización que se conciben en el aula. En la medida que los estudiantes avanzan en esta interacción con los textos y con sus pares, el docente puede guiarlos a otros niveles de comprensión, tal como se observa en el siguiente esquema (Ver figura 20).

En este proceso el docente guía a los estudiantes a transaccionar con

el texto, promueve la confrontación de los saberes previos con la información que encuentran en el texto, los sitúa en una negociación de significados en constante diálogo, hasta llegar a la construcción del significado. Esta forma de conducir a los

**Figura 20. Contexto de desarrollo de la comprensión lectora**



**Fuente: Retomado de Calero (2011: 41).**

estudiantes permite una construcción compartida en cooperación entre pares y el docente. “El maestro sirve como mediador entre los alumnos y el ambiente letrado” (Olmos y Carrillo 2009: 146) o cultura escrita.

La comprensión lectora se favorece cuando el sujeto que aprende tiene a su disposición el manejo e interacción con los textos, además de que, siendo un sujeto social, se le posibilita hacia un intercambio comunicativo con los otros, que le permite obtener el significado del texto. Lomas afirma que los estudiantes:

Al hablar, al escuchar, al leer, al entender y al escribir (...) aprenden a poner en juego las estrategias de cooperación que hacen posible el intercambio comunicativo con las demás personas y la construcción de un conocimiento compartido del mundo (1999: 10).

El maestro tendrá que poner en práctica estrategias de mediación, para dirigir y optimizar la capacidad intelectual de cada uno de sus estudiantes. Esta mediación del docente se encamina a desarrollar el interés, la curiosidad y el placer de descubrimiento de sus estudiantes, “todo aquél que tenga la ocasión de conocer esta experiencia en su trabajo escolar, podrá extrapolarla a situaciones de trabajo personal” (Bruner, 2008: 156). Por lo tanto, “la mediación es un proceso transaccional recíproco de enseñanza y aprendizaje” (Olmos y Carrillo, 2009: 147) en donde los estudiantes asumen roles epistémicos.

El profesor no tiene como tarea transmitir información que él considera significativa para otros, sino más bien ser un puente entre esos otros y una serie de procesos individuales y socioculturales (cognitivos y emocionales), que darán como resultado aprendizajes válidos para el estudiante, por cuanto podrán ser valorados y aplicados en su realidad o contexto de desarrollo (Araya, 2006: s. d).

Jolibert y Jacob, reconocen que los sujetos “aprenden haciendo, dialogando e interactuando entre sí, lo que se hace posible por el nuevo papel del profesor que (...) se transforma en mediador y facilitador de procesos de aprendizaje” (2015:12). La transformación de la práctica docente es la pieza clave para lograr que dentro del aula se genere un ambiente propicio para el aprendizaje, dejando atrás las prácticas en las que el docente era solo transmisor de contenidos.

Los maestros son iniciadores, saben cómo crear situaciones estimulantes de aprendizaje y contextos sociales de uso del lenguaje e invitan a los niños a que se unan a ellos en el aprendizaje. Son mediadores que suministran la ayuda necesaria en el momento necesario sin controlar el proceso de aprendizaje en el niño y, como dijo Paulo Freire, son liberadores

que liberan al niño para usar su conocimiento, sus estrategias de aprendizaje y la curiosidad en su máxima expresión sin límites arbitrarios (Goodman, 2008: 118-119).

La intervención del docente como mediador, puede llevar a que el estudiante adquiera mejores herramientas para comprender los textos, pero ¿qué tipo de estrategias didácticas puede usar el docente para lograr que sus estudiantes adquieran mejores aprendizajes, para que logren una comprensión acerca de lo que leen y que les resulte significativo?

### **b. Estrategias didácticas**

La implementación de estrategias en el aula por parte del profesor es una de las actividades fundamentales cuya intención es el logro del aprendizaje. La enseñanza de la comprensión lectora exige una serie de acciones por parte del docente y del estudiante, encaminadas a desarrollar los procesos que la componen.

Las estrategias en educación son definidas y clasificadas por varios autores, encontrando distintas denominaciones como las siguientes: estrategia de enseñanza, estrategia docente, estrategia didáctica, estrategia pedagógica, entre otras que se utilizan indistintamente, pero que todas persiguen el objetivo de perfeccionar el proceso enseñanza y aprendizaje. Gabriela Ynclán explica que cualquier tipo de estrategia lleva a:

La idea de encontrar el camino y los medios más eficientes para enfrentar un problema. [...]. El concepto de estrategia es un proceso en el que está considerada la manera de iniciar dicho enfrentamiento, con la búsqueda o elaboración de materiales que ayuden a resolver el conflicto, así como las diversas acciones pertinentes para ello, y desde luego, el cierre de dicha estrategia que lleve el éxito del fin propuesto (2002: 10).

El término estrategia no puede ser entendido como actividades mecanicistas que solo llevan a entrenar o mantener entretenido a los estudiantes, sino por el contrario, se entiendan como aquéllas que permitan “pensar, razonar, emitir juicios y conclusiones de manera autónoma e inteligente dentro y fuera del ámbito escolar” (Ynclán, 2002: 11).

Otra definición de estrategia “alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones y procedimientos -de dirección, educación, enseñanza o aprendizaje, según sea el caso, en condiciones específicas” (Montes de Oca y Machado, 2011: 478), estos

autores al igual que Ynclán, destacan que es importante que el docente o quien aplique una estrategia, tenga claro lo que quiere favorecer en los estudiantes.

Ronald Feo (2010), considera que las estrategias didácticas se clasifican según el agente que lo lleva a cabo: *estrategias de enseñanza*, realizadas de manera presencial por el docente y los estudiantes; *estrategias instruccionales* en donde no es indispensable la interrelación presencial entre el docente y el estudiante; *estrategia de aprendizaje* son todos los procedimientos realizados por el estudiantes de manera consciente y deliberada; *estrategias de evaluación* los procedimientos generados de la reflexión de los logros alcanzados por los estudiantes y el docente.

Otra definición de estrategia didáctica es el “conjunto de las acciones que realiza el docente con clara intencionalidad pedagógica. Estas acciones son la puesta en práctica de las teorías y las experiencias que constituyen el conocimiento pedagógico del docente” (Bixio, 2006: 100). Otra definición dada por Ronald Feo es que las estrategias didácticas son:

Procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (2010: 222).

Ortiz y Mariño (2013) señalan que además de las estrategias didácticas es importante considerar la organización del trabajo en grupos o equipos para facilitar el intercambio y la colaboración; el papel del docente como orientador del aprendizaje; plantear objetivos de aprendizaje, concientizados por los estudiantes y en correspondencia con sus necesidades, intereses y motivaciones; crear condiciones para favorecer el aprendizaje (interacciones, contenidos del currículum, materiales didácticos, etc.); enseñar y entrenar a los estudiantes en el uso de mapas conceptuales, toma de apuntes relacionales, esquemas, gráficos, etc.; enfrentar a los estudiantes a tareas de solución de problemas, montaje de carpetas de trabajo, microinvestigaciones, que propicien un enfoque interdisciplinario e impliquen el desarrollo de sus habilidades; tener en cuenta en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje el nivel de desarrollo de los estudiantes, lo que presupone estrategias diferenciadas y flexible; e

incluir mecanismos de control y evaluación a través de una diversidad de técnicas con un carácter procesal.

Así mismo Feo (2010) propone el siguiente cuadro en el que describe los componentes para el diseño de estrategias didácticas (Ver figura 21):

**Figura 21. Cuadro de componentes básicos para el diseño de estrategias didácticas**

| DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA                         |                             |                       |  |
|--|-----------------------------|-----------------------|--|
| NOMBRE Y N° DE CÉDULA DE LOS INTEGRANTES: _____        |                             | GRUPO: _____          |  |
| NIVEL EDUCATIVO DONDE SE APLICARÁ LA ESTRATEGIA: _____ |                             | ASIGNATURA: _____     |  |
| NOMBRE DE LA ESTRATEGIA:                               |                             | CONTEXTO:             | DURACIÓN TOTAL:  |
| TEMA:  | OBJETIVOS Y/O COMPETENCIAS: | SUSTENTACIÓN TEÓRICA: |  |
|  |                             |                       |  |
|  |                             |                       |  |
|  |                             |                       |  |
|  |                             |                       |  |
| CONTENIDOS:  |                             |                       |  |
| Conceptuales:  |                             |                       |  |
| Procedimentales:                                       |                             |                       |  |
| Actitudinales:   |                             |                       |  |
| SECUENCIA DIDÁCTICA                                    |                             | RECURSOS Y MEDIOS     | ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN   |
| MOMENTO DE INICIO:<br>EVENTOS                          | MOMENTO                     |                       | Actividad evaluativa<br>Técnica de evaluación<br>Instrumento de evaluación |
| MOMENTO DE DESARROLLO:<br>EVENTOS                      | DE                          |                       |  |
| MOMENTO DE CIERRE:<br>EVENTOS                          | EVALUACIÓN                  |                       |  |
| EFECTOS OBTENIDOS/ ESPERADOS:                          |                             |                       |  |
| OBSERVACIONES:   |                             |                       |  |

Fuente: Retomado de Feo (2010: 224).

Este autor propone una serie de elementos, de los cuales solo se consideran algunos para la Intervención Pedagógica, como son el nombre de la estrategia, que personaliza y desarrolla el sentido de pertenencia con la estrategia diseñada; el objetivo o la intención didáctica que orientan el proceso de enseñanza para potencializar el aprendizaje; la duración; los recursos materiales; y la secuencia didáctica, esta última definida por Feo, como “aquellos procedimientos instruccionales y deliberados realizados por el docente y el estudiante dentro de la estrategia didáctica, divididos en momentos y eventos instruccionales orientados al desarrollo de habilidades” (2010: 229).

Los momentos que se consideran para la secuencia didáctica es el inicio (actividades para el rescate de saberes previos y encuadre), desarrollo (actividades conceptuales,

instruccionales y procedimentales), cierre (socialización del aprendizaje) y evaluación. Se organizan de forma lógica e integral para favorecer el aprendizaje, “es un procedimiento flexible que se adapta a las necesidades y expectativas del grupo” (Feo, 2010: 235), lo cual implica hacer adaptaciones a las recomendaciones o formulaciones realizadas por los autores que originalmente las crearon (García y Tobón, 2009).

Para el caso de esta investigación, el diseño y construcción de estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora requiere del dominio del docente sobre los elementos descritos con anterioridad y de un trabajo en colectivo con otros docentes, por lo que se hace necesario considerar la forma de organización del trabajo con las estrategias.

### **3. Modalidad para organizar el trabajo con las estrategias**

Para que el docente logre conducir a sus estudiantes hacia la construcción de su aprendizaje, requiere ser un modelo que conozca, viva y se conduzca como constructor del conocimiento y desarrolle su práctica educativa en espacios de intercambio entre pares, de colaboración y de cooperación mutua, que difícilmente se logra en los espacios virtuales o de enfoque tradicional.

Existen distintas actividades académicas de formación con modalidad presencial, en la que los docentes pueden desarrollar y potencializar su práctica educativa, por ejemplo, cursos, talleres, seminarios, diplomados, entre otras, donde cada una cumple con un objetivo y alcance específico. Si bien puede haber diferentes maneras de abordar las estrategias didácticas para atender la comprensión lectora, la que en esta tesis se ocupa es la de taller.

Ander Egg concibe el taller como “un grupo social organizado para el aprendizaje y como todo grupo alcanza una mayor productividad y gratificación si usa técnicas adecuadas” (1999: 18). Para realizar el taller se emplearon los principios de *Pedagogía por Proyectos* como base didáctica, explicados en el siguiente apartado.

Esta modalidad de formación docente concibe a cada integrante del grupo como sujeto social con conocimientos y experiencias, que tiene la capacidad de participar de

manera abierta y responsable, que llega con la disposición para aprender de los demás y de aportar de lo que sabe, hasta modificar su práctica si lo requiere.

Según Martínez (1999) un taller se caracteriza por tener propósitos acordes a los intereses de los participantes, en el que se construye un proyecto con la participación de los integrantes, se ubica en un espacio y tiempo para realizar las actividades, aprende o asume reglas operativas construidas en colectivo, concibe al grupo como interdisciplinario, ya que todos tienen algo que aportar, aplica técnicas diversas que propicien el aprender a través de la acción, el coordinador promueve el desarrollo de las capacidades de los participantes, fomenta una actitud de transformación de la práctica, propicia la interrelación de elementos teóricos y prácticos, permite integrar docencia, investigación y práctica, asigna funciones rotativas a los integrantes, para ampliar las posibilidades de participación.

Es importante señalar que, de acuerdo con este autor, un taller queda condicionado por sus integrantes, por la disposición que tengan para el trabajo y el intercambio dependerá la dinámica. La función del coordinador o facilitador del taller toma un papel clave, para lograr que el grupo llegue a ser autónomo en sus intercambios y decisiones, por tanto, debe:

Escuchar con atención a los participantes. Facilitar una relación formativa a base de intercambios, reflexión, aportaciones teóricas y experimentos. Tener presente que una formación auténtica es como un catalizador de la acción personal de los participantes, situándolos ante la reconstrucción en su propia práctica de todo lo que han ido recibiendo durante el propio proceso formativo (Maisonneuve, 1985; Abraham, 1987; en Martínez, 1999: 72).

La modalidad de taller es entendida como “un arreglo dinámico y flexible de condiciones que involucran a un grupo en la tarea de encontrar posibles soluciones a problemas planteados los cuales constituyen el eje de la actividad educativa en un clima de participación” (Jiménez, 1989 citado en Rodríguez, 2005: 22). En la presente investigación, se cuenta con un Diagnóstico Específico, explicado en el capítulo anterior, donde se ubica el problema con la comprensión lectora y el papel del docente para su atención.

Otra definición concibe al taller como “un espacio de construcción colectiva que combina teoría y práctica alrededor de un tema, aprovechando la experiencia de los participantes y sus necesidades de capacitación” (Candelo, Ortíz y Unger, 2003: 33). Así mismo requiere de un número limitado de personas, que asuman una participación activa y de intercambio de experiencias. Su finalidad es la capacitación de los participantes, la duración está determinada por las necesidades de profundizar y extender el tema de capacitación (Candelo, Ortíz y Unger, 2003).

Se concibe al taller como un espacio de intercambio mutuo bajo principios democráticos y de libertad, en el que todos los integrantes comparten un liderazgo horizontal, incluido el facilitador, en el que se mantiene una participación activa y de aportación, destinada hacia la realización de un proyecto común que responda a los intereses de los participantes y conduzca a la transformación de su práctica. Bajo estas consideraciones es que se realizó el taller planeado en el diseño de Intervención pedagógica que se presenta en el siguiente capítulo.

### **C. Pedagogía por Proyectos: Base didáctica para la comprensión lectora**

El presente trabajo se basa en la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos (PpP)*, de la que se rescatan algunos elementos de los ejes didácticos para generar una representación adecuada de lo que es la actividad de lectura que permita el acceso a la comprensión de textos. Brinda una orientación a los docentes para “formar niños lectores-comprendedores, [...] polivalentes y autónomos” (Jolibert y Sraïki, 2014:13), capaces de crear e interrogar textos, resulta ser una postura distinta de la educación tradicional de la lectura que se orienta hacia la decodificación de textos carentes de sentido y significado para los estudiantes.

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

*PpP* es una propuesta didáctica, basada en principios o ejes didácticos que favorecen la construcción de una vida cooperativa hacia el aprendizaje individual y colectivo, fortaleciendo la identidad y autonomía del sujeto.

Se concibe al estudiante como un ser autónomo, capaz de tomar dominio sobre las actividades que realiza dentro y fuera del aula, sea individual y colectiva para lograr un aprendizaje (en lenguaje) eficiente y profundo, lo cual son características necesarias que debe desarrollar el sujeto para comprender su entorno y lograr desenvolverse con libertad. En *PpP* los estudiantes proponen, argumentan, participan, se responsabilizan y evalúan sus proyectos en conjunto con el docente, lo cual rompe con la educación tradicional de la escuela en donde existe una codependencia entre docente y estudiantes hacia la adquisición de algún aprendizaje.

Para entender esta propuesta pedagógica es necesario conocer sus orígenes y los paradigmas en los que se desarrolla, por lo que en las siguientes líneas se da una breve explicación.

## **2. ¿Cómo surge la Pedagogía por Proyectos?**

La preocupación de investigadores y educadores por hacer que la educación se convierta en un instrumento fundamental que le dé sentido a la sociedad ha llevado a lo largo de décadas, a crear y experimentar con diversos métodos didácticos aplicados a la educación escolar, en su afán por descubrir el más adecuado.

Desde principios del siglo XX comienza a gestarse en Europa y América del Norte movimientos y teorías de algunos pedagogos, como Emilio Durkheim, John Dewey, María Montessori, Ovide Decroly, entre otros, quienes afirmaban que el niño aprende a partir de experiencias significativas, aquéllas centradas en sus intereses espontáneos que le dan libertad y autonomía. Posteriormente, William Kilpatrick, pedagogo estadounidense desarrollaría el método de proyectos. Díaz, Navas y Gómez, lo explican de la siguiente manera:

El método de proyecto deriva de la filosofía pragmática [...] es un modelo de la instrucción auténtico, en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan un proyecto que tiene aplicación en el mundo real. Es una estrategia que reconoce el aprendizaje significativo, es de carácter interdisciplinario, por lo que los contenidos del programa de estudio pueden ser reconocidos fácilmente. Presenta algunas desventajas, ya que no desea iniciar un proceso de búsqueda de nuevos conceptos basado en experiencias de fracaso de los niños menos involucrados en el proyecto (s. f.: 3).

Después de la Segunda Guerra Mundial se gestan en todo el mundo distintas teorías y métodos sobre la educación, por ejemplo, las Técnicas de Celestin Freinet y su sentido de cooperación, serían el aliciente para Josette Jolibert, lingüista francesa, cuyo principal objetivo es “transformar la educación a través de un movimiento pedagógico que permita hacerla más democrática, hacer niños más activos en el ámbito escolar y en su comunidad” (Camacho, 2013: 69).

Entre los años setenta y ochenta, Jolibert se dedica a la formación de maestros, y junto con su grupo de docentes colaboradores, entre ellos algunos exiliados chilenos durante la época de Pinochet, basaron sus trabajos de investigación en la idea de formar niños lectores y productores de textos. Estos trabajos se desarrollaron en la provincia francesa Écoue, donde Jolibert era responsable de la formación de niños lectores, comenta que ahí “de manera cooperativa, el inspector convocaba a los docentes y les preguntaba *¿Qué vamos a hacer juntos este año?*” (Camacho, 2013: 69), así surge la denominada *Pedagogía por Proyectos (PpP)*, que retoma distintos paradigmas entre ellos el constructivismo, el cognitivismo y la teoría sociocultural.

Esta propuesta derivada de la investigación-acción en la que se articulan “los aportes teóricos, las prácticas cotidianas en el aula y las prácticas de formación del profesorado” (Jolibert y Sraïki, 2014:19), permite transformar el papel radical y tradicional del docente, por el de un formador-investigador, que reflexiona y experimenta sobre su misma práctica. Desde esta perspectiva, el sujeto que aprende es considerado el actor principal, a quien, a partir de acercarlo y dotarlo de distintas posibilidades de enseñanza por medio de proyectos derivados de sus propios intereses, puede llegar a la *auto- y socio- construcción* de su propio aprendizaje.

La enseñanza y aprendizaje del lenguaje se lleva a cabo mediante un tratamiento efectivo y profundo de los textos, en cuanto a lectura y escritura, desde situaciones significativas con sentido para los estudiantes que favorecen su comprensión. Es en este sentido que el presente trabajo coincide con los fundamentos teóricos en los que se basa *PpP*.

### 3. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la PpP?

Retoma la concepción constructivista (auto- y socio-) del proceso enseñanza-aprendizaje, en la que el sujeto es capaz de construir su propio conocimiento y que el aprendizaje es tanto personal como social, ya que el sujeto también aprende sirviéndose de las interacciones socioafectivas que se presentan dentro de su contexto.

Jolibert y Jacob (2015) están convencidas de que todos los niños tienen la posibilidad de desarrollarse y de *modificar su estructura cognitiva* como la nombra Feuerstein (1980), quien considera que el aprendizaje debe ser dinámico, en el sentido de que el currículo, el estudiante y el docente se necesitan. El docente es el principal encargado de modificar la estructura cognitiva del estudiante.

*PpP* retoma la teoría cognitivista acerca “del papel determinante de la reflexión metacognitiva explícita y de la evaluación formativa (auto- socio- evaluación) en los aprendizajes” (Jolibert y Jacob, 2015: 14). La reflexión metacognitiva y metalingüística juegan un papel importante en el proceso de construcción del aprendizaje, pues los estudiantes internalizan las representaciones mentales durante el manejo, interrogación y producción de los textos, usando distintas herramientas de sistematización elaboradas por ellos mismos para fines orientativos.

Además, se concibe que la construcción del lenguaje se logra solamente en situación de comunicación y en la acción. Como bien menciona Kenneth Goodman:

El lenguaje se aprende mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje en sí mismo sino en su significado comunicacional. Aprendemos a través del lenguaje mientras desarrollamos el lenguaje. No se aprende a leer leyendo lecturas; se aprende a leer leyendo letreros, paquetes, cuentos, revistas, periódicos, guías de programas de televisión, carteles, etc. (2008: 111).

Se basa en la lingüística textual para concebir el escrito y su unidad fundamental significativa que es el texto, como elementos esenciales para comprender y producir en situaciones reales de expresión y de comunicación. De acuerdo con Goodman:

El texto, o sea, el discurso en el contexto de un hecho de habla o de lectoescritura es, en realidad, la mínima unidad funcional, el todo más sencillo con sentido. Cuando los maestros y sus alumnos ven palabras, frases y oraciones lo hacen siempre en el contexto de textos

completos y reales que forman parte de las experiencias lingüísticas auténticas de los niños (2008: 116).

Esta concepción del texto representa también la concepción de una cultura escrita en su doble dimensión, tanto funcional como ficcional y que leer y escribir son procesos articulados entre sí. A partir de estos fundamentos, la *PpP* rescata elementos esenciales que favorecen la enseñanza y aprendizaje de la lengua y los estructura en ejes didácticos.

#### **4. Ejes didácticos de la *PpP***

La esencia de *PpP* se encuentra en siete ejes didácticos convergentes que orientan la estrategia pedagógica que la distingue (Jolibert y Sraïki, 2014).

Uno de los ejes didácticos consiste en *estimular la vida cooperativa en clase y generar una pedagogía mediante proyectos dinámicos*, esto se orienta a promover acciones en la que los aprendientes tengan pleno dominio de las actividades. Se trabaja por medio de proyectos en situaciones reales que parten de los intereses y necesidades de los sujetos y se inicia con una pregunta abierta que ofrece oportunidades de aprendizaje, lo cual se explica más adelante. Gadamer (1993) en su libro *Verdad y método*, escribe que el sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta, por lo que al lanzar la pregunta abierta se ponen sobre la mesa las ideas y puntos de vista diferentes y el docente es quien orienta hacia la toma de acuerdos en beneficio mutuo.

Se requiere de un ambiente afectivo, donde a pesar de los conflictos, exista la valoración y el apoyo mutuo. En este caso, los aprendizajes por construir se convierten en asunto de todos y el trabajo en común permite al grupo alcanzar los objetivos fijados en el proyecto. Esto resulta esencial para los estudiantes al enfrentarse a un mundo globalizado que favorece el individualismo y las fracturas sociales, es necesario proveer a los niños y niñas de elementos que le permitan comprender su entorno y saber cómo actuar en él.

El eje didáctico cobra importancia al *inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio-constructivista*, pues orienta a que los docentes y padres de familia

comprendan que los niños construyen sus aprendizajes cuando lo que hacen tiene sentido para ellos. Permitir que aprendan a hacer haciendo, al enfrentarlos a situaciones-problema que los interese, estimule y obligue a buscar soluciones dialogando, interactuando y confrontando a los demás, favorece en gran medida al aprendizaje significativo.

Así mismo, *implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito* como eje didáctico, permite concebir el acercamiento del sujeto a textos auténticos, en el sentido de que son útiles para el desarrollo y seleccionados dentro del contexto de los proyectos. El aprendiz tiene que experimentar con una diversidad de textos, que le permita conocer el manejo de estos en situaciones específicas, reales de expresión, de comunicación y verdaderos destinatarios. Además, que las actividades que propongan dentro de los proyectos sean desafíos efectivos de leer y escribir, generando una construcción propia del sentido del texto.

En este sentido compete al docente propiciar que los aprendientes *vivan, comprendan y produzcan textos literarios*, de manera que aprendan a leer y escribir los textos con base a su funcionamiento específico (novelescos, teatrales o poéticos).

En *PpP* se requiere construir una *representación clara del lenguaje*, como eje didáctico, en el que el docente busca los medios para hacer que desde un principio sus estudiantes se enfrenten a textos completos y contextualizados en función de su proyecto, de su necesidad y de su placer, tanto para leer o para producir. “Aprender a leer/escribir es un largo proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales, y de construcción de conocimientos culturales y lingüísticos” (Jolibert y Sraïki, 2014: 17).

Otro de los ejes didácticos que distinguen a *PpP* de otras propuestas, es que conduce a los estudiantes a *practicar la reflexión metacognitiva*, los aprendizajes en vías de construcción requieren de una reflexión individual y/o colectiva para que los estudiantes tomen conciencia tanto de sus estrategias como de sus aprendizajes lingüísticos. De esta manera, genera que sus propios hallazgos los transformen en “herramientas” estructuradas que los ayudarán a progresar.

El último eje didáctico de *PpP*, consiste en concebir a la *autoevaluación* y la *coevaluación* como herramientas para reactivar el aprendizaje, ambas son aspectos de la reflexión metacognitiva, aquí los estudiantes identifican en qué punto se encuentran de su proceso de aprendizaje, pero además resulta enriquecedor para que los docentes identifiquen en dónde y en quiénes deben proporcionar más apoyo para que logren superar sus necesidades de aprendizaje.

Estos ejes didácticos serán la base para el diseño de la Intervención Pedagógica, sin embargo, requieren concretarse en condiciones que favorezcan y faciliten el acceso al aprendizaje y la comunicación entre los participantes.

## **5. Las condiciones facilitadoras para el aprendizaje**

En *PpP* se propone que los sujetos construyan aprendizajes eficaces y adquieran una personalidad activa y solidaria, por lo que es fundamental crear condiciones que favorezcan la entrada del sujeto al desarrollo de su poder de lector/comprendedor y escritor/productor. Jolibert y sus colaboradores (2014), describen cada uno de esos elementos como:

### **a. Reorganización del mobiliario del salón de clases**

Es necesario pensar el salón de clases como un lugar de comunicación, por lo que las mesas y sillas serán distribuidas a partir de las necesidades y variedad de las actividades. Dentro o fuera de ella debe existir libertad de movimiento en función de las actividades que se estén realizando, dentro de una concepción positiva de autodisciplina que optimice las condiciones de los aprendizajes. Esta condición favorece el intercambio comunicativo entre los aprendientes con miras a dar sentido a lo que hacen, a resignificar lo que leen y escriben y a reestructurar su aprendizaje.

### **b. Creación de rincones dentro del salón de clases**

Para concebir al salón de clases como un espacio que debe ser acogedor, libre y dinámico, la *PpP* propone la creación de *rincones* dispuestos a los estudiantes, para ser usados por lo menos dos veces a la semana, eligiendo libremente el que se deseen, permitiendo la creatividad e ingenio de cada uno para la construcción de los

mismos desde diferentes temáticas (rincón de la casa, de la tienda, de la ciencia, según la necesidad e intereses de los estudiantes). Los *rincones* requieren de la disposición en el uso de un tiempo razonable, ya que al concluir se invita a cada estudiante a realizar una presentación exponiendo su experiencia.

### **c. Uso de paredes**

Se parte del concepto de que las paredes son un espacio funcional al servicio de la expresión y el aprendizaje, siempre en curso de evolución y transformación, utilizadas como herramientas de trabajo al servicio del estudiante, por lo que su uso puede surgir por iniciativa del niño, pero también del docente. Pueden colocarse desde textos de uso diario para el buen funcionamiento y organización del aula (lista de asistencia, cumpleaños, responsabilidades, proyectos, entre otros), hasta textos de funcionamiento regular (noticias, correspondencia, carteles, entre otros), textos producidos por los estudiantes para valorarlos, y también se pueden colocar las herramientas elaboradas en común generadas de la metacognición para ser sistematizadas.

### **d. Implementar una *Pedagogía por Proyectos* para dar sentido a las actividades realizadas en el aula**

La actividad dentro del aula y la escuela debe hacerse en constante interacción con las personas y los medios. Para llevar a cabo la *PpP* en el aula, hay que transformar la idea de que los estudiantes son meros receptores, tanto el docente como los estudiantes tienen que tomar decisiones encaminadas a la construcción del aprendizaje, compartiendo entre ellos el sentido de su actividad escolar, confiando en sus capacidades y aceptando aportaciones para su propio aprendizaje.

A partir de una pedagogía basada en proyectos se transforma el concepto de escuela por el de un lugar privilegiado donde se realizan aprendizajes que le son significativos al estudiantado. En palabras de Jolibert y Sraïki (2014: 37) “los proyectos nacen de la necesidad que surge de la vida diaria del curso o de la escuela, las propuestas pueden ser formuladas por los alumnos o por el profesor”. Esta forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje deja al estudiante en un papel activo, al igual que el docente, pero

éste último no toma protagonismo, sino que está en función de lo que se necesita aprender, basado en los propios intereses de sus estudiantes.

### **e. Vida cooperativa**

Estimular una vida cooperativa activa que proporcione un ambiente grato y alentador, que dé ganas de convivir y de aprender y que facilite la autodisciplina. Esto permite el desarrollo de personalidades sólidas, flexibles y solidarias.

La propuesta de Jolibert y sus colaboradores, contribuye como referente para el sustento del trabajo sobre la formación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de nivel primaria, pues es una propuesta que trasciende y que puede ser aplicada en cualquier contexto haciendo las adecuaciones pertinentes de acuerdo con las características de la población estudiantil.

## **6. Herramientas para llevar a cabo los proyectos**

Para organizar un proyecto se debe comenzar “lanzando” una pregunta abierta: “¿Qué vamos a hacer juntos este año, este bimestre, este mes, etc.?” (Jolibert y Sraïki, 2014: 36). El objetivo de lanzar la pregunta es que los estudiantes hagan propuestas, discutan y decidan de manera colectiva el proyecto que quieren realizar.

Jolibert y sus colaboradores proponen herramientas para planificar un proyecto, en el que se organizan y definen las actividades a realizar, los responsables de llevarlas a cabo, el tiempo que requieren para realizar cada una, los materiales y recursos a utilizar. Es importante señalar que el grupo es quien toma las decisiones en cada momento y el docente es el mediador.

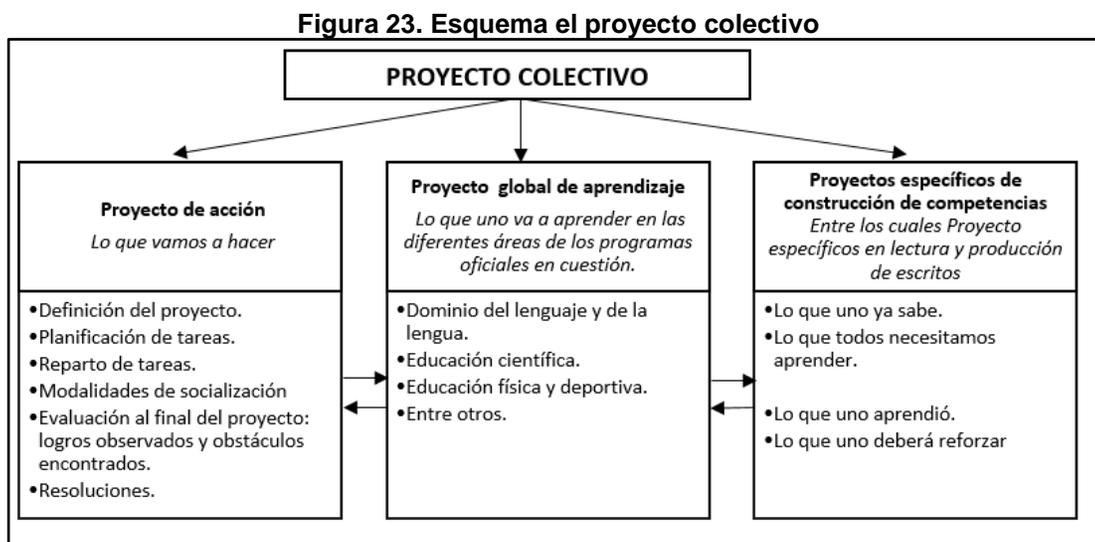
El siguiente esquema representa la propuesta (Ver figura 22):

**Figura 22. Herramienta para planificar un proyecto**

| Nombre del proyecto: |  |            |                   |                    |
|----------------------|--|------------|-------------------|--------------------|
| Tareas a realizar    | Responsables (el docente, entre otros) | Calendario | Personas-recursos | Material necesario |
|                      |  |            |                   |                    |

Fuente: Retomado de Jolibert y Sraïki, 2014: 49.

Una vez que se ha decidido en conjunto sobre las actividades a realizar en determinado espacio y tiempo, se continúa en la construcción del *proyecto colectivo*, mismo que se deriva en tres proyectos: *de acción*, *global de aprendizaje* y *específico de construcción de competencias*, el siguiente esquema (Ver figura 23), considera los distintos elementos que en ellos se enmarcan para su mejor ejecución:



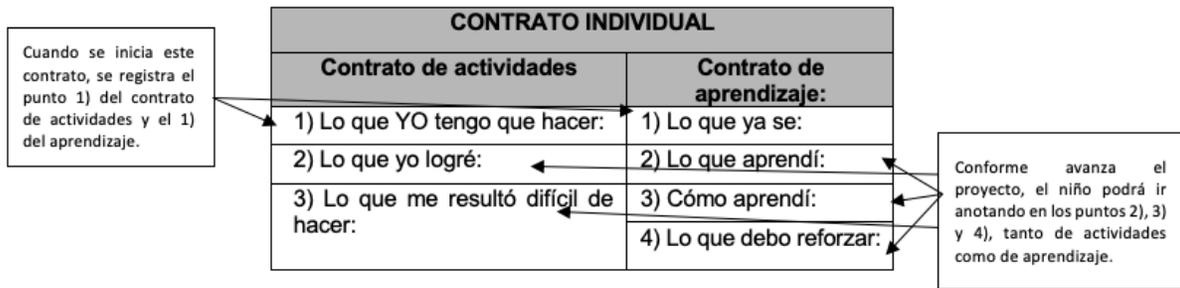
Fuente: Con base a Jolibert y Sraiki, 2014:32.

Otra herramienta por utilizar a partir del *proyecto colectivo* es el *contrato*, éste se hace de manera individual, pero bajo una perspectiva de vida cooperativa. Esta forma de contrato permite hacer un recorrido en dos momentos y aspectos del *proyecto colectivo*.

En un primer momento, antes de iniciar el proyecto, cada aprendiz asume la responsabilidad de lo que le toca hacer e identifica los recursos con los que cuenta para trabajar en el proyecto.

En el segundo momento se hace una retrospectiva de lo aprendido en el transcurso del proyecto colectivo, formulando los progresos logrados. Las autoras lo proponen que el formato construido del contrato individual puede hacerse en un cuaderno con los siguientes elementos (Ver figura 24):

**Figura 24. El contrato individual**



**Fuente: Con base a Jolibert y Sraïki, 2014: 34.**

Este formato, se va registrando conforme se avanza en el proyecto y puede hacerse en un cuaderno o darlo en fotocopia y guardarse en una carpeta, su funcionalidad consiste en que a parte el niño reúna las evidencias de sus progresos, producciones significativas, aquellos materiales que incluyan los proyectos, entre otros.

Para la Intervención Pedagógica se retomaron algunas de las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje* como son: la vida cooperativa; el reacomodo del mobiliario; el uso de paredes textualizadas; el trabajo por proyectos y las herramientas propuestas. Si bien, están diseñadas para ser trabajadas con estudiantes, se realizaron adecuaciones, para aplicarlas en la formación de docentes.

## **7. La concepción de leer/escribir en la escuela**

Dentro de la *PpP* se concibe a la lectura y la escritura como procesos articulados entre sí, de comprensión y de producción de textos contextualizados (Jolibert y Sraïki, 2014). La lectura se logra a través de la construcción del aprendizaje en interacción con los demás, requiere de la educabilidad cognitiva y la convicción del sujeto sobre sus posibilidades de desarrollo. Se basa en la reflexión metacognitiva explícita, en la que el sujeto se hace consciente de su proceso y progresos cognitivos, por lo que conduce a una evaluación formativa. La actividad de lectura es un tratamiento organizado y progresivo.

La escritura se concibe desde la pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación y acción, consiste en que los estudiantes asocien oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas (Levinson, 1983, Lomas, Osoro y Tusón, 1997), se aprende a escribir escribiendo dentro de un contexto de

producción compartido. El texto es la unidad fundamental significativa, basada en las distintas dimensiones de la lingüística textual.

Leer y escribir implica “coordinar operaciones intelectuales, procesos que conciernen a niveles específicos de análisis, de tratamiento” (Jolibert y Sraïki, 2014: 184) de los textos. Estas actividades cognitivas requieren de mecanismos específicos que el sujeto debe aprender para interrogar, comprender y producir textos. Estos mecanismos al ser automatizados permiten que la actividad cognitiva sea más eficaz. En *PpP*, a través de los *módulos de interrogación* y de *producción de textos*, se proponen actividades de sistematización para desarrollar procesos que favorezcan la comprensión y la producción. Cada proceso requiere de una preparación que considera una doble dimensión: metalingüística y metacognitiva.

La actividad de sistematización metalingüística consiste en que el lector/productor tome en cuenta los elementos lingüísticos (contexto, superestructura y microestructura textual, entre otros) que funcionan como un conjunto de indicios para el tratamiento del escrito. Y la dimensión metacognitiva consiste en el uso de alguna modalidad según la cual el lector/productor trate o reúna las informaciones transmitidas por los textos (Jolibert y Sraïki, 2014). Ambas dimensiones se relacionan con estrategias didácticas para comprender y producir y con los siete niveles lingüísticos que se explican más adelante.

## **8. Estrategias didácticas para la cultura escrita**

En *PpP* se proponen dos módulos para el tratamiento de los textos: *módulo de Interrogación de textos* y *módulo de producción de textos*, ambos son concebidos como estrategias didácticas de aprendizaje colectivo, aunque también están sujetas al modo en que el docente propone otras estructuras de trabajo. Estas estrategias aplicadas en el aula requieren de verdadera actividad cognitiva para comprender y para producir textos por lo estudiantes.

### **a. Módulo de interrogación de textos: aprender a comprender textos**

Se trabaja bajo un enfoque del lenguaje en el que se enfrenta al estudiante a textos completos, contextualizados, evitando fragmentos o frases sueltas que carezcan de sentido. Implica también que los estudiantes tomen partida de una actividad cognitiva deliberada y compleja, que contribuya a la automatización de los procesos de comprensión y producción de textos escritos.

Al docente le corresponde la preparación previa para el encuentro de los estudiantes con el texto, el cual surge del contexto en el que viven y del proyecto mismo, por lo que puede ser una producción de los mismos estudiantes.

El texto debe representar un desafío cognitivo para el estudiante, que reactive los conocimientos en función de sus representaciones, por lo que se induce a los estudiantes a cuestionar el texto a partir de sus características, del contexto en el que surge, del autor, de su contenido, entre otros elementos, haciendo uso de sus conocimientos previos.

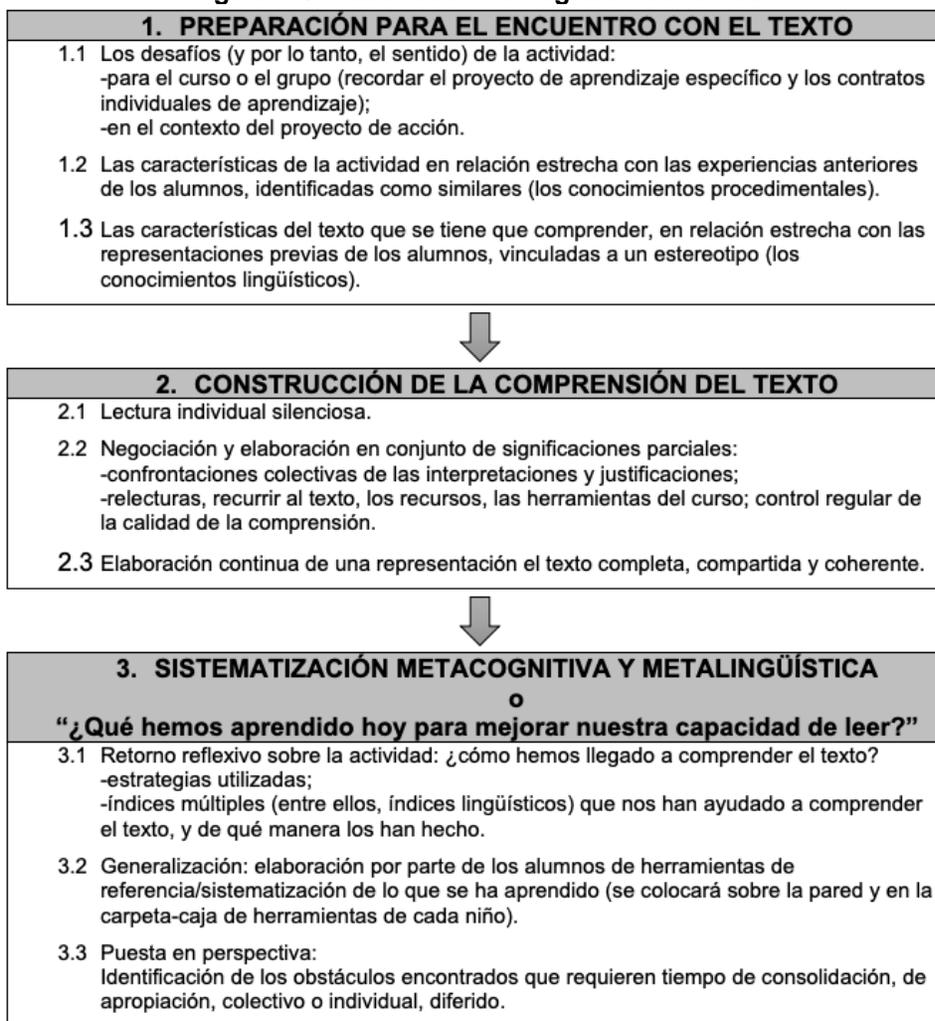
De esta manera la clase se concibe como una comunidad de investigación para llevar a cabo una negociación y co-elaboración de significados parciales, por lo que el docente señala contradicciones, suscita argumentaciones, coordina la captación de informaciones que generan los estudiantes en interacción con el texto y entre ellos mismo. Además, apuntala la construcción de sentido (utilización de síntesis parciales, elaboración de herramientas, reformulaciones, etc.), para dar continuidad al texto.

Finalmente se lleva a cabo la sistematización metacognitiva y metalingüística, que consiste en realizar recapitulaciones de lo que se ha aprendido durante la sesión. Cada niño hace un balance personal. Se analizan los descubrimientos en conjunto, se lleva a cabo una fase de síntesis metodológica, al final de cada sesión o diferida en otro momento de la jornada (Ver figura 25).

Estos descubrimientos pueden convertirse en generalizaciones, entendidas como la elaboración de herramientas de sistematización que pueden contener estrategias

eficientes y observaciones hechas por los niños: *siluetas*,<sup>15</sup> *cuadros recapitulativos*, *ficheros de conjugación*, entre otros, que son colocados en la pared de herramientas o en el *cuaderno de hallazgos*. Inherente a la evaluación, el docente realiza una puesta en perspectiva como momento privilegiado de observación de sus estudiantes, a partir de ello identifica los procesos en los que se encuentra cada estudiante sobre el aprendizaje de la lengua, lo que le conduce a diseñar actividades diferenciadas, personalizadas de entrenamiento/refuerzo según sea el caso.

**Figura. 25. Módulo de interrogación de textos**



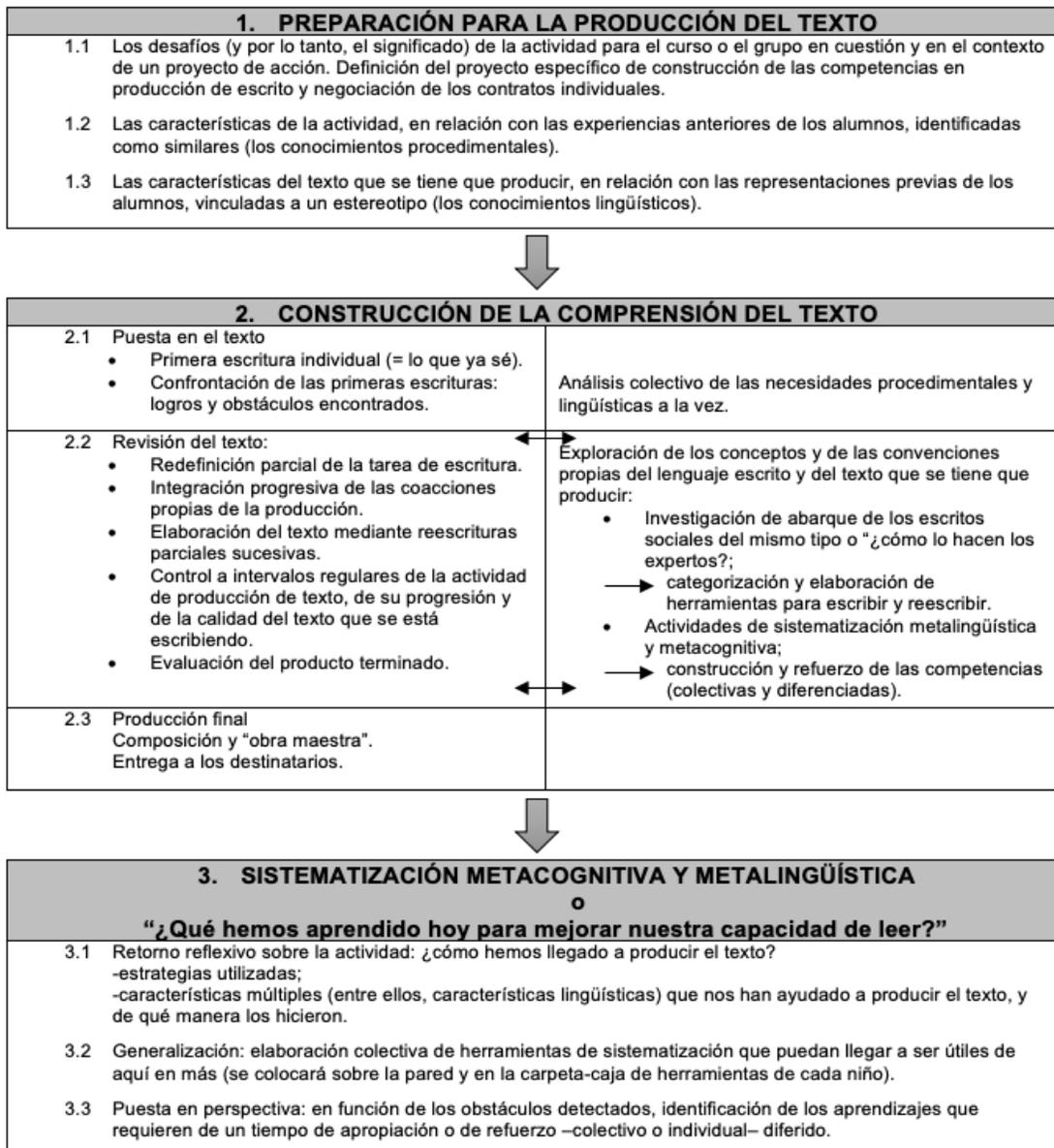
**Fuente: Retomado de Jolibert y Sraïki, 2014: 84.**

<sup>15</sup> La silueta es una representación esquemática de la diagramación característica de algunos tipos de texto. Refleja la organización lógica de los textos. (Jolibert y Jacob, 2015: 157).

## b. Módulo de aprendizaje de la escritura: aprender a producir textos

Este módulo es una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desemboca en la producción de un texto completo determinado, en el marco de un proyecto real. En este módulo se propicia la resolución de problemas, que permite enfrentar al estudiante a la complejidad de un texto y lo ayuda a aprender a superar obstáculos de toda naturaleza que encuentre (lingüísticos o cognitivos), se lleva a cabo en tres momentos (Ver figura 26):

Figura 26. Módulo de producción de textos



Fuente: Retomado de Jolibert y Sraïki, 2014: 126.

En el primer momento, denominado *preparación para la producción del texto*, se enfrenta al estudiante a la actividad de escritura como un desafío, inscrita desde los tres tipos de proyecto: de acción, global de aprendizaje y específico de construcción de competencias, descritos anteriormente.

En esta parte, se consideran las características de la actividad y del texto por producir, para que lleven a los estudiantes a hacer uso de sus “habilidades y a seleccionar estrategias operativas para planificar, administrar y controlar su tarea de productor de textos” (Jolibert y Sraïki, 2014: 128), así también, conducirlo a asociar este nuevo desafío con una experiencia anterior y movilizar los saberes lingüísticos que posee.

El segundo momento se denomina *gestión de la actividad*, que consiste en:

- Elaborar una primera escritura, denominada *esbozo completo*,<sup>16</sup> que se somete a confrontación, los estudiantes presentan sus escritos a los demás, quienes observan, cuestionan y comparan el escrito con elementos lingüísticos que ya dominan. Esto permite identificar las competencias adquiridas y bien utilizadas por parte del productor o del destinatario. El docente puede ajustar aquí el desarrollo previsto, considerar las modalidades de intervención y las formas de diferenciación o ajustes en beneficio de los progresos individuales.
- Enfrentar la producción a una revisión constante, siendo una etapa larga y compleja donde se redefine el objetivo de la tarea de escribir y de su obligación como productor.

Esta revisión implica la elaboración continua del texto, mediante reescrituras parciales sucesivas, centradas en un nivel de análisis o un fragmento del texto, se introducen informaciones nuevas o se suprimen elementos no pertinentes en el escrito. La reescritura no consiste en volver a copiar el texto, sino que se

---

<sup>16</sup> Supera al simple borrador, el productor invierte todo lo que sabe hacer, considerando el tipo de texto que ha de producir y al destinatario.

puede tachar, montar fragmentos, hacer sobrecorrecciones en la primera escritura.

- La revisión de textos conlleva a realizar actividades de *sistematización metalingüísticas y metacognitivas*, es decir, actividades centradas en competencias que “permitirán a los estudiantes apropiarse significativamente de las funciones de la lengua escrita para servirse de ellas” (Jolibert y Sraïki, 2014: 134).
- Las reescrituras son re-leídas por el productor y sus compañeros para verificar que los aprendizajes recientes sean reinvertidos en una nueva versión del texto, denominada *maqueta*, lo que permite al grupo detectar la gestión de la actividad y la progresión colectiva e individual de producción de textos.
- La *maqueta*, es un súper borrador, que incluye las rectificaciones hechas al primer escrito y una limpieza ortográfica. Es sometida a una lectura, por los compañeros y/o el docente, se considera el último momento para realizar mejoras al texto producido, para crear un efecto sobre el texto y por consiguiente sobre el futuro lector.
- La *obra maestra*, es la producción final individual. Esto permite llevar a cabo todas las evaluaciones hechas por el niño y por el docente, a partir de la comparación con la primera escritura. Finalmente, se entrega a los destinatarios, ya que un texto producido en el marco de un *proyecto de acción* debe distribuirse, darse a conocer por diversos medios. Es justo que los autores busquen sistemáticamente la evaluación de los destinatarios.

El tercer momento, lo constituye la *sistematización metacognitiva y metalingüística*, que consiste en hacer una recapitulación de lo que se ha aprendido para mejorar la capacidad de producir: estrategias utilizadas, obstáculos encontrados, tipo de escrito producido y su funcionamiento. Se invita a que cada estudiante haga un balance personal, utilizando el segundo momento del *contrato individual*, explicado anteriormente.

Así mismo se elabora en conjunto las herramientas, que resultan de la reflexión colectiva, consideradas necesarias y pertinentes para la producción o comprensión de textos futuros, son evolutivas, es decir, que pueden modificarse al tener nuevos descubrimientos del código escrito.

Estas herramientas se colocan sobre la *pared textualizada* y en los *cuadernos de descubrimientos* en producción de escritos de los estudiantes. Finalmente, el docente hace una puesta en perspectiva, diseña actividades de refuerzo que podrán ser propuestas en función de las necesidades respectivas de uno, de algunos o de todos los estudiantes.

Cabe mencionar que, durante todo el proceso de interrogación y producción de textos, el docente junto con sus estudiantes, conservan las marcas, herramientas o insumos que se desprenden durante las sesiones, los cuales son organizados por tipo de texto en la *caja de módulos*,<sup>17</sup> misma que acompañará al estudiante durante toda su escolaridad, por lo que se va enriqueciendo a lo largo de los años. Lo anterior, permite al estudiante hacer contraste con los primeros módulos en el que participa.

Por ser la comprensión lectora el objeto de estudio de esta investigación, se retoma el *módulo de interrogación de textos*, aunque no se suprime el hecho de emplear el de producción, debido a que son procesos inherentes el uno del otro.

## **9. Los ineludibles siete niveles lingüísticos en lectura y escritura**

Leer y escribir implican para el lector/productor la coordinación de una serie de operaciones intelectuales que requieren de cierto nivel de análisis y tratamiento. *PpP* explicita el tratamiento de estos procesos en *niveles lingüísticos*, los cuales son definidos como “actividades que permiten la construcción de competencias y además surgen de los mismos textos y retornan a ellos para tratarse” (Jolibert y Sraïki, 2014: 186). A continuación, se dan a conocer en el siguiente esquema (Ver figura 27):

---

<sup>17</sup> Clasificador o archivador.

**Figura 27. Niveles lingüísticos**

| NIVEL LINGÜÍSTICO  |  | EN QUÉ CONSISTE  |
|--|--|--|
| ❖ Nivel del contexto general del texto                             | I. Del <i>contexto situacional</i> de un texto: <sup>18</sup> inscrito en un proyecto de acción. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender que el texto que se lee o produce tiene sentido dentro del contexto en el que se encuentra en ese momento.</li> <li>Rescatar los conocimientos previos sobre conceptos como autor, contenido, intención, entre otros. Si se desconoce alguno de estos conceptos, se construyen en conjunto.</li> </ul>   |
|  | II. De distintos contextos culturales. <sup>19</sup>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar y aclarar el vocabulario especializado.</li> <li>Establecer relaciones entre sus palabras o expresiones.</li> </ul>   |
| ❖ Nivel del texto en su conjunto                                   | III. De los tipos de escritos leídos o producidos.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>identificar la funcionalidad o ficcionalidad del texto, es decir, el objetivo comunicativo auténtico.</li> <li>Utilizar representaciones prototípicas para categorizar el tipo de escrito y hacer predicciones relativas a la organización del texto.</li> </ul>  |
|  | IV. De la superestructura de los textos.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar la dinámica interna del texto (inicio/cierre).</li> <li>Identificar informaciones esenciales que contiene el texto: cita textual, notas al pie, referencias, etc.</li> <li>Planificar y construir en colectivo, la silueta del texto basado en prototipos y saberes previos.</li> <li>Elaborar herramientas de sistematización metacognitiva y metalingüística.</li> </ul>              |
|  | V. De la coherencia del discurso y de la cohesión del texto.                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de sustitutos anafóricos (sustantivos, pronombre, adverbios, etc.) conectores.</li> <li>Progresión temática (presentación de la continuidad de un tema o varios temas en el mismo texto).</li> <li>Marcas no lingüísticas del texto (puntuación).</li> <li>Elecciones enunciativas (persona, lugar y tiempo).</li> </ul>  |
| ❖ Nivel de las frases  | VI. De las frases de la comprensión/ producción de los textos.                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tratamientos lexicales, sintácticos, semánticos, tomados en cuenta sucesiva y conjuntamente por parte del lector para construir el sentido, y por parte del productor, para integrar o elaborar una nueva proposición a una globalidad del texto.</li> </ul>  |
| ❖ Nivel de la palabra y de las microestructuras que la constituyen | VII. De la palabra y de las microestructuras que la constituyen.                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tratamiento analítico de la palabra: el <i>significado</i> es el sentido de la palabra; el <i>significante oral</i> es la imagen acústica de la palabra y el <i>significante escrito</i> es la imagen ortográfica de la palabra, la sucesión de letras que la componen.</li> <li>Identificar palabras desconocidas utilizando herramientas de ayuda o utilizando el contexto del texto).</li> </ul> |

**Fuente: Con base a Jolibert y Sraïki, 2014: 187-255.**

<sup>18</sup> El contexto situacional, es el conjunto de datos comunes al emisor y receptor, sobre las dimensiones circunstanciales de producción de un texto (leído o producido por ellos) (Jolibert y Sraïki, 2014: 187).

<sup>19</sup> Son contextos más amplios, alejados de la experiencia inmediata de los niños: contextos literarios, sociológicos, tecnológicos, histórico-geográfico, etc. (Jolibert y Sraïki, 2014: 198).

Cabe mencionar que la forma en que se presentan estas actividades no indica necesariamente que se siga el orden para tratar el texto, ya que se van trabajando de acuerdo con las necesidades que se le presentan al lector/productor.

Los niveles lingüísticos se trabajan para ambos módulos, tanto de interrogación como de producción. El nivel del contexto situacional resulta ineludible de ser el primero en aplicarse, ya que se parte de la idea de que el tratamiento de los textos siempre será en contexto, ya sea de proyecto o de alguna actividad planeada. En cuando a los demás niveles, el mismo grupo de aprendices dará la pauta para ir de un nivel a otro según se vaya presentando el tratamiento de los textos. Estos niveles lingüísticos requieren ser analizados por los docentes como parte del proceso de la enseñanza de la comprensión lectora, por lo que serán retomados en la intervención.

### **10. Evaluación de *Pedagogía por Proyectos***

En *PpP* la evaluación está integrada al proceso de aprendizaje, lo que permite ir estructurando entre lo que ya se sabe, lo nuevo que se aprende y el progreso de este. Por lo que cada sujeto es responsable de su propia evaluación, para ello requiere de reunir *huellas* que va construyendo en el recorrido elegido en “función de las finalidades compartidas, formadoras y sumarias” (Jolibert y Sraïki, 2014: 283).

Esto significa que en *PpP* se toma en cuenta una evaluación formativa y sumativa. En la primera son co-partícipes tanto docentes como niños. En la segunda, el docente se encarga de hacer las valoraciones del desempeño de los niños, para dar cuenta de los avances de los estudiantes, los padres de los niños, en su momento a las autoridades respectivas.

En un segundo plano, la docente media para que, entre los niños, se lleve a cabo desde su nivel de desarrollo, esa evaluación formativa, encaminada a trabajar la autoevaluación y la coevaluación. Esta forma de evaluación permite al niño comprometerse en el camino de la reflexión metacognitiva sobre sí mismo y sobre el objeto de aprendizaje, en este caso la comprensión de los textos. Se trata de aplicar una evaluación formativa, que permita mediar el aprendizaje. Al docente le permite tener herramientas que evalúan el conocimiento de los contenidos, los componentes

lingüísticos y los procesos cognitivos de sus estudiantes. Esto es útil para hacer un balance que identifique aquellas competencias que han sido construidas por el lector/productor, así mismo, valorar en qué parte del proceso se encuentra cada sujeto.

En la evaluación formativa es posible que tanto el profesor como los estudiantes puedan intervenir haciendo ajustes, reforzando y proyectando nuevas tareas. En esta forma de hacer evaluación, se atienden las competencias de forma integrada, es decir, que se toma en cuenta todo lo que se moviliza para abordar de forma autónoma un texto preciso y completo, sea para comprenderlo o para producirlo.

La evaluación en *PpP*, es formativa y sumativa se aplica durante todo el proceso en el tratamiento de los textos leídos o producidos, permite al estudiante y al docente ubicar las competencias adquiridas, conocer los rendimientos alcanzados para planificar la continuación de los aprendizajes. El profesor junto con sus estudiantes podrá ir construyendo instrumentos, basarse en herramientas como el *cuaderno individual de contratos de aprendizaje en lectura y producción*, evaluar el *cuaderno individual de textos*, la *caja de módulos de producción*, el *cuaderno de descubrimientos en lectura y producción de textos*, entre otros que acuerden en colectivo.

En el caso de esta investigación y por ser los sujetos de estudio los docentes, las herramientas de evaluación que se emplearán será el contrato individual del proyecto de acción y la *caja de módulos de producción*, así mismo se diseñarán instrumentos para la sistematización metacognitiva de acuerdo con las competencias a evaluar, las cuales se dan a conocer en el capítulo IV.

Una vez expuestas las bases teóricas y metodológicas en las que se fundamenta el presente trabajo, es momento de dirigir la mirada hacia la intervención que se desarrolla para atender el problema identificado y al objeto de estudio, lo cual se presenta en el siguiente capítulo. Con este apartado se concluyen los aportes teóricos que, considerando los resultados del Diagnóstico Específico, el planteamiento del problema, las preguntas de indagación los supuestos teóricos, dieron sustento a la construcción del diseño de Intervención Pedagógica.

## IV. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PARA LA COMPRESIÓN LECTORA

*Al actuar en la acción y reflexionar sobre la misma constituye de forma idiosincrásica su propio conocimiento educativo, que incorpora y trasciende el conocimiento rutinario y reglado propio de la racionalidad técnica. Antonio Latorre (2012).*

El constante replanteamiento de lo que se hace dentro o fuera del aula y llevarlo a la reflexión, permite comprender y conocer el hecho educativo, el porqué de la enseñanza. Eso justifica la necesidad de buscar alternativas de solución a problemas educativos desde el espacio en el que se encuentra el docente, no desde la improvisación *per se* o solo desde el imaginario teórico de un mesabanco.

En las siguientes líneas se da a conocer el diseño de la Intervención Pedagógica a partir de un taller, en el que los participantes construyen y comparten estrategias didácticas que favorecen la comprensión lectora que desarrollan en los estudiantes de educación primaria, como una forma de atender el problema expuesto en el capítulo II de este trabajo.

### **A. Elementos metodológicos de la indagación y la Intervención Pedagógica**

La escuela es un espacio en el que convergen distintos elementos y factores que permiten, tanto a los estudiantes como a los docentes, interactuar para aprender y reflexionar sobre su hacer y su pensar. Por lo que es necesario conocer el contexto donde se lleva a cabo la Intervención Pedagógica, así como las características de los sujetos que participaran en ella, con la intención de tomar en cuenta y prever los recursos, materiales y elementos que se requieran para su realización.

#### **1. Un taller para docentes**

La Esc. Prim. “Josefa Ortiz de Domínguez”, ubicada en la Delegación Magdalena Contreras,<sup>20</sup> se conforma por 15 grupos de 1º a 6º grados, cada uno atendido por un docente que imparte todas las asignaturas, excepto inglés y educación física, y que serán los sujetos de estudio para la puesta en marcha de la intervención.

---

<sup>20</sup> A partir del año 2018, las Delegaciones se denominan Alcaldías en la Ciudad de México por la nueva Constitución y legislación.

Las docentes que atienden los grupos de 1º y 2º grado tienen de cinco a diez años de experiencia y son de formación normalista. Las maestras de 1º grado se caracterizan por ser responsables, propositivas y se les facilita trabajar en equipo, una de ellas continuamente llega después su hora de entrada, por lo que presenta conflicto con la autoridad inmediata. En cuanto a las de 2º grado, una de ellas es responsable, tiene iniciativa, sin embargo, se le dificulta compartir sus conocimientos y experiencias con los demás. La otra docente, constantemente se ausenta, difícilmente propone acciones que contribuyan al grupo de maestros y se limita a cumplir lo solicitado por la dirección de la escuela.

En el caso de las maestras de 3º grado, una de ellas tiene un año de servicio y la otra maestra cuenta con más de 12 años de experiencia, ambas presentan disposición para realizar diversas actividades en la escuela, pero no proponen y se les dificulta trabajar en equipo. En 4º grado, participa una profesora con menos de un año de servicio y dos maestros más, que pasan de 5 años de experiencia frente a grupo, se caracteriza por expresar sus ideas y opiniones, participan en las actividades de la escuela, pero se les dificulta hacer propuestas para compartir en el colectivo.

El 5º grado cuenta con dos profesoras, una de ellas con algunos meses de experiencia y la otra con más de 13 años frente a grupo. La docente con mayor experiencia se caracteriza por emprender acciones que favorecen un clima de respeto dentro de su aula, por lo regular comparte sus experiencias cuando trabaja junto a otros docentes. La docente de nuevo ingreso constantemente llega después del horario de entrada y difícilmente cumple con lo solicitado por la autoridad inmediata. Cabe destacar que la docente con mayor experiencia educativa fue asignada para dar tutoría a la profesora de reciente ingreso,<sup>21</sup> sin previa capacitación para ello, hasta el momento no han

---

<sup>21</sup> La tutoría deriva de las acciones enmarcadas en la Ley General de Servicio Profesional Docente de la SEP, que consiste en designar, por parte de la autoridad educativa, a un docente con más años de experiencia para que otorgue acompañamiento académico a otro de nuevo ingreso, durante un periodo de dos años. Al término del primer año la autoridad educativa realiza una evaluación de la tutoría, al concluir el segundo año el docente de nuevo ingreso es sometido a la evaluación de su desempeño (SEP, 2016a).

llegado a concretar el tiempo y el espacio para realizar la tutoría, siendo esto resultado de la sobrecarga de trabajo destinada a los docentes.

Finalmente, el 6º grado es atendido por una maestra con más de 30 años de servicio, y dos maestros con menos de dos años de servicio por lo que se encuentran en proceso de evaluación del desempeño,<sup>22</sup> y bajo la tutoría de un docente, en este caso la directora y la subdirectora académica. Estos maestros son cumplidos, propositivos y se les facilita la expresión oral.

Es importante señalar que la mayoría de los docentes no busca espacios de actualización, a pesar de los años de experiencia, se conforman con lo acumulado durante los años de servicio o de su formación inicial, por lo que es necesario buscar los medios para que se muestren interesados en participar en la propuesta del taller.

## **2. Justificación: El para qué de esta Intervención Pedagógica**

A partir de identificar el problema derivado del Diagnóstico Específico se decide llevar a cabo una intervención que atienda de manera oportuna las necesidades del hacer didáctico de los docentes, para que enriquezcan sus saberes en torno a la comprensión lectora. Por lo que se propone la aplicación del formato taller, dirigido a los docentes de educación primaria que aporta a su práctica docente, en cuanto a sus herramientas didácticas que favorezcan el cómo desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes. Indudablemente esto favorece su formación y profesionalización docente.

Dentro de los programas de estudio y en específico la *guía para el maestro 2011*, no se observa una sistematización que lleve al docente a afianzarse de elementos para atender la comprensión lectora en sus estudiantes, sobre el proceso y el tratamiento de los textos.

---

<sup>22</sup> El proceso de evaluación del desempeño consiste en someter a los docentes de reciente ingreso a la SEP, a un examen estandarizado para determinar si es apto o no en su práctica educativa y cuyos resultados tendrán repercusión en el proceso de permanencia, promoción y reconocimientos marcados en la Ley General de Servicio Profesional Docente.

Este taller tiene el propósito de enriquecer la práctica pedagógica de los docentes, se basa principalmente en los ejes didácticos convergentes de *Pedagogía por Proyectos (PpP)*, con lo que se pretende que éstos se afiancen del lenguaje y los principios enmarcados en una vida cooperativa, permitiendo que tomen partido de su propio aprendizaje a partir de proyectos de acción que surgen de sus intereses.

Se considera la metodología didáctica de *interrogación de textos*, como una estrategia en el tratamiento profundo de los mismos, que permite a los estudiantes llegar a la sistematización metacognitiva y metalingüística de su propio aprendizaje de la lengua. De esa manera los docentes contribuirán con el perfil del estudiante como sujetos autónomos, autorregulados y en busca de nuevos aprendizajes.

Así mismo propicia que los profesores puedan proponer nuevas alternativas de enseñanza que hagan que se desempeñen de manera creativa, por lo que fortalece lo que la SEP propone con respecto a que los profesores desarrollen “estrategias didácticas y formas de intervención para atender las necesidades educativas de los alumnos, así como para establecer ambientes que favorezcan en ellos actitudes positivas hacia el aprendizaje” (SEP, 2016b: 31).

Siendo el Consejo Técnico Escolar un espacio de profesionalización docente, resulta insuficiente cuando los maestros tienen que cumplir con actividades prediseñadas por las autoridades educativas, por lo que se tienen que crear esos espacios cuando existe la necesidad de formación y profesionalización. De esta manera, se dan a conocer los elementos para llevar a cabo el taller.

### **3. Un espacio y tiempo para reflexionar**

La Intervención Pedagógica se llevará a cabo en el aula de 1º “C”, cuenta con mesas infantiles de forma trapezoidal y sillas movibles, por lo que facilitará el acomodo del mobiliario, tiene un pizarrón blanco, ventilación e iluminación adecuada. Se consideró este espacio debido a que, a pesar de que se encuentra en el mismo pasillo de la dirección, está alejado de la vista de los visitantes. Así mismo, es un aula que no se ocupa por las tardes, como es el caso de otros grupos con mobiliario más adecuado para los docentes.

Se propone que el taller se lleve a cabo en un periodo no mayor a tres meses, considerando trabajar una vez a la semana y después del horario laboral de los docentes, ya que dentro del horario escolar resulta imposible la atención. Además, otro espacio considerado será en el Consejo Técnico Escolar (CTE) de enero, febrero y marzo, con el objetivo de compartir experiencias y la evaluación del proceso de trabajo dentro del taller.

## **B. Hacia la puesta en marcha: Un taller para los docentes**

En este apartado se dan a conocer los propósitos a los que se quiere llegar a partir de la puesta en marcha de la Intervención Pedagógica, tener en cuenta las acciones previstas para su realización, las competencias que se pretende desarrollar con los docentes, respecto a la adquisición de estrategias pedagógicas para favorecer la comprensión lectora, la descripción de las actividades propuestas a desarrollar y la evaluación que se llevará a cabo durante el proceso y término de la intervención.

### **1. Propósitos: ¿Hacia dónde vamos?**

En función de los siguientes propósitos se pretende enriquecer la práctica educativa de los docentes encaminada hacia el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes. A continuación, se enlistan y se organizan en un propósito general y tres propósitos específicos.

Que los docentes, a través de un taller:

- Intercambien sus saberes y experiencias respecto a la comprensión lectora, bajo los principios de *PpP* para mejorar su práctica docente.
- Se apropien de diversas estrategias didácticas relacionadas con la comprensión lectora, a través de diversos apoyos didácticos bibliográficos.
- Vivan y se apropien del *módulo de interrogación de textos* como base didáctica para el tratamiento de los textos, a través de sus propios procesos cognitivos, dando lugar a su creatividad y reflexión con respecto a la comprensión lectora de ellos y de sus estudiantes.

- Realicen actividades de aprendizaje donde apliquen estrategias didácticas frente a un público.

## **2. Listado previo sobre acciones y recursos**

En el desarrollo de la intervención es necesario realizar acciones previas que permitan colocar las condiciones y ambientes que favorezcan la conducción, desarrollo y logro de lo planeado, para que se tengan los mínimos obstáculos para su ejecución y se alcancen los propósitos planteados. A continuación, se enlistan las acciones a considerar:

- Gestionar un espacio en el que se pretende llevar a cabo la Intervención Pedagógica.
- Habilitar el espacio en el que se llevará a cabo la Intervención Pedagógica.
- Gestionar el espacio y tiempo dentro de las reuniones de Consejo Técnico Escolar de los meses de enero, febrero y marzo.
- Elaborar un cronograma de las actividades que se pretende realizar.
- Generar un ambiente cordial desde el inicio del ciclo escolar, en el que los docentes se sientan en confianza para hablar, opinar, confrontar ideas y compartirlas entre todo el equipo de trabajo de manera cooperativa y colaborativa.
- Gestionar el material de papelería: hojas de rotafolio, cuadernos, fotocopias, impresiones, entre otros.
- Gestionar recursos materiales como: computadora, proyector, extensiones, bocinas, entre otros.
- Contar con material bibliográfico con contenido específico para favorecer la comprensión lectora: definiciones, conceptos, estrategias pedagógicas, etc.

- Contar con material literario e informativo relacionados con los contenidos de la comprensión lectora y contenidos que puedan abordar los docentes para aplicar en el aula.
- Elaborar el formato para lista de asistencia en cada sesión.
- Elaborar formatos en el que se registren los acuerdos, evaluaciones, ideas que vayan surgiendo del equipo de trabajo, cuadros de cumpleaños, *ayudamemoria*.<sup>23</sup>
- Habilitar áreas y espacios en el que se publiquen las producciones, la lista de asistencia, las acciones de los proyectos, para colocarlos a la vista de todos.
- Preparar las tarjetas con frases motivadoras para encuadre del curso.
- Comprar material para los participantes: carpetas, cartulinas, papel rotafolio, cinta adhesiva, marcadores, hojas blancas y de colores y un cuaderno.
- Buscar y seleccionar estrategias de integración.
- Elaborar formatos para evaluar los proyectos: listas de cotejo, escala estimativa, rúbrica; contratos (colectivo e individual) de aprendizaje y de actividades.
- Preparar las instrucciones de uso del cuaderno para ser usado como diario escolar. Preparar una bienvenida e invitación para escribir en el diario.

### **3. Antes de empezar... Una fase de sensibilización**

Previamente se tiene que trabajar una fase de sensibilización para los docentes, con el fin de prepararlos hacia su participación en el taller que se propone. A continuación, se enlistan las acciones a desarrollar:

---

<sup>23</sup> La ayudamemoria es una herramienta que sirve para recordar compromisos consensuados. Contiene textos que funcionan como referencia para los docentes (notas, formatos, siluetas, organizador de texto, fichas, etc.).

- Aplicación de algunas condiciones facilitadoras para el aprendizaje, tales como el calendario, la lista de asistencia, el diario mural y el *ayudamemoria*.
- Trabajo con docentes en pequeños grupos de acuerdo con el grado que atienden.
- Intercambio de algunas estrategias didácticas para abordar los textos de manera que se deriven en actividades lúdicas o hacia proyectos.
- Revisión en conjunto, docentes como facilitadora, de bibliografía que aporte acercamientos al trabajo con proyecto para algunas asignaturas.

#### **4. Competencias docentes a favor de la comprensión lectora**

Las competencias que en el presente trabajo se expresan, se construyeron en concordancia con las descritas en el *Plan de Estudios 2012* de la *Licenciatura en Educación Primaria* de la SEP como son:

- Reconoce las prácticas sociales del lenguaje para diseñar propuestas didácticas que fortalezcan el desarrollo de los alumnos (SEP, 2013: 6).
- Conoce y utiliza estrategias didácticas para la búsqueda y comprensión de información en distintos ámbitos sociales.
- Diseña estrategias didácticas para la búsqueda y comprensión de información en distintos contextos sociales (SEP, 2012: 4).

Y con base en *PpP* que da a conocer el tipo de rol que debe tener el docente para favorecer la comprensión lectora, las competencias son:

- Guía los procesos de co-construcción de sentido.
- Involucra a los alumnos en el diálogo cognitivos (piensa en voz alta con los alumnos), hace explicitar (para él) y explicar (para los otros) las estrategias didácticas utilizadas.
- Se apoya de las interacciones para modificar las representaciones y transformar los errores en elementos de análisis.
- Utiliza su propia experiencia cuando es necesario (Jolibert y Sraïki, 2014: 90).

A continuación, se presenta una competencia general y tres específicas con sus indicadores respectivamente (Ver figura 28), lo cual permite identificar el proceso de adquisición para los docentes.

**Figura 28. Cuadro de competencias**

| COMPETENCIA GENERAL  |   |
|--|---|
| Socializa en colectivo, de forma activa y propositiva, estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora y fortalecer su práctica docente en un clima de vida cooperativa.                            |   |
| COMPETENCIAS ESPECÍFICAS   | INDICADORES   |
| Identifica las estrategias didácticas propias para la comprensión lectora de los estudiantes a quienes van dirigidas, poniendo en juego sus conocimientos y procesos cognitivos.                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce el proceso de la comprensión lectora.</li> <li>• Conoce diversos tipos de estrategias.</li> <li>• Se apropia de la concepción de estrategias para la comprensión lectora.</li> <li>• Identifica los procesos cognitivos que tienen que trabajarse para la comprensión lectora.</li> <li>• Propone diversos tipos de estrategias didácticas de acuerdo con los tipos de texto.</li> <li>• Desarrolla las estrategias lectoras con creatividad.</li> <li>• Participa de forma comprometida en la construcción de estrategias para la comprensión lectora.</li> <li>• Se responsabiliza de las actividades para crear estrategias didácticas.</li> </ul> |
| Practica la estrategia didáctica de <i>Módulo de Interrogación de textos</i> , considerando realizar las condiciones facilitadoras para el aprendizaje para favorecer la comprensión lectora de los estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende el proceso de la estrategia didáctica de la Interrogación de textos.</li> <li>• Identifica las <i>condiciones facilitadoras para el aprendizaje</i> propias para la comprensión lectora.</li> <li>• Aplica las <i>condiciones facilitadoras para el aprendizaje</i>.</li> <li>• Aplica la estrategia de <i>interrogación de textos</i> con sus estudiantes.</li> <li>• Valora la utilidad de la estrategia de <i>interrogación de textos</i>.</li> <li>• Se muestra cooperativo durante su vivencia propia de la estrategia de <i>interrogación de textos</i>.</li> </ul>  |
| Participa activa y cooperativamente en la práctica pública de estrategia didácticas para la comprensión lectora.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplica conocimientos sobre estrategias lectoras.</li> <li>• Prepara su planeación sobre la aplicación de estrategias lectoras ante un público.</li> <li>• Selecciona los tipos de texto de acuerdo con sus estudiantes.</li> <li>• Muestra dominio en la aplicación de estrategias lectoras.</li> <li>• Participa de manera activa en la preparación de las actividades sobre estrategias lectoras.</li> </ul>   |

## 5. El taller: Juntos hacia la comprensión lectora de los estudiantes

A continuación, se presenta el Diseño del Taller para la intervención con docentes, a partir de la cual se pretende el logro de los propósitos. Se encuentra organizado en cuatro fases:

I) De sensibilización

III) De evaluación

II) De acción

IV) De socialización.

### Fase I: De sensibilización

| Sesiones:  | Participantes   | Materiales/Recursos   | Fecha    |
|--|---|---|----------|
| Preparando el camino hacia el taller   | 15 docentes<br>1 promotora de lectura<br>Facilitadora | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hojas de rotafolio.</li> <li>● Plumones o marcadores.</li> <li>● Lista de asistencia.</li> <li>● Herramienta.</li> <li>● Cronograma</li> </ul> |          |
| Actividades  |   |   | Duración |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al inicio del ciclo escolar, se apoyó a los docentes en la organización de las actividades preparatorias para conocer y organizar su grupo.</li> <li>- Se propuso instalar el mobiliario de acuerdo con las necesidades de los pequeños, y de manera que constantemente tengan oportunidad de socializar sus descubrimientos, dudas, curiosidades, etc.</li> <li>- Para favorecer la movilización de los libros de la biblioteca de aula y escolar, se diseñó una credencial para estudiantes y docentes con el objetivo de promover la lectura por gusto.</li> <li>- En la reunión de CTE se propuso a los docentes vivir algunas de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje: calendario de cumpleaños y lista de asistencia.</li> <li>- Se colocó en la dirección un <i>ayudamemoria</i> que funciona como cronograma de las actividades que en conjunto nos proponemos realizar al mes.</li> <li>- Se colocó un espacio denominado <i>diario mural</i> en el que los docentes pueden compartir informaciones, notas, recados, entre otras cosas que se les ocurra.</li> <li>- Inicio del diario del profesor con dos docentes de la escuela que reciben tutoría por parte de la facilitadora.</li> <li>- Aplicación de estrategia didáctica durante el CTE de noviembre, que favorezca la comprensión lectora e invite a los docentes a participar en el taller que se propone.</li> </ul> |   |   |          |

### Fase II: De acción

| Sesiones:                           | Participantes   | Materiales/Recursos   | Fecha    |
|-------------------------------------|---|---|----------|
| ¿Qué haremos juntos en este taller? | 15 docentes<br>1 promotora de lectura<br>Facilitadora | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hojas de rotafolio.</li> <li>● Plumones o marcadores.</li> <li>● Lista de asistencia.</li> <li>● Herramienta para planificar un proyecto.</li> <li>● Diario</li> <li>● Caja de Herramientas</li> </ul> |          |
| Actividades                         |   |   | Duración |

- Se da la bienvenida a los docentes a partir de una dinámica grupal, que favorezca la relajación y concentración en las actividades.
- Posteriormente, se dan a conocer los propósitos del taller y se les invita a mantener una participación activa, ya que son parte indispensable del grupo por lo que dentro del él hay que contribuir y enriquecerlo en cada sesión.
- Se presenta el *diario de experiencias del taller*, en el que se registran las anécdotas y experiencias que vayan ocurriendo al interior del taller y fuera de ellas. Los docentes tendrán el diario durante una semana y en él escribirán lo que vivan con sus grupos en relación con la comprensión lectora o enseñanza de la lengua.
- La facilitadora prosigue y plantea a los docentes la pregunta generadora:  
 “¿Qué quieren que hagamos juntos para trabajar el taller de comprensión lectora para los estudiantes?”
- Se solicita a alguno de los docentes que vaya anotando las ideas de los demás en un papel rotafolio.
- A partir de las propuestas de los docentes, se invita a seleccionar las ideas que más llamen su atención.
- Si surgen diferentes ideas, se pide organizarse en equipos para exponer sus puntos de vista y elegir en consenso una de ellas, misma que serán el proyecto de acción.
- Una vez acordado entre todo el grupo el proyecto a trabajar, se reparten los roles y tareas para llevarlo a cabo y se organizan en una herramienta como la siguiente:

**Herramienta para planificar un proyecto**

| Nombre del proyecto: |              |            |                    |                    |
|----------------------|--------------|------------|--------------------|--------------------|
| Tareas a realizar    | Responsables | Calendario | Personas -recursos | Material necesario |
| ¿Qué?                | ¿Quiénes?    | ¿Cuándo?   | ¿Cómo?             | ¿Con qué?          |

**Fuente: Con base en Jolibert y Sraïki, 2014: 49**

- Se pide que para la siguiente sesión lleven los materiales que tengan a la mano y que consideren que pueden contribuir en el taller.
- Al finalizar la sesión se pide a algunos de los docentes guardar los materiales contruidos en la caja de herramientas. Y se proporciona el diario a algún integrante que de manera voluntaria quiera hacer su registro anecdótico.

| Sesiones:                   | Participantes   | Materiales/Recursos   | Fecha    |
|-----------------------------|---|---|----------|
| Organizamos nuestro taller. | 15 docentes<br>1 promotora de lectura<br>Facilitadora | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hojas de rotafolio.</li> <li>● Plumones o marcadores.</li> <li>● Lista de asistencia.</li> <li>● Herramienta del proyecto colectivo.</li> <li>● Programas del grado que atiende cada docente.</li> <li>● Diario</li> <li>● Caja de Herramientas</li> </ul> |          |
| Actividades                 |   |   | Duración |

- Se inicia la sesión invitando al docente que llevó el *diario de experiencias del taller* a que lea algún fragmento de su registro.
- Se invita a los docentes a revisar los contenidos del programa de estudios que se relacionan con el proyecto de acción para poder abordarlos y trabajar con ellos. Específicamente deberán considerar los de la asignatura de español del tercer y cuarto bloque.
- Así mismo, identifican las competencias comunes a construir.
- Una vez que se han identificado los elementos del programa de estudios de la asignatura de español y las competencias se registran en el contrato colectivo, en un esquema como el siguiente:

| PROYECTO COLECTIVO           |  |  |
|------------------------------|--|--|
| Proyecto de acción           | Proyecto global  | Proyectos específicos de construcción de competencias            |
| <i>Lo que uno va a hacer</i> | <i>Lo que uno va a aprender en las diferentes áreas del programa de español y otras asignaturas.</i> | <i>Proyectos específicos en lectura y producción de escritos</i> |

**Fuente: Con base en Jolibert y Sraïki, 2014: 31**

- Este contrato colectivo se coloca a la vista de todos mientras dura el proyecto.
- Para culminar esta fase, es necesario llevar a cabo el contrato individual en el que los docentes sólo registran la primera parte de los aprendizajes: “Lo que YO tengo que hacer” y “Lo que ya sé”:

| COMPROMISO INDIVIDUAL      |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| Compromiso de actividades  | Compromiso de aprendizaje: |
| Lo que YO tengo que hacer: | Lo que ya sé:              |
|                            |                            |
|                            |                            |

**Fuente: Con base en Jolibert y Sraïki, 2014:34**

- Para cerrar la sesión compartimos una lectura breve y algunos comentarios. Y se proporciona el diario a algún integrante que de manera voluntaria quiera hacer su registro en el *diario de experiencias del taller*.

| Sesiones:  | Participantes   | Materiales/Recursos   | Fecha    |
|--|---|---|----------|
| Conociendo la Pedagogía por Proyectos  | 15 docentes<br>1 promotora de lectura<br>Facilitadora | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hojas de rotafolio.</li> <li>● Plumones o marcadores.</li> <li>● Computadora, proyector y extensión.</li> <li>● Material impreso.</li> <li>● Lista de asistencia.</li> <li>● Diario</li> <li>● Caja de Herramientas</li> </ul> |          |
| Actividades  |   |   | Duración |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se inicia la sesión invitando al docente que llevó el <i>diario de experiencias del taller</i> a que lea algún fragmento de su registro.</li> </ul> |   |   |          |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se coloca a la vista nuestro proyecto colectivo y planificación del proyecto de acción.</li> <li>- La facilitadora hace una presentación en PowerPoint para dar a conocer a los docentes las condiciones facilitadoras en el aula. Entre todos van comentando sobre su posible implementación con sus grupos lo más pronto posible.</li> <li>- Se prosigue preguntando a los docentes si conocen algunas estrategias pedagógicas para favorecer la comprensión lectora y se les pide que la compartan al grupo, pueden registrarse en papel rotafolio para tenerlas presentes en sesiones posteriores.</li> <li>- Posteriormente, se presenta a los docentes un texto para ser tratado a partir del módulo de interrogación de textos, la facilitadora aplicará algunos de los momentos de la estrategia.</li> <li>- Al concluir la interrogación se pregunta a los docentes lo que identificaron, qué vieron de diferente, qué aprendizajes consideran pueden adquirir los estudiantes, entre otras. Analizamos el rol que tiene el docente y el estudiante.</li> <li>- Se les invita a probar la estrategia con su grupo, por lo que se proporciona material impreso con información sobre el módulo de interrogación de textos para que apliquen el primer momento: <i>preparación para el encuentro con el texto: elaboración del proyecto cognitivo.</i></li> <li>- Retomamos el trabajo con el proyecto colectivo y cada docente participa en el rol de actividades que ha asumido.</li> <li>- Revisamos las actividades del proyecto de acción y hacemos un balance intermedio: ¿en qué punto estamos?, ¿qué es lo que hemos realizado y qué nos falta por hacer?, ¿hay alguien que requiera ayuda especial por parte de alguno de los compañeros o facilitadora?</li> <li>- Recurrimos a revisar y si es necesario reajustar nuestros proyectos y los contratos en función de los logros y dificultades encontradas.</li> <li>- Para cerrar la sesión compartimos algunos comentarios sobre cómo se han sentido en el taller. Y se proporciona el diario a algún integrante que quiera hacer su registro en el <i>diario de experiencias del taller.</i></li> </ul> |  |
|--|--|

| Sesiones:   | Participantes   | Materiales/Recursos   | Fecha    |
|---|---|---|----------|
| Implementando la <i>Pedagogía por Proyectos</i>   | 15 docentes<br>1 promotora de lectura<br>Facilitadora | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hojas de rotafolio.</li> <li>● Plumones o marcadores.</li> <li>● Computadora, proyector y extensión.</li> <li>● Material impreso.</li> <li>● Lista de asistencia.</li> <li>● Diario de Herramientas</li> </ul> |          |
| Actividades   |   |   | Duración |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se inicia la sesión invitando al docente que llevó el <i>diario de experiencias del taller</i> a que lea algún fragmento de su registro.</li> <li>- Se coloca a la vista nuestro proyecto colectivo y planificación del proyecto de acción.</li> <li>- La facilitadora pregunta sobre quién logró aplicar alguna de las condiciones facilitadoras o interrogación de textos con sus grupos.</li> <li>- Los docentes irán comentando y dando a conocer su experiencia.</li> <li>- Se prosigue invitando a los docentes a dar a conocer su proyecto en el Consejo Técnico Escolar, por lo que socializamos para determinar en consenso la manera en que daremos a conocer la información.</li> </ul> |   |   |          |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una vez socializado se prosigue a organizar el material y la información que se necesita presentar. Los docentes inician los preparativos.</li> </ul> <p>Presentación del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se invita a los docentes a presentar lo realizado.</li> <li>- Se pide a los demás compañeros que durante esta sesión podrán realizar comentarios en dos tonos: de felicitación y de sugerencias para mejorar el proyecto.</li> <li>- Al término de las presentaciones, se pregunta en grupo: ¿cómo se sintieron?, ¿consideran oportuno llevarlo a la práctica con los estudiantes?, ¿qué les gustó o qué no les gustó?, entre otros que llevaran a la reflexión en colectivo.</li> <li>- Para cerrar la sesión se proporciona el <i>diario de experiencias del taller</i> a algún integrante para que realice su registro anecdótico.</li> </ul> |  |
|--|--|

### Fase III: De Evaluación

| Sesiones:  | Participantes   | Materiales/Recursos  | Fecha    |
|--|---|--|----------|
| Evaluamos lo que hicimos juntos  | 15 docentes<br>1 promotora de lectura<br>Facilitadora | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hojas de rotafolio.</li> <li>● Plumones o marcadores.</li> <li>● Material impreso.</li> <li>● Lista de asistencia.</li> <li>● Diario de Herramientas</li> </ul> |          |
| Actividades  |   |  | Duración |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se inicia la sesión invitando al docente que llevó el <i>diario de experiencias del taller</i> a que lea algún fragmento de su registro.</li> <li>- Se coloca a la vista nuestro proyecto colectivo y planificación del proyecto de acción.</li> <li>- Se comenta a los docentes que ha llegado el momento de evaluar todo lo que hemos realizado juntos.</li> <li>- Se evalúan las acciones del proyecto que se realizaron y revisaron las que no se lograron llevar a cabo, a partir de la experiencia, los docentes determinan la utilidad de considerarlas en los siguientes proyectos que se planteen en conjunto.</li> <li>- Finalmente, se realiza una evaluación global de los aprendizajes y competencias antes planteados.</li> <li>- Se pide a los docentes registrar la última parte del contrato individual de las actividades y de los aprendizajes: “Lo que yo logré”, “Lo que aprendí”, “Lo que me resultó difícil de hacer”, “Cómo aprendí” y “Lo que debo reforzar”:</li> </ul> |   |  |          |
| <b>COMPROMISO INDIVIDUAL</b>   |   |  |          |
| <b>Compromiso de actividades</b>   |   | <b>Compromiso de aprendizaje:</b>  |          |
|  |   |  |          |
| Lo que yo logré:   |   | Lo que aprendí:  |          |
| Lo que me resultó difícil de hacer:  |   | Cómo aprendí:  |          |
|  |   | Lo que debo reforzar:  |          |
| <b>Fuente: Con base en Jolibert y Sraïki, 2014: 34</b>   |   |  |          |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- De esta manera se socializa lo aprendido y construido en conjunto, cada docente hace un análisis y valoración de su propio aprendizaje, así como de su contribución dentro del equipo para el logro de los propósitos propuestos.</li> <li>- Para cerrar la sesión se proporciona el <i>diario de experiencias del taller</i> a algún integrante para que realice su registro anecdótico.</li> </ul> |  |
|---|--|

#### Fase IV: De Socialización

| Sesiones:   | Participantes   | Materiales/Recursos  | Fecha    |
|---|---|--|----------|
| Construyendo juntos un puñado de estrategias didácticas   | 15 docentes<br>1 promotora de lectura<br>Facilitadora | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hojas de rotafolio.</li> <li>● Plumones o marcadores.</li> <li>● Material impreso.</li> <li>● Lista de asistencia.</li> <li>● Diario de Herramientas</li> </ul> |          |
| Actividades   |   |  | Duración |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se inicia la sesión invitando al docente que llevó el <i>diario de experiencias del taller</i> a que lea el fragmento de su registro.</li> <li>- Se coloca a la vista nuestro proyecto colectivo y planificación del proyecto de acción.</li> <li>- Se comenta a los docentes que ha llegado el momento de construir juntos un producto que se convierta en una herramienta para nosotros mismos como para otros docentes.</li> <li>- Se propone realizar un compendio de estrategias didácticas diseñadas en conjunto o de manera individual.</li> <li>- Revisamos material bibliográfico, echamos mano de experiencias que hayan resultado efectivas para favorecer la comprensión lectora.</li> <li>- Acordamos a partir de una herramienta de organización los elementos que no debemos perder de vista para elaborar la estrategia: propósito o intención, qué favorece, materiales, acciones, posible grado de complejidad y otras que vayan surgiendo del grupo.</li> <li>- Organizados en equipo, cada docente contribuye para elaborar una estrategia didáctica a partir de su creatividad.</li> <li>- Una vez concluida la primera etapa de elaboración, se procede a confrontarla con los demás compañeros mismos que darán sus puntos de vista y observaciones para su mejora.</li> <li>- Se prosigue a elaborar en conjunto los ajustes y mejoras de los primeros escritos, se vuelve a confrontar hasta que obtengamos un producto.</li> <li>- Posteriormente iniciamos la organización de estrategias de acuerdo con su propósito o intención.</li> <li>- Entre todos hacemos una portada para construir el compendio, acordamos los elementos que debe contener, el título, el formato, entre otros que irán surgiendo de acuerdo con la creatividad de cada uno.</li> </ul> <p>Publicamos nuestro compendio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dependerá del grupo hacia dónde llevaremos la producción y su distribución dentro de la comunidad educativa.</li> </ul> <p>A manera de cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentamos sobre nuestra experiencia en el taller y decidimos lo que haremos con lo aprendido, cómo estaremos trabajando a partir de esta experiencia y lo que necesitamos seguir aprendiendo.</li> </ul> |   |  |          |

## 6. Evaluando lo que se hace

En PpP, todo lo que se inicia y hace es importante que se valore y analice para su mejora. De acuerdo con Jolibert y Jacob (2015: 239) “la evaluación está al centro del proceso mismo de aprendizaje, como herramienta fundamental para favorecer la construcción de dichos aprendizajes”, sin la evaluación es difícil determinar qué tan eficiente resultó la práctica, si se lograron los propósitos y si se lograron adquirir nuevos aprendizajes. A partir de lo anterior, se construyen instrumentos que sirven para conocer, analizar y valorar lo que los docentes adquieren a lo largo del proceso de intervención, a continuación, se dan a conocer en los siguientes cuadros, mismos que encontrará en los anexos 7 y 8 de este trabajo.

Se diseñó un cuadro recapitulativo de autoevaluación de las competencias docentes (Ver figura 29), para ser aplicado, el mismo, en dos momentos diferentes: antes y después del acercamiento de los maestros con las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*.

**Figura 29. Cuadro recapitulativo de competencias autoevaluadas de los docentes**

| <b>Instrucciones:</b> Realice dos registros: 1) previo a la aplicación de la o las condiciones facilitadoras dentro de su aula y 2) una vez que las haya aplicado. Utilice un color distinto para distinguir ambos momentos de su autoevaluación. |                    |                    |    |    |
|---|--------------------|--------------------|----|----|
| AUTOEVALUACIÓN DEL O LA DOCENTE SOBRE LAS CONDICIONES FACILITADORAS DEL APRENDIZAJE   |                    |                    |    |    |
| Nombre: _____   |                    |                    |    |    |
| Grupo que atiende: _____  |                    |                    |    |    |
| Fecha: <input type="radio"/> _____ <input type="radio"/> _____  |                    |                    |    |    |
|   | Primera aplicación | Segunda aplicación |    |    |
| Responde: "S" = sí, "N" = no, "AV" = a veces, "NA" = nunca  | S                  | N                  | AV | NA |
| 1. ¿Promuevo en el aula el trabajo en grupo o pequeños grupos?  |                    |                    |    |    |
| 2. ¿Promuevo que los estudiantes tomen partida para la elección del tema de acuerdo a sus intereses?  |                    |                    |    |    |
| 3. ¿Planeamos actividades que se trabajan a partir de proyectos?  |                    |                    |    |    |
| 4. ¿Hacemos uso de diversos textos con múltiples formas?  |                    |                    |    |    |
| 5. ¿Utilizamos las paredes como espacios en donde los estudiantes colocan sus creaciones, siluetas y herramientas?  |                    |                    |    |    |
| 6. ¿Disponemos de rincones dentro del aula para promover espacios libres y dinámicos, basados en los intereses y necesidades de los estudiantes?  |                    |                    |    |    |
| 7. ¿Dentro de nuestra aula se vive y promueve la vida cooperativa generando un ambiente grato y alentador?  |                    |                    |    |    |
| 8. ¿Los estudiantes demuestran tener autorregulación durante las actividades que se les proponen?   |                    |                    |    |    |
| 9. ¿La Biblioteca funciona y está disponible para todos?  |                    |                    |    |    |

Este cuadro tiene la intención de recopilar la concepción y elementos de la práctica educativa cotidiana frente a lo que propone Jolibert sobre el trabajo en el salón de

clases y el papel que toman los estudiantes y el docente para el tratamiento de los textos. Durante el taller se pretende que los docentes, después de conocer los principios de *PpP* y algunas *condiciones facilitadoras para el aprendizaje* puedan aplicar algunas de estas en sus aulas.

El cuadro siguiente (Ver figura 30), representa una lista de cotejo, en la que se enmarcan algunas competencias docentes sobre los principios pedagógicos de *PpP*, con ello se pretende que la facilitadora asista a las aulas para registrar la aplicación de las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje* o que identifique el acercamiento sobre la instrumentación de la propuesta por parte de los participantes a partir de su experiencia en el Taller, es decir, si aplican lo aprendido.

**Figura 30. Cuadro recapitulativo de competencias observadas en los docentes**

| Docente  | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | 14. |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| <b>Anotación de la facilitadora: Si o No</b>   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |     |     |
| Dispone del mobiliario de acuerdo a las necesidades de aprendizaje.  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |     |     |
| Destina espacios para la publicación de producciones de sus estudiantes: espacio de divulgación.                               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |     |     |
| Dentro del salón de clases se tiene creado un "rincón" creado entre todos a partir de sus necesidades de aprendizaje.          |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |     |     |
| El aula cuenta con paredes textualizadas: calendario, cuadro de cumpleaños, lista de asistencia, reglamento, entre otros.      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |     |     |
| Hacen uso de su biblioteca con textos de interés para los estudiantes.   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |     |     |
| Trabajan a partir de proyectos surgidos del interés de los estudiantes.  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |     |     |
| Los trabajos de los estudiantes muestran algunos de la metodología de Pedagogía por Proyectos al manejar textos y producciones |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |     |     |

Así mismo se tiene considerado evaluar las estrategias didácticas diseñadas por los docentes, para ello se construyó una lista de cotejo (Ver figura 31) que contiene los elementos básicos de la estrategia didáctica. Este instrumento servirá para que los docentes coevalúen el trabajo de sus compañeros. Este material se halla en el Anexo 10 de este documento.

**Figura 31. Lista de cotejo para evaluar el diseño de una estrategia didáctica**

| Construcción colectiva de estrategias didácticas  |        |        |               |
|---|--------|--------|---------------|
| Evaluación de la propuesta  |        |        |               |
| Estrategia didáctica  |        |        |               |
| ASPECTOS  | SI     | NO     | OBSERVACIONES |
| El propósito es claro y conciso.  |        |        |               |
| Se explicitan los contenidos a favorecer y se relacionan con el proyecto global de aprendizaje. |        |        |               |
| Indica los recursos y materiales y se explicita su uso en el desarrollo de las actividades.     |        |        |               |
| Las actividades descritas son claras y favorecen la comprensión lectora.                        |        |        |               |
| Indica la forma de organización: individual, equipo, grupo, triadas, etc.                       |        |        |               |
| Indica los tiempos acordes a las actividades y secuencia.                                       |        |        |               |
| Sugerencias:  |        |        |               |
| Revisó  | Revisó | Revisó |               |

En la última sesión del taller se pretende que de manera escrita los docentes expresen su experiencia con las condiciones facilitadoras y con lo vivido y construido dentro del taller, de manera que la información recabada permita ampliar lo registrado en los cuadros anteriores, además de tener otra mirada de cómo el profesorado percibe la intervención a diferencia de lo que observa la facilitadora del taller. A continuación, se dan a conocer las preguntas del cuestionario diseñado para que de manera individual los docentes los respondan (Ver figura 32).

**Figura 32. Cuestionario para docentes sobre su experiencia CFpA**

*Mi experiencia con las condiciones facilitadoras de aprendizaje*

1. ¿Qué condición(es) facilitadora(s) de aprendizaje he aplicado en mi aula?
2. ¿Cómo ha sido mi experiencia al utilizarla?
3. ¿Qué reacciones ha tenido mi grupo o estudiantes en la vivencia de las condiciones facilitadoras de aprendizaje?
4. ¿Qué observo en mi autoevaluación?
5. Siento que he aprendido a...
6. Siento que aún me falta...

Finalmente, para hacer un recuento de la experiencia vivida durante el taller se pedirá a cada docente generar un escrito a partir de las siguientes preguntas (Ver figura 33):

**Figura 33. Cuadro de preguntas para docentes**

- ¿Qué me gustó?
- ¿Qué no me gustó?
- ¿Qué voy a utilizar?
- ¿Qué sugiero para la mejora de este taller?

Una vez que se conocen las fases que se seguirá para la intervención pedagógica se procede a dar a conocer la experiencia de la aplicación del taller a partir de un relato con base en la Documentación Biográfico-narrativa y un Informe General, los cuales se encuentran en el siguiente apartado.

## V. LA INTERVENCIÓN HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS

*El que dice "yo" en el relato es el mismo que cuenta la vida  
y ha vivido determinados hechos.  
Bolívar A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001).*

La experiencia docente se conjuga con el acontecer de la historia de sus estudiantes, de sus pares, de todo aquello que le rodea. Cada docente resguarda en su memoria situaciones, aprendizajes, vidas que lo hacen ser, que lo van constituyendo. Por lo que resulta indispensable considerar la narrativa como una forma de hacer "inteligible el lenguaje del hacer, el mundo del actuar", como propone Augieri (1998: 79). De esta manera no se corre el riesgo de que la experiencia se convierta en solo un espasmo y que luego se diluya con el tiempo.

### **A. Informe Biográfico-narrativo: El docente un ente clave para la comprensión lectora**

El presente capítulo tiene la intención de recuperar de manera escrita y objetiva la experiencia durante el taller a través del relato, que de acuerdo con Augieri (1998: 79):

...posee la capacidad codificante y la posibilidad textual de dar sentido al conjunto caótico de los acontecimientos, de las acciones o de las situaciones que, gracias a su pertenencia a la trama narrativa, se transforma de material heterogéneo y confuso en historia contada (relatada).

Por lo anterior se hace necesario dar cuenta de lo ocurrido con base en la Documentación Biográfico-narrativa, por medio de la cual se recupera la experiencia docente y todo el proceso que conlleva a su comprensión y transformación. En las siguientes líneas se da a conocer la experiencia hecha relato.

#### **Episodio 1. De un lugar a otro hasta llegar a ser docente**

Entre los muchos recuerdos que ahora vienen a mi mente se procesan añoranzas y recuentos de lo que he vivido y que me han hecho ser, de entre ellos tomaré solo algunos para contarles mi historia.

Mis primeros cinco años los viví en mi pueblo natal Villa Comaltitlán, ubicado en el Estado de Chiapas en la zona Soconusco. Un pueblito muy florido y cálido de gente y de clima, con muchos ríos destinados a la diversión y principalmente a calmar el ardiente calor que abrasa las

calles. Siendo la quinta de ocho hermanos, nos criaron en un hogar cálido con mucho amor y cariño, aunque también con enormes carencias económicas.

Mi padre, un hombre fuerte y estricto, de manos grandes y rugosas, que a pesar de ser ásperas lograban dar tranquilidad, amoroso a su manera, se dedicaba al comercio y aun cuando era un hábil vendedor, había momentos en los que era difícil llevar dinero a la casa. Mi madre, una mujer noble, entregada a los hijos y la casa, cariñosa y confidente, en ese tiempo no trabajaba, apenas si se daba abasto para atendernos a todos y casi nunca podía ayudarnos con las tareas de la escuela, prácticamente cada uno se rascaba con sus propias uñas para salir adelante, pues lo único que esperaba mi padre eran buenas calificaciones.

### ❖ Mis primeros pasos en la lectura

Desde que recuerdo mi papá siempre leía el periódico, se sentaba en la banqueta o en una silla cerca de la puerta que daba a la calle para refrescarse y enterarse de las noticias del momento. Una de las cosas que me emocionaba es que, siendo ya una adolescente, mi papá reservaba la sección de entretenimiento solo para mí, recuerdo su voz cuando me decía: *Mira qué te guardé* y la ponía en mis manos lista para resolver, creo que por eso soy buena en los juegos de sopa de letras.

Cuenta mi madre que cuando yo tenía alrededor de tres años, tomaba los periódicos de mi padre y me quedaba buen rato viéndolos, a pesar de que yo no sabía leer, le gustaba preguntarme: *Exza, ¿qué estás haciendo?*, dice que le respondía: *Leendo mamá*. Como señala Teresa Colomer, ante la presencia social de lo escrito, la lectura es un proceso continuo que empieza antes de la escolarización y va más allá si la entendemos como una habilidad interpretativa.<sup>24</sup>

Otro recuerdo que se me viene a la mente, es que en una única ocasión mi padre nos sentó a los más pequeños bajo los árboles que refrescaban el patio, sentado en una sillita cuidadosamente abrió un libro llamado *El galano arte de leer* y nos leyó solo un fragmento,<sup>25</sup> a mí me emocionó mucho, pocas veces se leía en casa textos diferentes de los que se usaban en la escuela, recuerdo

---

<sup>24</sup> El acercamiento a la cultura escrita desde edades muy tempranas permite adquirir elementos que posteriormente servirán de referentes para construir el significados. Colomer, T. (2002). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora* en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, pp. 85-105.

<sup>25</sup> Este texto pertenece a una antología de fragmentos de obras clásicas compilado por Michau, M. (2013). *El Galano arte de leer 1*. México: Trillas.

las escenas creadas en mi mente mientras mi padre leía, se trataba de una caracola muy trabajadora que se había casado con un grillo que era flojo, al final ambos perecieron pues el grillo era tan flojo que no quiso huir ante una inundación. Este libro marcó los comienzos de mis esporádicas lecturas y el conocimiento de algunos autores renombrados.

### ❖ **Un espasmo de lectura**

Antes de entrar a la primaria, nos mudamos a la ciudad de San Cristóbal de las Casas, un lugar de hermosos paisajes, donde se puede sentir el aire frío congelando las mejillas y por las mañanas apreciar la alfombra de rocío que recubre el pasto verde, con el vaivén del olor a carbón que sale de las chimeneas de algunas casas. Mi padre decidió que era el lugar adecuado para los estudios de mis hermanos mayores, pues en el pueblo sólo se contaba con dos escuelas de nivel primaria.

La escuela en esos años fue divertida, sobre todo porque disfrutamos de las grandes extensiones de terreno para correr, saltar la cuerda, jugar elástico, el aro, trepar árboles, entre otras actividades que a pesar del frío nos hacían sudar.

Los libros de lectura no figuraban entre los estantes repletos de material didáctico, por lo que aprendí a leer con el libro *Juguemos a leer*, las lecturas eran cortas, hacíamos dibujos y algunas grafías que la maestra de preescolar ponía en el pizarrón y gustosamente copiaba. En primaria fue diferente, las clases consistían en copiar y hacer planas, al principio no entendía lo que se tenía que hacer en los cuadernos de cuadro grande, la maestra de primero nos pedía que escribiéramos varias veces una frase que ella anotaba en el pizarrón, para mí no tenía sentido, solo lo hacía porque tenía que hacerlo. En San Cristóbal de las Casas estudié hasta el segundo año de primaria, apenas nos acoplábamos al clima y a la gente cuando volvimos a mudarnos.

### ❖ **Nueva escuela, misma tradición**

Estaba por cumplir los ocho años cuando llegamos a la ciudad de Tapachula con su clima cálido húmedo y mucha vegetación. Esta ciudad hermosa no fue lo que yo esperaba. Mi padre comenzaba a tener problemas económicos, hubo ocasiones en que no tuvimos para comer, fueron momentos difíciles para mis padres, quienes tenían que alimentar ocho bocas a parte de las suyas.

Al parecer tanto mis hermanos como yo la pasamos mal. Siendo muy tímida y callada difícilmente logré concentrarme en la escuela o sentirme parte de ella. No me gustaba ir, el ambiente era distinto al de mis primeros años de escuela. Me era difícil comprender lo que enseñaban los maestros, la disciplina era absoluta, no se cuestionaba la enseñanza y arrastré tantas incógnitas que me acompañaron a lo largo de la primaria y me siguieron hasta la secundaria, quizá por eso mis calificaciones no fueron muy buenas.

A pesar de esos tragos amargos, comencé a apreciar más la escuela, uno de mis logros en la secundaria fue elegir a mi grupo de amigas, mi timidez continuaba permeando mis habilidades interpersonales, aunque con menor fuerza. Las clases de español consistían en leer libros que no podía adquirir, en una ocasión el maestro Gilberto, un hombre joven de cara ancha y seria, nos pidió leer *Don Quijote de la Mancha*, como no pude comprarlo pedí prestado el libro, así que me detuve en el índice para leer los títulos y subtítulos, así fui construyendo una reseña relacionando las palabras e infiriendo lo que yo creía. El maestro nunca me cuestionó, así que cumplí con el requisito y pasé la materia.

#### ❖ Leer no era mi tino

Cuando llegué a la preparatoria decidí cambiar mi actitud, me propuse aplicarme para obtener buenas notas. En un principio fue tan aterrador, ya que debía estudiar en el turno vespertino, lo que implicaba que me trasladara sola y regresar por las noches a casa. Mi timidez se hizo evidente y un miedo recorría latente se apoderaba de mí cada vez que salía de casa, pero de nuevo las amistades que fui haciendo en la escuela y mi madre me dieron la fuerza y confianza, así que disminuiría mi temor por andar sola en la calle. Ahora lo agradezco pues se convirtió en un parteaguas para tomar decisiones como salir de casa y estudiar la universidad en la gran metrópoli.

Todavía recuerdo a mis profesores de lectura y redacción que nos invitaban a leer fragmentos de textos de una antología que ellos mismo compilaban, eran textos de autores renombrados, para mí era muy difícil leer por gusto y además comprender todo con mi escasa lectura. Las evaluaciones consistían en una serie de preguntas sobre lo que leíamos, aún recuerdo cuánto me costaba tomar el libro y terminar una página.

En una ocasión la maestra, una señora de nariz prominente y sin ninguna sonrisa, nos dejó leer el cuento *El doble asesinato de la calle Morgue* de Edgar Allan Poe, para mí era un texto muy largo y debía leerlo en el transcurso de dos semanas o más. En casa casi no se leía, mi padre consideraba que era una pérdida de tiempo y eso me salvaba de leer lo que no me llamaba la atención. Pasadas las dos semanas, la maestra inició la evaluación individual, haciendo preguntas sobre el texto. Mis amigas estaban por pasar y yo había logrado leer la mitad del texto. Así que me aventuré a enfrentar preguntas que sabía que no iba a responder. Fue un episodio estresante y vergonzoso, mis amigas y la maestra se dieron cuenta que no había leído, a pesar de ello obtuve la mínima calificación sin la exigencia de concluir la lectura y no lo hice.

#### ❖ **Comprender otros contextos, otros mundos...**

Para el último año de preparatoria, decidí que quería ser docente, desde niña me había enfrascado en ser como mi maestra de preescolar, jugaba con mis hermanos menores a la escuelita, por supuesto yo era la maestra, pero lejos de ser cariñosa y tierna como ella, reproducía las enseñanzas de mis maestras de primaria, por lo que era muy tradicional y correctiva.

La experiencia en la primaria me marcó para no querer estudiar en la normal, no quería ser como mis maestros, autoritarios e incomprensibles, así que, con ayuda de mi madre, descubrí la carrera de pedagogía. Sentía que al estudiar la universidad se me abriría la posibilidad de dar clases en todos los niveles educativos e incluso a los maestros normalistas. Como en Tapachula no había tal carrera fue necesario aventurarme a estudiar lejos de casa. Casi cumplía los 18 años cuando me mudé a la Ciudad de México junto a mis hermanos mayores que tenían más años radicando y estudiaban la universidad.

Durante el estudio de mi carrera me fui enamorando más de ella, me identifiqué con la pedagogía de Freire con su educación para la libertad que trasciende a la escuela bancaria, instrumento de opresión. Así mismo, Jean Piaget sería mi inspiración para reconocer que el desarrollo de los procesos cognitivos son la clave para el aprendizaje de los sujetos, que es gradual y que se va perfeccionando.

En relación con el estudio, eran imprescindibles las lecturas de diversos autores, en fotocopias porque no había dinero para los libros. Al principio se me hizo difícil la comprensión de los textos que nos dejaban leer, casi siempre entendía diferente de lo que interpretaban mis

compañeros, ahora sé que el contexto en el que nos desarrollamos influye sobre la forma de comprender el mundo, por lo que mis referentes eran distintos.

Otra cosa que me permitió la universidad fue conocer a quien ahora es mi esposo, quien estudió filosofía, pasábamos los ratos divagando en temas como *el ser*, el mundo de las ideas, sobre los filósofos de la antigüedad, entre otros. Eran temas que me gustaban mucho, me hacían recordar mis clases de doctrinas filosóficas de la preparatoria y también lo que había leído en el libro de *El mundo de Sofía*,<sup>26</sup> este libro fue el primero que leí por gusto, mi hermano mayor lo llevó de regalo en unas vacaciones. Al terminar la carrera tenía muchas expectativas para aplicar lo aprendido, aunque confieso que sentía que nada de lo que había estudiado me serviría.

### ❖ **Primeros tintes de docencia**

En el último año de universidad, mis expectativas al egresar se dirigían a trabajar con adultos, así que lo que menos quería era lidiar con preescolares. El mundo da muchas vueltas y la necesidad de pagar mis gastos hicieron que el destino me llevara a iniciar mi trayectoria en una estancia infantil. Al principio fue difícil saber cómo conducirme con los pequeños, no sabía nada de cuidados infantiles, en ocasiones me sentí frustrada porque cuestionaba lo que hacía y consideraba que era insuficiente comparado con lo que había estudiado, no podía quedarme a ser una cuidadora de niños cuando mis conocimientos me daban para crear programas de estudio, diseñar material educativo, entre otros.

Como dicen por ahí, el tiempo lo cura todo y la experiencia hace al maestro, por lo que después disfruté conocer y reconocer mis primeros tintes de docencia, que posteriormente darían fruto y me llevarían a vivir nuevas formas de incidir en la educación y la formación de niños, docentes y directivos.

Entre mis acciones fue llegar a ser directora de una estancia infantil, en la que empecé haciendo fomento a la lectura, con un proyecto denominado *El árbol lector*, que consistía en leer los libros del rincón que la SEP proporciona a las escuelas, al concluirlo se colocaba una manzana con los

---

<sup>26</sup> Esta novela de Gaarder, J. (1994), denominada *El mundo de Sofía: novela sobre la historia de la filosofía*, resulta peculiar, ya que la protagonista tiene contacto con un profesor de filosofía, quién la va cuestionando, como Sócrates a sus discípulos, sobre conceptos filosóficos y además le va contando la historia de la filosofía por correspondencia.

datos del ejemplar en alguna de las ramas.<sup>27</sup> La actividad se tornó en sólo lectura por parte de la docente, sin dar la oportunidad a los estudiantes de construir el significado del texto y menos de tomar un libro, sin querer coartamos el proceso de lectura y comprensión de los niños y niñas.

Pasaron los meses y se abrió una segunda oportunidad, trabajar como supervisora de estancias infantiles, lo cual me motivó, puesto que mi corta experiencia como maestra y directora me habían hecho ver las necesidades de formación que como docentes requerimos permanentemente, además de que me ayudó a superar mi timidez arraigada y transfórmame en una persona más confiada y segura.

### ❖ **Comprender que no todo es para siempre**

Por aquellos días mi padre enfermó, meses antes mi mamá había llegado a la ciudad para cuidar a mi única sobrina, por lo que mi padre vivía solo en Tapachula. El médico le diagnosticó hepatitis, así que decidimos que debía venir a la ciudad para que recibiera mejor atención y nosotros pudiéramos cuidarlo. Aún recuerdo cuando entró por la puerta con su semblante triste, siempre había sido un hombre fuerte, jamás se enfermaba, pero aquella ocasión vi su rostro pálido y sin mucho ánimo. No pasó mucho tiempo cuando falleció, eso destrozó mi vida, no podía creer que jamás lo volvería a abrazar, que ya no estaría más. Lo enterramos en mi pueblo junto a mi abuelo que jamás conocí. Este episodio de mi vida provocó grandes cambios, me di cuenta de que no todo es para siempre.

Un par de años después, cambié de rubro, ingresé a la SEP como docente de primaria, jamás imaginé todo lo que podía hacer y aprender. Además de mejorar mis ingresos y tener mayor estabilidad laboral, me ha permitido crecer profesionalmente. Al principio fue difícil, me preocupaba mi práctica docente, ya que no contaba con ninguna experiencia en este nivel educativo, así que opté por aplicar la enseñanza como la viví cuando era estudiante, me sentí terrible, pero es una de las realidades que nos toca experimentar como maestros. Sin estar

---

<sup>27</sup> La estrategia “Árbol lector” es la iniciativa de algunas maestras para promover la lectura en sus escuelas, de tal manera que por cada libro leído los estudiantes registran en la imagen de una fruta, generalmente una manzana, el título, el autor y la fecha del libro que leyeron y lo pegan sobre un árbol pegado o instalado en el salón y elaborado con distintos materiales, según la creatividad de cada profesor. De esta manera, se lleva un índice o registro de los libros leídos por niño, por grupo y por mes.

convencida del todo, busqué la forma de prepararme, conducirme hacia nuevas perspectivas para demostrarme que puedo ser mejor cada vez.

Han pasado casi seis años de servicio en este nivel educativo y me he dado cuenta de que las carencias educativas son enormes y continúan acrecentando. Existen proyectos y programas de la SEP, que con su buena intención se implementan en las escuelas, pero por la falta de seguimiento y formación de los docentes para aplicarlos quedan en el olvido, así como bien señala Armando Oviedo.<sup>28</sup>

Uno de estos programas es el *Plan nacional de lectura y escritura* basado en actividades frías, insensibles y alejadas del contexto de los estudiantes y docentes, por lo que trabajamos la lectura y la escritura de manera superflua, sin llegar a la comprensión lectora.

#### ❖ **¿Por qué elegir comprensión lectora?**

Ser docente y posteriormente promotora de lectura, me ha llevado a la reflexión de lo que tenemos y podemos hacer como líderes en el aula, diseñar estrategias para fomentar la lectura en los estudiantes, no es suficiente, significa dar el primer paso y para dar los siguientes se requiere de ver más allá de nuestros ojos y fijarlos en los que enseñan.<sup>29</sup>

Esta experiencia me provocó la inquietud y necesidad de repensar mi práctica y formación, lo que me llevó a estudiar la maestría en Educación Básica, de la especialización en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria. Aquí he conocido distintos autores y teorías, pero sobre todo la amistad de muchas maestras y maestros sedientos de profesionalización, quienes también me hacen ser como docente y como estudiante. El intercambio mutuo nos ha conducido a la construcción social del significado de los textos que trabajamos y, además, saberme que no soy la única docente que requiere comprender el mundo, nuestro mundo para transformarlo.

---

<sup>28</sup> Cuando primero se enarbola un programa de lectura, la acción que acompaña a este bien intencionado plan es imprimir libros a diestra y siniestra, como si de lo que se tratara fuera de la escasez de libros y no de la escasez de lectores. Oviedo, A. (2006). *Cómo acercarse al fogón de la palabra en Educare*. Revista para los maestros de México, Año 2, No. 5. México: SEP.

<sup>29</sup> Los promotores de lectura en educación básica pertenecen a las nuevas figuras como parte de la organización de las escuelas de tiempo completo (ETC) determinadas por la cantidad de matrícula inscrita en el plantel, a partir de diez grupos.

## **Episodio 2. Preparando el viaje: Un encuentro con la realidad docente**

Es muy temprano, corre un viento fresco y matinal que anuncia los últimos días de agosto, el ciclo escolar apenas comienza, por lo que en estos días las calles y avenidas se congestionan y es difícil transitarlas sin demora, así que tengo que levantarme más temprano que de costumbre. Sin embargo, me siento ansiosa por reencontrarme de nuevo con ese edificio que me ha cobijado desde hace casi seis años, ahí en la calle Tarasquillo, justo en la esquina, se encuentra el número 30 de la Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, mejor conocida como *La Josefa*, que se ubica en la Colonia Puente Sierra de la Alcaldía Magdalena Contreras en la Ciudad de México.

Como es muy temprano hay pocos niños junto con sus padres esperando que den diez para las ocho, con el fin de dejar a los estudiantes, así que desde que descendo del transporte público en una de las paradas del periférico, ya se escucha la algarabía del primer día de clases, que se desborda bulliciosa sobre esta calle angosta que conecta dos avenidas principales. Padres y estudiantes se congregan a las afueras del edificio escolar y la oleada de personas no cesa hasta después del toque, signo de que es la hora de cerrar las puertas para dar la bienvenida al nuevo ciclo escolar.

Ahora es el patio de la escuela el que se encuentra transitado, se escuchan las risas, los cuchicheos y uno que otro llanto de los más pequeños que ya extrañan a sus madres antes de que los despidan con un beso. Alguien ha tomado el micrófono y de manera casi instantánea va cesando el griterío. Todos han tomado sus lugares en las filas correspondientes, uno que otro estudiante distraído no ha hallado a su grupo, pero pronto sus amigos lo llaman. Así se inaugura un nuevo ciclo escolar, padres y niños se muestran ansiosos por conocer al maestro o maestra que los acompañará durante un año escolar.

La escuela resulta un ambiente de emociones del que no se exentan los maestros, quienes nos hemos propuesto metas y sueños para transformar a los estudiantes que nos han sido encomendados. Todos pedimos buena suerte, paciencia y los mejores deseos para que nos vaya muy bien.

Este es un ciclo escolar como pocos, ¡la plantilla de docentes está completa! Este año tengo una nueva función dentro de la escuela, la directora me designó como subdirectora académica y mis acciones dentro de la escuela darían un giro de 180 grados. Esta función era nueva para mí,

porque hasta ahora solo me había desempeñado como docente frente a grupo desde que obtuve la plaza por concurso de oposición.

Este cargo de subdirección era de reciente creación por la Secretaría de Educación Pública y yo sentía,<sup>30</sup> dada mi experiencia como maestra, que haría más complejo el trabajo con los docentes. Yo esperaba que no fuera a ser *jarrito nuevo dónde te pondré*, ya que me lo estaban dando como una comisión y no como un ascenso. Para esta función comisionada no hubo ninguna capacitación previa que la orientara, así que me lanzaría al ruedo con nada más que mi experiencia de casi doce años como docente.

Anteriormente la SEP había publicado en el documento *Fortalecimiento de la escuela*,<sup>31</sup> las funciones de estas nuevas figuras entre ellas la de subdirector académico, subdirector de gestión, promotores de lectura, de convivencia y de TIC. Más recientemente se publicaron los *Perfiles, parámetros e indicadores*,<sup>32</sup> que corresponden al subdirector académico y demás figuras educativas, pero el documento por sí solo no es suficiente para todo lo que enfrentamos al trabajar con una diversidad de maestros.

#### ❖ **Nadie da lo que no tiene**

Mi experiencia, las lecturas y propuestas de otros docentes, me han llevado a pensar necesariamente en que las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje* son una respuesta al apremio por consolidar un grupo académico cooperativo y funcional que dé paso a nuevas prácticas docentes.<sup>33</sup> Estoy consciente de que es algo ambicioso, pero no imposible.

---

<sup>30</sup> La Secretaría de Educación Pública es la máxima institución encargada de la educación en todos sus niveles, así también, autoriza los contenidos curriculares, generalmente se abrevia con sus siglas SEP.

<sup>31</sup> A partir del ciclo escolar 2014-2015 surgen nuevas figuras de apoyo a las escuelas de educación básica: Subdirector de Operación (Subdirector de Gestión), Subdirector de Desarrollo (Subdirector Académico), Promotor de Lectura y Promotor de TIC, autorizadas por la Coordinación del Servicio Profesional Docente, lo cual se describe en el documento de la SEP (2015b) denominado *Fortalecimiento de la Escuela. Implicaciones de la Ruta de Mejora Escolar en el Distrito Federal. Educación Básica. Ciclo Escolar 2014-2015*.

<sup>32</sup> Para el ciclo escolar 2017-2018 se publicaron los *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica*, como parte de la Reforma Educativa y la Ley de Servicio Profesional Docente (LSPD).

<sup>33</sup> Las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje* son el conjunto de elementos que intervienen en el proceso de integración de un grupo y la forma en que se organizan y disponen los materiales, así mismo, se asumen roles y tareas de manera democrática y que son necesarias para el buen funcionamiento en el aula.

Como primera acción como subdirectora académica, propuse a los docentes que aplicaran en sus aulas algunas de las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*, así que les compartí el diseño de una secuencia de actividades encaminadas a desarrollar un proyecto de integración y organización del aula que incluía el cambio de mobiliario, el trabajar por proyectos y organizar a los estudiantes en pequeños grupos para trabajar de manera cooperativa y colaborativa.

La propuesta también incluía hacer un calendario de cumpleaños, una lista de asistencia, la creación de rincones con temáticas distintas, así como asignar a cada estudiante una comisión para contribuir en la organización del aula. Los docentes aceptaron la iniciativa sin ninguna objeción, pero como muchas cosas solo se quedó en palabras.

Las semanas transcurrieron presurosamente, la distribución del mobiliario en las aulas sigue conservando su toque tradicional, niños sentados en pares y en filas, pocas son las aulas en las que han aplicado algo de la propuesta. Comienzo por pensar en que todo proceso de cambio requiere de tiempo y voluntad, le he preguntado a algunos maestros el por qué no cambian el acomodo de su mobiliario y no tardan en responder: *–No, no funciona, los niños están más dispersos, no se concentran y platican mucho.*

Este tipo de pensamiento no favorece la comunicación en el aula y mucho menos el aprendizaje. Cuántas oportunidades de comunicación efectiva se continúan perdiendo dentro de las aulas por el único motivo de hacer permanente la educación bancaria y dispuesta en filas.

Como bien refiere Domínguez de Rivero, existe un saber popular que dice: “nadie da lo que no tiene”, de esta manera el docente no puede enseñar lo que no ha aprendido ni ha hecho suyo.<sup>34</sup> Es necesario que el docente viva lo que va a enseñar, se apropie de estrategias didácticas que lo empujen a moverse de su rol tradicional y considerar transformarse al de guía y facilitador, pues de esta manera se favorece la comunicación en el aula y el aprendizaje autónomo y reflexivo. Resulta apremiante entrar en ese cuestionamiento colectivo acerca de la propia práctica educativa que cada uno llevamos a cabo, buscar los espacios propicios para transformar la enseñanza a partir de la autorreflexión y la co-reflexión. Por esta razón, el timón me indica

---

<sup>34</sup> La autora María J. Domínguez de Rivero (2007) en su texto *El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente*, propone que el educador desarrolle sus propias habilidades escriturales a partir de diversas estrategias y posteriormente lo promueva en sus estudiantes.

cambiar de dirección, que los docentes vivamos las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*.

### ❖ **Hacia la democratización de espacios**

Los días pasan sin vacilación, pronto será la primera reunión de Consejo Técnico Escolar (CTE), y con ella llega una oportunidad para ofrecer a los maestros mi propuesta. Así que pongo manos a la obra y comienzo mi plan de intervención, que lleve a los docentes a participar y vivir las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*. Me he acercado a la directora para pedirle un espacio dentro de la junta de CTE para poder dar a conocer lo que llevo bajo la manga.<sup>35</sup>

Llegó el momento, la orden del día del CTE resultó algo excesiva e imposible de concluir, aun así, la directora me ha cedido un breve espacio, por lo que sin premura y como un rayo, me paro frente a los docentes quienes me miran con ojos cansados, agotados por el ajetreo de las primeras semanas del ciclo escolar, de inmediato me recorre la incertidumbre de si aceptarán o no lo que tengo entre manos.

La primera herramienta que decido mostrarles es el cuadro de cumpleaños, no hubo necesidad de explicar su funcionamiento, pues Georgina presurosa intervino diciendo *—Ah, pues queda perfecto porque ya habíamos decidido que entre Gloria y yo pidamos la cooperación para comprar el pastel de cada mes, ya nos ahorraste el trabajo de hacer un calendario—*,<sup>36</sup> lo cual hizo que algunos maestros aplaudieran animados.

Esto me dio pauta para pedirle a cada uno que escribiera en una tarjetita su fecha de cumpleaños, pues yo había escrito sus nombres anticipadamente. Terminé de repartir las tarjetas y de pronto una mirada hizo que me invadiera la angustia, sentí cómo la sangre subía por mi cabeza avergonzada, ¡no había llevado las tarjetas suficientes!, Carlos, con sus pequeños ojos me veía con algo de reproche y con una sonrisa nerviosa me dijo *—No se preocupe maestra, no tengo problema si no estoy en el calendario de cumpleaños—*. Le ofrecí mil disculpas y tuve que

---

<sup>35</sup> En los CTE se tiene una guía de trabajo preestablecido por la autoridad educativa, por lo que es complejo ocupar este tiempo y espacio para propuestas que surgen en el camino, depende mucho del director o directora para que se realicen actividades distintas a las establecidas.

<sup>36</sup> Ambas maestras son parte de la comisión denominada *Acción Social*, que tiene como propósito promover la convivencia entre las y los docentes de la escuela.

improvisar con una tarjeta sin su nombre, para poder salir del problema, él sin otro remedio la aceptó.

Después de que todos me entregaron sus tarjetas, las acomodamos en el mes correspondiente dentro del cuadro de cumpleaños. Así que decidí pasar al siguiente punto, les dije que también era importante colocar una lista de asistencia a la vista de todos, ya que muchas veces pasamos desapercibidos, si alguien no asistió, si está enfermo o si ese día solicitó licencia. Gloria, con su voz tierna y añorada, propuso colocar estrellitas en las asistencias, su idea fue bien recibida por los maestros. La directora aprovechó para mencionar que las inasistencias son una situación constante entre los docentes de inglés y que quizá serviría para estar más al tanto de quién no asiste a trabajar.

Cuando de nuevo recuperé la palabra, les propuse elaborar un *Ayudamemoria* para registrar todas las actividades que tenemos que realizar durante el mes y considerarlo como recordatorio de tareas.<sup>37</sup> Por sus rostros pude ver que no les quedaba claro de qué se trataba y les dije que no se preocuparan que cuando lo conocieran verían su utilidad, los maestros solo asintieron y se quedaron a la expectativa de lo que seguía.

Finalmente les hablé el *diario mural* se los presenté como un espacio en donde compartir recados,<sup>38</sup> consejos, chistes o lo que se nos ocurriera. Martha, sin preámbulo me arrebató la palabra diciendo –*Pero para eso ya tenemos el WhatsApp y ahí compartimos ese tipo de cosas*–. Mis ojos se volvieron hacia ella y no supe qué responder, en ese momento comprendí que no todas las herramientas cumplirían con su objetivo y, por lo tanto, tenía que esforzarme para lograr que cada una tuviera una razón de ser dentro del colectivo docente. Así que no tuve más remedio que aceptar que el avance tecnológico ya es parte de nuestras vidas.

Acordamos que las herramientas estarían dispuestas en las paredes de la dirección, pues sobra espacio desde que se dejó de registrar la velocidad lectora y de publicar las evidencias de la estrategia nacional de lectura y escritura. Es momento de darle a las paredes de la escuela el

---

<sup>37</sup> *Ayudamemoria* es una herramienta que sirve para recordar compromisos consensuados, contienen textos que funcionan como referencia para los docentes (fotos, formatos, siluetas, organizadores de texto).

<sup>38</sup> El *diario mural* es un espacio de comunicación libre que puede contener: noticias, recetas, chistes, promoción de eventos, entre otros.

sentido que merecen, ser espacios textualizados como lo propone *PpP*, innovando con materiales distintos en lugares visibles, solo faltaba llevarlas a cabo.

### ❖ **En busca de un espacio de comunicación**

Con el transcurrir de las semanas algo parecido a un parpadeo, entre la saturación de actividades y las incidencias que se van presentando con los niños y padres de familia, apenas si me quedó tiempo para colocar las herramientas acordadas en las paredes de la dirección.

Muchas veces los proyectos de escuela se ven frustrados por una excesiva carga de trabajo, que irrumpe transgrediendo la cotidianidad de la escuela, reduciendo a promesas las iniciativas docentes. Ese es el miedo que quizá comparto como muchos otros docentes y que difícilmente lo hacemos público.

A veces extraño estar en grupo, mi nueva actividad me lleva a atender situaciones en las que padres y maestros no se ponen de acuerdo para resolver un asunto y eso me impone. Los padres exigen de cierta forma ser escuchados, se quejan de que los docentes no los atienden ni los orientan. Esto se debe quizá a que como docentes marcamos una línea divisoria entre lo que ocurre en la realidad de los estudiantes y padres de familia y lo deseable que queremos que ocurra en la escuela, falta esa empatía con la comunidad y es necesario crear esos espacios que permitan transformar las relaciones.

Así como los padres de familia, muchos docentes no hallan la manera de expresar su sentir. Recuerdo que, en una de las reuniones semanales con los docentes de sexto grado, Patricia se quejaba: *–Es mucho el trabajo y súmale que a los niños no les importa aprender, ni les interesa. Mira la otra vez le estaba dando a Jonathan un ejercicio y me dijo que él no quería hacerlo, le di la queja a la mamá y ella ni me apoya, el niño sigue haciendo su santa voluntad.*

Esto conduce a la necesidad de replantear la formación docente y a fortalecer la práctica, pues como docentes nos sentimos en solitario, sin alguien que pueda orientarnos.

Hasta el momento solamente los docentes de la dirección hemos utilizado algunos de los espacios colocados para comunicarnos, la lista de asistencia y el ayudamemoria, ésta última ha tomado más sentido pues tanto los maestros como los estudiantes y algunos padres de familia, usan esta herramienta para enterarse de las actividades y tareas que están en puerta.

El diario mural no ha corrido con la misma suerte, sigue vacío, mi puente de comunicación no ha sido funcional y comienzo a desmotivarme con esta herramienta, pienso en que quizá Martha, siendo tan práctica, tenga razón, pues el envío de mensajes por medio del celular surte efecto inmediato en la comunicación entre docentes, ya que diariamente nos enviamos saludos, chistes, frases motivadoras, entre otras cuestiones. Intentar reorientar esta herramienta hacia algo funcional y significativo para los docentes fue complicado y finalmente quedó relegada a ocupar un espacio en el que ninguno de nosotros le dio un uso.

#### ❖ **El viaje debe tomar un rumbo: fortalecer el lenguaje y la vida cooperativa**

Las situaciones que siguieron a los días posteriores fueron de preocupación y de sentimientos encontrados. Últimamente se respira un ambiente tenso dentro del grupo de docentes, presiento que se irá complicando más, el cambio de directora ha traído más fracturas de las que ya se venía viviendo con la directora anterior. Hay docentes que propician que exista conflictos entre ellos. Considero que trabajar con adultos resulta más difícil que con los niños.

En las reuniones académicas con pequeños grupos de maestros, me siento rebasada por la situación, toda esa intención de formar un grupo sólido y construirnos como equipo de trabajo estable, está muy lejos de ser realidad. No quiero perder la esperanza, pero no he logrado darle al clavo con mis intervenciones para mejorar la actitud de algunos docentes que se muestran apáticos y que solo ven pasar el tiempo mientras compartimos un espacio académico. Solo se sientan a esperar, a veces se quejan de situaciones personales, de la enorme carga de trabajo, de la saturación de información y cuando ha concluido el tiempo y es momento de retirarse, toman sus cosas para refugiarse de nuevo en su salón y continuar con sus mismas prácticas.

Una vez, en una reunión con las maestras de primer grado, tratábamos el tema de la lecto-escritura, se entregó a cada docente una lista de ejercicios que podían hacer para aplicar en sus grupos. Rosa María, una maestra de carácter rígido, se quejó diciendo *–En la dirección solo piden y piden cosas, como si nosotros no tuviéramos trabajo, bastante hacemos con estar atendiendo a los niños, dime a qué hora vamos a hacer todo lo que nos piden–*. Tomé la palabra y le dije *–¿Entonces qué propones para cambiar eso?, estamos aquí para compartir nuestros saberes, no se trata de sentarnos y esperar que les digamos qué hacer, ustedes no han*

*presentado ninguna propuesta*-. Carmen con su voz tranquilizante,<sup>39</sup> asintió y enseguida dijo – *Así es, este es un espacio para proponer y estamos abiertas a ello, hasta ahora que lo dices puede ser una oportunidad para hacerlo*-. Rosa María concluyó –*Pues es que no tenemos opción, siempre hay que entregar esto y aquello, aunque yo proponga no nos van a hacer caso, pues esa es mi percepción y por eso se los digo.*

Dentro de las prácticas que caracterizan a nuestra escuela, es la de centrarse en los contenidos que proporcionan los libros de texto, pocas veces se motiva a la lectura, escritura y menos la oralidad.

Desde hace mucho nos propusimos como escuela mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes, pero hay pocas o nulas iniciativas para darle la atención, continuamos aplicando cuestionarios fuera de contexto por indicaciones de las autoridades educativas y los resultados son ineficientes, así mismo, en los primeros años de escolaridad se observa que algunas docentes enseñan a descifrar a los niños con carretillas, coartando su proceso de aprendizaje de la lectura.

### **Episodio 3. Entre dilemas y preocupaciones a un paso de abordar**

Amaneció muy frío y a pesar del sol éste no fue suficiente para calentar el ambiente, la falta de calidez entre los compañeros de la escuela debido a las diferencias que se han presentado hace más duro soportar las bajas temperaturas, se congelan las relaciones y el trabajo cooperativo está muy lejos de alcanzarse.

Para finales del mes de octubre, justo una noche antes del CTE, a la mayoría de los docentes nos llegó por medio del *WhatsApp*, la copia de una conversación en la que involucraba a uno de los compañeros. En esa conversación se expone una serie de inconformidades sobre el trabajo administrativo que se le pide a los docentes por parte de la dirección, también fue característico el uso de palabras altisonantes, supuestamente expresadas por el maestro y las medidas que iba a tomar si no lo dejaban de molestar, obviamente hacía referencia a la directora y subdirectoras de la escuela.

Al siguiente día, durante la reunión de CTE parecía que todo transcurría con normalidad, nadie hizo comentario alguno sobre la situación. Hasta que llegó el receso de la junta, Carlos se acercó

---

<sup>39</sup> La profesora. Carmen es la maestra especialista de la UDEEI en la escuela.

a la directora y con un rostro algo compungido intentó darle una explicación diciendo que él no era el autor de dicha conversación. Recuerdo que me acerqué para darle una información a la directora y él hacía lo posible por convencerla de su inocencia, realmente estaba preocupado, la directora lo escuchaba.

*–De verdad maestra, yo no fui quien lo escribió –decía mientras se le observaba una amargura en su rostro–, me molesta mucho, esa persona solo quiere perjudicarme, no sé por qué razón, siempre intento no meterme en problemas y me salen con esto.*

*–Pues a mí me llegó la conversación, pero hice caso omiso –dijo la directora muy tranquila.*

*–A mí también me llegó –intervine sin estar segura si era prudente, pero continué, –no te preocupes, si tu no fuiste no debes sentirte mal, son malas experiencias, yo no me siento aludida en la conversación, es parte del trabajo lo que se les pide.*

*–Es que me siento mal –continuaba insistiendo, pero la directora lo interrumpió.*

*–Pues no te preocupes, así como dice Exza, son malas experiencias, yo no tengo ningún problema con ello y tampoco voy a caer en chismes –concluyó.*

Hasta el momento no estoy segura de quién lo envió, pues mantuvo muy bien su anonimato y si la conversación en realidad ocurrió, el único en saber quién fue sería Carlos, provocando la incertidumbre en muchos de nosotros.

Estas y muchas otras situaciones se viven a diario en las escuelas, la falta de identidad por parte de los docentes aunado a la sobrecarga de trabajo provoca que muchos de ellos se sientan incomprendidos. Además, de que canalizan su frustración hacia el interior del grupo de docentes que les rodea, buscando un “chivo expiatorio” que justifique su resistencia o inconformidad con la autoridad, que muchas veces se caracteriza por ser impositiva.

Esto me lleva a reflexionar sobre las palabras de Pérez Rocha,<sup>40</sup> la “tarea de la escuela premoderna, tradicional, es enseñar a obedecer, a respetar leyes y reglamentos”, existe un autoritarismo vertical. Los docentes estamos obligados a cumplir una serie de mandatos y

---

<sup>40</sup> Pérez, M. (2013, 27 de junio). Obligaciones, necesidades, deseos. *La Jornada*. <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/27/opinion/018a2pol> [Versión electrónica].

acciones que no tienen sentido porque muchas veces son solo para cuantificar lo que hacemos por medio de reportes y números que no nos dicen nada y que son exigidas a su vez por nuestros directores y supervisores, que al mismo tiempo también están supeditados a las exigencias de sus superiores.

A partir de lo vivido en estos días es urgente buscar una solución, Pérez Rocha coincide con Perrenoud,<sup>41</sup> en que es necesario trabajar en equipo desde una *cooperación intensiva*, es decir, “participar en una cultura de cooperación, estar abierto a ello, saber encontrar y negociar las modalidades de trabajo óptimas, en función de los problemas a resolver”. Así mismo, Jolibert insiste en construir una vida cooperativa, por lo que, seguimos utilizando el ayudamemoria y el calendario de cumpleaños, que han funcionado bien, aunque considero que no han sido suficientes para generar esa calidez en el trato entre compañeros que tanto necesitamos.

#### ❖ **Entre preocupaciones... un reto**

Mis cavilaciones me fueron conduciendo hacia la preparación de un proyecto que motivara a los docentes para ser parte de una aventura que se concretaría hasta meses después. Unas semanas antes había pedido de nuevo a la directora que me diera un espacio dentro del CTE, ella amablemente me concedió la oportunidad, ahora para invitar a los docentes a participar en un taller que los impactara pedagógicamente de manera profesional y personal. El día se acercaba y quería impresionarlos y atraparlos para que aceptaran sin resistencia, por lo que debía pensar en realizar una actividad muy *ad hoc* en la que se sintieran motivados e identificados.

Llegó el día, luego de la intervención de una docente de UDEEI que consistió en una sesión de sensibilización grupal, me quedó como anillo al dedo para invitar a los docentes y convencerlos para participar en el taller. Estaban muy relajados y motivados y yo necesitaba aprovechar todo eso para no confiarme y continuar con mi propósito.

Mi plan fue llevar a cabo una de las estrategias usadas con los estudiantes, así que les presenté el libro *Ramón preocupación* de Anthony Brown y además lo complementé con la proyección en digital de las imágenes del libro.<sup>42</sup> Después de haberles presentado el libro, vieran y observaran,

---

<sup>41</sup> Perrenoud, P (2004). Cap. 5 Trabajar en equipo en *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP-Graó, pp. 63-75.

<sup>42</sup> Brown, A. (2007). *Ramón Preocupón*. España: S.L. FCE, pp 32.

decidí continuar con algunas preguntas en torno a si lo conocían, si ya lo habían leído antes, de qué creían que trataba, sobre el título y la portada, entre otras cuestiones. Muy pocos levantaron la mano para hacer sus comentarios, algunos ya lo conocían o por lo menos lo ubicaban como parte de la biblioteca del aula, parecía que estaban a la expectativa de lo que seguiría y sin más comentarios decidieron darme paso a lo siguiente.

Entonces, tomé aire, preparé la puesta de imágenes en el proyector y los invité a escucharme por medio de la lectura en voz alta. Todos guardaron silencio, procuré usar los matices y las modulaciones pertinentes para que disfrutaran la lectura y así los terminara atrapando. Cuando hube terminado, observé los rostros de satisfacción, algunos hasta aplaudieron, les agradecí y casi al instante les pregunté si al igual que Ramón ellos también tenían preocupaciones, y como una ovación se escuchó casi al mismo tiempo una serie de quejas y bromas haciendo evidente que como maestros cargamos con muchos problemas.

Aprovechando su emotividad, les ofrecí una hoja de color y redundando el cuento les dije que no se preocuparan que para curarse de ello había que enlistar sus problemas en la hoja. Algunos preguntaron si tenían que leerlas en voz alta, les pedí que esperaran para ver lo que seguía y así fue.

Cuando la mayoría ya había escrito su lista de preocupaciones los invité a que cada uno hiciera su propio *quitapesar* para que en él depositaran su lista de preocupaciones.<sup>43</sup> Algunos se vieron las caras y sonrieron. Les mostré una bolsa que contenía, estambres, hilos de colores, encajes, listones y cerillos de madera. Al principio, nadie tomaba la iniciativa, entonces le proporcioné la caja de cerillos a una maestra, quien me preguntó –¿cómo se hace un *quitapesar*?–, les mostré uno ya elaborado y entonces varios se atrevieron a tomar materiales para intentar construir su muñequito.

El tiempo corría y mi oportunidad se agotaba, mientras elaboraban su *quitapesar*, decidí mostrarles la presentación que preparé en PowerPoint, en ella incluí algunos datos del Diagnóstico Específico relacionados con los problemas de comprensión lectora que presentan

---

<sup>43</sup> *Quitapesar*, son pequeñas figuras hechas de tela en su mayoría, originarias de Guatemala. Según la tradición de los indios Mayas del altiplano, cuando los niños tienen miedos o pesadillas por la noche, se los cuentan a los muñecos quitapesares antes de irse a dormir. Luego los colocan debajo de la almohada y, al amanecer, las preocupaciones han desaparecido.

nuestros estudiantes, los intereses y las necesidades de actualización de los maestros dados a conocer en el cuestionario, entre otros. A partir de ahí, les di a conocer mi propuesta, sobre llevar a cabo un taller en el que podían participar para aprender estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora y poder aplicarlas en sus aulas. Los maestros me veían algo sorprendidos, pero con interés en lo que les decía.

Les indiqué los días y el tiempo que duraría el taller, que sería después del horario de trabajo. Algunos hicieron algunas preguntas como si recibirían alguna constancia, qué pasaba si no podían asistir en algún momento, etc. Me mostré flexible, tratando de entender que la situación de permanecer después del horario era complicada, por lo que les dije que no habría ningún problema, que ellos mismos verían la necesidad de no perderse ninguna sesión.

Les pasé una lista de inscripción al taller, pues les comenté que sería oportuno saber quiénes participarían, y así poder comprar el material suficiente para tenerlo el primer día de sesión. Estaba satisfecha de haber expuesto mis ideas e intención y comenzaba a relajarme con la expectativa de que algunos logran inscribirse al taller, cuando de pronto, una voz interrumpió el silencio, la supervisora, quien estuvo todo el tiempo presente. Su intervención, para ello había estado atenta a lo que ocurría, ella también participó en elaborar su *quitapesar*, por lo que estuvo tranquila. Cuando tomó la palabra, les dijo a los maestros la importancia de la actualización, que no era necesario asistir a cursos presenciales, ya que también se estaban promoviendo unos en línea. Eso me molestó, ya que consideraba que con mi intervención había convencido a mis compañeros para que se inscribieran al taller y con sus palabras ella intentaba que no lo hicieran.

Cuando concluyó, tomé de nuevo la palabra y les hice el comentario que la diferencia entre curso presencial y en línea era el intercambio de experiencias, la retroalimentación y la socialización. Por lo que los invitaba a registrarse en la lista todo aquel que tuviera el interés. Así fue como concluí mi participación, para mi sorpresa y entre nervios al final tomé la lista y observé a trece compañeros y compañeras inscritos en el taller. Me sentí más comprometida aún y queriendo correr a casa para poder comenzar con los preparativos.

#### **Episodio 4. ¡Todos a bordo!, el viaje va a empezar**

Era una mañana muy fría, llegué muy temprano y en taxi pues cargaba una cantidad considerable de materiales contemplados para el taller. Quise ser lo más generosa posible para que los

docentes se sintieran bien recibidos, pues sentía que desde un inicio debía convencerlos para que se quedaran a todas las sesiones del taller, ya que no había nada de por medio más que la voluntad en cada uno de querer enriquecer su práctica.

Al concluir la jornada de trabajo, tenía media hora para acomodar todo, la directora me había indicado el salón en el que se llevaría a cabo, por lo que estuve de aquí para allá, acomodando los materiales para tenerlo listo cuando ellos ingresaran. Inició el taller de comprensión lectora, yo moría de dolor de estómago de los nervios, esa tarde ni probé alimento, algunos maestros salieron a comprar algo de comer y se incorporaban poco a poco, pero a mí no me dio tiempo de ingerir lo que había llevado. Apenas había logrado poner la cafetera, galletas y vasos para que se sintieran más acogidos.

La tarde se pasó agitada en mi pensamiento y estómago, estaba muy nerviosa y con la boca seca, quería dar la mejor impresión. La primera actividad fue invitarlos a decirle un piropo al compañero del lado derecho usando la letra inicial de su nombre y después escribirlo en una tarjeta que le regalaríamos posteriormente. Así se hizo, los observé animosos y decidí continuar con las condiciones facilitadoras.

Lo primero que hicimos fue el cuadro de cumpleaños del grupo del taller. Así que les repartí una tarjeta blanca a cada uno, para que anotaran su nombre, el mes y día de nacimiento. Cuando terminaron les propuse que entre todos decidieran el orden en cómo pegar las tarjetas en una cartulina de color que les ofrecí, pero Adela tomó la delantera y sin darme cuenta, había pegado su tarjeta en la parte superior de la cartulina, aun cuando su cumpleaños no correspondía al primer mes, después le siguieron dos maestras más. Cuando pude ver la cartulina, les pregunté que si todos estaban de acuerdo en que así se pegaran los cumpleaños. Adela, con una sonrisa pícaro se dijo:

*–Yo solo lo pegué porque eso nos dijiste.*

*–Sí, pero todos debemos estar de acuerdo en cómo organizarlas, –le respondí–. Entonces, ¿cómo lo haremos? –miré a todos, pero ellos estaban a la expectativa de que les dijera cómo hacerlo.*

Andrea, quien también había pegado su tarjeta, se levantó y comenzó a despegar lo que estaba en la cartulina y a modo de broma comentó:

*–Es que la maestra Adela es muy rebelde, –algunos reímos. Luego entre otras docentes se organizó el cuadro de cumpleaños por orden de mes.*

Esto permite ver que cuando cambiamos del rol de docentes a ser parte estudiantes, observamos recurrentemente que los mismos maestros reproducimos conductas que nuestros estudiantes harían, somos el espejo de lo que nosotros mismos nos quejamos.

Ahí estaba yo haciendo el papel de mediadora y los docentes de estudiantes, me fue difícil aceptar que me enfrentaba a la parte humana de los maestros, a esta parte del magisterio que si no hay obligatoriedad en la realización de alguna actividad es más probable que deserten. Me sentía entre la espada y la pared, me contuve cuando las maestras no siguieron las instrucciones, tuve que reprimir mis sentimientos de impotencia y tener la paciencia para que, sin ser impositiva, ellos tomaran la iniciativa de arreglar el calendario y que fuera una actividad en colectivo.

Posteriormente hicimos la lista de asistencia. Decidimos poner solo nuestro primer nombre y en orden alfabético, fue mucho más rápido. Erika y Carlos tomaron la iniciativa de ir diciendo los nombres en orden, dejamos espacios al final del rotafolio para los maestros que quisieran integrarse posteriormente al taller.

Llegó el momento de escribir las reglas del taller, entre las cuales pidieron ser muy puntuales y participativos, así mismo quería escribir que estaba prohibido dejar tarea, de nueva cuenta reaccioné diciendo que eso no se podía aceptar porque en ocasiones tendrían que participar llevando alguna tarea o información. Se rieron y quejaron, pero al final terminaron aceptando y yo me quedé con la incertidumbre si esto no sería causa de que desertaran.

Una de las últimas actividades trabajadas en la primera sesión fue la presentación del *diario escolar*, el cual se usó durante todo el taller, ahí les agregué una lista de instrucciones para el uso del Diario y además escribí en las primeras hojas a manera de darles la bienvenida y motivarlos a que se sumaran con su escritura. El objetivo sería escribir nuestras experiencias, principalmente aquéllas en donde se favorece la comprensión lectora y las vivencias dentro del

taller para guardar en la memoria todo lo que vivimos como docentes. Acordamos que al inicio de cada sesión se leería en voz alta el diario y que podríamos hacer comentarios o sugerencias al respecto.

Al final invité a que de manera voluntaria alguno tomara el diario y se lo llevara durante una semana para escribir lo que quisiera relatarnos. Carlos, el único maestro del taller fue el voluntario y cómo él dijo:

–*Yo me lo llevo.* –Las maestras le agradecieron y alguna dijo que por ser el único hombre era de esperarse que iniciara con el diario.

#### ❖ **De una pregunta surgen muchas ideas**

Se logró plantear la pregunta generadora “¿Qué quieren que hagamos juntos para trabajar el taller de comprensión lectora para los estudiantes?”, los docentes mencionaron varias ideas, las primeras que se plantearon fueron ideas o acciones escuetas, no sabían qué responder. A medida que iban haciendo una lluvia de ideas, éstas se estructuraban con mayor sentido y forma, por lo que fueron proponiendo ideas de experiencias de lectura que ellos han vivido junto con sus estudiantes.

La mayoría coincidió en que debían ser actividades divertidas, atractivas y de interés para los estudiantes, por lo que de la lluvia de ideas se eligieron tres de ellas, acordando que en la siguiente sesión pasarán a exponer su propuesta, de manera que logren convencer a los demás de que la elijan para llevarla a cabo como proyecto de acción. Los docentes comenzaron a guardar sus cosas y yo daba un suspiro agradeciendo haber terminado lo que hoy empecé. Debo confesar que al final de esta primera sesión, me sentí satisfecha, cansada y con nervios de ver qué sigue y si lo que sigue les va a motivar para continuar.

#### ❖ **Conociéndonos entre iguales**

El día de hoy llevamos a cabo el convivio para celebrar el cumpleaños de la compañera Gloria, media hora antes de iniciar el taller. Cada uno de los integrantes llevamos un platillo o algo para cooperar y compartir con los compañeros. Nos excedimos un poco de tiempo, pero todos consideramos que estaba bien ya que así iniciábamos la clase con el estómago lleno.

Hoy se suman al taller dos compañeras, Beatriz, docente de inglés y Patricia, maestra de 6° grado, quien no pudo asistir a la primera sesión debido a que fue a una de las marchas que se organizó como protesta a la situación política-económica (gasolinazo) que está ocurriendo en nuestro país.

Para dar inicio le pedí al profesor Carlos Antonio, Tony como le gusta que le llamen, llevar a cabo la lectura del *Diario escolar*. Escuchamos atentos lo que él escribió, mencionó que le había gustado la primera sesión y que no parecía aburrida, pero que siente un poco de tristeza debido a que ha dejado de hacer algunas cosas que hacía los lunes, como dormir llegando del trabajo. Algunos reímos y otros hicieron gesto de comprensión.

Posteriormente se llevó a cabo la exposición de las compañeras para presentar sus propuestas y elegir un proyecto de acción. En la sesión anterior habíamos acordado que las compañeras que tuvieron iniciativa para hacer propuestas fueran apoyadas por los demás integrantes, pero no se logró ya que ninguno se sumó a la actividad.

Margarita, Martha y Edith expusieron su propuesta de manera individual y por turnos. Margarita presentó un material escrito que elaboró junto con sus estudiantes cuando era docente, esto para promover la *feria del libro* en la escuela, que consiste en que durante un periodo de tiempo los estudiantes producen diversos escritos (autobiografías, entrevistas, reportajes, entre otros) y posteriormente se hace una compilación y se presentan a la comunidad educativa durante la *feria del libro*. Mostró dos de sus producciones ya editadas y nos explicó cómo había sido el proceso, pero no fue del todo atractiva para los demás.

Martha propuso llevar a cabo el *uso de recursos tecnológicos para hacer atractiva la lectura*, comentó que sería bueno utilizar las computadoras para escuchar, leer y producir cuentos, ya que la sala de computación no tiene un uso eficiente y esto sería un buen proyecto para echarla a andar.

Edith propuso *Buscar actividades divertidas para favorecer la comprensión lectora de los estudiantes*, comentó que cuando hizo sus prácticas en una escuela se llevó a cabo un evento de lectura, que consistió en que a partir de una temática todos los estudiantes y docentes hacían actividades relacionadas con la lectura, puso de ejemplo *La playa*, en la que buscaban textos

que se relacionaran con la temática, organizaron juegos referentes a actividades acuáticas, entre otros. A todos les atrajo más esta propuesta.

De esta manera se llevó a cabo la elección del proyecto, pero nadie se ponía de acuerdo sobre cuál nos convendría más, así que usamos la votación. Aunque se votó por *Buscar actividades para favorecer la comprensión lectora de los estudiantes*, Erika comentó:

*–Pues en sí se pueden combinar las otras dos propuestas.*

Varios apoyaron la idea y así se quedó.

Para asentar lo que habíamos acordado, aplicamos la *herramienta para planificar un proyecto de acción*, entre todos lo fuimos complementando. Se dieron varias ideas al respecto, el proyecto se denominó “Viaje Lectorauta”, como nuestro taller.

Finalmente, los invité a sentarnos en círculo para que inventáramos un cuento oral. Uno inicia el cuento y el de la derecha le sigue la historia según se le vaya ocurriendo. Posteriormente les proporcioné la mitad de una cartulina blanca la cual a su vez la doblaría por la mitad.

El tiempo se agotó, por lo que acordamos que quedaría de tarea escribir en la mitad izquierda lo que cada uno inventó durante su turno y del lado derecho dibujar la escena a lápiz, ya que en la siguiente sesión se pretende utilizar la técnica *pintura de espuma* para dar color a los dibujos.

Antes de retirarnos pregunté a quién le gustaría llevarse el diario y la maestra Miriam se propuso escribirlo, también la maestra Gloria había alzado la mano por lo que ella dijo entonces que en la siguiente lo haría.

### **Episodio 5. ¡A trabajar por proyectos!**

Hoy es una tarde soleada, iniciamos la sesión con la lectura del *diario escolar* escrito y relatado por la maestra Miriam, en él comenta lo agradable que se ha sentido dentro del taller y que le ha parecido muy interesante. Hoy tenemos la fortuna de que se suma al taller otra compañera, se llama Carmen y es de UDEEI.

Cuando Miriam concluyó su lectura, algunos dieron su opinión sobre lo que escribió, siendo comentarios positivos. Posteriormente los invité a revisar lo que construimos en la clase anterior,

así como a explicarle a la recién integrante el trabajo que hemos estado haciendo y hacia dónde vamos con la propuesta del proyecto de acción.

Una de las compañeras le explicó que la sesión anterior habíamos elegido llevar a cabo un proyecto, por lo que hicimos una lista de actividades a realizar, recursos, materiales y tiempos que están en papel rotafolio. Se invitó a Carmen a sumarse a alguna de las actividades en el transcurso de la sesión conforme fuera observando e informándose.

Así pasamos a la definición del *proyecto global*, por lo que utilizamos la *herramienta proyecto colectivo*. En él enmarcamos nuestro *proyecto global*. Para ello les pedía que nos organizáramos en equipos de dos a tres integrantes para revisar los programas de estudio vigentes de los seis grados e identificar aquellos contenidos que se relacionaran con nuestro *proyecto de acción* y la comprensión lectora.

Se proporcionó a cada equipo hojas para hacer sus notas y posteriormente cada uno expondría lo hallado. Una vez revisados los programas, descubrimos que son varios los contenidos que nos pueden favorecer y con distintas asignaturas (español, matemáticas, ciencias naturales, formación cívica, educación física y artística).

Fui haciendo el registro en la *herramienta proyecto colectivo*, posteriormente escribimos las competencias específicas que queremos que desarrollen nuestros estudiantes. Por lo que se tendrá que hacer un ajuste, ya que las competencias a las que se refiere son las que desarrollaremos los docentes dentro del proyecto y no la consecuencia de nuestras acciones.

Para concluir esta parte del proyecto, se proporcionó la herramienta *compromiso individual*, en el que cada integrante registró la primera parte en el compromiso de actividades “Lo que YO tengo que hacer” y el compromiso de aprendizaje “Lo que ya sé”, mismo que lo agregaron a su carpeta de evidencias.

El tiempo nos volvió a rebasar, por lo que tenemos pendiente la actividad del cuento, algunas maestras presentaron sus materiales ya coloreados. Se les invitó a quedarse de manera voluntaria un poco más del tiempo para hacer la pintura de espuma que se propuso hacer para pintar el dibujo de nuestros cuentos. Nos quedamos siete maestros, los demás decidieron retirarse, pero

se les pidió apoyo para guardar las herramientas y materiales en la caja de herramientas del taller. La maestra Gloria fue quien decidió llevarse el diario para relatarnos la siguiente sesión.

#### ❖ **La práctica hace al maestro**

Antes de iniciar el taller, algunas maestras se acercaron para comentarme que el día de hoy se les complicaba quedarse. Por lo que estuvimos en el taller 9 maestras y 1 maestro, me sentí un poco preocupada por la reacción que se pueda tener después y además porque es un día importante, ya que se tiene contemplado conocer las condiciones facilitadoras del aprendizaje y después invitarlos a que lo apliquen en su grupo.

Por otra parte, estoy muy contenta porque un día antes la maestra Martha me comentó que hizo junto con sus estudiantes la actividad de construir un libro de manera grupal y que deseaba presentarlo en la sesión del taller.

Para iniciar la sesión, le pedí a la maestra Gloria que nos hiciera el favor de leer el diario, nos comentó que había hecho un dibujo pero que no había tenido tiempo de colorearlo, que lo haría posteriormente. En el relato comentó de lo que habíamos hecho con el cuento y que le había gustado mucho, cuando concluyó les pregunté si alguien tenía algún comentario al respecto y Martha alzó la mano

*–Yo apliqué la estrategia con mi grupo, les gustó mucho, –dijo algo entusiasmada–. Al principio fue difícil porque varias veces quisieron matar al personaje y yo les decía que no, que tenían que seguir con el cuento.*

*–Leémos el cuento, –le dije mientras me guardaba una enorme emoción.*

Ella se puso de pie, nos leyó el cuento y nos iba mostrando los dibujos que habían hechos sus estudiantes, fue realmente emotivo para mí.

#### ❖ **Todos nos escuchamos**

Los invité a hacer la dinámica “Círculo de presentaciones” de Lucero Lozano, para afianzar las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo. Nos organizamos en parejas, durante seis minutos cada pareja conversa en un lugar alejado de los demás, para que cada una contara algún

suceso de su vida o algo que le gustaría que supiera la otra persona, al cabo de tres minutos se haría el cambio y le corresponde a la otra persona conversar.

Cuando concluyó el tiempo nos sentamos en círculo y por turnos cada integrante presentaría a su pareja. Al concluir, Patricia preguntó:

*–¿Cómo se llama la dinámica?, me parece muy interesante para que los alumnos se vayan conociendo.*

*–También se puede utilizar para ver si los demás ponen atención, –dijo Carmen–. Se desarrolla la escucha y la atención, por ejemplo, se puede preguntar a los otros lo que dijo alguno y así ponen mayor atención.*

Finalmente les comenté sobre la importancia de las condiciones facilitadoras. Así que organizados en las parejas que estaban, les proporcioné información en fotocopias para que leyeran e identificaran las ideas principales, posteriormente explicar a los demás lo que nos pareciera más importante. Previamente preparé una presentación en PowerPoint para que fuera más fácil exponer y aprovechar el tiempo,<sup>44</sup> pues casi nunca logramos terminar las actividades planeadas en la sesión correspondiente.

El tiempo no fue suficiente, les había dado veinte minutos para que leyeran el texto, y la mayoría no había terminado. Les pregunté si podíamos iniciar la presentación de la información, dos equipos comentaron que ya había concluido y los otros les faltaba revisar información. Les pregunté si les parecía que la próxima sesión lo retomáramos, que si escuchábamos a los dos equipos que habían concluido para que hicieran su presentación y aceptaron.

Adela y Martha fueron las primeras en presentar con apoyo de imágenes presentadas en PowerPoint, observamos la distribución del mobiliario según la actividad y los espacios del aula. Las recomendaciones para hacer que la comunicación sea eficiente.

---

<sup>44</sup> La presentación consistió en poner el título de cada condición facilitadora e imágenes retomadas del Capítulo I. Crear condiciones facilitadoras para el aprendizaje de Jolibert, J. (coord.) y Jacob, J. (2015) en *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: Comunicaciones Noreste Ltda., pp. 284.

Entre los comentarios mencionaron que es muy interesante la información, que les era importante que los demás que no se habían quedado al taller lo conocieran, que hay acciones que realizamos en la escuela pero que no conocemos sus verdaderos beneficios o cómo potenciarlos. Así que dimos por concluida la sesión y acordamos en retomarlo la siguiente sesión que será en quince días.

### ❖ **La parte que me toca**

Después de quince días, logramos conjuntarnos de nuevo en el taller, tengo que confesar que no contemplé las suspensiones de clases según el calendario escolar, pero aquí seguimos, con mucho cansancio por las desveladas e incógnitas. Me he sentido frustrada en algunos momentos durante estas semanas porque por lo regular no completo el trabajo tanto de la escuela como de la maestría. Hay trabajo en la escuela y las tareas y lecturas no me dejan tiempo para mí. Aquí sigo por el momento.

Una tarde placentera, días anteriores, nos pusimos de acuerdo por el *WhatsApp* para que cada uno lleve algo para compartir y celebrar los cumpleaños de Paty y Magda, la comida estaba a medias, Andrea y Margarita pidieron a una madre de familia que les vendiera comida, pero llegó retrasada y en punto del horario en el que iniciaba el taller. Les pedí a los docentes que iniciemos, aun cuando faltaban otras compañeras, que no se organizaron y fueron a comprar comida al supermercado de enfrente.

Me sentí un poco estresada, pues la clase anterior tampoco fue la mayoría y quería concluir lo de las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje* para que fuera oportuno pedirles que aplicaran algunas, así que me di a la tarea de apresurar la sesión e iniciarla de una vez por todas. Les pedí que si esperábamos a las demás para comer podíamos iniciar con la lectura del diario y que después daría un espacio para consumir nuestros alimentos, los docentes aceptaron, pero les advertí que el tiempo que invirtamos en la comida lo recorreremos, ya que era importante concluir las actividades programadas.

Inicié leyendo nuestro diario, ya que Martha la encargada de registrarlo una semana atrás se ausentó por problemas de salud. Cuando lo leí noté que lo que escribió era demasiado escueto. La intención era que nos contara su anécdota sobre su experiencia con la estrategia de la creación del cuento colectivo y el uso de la técnica de pintura de espuma que tuvo con su grupo, pero no

se logró observar, ya que su narración no nos dio mucha información. Así que les pedí a los docentes que de favor trataran de narrar lo que sentían, lo que les gustaba de taller, lo que aplicaban en su aula y fueran más detallados.

Después de leer el Diario y hacerles los comentarios, les dije que por fin traía el cuento colectivo empastado, pero que faltaban dos compañeras de completar la parte que les correspondió.

*–¿Puedo llevármelo y luego traerlo? –Irrumpió Mayrel con voz tímida.*

*–Tiene que ser hoy, –dije algo impositiva–. Recuerden que es un compromiso y si no nunca vamos a terminar nuestro cuento. Hoy se lo lleva Carmen para hacer la portada.*

De esta manera, hicimos la pausa para hacer el convivio, aproximadamente estuvimos 20 minutos. Retomamos lo del cuento y me comentaron que ya estaba completo, así que les pregunté si alguien quería hacernos el honor de leerlo en voz alta. Andrea se ofreció e inició. Al final aplaudimos, les leí también la contraportada que elaboré con los datos de la escuela y la importancia de que sepan que nosotros lo hicimos todo. Los sentí satisfechos.

*–Me gustaría mostrarles lo que hice con mis alumnos, –dijo Erika con una sonrisa–. Utilizamos la rima para armar nuestro cuento. –Y nos leyó el cuento en voz alta.*

Durante la lectura hicimos algunos gestos de alegría y ternura, Erika se mostró sonriente y varios compañeros la felicitamos.

Posteriormente les recordé lo que había quedado de tarea para esta sesión, ya que estaban organizadas en parejas y tenían que explicar en qué consistían las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*, dividido de la siguiente manera:

1. Reorganización del aula (Magda, Martha y Adela).
2. Uso de textos diversos (Tony y Paty).
3. *Pedagogía por Proyectos* (Carmen, Mayrel).
4. Vida cooperativa (Erika y Gloria).

Los docentes me pidieron cinco minutos para repasar, la verdad que para mi sorpresa se habían preparado para dar su explicación ante todos y eso me hizo sentir muy bien, ya que yo pensaba

que no se involucrarían en la tarea. Todos nos apoyamos de la presentación que preparé con imágenes. Fuimos comentando durante las explicaciones y haciendo analogías con lo que nosotros ya hacemos dentro de la escuela. Por ejemplo, el uso de la biblioteca de aula y escolar, en algunas aulas la reorganización de mesas según su actividad. Así mismo, identificando las deficiencias y necesidades de algunos grupos.

*–Yo no sé si soy muy rígido con mi grupo, –comentó Carlos muy serio y algo preocupado–, pero la verdad no se presta para trabajar de diferente manera en el aula, yo los siento en parejas y filas, ustedes ya lo han visto y me ha funcionado.*

*–En mi caso, movemos las mesas para trabajar en equipo, pero después cuando concluye la actividad los mismos niños me piden que si regresamos las mesas para colocarlas en filas y sentarse por parejas, –dijo Erika–. Ellos mismos lo piden.*

Miriam tomó la palabra:

*–Pues yo, aunque quiera no lo puedo hacer, ya que por las computadoras no se puede hacer nada, a veces los saco al patio, pero se me hace muy difícil, ya que hay que estar constantemente moviéndonos de lugar.*

Cuando Tony y Paty explicaron el uso de los textos en las paredes (lo que se puede colocar, su utilidad y función dentro de la comunidad, entre otros) se hicieron los siguientes comentarios:

*–En el caso del periódico mural,<sup>45</sup> yo decidí ya no hacerlo, –comentó Carlos algo cansado–, los de secundaria me rompen todo lo que hago y la verdad ya me cansé.*

Este momento lo aproveché para invitarlos a reflexionar sobre lo que podía hacer Carlos ante esta situación.

*–Pues yo ya hice mis escritos y aun así no ha habido solución, –refirió Carlos impaciente–. Y a veces tengo que poner y quitar y eso me cansa.*

Algunos dieron sus puntos de vista y comentaron:

---

<sup>45</sup> El maestro se refería al diario mural en *Pedagogía por Proyectos*.

*–Mira yo he estado en el salón de Paty el ciclo anterior, y me rompían mis cosas, –le respondió Andrea–, pero les dejaba letreros o recados y seguía insistiendo en que respetaran. Te diré que funcionó la mayoría de las veces, ya que muy de vez en cuando volvían a hacer de las suyas los de secundaria.*

*–Entonces, ¿qué le sugerimos a Carlos? –Intervine algo preocupada–. Bueno, ustedes han observado que este salón donde nos encontramos es de Gloria y cada semana tenemos que colocar y luego quitar los materiales y herramientas del taller, lo guardamos en una caja, eso podría funcionar en tu salón Carlos, pero no implica que tú lo tengas que poner solo, sino que ahí viene el apoyo y participación de los chicos, entre todos nos repartimos las tareas de levantar y al otro día volver a pegar. Recuerden que los textos no son permanentes y constantemente se tienen que renovar –concluí.*

Algunos asintieron, pero no los vi muy convencidos de que fuera buena idea. Ya había concluido el taller, eran las 4:30 pero los docentes decidieron continuar, ya que se habían comprometido al inicio. Muchos bostezaban, se quedaban dormidos, pero eran dos maestros nada más. Así que decidí continuar.

Las compañeras expusieron en qué consistía *Pedagogía por Proyectos*. Yo les comenté que precisamente es lo que estamos viviendo dentro del taller, que la próxima sesión retomáramos nuestro *proyecto de acción*.

Las maestras comentaron sobre el proyecto anual, así que lo relacioné con la pregunta que en una ocasión les hice a través de un cuestionario, sobre qué les gustaría que se trabajara en un taller. Ellos solo asintieron, tratando de recordar ese cuestionario. Luego comentaron sobre los diferentes tipos de proyectos, Edith dijo:

*–También es importante que para trabajar los proyectos se haga un contrato colectivo y otro individual.*

*–Eso es importante, aunque aquí ya los hicimos, tuvimos que modificar el nombre por compromiso individual, ya que se imaginan cómo reaccionarían los niños si lo manejáramos como contrato. –Me adelanté a decir–. Aquí, –les señalé la herramienta del proyecto de acción–*

*, vemos el contrato colectivo, son las tareas, los responsables. Y en su carpeta ustedes tienen su contrato individual o mejor dicho compromiso individual.*

Finalmente, Gloria y Erika nos dieron explicación de lo que es la vida cooperativa, pero considero que es importante vivirla para poder comprenderla. Les comenté que es importante el papel del docente y su disposición para compartir el poder con todos, les expliqué que no significa perder el control del grupo, sino que es importante darle esa identidad al chico o la chica. Permitirles que ellos sean los que pueden hacer las cosas por sí mismos. Creo que yo tampoco tengo definido lo que es, pero intento que cada vez nos vayamos involucrando unos con otros en esta tarea de ser docentes.

Ya pasaban de las 5:00 p. m. Les dije que ya casi terminábamos, lo invité a llevar a cabo la aplicación de alguna de las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje* o que vieran cuáles ya aplicaban en la escuela, quizá bajo otros nombres o conceptos similares.

Elaboré una autoevaluación y se las proporcioné a cada una para que en la semana lo registren. Además, les comenté que tendríamos una segunda autoevaluación en la misma hoja para determinar nuestros avances en algunas semanas y hacer un comparativo de la primera aplicación con la segunda.

Entre todos levantamos las cosas, pienso que después de escuchar los comentarios sobre la importancia de la participación de todos para facilitar el trabajo en el aula, dio resultado, ya que casi todas decidieron apoyar en guardar los materiales y fue mucho más rápido de lo que nos tardamos en las sesiones anteriores. Paty decidió llevarse el diario para registrarlo.

Les agradecí mucho, terminamos rendidos. Me llevo mucha tarea.

### **Episodio 6. Un cuento en colectivo: El sueño inesperado de Eloísa**

El día de hoy iniciamos con la dinámica de integración, hoy no hemos celebrado nada, pero varias compañeras se incorporan tarde a la sesión. La directora atiende un asunto con la directora de la secundaria, quienes usan las instalaciones de la planta alta a partir de las 15:00 horas, pero sus estudiantes no han respetado los materiales que colocan los docentes de la primaria, por lo que buscan la manera de reponerlos. Edith se ha acercado a decir que le es imposible quedarse debido a que tiene cita con el dentista. Le he dicho que no hay problema, pero me preocupa un

poco su actitud, ya que es la segunda sesión que no se queda y siento que ella misma se siente desmotivada.

Para empezar, Carmen inicia presentando el cuento colectivo que en sesiones anteriores estuvimos trabajando, por fin se encuentra concluido y los maestros esperan ver la parte final, ya que nos faltaba la portada. El título ha quedado como *El sueño inesperado de Eloísa*. Lo presenta y todos estamos muy contentos de ver este primer producto terminado, por ello invito a los docentes a llevar el cuento a sus estudiantes, para que conozcan lo que entre docentes hemos construido. Miriam y Martha levantan la mano para llevárselo, ellas se pondrán de acuerdo para turnarse el cuento.

He dispuesto las sillas y mesas a propósito para que todos podamos vernos las caras, pongo sobre la mesa algunas tarjetas con frases motivadoras, la intención es que elijan alguna de ellas y la dediquen a uno de nosotros. Como primer parte de la dinámica les pregunto si alguna vez han recibido un regalo de alguien que les haya significado mucho, quizá en estas fechas del amor y la amistad o en algún otro momento y les pido que lo compartan al grupo de manera voluntaria. Carlos tomó la palabra y dijo:

*–Yo, en este día del amor y la amistad, me dio mucho gusto que mi amiga secreta fuera la maestra Miriam, la verdad que me sentí muy bien que fuera ella.*

*–A mí me regalaron un principito de papel maché –dijo Paty algo orgullosa– ya que es el personaje de uno de mis libros favoritos que tengo, está súper detallado, es una artesanía, me lo regaló una amiga y lo guardo con mucho cariño.*

*–Pues la semana pasada me sentía muy mal, –comentó Bety algo conmovida–, estuve pasando por unos problemas fuertes, entonces la maestra Gloria Edith se acercó de la nada y me preguntó qué era lo que me pasaba y que me notaba extraña; el día 14 se acercó a mí, yo ya me iba y me dijo espera tú eres mi amiga secreta y me dio mucho gusto, yo quería recibir apoyo de las personas más cercanas aquí en la escuela, de hecho llegué en la mañana y les comenté que me sentía mal y lo que recibí fueron bromas, lo que hizo que me sintiera peor–concluyó.*

Algunos nos vemos las caras, pero nadie ha dicho nada, he notado que Bety siente ganas de llorar y me siento con la responsabilidad de que de mí salgan palabras adecuadas para apoyarla

emocionalmente. Así que decido lanzar la palabra *–Muchas veces a pesar de que convivimos diario no nos damos el tiempo suficiente para preguntarnos cómo estamos, escucharnos realmente, saber que todos tenemos problemas, unos más que otros, así que como docentes nos toca hacer muchas cosas. Lo que hacemos es que una vez en el aula tenemos que olvidar y hacer a un lado los problemas que tenemos en casa y eso no está bien, debemos darnos espacios para que hagamos una especie de catarsis.*

Realmente no sé si esas palabras ayudaron a sentirse mejor a Bety, pero sé que de alguna manera a todos nos dio una lección, así que continuamos con la actividad.

*–Una persona que es muy especial para mí es la maestra Erika, –comentó Mayrel–. Se ha acercado a mí sin conocerme del todo y siempre me pregunta cómo estoy. Hasta en diciembre le mandó a mi hijo un regalo y eso me ha hecho sentir muy bien, además cuando supe que era mi amiga secreta me dio mucho gusto.*

*–Para mí no son muy significativas estas fechas –dijo Martha con un tono de amargura–. Siento que es más mercadotecnia que otra cosa, por eso no me gustan se supone que siempre debe ser día del amor y la amistad o en diciembre en navidad nunca te hablas con tu familia y ese día resulta que todos se quieren.*

Le he comentado a Martha que el día de hoy tratemos de hablar de cosas bonitas y de buenos recuerdos y se ha quedado callada, sin embargo, tiene razón, no podemos ser dos personas a la vez y contradecir con nuestras acciones.

Después de esta emotiva charla puse sobre la mesa las tarjetas con frases emotivas y ellos elegirían alguna para obsequiarle a la persona que tienen al lado izquierdo.

Una vez que han elegido las tarjetas les pido que complementen la frase para dedicarla a esa persona que tienen del lado izquierdo y procedemos a leerla a la persona, este momento se me hizo muy emotivo, después de leer la tarjeta a la persona las docentes han decidido regalar también un abrazo, las palabras que fluyen son conmovedoras y hasta cursis, pero he notado una sonrisa de satisfacción en la mayoría de los rostros.

Posteriormente, Paty se muestra ansiosa por leer el diario, ya que esperaba leerlo al inicio, pero le he dicho que espere un poco y por fin llega su turno. Ella lo lee en voz alta, así que comenzó

relatando lo bien que se había sentido con lo del festejo, se sintió muy contenta y agradecida, así como lo que ha aprendido a lo largo del taller, hizo el dibujo de un pastel y nos lo presentó.

### ❖ **Las palabras nos hacen ser**

Continuando con la sesión les presenté una lectura de José Saramago, *Las palabras*, les pido a los docentes que observen el texto y que comenten de qué creen que trata, algunos hicieron sus primeros comentarios, en este caso Erika inició:

*–Se trata de un texto informativo que va a hablar sobre lo que son las palabras, el discurso.*

*–No es un texto informativo sino literario. –Aseguró Carmen.*

*–¿Cómo te puedes dar cuenta de que es literario y no informativo? –Intervine.*

*–Pues, atrás viene el nombre del autor y Saramago era un escritor. –contestó Carmen.*

Los demás revisan de nuevo el texto, pregunto si hay otros comentarios, nadie interviene así que invito a los docentes a leer en silencio el texto, aproximadamente 5 minutos.

Cuando ha concluido el tiempo de la lectura, les pido que comenten sobre lo que les ha parecido el texto, Carlos fue el primero en tomar la palabra como siempre:

*–Hay un fragmento del texto que me llamó la atención en el penúltimo párrafo.*

*–¿Qué te llamó la atención de eso?, ¿qué te dice? –Le cuestioné.*

*–Esta parte donde dice que la palabra es un instrumento de muerte o salvación, –dijo reflexivo– . Muchas veces decimos a los niños que lean esto o aquello, que les va a servir para cuando van a hacer su examen, en ese sentido puede ser un instrumento de salvación. También no sé qué significa “coloquio”, no lo recuerdo.*

*–¿Qué podemos hacer para saber qué es coloquio? –Pregunté a los demás.*

Se hace un corto silencio y Margarita irrumpe diciendo:

*–Bueno, no es tanto con el texto, sino con lo que se relaciona con la vida. Yo creo que es importante comprender el texto para poder utilizar las palabras de manera adecuada, porque de repente decimos cosas que nos pueden desfavorecer, pero si sabemos cómo decir las cosas*

*nos pueden salvar, así como lo menciona el texto. Es importante que comprendamos los textos, pero también...*—Se quedó pensando para sí.

*—Yo estoy pensando en cómo inicia la lectura diciendo que hay “palabras que son buenas, que son malas, unas que ofenden, otras que piden disculpas y en el último párrafo nos dice las palabras buenas y malas, entre el trigo y la cizaña” —dijo Erika pensativa—. En esa primera parte me quedo pensando en que en cada uno de nosotros están estos dos tipos de palabras, que quisiéramos que todas fueran buenas. Lo último se me queda grabado, donde dice “solo el trigo da pan”, muchas veces podemos tener ambas formas de comunicarnos. Sin embargo, las buenas provocan cosas buenas, depende de nosotros de cómo utilizamos las palabras.*

*—¿Qué opinan los demás? —Les dije, mientras estaba a la expectativa de hacia dónde íbamos.*

Algunos se quedan pensando, pero no hacen comentarios, hasta que Margarita, intrépida y espontánea, rompe de nuevo el silencio.

*—Otra cosa que me llama la atención es que dice también, donde dice: “hay también el silencio”, que dice que muchas veces es mejor quedarte callada.*

*—Cómo una palabra puede marcar la vida. —reflexionó Carlos—. El arma más poderosa del hombre es la palabra, hay palabras que nos marcan de por vida. Las palabras bonitas que a veces te llegan a decir, que te llegan al alma, si las vuelves a escuchar vuelves a revivir ese momento, te hacen sentir bien, cuando las recuerdas te dan la sensación de alegría. Hay una parte que me llamó la atención en la que dice “la palabra es un instrumento de muerte o salvación”, de cómo una palabra puede hasta matar a una persona y cómo también en un momento en que la persona está decaída una sola palabra puede animarla...*

*—¿Algo más?, ¿qué más descubrieron? —Dije algo cortante.*

*—Hay una parte también que dice “los cerebros están llenos de palabras que viven en paz y en armonía con sus contrarias y enemigas” —dijo Miriam— están como en su casita guardaditas, son... —hace una pausa reflexionando— nuestros pensamientos y adelante dice “por eso la gente hace lo contrario de lo que piensa, creyendo pensar lo que hace” y también tiene que ver con la coherencia, a veces pensamos de una manera y actuamos de otra, debería de haber coherencia, actuar como pensamos.*

*–También dice que están en los discursos y los discursos están llenos de palabras. –aseguró Carmen–. Hay discursos verdaderos y también en la fantasía, entonces la palabra está en todos lados, la mentira, la verdad.*

*–¿Algo más, algo que no les haya gustado? –Les pregunté.*

*–Las palabras dicen que sirven para imponer. –Dijo Mayrel haciendo una pausa, asiente y vuelve a guardar silencio.*

Después de los comentarios, les comento que les leeré en voz alta. Una vez que termino, les pregunto si hay algo más que tengan que decir, si comprendieron otras cosas.

*–¿Qué les pareció la lectura en silencio, esta primera lectura, para qué creen que se hizo? – Les pregunté.*

*–A mí no me gustó. –Dijo Miriam con firmeza–. Yo no le entendí y me tuve que regresar a leer de nuevo.*

*–Cuando leí en silencio, no busqué la manera de entender, sino que me centré en algunos aspectos de la lectura, –dijo Carlos sorprendido–, pero ahorita que leíste en voz alta entendí otras cosas.*

*– ¿Alguna palabra que no hayan entendido? –Cuestioné.*

*–Lores, en el segundo párrafo. –Dijo Paty buscando entre las hojas.*

*–Me acuerdo de que he escuchado de la palabra coloquios, la subrayé, pero no recuerdo qué significa, también orfeón, melifluas. –Interrumpió Carlos revisando la lectura.*

*–Barítonos. –Mencionó al aire Erika.*

*–Hay palabras que no usamos comúnmente... –dijo Margarita haciendo un silencio mientras seguía cavilando y buscando en el texto, pero no dijo más.*

*–Pero como las lees de nuevo y ya las sabes, pues ya te haces una idea. –Aportó Paty*

*–¿Algo más del texto? –Les pregunté.*

*–Está muy bonito este texto.*

–¿En qué tiempo verbal se encuentra escrito?

–En infinitivo. –Se apresuró a decir Margarita.

–Está en presente, ¿no? –Intervino Paty.

Luego les pregunté –¿Cómo podemos darnos cuenta de ello?

Paty muy participativa dijo: –Porque están escritos los verbos son, oye, están...

–¿En qué número de persona está?, –continué preguntando–. ¿Qué hicieron para poder comprender el texto?

Por fin Martha tomó la palabra y dijo:

–Yo cuando no le entendí tuve que volver a leer.

–Pues cuando leí puse atención en algunas cosas que antes no lo había hecho. –Concluyó Carmen y nadie más habló.

Una vez agotadas las preguntas, les he dado una tabla orientativa (Ver Anexo 9),<sup>46</sup> con información sobre cómo interrogar los textos, les comento que es una estrategia que se puede utilizar en el aula. A partir de ello, comenzamos a analizar cada elemento y rescatar lo que ellos hicieron al tratar el texto de Saramago, la forma en que se fue llevando a cabo la interrogación. Para cerrar los invité a aplicar esta estrategia con sus estudiantes.

En los días siguientes llevamos a cabo el Consejo Técnico Escolar, una de las actividades fue analizar los resultados obtenidos de los tres primeros bimestres. Una de las observaciones fue que no se tuvo ningún avance y en general se retrocedió en los resultados de comprensión lectora.

Carolina: *Pues a mis alumnos no les fue bien en el examen, ya que se le preguntó sobre lo que trataba la lectura, pero no respondieron adecuadamente. No entiendo, ya que desde que empezamos el ciclo escolar hemos leído libros y en casa también los papás.*

---

<sup>46</sup> Se elaboró una tabla que describe los pasos de la interrogación de textos con base en PpP.

Erika: *Puede ser que las preguntas no hayan sido las adecuadas, quizá el problema haya sido el planteamiento.*

Mayrel: *Yo creo que debemos utilizar diferentes tipos de texto.*

Facilitadora: *Hay que entender que los tipos de textos que se manejan por lo regular en las aulas, son literarios. ¿Qué tipo de texto es el que manejaron en el examen?*

Carolina: *Informativo.*

Este espacio permitió que los docentes que asisten al taller comentaran sobre la importancia de manejar diferentes tipos de texto, considerar el contexto, trabajar con textos de interés de los niños. Algunos invitaron a los demás compañeros a incorporarse al taller. Les adelantamos que pronto los invitaremos a participar en un proyecto que estamos construyendo entre todos para favorecer la comprensión lectora.

### **Episodio 7. Estaciones espaciales... ¡Qué buena idea!**

El día de hoy se inició con la lectura del diario, antes de ello estuvimos haciendo el recuento de que algunas compañeras han faltado por diversas situaciones. Las actividades se centraron en retomar las tareas a realizar en el proyecto para comenzar a diseñar estrategias didácticas.

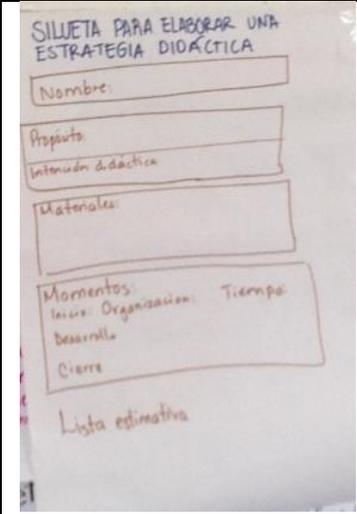
Se proporcionó a cada una de las maestras la *herramienta para la organización de las actividades del proyecto*, para ellos nos organizamos en equipos de tres integrantes. Una vez integrados en equipos revisamos entre las tareas que en las primeras sesiones acordamos realizar dentro del proyecto de acción. Las docentes revisaron libros del rincón relacionados con las temáticas acordadas. Fue muy rico, ya que comenzaron a fluir diferentes ideas y formas de cómo conducir a los niños para la comprensión de textos.

Entre las ideas principales:

- Crear estaciones en las que se lleven a cabo diversas actividades con los niños.
- Hacer una cabina con la proyección de videos.
- Maratón de preguntas a partir de información.
- Hacer ¿Sabías que...? para que los niños en cada estación se les cuestione a los estudiantes.
- Hacer juegos donde los niños lean, construyan a partir de instructivos.

Una vez que los maestros terminaron de escribir su lluvia de ideas, los invité a que hiciéramos una silueta de los elementos que se requieren para diseñar una estrategia didáctica.

Los docentes revisaron diferentes tipos de estrategias: revistas, libros, fotocopias, de manera que identificaran los elementos más importantes para que los consideremos al elaborar nuestra estrategia. Después de unos minutos, entre todos construimos nuestra silueta quedando así:

|  |  |
|--|--|
|  <p>SILUETA PARA ELABORAR UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA</p> <p>Nombre: _____</p> <p>Propósito:<br/>Intención didáctica _____</p> <p>Materiales: _____</p> <p>Momentos:<br/>Inicio Organización Tiempo<br/>Desarrollo<br/>Cierre</p> <p>Lista estimativa</p> | <p>SILUETA PARA ELABORAR UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA</p> <p>Nombre: _____</p> <p>Propósito: _____</p> <p>Intención didáctica: _____</p> <p>Materiales: _____</p> <p>Momentos</p> <p>Inicio: _____</p> <p>Desarrollo: _____</p> <p>Cierre: _____</p> <p>Lista estimativa</p> |
|--|--|

Acordamos con las docentes y el docente, que la siguiente sesión llevaré el formato para comenzar a construir las estrategias didácticas, pero antes determinaremos cuáles serán las actividades que vamos a realizar. Esperamos que en total se construyan cuatro estrategias. Por ahí llegaron a comentar que una vez aplicadas las estrategias podamos evaluarla a partir de la opinión de los niños y realizar los ajustes para que las mejoremos.

Erika ha decidido llevarse el diario.

#### ❖ Ponernos de acuerdo... ¡Qué difícil!

Durante esta sesión nos propusimos construir las estrategias didácticas que responden a los propósitos de nuestro proyecto de acción y colectivo. Erika nos comparte la lectura del diario, comentó que ha logrado aplicar algunas de las condiciones facilitadoras de aprendizaje, nos dice que ha sido difícil en algunos momentos, pero que ha sido muy útil para que todos tengan el mismo acceso al pizarrón o para comunicarse entre ellos.

Cuando terminó invité a las docentes a compartirnos su experiencia con las condiciones facilitadoras o la estrategia de interrogación de textos, así que algunas nos compartieron.

Paty: *He tomado varios cursos, pero he aplicado estrategias, el viernes pasado terminé de leer un libro, me he dado cuenta de que a mis alumnos no les agrada leer, cuando terminé de leer me aplaudieron, me sentí muy bien, mientras leía los capítulos ellos mismo me pedía que leyera otro capítulo. Me sentí muy bien, de eso se trata, ese es el objetivo de esto–.* (Las compañeras felicitaron a Paty).

Martha: *Yo, los he acomodado de diferente manera, ahora los tengo mejor acomodado, antes que los sentaba en círculo era más relajo. Los he cambiado de lugar de acuerdo con la actividad.*

Les pedí que tomaran fotos y que las compartieran al grupo por mensaje, para que fuéramos viendo las diferentes posibilidades o ideas. Eso favoreció a que hubiera más comentarios sobre la aplicación de algunas *condiciones facilitadoras para el aprendizaje* en sus aulas.

Posteriormente, las invité a construir la estrategia didáctica en equipo, comenzó la discusión sobre cuáles serías las temáticas para crear las estaciones en donde los estudiantes pasarían a realizar actividades o recorridos para aprender sobre los planetas del Sistema Solar. Fue más tardado porque no nos poníamos de acuerdo sobre cuáles serías las estrategias, cuántas tendríamos que hacer, cómo dividiríamos a los grupos, quiénes atenderían las estaciones, si los padres de familia ayudarían, cómo sería el recorrido de los grupos, si por grados, si por ciclos o por número de grupos. Los maestros comenzaron a dar ideas, al final pudimos concretarlas en un formato, con base en la silueta construida en la sesión anterior.

| TALLER: "VIAJE LECTONAUTA"                          |                         |                     |                     |
|---|-------------------------|---------------------|---------------------|
| HERRAMIENTA PARA CONSTRUIR UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA |                         |                     |                     |
| Estrategia Didáctica:                               |                         |                     |                     |
| Propósito   | Contenidos que favorece | Intención didáctica | Recursos/materiales |
|   |                         |                     |                     |
| Momentos  | Actividades             | Organización        | Tiempos             |
| Inicio  |                         |                     |                     |
| Momentos  | Actividades             | Organización        | Tiempos             |
| Desarrollo  |                         |                     |                     |
| Cierre  |                         |                     |                     |

Casi nos llevamos toda la sesión en ponernos de acuerdo. Después de un buen tiempo, les pedí que en equipos comenzaran a vaciar nuestras ideas para después presentarla a los demás. Así lo hicimos, fue un momento de mucha creatividad, emoción, ideas que fueron fluyendo, pero que sabíamos que sería difícil elegir entre todas las demás.

Finalmente, cada equipo dio a conocer sus ideas, todos queríamos que las nuestras se llevaran a cabo, entonces decidimos conservarlas todas y acordamos que yo enviaría por correo electrónico el formato y ellos se organizaran para ver quién hacía el registro de su estrategia, me compartieran para imprimirlo y presentarlo en la siguiente sesión. Para concluir Magda decidió llevarse el diario para registrarlo en casa.

### ❖ **Mi primer amor**

Hoy Gloria, Mayrel y otras maestras eligieron consentirnos con hojaldras de mole y arroz, quedó delicioso. Mientras tanto, me percaté que muchos han decidido no quedarse al taller, por mensaje les había comentado que sería la penúltima de las sesiones y que era importante su presencia, ya que haríamos la revisión y ajustes de las estrategias didácticas. Erika y Edith fueron solicitadas para presentarse en la dirección operativa, deciden quedarse a degustar el mole. Paty no asistió porque se sentía mal, Andrea tenía asesoría de tesis, ya que también está estudiando la Maestría en Educación Básica, pero en el área de matemáticas. Los demás han decidido quedarse.

El día de hoy iniciamos con una dinámica denominada *Éste es el hombre que soy/Ésta es la mujer que soy. Cinco minutos de mi vida*, la cual fue adaptada y consistió en proporcionar a los docentes un formato en el que depositarán algunos episodios de su vida por tiempos: Primer minuto *Me veo en el espejo hoy, ¿qué veo?*; segundo minuto *Mi primer recuerdo* (Lo primero que se me viene a la cabeza); tercer minuto. *Una experiencia de adolescencia*; cuarto minuto. *Mi primer amor*; quinto minuto. *¿Qué espero de mí?* (Cómo veo mi futuro); y para concluir se agrega *Versión*. Algo que quiera compartir a los demás.<sup>47</sup> Cuentan con un minuto para responder cada episodio. Se toma el tiempo y se les indica a los docentes cuando hay que hacer el cambio

---

<sup>47</sup> Retomado de Lozano, L. (1997). Técnicas y dinámicas de juegos didácticos para un aprendizaje grupal. México-Libris Editores, pp. 49-50.

al siguiente episodio. El objetivo es propiciar la integración de los docentes para que los lleve a adquirir conciencia del grupo al grado de sustituir el “yo” por el “nosotros”.

Cuando terminamos les pedí que de manera voluntaria nos comentaran lo que vivieron o que nos leyeran alguna de sus respuestas. Al principio nadie levantó la mano, y de pronto Carmen tomó la palabra y nos compartió que ella y su familia están haciendo un proyecto, nos dijo lo que hacían sus hijos y qué han hecho en este tiempo.

*Gloria: Yo quiero compartirles algo triste, ya le dije a Gina (una de sus mejores amigas) que cuando yo me muera quiero que toquen en mi funeral “A mi manera”, pero tampoco quiero morir vieja, para no dar lata.*

Por un momento se hizo un silencio, que pronto fue interrumpido por Tony, quien le pidió a Miriam que contara algo de ella que le interesaba saber. Todas las miradas se viraron hacia Miriam.

*Miriam: Es que hoy es el cumpleaños del que creí que era mi primer amor. Yo quiero decirles que pensé que a mis 20 años había conocido a mi primer amor, eso no funcionó, ya había anillo y todo, pero no resultó, pero hoy que lo pienso sé que el amor de mi vida es mi hija.*

Ya animado Tony concluyó –*Mi primer amor nunca la conocí... la conocí por internet. Nos escribíamos y todo, cuando ya nos íbamos a conocer, mi mamá bloqueó mi cuenta y nunca pude conocerla... A mí no me gusta verme en el espejo, no me gustan los espejos, soy de las personas que si me veo en el espejo empiezo a ver mis defectos y no veo mis cualidades. Sin embargo, todas las mañanas que me levanto veo a una persona alegre con muchas ganas, siempre he dicho que tengo muchas ganas de vivir, En la adolescencia, mi mamá siempre me tenía atado, por eso me salía de la escuela, me escapaba. Mi padre, que era amigo del director, un día me encontró saltándome la barda y me arrojó un poco de tierra, cuando volteamos mis amigos comenzaron a insultarlo. Después me lo encontré en la calle y me pidió que me subiera al coche, así que no les quiero contar lo que pasó después...*

Con una sonrisa le agradecí a todos por compartirnos esos episodios, ya que son temas demasiado personales que nos hacen comprendernos y vernos desde otras perspectivas.

❖ **Entre todos es más fácil**

Posteriormente les proporcioné unas lecturas sobre el concepto de estrategias, les dije que también interrogaríamos el texto:

Facilitadora: *¿Cuántos tipos de estrategias se describen en el texto?*

Bety: *Vienen varias, estrategia didáctica, estrategia pedagógica, estrategia de enseñanza y de aprendizaje.*

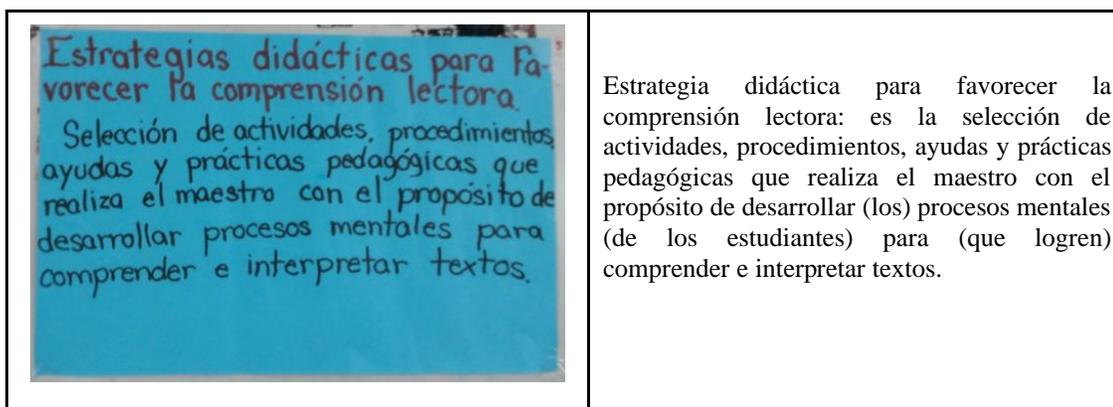
Facilitadora: *¿Qué les parece si vamos rescatando cada una para extraer su definición?*

Tony: *Sí, es mejor.*

Facilitadora: *¿Alguien quiere escribir o yo lo hago?*

Gloria: *Pues ya estás ahí, mejor hazlo tú.*

Por lo que me propuse escribir en el pizarrón. Rescatamos las diferentes definiciones, subrayamos las ideas principales. Cuando anotamos todas las definiciones les pedí identificar las semejanzas entre ellas y verificar cuál era la más cercana a lo que estábamos construyendo. A partir de ello hicimos una sola definición, lo que permitió tener los parámetros para la elaboración y evaluación de la estrategia que diseñaron por equipos.



Bety nos ayudó a transcribir en una cartulina la definición.

Después pasamos a la revisión de la estrategia didáctica diseñada en equipos. Les pedí que me la hicieran llegar y que les daría una lista de cotejo (Anexo 10), para apoyarnos en los elementos

que pudieran contener. Acordamos dejar algunos espacios en el caso de que se decidiera agregar otros elementos.

Las docentes revisaron las estrategias de otro equipo y registraron sus observaciones, en esta ocasión decidí no intervenir, en algunos momentos me acerqué a algunos haciendo cuestionamientos sobre si era claro y suficiente la descripción de las actividades o el propósito. Mayrel comentó:

*–El propósito debe responder algunas cuestiones, qué, cómo, cuándo, para qué, y creo que este propósito solo responde el cómo y con qué.*

*–Hay que hacerle las observaciones para que después se lo devolvamos y puedan hacer los ajustes necesarios. –Le dije y continué–. Hay que pensar en que para otros docentes que no son parte del taller debe ser claro para que lo puedan llevar a cabo.*

Esto permitió que algunos docentes cuestionaran lo que habían hecho ellos mismos y los otros. Se escucharon comentarios sobre la forma en que elaboran su planeación, también que es importante no dar por hecho que todos entienden lo que escribimos, pues hace falta contextualizarlos y, por tanto, hay que ser explícitos y claros. Me sentí muy emocionada, ya que fue enriquecedor que hicieran reflexiones en torno a cómo construir estrategias y a ver qué elementos son indispensables y no pueden faltar en su elaboración.

Acordamos de pasar en limpio las estrategias y hacerle los ajustes para tenerlas listas en la siguiente sesión y presentar nuestro proyecto a los demás compañeros durante el Consejo Técnico Escolar.

Hoy se me olvidó la lectura del diario y nadie me recordó, ni siquiera la que lo hizo, le he pedido una disculpa y le dije que en la siguiente sesión iniciaremos con ella. Bety ha decidido llevarse el diario para escribir en él sus vivencias.

### ❖ **Las despedidas son difíciles**

Empiezo el día con una emoción que se refleja en mi estómago, hoy por fin concluye el taller de docentes. Estoy emocionada y ansiosa porque ya se termina esta primera etapa de

intervención. Nos espera un trabajo cooperativo muy arduo en el que se aplicarán las estrategias diseñadas por las docentes.

Es una tarde nublada, Magda ha empezado a leer el diario, ya que la sesión anterior nos saltamos este ejercicio que fue un acuerdo para realizar al inicio de cada sesión. Comenzamos un poco después de las tres, algunas maestras han llegado tarde, otras se han ausentado por distintos motivos y, por si fuera poco, una de las compañeras ha decidido dejar de asistir debido a que cursa una maestría y no ha podido ajustar sus tiempos, por lo que se le complica quedarse. Aunque eso no es todo, por un momento pensé que hoy tampoco se leería el diario, Bety llegó tarde al taller, pero logrado hacer la lectura y eso me tranquiliza.

Continuamos con la lectura de la lista de actividades que tenemos propuestas para hoy, van con relación a realizar nuestro cierre del contrato individual, la autoevaluación de las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*. Así mismo, les he pedido que lleven su carpeta de evidencias para revisar y hacer un recuento, muy pocas la presentan ordenada, algunas la han extraviado y me miran avergonzadas, no les digo nada y veo a quienes poco a poco van mostrando su carpeta a todos. Esto nos ha llevado mucho tiempo, ya que varias compañeras, a pesar de llevar sus carpetas no encuentran sus producciones.

Por otro lado, les he pedido que me hagan entrega de la estrategia didáctica que construyeron en equipo, solamente una docente me la envió por correo, previamente se los había pedido en el grupo de mensajería *WhatsApp*, pero al parecer no todos leyeron los mensajes. Me siento un poco desesperada, pero debo ser paciente. Las docentes que no han presentado su estrategia de manera escrita han decidido darla a conocer de manera oral, esta actividad ya había sido trabajada la sesión anterior, pero ante la situación ellas han tomado la palabra y comienzan a explicar su diseño.

La directora Margarita ha tomado la palabra y ha decidido aprovechar el momento para organizar lo del día del niño, pero comienzo a estar en desacuerdo con esta situación, ya que no es la primera vez que Margarita utiliza el tiempo para tratar asuntos relacionados con alguna situaciones o problemáticas de los docentes o de los estudiantes. Esta situación me trajo un conflicto emocional, comencé a sentir que cambiaba de color por lo molesta que estaba, quería aprovechar el corto tiempo que nos restaba en esta última sesión del taller y me sentí ofendida.

Por mi cabeza pasaban muchos pensamientos, buscando alguna solución para retomar la palabra.

En una de las pausas que realizó Margarita aproveché para decir, que el tiempo del taller transcurría y que faltaban muchas actividades por realizar. Me sentí acaparadora y hasta creo que mi expresión dio a conocer cómo me sentía, pero logré retomar lo del taller. Es difícil trabajar bajo estas condiciones, ahora comprendo que el tiempo que podemos tener con los docentes, el retroalimentarlos durante la jornada escolar, es insuficiente o nulo.

La necesidad de la directora de atender estos asuntos, aprovechando el tiempo del taller, es un reflejo de las condiciones en las que nos encontramos actualmente en la escuela. Vivimos una saturación de actividades, que difícilmente permite tener esos espacios en los que se atiendan diversas situaciones, que se den retroalimentaciones, que se atiendan las necesidades que presentan los docentes, incluso de sus preocupaciones. Cada día esta situación hace más complejo el trabajo cooperativo entre compañeros de las escuelas, algo se tendrá que hacer.

El día de hoy lo que más me interesa es que expresen todo lo que vivieron en el taller. Por la premura de tiempo les he pedido que hagan un texto en el que expresen lo que les gustó, lo que no les gustó, lo que van a utilizar y lo que sugieren para mejorar el taller, no ha dado tiempo de socializar y eso no es tan conveniente.

Finalmente les he preguntado cómo quieren que demos a conocer la experiencia del taller, yo les he sugerido que podemos organizar una presentación y cada uno puede ir aportando conforme lo considera, el objetivo es realizarlo durante un espacio del CTE, sin más ni menos, los docentes han decidido que es una buena opción. Les propongo que haré la presentación con las fotos que hemos recabado durante las sesiones. Ellos aceptan. Ha concluido el tiempo, se llevan tarea para autoevaluar sus experiencias con la aplicación de las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*, quedamos que la entregaran en el CTE.

### **Episodio 8. Viaje Lectora**

Hoy es la junta de Consejo Técnico Escolar. Durante la semana estuve esperando el momento para solicitar a la directora un espacio en el que pudiéramos dar a conocer al colegiado todo lo que trabajamos durante el taller “Viaje Lectora”, también ellos se encuentran emocionados,

he buscado la manera de que sea significativo tanto para ellos como para mí. Quiero que se sientan reconocidos por todo lo que se vivió en el taller.

Llego un poco antes de las 8:00, platico con la directora sobre el espacio que me otorgará y me confirma que sí tendremos el espacio, pero que espera que no se empalme con todo lo que se va a trabajar en la reunión, ya que vamos a contra reloj. Como siempre en cada CTE hay actividades que se desbordan, no es suficiente el tiempo para todo lo que tenemos propuesto, no es suficiente para la retroalimentación y la atención a las necesidades o urgencias que se van presentando a lo largo del mes.

La mañana ha transcurrido de manera veloz, llega el momento del descanso y con la directora hemos acordado que mientras tomamos alimento haga la presentación a los docentes de todo lo vivido en el taller. Mi intención en un primer momento fue que los docentes del taller narraran lo que vivieron, pero las circunstancias no nos lo permiten. He sido yo quien ha tomado el papel de portavoz, eso no me agrada mucho porque no puedo observar la apropiación de los docentes sobre lo adquirido en el taller. Considero que estos espacios hacen falta para la reconstrucción de la práctica. Bajo estas circunstancias he dado a conocer lo que hemos trabajado en el taller.

Tony me ha ayudado a mostrar los materiales, por desgracia no le he tomado fotos durante su participación, solo he grabado su voz. Se muestra muy alegre dando a conocer los productos que fuimos obteniendo a lo largo del taller. Ayer que elaboraba la presentación, este recuento de los hechos me ha permitido visualizar todo lo que se puede hacer desde la escuela, la participación de todos y cada uno de los que integramos un colegiado hace que el trabajo sea enriquecedor y fortificante.

Uno de los retos a los que me enfrenté en este taller fue tratar de hacer que todos y cada uno de los docentes o las docentes, porque solo era un maestro, se sintieran reconocidos, aceptados y cómodos dentro del taller.

Durante la presentación, cuando ha llegado el momento de presentar las estrategias didácticas construidas por los equipos, se ha levantado un integrante para dar a conocer lo que se hizo. Han tomado iniciativa para invitar a los demás compañeros a unirse a la actividad, esto me ha resultado muy gratificante y no dejo de sonreír, me quedo a la expectativa de la respuesta de los compañeros. Ellos aceptaron aplicar las estrategias construidas en el taller.

Por otro lado me he percatado que hay docentes que nunca logré que se sintieran incluidas, bueno esa es mi percepción, me refiero a la maestra Edith, tiene poco más de medio año que ingresó al sistema educativo, actualmente se encuentra en su proceso de evaluación.<sup>48</sup> Intento comprenderla, pero a la vez se me hace tan difícil acceder a ella, la verdad no he hecho nada para que ella se sienta en confianza, quizá sea la función que nos separa. Ha habido momentos en que me desespero, que intento encontrar una solución a su actitud y a la mía, la siento desmotivada, sin ganas de estar, este es una de las cosas por las que me siento insatisfecha, pero así me quedé... sin hacer nada.

Creo que este taller me permitió reconocer mis capacidades, mi compromiso hacia los demás, debo reconocer que en algunos momentos no sabía cómo trabajar con las docentes, que presentarles y si eso sería adecuado o no, enriquecedor o no. Considero que, a falta de preparación del material con mucha más antelación, no fue suficiente lo visto y trabajado en cada sesión. Que pude haber dado más a las docentes, ya que fui construyendo conforme las sesiones, pero muchas veces no tuve a la mano el material más adecuado para cubrir mis propias expectativas.

Esto me motiva a buscar nuevas formas de trabajar con ellos, de mejorar mi práctica, de buscar maneras de que se involucren y no solamente tomen el papel de receptores.

Quedo de alguna manera satisfecha con lo que hoy vi, esta experiencia de contar y recontar a otros sobre mi quehacer y el de los que me acompañaron en este taller, permite encontrar una razón de ser dentro de este sistema educativo. Espero que sea un parteaguas para continuar en la preparación personal y contribuir en la mejora de la educación.

Esta noche me siento triste, me ha caído “el veinte” de que el taller concluyó, todo lo que puede hacer ya no será, el tiempo no puede volverse, es mejor ver hacia adelante y continuar, aceptar las fallas, reconstruir y volver a intentar. Gracias por estos momentos que he vivido, no puedo ser más afortunada hasta ahora sobre todo lo que ha pasado. Tengo doce años de haber egresado

---

<sup>48</sup> Proceso de evaluación del Servicio Profesional Docente al que se somete cada docente de nuevo ingreso durante los primeros dos años de su labor.

de la universidad y siempre me levanto pensando en hacer el bien, en ser mejor, en hacer las cosas con el deber ser.

### ❖ **Aterrizando nuestras ideas**

No hay nada más hermoso como ver concretado tu trabajo, todos habíamos estado de arriba para abajo preparando materiales, sirviéndonos de nuestra imaginación y destrezas manuales para que los chicos y chicas vivieran nuestra creación. Cada uno acunaba en las manos y en el pensamiento la estrategia que pondría en práctica con los niños y niñas de la escuela.

Cada uno vivimos los preparativos por separado, apenas si me podía acercar a preguntarle a cada docente si ya tenía listo su material, entre tanto, también hacía charlas breves con mis compañeros de equipo para organizarnos y repartir tareas. Como obtuvimos una respuesta positiva por parte de los docentes que no asistieron al taller para participar como colaboradores en la aplicación de la estrategia, hicimos uso de sus habilidades. En nuestro caso, el maestro Francisco se propuso hacer diapositivas en lugar de tarjetas con las preguntas y respuestas para realizar el maratón. Aprovechamos el momento para revisar varios libros del *rincón de lecturas*, Francisco decidió llevarse los libros a su casa para terminar las diapositivas pues el tiempo de nuevo nos alcanzó.

Finalmente estaba todo listo para el Viaje Lectoronauta, hice los letreros, el cronograma para organizar el tiempo en el que estarían los estudiantes en cada estación, en verdad estaba muy emocionada. También debía estar como responsable en una de las estaciones, eso me hizo pensar en la manera en que podríamos rescatar todo lo que íbamos a vivir al presentar nuestras estrategias.

El tiempo llegó, los docentes y estudiantes estaban avisados sobre la organización de tiempo y espacios, para que todos pudieran disfrutar al menos tres de las cuatro *estaciones lectoespaciales* que habíamos instalado. Así transcurrió el tiempo explicando a los niños las reglas del juego, motivándolos a participar, ellos se mostraron emocionados, querían pasar todos a la vez. Cada 45 minutos venían nuevos grupos, por lo que no hubo tiempo ni de respirar.

La tarde se mostró pacífica después de una oleada de estudiantes ansiosos de recorrer cada estación, fueron algunos espasmos de tiempo en los que me pude dar un espacio para correr y

tomar fotos, preguntar cómo iban. La verdad que me sentí triste de no poder observar más detalladamente, pero al final los participantes del taller mencionaron que había sido todo un éxito.

Pasaron los días y es momento de reconstruir toda nuestra experiencia, he invitado a los docentes a concentrar nuestras memorias para hacer algún material que podamos compartir con otros docentes, principalmente las estrategias didácticas construidas, pero no hay más tiempo para reunirnos de nuevo, así que de todo lo compartido me he dado a la tarea de recopilarlo y presentarlo a los maestros para el visto bueno, solo algunas docentes han podido apoyar en este proceso de escritura (Ver Anexo 11), el cual será presentado en el CTE de junio.

## **B. Informe general de la Intervención Pedagógica**

El presente apartado tiene el propósito de dar a conocer el informe general de la Intervención Pedagógica, con el fin de darle mayor soporte en cuanto a la validez y confiabilidad. Dicha intervención realizada en la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, se llevó a cabo por medio de un taller.

Este informe está conformado por el Diagnóstico Específico, los aportes teóricos utilizados, la metodología pedagógica de la intervención, que además de basarse en la etnografía educativa, la observación participante, se apoya de la hermenéutica para dar a conocer el relato pedagógico. Finalmente, se exponen los resultados y las reflexiones obtenidas a partir de la experiencia y el análisis de la Intervención Pedagógica.

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

Esta investigación se basó en el paradigma cualitativo con elementos del método de investigación-acción, del cual se retomó el tono reflexivo que indica para analizar los datos obteniendo un Diagnóstico Específico. El criterio metodológico utilizado para la selección de los participantes se basó en Otzen y Manterola con el tipo de muestreo no probabilístico intencional, que consiste en “seleccionar a los sujetos de acuerdo con un criterio establecido” (2017: 203) por el mismo investigador, pues le permite tomar decisiones de acuerdo con el contexto en el que se encuentre situado. La técnica que se empleó fue la observación directa, que consistió en observar a los sujetos en sus

contextos naturales (Guber, 2011), para la cual se utilizaron diferentes instrumentos para la recogida de datos: diario de campo; estudio socioeconómico aplicado con la herramienta tecnológica de *Formularios de Google* y el cuestionario.

Además, para construir el diseño de intervención, considerando estos aportes se usó la Documentación Biográfico-narrativa, la cual se basa en el *Enfoque Biográfico-narrativo* de Antonio Bolívar y sus colaboradores y en la *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas* de Daniel Suárez y Liliana Ochoa. Desde el *Enfoque Biográfico-narrativo* se consideró el modo narrativo, mismo que se orienta en la fenomenología y la hermenéutica, ya que se caracterizó por “presentar la experiencia concreta humana como una descripción de las intenciones, mediante una secuencia de eventos” (Huberman *et al.*, 2000 en Bolívar *et al.* 2001: 104), en donde el relato biográfico-narrativo es el medio privilegiado para construir investigación. Para esta etapa metodológica se empleó el *relato único*.

## **2. Contexto general y Diagnóstico Específico**

La Intervención Pedagógica se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, ubicada en la delegación Magdalena Contreras, constituida por una plantilla de 26 docentes que atienden a una población aproximada de 455 estudiantes.

Para llevar a cabo el DE se aplicaron diferentes instrumentos (estudio socioeconómico y cuestionarios), considerando la totalidad de la población de docentes, incluido el directivo, como sujetos de estudio y una muestra de estudiantes con sus respectivos padres de familia como actores que intervienen en el proceso, cabe mencionar que durante la aplicación de instrumentos se utilizó la observación directa.

Lo anterior llevó a tener precisión en el problema en cuanto a la comprensión lectora, ya que los docentes presentan dificultad para aplicar estrategias motivantes que favorezcan los procesos cognitivos de los estudiantes para construir el significado de los textos. Esto permitió dilucidar en la siguiente pregunta principal de indagación de cinco realizadas: ¿De qué manera fortalecer la formación docente en cuanto a estrategias didácticas, qué apoyos didácticos se requieren para su apropiación y de

qué manera lograr que los docentes participen en la construcción de estas para favorecer la comprensión lectora entre los estudiantes?

Por último, se presentaron cinco supuestos teóricos de los cuales se retoma el primero, que expresa la formación del docente sobre comprensión lectora se fortalece cuando se realizan talleres, en los que se desarrolla el intercambio de experiencias y la vida cooperativa, basada en los principios de *PpP*. Estos elementos descritos encaminaron el sustento teórico pedagógico que en las siguientes líneas se explican.

### **3. Sustento teórico**

Para construir el Diseño de Intervención acerca de la formación docente en cuanto a estrategias didácticas que favorezcan la comprensión lectora, se consultaron en un primer momento, los antecedentes que giran en torno a esta investigación, por lo que, se retomó la definición de estrategias que favorecen la comprensión lectora de los estudiantes como parte de la formación docente de la autora Jarumy Sayuri Silva Bustillos (2012); el rol que debe tomar el docente durante su intervención para favorecer la comprensión lectora de sus estudiantes hacia una autonomía del aprendizaje de los autores Calixto Gutiérrez-Braojos y Honorio Salmerón Pérez (2012); para crear un ambiente adecuado para el aprendizaje entre docentes y el intercambio mutuo se retomó parte de la estrategia general utilizada por la autora Victoria Eleazar Villafañá Pérez (2013); la concepción de taller como un espacio de encuentro e intercambio mutuo de la autora María Guadalupe Lidia Dávila Ollervides (2016) y del autor Víctor Luis González Ruíz (2016) se retomó la dinámica general de un proyecto colectivo organizado en fases.

En un segundo momento, se consultaron diferentes teóricos como son Isabel Solé, Daniel Cassany, Gloria Català, K. Goodman, Carlos Lomas y Donna Marie Kabalen quienes definen los componentes y elementos que intervienen en el proceso de la comprensión lectora desde una perspectiva sociocultural, cognitiva y constructivista. Finalmente, se tomó como base didáctica la *PpP* siendo una propuesta didáctica que se empleó para organizar el proceso de intervención.

#### 4. Metodología Pedagógica de la Intervención

La Intervención Pedagógica se llevó a cabo de agosto de 2016 a abril de 2017. Se aplicó el proyecto colectivo, el de acción, el contrato colectivo e individual, a partir del cual los docentes participantes construyeron cuatro estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora mismas que se recopilan en un librito elaborado por los mismos docentes.

La intervención con modalidad de taller tuvo como propósito que los docentes intercambiaran sus saberes y experiencias respecto a la comprensión lectora, bajo los principios de Pedagogía por Proyectos para mejorar su práctica. Previamente, se organizó en cuatro fases, la primera se abocó a una sesión de sensibilización de los docentes para asistir al taller, las siguientes fases se desarrollaron durante el periodo de la impartición del taller y una última para presentar y aplicar las estrategias didácticas diseñadas a la comunidad de estudiantes. El taller se llevó a cabo de manera semanal en 10 sesiones presenciales de hora y media cada una a contra turno.

En este tipo de Intervención Pedagógica con *PpP*, si bien se trabajó la comprensión lectora, se produjeron otro tipo de textos, los cual se presentan en el siguiente cuadro que se realizó y donde se puede observar el nombre del proyecto, tiempo y textos usados (Ver figura 34).

**Figura 34. Cuadro recapitulativo de las fases de la intervención**

| Fases                      | Sesión                       | Estrategia                           | Actividad  | Textos leídos                                     | Textos producidos |
|----------------------------|------------------------------|--------------------------------------|--|---|-------------------|
| I<br>De<br>sensibilización | 1<br><br>Sept.-<br>Dic./2017 | Preparando el camino hacia el Taller | ❖ Adaptación de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje para ser usadas por los docentes: ayudamemoria, lista de asistencias y el calendario de cumpleaños.  |   |                   |
|                            | 25/11/2017                   | Invitación al taller                 | ❖ Lectura del cuento.<br>❖ Cada docente escribe su lista de preocupaciones.<br>❖ Elaboración de un <i>quitapesar</i> en el que guarda su lista de preocupaciones.<br>❖ Invitación al taller: "Viaje Lectorauta". | <i>Ramón preocupón</i> , cuento de Anthony Brown. |                   |

|                         |                                    |  |  |  |   |
|-------------------------|------------------------------------|--|--|--|---|
| Fase II<br>De<br>acción | 2<br><br>9/01/2017<br>15:00-16:30  | Taller "Viaje Lectoronauta". Somos parte de un colegiado | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Dinámica de integración: "El juego de los piropos".</li> <li>● Presentación del taller y entrega de carpeta individual.</li> <li>● Toma de acuerdos para trabajar el taller y elaboración de reglas de vida.</li> <li>● Elaboración de lista de asistencia y cuadro de cumpleaños.</li> <li>● Presentación del Diario Escolar para ir registrando la experiencia del taller.</li> <li>● Planteamiento de pregunta: ¿Qué quieren que hagamos juntos para trabajar el taller de comprensión lectora para los estudiantes?</li> <li>● Organización para planificar un proyecto de acción.</li> </ul> |  |   |
|                         | 3<br><br>16/01/2017<br>15:00-16:30 | Organizando el trabajo entre compañeros                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Convivio.</li> <li>● Lectura del diario de experiencias en el taller.</li> <li>● Exposición por equipo de su propuesta para hacer un proyecto de acción.</li> <li>● Consenso de las propuestas para diseñar el proyecto de acción.</li> <li>● Elaborar el proyecto de acción con la herramienta para planificarlo.</li> <li>● Organización para crear un cuento de manera colectiva.</li> </ul>   | Estrategia didáctica:<br><i>Sábanas para compartir: una forma de tejer ideas para elaborar un cuento, muchos cuentos,</i> Ma. Guadalupe Correa Soto. <sup>49</sup> |   |
|                         | 4<br><br>23/01/2017<br>15:00-16:30 | Organizando el trabajo entre compañeros                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lectura del <i>diario escolar</i>.</li> <li>● Revisión de contenidos de 4º bimestre de los diferentes programas de estudio para trabajarlos en el proyecto global.</li> <li>● Trabajar la herramienta del contrato colectivo.</li> <li>● Elaborar el Compromiso Individual.</li> </ul>  |  | Creación de un cuento colectivo apoyados de la estrategia didáctica de Ma. Guadalupe Correa Soto. |
|                         | 5<br><br>30/01/2017<br>15:00-16:30 | Red de intercambios                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Dinámica de integración: <i>Círculo de presentaciones</i>.</li> <li>● Lectura del <i>diario escolar</i>.</li> <li>● Revisar en equipos el material sobre las condiciones facilitadoras.</li> <li>● Preparar una exposición de las ideas más importantes del texto sobre las condiciones facilitadoras.</li> </ul>   | <i>Capítulo I. Crear condiciones facilitadoras del aprendizaje</i> de Josette Jolibert y Jeannette Jacob.  | Presentación del cuento colectivo denominado "El sueño de Eloísa".                                |
|                         | 6<br><br>13/02/2017<br>15:00-17:20 | Conociendo las condiciones facilitadoras de aprendizaje  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Convivio.</li> <li>● Lectura del <i>diario escolar</i>.</li> <li>● Exposición de las ideas más importantes del texto sobre las condiciones facilitadoras.</li> <li>● Invitación a aplicar las condiciones facilitadoras en sus aulas.</li> </ul>  |  |   |
|                         | 7<br><br>20/02/2017<br>15:00-16:30 | Interrogación de textos                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Dinámica grupal (Adaptación): <i>Un regalo sorpresa</i>.</li> <li>● Lectura del <i>diario escolar</i>.</li> <li>● Interrogación del texto <i>Las palabras</i>.</li> <li>● Revisión de la herramienta: <i>Construcción de la comprensión de un texto</i>.</li> </ul>   | <i>Las palabras</i> de José Saramago.  |   |

<sup>49</sup> *Sábanas para compartir: una forma de tejer ideas para elaborar un cuento, muchos cuentos* de Ma. Guadalupe Correa Soto, es una de las varias estrategias didácticas que se encuentra en Pulido, R. et al. (s. f.). *Laberintos del lenguaje, voces y palabras para tejer en el aula*.

|                              |                                 |  |   |  |   |
|------------------------------|---------------------------------|--|---|--|---|
|                              |                                 |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Invitación a aplicar la interrogación de textos en sus aulas usando la herramienta.</li> </ul>   |  |   |
|                              | 8<br>27/02/2017<br>15:00-16:30  | Hacia la construcción de estrategias                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del <i>diario escolar</i>.</li> <li>• Reunión en equipos para continuar el proyecto de acción y determinar las acciones a realizar en colectivo.</li> <li>• Revisión de diferentes tipos de estrategias didácticas.</li> <li>• Elaboración colectiva de la silueta para la construcción de estrategias didácticas.</li> </ul>  | Diferentes textos acerca de estrategias didácticas de la Revista <i>Entre Maestros</i> .   |   |
|                              | 9<br>06/03/2017<br>15:00-16:30  | Hacia la construcción de estrategias                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del diario de experiencias en el taller.</li> <li>• Revisión de textos sobre qué son las estrategias didácticas.</li> <li>• Construcción colectiva para definir qué es una estrategia didáctica.</li> <li>• Uso de la silueta para diseñar en equipos una estrategia didáctica que responda a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y al proyecto de acción acordado colectivamente.</li> </ul>  | <i>Introducción</i> del Manual de Estrategias Didácticas de la Comisión Iberoamericana. Revisión de libros de la biblioteca escolar sobre temas como el Universo, La Tierra, el tiempo y el sistema solar. | Construcción colectiva de la maqueta para el diseño de una estrategia didáctica.  |
|                              | 10<br>13/03/2017<br>15:00-16:30 | Construcción colectiva de estrategias didácticas         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica grupal: <i>Mi primer amor</i>.</li> <li>• Lectura del <i>diario escolar</i>.</li> <li>• En colectivo socializamos los diseños de estrategias propuestas por los docentes.</li> <li>• Intercambiamos entre equipos las propuestas de estrategias didácticas.</li> <li>• Evaluación de las propuestas con una herramienta.</li> <li>• Elaborar la corrección de las propuestas con base en las observaciones de la evaluación.</li> </ul>   |  | Construcción colectiva de la obra maestra del diseño de una estrategia didáctica para favorecer la comprensión lectora. |
| Fase III<br>De<br>evaluación | 11<br>27/03/2017<br>15:00-16:30 | Evaluación del taller                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del <i>diario escolar</i>.</li> <li>• Recuperación de las estrategias didácticas construidas en colectivo en la sesión anterior ya corregidas, así como su evaluación.</li> <li>• Contrato individual, balance del contrato colectivo.</li> <li>• En colectivo socializamos la manera en que daremos a conocer lo realizado en el taller y el proyecto colectivo.</li> <li>• Autoevaluación sobre la aplicación de las condiciones facilitadoras.</li> <li>• Escribir la experiencia en el taller en una hoja: Qué me gustó, qué no me gustó, qué voy a utilizar y qué sugiero para la mejora de este taller.</li> <li>• Evaluación del taller por parte de los docentes.</li> </ul> |  |   |
|                              | 12<br>28/03/2017                | Presentamos la experiencia en el taller: "Viaje Lectora" | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del taller al Consejo Técnico Escolar de marzo.</li> <li>• Exposición de las cuatro estrategias didácticas diseñadas en el taller.</li> <li>• Invitación a los docentes que no asistieron al taller para participar en</li> </ul>   |  |   |

|                          |                                |                                   |   |  |   |
|--------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|---|--|---|
|                          |                                |                                   | la aplicación de las estrategias didácticas construidas.  |  |   |
|                          | 13<br>27/04/2017<br>8:30-13:30 | "Viaje Lectornauta" en la escuela | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación y aplicación de las estrategias didácticas a la comunidad de estudiantes.</li> </ul>  |  |   |
| Fase IV De socialización | Mayo-Julio/2017                | Revista "Viaje Lectornauta"       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño y construcción de una revista por parte de algunos docentes participantes del taller y la facilitadora, para dar a conocer a la comunidad de docentes de otras escuelas, lo trabajado en el Taller.</li> <li>• Publicación de la revista denominada "Viaje Lectornauta".</li> </ul> |  | Elaboración y diseño de una revista pedagógica. |

Este proyecto dio lugar al relato compuesto por ocho episodios:

- 1) De un lugar a otro hasta llegar a ser docente.
- 2) Preparando el viaje: Un encuentro con la realidad docente.
- 3) Entre dilemas y preocupaciones, a un paso de abordar.
- 4) ¡Todos a bordo!, el viaje va a empezar.
- 5) ¡A trabajar por proyectos!
- 6) Un cuento colectivo: El sueño de Eloísa.
- 7) Estaciones espaciales... ¡Qué buena idea!
- 8) Viaje Lectornauta.

Estos episodios dan cuenta de todo el proceso vivido durante la intervención, por lo que en el siguiente apartado se da a conocer los resultados con el tipo de instrumentos empleados.

### **5. Resultados sobre la Intervención Pedagógica**

Los datos que se obtuvieron para la construcción de la investigación Biográfico-narrativa permitieron encontrar los siguientes resultados.

Entre los instrumentos se encuentra el diario autobiográfico, el cual arrojó la mayor información acerca de la experiencia docentes (antes, durante y después del taller), acerca de que los docentes requerían fortalecer su trabajo colaborativo y cooperativo para llevar a cabo un proyecto en común, por lo que en cada una de las sesiones se promovió el respeto y el reconocimiento del otro, lo cual sirvió como motivación e

incentivo para que la mayoría participara en el taller en un horario a contra turno, además que llevó a la construcción colectiva de cuatro estrategias didácticas enriquecidas con la experiencia y conocimiento de los docentes.

Las audiograbaciones y fotografías, permitieron identificar distintos momentos en los que los docentes compartieron sus experiencias acerca de las estrategias trabajadas durante el taller y llevadas al aula. Lo que da cuenta de la importancia de trabajar entre pares y compartirse saberes y experiencias pedagógicas lo que conduce a la apropiación y motivación para llevarlo a la práctica.

Durante las sesiones los docentes trabajaron diversos productos que permitieron observar su participación en el proyecto de acción. Cabe mencionar que, durante las sesiones del taller, la asistencia de los docentes fue regular, teniendo un aproximado de diez docentes por sesión, siendo que se registraron trece, por lo menos cada docente faltó al menos una vez. De la misma manera, no todos los productos fueron entregados en tiempo ni por la totalidad de los docentes.

Comentan que la mayor dificultad se centró en el diseño de las estrategias didácticas que se construyeron en equipos, ya que no se contó con el tiempo suficiente dentro de las sesiones del taller, por lo que se tuvo que considerarse el trabajo en un tiempo y espacio en los que pudieran coincidir la mayoría de los integrantes para concluir el diseño y corrección, así como organizarse y preparar el material requerido para su posterior aplicación.

A partir de los contratos individuales se pudo obtener, que los docentes por medio del trabajo cooperativo, el diálogo para tomar acuerdos, el compartir experiencias y en algunos momentos confrontar sus ideas, lograron aprender y tener un acercamiento sobre cómo trabajar y organizar las clases por proyectos, motivarse para aplicar en sus aulas algunas estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora y otros aspectos de la lengua, así mismo, aplicar las condiciones facilitadoras del aprendizaje para generar un ambiente adecuado dentro de su aula.

Por lo que a continuación se da a conocer la autoevaluación que hicieron diez de los trece docentes que asistieron al taller sobre la aplicación de las condiciones facilitadoras (Ver figura 35).

A partir de lo anterior, se puede concluir que la Intervención Pedagógica con modalidad de taller, permitió que los docentes tuvieran un espacio donde compartir experiencias y saberes, así mismo interesarse en actividades que favorezcan el proceso de comprensión lectora de sus estudiantes. En algunos casos se pudo observar la iniciativa en la modificación de sus prácticas y la concepción que se tiene sobre la lectura y la comprensión de esta.

**Figura 35. Cuadro recapitulativo de competencias observadas en los docentes**

**Cuadro recapitulativo de competencias observadas en los docentes**  
**AUTOEVALUACIÓN DOCENTE SOBRE LA APLICACIÓN DE LAS CONDICIONES FACILITADORAS DEL APRENDIZAJE**  
**Responde: "S" = sí, "N" = no, "AV" = a veces, "NA" = nunca**

| Docentes                                | Aspectos a evaluar  |   |   |   |   |   |   |  |   |  |
|---|---|---|---|---|---|---|---|--|---|--|
|   | ¿Promuevo en el aula el trabajo en grupo o pequeños grupos? | ¿Promuevo que los estudiantes tomen partida para la elección del tema de acuerdo a sus intereses? | ¿Planeamos actividades que se trabajan a partir de proyectos? | ¿Hacemos uso de diversos textos con múltiples formas? | ¿Utilizamos las paredes como espacios en donde los estudiantes colocan sus creaciones, siluetas y herramientas? | ¿Disponemos de rincones dentro del aula para promover espacios libres y dinámicos, basados en los intereses y necesidades de los estudiantes? | ¿Dentro de nuestra aula se vive y promueve la vida cooperativa generando un ambiente grato y alentador? | ¿Los estudiantes demuestran tener autorregulación durante las actividades que se les proponen? | ¿La Biblioteca funciona y está disponible para todos? |  |
| 1. Adela Margarita Huerta Rodríguez     | S   | AV  | AV  | S   | S   | S   | S   | AV   | S   |  |
| 2. Martha Lidia Rodríguez R.            | -   | -   | -   | -   | -   | -   | -   | -  | -   |  |
| 3. Mayrel Gutiérrez Conde               | AV  | AV  | AV  | S   | S   | AV  | S   | AV   | S   |  |
| 4. Gloria Fragoso González              | S   | AV  | S   | S   | S   | S   | S   | AV   | AV  |  |
| 5. Carlos Antonio León Angulo           | S   | S   | AV  | S   | S   | S   | S   | AV   | S   |  |
| 6. María Magda Puga Alvarado            | -   | -   | -   | -   | -   | -   | -   | -  | -   |  |
| 7. Miriam Trinidad Rodríguez Mendoza    | AV  | AV  | AV  | AV  | S   | AV  | S   | AV   | S   |  |
| 8. Erika Nohemí Gómez Moreno            | S   | S   | S   | S   | S   | AV  | AV  | AV   | S   |  |
| 9. Gloria Edith Salazar Trujillo        | S   | AV  | N   | N   | AV  | AV  | AV  | AV   | S   |  |
| 10. Margarita Camacho González          | -   | -   | -   | -   | -   | -   | -   | -  | -   |  |
| 11. María del Carmen Mariscal Pioquinto | S   | S   | /   | AV  | AV  | S   | S   | AV   | AV  |  |
| 12. Beatriz Ramírez Vásquez             | AV  | AV  | S   | S   | AV  | AV  | S   | N  | S   |  |
| 13. Patricia Galicia Chávez             | S   | AV  | AV  | S   | S   | S   | AV  | AV   | AV  |  |

Finalmente, es importante decir que se llegó a construir un librito de las experiencias vivida en el taller (Anexo 12), resaltando las estrategias didácticas diseñadas por las docentes, que se logró partiendo de la experiencia que muchas docentes han acumulado, pero sobre todo de su creatividad e iniciativa.

## CONCLUSIONES

- Estudiar el contexto internacional y nacional con una mirada más crítica y reflexiva, permitió identificar el porqué del panorama educativo que atañe las escuelas en México y en otros países del mundo. Así mismo, observar que el perfil de egreso que se propone en el plan y programas de estudios es insuficiente y tendencioso, por lo que el papel del docente cobra relevancia para guiar al estudiante en su andar formativo, otorgándole oportunidades distintas a las que se proponen institucionalmente.
- El Diagnóstico Específico es una fuente rica de información que permitió tener la visión holística para identificar el problema con el objeto de estudio, sin él la Intervención Pedagógica no tendría sentido en el hacer cotidiano de la escuela en donde se llevó a cabo.
- El uso de aplicaciones tecnológicas para la recogida de datos en el Diagnóstico Específico facilitó la obtención inmediata de información e incluso en algunos casos su sistematización. Por lo que resulta enriquecedor que empleemos estas herramientas en beneficio de la investigación educativa, pues permite desarrollar la creatividad de los docentes-investigadores para diseñar instrumentos y compartirlos de forma inmediata y eficaz entre los participantes del estudio. Actualmente un gran porcentaje de la población tiene acceso a un teléfono inteligente (*smartphone*), no tenemos que sentirnos ajenos o rebasados por estos avances tecnológicos sino aprovechar las ventajas que nos ofrecen, para darles un sentido educativo promoviendo la integración de elementos tecnológicos en nuestro hacer cotidiano.
- La Documentación Biográfico-narrativa es una metodología que me permitió reflexionar en mi hacer docente, además de recuperar distintas miradas sobre lo que se vivió durante el taller, pues se retoma la palabra de cada participante, otorgándole voz, lo que dio sentido a algunas prácticas y a otras invitó a modificarlas o transformarlas sobre principios más democráticos.

- Esta forma de hacer investigación deja ver que la mirada del investigador no es suficiente y se puede caer en conclusiones totalitarias que nublan la realidad, en este caso el resultado de este trabajo se funde junto con la mirada de otros docentes, otorgando poder a las palabras de cada uno para construir conocimiento.
- El trabajar la modalidad de taller permitió crear un ambiente de compañerismo e incluso camaradería entre algunas maestras. Otorgarnos espacios de escucha sobre situaciones personales, aunque con reducido tiempo, fue un elemento clave para sensibilizarnos y empatizar con los otros hacia la construcción de una vida cooperativa entre docentes. Así también, permitió generar espacios de discusión, análisis y reflexión sobre lo que se hace o no en la escuela, para favorecer la comprensión de la lectura. Estos espacios que difícilmente se pueden tener cuando estamos inmersos cada uno en nuestras aulas, en lo solitario.
- Uno de los retos a los que me enfrenté en este taller fue tratar de hacer que todos y cada uno de los docentes o las docentes, porque solo era un maestro, se sintieran reconocidas, aceptadas y cómodas dentro del taller. Por lo que me permití conocer la personalidad de cada una desde una experiencia distinta al trabajo que la práctica educativa y cotidiana permiten develar. Así como ser objetiva y reconocer que cada una me proporcionó una mirada distinta y enriquecedora del hecho educativo. Porque cada cabeza es un mundo y así mismo cada aula es un universo que hay que explorar.
- En el transcurrir de las sesiones del taller, fui replanteando mis acciones una y otra vez, pues en algunas maestras no encontré la “chispa” para atraerlas a compartir conmigo la misma pasión que me motiva a buscar nuevas formas de hacer del aula un espacio de comunidad, de comunicación abierta y libre. Sin embargo, soy consciente de que no puedo cambiarlas ni imponerles. Solo con el ejemplo y el compartir de las experiencias se puede hacer que otros lo intenten, que crean en lo que hacen, que reflexionen en cómo lo hacen y

permitan transformar su práctica como lo que son, profesionales de la educación.

- Por otro lado, creo que este taller me permitió reconocer mis capacidades, mi compromiso hacia los demás, debo reconocer que en algunos momentos no sabía cómo trabajar con las docentes, qué presentarles y si eso sería adecuado o no, enriquecedor o no. Considero que, a falta de preparación del material con mucha más antelación, no fue suficiente lo visto y trabajado en cada sesión. Que pude haber dado más a las docentes, ya que fui construyendo conforme las sesiones, pero muchas veces no tuve a la mano el material más adecuado para cubrir mis propias expectativas.
- La participación de mis compañeras y compañero fue evolutiva, pues las primeras sesiones se caracterizaron por mostrar una actitud receptiva y conforme pasaron las semanas fue transformándose en propositiva. Esto me permite reflexionar que el rol que tomé como facilitadora en el taller definió las formas de relacionarnos, el no verme como una proveedora sino como alguien más del grupo, que aprende y construye junto con ellos desde la horizontalidad y la cooperatividad.
- Tomar como base didáctica para la intervención a *Pedagogía por Proyectos* y adaptarla para las docentes, de manera que ellas la vivieron antes, durante y después del taller, permitió identificar que los principios pedagógicos son pilares para la construcción del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza. Y que es necesario que el docente lo viva antes de llevarlo al aula, de manera que adquiera un sentido, pues se busca la autonomía, la autorregulación y la metacognición del aprendizaje individual y social, esto rompe con la dinámica del aula y se alejan de lo tradicional y rutinario.
- El contar con un espacio y tiempo dentro de la escuela para llevar a cabo la intervención, motivó a las docentes a buscar nuevas formas de actualizarse, saber que los espacios son nuestros y que surgen de la necesidad cognitiva que como formadores tenemos. Por lo que esta experiencia me deja un muy

buen sabor de boca, pues trasciende más allá de lo que un grupo de maestras y maestros pudimos construir en conjunto y que compartimos con otros cercanos.

- Desde lo profesional, este trabajo fortalece mi formación, en un intento por deconstruir mi pensamiento y transcribirlo en un proyecto alternativo distinto a la educación neoliberal.
- Desde lo personal, todo este andar educativo me permitió caminar en espacios de libertad, de democracia, de compañerismo, de cooperación y de co-formación.

## REFERENCIAS

### • Bibliográficas

- Andere, E. (2013). *La escuela rota: sistema y política en contra del aprendizaje en México*. México: Siglo XXI.
- Baredes, C. y Lotersztain, I. (2015). *La Tierra y el Sol para los más curiosos*. México: SEP-Iamiqué-Grupo Cultural Lizma.
- Bixio, C. (2006). "Nuevas perspectivas didácticas en el aula" en Boggino, N. (2006) (Ed.). *Aprendizajes y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Brake, M. (2013). *Esas grandes preguntas sobre el espacio y el tiempo*. México: SEP-Castillo.
- Browne, A. (2006). *Ramón preocupón*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Morata.
- Cairney, T. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte-Morata.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolter Kluwer.
- Camacho, S. (2013). *Vivir produciendo textos: Josette Jolibert*. Tesina. México: UPN
- Carrasco, A. (1999). *La comprensión lectora en alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. México: Universidad de Aguascalientes.
- Cassany, D. (2009). "Miradas y propuestas sobre la lectura" en Cassany, D. y Aliagas, C. (eds.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó-Colofón.
- Català, G., Català, M., Molina, E. y Monclús, R. (2011). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º- 6º de primaria)*. España: Graó.

Correa, M. (s. f.). "Sábanas para compartir: Una forma de tejer ideas para elaborar un cuento, muchos cuentos", en Pulido, R., et al., (ed.) (s. f.). *Laberintos del lenguaje, voces y palabras para tejer en el aula*. México: Axolotl

Dávila, M. (2016). *Taller de fomento a la lectura para las educadoras del Centro de Desarrollo Infantil Banobras, en la Delegación Benito Juárez*. Tesis. México: UPN.

Díaz, C., Gracida, Y. y Sule, T., (2014). "Luces y sombras de la educación lingüística en México" en Lomas, C. (ed.) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México: Flacso-Octaedro.

Díaz, E., Gómez, A. y Navas, L. (s. f.). *William Kilpatrick y el método de proyectos*. España: UCLM.

Di Marzo, L. y Lotito, L. (2004). "La voz narrativa", en Pampillo, G. (ed.) (2004), *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Egg, A. (1999). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Gimeno, J. (comp.), Pérez, A., Martínez, J., Torres, J. Angulo, F. y Álvarez, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Gómez-Palacio, M., Villarreal, M., López, M., González, V. y Adame, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP.

González, V. (2016). *Construcción de recursos y elementos para la elaboración y apreciación de textos literarios y dramáticos por docentes de Educación Básica*. Tesis. México- UPN.

Goodman, K. (2000). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo" en Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M. (eds.) (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Goodman, K. (2008). "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje" en Borrero, M. (comp.) (2008). *Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas*. Colombia: Fundación Corona.

Grego, P. (2015). *Descubriendo el universo*. México: SEP-Larousse.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Herrera, M. A. y Fierro, J. (1991). *Las estrellas*. México: SITESA-SEP.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (ed.) (2008). *PISA en el Aula: Lectura*. México: INEE.
- Israel, S. (2007). *Using Metacognitive Assessments to create individualized reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Iyanga, A. (2011). *Política educativa. Naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Valencia: Nau Llibres.
- Jolibert, J., Cabrera, I. e Inostroza, G. (coords.) (2004). *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jolibert, J. (coord.) y Jacob, J. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: J. C. Sáez.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2014). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Kabalen, D. y de Sánchez, M. A. (2011). *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. México: Trillas.
- Latorre, A. (2012). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP.
- Lomas, C. (1999). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lozano, L. (1997). *Técnicas y dinámicas de juegos didácticos para un aprendizaje grupal*. México: Libris.
- Martínez, P. (1999). *Propuesta de taller de formación docente*. Tesis. México: UPN
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Olmos, A. y Carrillo A. (2009). *Juego y Alfabetización. Bases para un sistema educativo cultural vygotskiano*. México: UNAM-Porrúa.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP-Graó.

Pulido, R., Ruíz, M., Ruiz, M., Chona, J., Ruiz, M. P., Jiménez, A., González, T., Correa, M. y Mendoza, M. (s. f.). *Laberintos del lenguaje, voces y palabras para tejer en el aula*. México: Axolotl.

Rodríguez, A. (2005). *La metodología de taller como una alternativa didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la educación preescolar*. Tesis. México: RITEC-Tecnológico de Monterrey.

Saramago, J. (s. f.). "Las palabras" en Pulido, R., et al., (ed.) (s. f.). *Laberintos del lenguaje, voces y palabras para tejer en el aula*. México: Axolotl.

Sarchione, A. (2004). "Los recursos del relato" en Pampillo, G. (Ed.) (2004), *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Sarchione, A. (2004). "La mirada en el relato" en Pampillo, G. (Ed.) (2004), *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de Estudios. Educación Básica. Secundaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2009a). *Plan de Estudios. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2009b). *Programa de Estudios. Educación Básica. Primaria. Primer grado*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011a). *Acuerdo Número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011b). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Estrategias didácticas con propósitos comunicativos. Cuarto Semestre. Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2013). *Prácticas Sociales del Lenguaje. Segundo Semestre. Programa del curso. Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

Silva, J. (2012). *La promoción de la comprensión lectora y la autorregulación en niños de primaria, mediante la formación de docente*. Tesis. México: UPN.

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. España: Graó.

Solorio, A. (2011). *Apropiación de la comprensión lectora a través de actividades cognitivas y metacognitivas*. Tesis. México: UPN, Unidad 162.

Villafaña, V. (2013). *El fortalecimiento de la competencia lectora de las docentes de preescolar particular "Jaime Torres Bodet" en el Estado de México*. Tesis. México: UPN.

Wells. R. (2004). *¿Cómo se mide el tiempo?* México: SEP-Juventud.

Ynclán, G. (comp.) (2002). *De minotauros y laberintos. Estrategias para la comprensión lectora*. México: Centro de Investigación para el Éxito y la Calidad Educativa.

Young-jik, K. (2010). *Gira y gira*. México: SEP-Castillo.

#### ● Hemerográficas

Augieri, C. (1998). "En el principio era el relato: el sentido como narración, y el no-sentido como demanda de narración". En *Revista Anthropos. Huella del conocimiento*, (Núm. 181), noviembre-diciembre, pp. 77-81. Barcelona: Proyecto A.

Domínguez de Rivero, M. (2007). "El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente". En *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Vol. 8, (Núm. 2), diciembre, pp. 57-65. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Escalante, D. y Caldera, R. (2006). "Todo docente es un maestro de lectura. El paradigma del lector estratégico". En *Revista Acción Pedagógica*, (Núm. 15), enero-diciembre, pp. 112-119. Venezuela: Universidad de Los Andes.

Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). "Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria". En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol. 16, (Núm. 1), pp. 183-202. España: Universidad de Granada.

Oviedo, A. (2006). "Cómo acercarse al fogón de la palabra en Educare". En *Revista para los maestros de México*, Año 2, (No. 5), pp. 14-17. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2015a, junio). *Manual para la aplicación, calificación, análisis y uso de resultados de la prueba Planea Diagnóstica 2015-2016. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. México: SEP-INEE.

Suárez, D. y Ochoa, L. (2006). “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares”. En *Revista Entre Maestros*. Vol. 6, (Núm. 16), pp. 73-87. México: UPN.

- **Electrónicas**

Araya, F. (2006) *Aprendizaje Mediado*. Obtenida el 24 de enero del 2016 de <http://cognitivamediacion.blogspot.mx/>

Candelo, C., Ortiz, G. y Unger, B. (2003). *Hacer Talleres. Una guía práctica para capacitadores* [versión electrónica]. Obtenida el 2 de abril del 2019 de [http://awsassets.panda.org/downloads/hacer\\_talleres\\_\\_\\_guia\\_para\\_capacitadores\\_wf.pdf](http://awsassets.panda.org/downloads/hacer_talleres___guia_para_capacitadores_wf.pdf)

Carlino, P. (coord.) (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a los profesores de enseñanza media. Concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Obtenida el 28 de octubre del 2019 de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/141>

Condemarán, M. (2000). “Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes” [versión electrónica]. En *Lectura y Vida*, año 21, (Núm. 2). Argentina. Obtenida el 24 de enero del 2016 de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21\\_02\\_Condemarin.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Condemarin.pdf)

Corral, Y. (2010). “Diseño de cuestionarios para la recolección de datos” [versión electrónica]. En *Revista Ciencias de la Educación*, Vol. 20, (Núm. 36), pp. 152-168. Valencia. Obtenida el 27 de enero del 2018 de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>

Diario oficial de la Federación, (2001, 16 de noviembre). *Acuerdo 304 por el que se actualiza el diverso Número 181* [versión electrónica]. Consultado el 13 de marzo de 2016 de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a304.pdf>

Diario oficial de la Federación, (2013, 26 de febrero). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o., en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Consultado el 13 de marzo de 2016 de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* [versión electrónica]. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, pp. 91-

103, Madrid: Santillana/UNESC. Obtenida el 17 de marzo del 2016 de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

Feo, R. (2010). "Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas" [versión electrónica]. En *Tendencias pedagógicas*, (Núm. 16), pp. 220-236. España: Universidad de La Rioja. Obtenida el 11 de marzo del 2019 de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010\\_16\\_13.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_13.pdf)

García, V. (s. f.). "Manifestaciones actuales de la vocación pedagógica" [versión electrónica]. En *Cuadernos del idioma*, Año 1, (Núm. 2), Buenos Aires: CODEX. Obtenida el 25 de octubre del 2018 de <https://didactifilosofica.files.wordpress.com/2014/02/manifestaciones-actuales-de-la-vocacion-pedagogica-vc3adctor-garcc3ada-hoz.pdf>

García, J. y Tobón, S. (2009). "Estrategias didácticas para la formación por competencias". En *Cuadernos Unimetanos*, Núm. 20, octubre. Venezuela: Universidad Metropolitana. Obtenida el 12 de marzo del 2019 de <http://openjournal.unimet.edu.ve/index.php/Cuadernos-Unimetanos/article/view/222>

Lerner, D. (1985). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético" [versión electrónica]. En *Lectura y Vida*, Año 21, (Núm. 2). Argentina. Obtenida el 11 de marzo del 2019 de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06\\_04\\_Lerner.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Lerner.pdf)

MINEDUC (ed.) (2011). *Herramientas de evaluación en el aula* [versión electrónica]. Guatemala: USAID. Consultada el 26 de marzo del 2017 de [http://www.usaidlea.org/images/Herramientas\\_de\\_Evaluacion\\_2011.pdf](http://www.usaidlea.org/images/Herramientas_de_Evaluacion_2011.pdf)

Montes de Oca, m. y Machado, E. (2011). "Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior" [versión electrónica]. En *Revista Humanidades Médicas, Vol. 11*, (Núm. 3), sep.-dic., pp. 475-488. Cuba. Obtenida el 11 de marzo del 2019 de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v11n3/hmc05311.pdf>

Ortiz, E. y Mariño, M. (2013). "VII. Estrategias educativas y didácticas en la educación superior". En *Pedagogía Universitaria, [S. l.]*, Vol. 9, (Núm. 5), mayo 2013. Obtenida el 13 de marzo del 2019 de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/311/301>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). "Técnicas de muestreo sobre una población a estudio" [versión electrónica]. En *International Journal of Morphology, Vol. 35*, (Núm. 1), marzo. Obtenida el 11 de marzo del 2019 de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Proyecto Tuning (2004-2008). *Antecedente. Tuning América Latina*. Consultado el 28 de marzo de 2016 de <http://www.tuningal.org/es/proyecto-tuning/antecedentes>

Secretaría de Educación Pública (2014a). *Programa de carrera magisterial*. Obtenida el 30 de marzo del 2016 de [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm\\_pncm#.VvxR-\\_I9600](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_pncm#.VvxR-_I9600)

Secretaría de Educación Pública (2014b). *La ruta de mejora escolar. Un sistema de gestión para nuestra escuela. Educación preescolar. Guía de trabajo. Consejos técnicos escolares* [versión electrónica]. Obtenida el 23 de Octubre del 2016 de <http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materiales/SEPLARUTADEMEJORADEESCOLARUNSISTEMADEGESTIONPARANUESTRAESCUELA.EDUCACIONPREESCOLAR.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2015b). *Fortalecimiento de la escuela. Implicaciones de la ruta de mejora en el Distrito Federal. Educación Básica. Ciclo escolar 2014-2015*. México. Obtenida el 26 de marzo del 2017 de <https://ticsensecundarias.wordpress.com/2014/08/08/implicaciones-de-la-ruta-de-mejora-escolar-en-el-df-cte-en-su-fase-intensiva-ciclo-escolar-2014-2015/>

Secretaría de Educación Pública (s. d.). *Normas de control escolar. Comprensión lectora*. Obtenida el 26 de marzo del 2017 de [http://www.controlescolar.sep.gob.mx/es/controlescolar/Comprension\\_Lectora](http://www.controlescolar.sep.gob.mx/es/controlescolar/Comprension_Lectora)

Secretaría de Educación Pública (2016a). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en Educación Básica. Docentes y técnicos docentes de Nuevo Ingreso* [versión electrónica]. Obtenida el 26 de marzo del 2017 de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/UTORES/Marco\\_general\\_para\\_la\\_organizacion\\_y\\_funcionamiento\\_de\\_la\\_tutoria.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/UTORES/Marco_general_para_la_organizacion_y_funcionamiento_de_la_tutoria.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2016b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica. Evaluación del desempeño. Docentes y técnicos docentes. Ciclo Escolar 2016-2017* [versión electrónica]. SEB-SPEPE-CNSPD. Obtenida el 26 de marzo del 2017 de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente\\_Tecdocente.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf)

Solé, I. (1996). "Estrategias de comprensión de la lectura" [versión electrónica]. En *Revista Lectura y Vida*, Año 17, (Núm. 4), pp. 5-22. Argentina. Obtenida el 11 de marzo del 2019 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402782.pdf>

Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. En *Revista del IICE*, (Núm. 30), pp. 17-30. Obtenida el 6 de junio del 2017 de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142/104>

Tuning Project (s. f.). *Una introducción a tuning educational structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia* [versión electrónica]. Consultado el 28 de marzo de 2016 de

[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning\\_brochure\\_en\\_espanol\\_listo.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf)

Vega, A., Bañales, G., Reyna, A., Pérez, E. (2014). "Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto de primaria". En *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 19, (Núm. 63), pp. 1047-1068. Obtenida el 13 de marzo del 2019 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016003>

Vidal, R. (2009). *¿Enlace, Exani, Excale o PISA?* [versión electrónica]. México: CENEVAL. Obtenida el 13 de marzo de 2016. [http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/Enlace\\_Exani\\_Excali\\_Pisa.pdf](http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/Enlace_Exani_Excali_Pisa.pdf)

# **ANEXOS**

## ANEXO 1. Cuestionario Socioeconómico para docentes<sup>50</sup>

**Cuestionario Sociodemográfico**  
Estimado Maestro(a), el presente estudio sociodemográfico tiene la intención de recuperar datos con fines educativos, por lo que la información que proporcionas es estrictamente confidencial.  
*\*Obligatorio*



**Instrucciones**  
Selecciona las respuestas y completa las preguntas abiertas

**I. DATOS GENERALES**

1. Correo electrónico   
Opcional

**2. Grado \***  
En caso de realizar otras actividades andlar en el campo "otro" la actividad que realiza en la institución.  
Marca solo un óvalo.

1er  
 2do  
 3ro  
 4to  
 5to  
 6to  
 Otro: \_\_\_\_\_

**3. Grupo \***  
En caso de realizar otras actividades andlar en el campo "otro" la actividad que realiza en la institución.  
Marca solo un óvalo.

A  
 B  
 C  
 Otro: \_\_\_\_\_

**II. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

4. 1. Estado civil \*  
Marca solo un óvalo.

Soltero(a)  
 Casado(a)  
 Viudo(a)  
 Divorciado(a)  
 Unión libre  
 Otro: \_\_\_\_\_

5. 2. Tiene Hijos(as) \*  
Marca solo un óvalo.

Si  
 No

6. 3. ¿Cuántas personas viven en la misma casa? \*

<sup>50</sup> Este estudio socioeconómico se realizó para ser usado por medio digital, para su consulta se incorpora un CD que contiene el enlace <https://goo.gl/forms/li5Xu0vLqsW3P0z52>, por lo que se requiere tener conexión a internet para su acceso.

7. 4. ¿Quiénes integran su familia? \* Alta prioridad Mediana prioridad Baja prioridad No prioritario  
Ejemplo: padre, madre y dos hijos

8. 5. La casa donde vive es \*  
Marca solo un óvalo.

- Rentada
- Prestada
- Propia
- Otro:

9. 6. Servicios con los que cuenta \*  
En esta sección puede seleccionar más de una opción.  
Selecciona todos los que correspondan.

- Luz
- Agua
- Gas
- Teléfono fijo
- Teléfono celular
- Internet

10. 7. ¿Quiénes contribuyen para el sustento del hogar? \*  
Escriba la respuesta. Ejemplo: Yo y uno de mis hijos

11. 8. ¿Hacia dónde se destina el gasto familiar? \*  
Marca solo un óvalo por fila.

|                                  | Alta prioridad        | Mediana prioridad     | Baja prioridad        | No prioritario        |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Alimentación                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Educación                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Entretimiento                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Renta                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Transporte                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compra de libros                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Servicios                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ropa                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Calzado                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Asistencia de eventos culturales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

12. 9. ¿Cuánto tiempo tarda en llegar a su centro de trabajo? \*  
Escriba el tiempo en Horas y/o minutos. Ejemplo: 1 hora, 15 minutos

13. 10. ¿Qué tipo de transporte utiliza para llegar a su centro de trabajo? \*  
Marca solo un óvalo.

- Transporte público
- Automóvil
- Caminando

14. 11. ¿Tiene carrera magisterial? \*  
Marca solo un óvalo.

- Si
- No

15. 12. ¿Tiene otros ingresos? \*  
Marca solo un óvalo.

- Si
- No

Gracias por participar en el cuestionario para concluir da clic en enviar

Con la tecnología de Google Forms

## ANEXO 2. Cuestionario para docentes

### ESCUELA PRIMARIA "JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ" CICLO ESCOLAR 2016-2017 CUESTIONARIO A DOCENTES

Estimado docente, se le solicita su apoyo para responder este cuestionario que tiene la intención de recuperar datos con fines educativos, por lo que la información que aquí proporcione será estrictamente confidencial.

**Instrucciones:** Por favor, marque con una (X) sus respuestas y complete las preguntas abiertas.

#### I. DATOS PERSONALES

Nombre: \_\_\_\_\_

Formación inicial: \_\_\_\_\_

Escuela de procedencia: \_\_\_\_\_

Situación laboral: Basificado ( )      Nuevo ingreso ( )      Interinato ( )

Años de servicio: \_\_\_\_\_      Grado que atiende actualmente: \_\_\_\_\_

#### II. HÁBITOS Y PASATIEMPOS

1. ¿Le gusta leer? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Qué tan frecuente lee?

Siempre ( )      Casi siempre ( )      Sólo cuando lo necesito ( )      Nunca ( )

3. ¿Qué tipo de lectura prefiere?

Narrativa ( )      Periodística ( )      Didáctica ( )      Histórica ( )

De entretenimiento ( )      Científica y/o técnica ( )

4. ¿En qué ocupa su tiempo libre? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### III. PRÁCTICA DOCENTE

5. ¿Qué importancia tiene para usted desarrollar habilidades lectoras en sus estudiantes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. ¿Qué tipo de lectura prefieren sus estudiantes?

Narrativa ( )      Periodística ( )      Didáctica ( )      Histórica ( )

De entretenimiento ( )      Científica y/o técnica ( )

7. ¿Cuáles considera que son las principales dificultades de sus estudiantes frente a la lectura?

Falta de gusto e interés ( )      Falta de hábitos ( )      Dificultad para concentrarse ( )

Falta de apoyo en casa ( )      Dificultad para comprender ( )      Otro ( ) \_\_\_\_\_  
especifique

8. Para usted, ¿qué es la comprensión lectora? \_\_\_\_\_

9. ¿En cuál de los siguientes niveles de comprensión lectora considera que se encuentran la mayoría de sus estudiantes?

Literal ( )      Inferencial ( )      Crítico o de juicio ( )

10. ¿De qué manera se da cuenta del nivel de comprensión lectora de sus estudiantes?

11. Jerarquice las actividades que utiliza con frecuencia para trabajar la comprensión lectora con sus estudiantes, asignando el número 1 a la de mayor frecuencia y 5 a la menor frecuencia.

Realizar dibujos sobre la lectura ( )      Elaborar escritos breves ( )      Hacer resúmenes ( )

Contestar una serie de preguntas ( )      Elaborar esquemas de organización o mapas ( )

¿Qué obstáculos ha enfrentado para favorecer la comprensión lectora en sus estudiantes?

12. Jerarquice las actividades que se les dificulta más a sus estudiantes, asignando el número 1 a la de mayor dificultad y 5 a la menor dificultad.

Escribir un texto ( )      Comprender lo que leen ( )      Sustraer información ( )

Expresar oralmente lo que piensan ( )      El gusto por la lectura ( )

13. ¿Qué materiales utiliza en clase para apoyar la comprensión lectora de sus estudiantes?

Usa los libros de texto ( )      Utiliza los libros de la biblioteca escolar o de aula ( )

Usa medios electrónicos ( )      Otros ( ) \_\_\_\_\_  
especifique

14. ¿Qué sugiere que se realice en la escuela para apoyar a los estudiantes en la mejora de su comprensión lectora? \_\_\_\_\_

#### IV. ACTUALIZACIÓN DOCENTE

15. ¿Ha tomado cursos o talleres en los últimos dos años? Sí ( )      No ( )

16. ¿Con qué frecuencia se inscribe a cursos o talleres? \_\_\_\_\_

17. ¿Por lo regular en dónde los estudia? \_\_\_\_\_

18. ¿Cuál ha sido su intención u objetivo para tomar estos cursos o talleres?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

19. ¿Cómo considera que ha sido su participación durante los cursos o talleres?

¿Por qué? \_\_\_\_\_

20. ¿Cómo prefiere aprender?

Curso presencial ( )      Curso en línea ( )      Autodidacta ( )

21. ¿Ha tomado cursos en línea?

Sí ( )    No ( )    ¿Por qué? \_\_\_\_\_

(Si su respuesta fue "NO" pase a la pregunta 9, gracias.)

22. ¿Cómo ha sido su experiencia en este tipo de cursos? \_\_\_\_\_

23. ¿Sabe manejar la paquetería básica de una computadora? Sí ( )    No ( )

24. ¿En su domicilio tiene acceso a internet? Sí ( )    No ( )

25. ¿Estaría dispuesto a recibir materiales o herramientas por medio de correo electrónico?

Sí ( )    No ( )    ¿Por qué? \_\_\_\_\_

## **V. INTERESES FORMATIVOS**

26. ¿Qué temáticas son de su interés para fortalecer su formación docente?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27. ¿Estaría interesado(a) en participar en un taller sobre estrategias de comprensión lectora?

Sí ( )    No ( )    ¿Por qué? \_\_\_\_\_

28. ¿Para usted qué es una estrategia de comprensión lectora? \_\_\_\_\_

---

---

29. Comente una experiencia o práctica que haya tenido en la que se vio favorecida la comprensión lectora de sus estudiantes: \_\_\_\_\_

---

---

30. ¿Cómo se da cuenta de que los estudiantes han comprendido una lectura?

---

---

Gracias por su participación.

### ANEXO 3. Lista de cotejo

| Sujetos |    | Lista de cotejo de los hábitos de estudio de los docentes |    |   |    |                             |    |   |    |   |    |   |    |  |  |
|---------|----|---|----|---|----|-----------------------------|----|---|----|---|----|---|----|--|--|
|         |    | Preguntas dicotómicas                                     |    |   |    |                             |    |   |    |   |    |   |    |  |  |
|         |    | ¿Le gusta leer?   |    | ¿Ha tomado cursos o talleres en los últimos dos años? |    | ¿Ha tomado cursos en línea? |    | ¿Sabe manejar paquetería básica de una computadora? |    | ¿En su domicilio tiene acceso a internet? |    | ¿Estaría dispuesto a recibir materiales o herramientas por medio de correo electrónico? |    | ¿Estaría interesado en participar en un taller sobre estrategias de comprensión lectora? |  |
| Sí      | No | Sí  | No | Sí  | No | Sí                          | No | Sí  | No | Sí  | No | Sí  | No |  |  |
| 1º A    | *  |   |    | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |
| 1º B    | *  |   | *  | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |
| 2º A    | *  |   |    | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |
| 2º B    | *  |   |    | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |
| 3º A    | *  |   |    | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |
| 3º B    | *  |   |    | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |
| 3º C    | *  |   |    | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |
| 4º A    | *  |   |    | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |
| 4º B    | *  |   |    | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |
| 5º A    | *  |   |    | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |
| 5º B    | *  |   |    | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |
| 5º C    | *  |   |    | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |
| 6º A    | *  |   |    | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |
| 6º B    | *  |   |    | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |
| 6º C    | *  |   |    | *   |    | *                           |    | *   |    | *   |    | *   |    | *  |  |

## ANEXO 4. Cuestionario para directora

### ESCUELA PRIMARIA "JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ" CICLO ESCOLAR 2016-2017 CUESTIONARIO PARA DIRECTORA

Estimado docente, se le solicita su apoyo para responder este cuestionario que tiene la intención de recuperar datos con fines educativos, por lo que la información que aquí proporcione será estrictamente confidencial.

**Instrucciones:** Por favor, marque con una (X) sus respuestas y complete las preguntas abiertas.

#### I. DATOS PERSONALES

Formación inicial: \_\_\_\_\_

Escuela de procedencia: \_\_\_\_\_

Años de servicio: \_\_\_\_\_

¿Qué cursos ha recibido en los dos últimos años? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### II. HÁBITOS Y PASATIEMPO

1. ¿Le gusta leer? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Qué tan frecuente lee?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) Sólo cuando lo necesito ( ) Nunca ( )

3. ¿Qué tipo de lectura prefiere?

Narrativa ( ) Periodística ( ) Didáctica ( ) Histórica ( )

De entretenimiento ( ) Científica y/o técnica ( )

4. ¿En qué ocupa su tiempo libre? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### III. ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

5. ¿Qué importancia tiene para usted desarrollar habilidades lectoras en los estudiantes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Para usted, ¿qué es la comprensión lectora? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. ¿Cuáles considera que son las principales causas que dificultan la comprensión lectora de los estudiantes de la escuela a su cargo? (Elija 3, asignando el número 1 a la principal causa y 3 a la de menor causa).

Los textos utilizados no son de interés para los estudiantes ( )

Los programas oficiales para favorecerla son insuficientes o no existen ( )

Las acciones de la escuela son insuficientes para su atención ( )

Falta de actualización docente para atender esta necesidad ( )

La intervención de algunos docentes no es la adecuada ( )

Otro ( ) \_\_\_\_\_

especifique

8. ¿Qué proyectos se han implementado en la escuela para favorecer la comprensión lectora?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cuál considera que ha tenido mejores resultados? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿De qué manera puede apoyar usted a los docentes para favorecer la comprensión lectora de sus estudiantes? \_\_\_\_\_

9. ¿Qué sugiere que se realice en la escuela para apoyar a los estudiantes y maestros para mejorar el nivel de comprensión lectora?

Estudiantes \_\_\_\_\_

Maestros \_\_\_\_\_

10. ¿Si algún docente le presenta una propuesta para favorecer la comprensión lectora que no apareciera en el programa oficial, lo apoyaría? Sí ( ) No ( )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

Agradecemos su atención y dedicación para responder este cuestionario.

## ANEXO 5. Cuestionario para estudiantes

### ESCUELA PRIMARIA "JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ"

#### CICLO ESCOLAR 2016-2017 CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

##### I. DATOS PERSONALES

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Grado y grupo: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Por favor marca con una (X) tus respuestas y completa las preguntas abiertas.

##### II. HÁBITOS Y PASATIEMPOS

1. ¿Te gusta leer? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. ¿Con quién lees más en casa?  
Mamá ( ) Papá ( ) Hermanos ( )  
Solo o sola ( ) Otros familiares ( )
3. Te pones a leer cuando...  
Tienes ganas ( ) Te lo solicita la maestra ( )  
Te lo piden en casa ( ) Prefiero no leer ( )
4. Cuando estás leyendo acostumbras a  
Terminar lo que lees ( ) A distraerte e iniciar de nuevo la lectura ( )  
No terminar la lectura ( )
5. ¿Qué haces cuando no entiendes algo de la lectura?  
Dejas de leer ( ) Continúas leyendo ( ) Le preguntas a alguien ( )  
Vuelves a leer hasta entenderle ( ) Buscas en otros libros o internet ( )

##### III. ACTIVIDADES ESCOLARES

6. Con tu maestra leen...  
Mucho ( ) Algunas veces ( ) Casi nunca ( ) Nunca ( )
7. Los textos que trabajan en clase te parecen...  
Fáciles de entender ( ) Difíciles de entender ( )  
¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Las actividades del libro de español...  
Te gustan ( ) Algunas te gustan ( ) No te gustan ( )  
¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Las actividades de lectura que hace tu maestro o maestra...  
Te gustan ( ) Algunos te gustan ( ) No te gustan ( )

10. Lo que más se te dificulta de la lectura es

Terminar de leer ( )

Buscar información para responder preguntas ( )

Hacer un resumen ( )

Escribir tu opinión sobre lo que leíste ( )

11. ¿Cuáles de estas actividades te gusta realizar después de una lectura? (Puedes marcar más de una opción):

Realizar dibujos sobre la lectura ( )

Escribir tu opinión sobre la lectura ( )

Hacer un resumen ( )

Hacer un cuestionario ( )

Elaborar un mapa conceptual ( )

Jugar a partir de la lectura ( )

12. ¿Cómo te gustaría trabajar la comprensión lectora de textos con tu maestra o maestro?

---

---

Agradecemos tu atención y dedicación para responder este cuestionario.

## ANEXO 6. Cuestionario para Padres y madres de familia

### ESCUELA PRIMARIA "JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ" CICLO ESCOLAR 2016-2017 CUESTIONARIO PARA PADRES, MADRES DE FAMILIA O TUTORES

Estimado padre de familia, se le solicita su apoyo para responder este cuestionario que tiene la intención de recuperar datos con fines educativos, por lo que la información que aquí proporcione será estrictamente confidencial.

**Instrucciones:** Por favor, marque con una (X) sus respuestas y complete las preguntas abiertas.

#### I. DATOS GENERALES:

Nombre de su hijo (a): \_\_\_\_\_

Grado y grupo que cursa su hijo (a): \_\_\_\_\_

Último grado de estudios que usted haya cursado: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

#### II. HÁBITOS FAMILIARES:

1. ¿Qué importancia tiene para usted la lectura?

\_\_\_\_\_

2. ¿Acostumbran a leer en casa?

Sí ( ) No ( ) ¿por qué? \_\_\_\_\_

3. ¿Cómo apoya a su hija (o) cuando no entiende lo que lee?

\_\_\_\_\_

4. ¿Cómo se da cuenta de que su hija (o) ha comprendido lo que lee?

\_\_\_\_\_

5. ¿Qué actividades ha observado que se trabajan en la escuela para favorecer la comprensión lectora?

\_\_\_\_\_

6. ¿Qué sugerencias le ha proporcionado la o el docente para apoyar a su hijo (a) en la comprensión lectora?

\_\_\_\_\_

Agradecemos su atención y dedicación para responder este cuestionario.

## ANEXO 7. Cuadro recapitulativo de autoevaluación de competencias docentes

### Cuadro recapitulativo de competencias autoevaluadas de los docentes

**Instrucciones:** Realice dos registros: 1) previo a la aplicación de la o las condiciones facilitadoras dentro de su aula y 2) una vez que las haya aplicado. Utilice un color distinto para distinguir ambos momentos de su autoevaluación.

| AUTOEVALUACIÓN DEL O LA DOCENTE SOBRE LAS CONDICIONES FACILITADORAS DEL APRENDIZAJE  |                    |                             |                    |    |  |
|--|--------------------|-----------------------------|--------------------|----|--|
| Nombre: _____  |                    |                             |                    |    |  |
| Grupo que atiende: _____   |                    |                             |                    |    |  |
| Fecha: <input type="radio"/> _____   | Primera aplicación | <input type="radio"/> _____ | Segunda aplicación |    |  |
| Responde: "S" = sí, "N" = no, "AV" = a veces, "NA" = nunca   | S                  | N                           | AV                 | NA |  |
| 1. ¿Promuevo en el aula el trabajo en grupo o pequeños grupos?   |                    |                             |                    |    |  |
| 2. ¿Promuevo que los estudiantes tomen partida para la elección del tema de acuerdo a sus intereses?   |                    |                             |                    |    |  |
| 3. ¿Planeamos actividades que se trabajan a partir de proyectos?   |                    |                             |                    |    |  |
| 4. ¿Hacemos uso de diversos textos con múltiples formas?   |                    |                             |                    |    |  |
| 5. ¿Utilizamos las paredes como espacios en donde los estudiantes colocan sus creaciones, siluetas y herramientas?                               |                    |                             |                    |    |  |
| 6. ¿Disponemos de rincones dentro del aula para promover espacios libres y dinámicos, basados en los intereses y necesidades de los estudiantes? |                    |                             |                    |    |  |
| 7. ¿Dentro de nuestra aula se vive y promueve la vida cooperativa generando un ambiente grato y alentador?                                       |                    |                             |                    |    |  |
| 8. ¿Los estudiantes demuestran tener autorregulación durante las actividades que se les proponen?  |                    |                             |                    |    |  |
| 9. ¿La Biblioteca funciona y está disponible para todos?   |                    |                             |                    |    |  |

**ANEXO 8. Cuadro recapitulativo de competencias observadas en los docentes**

**Cuadro recapitulativo de competencias observadas en los docentes**

|         |  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---------|--|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Docente | 1.   |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | <b>Anotación de la facilitadora: Si o No</b>   |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | Dispone del mobiliario de acuerdo a las necesidades de aprendizaje.  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | Destina espacios para la publicación de producciones de sus estudiantes: espacio de divulgación.                               |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | Dentro del salón de clases se tiene creado un "rincón" creado entre todos a partir de sus necesidades de aprendizaje.          |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | El aula cuenta con paredes textualizadas: calendario, cuadro de cumpleaños, lista de asistencia, reglamento, entre otros.      |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | Hacen uso de su biblioteca con textos de interés para los estudiantes.   |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | Trabajan a partir de proyectos surgidos del interés de los estudiantes.  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | Los trabajos de los estudiantes muestran algunos de la metodología de Pedagogía por Proyectos al manejar textos y producciones |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         |  | 2. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         |  | 3. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         |  | 4. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         |  | 5. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         |  | 6. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | 7.   |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | 8.   |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | 9.   |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | 10.  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | 11.  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | 12.  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | 13.  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|         | 14.  |    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

## ANEXO 9. Herramienta de Construcción de la Comprensión de un texto TALLER: “VIAJE LECTONAUTA”

### Herramienta de Construcción de la Comprensión de un texto

| CONSTRUCCIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO         |  |  |
|--|--|--|
| Fase   | Intención  | Posibles preguntas que se pueden hacer   |
| 1. Preparación del texto                           | Proyecto y contexto: La selección del texto debe estar con base en el proyecto que se esté trabajando.   | ¿Por qué creen que tienen este texto en sus manos?<br>¿Dónde más han visto este tipo de textos?<br>¿De qué crees que trate?  |
|  | Primer intercambio con el texto de manera colectiva: Elaboración de hipótesis a partir del cuestionamiento.  | ¿Qué les parece?<br>¿Qué tipo de texto es?<br>¿Por qué?<br>¿Y por qué no puede ser una carta?  |
|  | Lectura individual silenciosa. (Permite obtener el primer acercamiento entre el lector y el texto)   | Se destina el tiempo necesario según la extensión del texto.   |
| 2. Construcción de la comprensión del texto        | Confrontación: Buscar la mayor construcción de la comprensión del texto de manera colectiva, haciendo inferencias.   | ¿Qué han entendido ustedes de la lectura?<br>¿Qué les ha llamado más la atención de la lectura?<br>¿Por qué dicen eso?; ¿qué te ha llevado a pensar eso?, ¿los demás qué opinan?   |
|  | Lectura en voz alta: Si en la confrontación aún no se logra la construcción global del texto, el docente puede hacer una pausa y leer el texto en voz alta de manera completa o solo leer el fragmento del texto del que se tenga duda.              | Lectura expresiva de síntesis: dando énfasis a la lectura, cuidar la fluidez y modulación haciendo una lectura previa del texto.   |
| 3. Sistematización metalingüística y metacognitiva | ¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de leer?   | Hacer una recapitulación de lo que se ha aprendido durante la sesión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué hicieron o qué utilizaron para comprender el texto? (Identificar los comportamientos del lector): hizo relecturas individuales y silenciosas, identificó palabras desconocidas, acudió a la búsqueda en el diccionario, entre otras acciones para comprender el texto.</li> <li>• ¿Qué elementos lingüísticos podemos identificar en el texto?: forma del texto (conjugaciones), pronombres, uso de mayúsculas, estatuto del uso de una letra en ciertas palabras, número, género, etc.</li> </ul> <p><b>Balance personal:</b> ¿qué aprendí hoy para hacer más eficaz mi actividad de lectura?, ¿qué estrategias descubrí, utilicé o pedí prestadas a otros?, ¿con qué obstáculos tropecé?, ¿Qué fue lo que nos ayudó a superarlo?</p> |
|  | Elaboración de herramientas: Registradas en papel rotafolio y cada estudiante lo reproduce en su <i>cuaderno de textos</i> . La intención de registrar estas las herramientas de sistematización, es que estén disponibles para futuras necesidades. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los elementos para éste tipo de texto? Construcción de siluetas para un tipo de texto.</li> <li>• ¿Qué cosas (contenido) nos enseña este tipo de texto? Elaboración de <i>cuadros recapitulativos</i>: por ejemplo, correspondencia grafo-fonética. ¿Qué necesitamos para entender este tipo de texto? (en la forma): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se enriquecen los ficheros: de conjugación.</li> <li>• Fabricar un diccionario ortográfico.</li> <li>• Entre otros.</li> </ul> </li> </ul>   |

**ANEXO 10. Lista de cotejo para evaluar el diseño  
de una estrategia didáctica**

TALLER: "VIAJE LECTONAUTA"

SESIÓN 9

**Construcción colectiva de estrategias didácticas**

**Evaluación de la propuesta**

Estrategia didáctica \_\_\_\_\_

| ASPECTOS  | SI | NO | OBSERVACIONES |
|---|----|----|---------------|
| El propósito es claro y conciso.  |    |    |               |
| Se explicitan los contenidos a favorecer y se relacionan con el proyecto global de aprendizaje. |    |    |               |
| Indica los recursos y materiales y se explicita su uso en el desarrollo de las actividades.     |    |    |               |
| Las actividades descritas son claras y favorecen la comprensión lectora.                        |    |    |               |
| Indica la forma de organización: individual, equipo, grupo, triadas, etc.                       |    |    |               |
| Indica los tiempos acordes a las actividades y secuencia.                                       |    |    |               |
| Sugerencias:  |    |    |               |

Revisó

Revisó

Revisó

## ANEXO 11. Revista de la experiencia en el taller

|   |  |           |   |   |   |   |   |                   |   |                               |   |   |    |                    |    |  |    |  |    |   |    |   |    |                             |    |
|---|--|-----------|---|---|---|---|---|-------------------|---|-------------------------------|---|---|----|--------------------|----|--|----|--|----|---|----|---|----|-----------------------------|----|
| <p><b>“Viaje Lectornauta”</b><br/> <i>Un recorrido hacia la comprensión lectora</i></p> <p><b>Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”</b></p>   <p><b>Ciclo Escolar: 2016-2017</b></p> | <p><b>CONTENIDO</b></p> <table> <tr> <td>Editorial</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>El inicio de una aventura... ¿Qué hicimos juntos?</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Cuento colectivo: El sueño inesperado de Eloísa</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Querido diario...</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Concepción de leer y escribir</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>Herramienta de construcción de la comprensión de un texto</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Proyecto colectivo</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Video Constelaciones</li> </ul> </td> <td>12</td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maratón Planetario</li> </ul> </td> <td>13</td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustración de un texto a partir de una lectura</li> </ul> </td> <td>14</td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Tierra y el Tiempo</li> </ul> </td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>Mi experiencia en el taller</td> <td>17</td> </tr> </table> <p><b>Coordinadora</b> Exza Zamná Pérez Hernández</p> <p><small>Este ejemplar de la segunda semana de agosto 2017 es una publicación de los docentes de la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, en la Ciudad de México, derechos reservados en todo el mundo. Segunda edición. Este número se terminó de imprimir el 19 de agosto de 2017.</small></p> | Editorial | 2 | El inicio de una aventura... ¿Qué hicimos juntos? | 3 | Cuento colectivo: El sueño inesperado de Eloísa | 5 | Querido diario... | 8 | Concepción de leer y escribir | 9 | Herramienta de construcción de la comprensión de un texto | 10 | Proyecto colectivo | 11 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Video Constelaciones</li> </ul> | 12 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maratón Planetario</li> </ul> | 13 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustración de un texto a partir de una lectura</li> </ul> | 14 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Tierra y el Tiempo</li> </ul> | 15 | Mi experiencia en el taller | 17 |
| Editorial   | 2  |           |   |   |   |   |   |                   |   |                               |   |   |    |                    |    |  |    |  |    |   |    |   |    |                             |    |
| El inicio de una aventura... ¿Qué hicimos juntos?   | 3  |           |   |   |   |   |   |                   |   |                               |   |   |    |                    |    |  |    |  |    |   |    |   |    |                             |    |
| Cuento colectivo: El sueño inesperado de Eloísa   | 5  |           |   |   |   |   |   |                   |   |                               |   |   |    |                    |    |  |    |  |    |   |    |   |    |                             |    |
| Querido diario...   | 8  |           |   |   |   |   |   |                   |   |                               |   |   |    |                    |    |  |    |  |    |   |    |   |    |                             |    |
| Concepción de leer y escribir   | 9  |           |   |   |   |   |   |                   |   |                               |   |   |    |                    |    |  |    |  |    |   |    |   |    |                             |    |
| Herramienta de construcción de la comprensión de un texto   | 10   |           |   |   |   |   |   |                   |   |                               |   |   |    |                    |    |  |    |  |    |   |    |   |    |                             |    |
| Proyecto colectivo  | 11   |           |   |   |   |   |   |                   |   |                               |   |   |    |                    |    |  |    |  |    |   |    |   |    |                             |    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Video Constelaciones</li> </ul>  | 12   |           |   |   |   |   |   |                   |   |                               |   |   |    |                    |    |  |    |  |    |   |    |   |    |                             |    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maratón Planetario</li> </ul>  | 13   |           |   |   |   |   |   |                   |   |                               |   |   |    |                    |    |  |    |  |    |   |    |   |    |                             |    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustración de un texto a partir de una lectura</li> </ul>   | 14   |           |   |   |   |   |   |                   |   |                               |   |   |    |                    |    |  |    |  |    |   |    |   |    |                             |    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Tierra y el Tiempo</li> </ul>   | 15   |           |   |   |   |   |   |                   |   |                               |   |   |    |                    |    |  |    |  |    |   |    |   |    |                             |    |
| Mi experiencia en el taller   | 17   |           |   |   |   |   |   |                   |   |                               |   |   |    |                    |    |  |    |  |    |   |    |   |    |                             |    |

|   |   |
|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Editorial</b></p> <p>Actualmente en mayoría de las aulas mexicanas de nivel primaria, la enseñanza de la Lengua se basa en la reproducción de prácticas conductistas de estímulo-respuesta, que los docentes consideran adecuadas, por falta de dominio profundo en el tratamiento de la Lengua.</p> <p>En general, desconocen el enfoque comunicativo y funcional con el que deben abordarse los textos, difícilmente toman iniciativa para convertirse en investigadores y transformadores de su práctica desde una postura crítica ante lo que acontece dentro y fuera de la escuela.</p> <p>Es una realidad que la enseñanza que se ofrece a los estudiantes de nivel primaria y la falta de formación de los docentes en torno a cómo enseñar Lengua para que los niños lean y comprendan los textos, son el resultado de la imposición de ideas, saberes y teorías que sólo se conciben en el imaginario de las autoridades educativas y difícilmente el docente se siente identificado y participe de estas decisiones.</p> <p>Por lo tanto, la escuela debe cumplir su función integradora, acogiendo también a sus docentes, proveerles lo necesario para transformar su práctica y ser ellos quienes busquen los medios y las formas para favorecer el desarrollo de procesos en el manejo de los textos, pues se hace necesario ante un mundo cambiante y globalizado.</p> <p>Es por ello que, en la escuela primaria “Josefa Ortiz de Domínguez” de Jornada Ampliada de la Delegación Magdalena Contreras, se llevó a cabo un taller sobre estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora, en él participaron 14 docentes, asistiendo una vez por semana a lo largo de tres meses. Por lo que los invitamos a conocer la experiencia vivida en el taller y los resultados que de ello se obtuvo.</p> <p style="text-align: right;">Exza Pérez</p> | <p style="text-align: center;"><b>El inicio de una aventura... ¿Qué hicimos juntos?</b></p> <p><i>Era una mañana muy fría, el aire golpeaba mis mejillas, llegué muy temprano y en taxi pues cargaba una gran cantidad de materiales contemplados para el taller. Quise ser lo más generosa posible para que los docentes se sintieran bien recibidos. Al concluir la jornada de trabajo, tenía media hora para acomodar todo, la directora me había indicado el salón en el que se llevaría a cabo, por lo que estuve de aquí para allá, acomodando todo para tenerlo listo en cuanto ellos ingresaran. Así inició el taller denominado “Viaje Lectornauta” para favorecer la comprensión lectora.</i></p> <p style="text-align: right;">Exza Pérez, facilitadora del taller.</p> <p>En la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez” se llevó a cabo un taller para apoyar la práctica educativa de los docentes, la invitación quedó abierta a todos los docentes de la escuela, incluidos los especialistas en la enseñanza del inglés, educación física, UDEEI y docentes con funciones en dirección. Participaron 9 docentes frente a grupo, la directora de la escuela, la subdirectora de gestión, una especialista de educación física y la maestra especialista de UDEEI.</p>  <p>El taller sobre comprensión lectora dirigido a docentes, se llevó a cabo en las instalaciones de la escuela. Constó de 10 sesiones a contra turno de 1 hora y 30 minutos cada una, comprendidas del 9 de enero al 27 de marzo del 2017.</p> <p>Desde la primera sesión las principales actividades se encaminaron hacia el intercambio de saberes y experiencias por parte de los docentes,</p> |
|---|---|

promoviendo la vida cooperativa, el uso de textos, el conocimiento de estrategias didácticas que favorecen la lectura y escritura y el trabajo por proyectos, bajo los principios de Pedagogía por Proyectos<sup>1</sup> para mejorar su práctica docente.

El aprendizaje adquirido en el taller, permitió consolidar un proyecto colectivo<sup>2</sup>. El proyecto se denominó "Viaje Lectorauta", el cual consistió en diseñar cuatro estrategias didácticas partiendo de los intereses de los docentes y estudiantes, atender los contenidos de los seis programas de estudio de nivel primaria y construir competencias docentes en lectura y escritura.



Algunas de estas vivencias se relatan en el *Diario Escolar del Taller*, escrito por parte de los participantes de manera voluntaria, en el cual plasmaron su experiencia acerca de lo que más les gustó de cada sesión y lo que lograron aplicar en sus aulas a partir de lo aprendido en el taller.

De esta manera, se hace necesario compartir la experiencia y creatividad de los docentes, así que ponemos en sus manos este documento para que de él tomen lo que requieran, lo adapten en sus aulas y logren favorecer la comprensión lectora de sus estudiantes.

<sup>1</sup> Pedagogía por Proyectos (PpP) es una propuesta pedagógica, basada en principios didácticos que favorecen la construcción de una vida cooperativa hacia el aprendizaje individual y colectivo, fortaleciendo la identidad y autonomía del sujeto.

<sup>2</sup> Al trabajar por proyectos se inicia lanzando una pregunta abierta "¿Qué quieren que hagamos juntos?" de manera que los participantes propongan, discutan y decidan de manera colectiva el proyecto que quieren realizar.

## Cuento colectivo: El sueño inesperado de Eloísa

*Contar cuentos siempre ha sido un recurso cotidiano; los cuentos son parte de la vida de los seres humano; los han contado nuestros padres, nuestros abuelos y los padres de éstos, y por supuesto nuestros maestros.*

Ma. Guadalupe Correa Soto<sup>3</sup>

El taller *Viaje Lectorauta*, permitió que los docentes conocieran estrategias didácticas que lograron poner en práctica con sus estudiantes. Una de las más representativas fue la construcción de un cuento colectivo, adaptada con base en la estrategia *Sábanas para compartir: una forma de tejer ideas para elaborar un cuento, muchos cuentos*<sup>4</sup>.

Trabajar esta estrategia permitió que el equipo de trabajo se consolidara y afianzara, fortaleciendo su vida cooperativa. A continuación, se da a conocer la estrategia didáctica:

**Estrategia:** Cuento colectivo con la técnica de pintura con espuma de colores.

**Descripción:** Consiste en construir un cuento de manera colectiva y verbalizarlo entre todo el grupo, es decir, contar de manera oral la versión elaborada entre todos y posteriormente utilizar el recurso de la escritura para confeccionar un fragmento del cuento de manera individual y finalmente conjuntarlos para construir un solo cuento. Se ilustra con la técnica pintura con espuma de colores.

**Ventajas:**

- Promueve el trabajo colaborativo y cooperativo. Además, propicia el respeto por el otro.
- Desarrolla en los participantes, habilidades de percepción y comprensión.
- Desarrolla la imaginación y la creatividad.
- Propicia la coherencia, la memoria y la capacidad de adaptación.

<sup>3</sup> Docente investigadora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y participante de la Red Metropolitana de Lenguaje.

<sup>4</sup> Correa, M. (Ed. Colab.) (2013) en *Laberintos del lenguaje. Voces y palabras para tejer en el aula*. México, pp. 82-87.

### Materiales:

- Media cartulina blanca para cada participante.
- Perforadora.
- Hilo cáñamo.
- Un jabón de barra blanco.
- Un rayador de queso.
- Un recipiente.
- Pintura vegetal de distintos colores.
- Agua.
- Pinceles.

### Desarrollo:

Se pide al grupo sentarse en círculo de manera que todos se vean las caras. La dinámica a trabajar consiste en que uno de los participantes inicia el cuento como mejor considere (*Había una vez..., Hace muchos años..., En un pueblo lejano..., entre otros*), de manera que dé pauta a continuarlo de forma creativa por parte del participante de su derecha, éste a su vez va construyendo la historia conforme se le vaya ocurriendo y le pasa la voz al de su derecha, y así sucesivamente hasta llegar al último de ellos quien tiene la responsabilidad de hacer un final para el cuento.

Una vez que se ha concluido el cuento oral, se pide que cada participante tome media cartulina en la cual escribirá el fragmento que acaba de contar y lo ilustrará con un dibujo. Posteriormente, se invita a los participantes a elaborar la pintura con espuma de colores, el procedimiento es el siguiente:<sup>5</sup>

1. Rayar el jabón de barra con un rayador de queso y colocarlo en un recipiente.
2. Agregar agua poco a poco y disolver el jabón batiéndolo hasta convertirlo en espuma.
3. Si se van a preparar varios colores distribuir la espuma en varios recipientes.
4. Agregar pintura vegetal a la espuma mezclando hasta obtener el tono deseado. ¡Listo! A pintar.

Se invita a compartir la pintura entre todo el grupo y pintar las ilustraciones que cada uno elaboró en su fragmento del cuento. Dejar secarlo.

Finalmente, se integra cada fragmento según el orden que llevaron de manera oral, se diseña una portada, se elige un título que entre todos decidan, se escribe la autoría de los participantes y se perforan las hojas del costado izquierdo para coserlas con el hilo cáñamo. El cuento que se construyó se denominó: *El sueño inesperado de Eloísa*.

<sup>5</sup> Retomado de la estrategia didáctica del autor Pascual, C. (2013). "El gigante con ventanas. Libro rústico", en *Laberintos del lenguaje. Voces y palabras para tejer en el aula*. México, pág. 71.

¡Listo! Pueden hacer la lectura para que todos escuchen con una sola voz o entre varios, el cuento completo y pasen las ilustraciones para que todos las aprecien.



### Presentación del cuento elaborado por estudiantes



Profra. Martha Lidia Rodríguez Rodríguez  
3º grado grupo "B"



Profra. Erika Noheми Gómez Moreno  
4º grado grupo "A"

## Concepción de leer y escribir<sup>7</sup>

Dentro de la Pedagogía por Proyectos se concibe a la lectura y la escritura como procesos, articulados entre sí, de comprensión y producción de textos contextualizados (Jolibert y Sraiki, 2014).

La lectura se logra a través de la construcción del aprendizaje en interacción con los demás, requiere de la educabilidad cognitiva y la convicción del sujeto sobre sus posibilidades de desarrollo. Se basa en la reflexión metacognitiva explícita, en la que el sujeto se hace consciente de su proceso y progresos cognitivos, por lo que conduce a una evaluación formativa. La actividad de lectura es un tratamiento organizado y progresivo.

La escritura se concibe desde la pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación y acción, parte de que el texto es la unidad fundamental significante, basada en las distintas dimensiones de la lingüística textual. La cultura escrita tiene una doble dimensión: funcional y ficcional.

Escribir: es una estrategia del todo personal, un proceso complejo que articula esos aspectos eminentemente personales que son las representaciones, la memoria, la afectividad, lo imaginario, etc. El hecho de que los diversos momentos de escritura y reescritura sea individuales permite a cada uno conducirse y evaluar un recorrido casi siempre singular.

<sup>7</sup> Jolibert, J. y Sraiki, C. (2014). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial, pp. 302.

## Herramienta de Construcción de la Comprensión de un texto

| CONSTRUCCIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO         |   |   |
|--|---|---|
| Fase   | Intención   | Posibles preguntas que se pueden hacer  |
| 1. Preparación del texto                           | <p>Proyecto y contexto: La selección del texto debe estar con base en el proyecto que se está trabajando.</p> <p>Primer intercambio con el texto de manera colectiva: Elaboración de hipótesis a partir del cuestionamiento.</p> <p>Lectura individual silenciosa. (Permite obtener el primer acercamiento entre el lector y el texto)</p>                                | <p>¿Por qué creen que tienen este texto en sus manos?</p> <p>¿Dónde más han visto este tipo de textos?</p> <p>¿De qué crees que trata?</p> <p>¿Qué les parece?</p> <p>¿Qué tipo de texto es?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Y por qué no puede ser una carta?</p> <p>Se destina el tiempo necesario según la extensión del texto.</p>   |
| 2. Construcción de la comprensión del texto        | <p>Confrontación: Buscar la mayor construcción de la comprensión del texto de manera colectiva, haciendo inferencias.</p> <p>Lectura en voz alta: Si en la confrontación aún no se logra la construcción global del texto, el docente puede hacer una pausa y leer el texto en voz alta de manera completa o solo leer el fragmento del texto del que se tenga dudas.</p> | <p>¿Qué han entendido ustedes de la lectura?</p> <p>¿Qué les ha llamado más la atención de la lectura?</p> <p>¿Por qué dicen eso? ¿Qué te ha llevado a pensar eso? ¿Los demás qué opinan?</p> <p>Lectura expresiva de síntesis: dando énfasis a la lectura, cuidar la fluidez y modulación haciendo una lectura previa del texto.</p>   |
| 3. Sistematización metalingüística y metacognitiva | <p>¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de leer?</p> <p>Elaboración de herramientas: Registradas en papel rotafolio y cada estudiante lo reproduce en su cuaderno de textos. La intención de registrar estas las herramientas de sistematización, es que estén disponibles para futuras necesidades.</p>   | <p>Hacer una recapitulación de lo que se ha aprendido durante la sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué hicieron o qué utilizaron para comprender el texto? (Identificar los comportamientos del lector): hizo lecturas individuales y silenciosas, identificó palabras desconocidas, acudió a la búsqueda en el diccionario, entre otras acciones para comprender el texto.</li> <li>¿Qué elementos lingüísticos podemos identificar en el texto?: forma del texto (conjugaciones), pronombres, uso de mayúsculas, estado del uso de una letra en ciertas palabras, número, género, etc.</li> </ul> <p><b>Balace personal:</b> ¿qué aprendí hoy para hacer más eficaz mi actividad de lectura? ¿qué estrategias descubrí, utilicé o pedí prestadas a otros? ¿con qué obstáculos tropecé? ¿Qué fue lo que nos ayudó a superarlo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuáles son los elementos para este tipo de texto? Construcción de siluetas para un tipo de texto.</li> <li>¿Qué cosas (contenido) nos enseña este tipo de texto? Elaboración de cuadros recapitulativos: por ejemplo, correspondencia grafó-fonética. ¿Qué necesitamos para entender este tipo de texto? (en la forma):</li> <li>Se enriquecen los ficheros: de conjugación.</li> <li>Fabricar un diccionario ortográfico.</li> <li>Entre otros.</li> </ul> |

## Querido diario...

*Te quiero contar que... me gustó la actividad de pintar con jabón, así que la trabajé con mis alumnos el jueves pasado, logramos armar nuestro cuento, llegando a la cuarta sesión y después de la lectura del diario les mostré la actividad, me pidieron que les leyera el cuento y así lo hice, vieron todas las faltas de ortografía que tienen mis alumnos (¡qué pena!), pero en cuestión de redacción no están tan mal.*

Profra. Martha Lidia Rodríguez R. titular del grupo 3° "B"  
Fragmento del Diario Escolar.

*Quiero platicarte que este día fue muy grato para mí, pues festejé el cumpleaños de la maestra Magda y el mío. (Bueno mejor dicho nos festejaron). Comimos muy rico y partimos un delicioso pastel... Debes saber que para mí ha sido una experiencia enriquecedora este taller, pues, aunque estoy muy próxima a poder jubilarme, siempre me gusta aprender y conocer cosas nuevas, además todo lo relacionado con la lectura me apasiona. Fíjate que hay algunas estrategias que ya he realizado, aunque ahora con esta lectura<sup>6</sup> las refuerzo y aplicaré otras, pues creo que es importante innovar con los niños para que se sientan tranquilos y trabajen más y mejor.*

Profra. Patricia Galicia Chávez, titular del grupo 6° "A"  
Fragmento del Diario Escolar.

*Debo confesarte que me es difícil redactar estas líneas, primero me resistí a tomarte y traerme conmigo, quiero que sepas que esto es porque últimamente me he sentido muy presionada del tiempo... Aprovecharé... para contarte que ha sido muy grato para mí integrarme al taller, ser parte de este proyecto desde la fase de planeación. Hoy trabajamos la sesión 9 y fue muy enriquecedora, pues analizamos algunos tipos de estrategias que permitieron redactar la estrategia global del proyecto, a partir de conocer los conceptos de estrategia pedagógica, lectora, de aprendizaje, de enseñanza, así como didáctica.*

Profra. Beatriz Ramírez Vásquez, especialista en Enseñanza del Inglés  
Fragmento del Diario Escolar.

<sup>6</sup> En la 6ª sesión se trabajó con el documento *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje de Pedagogía por Proyectos* construido por Jossset Jolibert y sus colaboradores.

## Proyecto Colectivo<sup>7</sup>

A lo largo de las sesiones del taller, los docentes participantes nos propusimos diseñar estrategias didácticas de manera colectiva, lo que llevó a un proceso de revisión de distintos materiales bibliográficos y audiovisuales. Al definirse el proyecto colectivo "Viaje Lectionauta", se determinó que la temática y actividades irían encaminadas al conocimiento del Universo, la Tierra y el espacio, favoreciendo la comprensión lectora de los estudiantes.

De esta manera, los docentes conformados en equipos, revisaron los programas de estudio de 1° a 6° grados. Con ello identificaron aquellos contenidos del cuarto bimestre que se relacionarían con el proyecto colectivo, quedando de la siguiente manera:

| Proyecto colectivo: "Viaje Lectionauta"  |  |   |
|--|--|---|
| Proyecto de acción   | Proyecto global  | Proyectos específicos de construcción de competencias   |
| <p>Consiste en organizar una serie de actividades para favorecer la comprensión lectora y en las que participan todos los integrantes de la comunidad escolar.</p> | <p><b>Español:</b> Trabajar con textos expositivos, notas enciclopédicas, fichas informativas; cuento; recuperación de diversas fuentes y álbum temático.</p> <p><b>Matemáticas:</b> Manejo de conceptos como longitud, sucesiones, mapas y planos, figuras y cuerpos geométricos.</p> <p><b>Ciencias Naturales:</b> Conocimiento del universo, Sistema Solar; Luz y calor; avances científicos y tecnológicos; La Tierra, la Luna y el Sol.</p> <p><b>Formación Cívica y Ética:</b> Reglas de convivencia.</p> <p><b>Educación Física:</b> Recursos comunicativos o códigos.</p> <p><b>Educación Artística:</b> Texturas visuales; imágenes artísticas; pinturas con profundidad y dimensión.</p> | <p>Que los docentes: Identifiquen las estrategias didácticas propias para la comprensión lectora.</p> <p>Consideren la edad de los menores y sus procesos de aprendizaje.</p> <p>Pongan en juego sus conocimientos y procesos cognitivos para el diseño de actividades que favorezcan la comprensión lectora.</p> |

Con base en el cuadro anterior, los docentes nos dimos a la tarea de diseñar cuatro estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora, las cuales pasaron por un proceso de intercambio con los otros equipos, se hicieron observaciones a los borradores y se realizaron las correcciones pertinentes para obtener un compendio. Las estrategias se lograron aplicar entre la comunidad de estudiantes y docentes el día 27 de abril del 2017. A continuación, se describen:

<sup>7</sup> Surge del interés de todos y la temática es elegida en consenso de tal manera que cada uno asume como parte de su responsabilidad el lograr el bien común y aprender de manera cooperativa.

### Video de constelaciones<sup>9</sup>

**Descripción:** Consiste en extraer información relevante a partir de un video sobre constelaciones, que los participantes conozcan qué son y cómo están conformadas, para finalmente diseñar una constelación propia.

**Ventajas:**

- Favorece la comprensión lectora a partir de la escucha y observación atenta.
- Desarrolla la imaginación y la creatividad.

**Materiales o recursos:**

- Video
- Cartulinas negras
- Estrellas brillantes
- Proyector
- Tapetes
- Cinta brillante
- Marcadores fosforescentes

**Desarrollo:**

Se requiere ambientar un espacio, de manera que se oscurezca al cubrir las entradas de luz con cartulinas negras, se decora colocando estrellas brillantes.



Cuando ya se ha ambientado el espacio, se invita a los estudiantes a recostarse en el suelo sobre los tapetes para ver la proyección de un video sobre constelaciones, se procura que la proyección sea en el techo. Posteriormente, una vez concluido el video se pide a los estudiantes crear su propia constelación, a la cual le pondrán un nombre. Cada estudiante presenta lo que elaboró y también observa lo que hicieron sus compañeros, pueden compartirse comentarios.

<sup>9</sup> Estrategia creada por las docentes Ma. Del Carmen Mariscal Pioquinto, Gloria Fragozo González y Adela Margarita Huerta Rodríguez.

### Maratón planetario<sup>9</sup>

**Descripción:** Consiste en recuperar información a partir de la lectura compartida de textos sobre el universo, el sistema solar y el espacio, para participar en un maratón de preguntas.

**Ventajas:**

- Favorece la recuperación de información de diversas fuentes.
- Desarrolla la escucha atenta.
- Desarrolla la habilidad para responder cuestionamientos de manera oral.
- Fomenta el trabajo en equipo.

**Materiales o recursos:**

- Presentación en Power Point de las preguntas organizadas en temáticas.
- Computadora
- Proyector
- Pantalla para proyectar.
- Juego del maratón: tapete
- Lecturas seleccionadas

**Desarrollo:**

Se requiere elaborar previamente la presentación en Power Point de las preguntas organizadas por temática, las cuales se diseñan en función de los textos que se manejen, en este caso: El universo y su expansión, El Sistema Solar, Las galaxias y Las estrellas. Se elabora un tapete con casillas del 1 al 3 dispuestas para dos equipos, y al final la meta.

Se pide a los estudiantes organizarse en equipos de 4 a 5 integrantes, participan dos equipos a la vez. Un primer equipo elige una de las temáticas sugeridas, a partir de ella el docente lee en voz alta el texto correspondiente, ambos equipos deberán estar atentos. Una vez que han escuchado la lectura el primer equipo elige la pregunta a responder con valor de un punto, si acierta avanza una casilla, si no responde acertadamente, el equipo 2 puede responder y robar el punto, avanzando una casilla. Después toca el turno del segundo equipo y se hace el mismo procedimiento. Gana el equipo que llegue primero a la meta.



<sup>9</sup> Estrategia creada por las docentes Miriam Trinidad Rodríguez Mendoza, Martha Lidia Rodríguez y Exza Zamná Pérez Hernández.

### Ilustración de un texto a partir de una lectura<sup>10</sup>

**Descripción:** Consiste en obtener la comprensión global de un texto científico a partir de la interrogación oral para recrearlo en una ilustración según se haya comprendido.

**Ventajas:**

- Favorece la comprensión lectora a partir de la escucha y observación atenta.
- Favorece el análisis y comprensión de los textos.
- Desarrolla la imaginación y la creatividad literaria.

**Materiales o recursos:**

- Textos científicos
- Hojas blancas
- Colores
- Crayones
- Pintura vinílica diferentes colores
- Lápices y plumones
- Cartulinas
- Tapetes o mesas y sillas

**Desarrollo:**

De manera grupal, el docente lee a los estudiantes un texto sobre el tema del universo, cuidando de no mencionar el título. Se puede ambientar la lectura usando ilustraciones o maquetas de elementos del universo.

Una vez que concluye la lectura, el docente lanza preguntas a los estudiantes para que las respondan de manera oral, a fin de interrogar el texto que acaban de escuchar. Durante el intercambio de cuestionamientos y respuestas, los estudiantes van reafirmando y/o corrigiendo lo que comprendieron del texto.



Finalmente, se les pide que elaboren una ilustración y le pongan un título relacionado con la lectura.

<sup>10</sup> Estrategia creada por las docentes Erika Nahemí Gómez Moreno, Mayrel Gutiérrez Conde, Ma. Magda Puga Alvarado y Carlos Antonio León Angulo.

### La Tierra y el tiempo<sup>11</sup>

**Descripción:** Consiste en rescatar las ideas principales de un texto a partir de su lectura, la temática a trabajar son las fases de la luna, la posición de los astros en un eclipse y las consecuencias de los movimientos de rotación y traslación.

**Ventajas:**

- Favorece la comprensión lectora a partir de la escucha atenta.
- Desarrolla su capacidad análisis y síntesis.
- Promueve el trabajo en equipo por medio del juego.

**Materiales o recursos:**

- Libro: "La Tierra y el tiempo" de la biblioteca del aula
- Papel Kraf y cartulinas
- Mica adherible
- Marcadores
- Pellón
- Gises de colores
- Papel américa de diferentes colores

**Desarrollo:**

Se inicia con la lectura en voz alta por parte del profesor, el texto seleccionado es "Cómo se mide el tiempo" del Libro *La Tierra y el tiempo*. Posteriormente, se invita a los estudiantes a participar en distintos juegos:

1. **Fases de la luna:** Juego del memorama, previamente se elabora con cartulina y mica, en una de las tarjetas se presenta el dibujo de la fase de la luna, y en la otra tarjeta el nombre. Ejemplo



2. **Eclipses:** Ubicación de astros de acuerdo al tipo de eclipse. En pellón los alumnos ubicaran los astros en un tipo de eclipse utilizando contac.

3. **Movimiento de traslación:** Juego "Día Noche". El grupo de estudiantes se coloca en el centro del dibujo de la Tierra donde esta iluminada de un lado, simulando el día y la noche. A los alumnos se les hacen diversas preguntas

<sup>11</sup> Estrategia creada por las docentes Dir. Margarita Camacho González, Patricia Galicia Chávez y Gloria Edith Salazar Trujillo.

relacionadas con las actividades que se realizan durante el día y la noche para que los alumnos se muevan hacia uno u otro lado. Ejemplo:

- Hora de dormir y descansar
- Ingerimos los primeros alimentos del día
- Vamos a la escuela.
- Entre otros.

**4. Movimiento de traslación:** Utilizando rompecabezas. A partir de una imagen pegada y enmascarada en cartulinas fraccionada en pequeños pedazos los alumnos lo formaran e identificarán las consecuencias del movimiento de traslación (estaciones del año).

**5. Medición y cálculo del tiempo** a través de la posición del sol en un paisaje. El paisaje estará impreso en una lona, en la cual se ubicará la posición del sol, los alumnos observando esta posición calcularán la hora del día.



## Mi experiencia en el taller

*Me gustó la forma de elaborar mi trabajo cotidiano... Debo mejorar los ambientes en mi aula y de esta manera mejorar mi práctica docente. Sugiero que el taller dure más tiempo para tener más aprendizajes relacionados con este.*

Profra. Gloria Fragozo González, titular del grupo 1° "C"

*El taller Viaje Lectora me gustó porque es muy enriquecedor convivir, compartir con mis compañeros, además de que el adquirir y conocer estrategias para favorecer el aprendizaje de los alumnos es muy importante dentro de nuestra función docente. El enriquecemos con experiencias para tomar las pertinentes y aplicarlas en nuestro grupo.*

Profra. Adela Margarita Huerta Rodríguez, titular del grupo 6° "C"

*Me gustó el estar conviviendo con mis compañeros, ya que aprendí y entendí por qué debo manejar o cambiar el mobiliario... Me gustó el cómo armar un cuento o cómo trabajar con proyectos. Fue una buena experiencia para mí, ya que el área de trabajo es completamente distinta... En la práctica utilizaré, aunque es poco el tiempo que tengo con ellos (los estudiantes), pero llevaré a cabo la modificación del mobiliario para cuando trabaje en el salón.*

Profra. Ma. Magda Puga Alvarado, especialista en Educación Física

*Lo que me gustó del taller fue cómo convivir con mis compañeros en hora de comida. También me llamó mucho la atención sobre las condiciones facilitadoras que tomé algunas de ellas y las aplique en el salón... Pretendo hacer un proyecto mensual para empezar y continuar con el semana.*

Profra. Mayrel Gutiérrez Conde, titular del grupo 3° "A"

*Este taller ha sido una grata experiencia en razón del diálogo que se forjó, espacio donde pudimos compartir nuestras experiencias; durante estas semanas pudimos conectarnos como personas y profesionales de la educación ante la disyuntiva de la comprensión lectora. Y ésta pues se ha convertido en nuestra meta... Considero que lo aprendido será de gran aportación a mi práctica al conocer una metodología de desarrollo que favorece el aprendizaje. Sugiero hacer más atractivo el taller, llegó el momento en que se tornó lento, pero obviamente eso depende de todos.*

Profra. Erika Nohemí Gómez Moreno, titular del grupo 4° "A"

*Realmente me gustó el taller porque fue una oportunidad para orientar mi práctica docente, pude comprender algunas cosas que conocía, pero no encontraba el modo de aplicarlas. Sin embargo, fue bueno conocer otras formas de aplicar lo mismo, también me gustó convivir con mis compañeras, no cabe duda que son muy buenas personas y muy inteligentes... Todo esto me servirá para tener una buena práctica docente, aplicando de mejor manera todos los métodos y estrategias adquiridas. Sugiero para mejorar el taller buscar otro horario y algunas dinámicas de relajación y concentración.*

Profr. Carlos Antonio León Angulo, titular del grupo 6° "B"

*Durante esta gran aventura vivida en el taller, me llevo grandes satisfacciones como docente, persona y compañera. Me gustó el entusiasmo y disposición de las integrantes del éste taller. Las estrategias compartidas por mi compañera Exza la forma de llevar este taller poniendo en práctica las estrategias para poder utilizarlas en el aula... Aunque no puedo realizar todas las actividades propuestas en éste ciclo por las características de mi aula (trabajan con computadoras), pienso aplicar las estrategias en próximos grupos. Lo que llegué a hacer con mis alumnos me resultó bueno en cuanto a organización y otras veces sacarlos de actividades cotidianas.*

Profra. Miriam Trinidad Rodríguez Mendoza, titular del grupo 5° "B"

*Este taller me gustó mucho, en primer lugar, la convivencia con mis compañeros, conocerlos en otros espacios, comer juntos, compartir experiencias personales y escuchar a otros, lo que me hace entenderlos y verlos desde otros puntos de vista. Por supuesto me gustaron las dinámicas con la que se realizaban las actividades, las lecturas, sabía de las condiciones facilitadoras, del trabajo por proyectos, pero éstos se me hicieron muy puntuales y concretos... Creo que todo es utilizable en la práctica docente, las condiciones facilitadoras, la organización de las aulas, la interrogación de textos, el trabajo por proyectos y el aula textualizada.*

Profra. Ma. Del Carmen Mariscal Piquinto, especialista de UDEEI

*Durante el desarrollo del proyecto me gustó compartir mis conocimientos, estrategias y puntos de vista también que se nos pueda dar la oportunidad de participar en colectivo, en la construcción de ideas que permitan y que nos permitan ayudar a los alumnos en la consolidación de sus aprendizajes de una forma diferente y que sale de lo cotidiano.*

Profra. Gloria Edith Salazar Trujillo, titular del grupo 5° "A"

## Taller Viaje Lectora

### Coord.

Profra. Exza Zamná Pérez Hernández  
Facilitadora del taller

### Participantes:

Profra. Margarita Camacho González  
Directora de la Escuela

Profra. Ma. Del Carmen Mariscal Piquinto  
Especialista de UDEEI

Profra. Gloria Fragozo González  
Docente titular de 1° "C"

Profra. Mayrel Gutiérrez Conde  
Docente titular de 3° "A"

Profra. Martha Lidia Rodríguez Rodríguez  
Docente titular de 3° "B"

Profra. Erika Nohemí Gómez Moreno  
Docente titular de 4° "A"

Profra. Miriam Trinidad Rodríguez Mendoza,  
Docente titular de 5° "B"

Profra. Gloria Edith Salazar Trujillo  
Docente titular de 5° "A"

Profra. Patricia Galicia Chávez  
Docente titular de 6° "A"

Profr. Carlos Antonio León Angulo  
Docente titular de 6° "B"

Profra. Adela Huerta Rodríguez  
Docente titular de 6° "C"

Profra. María Magda Puga Alvarado  
Especialista en Educación Física

Profra. Beatriz Vázquez Ramírez  
Especialista en Enseñanza del Inglés