



VERACRUZ  
GOBIERNO  
DEL ESTADO



SEV  
Secretaría  
de Educación



ME LLENA DE ORGULLO



# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD REGIONAL 304 ORIZABA

## MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS

“Estrategias metacognitivas para transformar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado en una telesecundaria”

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA

***Mayela Antonia Helguera Salguero***

DIRECTORA DE TESIS  
***MTRA. LILIANA SERVÍN LANCE***

ORIZABA, VERACRUZ

FEBRERO 2019

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO UNO. DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO</b>	
1.1 Antecedentes.....	5
1.2 Contexto .....	13
1.2.1 Comunidad .....	13
1.2.2 Escuela .....	18
1.2.3 Grupo .....	20
1.3 Planteamiento del problema .....	23
1.4 Propósitos .....	31
1.5 Normatividad y Políticas Públicas.....	32
1.6 Justificación .....	51
<b>CAPÍTULO DOS. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA</b>	
2.1 El aprendizaje en la adolescencia .....	55
2.2 Metacognición .....	58
2.2.1 Estrategias metacognitivas .....	59
2.3 El proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque por competencias en secundaria .....	61
2.4 La Escuela Telesecundaria en México .....	66
2.4.1 Metodología de la modalidad de Telesecundaria .....	69
2.4.2 Perfil del docente de Telesecundaria .....	70
2.4.3 Enseñanza y el aprendizaje del Español en Telesecundaria.....	73
2.5 Prácticas sociales del lenguaje .....	75
2.6 El proceso de lectura .....	79
2.6.1 La lectura en la escuela .....	81
2.6.2 La lectura y la comprensión lectora desde el enfoque de la asignatura de Español en secundaria .....	83
2.6.3 Estándares curriculares y competencias del Español .....	85
2.7 La comprensión lectora .....	86
2.7.1 Enseñanza de la comprensión lectora .....	90
2.7.2 Estrategias de comprensión lectora .....	93
2.8 Evaluación de la comprensión lectora .....	97

2.9 Pedagogía de la diferencia.....	99
2.10 Educación intercultural.....	102
 <b>CAPÍTULO TRES. ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN</b>	
3.1 Modelo y enfoque .....	107
3.2 Diseño del proyecto de intervención educativa.....	112
3.2.1 Evaluación.....	114
3.3 Actividades de la Estrategia de Intervención.....	116
 <b>CAPÍTULO CUATRO. RESULTADOS</b>	
4.1 Fase de iniciación.....	146
4.2 Fase “antes de la lectura”.....	150
4.3 Fase “durante la lectura”.....	153
4.4 Fase “después de la lectura”.....	156
4.5 Análisis de los logros docentes alcanzados en la Estrategia de Intervención .....	158
4.6 Hallazgos.....	161
 <b>CONCLUSIONES</b> .....	165
<b>REFERENCIAS</b> .....	169
 <b>ANEXOS</b>	
<b>APÉNDICES</b>	

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
CTE	Consejo Técnico Escolar
EEFL y E	Estrategia Estatal de Fomento de la Lectura y Escritura
ENLACE	Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares
ETP	Educación Para Todos
EXCALE	Examen para la Calidad y el Logro Educativo
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
MEB	Maestría en Educación Básica
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OMS	Organización Mundial para la Salud
PFL	Programa de Fomento para el Libro y la Lectura
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje
PRONALEES	Programa Nacional para la Lectura
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEV	Secretaría de Educación de Veracruz
SSP	Secretaría de Salud Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después del proceso de lectura .....	8
Figura 2. Ubicación geográfica de Xúchiles, Omealca, Ver .....	14
Figura 3. Mapa de la comunidad.....	17
Figura 4. Calificaciones obtenidas en examen diagnóstico (lectura) .....	25
Figura 5. Calificaciones de la prueba inicial de comprensión lectora.....	28
Figura 6. Autoevaluación docente .....	29
Figura 7. Políticas educativas de promoción de lectura .....	34
Figura 8. Nivel 3 de desempeño. Comprensión lectora .....	36
Figura 9. Niveles de logro para secundaria. Lenguaje y comunicación.....	42
Figura 10. Esquema de las actividades de promoción, fomento y animación a la lectura.....	45
Figura 11. Líneas de acción de la Estrategia 11+1.....	47
Figura 12. Rasgos de la normalidad mínima .....	48
Figura 13. Porcentaje de alumnos de cada nivel de logro, ciclo escolar 2016-2017, Escuela telesecundaria “Guillermo González Camarena”.....	52
Figura 14. Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget.....	56
Figura 15. Bloques de estudio de Español para segundo grado.....	77
Figura 16. Representaciones sobre la lectura .....	87
Figura 17. Evaluaciones complementarias del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar .....	98
Figura 18. Principios de la pedagogía de la diferencia presentes en el contexto.....	101
Figura 19. Representación de la competencia intercultural. ....	105
Figura 20. Relaciones con la interculturalidad .....	110
Figura 21. Cronograma de actividades.....	113
Figura 22. Elaboración de estructuras para el biombo.....	119
Figura 23 Estudiantes leyendo el texto de su interés.....	123
Figura 24. Mapa mental elaborado en la sesión.....	125
Figura 25. Mapa mental “Amistad”.....	138
Figura 26. Estudiantes revisando textos para hacer su elección.....	142
Figura 27. Estudiantes elaborando productos para el mural.....	143
Figura 28. Material elaborado en la primera actividad titulada “Creando un ambiente lector”.....	147
Figura 29. Infografía elaborada por una estudiante.....	148
Figura 30. Gráfica de la evaluación de infografías.....	149
Figura 31. Gráfica de la evaluación de mapa mental.....	151
Figura 32. Mapa mental elaborado por una estudiante .....	152
Figura 33. Preguntas formuladas y respondidas por los estudiantes.....	155
Figura 34. Porcentajes de nivel de desempeño obtenido en mural respecto al criterio <i>imágenes</i> .....	157

## INTRODUCCIÓN

“La lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad [...] dado que vivimos en un mundo letrado cada vez más complejo” (UNESCO, 2016:12).

Leer es una de las actividades básicas para aprender e interactuar con el conocimiento, además, representa una herramienta fundamental para desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida; si bien, en el plano educativo, se trata de un tema ampliamente abordado, sigue teniendo vigencia y relevancia porque se asocia con el aprendizaje.

La escuela como agente de cambio, debe dotar a los educandos de saberes, desarrollar en ellos competencias, fomentar valores y potenciar aptitudes en aras de transformar su pensamiento, la manera en que toma decisiones, su forma de actuar, de modo que puedan comprender su realidad. Por lo tanto, el docente tiene la responsabilidad de crear situaciones didácticas que sean significativas y favorezcan la construcción de aprendizajes.

De acuerdo con el *Plan de Estudios. Educación Básica. Secundaria* y el documento *Programas de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*, el desarrollo de la *Competencia para el aprendizaje permanente* requiere de la habilidad lectora, por esa razón, es necesario privilegiar la lectura de comprensión en el alumno para que busque, comprenda e interprete diversos tipos de textos con el fin de que utilice “de manera eficaz el conocimiento para resolver los desafíos de un entorno en el que el cambio y la transformación son parte de lo cotidiano” (SEP, 2011c: 133).

Los planteamientos expuestos dan cuenta de la importancia que tiene la actuación docente si se desea favorecer en los educandos, permanentemente, la comprensión de textos, de manera que haya un impacto en las actividades que realizan dentro y fuera del aula. Sin embargo, el desempeño de muchos estudiantes mexicanos, al ser evaluados mediante pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, ha mostrado el desarrollo insuficiente de habilidades indispensables para la adquisición de aprendizajes esperados.

La situación anterior también ha imperado en el Centro de Trabajo en el cual he laborado durante cinco años lectivos. El grupo de estudio que participó en este proyecto estuvo conformado por adolescentes que cursaban el segundo grado en la escuela telesecundaria localizada en Xúchiles, municipio de Omealca, Veracruz. Después del análisis de los resultados de distintas pruebas (diagnósticas y bimestrales) y del desempeño de una gran parte de los educandos en actividades de lectura implementadas en el aula, detecté que los estudiantes tenían dificultades al comprender los textos que leían. Por tratarse de un asunto que en décadas recientes se ha estudiado desde distintas perspectivas debido a su persistencia en muchas escuelas, los cambios en la forma de concebirlo, explicarlo y abordarlo han surgido de forma constante.

Derivado de la situación de los adolescentes a quienes atendí en el ciclo escolar 2017-2018 y de los requerimientos de la Maestría en Educación Básica (MEB) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con especialidad en Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad, me di a la tarea de iniciar un proyecto de intervención educativa. Personalmente, me pareció pertinente atender la problemática relacionada con la comprensión de textos debido a que la lectura posee un gran valor, por lo que aporta a las distintas dimensiones de la vida de una persona (social, cultural, académica, familiar, etc.), ya que la enriquece de modo integral. El propósito general, que establecí, fue dirigir el uso de diversas estrategias metacognitivas para transformar la comprensión lectora de los estudiantes, durante los meses de marzo, abril, mayo y junio de 2018.

La metodología seleccionada fue la “secuencia didáctica”, al respecto Tobón, Pimienta y García (2010) aportan su definición, señalando que se trata de un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación en las que el docente mediaría los procesos de aprendizaje o el fortalecimiento de competencias con la intención de alcanzar metas educativas, considerando una serie de recursos, enmarcada en el diseño de investigación-acción. A partir de la implementación, pude constituir el presente documento que quedó organizado en capítulos y apartados en los que incluí información de diversa índole.

En el capítulo uno, titulado *Diagnóstico socioeducativo y pedagógico*, enmarqué, en principio, el tema de investigación, mediante un conjunto de

trabajos realizados (estudios, tesis, proyectos, etc.) por distintos autores, de los que obtuve aportaciones importantes para mi trabajo, así conformé los antecedentes de esta tesis. Enseguida, expuse las principales características del contexto donde me desempeñé, tomando en cuenta tres dimensiones, la comunidad, la escuela y el grupo con la finalidad de situar al lector en el espacio y ambiente donde detecté el problema que logré delimitar como consecuencia del análisis de la situación académica del grupo. Una vez definido, pude enunciar un propósito general y algunos específicos con la intención de darle rumbo a la intervención.

Para concluir, brindé información acerca de la legislación y de los programas relacionados con la comprensión lectora que han propuesto e implementado distintos organismos nacionales e internacionales para promover y evaluar la lectura, creando referentes de la mejora educativa. En el cierre del capítulo, plasmé las razones que me llevaron a tomar la decisión de buscar alternativas para paliar el problema detectado.

En el capítulo dos, *Fundamentación teórica, conceptual y filosófica*, básicamente, di a conocer los elementos teóricos que sustentan esta tesis, por lo que, primero, incluí los aspectos ligados a la adolescencia y la forma en cómo aprenden los individuos en esa etapa; enseguida, abordé lo referente a la enseñanza bajo el enfoque por competencias en el modelo educativo de Telesecundaria y en la asignatura de Español, agregando, además, componentes propios de esta última, tales como las prácticas sociales del lenguaje, la lectura y los estándares curriculares.

Así mismo, expuse las bases teóricas de la comprensión lectora, con especial énfasis en las estrategias con las que se busqué transformarla, incluyendo su evaluación. Por último, puse de manifiesto un aspecto sumamente importante para la investigación debido a que constituyó una parte esencial de mi formación en este posgrado, la Pedagogía de la Diferencia, la cual se vinculó directamente con los estudiantes, ya que ellos poseían rasgos distintivos que habían sido definidos por su contexto familiar, social y cultural, haciéndolos únicos, aunque con el mismo derecho a una formación integral que les permitiera participar activamente, en primera instancia, en su contexto local,



posteriormente, en el nacional. Empero, también me apoyé en la Educación Intercultural porque se trabajaron temas asociados a distintos valores.

El capítulo tres, *Estrategias y metodología de intervención*, lo construí a partir de las acciones emprendidas y orientadas al logro del propósito general. Primero, expliqué el enfoque y modelo que respaldaron las actividades implementadas; después, presenté el diseño del proyecto, el cual contempló un cronograma de las cuatro fases (iniciación, antes de la lectura, durante la lectura, después de la lectura) y las sesiones que lo conformaron, presentando, de manera general, cada una de ellas. Además, expuse los instrumentos que me permitieron evaluar los productos a fin de valorar el desempeño del estudiante y del docente, es decir, los logros obtenidos.

Para cerrar, relaté la puesta en práctica de las actividades que se realizaron en el aula, dando a conocer su propósito, cuándo se implementaron, cómo se desarrollaron, el ambiente en que se suscitaron, lo que sucedió y las reacciones de los involucrados.

En el capítulo cuatro, *Resultados*, el último de este trabajo de tesis, informé los datos cuantitativos y cualitativos derivados de la ejecución del proyecto, los cuales sistematicé a partir de las fases en las que se dividió la estrategia de intervención. Gracias a esto, pude visualizar el impacto que tuvo tanto en los estudiantes como el docente a lo largo de tres meses.

De manera general, así es como estructuré este documento, cuya finalidad es compartir una alternativa de intervención para tratar un problema de la práctica docente muy común, buscando con cada uno de los pasos, reducir su presencia en el aula.

## **CAPÍTULO UNO**

### **DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO**

En este primer capítulo, expongo, mediante seis apartados, los antecedentes relacionados con mi tema de investigación, en los que incluí investigaciones, proyectos y tesis vinculados con el problema detectado en mi práctica docente, el cual giró en torno a la comprensión lectora; rescaté aquellos aspectos sobre la enseñanza y el uso de estrategias que me parecieron útiles para comprender textos.

Posteriormente, con el propósito de situar el espacio donde laboré, describo las características más relevantes tanto de la localidad como de la institución educativa, así mismo, presento a los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Enseguida, doy a conocer el problema de investigación y todas las implicaciones que me llevaron a detectarlo para determinar una intervención, establecer un propósito general y propósitos específicos con la intención de alcanzarlos a partir del conjunto de acciones diseñadas e implementadas en el grupo de estudio.

En el penúltimo apartado ofrezco un panorama de las cuestiones normativas y las políticas públicas que enmarcan el problema planteado; para concluir presento una breve justificación de esta investigación a fin de mostrar las razones que me llevaron a tomar la decisión de intervenir.

#### **1.1 Antecedentes**

Desde hace ya varios años, distintas instancias nacionales e internacionales han realizado estudios e investigaciones acerca de la lectura, debido a la relación establecida entre el proceso lector y el aprendizaje. Anteriormente, se concebía el acto de leer como un proceso de decodificación, una práctica automatizada en la cual el individuo buscaba extraer el sentido literal del texto, sin embargo, las ideas al respecto cambiaron. Hoy en día es indispensable comprender lo que se lee con la finalidad de enriquecer los conocimientos que se poseen, modificar esquemas de actuación y tener la capacidad de desenvolverse en la sociedad.

A continuación, presento los planteamientos de algunos autores que consideré útiles para apoyar la realización de mi proyecto de intervención.

En la actualidad, un lector competente es aquel que asume un papel activo al leer, esto significa buscar e integrar información nueva a la que ya se posee y, en caso de tener dificultades para comprender, tener la capacidad de poner en juego tanto conocimientos como procedimientos con el afán de superar el obstáculo para continuar interactuando con el texto y así lograr una interpretación personal del mismo que facilite la construcción de aprendizajes significativos.

Derivado de la necesidad de desarrollar, en los educandos, competencias para el aprendizaje permanente, el manejo de información o situaciones, por mencionar algunas de las que establece el enfoque educativo vigente de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), hace algunos años se empezaron a implementar en nuestro país evaluaciones enfocadas en valorar el desempeño en lectura y matemáticas. En el año 2000, se aplicó por primera vez el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) en 32 países, 28 miembros y 4 no miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre ellos México; los resultados mostraron que los jóvenes mexicanos se ubicaron, desafortunadamente, en el lugar 28 de lectura.

En el año 2002, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), éste asumió la responsabilidad de elaborar pruebas para evaluar al Sistema de Educación Básica en función de las habilidades lectoras y matemáticas de los jóvenes; los resultados de la aplicación de dichos instrumentos no fueron alentadores, pues, revelaron que los estudiantes alcanzaron los niveles de logro más bajos. El análisis de esta información ha dado lugar a estudios y propuestas de intervención con el objetivo de entender esta problemática y buscar soluciones para aminorarla.

Así, “la preocupación por la comprensión lectora ha motivado a diferentes instancias nacionales a realizar estudios sobre los temas de la lectura y la formación de lectores” (Treviño, Pedroza, Pérez, Ramos y Treviño 2007: 13), con la intención de obtener información valiosa sobre las prácticas de lectura de la población, de los docentes, alumnos y padres de familia, así como del impacto

de los programas gubernamentales dedicados a formar lectores, a fin de utilizarla para mejorar las habilidades lectoras del estudiantado.

En el año 2006, el INEE desarrolló un proyecto, a partir del cual Treviño *et al.* (2007) realizaron un estudio titulado *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*, con el que buscaron conocer aquellas acciones de enseñanza que permitían desarrollar la interpretación de textos, dar cuenta de su relación con el perfil de los profesores y cómo éstos han actuado para favorecer la capacidad de comprender, partiendo de la siguiente premisa: “la comprensión lectora de los alumnos está fuertemente influenciada por las prácticas docentes en el aula y que la escuela es la instancia más extendida de formación de lectores en el país” (Treviño *et al.*, 2007: 13).

En el aspecto conceptual, los autores hacen hincapié en dos formas de concebir y desarrollar esa capacidad, la primera es la comprensiva que deriva del enfoque comunicativo funcional de la lengua, el cual “promueve la interacción de los alumnos con distintos tipos de textos y enfatiza las actividades orientadas a la construcción de significados a partir de lo leído” (Treviño *et al.*, 2007: 23); la segunda es la procedimental, que “se basa en los conocimientos intuitivos derivados de las situaciones de enseñanza sin un entendimiento claro del proceso de adquisición y desarrollo de la cultura escrita” (Treviño *et al.*, 2007: 23).

Lo anterior me pareció relevante para mi proyecto por la necesidad de tener claro qué acciones docentes deberían realizarse dentro del salón de clases para impactar de modo directo y positivo en el aprendizaje de los estudiantes, éstas se encontrarían determinadas tanto por la formación profesional como por las concepciones personales respecto a los estilos enseñanza, por ello, me he interesado en introducir cambios en mi quehacer educativo con la intención de darle continuidad al desarrollo de la comprensión.

Otra investigación, en la cual encontré elementos teóricos interesantes, fue elaborada por Santiago, Castillo y Morales en 2007, la titularon *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura*, ésta sirvió de sustento para un proyecto del Departamento de Lenguas de la UPN que buscó diseñar y poner a prueba

un programa de intervención para la enseñanza-aprendizaje de la lectura basado en la metacognición.

Estos autores señalaron que el docente podría enseñar como contenido las estrategias de comprensión, que involucraran lo cognitivo y lo metacognitivo (Figura 1), asociándolas a tres fases que retomaron de Solé (1998); su propuesta respecto a una enseñanza en la que se tuviera en cuenta tres momentos de la lectura: antes, durante y después, me pareció importante porque se trataba de una forma más sistemática de organizar el trabajo, cuya funcionalidad residía en adaptarla a las necesidades y características del contexto del grupo.

**Figura 1. Estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después del proceso de lectura**

Proceso mental	Actividades cognitivas	Fase proceso lector	Estrategias metacognitivas	Actividades meta-cognitivas
Centrar la atención	Formular objetivos	Prelectura	Planificar	Analizar la tarea (propósito, extensión, grado de dificultad). Planificar la ejecución de la tarea (definición de tiempo de ejecución de estrategias)
	Explorar			
	Formular hipótesis			
Analizar	Explorar conocimientos previos	Durante la lectura	Supervisar	Determinar los conocimientos que se poseen con respecto a la tarea, identificar puntos clave de la tarea.
	Identificar tema			
Organizar	Identificar ideas principales	Poslectura	Evaluar	Tomar notas, subrayar, hacer preguntas, releer Elaborar resúmenes y esquemas que den cuenta del texto.
Elaborar	Formalizar la comprensión			
	Resumir/parafrasear			Analizar errores cometidos y plantear soluciones

Fuente: Santiago, G. A. W., Castillo, P. M. C., Morales, D.L. (2007). "Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura". En *Revista Folios* No. 26. México: Universidad Pedagógica Nacional

Aunado a lo anterior, contemplaron también los usos sociales de la lectura: sus propósitos, las formas de leer, las relaciones con los textos y con otros lectores; de esta manera, se contribuiría a "formar lectores competentes, es decir, individuos que logren apropiarse de la lectura y se conviertan en ciudadanos de la cultura escrita" (Santiago *et al.*, 2007: 31).

Empero, la idea más relevante que recuperé de esos investigadores fue la posibilidad de considerar las estrategias cognitivas y metacognitivas como contenidos escolares en la enseñanza de la lectura, pues “se constituyen en elementos claves para aprender, pensar y resolver problemas” (Gaskins y Thorne, citados en Santiago *et al.*, 2007: 32).

En el año 2012, Ramírez, Valenzuela y Heredia escribieron el artículo *La evaluación de la comprensión lectora y de las matemáticas en contexto: implicaciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje* en el que presentaron los resultados de un estudio cuyo objetivo fue realizar un diagnóstico sobre la comprensión lectora y el uso de las matemáticas de los estudiantes de educación básica en la República Dominicana. Los autores hicieron un planteamiento que coincidió con la realidad de nuestro país, éste refería a la vinculación entre la mejora de los procesos educativos y la aplicación de pruebas estandarizadas, dado que se han convertido en un referente para determinar la eficacia de los sistemas de educación.

Una aportación sustancial del trabajo anterior fue la información que se recogió acerca de las habilidades para comprender la organización de un texto, la intención comunicativa, el conocimiento funcional de los elementos y la estructura de la lengua, al aplicar pruebas en forma paralela. Esto, me permitió reflexionar respecto a los instrumentos que podría utilizar para la evaluación del nivel de comprensión de mis estudiantes, esto es, una prueba escrita, al inicio y al término de la intervención.

Madero-Suárez y Gómez-López realizaron una investigación en 2013, la cual titularon *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*; ellos buscaron generar información que abonara un mayor conocimiento acerca de las fortalezas, las debilidades y la percepción de la lectura de los estudiantes de educación secundaria en México, con tal de proponer estrategias que fortalecieran su enseñanza y posibilitaran la obtención de mejores resultados académicos.

Dicho trabajo estuvo centrado en describir el proceso lector de alumnos de tercer grado de secundaria, se plantearon el propósito de conocer el proceso que seguía el educando para tratar de comprender un texto por medio de la

utilización de estrategias de comprensión y la influencia de las creencias de los aprendices sobre la lectura y la concepción de sí mismos como lectores. En el aspecto cuantitativo, evaluaron a doscientos cincuenta y ocho estudiantes de ocho secundarias de la ciudad de Guadalajara, de los cuales se escogieron dos alumnos representativos, en este caso de alto y bajo nivel lector con el fin de obtener datos cualitativos relevantes.

De esta investigación, retomé que era posible orientar a los jóvenes en el uso de procedimientos que los lleven a reflexionar sobre su proceso lector, a dar sentido al texto a través de una interpretación personal. Además de la importancia de poseer creencias constructivas sobre la lectura, así, el profesor “enseñaría a comprender”, lo cual le exigiría dominar elementos teóricos que le permitieran transformar su enseñanza y, al mismo tiempo, el aprendizaje de los educandos.

Con base en lo anterior, Salvador Hernández (2013), en su tesis profesional titulada *Las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los alumnos de secundaria*, para obtener el título en Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Sotavento, se interesó por comprobar cómo influían las estrategias en la comprensión lectora de los educandos. De este trabajo, rescaté el planteamiento en torno a la función docente porque representó un factor clave en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades en la totalidad de los miembros de un grupo. Para el autor, el bajo rendimiento en lectura era preocupante, por ello, la enseñanza requería transformarse mediante la implementación de diversos procedimientos que favorecieran la construcción de conocimientos.

En cuanto al papel docente en el desarrollo de habilidades, Silas y Gómez-López (2013), presentaron el reporte *El desarrollo de habilidades lectoras en la escuela telesecundaria. Algunas reflexiones sobre el papel del docente y los logros de los alumnos*, basado en un proyecto que tuvo como objetivo evaluar una intervención para saber si se podía cambiar la realidad imperante en las habilidades de lectura de comprensión de los jóvenes inscritos en dieciséis escuelas pertenecientes al municipio de Cuautitlán de García Barragán, Jalisco, las cuales fueron elegidas porque presentaron las menores puntuaciones en exámenes estandarizados, tal fue el caso de la Evaluación Nacional del Logro

Educativo de Centros Escolares (ENLACE) y el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), reflejando el bajo nivel que poseían para construir significados a partir de textos.

Este trabajo, en particular, resultó muy significativo para mi investigación, puesto que, en él se planteó una problemática similar a la que detecté, además de haberse llevado a cabo en la misma modalidad en que laboré y ejecuté mi proyecto de intervención; tomando como aspecto rector, el papel docente.

Sin duda, como se mencionó en el documento, el cambio educativo dependería principalmente del análisis, la interpretación y actuación del docente en el aula, de ahí que la capacitación teórica y práctica en la enseñanza de la comprensión se contemplaran como una oportunidad para mejorar las acciones pedagógicas a emprender. No obstante, el interés y compromiso del enseñante, en gran parte, responsable del aprendizaje de otros, también harían una gran diferencia en los resultados de aprendizaje.

En la tesis profesional *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en educación primaria* para obtener el título de Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Sotavento, la autora, Subiaur (2016), planteó la importancia de las estrategias en la formación de niños autónomos, capaces de comprender y aprender de los textos con los que interactuaban; estableció como objetivo analizar las estrategias didácticas empleadas para favorecer la comprensión lectora. Sin embargo, contempló también que las estrategias de lectura, al ser procedimientos y contenidos de enseñanza, deben enseñarse con el propósito de formar lectores capaces de enfrentarse, de manera inteligente, a los textos.

Consideré relevante para mi investigación el planteamiento que resaltó la importancia de llevar a cabo acciones que ayudaran a los estudiantes a entender, reflexionar y analizar lecturas para ser capaces de desarrollar un pensamiento crítico, siendo ésta una de las características que se ha buscado en el alumnado.

De Aranibar Escarcha (s.f.), consulté un extracto de su tesis titulado *La lectura y la comprensión lectora* que realizó para obtener el título de Magister en educación Superior por la Universidad Autónoma "Tomás Frías" de Bolivia; en el



que citó ideas de Quintana que me parecieron interesantes porque puntualizó tres teorías sobre la lectura:

1. Como un conjunto de habilidades o como transferencia de información supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación.
2. Proceso interactivo. Los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.
3. Proceso transaccional. El significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico.

Entonces, la lectura se concibe como una práctica en la que el lector requiere poner en juego conocimientos previos y habilidades a fin de hacer una interpretación, la cual, además, dependerá del propósito con que lea, así como de la forma en cómo interactúe con el texto.

De los documentos consultados, consideré importante resaltar aquellas ideas que me parecieron elementales para transformar la comprensión lectora de los estudiantes. La primera de ellas, que Santiago *et al.* (2006) retomaron de Gaskins y Thorne, refiere al planteamiento de un currículo en el cual se contemplaran las estrategias metacognitivas como parte de los contenidos a enseñar; esto resultaría factible porque, además de asimilar y aplicar conocimientos conceptuales, el estudiante debería aprender el modo en que le es más fácil apropiarse de ellos; de forma permanente que le permita cambiar su visión y actuación. Entonces, se estaría favoreciendo el desarrollo de la *Competencia para el aprendizaje permanente*, propuesta en el *Plan de Estudios. Educación Básica. Secundaria*.

La segunda, planteada por Treviño *et al.* (2007), contempla un tipo de práctica provista de funcionalidad comunicativa, llamada comprensiva, que debería favorecerse en el aula para buscar la construcción de significados, la interacción del lector con el texto en la cual usaría habilidades superiores de

pensamiento (por ejemplo, inferencias y conexiones entre el contenido y conocimientos previos).

La tercera, expuesta por Salvador (2013), menciona que un buen uso de diversas estrategias podría desembocar en trabajos más creativos y en un mayor interés por leer, por lo que el docente debería orientar a los estudiantes en distintos momentos de la lectura (antes, durante y después) mediante la utilización de procedimientos pertinentes.

La cuarta idea, que retomé de Silas y Gómez (2013), da cuenta de la importancia del papel docente en la enseñanza de estrategias para dotar a los educandos de herramientas que les permitan seguir aprendiendo dentro y fuera de los escenarios educativos formales.

Por último, la idea de Subiaur (2016) que consideré importante hace referencia a enseñar estrategias para formar lectores autónomos, capaces de enfrentarse a textos diversos (narrativos, expositivos, argumentativos) de modo que puedan desenvolverse de acuerdo con las exigencias de la sociedad actual.

## **1.2 Contexto**

Desde el ciclo escolar 2013-2014 y hasta el 2017-2018, desempeñé mi práctica docente en la escuela telesecundaria “Guillermo González Camarena” del municipio de Omealca, Veracruz, localizado al sur de la zona centro del estado e integrado por 59 comunidades. La región se caracterizó por tener un clima cálido húmedo, un terreno donde contrastaban cerros, valles y depresiones, así como un suelo en el que se realizaba la agricultura como actividad económica predominante (H. Ayuntamiento, 2014: 8-9).

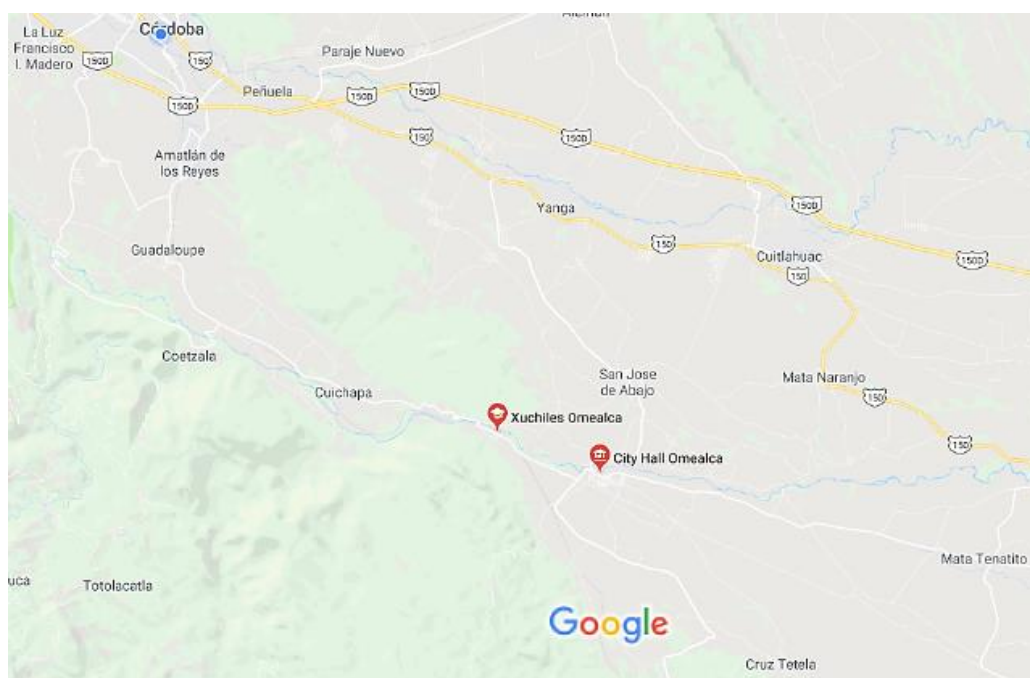
### **1.2.1 Comunidad**

Durante el año lectivo mencionado (2017-2018) me desarrollé profesionalmente en un espacio donde habitan individuos que se relacionan, tienen intereses comunes y participan en la resolución de problemas que los atañen; se trata de una comunidad con características geográficas, sociales, culturales y

económicas muy particulares que influyen en la dinámica escolar. De acuerdo con Krichesky (2006: 10), “el concepto de comunidad refiere a un conglomerado de relaciones en contextos territorialmente situados y limitados que ponen a un conjunto de agentes en situación de proximidad”.

Xúchiles, la localidad rural donde se encuentra la institución educativa, se ubica a 4 kilómetros al noroeste de la cabecera municipal, Omealca (Figura 2); su vegetación es abundante, se halla a 422 metros sobre el nivel del mar, de acuerdo con el *Plan Municipal de Desarrollo de Omealca 2014-2017*, la rodean cerros y destacan los cañales; a un costado de ésta pasan la carretera principal a Cuichapa, las vías del ferrocarril, además del río Blanco, aunque, desafortunadamente, este último se encuentra muy contaminado a causa de los desechos de las actividades industriales (ingenio); de la misma manera, es posible advertir la presencia de ductos de combustible en este territorio.

**Figura 2. Ubicación geográfica de Xúchiles, Omealca, Ver.**



Fuente: Google (2018). *Xúchiles Omealca Veracruz* <https://www.google.com.mx/maps/search/xuchiles+omealca+veracruz/@18.7860205,9.831399,12z?dcr=0>

En el lugar hay algunas tiendas, centro de salud, salón social, campo deportivo, dos canchas de básquetbol, capilla y salón ejidal. Gran parte de la comunidad cuenta con servicios de agua potable entubada, drenaje, energía eléctrica, alumbrado público y pavimento hidráulico. Este espacio ha sido catalogado por

el Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática (INEGI) como una zona con un alto índice de marginación.

Por un lado, esta situación se refleja en la escasa derechohabencia a servicios de salud y de seguridad social, en las viviendas carentes de calidad (por su construcción con materiales como madera, barro, lámina de cartón, metálica o de asbesto, piso de tierra, etc.) y espacio (pocas habitaciones para el número de integrantes de una familia).

Por otro lado, se observa un rezago educativo considerable entre su población; de 929 habitantes, 477 (51.3%) son mujeres y 452 (48.7%) hombres, de los cuales, 421 personas de 15 años y más tienen educación básica incompleta que, de acuerdo con estudios realizados por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que se refieren en el documento, se debe principalmente a la desintegración familiar y a la situación socioeconómica; en esto también influye el ambiente social en que el individuo se va moldeando, ya que “una persona criada en un ambiente pobre, de baja calidad educativa o directamente analfabeta tiene altísimas posibilidades de continuar en la misma forma por generaciones, incluso empeorando” (H. Ayuntamiento, 2014: 14).

Por lo anterior, los lugareños tienen menores oportunidades de encontrar un empleo bien remunerado, impactando en su calidad de vida. Gran parte de la población masculina se emplea principalmente en la agricultura, ya sea en el cultivo de caña o en el corte de hoja (gracena y tepejilote), aunque también, algunos varones migran, por temporadas, a Estados Unidos de América. En el caso de las mujeres, la mayoría se encarga de las labores del hogar y de la educación de sus hijos, fungiendo como tutores en la escuela; aunque, algunas de ellas trabajan en el campo, son empleadas o venden alimentos preparados como tamales o antojitos de la región.

A partir de una plática informal con el profesor Lino Rivera Montiel, director de la escuela telesecundaria, quien ha laborado ahí por once años, tengo conocimiento de que en este contexto comunitario hay un agente municipal que gestiona beneficios para la localidad e incluso contribuye a mantener la tranquilidad y seguridad de los habitantes; de la misma manera, se encarga de organizar y presidir los eventos públicos oficiales. Se trata de un cargo de

elección popular al que es posible aspirar si se cubren los requisitos establecidos en la convocatoria emitida por el Ayuntamiento.

Asimismo, se revela la existencia de un ejido (extensión de tierra) representado por el comisariado ejidal que lo integra el presidente, un secretario y tesorero quienes son elegidos democráticamente por voto secreto o económico (levantar la mano), éstos poseen autoridad legal para resolver asuntos de la Asamblea (grupo de ejidatarios).

Gracias a la donación de un terreno ejidal, la telesecundaria obtuvo un espacio para desarrollar sus actividades escolares; además de ello, con cierta periodicidad, el plantel recibe de estas personas una aportación denominada parcela escolar, la cual deriva de una porción de tierra trabajada cuya producción beneficia económicamente a la comunidad estudiantil.

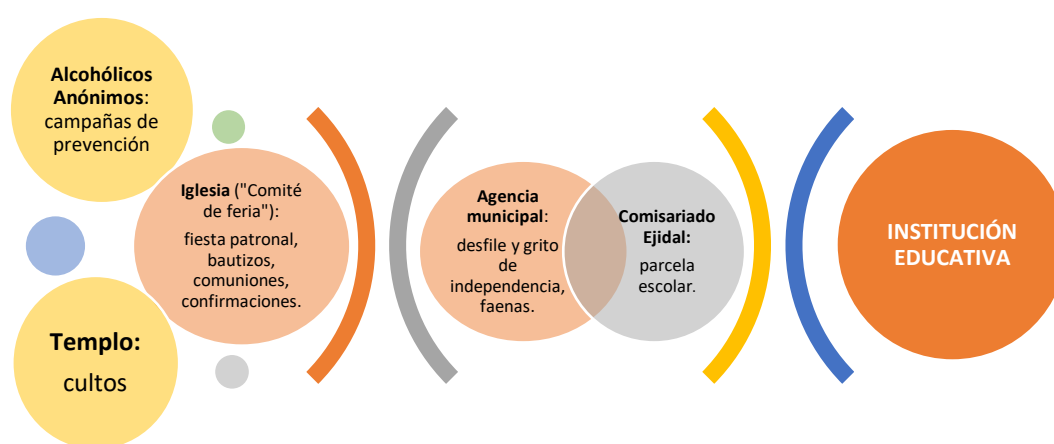
Aunado a lo anterior, el comisariado participa en los desfiles del 16 de septiembre y del 20 de noviembre, de manera regular, invitan a las instituciones educativas con la finalidad de que sean parte de esos eventos; gracias a esta acción se fortalece el vínculo entre la comunidad, los alumnos y los docentes.

En el aspecto cultural, en Xúchiles es posible apreciar costumbres, tradiciones y festividades que reflejan la idiosincrasia de sus habitantes, algunas de ellas están ligadas a creencias religiosas, tal es el caso de la fiesta patronal celebrada el 12 de diciembre, la más importante del lugar; en la cual los encargados de la capilla organizan distintas actividades, con cierta anticipación a la fecha, a fin de que el pueblo festeje a su santo patrono.

Además, en ciertas temporadas hacen comuniones, confirmaciones y bautizos colectivos, también participan en peregrinaciones al estado de Oaxaca o a la ciudad de México; lo expuesto contrasta con la situación económica de las familias, aunque, muchos se consideran “de escasos recursos” por dedicarse a la agricultura que no es bien remunerada, realizan eventos sociales, como los anteriores, que requieren un gasto económico elevado. Así mismo, a lo largo del año civil, llevan a cabo otras acciones que denotan su ideología y modo de vida, entre las más difundidas se encuentran el Día de muertos, los bailes, la noche mexicana y las fiestas de quince años.

Las ideas expuestas muestran que existe una relación entre la escuela y organizaciones de la sociedad civil, la cual represento por medio de un mapa de la comunidad (Figura 3) que permite visualizar las actividades que desarrollan los actores sociales y escolares. En este caso, el colectivo docente y estudiantil participa en algunas de las actividades, por ejemplo, los desfiles y las campañas de prevención, de modo que crean lazos que benefician a todos.

**Figura 3. Mapa de la comunidad<sup>1</sup>**



Fuente: elaboración propia

Krichesky (2006: 23), muy acertadamente, menciona que las organizaciones pueden potenciar y enriquecer la tarea educativa, por lo que, se genera una interdependencia entre todos los miembros del contexto comunitario y de la comunidad educativa, por medio de la cual articulan esfuerzos para mejorar la situación de los habitantes.

---

<sup>1</sup>De acuerdo con Krichesky, un mapa de la comunidad "es una estrategia metodológica que permite visualizar a las instituciones y organizaciones que actúan en la comunidad, y también el tipo de tarea que desarrollan" (Krichesky, 2006: 31).

### 1.2.2 Escuela

En la comunidad, tres instituciones se encargan de brindar el servicio educativo de educación preescolar, primaria y secundaria a 172 estudiantes. La telesecundaria “Guillermo González Camarena”<sup>2</sup> con clave 30DTV1428Z, donde laboré en el ciclo escolar 2017-2018, atendió en horario matutino a 48 alumnos, algunos de los cuales se trasladaban caminando de las comunidades aledañas de El Mirador y la Laja, en un recorrido de 20 a 30 minutos. La plantilla de la escuela estaba formada por tres docentes, uno de ellos fungió como director comisionado.

La infraestructura de la escuela estaba conformada por tres aulas, asignadas para cada grado, primero, segundo y tercero, respectivamente; éstas habían sido equipadas con televisión, DVD, bocinas, aire acondicionado, mobiliario escolar (bancas, sillas, escritorios, mesas, pizarrón blanco, estantes) y acervo de la Biblioteca de Aula. También se contaba con un espacio para la Biblioteca Escolar, así como dos sanitarios, para alumnos y alumnas, dos sanitarios para docentes, casa del maestro adaptada como sala de cómputo, cancha cívica con techado, áreas verdes y barda perimetral de concreto y malla ciclónica.

El trabajo escolar estuvo orientado por el currículo propuesto en el plan y los programas de estudio de la RIEB para contribuir al perfil de egreso, ya que este nivel se constituyó como el último peldaño del trayecto formativo de la educación básica. Por lo tanto, las acciones de enseñanza implementadas en las diferentes asignaturas se apegaron a los documentos mencionados y a la metodología de telesecundaria, mediante la ejecución de diversas actividades.

---

<sup>2</sup>“Guillermo González Camarena, uno de los ingenieros e inventores más importantes de la historia mexicana, creador de la televisión a color, se interesó desde muy pequeño por la invención y la electrónica. Así fue que, con tan solo ocho años, pudo crear su primer radiotransmisor. Comenzó sus estudios de Ingeniería en el Instituto Politécnico Nacional y cursó la especialidad de electrónica. En 1940 patentó su sistema para transmitir en color y tan solo 5 años después realizó sus primeras transmisiones de televisión. A partir de allí ganó un importante reconocimiento nacional y se le concedió su canal propio, el Canal 5. El ingeniero mexicano fue no sólo una mente brillante, sino un gran ser humano que volcó su trabajo al servicio de la sociedad. Su preocupación por el acceso a los medios por parte de toda la población, lo llevó a crear en 1963 un sistema bicolor simplificado, basado en el blanco y negro de la época, era más económico y esto permitía que muchas más personas pudieran disfrutar de la nueva tecnología” (Universia México, 2016).

La participación de los tutores fue activa en cuanto a la asistencia a las asambleas, ya que el 95% (38)<sup>3</sup> asistió a la que convocó la dirección de la escuela en el mes de septiembre de 2017. A las reuniones de grupo a las que los cité, en los meses de octubre y diciembre de 2017, enero, marzo y junio de 2018 para entregar calificaciones, acudió en promedio el 88% (14), gracias a esto las madres se mantuvieron en contacto conmigo, aunque solamente haya sido para preguntar “cómo iban sus hijos o si se portaban bien”; se involucraron poco en el proceso de aprendizaje, dentro y fuera de la institución, a causa de su bajo grado de estudios, lo cual influyó en el aprovechamiento escolar del grupo, sobre todo de aquellos que manifestaron un mayor rezago educativo.

A pesar de fungir como tutores, para mí fue evidente que, en algunos casos, las señoras no representaban una figura de autoridad en casa, pues observé conductas de indisciplina en ciertos estudiantes, especialmente en los hombres, quienes denotaban resistencia al cumplimiento de normas y actitudes irrespetuosas o violentas hacia compañeros, profesores e incluso familiares, provocado, en ocasiones, por la ausencia del padre. También, noté la influencia de esta situación en la falta de responsabilidad por parte de los educandos al cumplir con actividades, tareas, trabajos, etc. dentro del aula, afectando, en consecuencia, su rendimiento académico.

Si bien las madres de familia se preocuparon y se esforzaron para hacer posible la asistencia de sus hijos a la escuela, del mismo modo, manifestaron bajas expectativas académicas, contemplando la secundaria o la preparatoria como el máximo nivel de estudios que podrían ofrecerles. A pesar de que algunos estudiantes expresaron su deseo de estudiar una licenciatura, los ingresos insuficientes en sus familias les dificultarían inscribirse y asistir a una institución de educación superior; por ello, entre los varones persistió la idea de emplearse en actividades agrícolas o migrar.

La mayoría de las señoritas contempló dedicarse al hogar, tal como lo han hecho muchas de las mujeres en su familia, evidenciándose así la reproducción social de los habitantes de este lugar. Entonces, el hecho de que solamente una

---

<sup>3</sup> El número en paréntesis representa la cantidad de estudiantes, padres o maestros, según sea el caso.



parte de la población estudiantil pudiera seguir estudiando, se había convertido en una costumbre aceptada en la localidad.

Aun cuando los adultos consideraron importante la formación académica como medio de superación, algunos aspectos como las tradiciones y la situación económica incidieron en su percepción acerca de la importancia de la educación, pues, algunos estudiantes se ausentaron por asistir a eventos religiosos, otros se involucraron en actos ilícitos como la “ordeña de ductos” y venta clandestina de combustible, contribuyendo a la existencia de un ambiente de tensión, violencia e inseguridad en la zona.

Debido a las circunstancias, algunos jóvenes perdieron el interés en los asuntos escolares, no aprendieron contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se rezagaron en el desarrollo de las competencias básicas del nivel educativo, especialmente de aquellas relacionadas con un aspecto muy importante para la construcción del conocimiento: la comprensión de textos.

### **1.2.3 Grupo**

El grupo de segundo grado que atendí, durante el ciclo escolar 2017-2018, estaba conformado por diecisiete estudiantes, trece mujeres (77.7%) y cuatro hombres (22.2%), cuyas edades oscilaron entre los doce y quince años, entre ellos, había cinco originarios de la comunidad colindante de El mirador, ubicada a 2.5 km de Xúchiles, quienes se trasladaban caminando, en transporte público o particular en un tiempo promedio de veintidós minutos.

Las características de ambos sitios son similares, zonas de alta marginación, la población se dedicaba principalmente al campo, la mayoría profesaba la religión católica y evidenciaban un rezago educativo considerable que podía atribuirse también a la situación socioeconómica o a la desintegración familiar. Es importante destacar que en El Mirador solamente contaban con dos instituciones educativas, para preescolar y primaria, esta última multigrado, en dicha modalidad un docente “se hace cargo de dos o más grados educativos simultáneamente” (Weiss, citado en Hernández Padilla, 2017: 2).

Entonces, entre los integrantes del grupo, era posible observar una diversidad notable, jóvenes con distintas formas de pensar, actuar, vivir y convivir; algunas de esas diferencias incidían tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, esto es, se distinguían por ser educativamente significativas; por ejemplo, el ambiente familiar y las aspiraciones académicas que en él prevalecían, el lugar y la escuela de procedencia, el nivel socioeconómico, el autoconcepto, la autoestima, sus intereses personales, entre otros.

A pesar de lo expuesto, la convivencia dentro del salón de clases, donde se reunían esos adolescentes tan diferentes entre sí, se mantuvo cordial, aunque, en ocasiones, los de Xúchiles rechazaron, de manera sutil, a “los otros”, los foráneos, especialmente por el rezago y la apatía que demostraban, ocasionando que se resistieran a aportar ideas para cumplir con las distintas tareas escolares, por esto prevalecía cierto sentido de superioridad en aquellos con un mejor nivel académico; esta situación provocó que se formaran subgrupos poco dispuestos a trabajar o convivir en el receso con quienes consideraban diferentes.

Desafortunadamente, algunas veces, esa segregación provocó que existiera imposición por parte de la cultura predominante, ya que un número de estudiantes obstaculizaba el intercambio de ideas porque menospreciaba a las que eran diferentes, anteponiendo las propias. Además, el aula no siempre fue un lugar libre de acoso escolar, debido a que se originaba por las diferencias culturales, sociales y académicas entre los jóvenes, ante las cuales, siempre hubo una intervención tanto del docente como del director.

Ahora bien, el grupo mostró disposición ante mi forma de trabajo, no obstante, su ritmo para realizar diversas actividades en equipos, parejas, o individuales, tales como preparar exposiciones, resolver ejercicios, elaborar trabajos escritos, hacer resúmenes, etc., se caracterizó por ser lento, puesto que se esmeraban, especialmente las señoritas, en elaborar productos de aprendizaje, presentables, creativos y de contenido valioso.

Dicha situación tuvo cierto impacto en el rendimiento, ya que solamente el 29.4% (5) obtuvo en el primer bimestre, comprendido de agosto a octubre de 2017, un promedio general mayor a ocho gracias a la calidad de sus trabajos y

actividades, mientras que el resto obtuvo entre 6.2 y 7.8 debido a que cumplieron de manera insuficiente con sus productos o éstos no cubrían los requerimientos mínimos. En el grupo, la participación y el liderazgo fue asumido por las señoritas debido a que se mostraron más comprometidas al cumplir en tiempo y forma, logrando así alcanzar los mejores promedios.

Sin embargo, los resultados en los primeros exámenes bimestrales fueron parcialmente desfavorables, en promedio, el 68% (11) obtuvo una calificación reprobatoria, lo cual tuvo que ver con la falta de atención al leer, pero, sobre todo a la dificultad de comprender. Entre los factores que influyeron en esta situación, encontré la ausencia de un entorno alfabetizador, puesto que en la localidad no se contaba con biblioteca ni con portadores de mensajes, entonces, la lectura difícilmente se practicaba o se promovía en el lugar; del mismo modo, el escaso interés de los jóvenes y su preferencia por ocupar su tiempo en otras cuestiones

En el medio familiar, las oportunidades de leer también eran limitadas, en esto tuvo que ver el nivel académico de los tutores, de acuerdo con los registros de inscripción, el 38.8% de las madres estudiaron la primaria completa, el 11.1% primaria incompleta, mientras que el 38.8% cursó la secundaria y el 11.1% egresó de la preparatoria, por lo tanto, la exigencia respecto a practicar la lectura era insuficiente, provocando el escaso o nulo fortalecimiento de las habilidades lectoras que facilitarían a los adolescentes la comprensión.

Desafortunadamente, en muchos casos leían por obligación, pues de manera bimestral les asignaba algún libro, a partir del cual tenían que elaborar y entregar un reporte, el cual, en variadas ocasiones, evidenciaba la escasa interpretación, ya que, se limitaban a copiar fragmentos en los apartados correspondientes a la reseña o al comentario personal ; además, diariamente, debían leer en casa acompañados por un adulto con el fin de llevar un registro (Anexo 1), por eso, muy pocos la concebían como una forma de aprender.

Aunado a lo expuesto, mi intervención pedagógica tampoco había favorecido a la mejora de la comprensión porque mi forma tradicional de dirigir el proceso lector se caracterizó por la nula enseñanza de estrategias que permitiera a los estudiantes mediar entre el uso de procedimientos para interpretar textos y su aprendizaje; desgraciadamente, daba por hecho que era

innecesaria porque en su trayectoria escolar ya los habían utilizado. Esto sucede a causa de la falsa creencia de que debieron haberles enseñando a manejar la información.

### **1.3 Planteamiento del problema**

En el año 2009, inicié mi historia como docente al ingresar al servicio educativo y ser adscrita a una escuela telesecundaria ubicada en una comunidad de la zona serrana del municipio de Tezonapa que, de acuerdo con estimaciones de la Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010) basadas en el censo de población del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), se distinguió por tener una marginación alta.

En el ciclo escolar 2009-2010, el enfoque que estaba vigente había sido establecido en la Reforma a la Educación Secundaria realizada en el año 2006, en la cual se buscó articular acciones para impulsar el desarrollo curricular, mejorar las prácticas docentes y garantizar una educación de calidad.

Al principio, se me dificultó realizar mi práctica profesional en dicho modelo porque mi perfil docente era parcialmente compatible, ya que me formé como Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Español, por lo tanto, no conocía la metodología y carecía de experiencia frente a grupo; gradualmente, aprendí lo necesario, logrando adaptarme a la forma de trabajo. Permanecí en esa institución durante tres ciclos escolares, poco antes de terminar el ciclo 2012-2013, solicité cambio de centro de adscripción.

El siguiente año lectivo (2013-2014), comencé a desempeñarme en la telesecundaria de Xúchiles, municipio de Omealca, también catalogada como una zona de alta marginación (INEGI, citado en H. Ayuntamiento, 2014: 14), aquí noté de inmediato que el nivel socioeconómico de las familias pertenecientes a esa localidad era ligeramente más alto, además, los alumnos mostraban más disposición e interés por estudiar; no obstante, las dificultades para consolidar aprendizajes o desarrollar competencias, específicamente en lectura, escritura y matemáticas, eran muy similares.

Durante tres ciclos en esta escuela, pude percatarme de las debilidades de los estudiantes al momento de leer e interpretar un texto, se les dificultaba hallar el propósito del autor, explicar con palabras propias el contenido, realizar resúmenes, mapas conceptuales, etc. Así, en el ciclo escolar 2017-2018, como en los anteriores, les brindé oportunidades para interactuar con diversos textos respondiendo a distintas finalidades, sin embargo, para algunos resultaba difícil comprender más allá del sentido literal, situación en la que mi papel docente era fundamental, tal como lo señala Millán (2010: 112): “en este proceso los docentes son actores centrales, pues son ellos quienes estructuran la dinámica del aula, la cual puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los alumnos”.

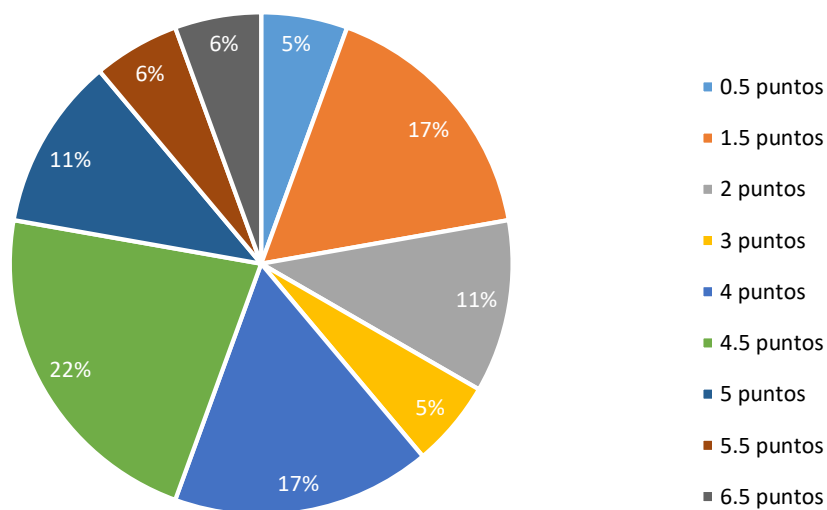
Por lo tanto, las carencias de los estudiantes al realizar actividades de lectura y los bajos niveles de comprensión estuvieron ligados, por un lado, al rezago en el desarrollo de las habilidades lectoras, por el otro, a la falta de una mediación pedagógica pertinente en la que se impulsara la utilización de diversas estrategias que les permitieran tomar decisiones durante la realización de tareas afines.

Para intervenir sería preciso valorar concretamente el desempeño del alumnado en lo relativo a la interpretación de textos, con el propósito de identificar deficiencias que permitieran buscar una solución al problema de comprensión lectora en el que existía una responsabilidad compartida entre los estudiantes y su profesora. Por ello, ejecuté un conjunto de acciones para realizar un diagnóstico, mediante el cual pudiera “investigar los problemas que tenemos en la organización o en la realidad que nos rodea” (Astorga y Bart Van Der, 1991: 80). En consecuencia, recurrí a las pruebas escritas, al cuestionario y a la entrevista personal para indagar lo que sucedía.

El primer instrumento que utilicé para constatar el problema, fue el examen diagnóstico aplicado en el mes de septiembre de 2017 (Anexo 2), consistió en 20 reactivos con preguntas abiertas y de opción múltiple que debían ser contestadas a partir de la lectura de distintos textos. Los resultados obtenidos fueron desfavorables, ya que evidenciaron que el 94% (16) obtuvo entre diez y un acierto, por lo tanto, en escala numérica, representó una calificación

reprobatoria, como muestra la gráfica (Figura 4) y solamente el 6% (1) aprobó con 6.5 puntos, lo cual también fue un puntaje bajo.

**Figura 4. Calificaciones obtenidas en examen diagnóstico (lectura)**



Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, apliqué un cuestionario, definido por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010: 80) como “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”, que tuvo congruencia con el problema de investigación; así que establecí propósitos y formulé algunos cuestionamientos en función de las personas a quien estuvo dirigido.

El instrumento que diseñé para los estudiantes (Apéndice A) tuvo como objetivo recabar datos sobre las actividades que se realizaban en el salón de clases para saber si éstas los ayudaban a comprender los textos que leían; estuvo conformado por once preguntas con respuesta de opción múltiple o abierta con el afán de ampliar la información. A fin de obtener respuestas objetivas de mis estudiantes solicité apoyo al director de la escuela en la aplicación del cuestionario.

Los registros arrojaron que al 76% (13) del grupo le gustaba leer y de acuerdo con el 88% (15) los textos que se trabajaron en clase *algunas veces* les parecieron interesantes; el mismo porcentaje manifestó que se les ayudaba a comprender el contenido de las lecturas, ya sea explicándoles, proporcionando

ejemplos o preguntando. En cuanto a las actividades de lectura implementadas en clase, el 82% (14) contestó que sí les interesaban; ese número también coincidió en que sí existía un ambiente de confianza y, de acuerdo con el 88% (15), se les aclaraba sus dudas.

De la misma manera, el 82% (14) del grupo registró que antes de leer, se les mencionaba la finalidad de cada lectura. El 66% (11) de los estudiantes respondió que siempre corrigió sus respuestas o comentarios; el 100%, indicó que siempre verifiqué, después de trabajar con un texto, lo que habían entendido, por medio de preguntas o de revisiones.

A pesar de que los datos arrojados pudieran parecer alentadores, sería importante destacar que éstos demuestran que mi actuación no había sido completamente pertinente, ya que, en lugar de realizar una función mediadora para ofrecer a los aprendices oportunidades en las que ellos mismos interpretaran el contenido textual, mis acciones los orillaron a hacer comentarios o dar respuestas que yo consideraba correctas, es decir, moldeé sus ideas de acuerdo con mi percepción.

Al realizar una lectura en el aula, acostumbraba a explicarles su contenido y a corregir sus respuestas o comentarios cada vez que les planteaba preguntas o les solicitaba su participación oral, en lugar de mostrarles formas (estrategias) de entender el texto; además, la única manera en la que verificaba la comprensión era por medio de interrogantes, aunque les asignaba distintas actividades como resúmenes, mapas conceptuales o mentales, cuadros sinópticos, etc. no recuperaba la interpretación personal, si no la información literal.

Asimismo, consideré las respuestas registradas en el cuestionario "Perfil del alumno" (Anexo 3) aplicado en el ciclo escolar 2016-1027, las cuales mostraron que gran parte de los padres estudiaron la primaria completa o incompleta, por lo que, su apoyo hacia los estudiantes para realizar actividades escolares era nulo; además, el 55% (10) del grupo respondió que en promedio dedicaba cuatro horas diarias a ver la televisión, mientras que el tiempo destinado a asuntos académicos oscilaba entre treinta minutos y una hora al día.

Respecto a la lectura, ni en sus hogares, ni en la comunidad se promovía dicha actividad, pues en esta última no se contaba con una biblioteca, así que el lugar no se caracterizaba por tener un ambiente alfabetizador, por lo tanto, el único medio para acercarse a la cultura escrita era la escuela. Esta condición impactó en su comprensión lectora, ya que, al no haber estímulos externos para ejercitarla, presentaron niveles bajos que incidieron en las actividades diarias, por ejemplo, en la elaboración de resúmenes, en el planteamiento de preguntas orales a partir de un texto y en los resultados de las evaluaciones bimestrales, especialmente en Español y Formación Cívica y Ética I, cuyos reactivos se basaron en textos.

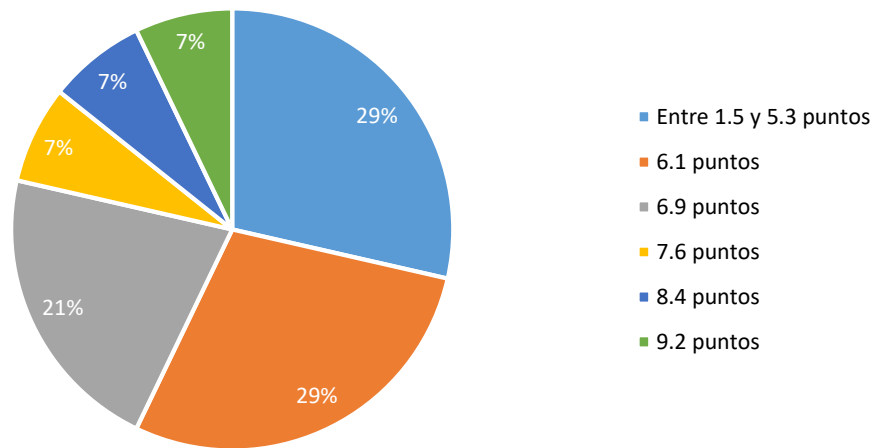
Posteriormente, apliqué a los educandos una prueba escrita de respuesta abierta (Anexo 4) que retomé del documento *Materiales para un programa de comprensión lectora en la educación secundaria obligatoria* en España propuesto por Núñez (s.f.), los cuales fueron parte de una investigación que tuvo el objetivo de fomentar el interés por la lectura entre el alumnado; de esta forma pude evaluar su capacidad para comprender el sentido literal e interpretativo de un texto narrativo, mediante trece cuestionamientos, éstos me permitieron explorar en qué niveles de conocimientos o de dominios se encontraban los estudiantes, pues es primordial

antes de implementar un programa o un bloque temático [...] saber si los destinatarios de curso cuentan con los requisitos o habilidades previas para apropiarse de los nuevos contenidos, de no ser así el examen lo hará notar y podrá generar una planeación más acorde y pertinente (Frola y Velázquez, 2011: 24).

Con la finalidad de presentar los resultados que arrojó dicho instrumento mediante una calificación, en la cual podía obtenerse 10 puntos como máximo, elaboré una gráfica (Figura 5), en la que se evidenció que el 29% (4) obtuvo entre 1.5 y 5.3 puntos, el mismo porcentaje y número de estudiantes logró 6.1 puntos, el 21% (3) sacó 6.9 puntos; por último, el 7% (3) consiguió 7.6, 8.4 y 9.2 puntos, respectivamente. Por lo que, el promedio general obtenido por el grupo fue de 6.1 puntos, demostrando un bajo nivel de comprensión lectora, aunque mejoró en comparación con la prueba diagnóstica.



**Figura 5. Calificaciones de la prueba inicial de comprensión lectora**



Fuente: Elaboración propia

El cuestionario dirigido a los padres (Apéndice B) tuvo la intención de recolectar información sobre las actividades que llevaban a cabo en casa para saber si los jóvenes recibían apoyo para comprender los textos que leían; éste lo conformé con ocho preguntas de opción múltiple, una de las cuales complementé con una pregunta abierta.

Los resultados mostraron que el 86.6% (13) acostumbraba, *algunas veces*, leer con su hijo o hija y el 60% (9) manifestó que lo hacían porque la escuela lo había asignado. El 80% (12) señaló que *algunas veces* leían a diario con el o la adolescente. Según el 26.6% (4) de los encuestados asignaba *de 5 a 15 minutos* a esta actividad, el 40% (6) dedicaban *de 10 a 15 minutos* y el 20% (3) *de 15 a 30 minutos*. En cuanto a los materiales para leer, el 73.3% (11) indicó que utilizaban libros de texto, cuando leían; el 66.6% (10) reveló que *algunas veces* hacían preguntas, el 73.3% (11) registró que *siempre* comentaban el contenido. Por último, el 93.3% (14) consideró que leer era *muy importante* para la educación de los jóvenes.

Así mismo, diseñé dos instrumentos con el propósito de autoevaluar mi desempeño docente: un cuestionario sobre las estrategias y actividades para desarrollar la comprensión lectora (Apéndice C), un cuadro de fortalezas y debilidades (Apéndice D). Con base en el primero, pude percatarme de aquellas

acciones que no realizo cotidianamente en el aula, entre las cuales se encuentran: establecer propósitos de aprendizaje para el desarrollo de habilidades lectoras, realizar los ajustes necesarios para tratar de atender las características de todos mis alumnos y sus necesidades respecto a su nivel de comprensión lectora, promover actividades en las que obtengan información a través de fuentes impresas, aprendan a organizar y presentar información a través de diversos recursos, elaborar registros que me ayuden a identificar sus avances y progresos, de igual manera, concentrados de información de aspectos relacionados con sus habilidades lectoras.

En el segundo instrumento, un cuadro de autoevaluación, registré mis fortalezas/ debilidades (Figura 6) en relación con la planeación del trabajo, el uso de recursos, las estrategias y actividades para promover la comprensión, además de aquellas para ejecutar la evaluación, por último, la utilización de los resultados del proceso evaluativo.

**Figura 6. Autoevaluación docente**

Fortalezas	Debilidades
<p>La planeación contempla aspectos básicos del aprendizaje: competencias, aprendizajes esperados, actividades.</p> <p>Presentación detallada de acciones del docente y de alumnos.</p> <p>Implementación de diversas estrategias.</p> <p>Utilización de materiales complementarios.</p> <p>Empleo de recursos digitales.</p>	<p>Falta especificidad en los instrumentos de evaluación.</p> <p>Las clases se desarrollan a partir de libros de texto de 2006.</p> <p>Las actividades de lectura con muy tradicionales.</p> <p>Las estrategias atienden principalmente al estilo de aprendizaje predominante (visual).</p> <p>Escasa contextualización al implementar actividades orientadas a la comprensión lectora.</p> <p>Los resultados de la evaluación son utilizados para asignar una calificación.</p> <p>Instrumentos de evaluación elaborados sin consultar a los educandos.</p>

Fuente: elaboración propia.

Con base en el análisis de la información obtenida, pude darme cuenta de que el bajo nivel de comprensión lectora de una gran parte del grupo, se debía principalmente al desarrollo insuficiente de las competencias lectoras, a la falta de una intervención docente pertinente en la cual se mostrara y orientara a los jóvenes respecto a estrategias para comprender textos, por último, a que la lectura era vista como una actividad obligatoria en la que no se promovió por

completo la comprensión, a pesar de ser concebida, por los padres, como una práctica importante. En definitiva, ésta ha seguido siendo subestimada a causa de las creencias en torno a la misma, en las que decodificar se ha convertido en sinónimo de comprender.

Las reflexiones anteriores me permitieron determinar mi problema de investigación, quedando enunciado de la siguiente manera: *la falta de mediación para usar estrategias no ha favorecido el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes.*

A partir del planteamiento anterior, decidí que mi intervención se orientaría a propiciar el uso de estrategias metacognitivas que permitieran a los estudiantes tomar conciencia de su proceso cognitivo para regularlo, por lo que aplicarían algunas de las más comunes (resumen y paráfrasis), pero, se agregarían otras con el fin de diversificar, ofreciéndoles así otras alternativas en el manejo de la información.

La selección de este tipo de estrategias se justifica en la necesidad e importancia de crear una conciencia cognoscitiva y un comportamiento estratégico en los educandos; se trata, por un lado, del aspecto intelectual, pues, se busca que se vuelvan conscientes de cómo les resulta más fácil aprender, de modo que puedan descubrir caminos que les permitan interactuar con el conocimiento y apoderarse de él; por otro lado, se hace referencia a la capacidad de hacer, es decir, seguir procedimientos, a conveniencia, que los dejen modificar sus saberes previos a fin de construir nuevos aprendizajes que sean útiles para insertarse en la realidad y transformarla. De esta manera, será posible formar estudiantes más independientes al interior del centro escolar, pero, a su vez, individuos autosuficientes, fuera de él.

Una vez que tuve claro aquello que se trabajaría, formulé preguntas rectoras para mi trabajo: *¿De qué manera la utilización de estrategias metacognitivas permitirá a los educandos mejorar su comprensión lectora?; ¿qué estrategias se utilizarían?, ¿qué función estoy desempeñando para mejorar la comprensión lectora?; ¿las acciones que realizo, respecto a la comprensión lectora, son relevantes para los estudiantes? ¿Por qué?, ¿entiendo qué es comprender?; ¿qué aspectos relacionados con la comprensión lectora estoy*

*tomando en cuenta?; ¿de qué manera considero las características y necesidades de mis alumnos para mejorar su comprensión de textos?; ¿conozco las implicaciones de lograr la mejora de la comprensión lectora?*

Los cuestionamientos anteriores me llevaron a concluir con una pregunta para formular el problema de investigación: *¿de qué manera la práctica de estrategias metacognitivas favorecerá el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes?*

Con base en lo anterior, fue ineludible reflexionar acerca de las respuestas que debía obtener, las cuales harían notar los cambios logrados en el aula, por consiguiente, era pertinente establecer aquello que pretendía alcanzar mediante la planeación e implementación de un conjunto de acciones.

#### **1.4 Propósitos**

En la elaboración de cualquier proyecto de intervención resulta indispensable expresar lo que se desea lograr, por ello planteé los siguientes propósitos para así saber el camino que debía seguir.

##### **Propósito general**

Dirigir la práctica de diversas estrategias metacognitivas para transformar la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de telesecundaria.

##### **Propósitos específicos**

- Diseñar actividades que favorezcan el uso de diversas estrategias metacognitivas para apoyar la comprensión lectora de los estudiantes.
- Examinar las características, necesidades e intereses de los estudiantes para considerarlos en el diseño de actividades y contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas relacionadas con las propiedades del lenguaje y el análisis de información.

- Apoyar a los estudiantes en la interpretación de textos narrativos, argumentativos y expositivos para que construyan aprendizajes significativos.
- Valorar los logros de los estudiantes, en comprensión lectora, para comparar su desempeño inicial y final.
- Evaluar de forma permanente mi práctica docente para identificar los cambios necesarios que favorezcan una enseñanza más eficaz y eficiente.

### **1.5 Normatividad y Políticas Públicas**

La educación se ha constituido como una herramienta esencial para hacer frente a la complejidad de los desafíos sociales que emergen en un contexto nacional e internacional cambiante, por ello la escuela debería procurar una formación integral en la que los niños y las niñas aprendieran más que conocimientos, puesto que, “ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites” (Delors, 1996: 91).

Si bien, hace algunos años, la enseñanza giraba en torno a la transmisión de saberes, teniendo como objetivo su acumulación y memorización, la concepción al respecto ha ido cambiando. Surgieron ideas como las que se plasmaron en el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) “La educación encierra un tesoro” en el cual se enunciaron cuatro aprendizajes fundamentales para que todas las personas lograsen incorporarse más rápidamente en la dinámica de su entorno: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

Estos aprendizajes, denominados “los cuatro pilares de la educación”, plantearon: la utilización de los conocimientos como medio para descubrir y comprender el mundo; el desarrollo del pensamiento para construir significados que pudieran ser útiles para la vida, propiciando la continuidad del aprendizaje; la actuación ante diversas situaciones, haciendo uso de lo aprendido, de manera competente y eficaz, en beneficio de la sociedad; el descubrimiento de sí mismo

y de los otros con la finalidad de mantener una convivencia sana entre los integrantes de un mundo lleno de desigualdades, conflictos e indiferencia; por último, el desarrollo integral de la persona mediante el reconocimiento de sus características personales, asumiéndose como un individuo con opiniones y sentimientos propios. Por lo tanto,

la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprender a ser (Delors, 1996: 91).

Uno de los medios para que el estudiante desarrolle sus capacidades, a su vez, amplíe sus conocimientos, descubra nuevas formas de ponerlos en práctica, actúe con libertad, buen juicio, conviva con otros, asumiéndose como un ser interdependiente, es la *lectura*. Trabajar en el fomento de esta actividad se ha convertido una necesidad social, en especial, en la era tecnológica en que vivimos la cual ha modificado el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, por supuesto, porque se encuentra ligada al aprendizaje que se origina dentro y fuera del entorno escolar.

Por desgracia, los jóvenes se interesan cada vez menos en la lectura, al alejarse los libros detienen el desarrollo de sus habilidades lectoras, pierden la oportunidad de ampliar su bagaje cultural, geográfico, histórico y social, generándose así una crisis en esa práctica. Debido a lo anterior, en muchos países del mundo, primordialmente, los que se encuentran en vías de desarrollo, han lanzado políticas con el propósito de impulsar la formación de lectores.

De acuerdo con un informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2006), se han creado iniciativas para promover la lectura y la escritura (Figura 7), por medio de planes que buscan comprometer a distintos sectores de la sociedad en la ejecución de acciones que contribuyan a acercar a las personas a las bibliotecas, a los libros y, en general, a la sociedad del conocimiento y de la información.

**Figura 7. Políticas educativas de promoción de lectura**

Argentina	Plan Nacional de Lectura 2003/ 2007
Brasil	<i>Plano Nacional do Livro e Leitura</i> 2005/ 2007
El Salvador	Programa Nacional de Fomento de la Lectura
España	Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004/ continúa
México	Programa Nacional de Lectura 2001-2006
Panamá	Plan Nacional de Lectura 2005/2015
Paraguay	Plan Nacional de Lectura <i>Ñandepotyjera haguã... En el Paraguay leemos</i>
Portugal	<i>Ler +, Plano Nacional de Leitura</i>
Venezuela	Plan Nacional de Lectura 2002-2012

Fuente: OEI (2006). *Políticas educativas de promoción de la lectura y escritura en Iberoamérica. informe final*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Las principales líneas de acción de estos programas contemplaron la formulación de planes para organizar las experiencias, la promoción de la lectura y sus prácticas en la escuela. Por ello, en el informe se sugirió potenciar esas iniciativas con el fin de (OEI, 2006):

- Transformar las relaciones de vastos sectores de la población con la cultura escrita.
- Generar instancias sistemáticas de trabajo institucional en torno a proyectos de lectura y escritura.
- Prever las políticas de provisión de libros, tanto desde la perspectiva de la producción editorial como desde la perspectiva de su uso en las escuelas.
- Discutir los modos en que las autoridades educativas pueden incidir en la producción editorial con vistas a la elaboración de textos de uso escolar.
- Proponer que las políticas de dotación de libros de texto alcancen en cada país por lo menos a todas las escuelas que atienden población vulnerable.
- Multiplicar las oportunidades para explicitar y debatir los marcos evaluativos en los cuales se produce la preselección o selección final de los textos.
- Formar a los futuros docentes en las capacidades que requieren para la función formativa y mediadora que tendrán a propósito de la lectura y la escritura con la finalidad de ganar sustentabilidad en el tiempo.

Debido a la importancia que se le ha conferido, en el plano internacional, al acto de leer y también comprender lo que se lee, se ha buscado medir las aptitudes,

conocimientos y competencias de los estudiantes. Por eso, se aplican pruebas estandarizadas en distintos países cuyo fin es ayudar a los organismos internacionales y nacionales a calificar un sistema educativo en función de su calidad, con base en tres áreas, principalmente, lectura, matemáticas y ciencias. No obstante, la escuela debería concebirse como un todo, donde los valores, los conocimientos de todas las áreas, las competencias y las actitudes tuvieran la misma jerarquía.

Uno de los instrumentos aplicados en México, en el año 2000, fue PISA. Se trató de un proyecto de los países miembros de la OCDE que tuvo como objetivo evaluar las habilidades de los estudiantes para usar sus conocimientos y destrezas; su estructura se caracterizó por tener reactivos de respuesta estructurada o de opción múltiple y de respuesta construida o abierta. Así, la prueba

se ha convertido en un consenso mundial educativo que perfila las sociedades contemporáneas a partir de tres campos de desarrollo en la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social (SEP, 2011a: 77).

Por medio del currículo se pretende generalizar hacia 2021 como promedio entre los estudiantes mexicanos el nivel 3 de PISA en comprensión lectora (Figura 8), esto se justifica en la necesidad de impulsar al país en dirección a la sociedad del conocimiento, a partir del sector educativo (SEP, 2011a). Por consiguiente, las acciones que se enlistan, se convierten en referentes que pueden orientar el trabajo en el aula de tal modo que los educandos sean más competentes.

Los puntajes obtenidos por los estudiantes mexicanos desde el año 2000 hasta el 2012 (Anexo 5) no cambiaron significativamente, revelando que la calidad de los aprendizajes y la formación integral de los individuos sigue representando un reto para el sistema educativo, especialmente por las desigualdades socioeconómicas que lo permean. Sin embargo, en la prueba de 2012 se ajustaron los niveles, estableciéndose 7, (Nivel 6, 5, 4, 3, 2, 1ª y 1b), la media de desempeño de la OCDE se fijó en 493 puntos. Dichas variaciones fueron producto de la incorporación de más países a PISA.



### Figura 8. Nivel 3 de desempeño. Compresión lectora

- Localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que quizá tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información importante en conflicto.
- Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto.
- Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto.
- Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano, o hacer uso de conocimientos menos habituales.
- Textos continuos. Utilizar convenciones de organización del texto, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, como causa y efecto a lo largo de frases o párrafos, para localizar, interpretar o valorar información.
- Textos discontinuos. Tomar en consideración una exposición a la luz de otro documento o exposición distintos, que puede tener otro formato, o combinar varios fragmentos de información espacial, verbal o numérica en un gráfico o en un mapa, para extraer conclusiones sobre la información representada.

Fuente: SEP (2011a). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

De acuerdo con el informe del INEE (2016), *México en PISA 2015*, los estudiantes deben ser capaces de realizar ciertas tareas para así poder ubicarse en cualquiera de los niveles, entre éstos el 6 es el más complejo y el 1b el menos complejo. En resumen, éstos se describen como sigue (INEE, 2016).

Aquellos alumnos que se ubican en el nivel 6 poseen una comprensión más completa y detallada de uno o más textos, por lo que tienen la capacidad de realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes, así como integrar, reflexionar, analizar y evaluar críticamente la información a la que se enfrentan.

Respecto a quienes dominan el nivel 5, infieren lo relevante, reflexiona e interpreta textos complejos o extensos de formato inusual, además de que maneja conceptos contrarios a sus expectativas.

Los jóvenes que alcanzan el nivel 4 son capaces de localizar y organizar información, de la misma manera pueden interpretar el significado de los matices del lenguaje y usar conocimientos formales para comprender textos complejos o extensos cuyo contenido o formato puede resultar inusual.

En el nivel 3, los sujetos tienen la habilidad de localizar, relacionar e integrar información con el fin de identificar la idea principal; así mismo, puede comparar explicar o evaluar las características de un texto y utilizar su conocimiento cotidiano para llegar a una comprensión detallada.

En cuanto al nivel 2, los discentes son capaces de localizar e inferir fragmentos del contenido, igualmente puede hacer comparaciones y establecer relaciones entre el texto y el conocimiento externo mediante sus experiencias personales.

En los últimos niveles 1a y 1b, los lectores reconocen el tema y el propósito del autor en un texto, logra establecer una relación sencilla entre el contenido y su conocimiento cotidiano.

En 2015, los resultados de la aplicación de esta prueba mostraron que el 33.8% de los estudiantes mexicanos obtuvieron un bajo rendimiento en las tres asignaturas evaluadas, ciencias, lectura y matemáticas, ya que se ubicaron por debajo del nivel 2. Con ello, el país se colocó en el lugar cincuenta y siete, de un total de sesenta y nueve países participantes. Específicamente “en el área de lectura, el 54% de los estudiantes de México se situó en los niveles intermedios (niveles 2 y 3), y el 41% estuvo debajo del nivel 2” (INEE, 2016: 79).

Sin duda, los datos anteriores denotan un panorama poco alentador para nuestro país, no obstante, es necesario seguir apostando por la educación como un camino hacia el progreso social. Según organismos internacionales la mejora educativa, las transformaciones sociales, culturales, demográficas y económicas requieren que los gobiernos implementen políticas públicas con el fin de lograr que sus Sistemas Educativos asuman la enorme responsabilidad de preparar académicamente a los individuos, tomando en consideración la complejidad de la realidad, desde su dimensión social, económica, educativa, cultural y ambiental, por esa razón, la formación académica, como factor de cambio que favorecerá el desarrollo individual y colectivo, tiene que adaptarse, esto es, reformarse continuamente.

Como consecuencia, en México se iniciaron, hace varios años, un conjunto de reformas derivadas de la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, cuya finalidad principal habría sido la transformación del Sistema Educativo Nacional. Así, las políticas educativas que se impulsaron pretendían

incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria; actualizar los planes y los programas de estudio; fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros; reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como su preparación para enseñar; fortalecer la infraestructura educativa; consolidar un auténtico federalismo educativo al transferir la prestación de los servicios de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal a los gobiernos estatales, y promover una nueva participación social en beneficio de la educación (SEP, 2011a: 8).

Por esto, los esfuerzos se articularon para crear e implementar en 2011 la RIEB, política pública vigente hasta el ciclo en que apliqué este proyecto de intervención, 2017-2018, la cual pretendió formar “a las personas que requiere el país para su desarrollo político, económico, social y cultural” (SEP, 2011c: 13), de modo que la educación básica sentara las bases para la formación de ciudadanos responsables, críticos y competentes, capaces de aprender de manera permanente en beneficio propio y colectivo.

En consecuencia, se propuso su articulación, a través del Plan y los Programas de estudio, estableciendo los contenidos, los propósitos de formación general, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, así como las formas de evaluación que corresponderían a las distintas asignaturas de cada nivel educativo.

En el *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (SEP, 2011a) se justificó el hecho de articularlos, ya que, se trataba de una transformación que sería posible gracias a una escuela centrada en el logro educativo que atendiera las necesidades de aprendizaje de cada estudiante para que adquiriera las competencias pertinentes para su desarrollo personal, social y cultural. Ese trayecto educativo, en México, está conformado por los niveles de preescolar, de primaria y de secundaria, por lo que:

se actualizaron enfoques, aprendizajes esperados, contenidos y materiales para los tres niveles que comprende la Educación Básica, cuidando su pertinencia, gradualidad y coherencia interna, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio por la diversidad cultural y lingüística de México (SEP, 2011a: 12).

El *Plan de Estudios. Educación Básica. Secundaria*, documento rector, plantea un mapa curricular (Anexo 6) que busca desarrollar competencias para que los estudiantes tengan la capacidad de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos a los que puedan enfrentarse; de esta manera, se favorecerá la articulación curricular de los cuatro periodos escolares, donde el primero corresponde a preescolar, el segundo y tercero a primaria y el cuarto a secundaria, organizados en cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión, éstos conforman el currículo y expresan la gradualidad de los procesos de aprendizaje.

De esta manera, la condición esencial para implementar el currículo es que el proceso de enseñanza-aprendizaje enfatice el desarrollo de competencias; este último término fue definido como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011c: 29).

Con base en este enfoque, se especifican y clasifican aquellas que deberían desarrollarse, de forma gradual a lo largo de la educación básica: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad. Del mismo modo, en los programas de estudios de las distintas asignaturas se determinaron aquellas que habrían de favorecerse en cada una.

Los informes al respecto han mostrado que los esfuerzos por mejorar deberían continuar, puesto que la transformación educativa ha representado un reto, en especial, por las características tan diversas de la población mexicana; por ello,

reformular un sistema educativo tan grande como el de México es una tarea compleja y resulta difícil encontrar el conjunto de fórmulas que puedan garantizar su éxito. Además, las reformas educativas necesitan tiempo para ser implementadas, así como un fuerte apoyo público (OCDE, 2010: 40).

Debido a lo anterior, la educación como derecho constitucional debería estar garantizada por el Estado, y responder a las demandas y necesidades de la sociedad del siglo XXI, de modo que el egresado de educación básica

(preescolar, primaria y secundaria) y obligatoria (niveles básicos y media superior), posea habilidades, actitudes y valores que pueda poner en práctica de manera exitosa en el contexto en que decidiera desenvolverse.

De acuerdo con lo establecido recientemente en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2016: 4), el Estado debe garantizar “la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”; lo anterior deriva de las exigencias de los organismos internacionales más influyentes en materia educativa.

Por eso, desde la creación del INEE se le ha conferido más importancia a la evaluación como herramienta imprescindible para la mejora del desempeño escolar; no obstante, los resultados de aprendizaje de los estudiantes en pruebas estandarizadas, cuyo propósito principal ha sido medir sus habilidades lectoras y matemáticas, se ubicaron por debajo de la media de la OCDE; para dicho organismo, el proceso evaluativo ha sido considerado como un elemento clave para lograr la calidad en la educación, por consiguiente, México, como miembro, debería llevar a cabo acciones encaminadas a que el sistema educativo ofrezca un servicio de buena calidad, con equidad.

En junio de 2015, se aplicaron las pruebas del Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje (PLANEA) a estudiantes de sexto grado de primaria y tercer grado de secundaria con el propósito de “conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria, los cuales se definen a partir de los Planes y los Programas de estudio vigentes” (INEE, 2015). Los datos estadísticos mostraron el comportamiento del Sistema Educativo Mexicano (SEM), por medio de cuatro niveles de logro que permitieron conocer el logro de los aprendizajes esperados.

El nivel 4 es el más alto, mientras que el 1 refiere al más bajo, en cada uno se valoran dos unidades de evaluación: comprensión lectora y reflexión sobre la lengua. En la primera, eje de este trabajo, se pretende que los estudiantes de secundaria cubran las siguientes especificaciones (INEE, 2015):

- Extracción de información. Buscar, localizar y seleccionar información relevante en un texto para obtener datos.
- Desarrollo de una comprensión global. Considerar el texto una unidad, entender su función y propósito comunicativo, jerarquizar ideas principales y secundarias para construir un significado global.
- Desarrollo de una interpretación. Construir una idea base, interpretar información explícita, realizar inferencias, establecer relaciones textuales.
- Análisis del contenido y la estructura. Reflexionar sobre el contenido, organización y forma del texto, examinar su contenido para evaluarlo, compararlo y contrastarlo.
- Evaluación crítica del texto. Evaluarlo de manera crítica, entender el efecto de su estructura, forma y contenido sobre el lector, para luego hacer un juicio.

Por lo tanto, se determinó un conjunto de descriptores de logro para cada nivel en la prueba Lenguaje y comunicación (Figura 9) que ha permitido evaluar aquellos aprendizajes que el estudiante ha adquirido, clasificando sus logros como insuficientes, indispensables, satisfactorios y sobresalientes.

Desafortunadamente, los resultados de la prueba aplicada mostraron que los estudiantes no obtuvieron un nivel de logro satisfactorio, pues en el aspecto mencionado, el 46% se ubicó en el nivel II, lo que significó que contaban con un dominio apenas indispensable de los aprendizajes clave; en relación con matemáticas, se reportó que el 65%, esto es dos de cada tres jóvenes se situó en el nivel I, por lo que no han logrado adquirir los aprendizajes correspondientes. Entonces, los datos confirmaron los bajos niveles del desempeño en el sistema educativo (INEE, 2015).

La sistematización y el análisis de esta información estadística dieron origen a políticas públicas, cuyo desafío ha sido lograr que todos los estudiantes aprendan, para mejorar su rendimiento no solamente en las pruebas estandarizadas, también en el aula y en su vida diaria.

**Figura 9. Niveles de logro para secundaria. Lenguaje y comunicación**

Descriptor de logro	
Nivel	3° de secundaria
Nivel I	Los alumnos son capaces de identificar definiciones y explicaciones en artículos de divulgación científica y la función y los recursos lingüísticos en anuncios publicitarios; de comprender el tema de un ensayo, y de identificar la rima en un diálogo teatral.
Nivel II	Los alumnos son capaces de reconocer la trama y el conflicto en un cuento e interpretar el lenguaje figurado de un poema. Organizan información pertinente y no pertinente para el objetivo de una encuesta e identifican el propósito, el tema, la opinión y las evidencias en textos argumentativos.
Nivel III	Los alumnos son capaces de interpretar hechos, identificar valores y comparar el tratamiento de un mismo tema en dos relatos míticos; reconocen las características sociolingüísticas de personajes en cuentos latinoamericanos, así como el ambiente y el contexto social en el que se desarrolla una obra teatral. Comparan géneros periodísticos y reconocen el tema en un artículo de divulgación científica. Además, pueden comprender el sentido de una oración a partir de los signos de puntuación.
Nivel IV	Los alumnos son capaces de interpretar hechos, identificar valores y comparar el tratamiento de un mismo tema en dos relatos míticos; reconocen las características sociolingüísticas de personajes en cuentos latinoamericanos, así como el ambiente y el contexto social en el que se desarrolla una obra teatral. Comparan géneros periodísticos y reconocen el tema en un artículo de divulgación científica. Además, pueden comprender el sentido de una oración a partir de los signos de puntuación.

Fuente: INEE (s.f.) *Planea: una nueva generación de pruebas ¿Qué evalúan las pruebas?* Lenguaje y comunicación. México: Instituto Nacional de Evaluación para la Educación.

Esta situación requirió la implementación de la RIEB con el propósito de transitar a un enfoque que permitiera el desarrollo de las competencias y los atributos que un estudiante debería desarrollar y adquirir respectivamente en la escuela. Entre éstas, se encontraron aquellas relacionadas con leer y comprender textos; su importancia se ha justificado, por mucho tiempo, en que son procesos claves para el aprendizaje permanente en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera del contexto escolar.

La enseñanza de la lectura en el país, a lo largo de su historia, se ha orientado hacia distintos fines, así los actores (quien enseña y quien aprende), los métodos, las políticas para promoverla y fomentarla han sufrido notables cambios en busca de la transformación de los individuos. Por ejemplo, al analizar algunos periodos históricos es posible identificar que (Cantón, 2009):

- Al inicio de la época colonial (siglo XVI y XVII) existía un estrecho vínculo entre esa actividad y la evangelización de los indios, los textos religiosos ocupaban un lugar primordial y los encargados de enseñarlos eran los frailes. Posteriormente (siglo XVII, XVIII, principios del XIX), la lectura era

útil para el catecismo y la formación de cristianos, enseñaban clérigos o maestros de leer a los niños.

- Durante el porfiriato se aprendía a leer para participar en la vida ciudadana, la enseñanza estaba influenciada por las ideas pedagógicas derivadas de la Ilustración, ésta era llevada a cabo por maestros a través de textos dedicados a los oficios, históricos, políticos y literarios, además de los religiosos.
- En la revolución y la posrevolución, la educación quedó a cargo de José Vasconcelos, la lectura adquirió una función educativa o cultural y los maestros la enseñaban en la escuela. Durante este periodo se inició la primera campaña nacional de promoción y fomento de la lectura, la cual sería un referente para las posteriores, además se crearon bibliotecas.

A partir de esto, en el país se han realizado numerosos esfuerzos por continuar fomentando la práctica lectora. En 1995, se constituyó el *Programa Nacional para la Lectura* (PRONALEES), cuyos objetivos fueron: elaborar materiales educativos para maestros y alumnos (Libro para maestro, Libros para el alumno, ficheros, etc.), revisar los programas, capacitar y apoyar a los maestros a través de asesorías, apoyar la labor magisterial en el área de español e implementar y consolidar los Círculos de Lectura (Ramírez Leiva, 2011: 2). Como parte de las acciones, México se sumó al *Proyecto de Biblioteca de Aula y Biblioteca Escolar*, aún vigente.

En el 2000, el gobierno electo realizó modificaciones al programa nacional, agregando a su nombre la siguiente frase *Hacia un país de lectores*, por lo que, un año más tarde la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició la entrega de acervos bibliográficos para las Bibliotecas Escolar y de Aula en las escuelas del país con el propósito de ofrecer oportunidades para leer y desarrollar habilidades comunicativas, además se publicaron manuales con la intención de orientar la instalación y funcionamiento de la biblioteca.

Algunos años más tarde, en el 2008, se publicó la *Ley del Fomento para la Lectura y el Libro*, uno de sus objetivos fue propiciar “la generación de políticas, programas, proyectos y acciones dirigidas al fomento y promoción de



la lectura” (2008: 3), estableciendo, además, que su aplicación quedaría a cargo de distintas autoridades, por ejemplo, la Secretaría de Cultura; la SEP y los Gobiernos de las entidades federativas.

En el documento también se dio a conocer la creación del Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, como un órgano que tendría entre sus funciones coadyuvar al cumplimiento y ejecución de la ley señalada, asesorar el diseño, formulación y ejecución del Programa de Fomento para el Libro y la Lectura (PFLL), proponer a las autoridades la adopción de políticas que contribuyeran al fomento y fortalecimiento de la lectura, entre otras.

En un inicio, el PFLL estuvo enfocado especialmente en acciones que favorecieran el uso de bibliotecas públicas; éste propuso “la formación de un usuario pleno de la cultura escrita, es decir, alguien que ha desarrollado todas sus habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, asimismo las diversas alfabetizaciones” (Ramírez, 2011: 3).

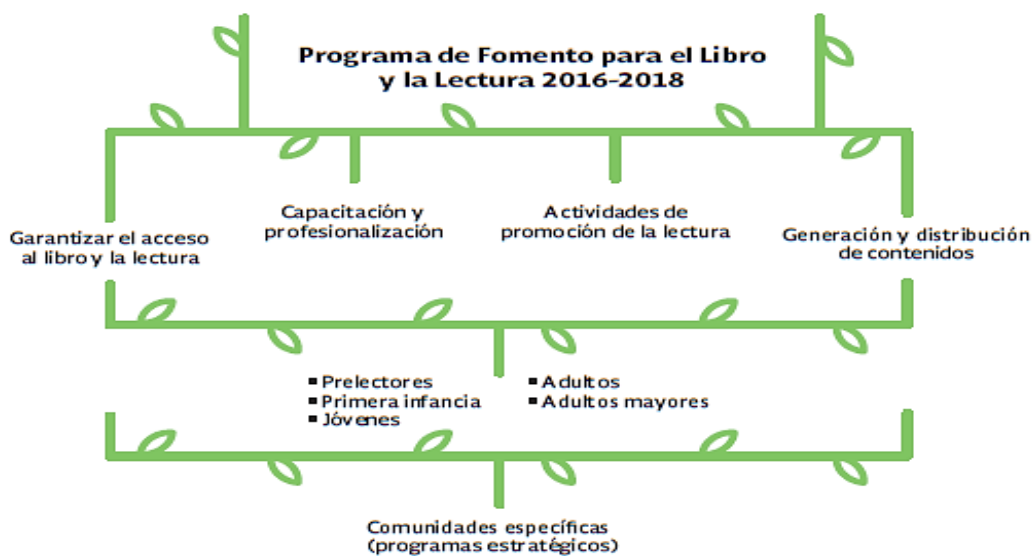
Se contempló la consecución del programa en todo el sector educativo, para el periodo 2016-2018, involucrando a maestros, alumnos, padres y madres de familia, lo mismo en espacios públicos que en privados; esto se dio a conocer a través de campañas en redes sociales, medios impresos, de comunicación, entre otros, con la finalidad de informar que en años próximos se organizarían e implementarían actividades (Figura 10) tanto de promoción como de fomento de la lectura, a fin de lograr que los individuos lean más y mejor, sean capaces de dialogar con sus lecturas, de construir significados, de descubrir en los libros puentes hacia el conocimiento y el pensamiento libre.

De acuerdo con el esquema anterior, los programas en las entidades del país serían estratégicos, tomando en cuenta las particularidades y necesidades de las diferentes regiones, con el propósito de capacitar y profesionalizar a ciudadanos, padres de familia, maestros e instituciones que lo requiriesen en la realización de actividades dirigidas a formar lectores y promover la cultura escrita. Algunos ejemplos son:

- Programa de Centros Estatales de Lectura.
- Programa de Fomento de la Lectura en Bibliotecas Públicas.

- Programa Vecinos Lectores.
- Programa Lecturas para Migrantes y Jornaleros.
- Programa Mujeres y Lectura.
- Programa Lectura e Infancia.
- Programa de Lectura y Escritura para Jóvenes.
- Programa de Fomento a la Lectura y la Escritura en Lenguas Indígenas Nacionales.

Figura 10. Esquema de actividades de promoción, fomento y animación a la lectura



Fuente: SC (2017). *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018*. México: Dirección General de Publicaciones de la Secretaría de Cultura.

Ese mismo año (2008), la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), a través de la Dirección General de Materiales Educativos y de la Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura, propuso la *Estrategia Seis Acciones para el Fortalecimiento de la Biblioteca Escolar* que se concibió como un proyecto de las escuelas de educación básica a ejecutarse bajo la participación de supervisores, directivos y docentes para garantizar su instalación y funcionamiento, mediante las siguientes propuestas (SEB, 2008: 4):

1. Elaborar un diagnóstico de la escuela y de la biblioteca.
2. Nombrar un maestro bibliotecario.
3. Integrar el Comité de la Biblioteca.
4. Elaborar un Plan Anual de Trabajo de la Biblioteca Escolar enmarcado en el proyecto escolar.
5. Desarrollar Círculos de Lectores.

6. Ofrecer los Servicios Bibliotecarios y elaborar el reglamento de la biblioteca.

Para la puesta en marcha de lo enunciado, el mismo documento contenía una serie de formatos para que, mes con mes, el docente nombrado como maestro bibliotecario contara con las herramientas pertinentes para registrar los datos que le permitiera valorar los avances y las necesidades del programa, tal era el caso del *Autoseguimiento* (Anexo 7), *los Diez propósitos de las escuelas formadoras de lectores y escritores* (Anexo 8), *Acta constitutiva del Comité de la biblioteca* (Anexo 9) y el *Plan de Trabajo* (Anexo 10).

Para el ciclo 2009-2010, la promoción y el uso de la biblioteca como espacio para el aprendizaje, se llevaría a cabo a través de la *Estrategia Nacional 11+1 Acciones para vincular la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula con el currículo de Educación Básica*, cuyas actividades tomaron como referencia los lineamientos de la RIEB con el fin de ligarlas con los contenidos curriculares de preescolar, primaria y secundaria, de tal manera que contribuyeran al logro del perfil de egreso; su organización se distribuyó en cinco líneas de acción (Figura 11), éstas orientarían el trabajo mensual en el aula; básicamente, en cada una hace propuestas acerca de aquello que puede ejecutarse en la institución educativa, en la comunidad o en la familia mediante el uso de los acervos bibliográficos con el fin de promoverlos y desarrollar habilidades lectoras.

Durante los tres primeros ciclos escolares, La Estrategia Nacional ofreció un plan para que fuera desarrollado en el transcurso de once meses, desde diferentes espacios, por medio de un

calendario orientador de actividades de fomento de la lectura y escritura para los distintos actores educativos: alumnos, docentes y padres de familia, con el propósito de favorecer, conformar y consolidar su biografía lectora desde su propio espacio con distintas actividades que estimule el desarrollo del hábito de la lectura y escritura como parte de su vida (SEP, 2012).

En el año lectivo 2013-2014, se le denominó *Plan Nacional de Lectura y Escritura y Estrategia Nacional. En mi escuela todos somos lectores y escritores*, esta última “es una propuesta de un plan de trabajo de las Bibliotecas Escolares y de Aula, la cual se ofrece a los colectivos docentes, considerando que forma parte del proyecto de la escuela para mejorar la calidad educativa” (SEP, 2013a: 3).

**Figura 11. Líneas de acción de la Estrategia 11+1**

- **Vinculación curricular**

Las actividades propuestas consideran las competencias, los ejes temáticos y las actividades establecidas en el *Plan y Programas de Estudio de los tres niveles de Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria*; para ofrecer a los docentes oportunidades para usar el acervo de la colección “Libros del Rincón” de la Biblioteca Escolar y de Aula enfocadas al desarrollo de habilidades lectoras y escritoras, que apoyen el aprendizaje en los alumnos en las diversas asignaturas.

- **Padres de familia**

Se proponen actividades para la formación de lectores desde el ámbito familiar, con el propósito de lograr la participación de los padres de familia como mediadores de la lectura, para favorecer la creación de vínculos con el trabajo docente y enriquecer las oportunidades para que las niñas y los niños se desarrollen en un ambiente de cultura escrita.

- **Biblioteca escolar y de aula**

Se proponen actividades para instalar y poner en movimiento la biblioteca de la escuela con el propósito de garantizar la complementariedad de los acervos de la Biblioteca Escolar y de Aula.

- **Otros espacios para leer**

Es una propuesta de actividades para llevar a cabo con toda la comunidad escolar, en la que se fomente la lectura con actividades lúdicas.

- **Conocer los acervos**

Se ofrecen actividades para los usuarios, con el propósito de que conozcan la organización y el contenido de los acervos de la *Biblioteca Escolar y de Aula*, promover su uso en las diferentes asignaturas; así como para que docentes, alumnos y padres de familia desarrollen una historia lectora personal.

Fuente: SEP (2009). *Estrategia Nacional 11 + 1 Acciones para Vincular la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula con el Currículo de Educación Básica. Ciclo escolar 2009-2010*. México: Secretaría de Educación Pública.

En el mismo ciclo escolar, la SEP emprendió un conjunto de acciones orientadas a atender la normalidad mínima (Figura 12), esto es, aquellos rasgos que deberían cubrirse en la escuela con el propósito de ofrecer un servicio de calidad; así mismo, abatir el rezago y el abandono escolar, la mejora los aprendizajes (en lectura, escritura y matemáticas) y la convivencia escolar a través de la restitución del Consejo Técnico Escolar (CTE)<sup>4</sup>

El director y el colectivo docente de cada escuela constituyen al colegiado que se encarga de garantizar las condiciones para promover el logro de objetivos y metas derivados de las prioridades educativas. Ellos son responsables de organizar el trabajo por medio de dos instrumentos esenciales: la Ruta de Mejora y las Estrategias Globales de Mejora Escolar.

---

<sup>4</sup> “Órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión” (SEP, 2013b: 8).

**Figura 12. Rasgos de la normalidad mínima**

	Rasgos
1	Nuestra escuela brinda el servicio educativo durante todos los días establecidos en el calendario escolar.
2	Los grupos tienen maestros todos los días del ciclo escolar.
3	Todos los maestros inician puntualmente sus actividades.
4	Los alumnos asisten puntualmente a sus clases en todas las asignaturas.
5	Los materiales siempre están a disposición de los estudiantes y se usan sistemáticamente.
6	El tiempo escolar siempre se ocupa en actividades de aprendizaje.
7	Las actividades en las aulas logran que todos los alumnos participen activamente en el trabajo de la clase.
8	Los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo.

Fuente: SEP (2013b). *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente*. México: Secretaría de Educación Pública.

La primera “es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora” (SEP, 2014a: 10); comprende la planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas de todas aquellas acciones que se emprendan en la escuela en función de las metas y objetivos que se establezcan en ese documento.

Las estrategias representan una herramienta en la que el director y el colectivo docente “en ejercicio de su autonomía de gestión, organizan las actividades de la escuela para atender las prioridades educativas del plantel de forma integral, consecuentes con las metas y objetivos establecidos en su Ruta de Mejora” (SEP, 2015: 4).

Para su elaboración, se deben tomar en cuenta los distintos ámbitos de gestión con el fin de planear en cada uno de ellos, acciones orientadas a atender la prioridad de la escuela (Anexo 11). Desde el ciclo escolar 2013-2014 y hasta el 2017-2018, en la escuela telesecundaria donde he laborado, el colectivo docente ha decidido abordar la mejora de los aprendizajes, específicamente lectura y matemáticas, derivado del análisis de los resultados obtenidos por los

jóvenes en las evaluaciones diagnósticas, en los exámenes bimestrales y en las pruebas estandarizadas. Por eso, mes con mes, se han planeado actividades cuya finalidad principal ha sido el fortalecimiento y la mejora de competencias matemáticas y comunicativas.

Con la intención de apoyar, en este caso, al desarrollo de las habilidades lectoras, en la entidad federativa donde he laborado, se publicó, en el año 2007, el texto original de la *Ley para el Fomento de la Lectura y el Libro para el estado libre y soberano de Veracruz de Ignacio de la Llave* (2014), la cual tuvo por objeto:

- Apoyar las políticas, programas, proyectos y acciones dirigidas al fomento y promoción de la lectura que emita el Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes;
- Fomentar y estimular la edición, distribución y comercialización del libro y las publicaciones periódicas en el Estado de Veracruz;
- Fomentar y apoyar el establecimiento y desarrollo de Ferias del Libro Infantil y Juvenil, librerías, bibliotecas, círculos de lectores y otros espacios públicos y privados para la lectura y difusión del libro:
- Establecer mecanismos de coordinación interinstitucional con los distintos órdenes de gobierno y la vinculación con los sectores social y privado, para impulsar
- Estimular la capacitación y formación profesional de los diferentes actores de la producción editorial y de los promotores de la lectura; y
- Apoyar la Red de Bibliotecas Públicas Municipales.

El logro de los planteamientos anteriores dependería de la aplicación de dicha ley por parte de la Secretaría de Educación y Cultura, del Instituto de Cultura y del Consejo Veracruzano de Fomento para el Libro y la Lectura, cada uno desde las atribuciones enunciadas en el documento.

No obstante, fue hasta septiembre de 2016, luego de sostener reuniones para su diseño y desarrollo, cuando la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) presentó el documento rector de la Estrategia Estatal de Fomento de la Lectura y Escritura (EEFL y E), un manual con el que se pretendió orientar a los Promotores de Lectura en la implementación de la iniciativa mediante cuatro

Actividades Permanentes (SEV, 2016: 5): *Círculos lectores*, *Biblioteca: Comunidad generadora de encuentros*, *Taller de escritores* y *Para empezar bien el día. Lectura en voz alta*. Este trabajo se debió haber realizado durante dos ciclos escolares, 2016-2017 y 2017-2018.

Los *Círculos lectores* representaban un espacio incluyente en el cual se favorecían las relaciones entre los participantes en un marco de respeto, donde se valoraba el diálogo. Para conformarlo, era necesario contar con un coordinador, quien tenía entre sus funciones: dar seguimiento a las reuniones, promover el cumplimiento de normas, actuar como moderador, entre otras.

También se formaba una Comisión de Selección, encargada de seleccionar las lecturas; una Comisión de Acuerdos para agendar las reuniones, y asentar los compromisos del grupo; así mismo, una Comisión de Bitácora del Círculo de lectores que tenía la responsabilidad de documentar el desarrollo de cada sesión. Derivado de la realización de todas esas acciones, se esperaba que incidieran positivamente en la mejora de la comprensión de lectora (SEV, 2016).

La actividad *Biblioteca: Comunidad generadora de encuentros* consistía en un conjunto de actividades para fomentar la lectura y la escritura a través desde la biblioteca de la escuela y fuera de ella. Para esto, se requería nombrar a un *promotor de lectura*, un docente “responsable de coordinar acciones de manera conjunta con otras figuras educativas, para el desarrollo de las actividades permanentes” (SEV, 2016: 16).

El *Taller de escritores* tenía como objetivos: promover y fortalecer la expresión escrita de los participantes, propiciar la práctica constante de la escritura y publicar, además de difundir, los textos elaborados. Esta actividad debía llevarse a cabo durante todo el ciclo escolar, por lo que era imperativo diseñar una planificación que guiara el trabajo.

Por último, la actividad *Para empezar bien el día. Lectura en voz alta* se constituía como un recurso para promover la lectura, además de ser un método eficaz para formar buenos lectores, una herramienta con la que se podía atraer

su atención y una estrategia mediante la cual se favorecería la socialización de los textos para hacerlos más claros y comprensibles (SEV, 2016).

Con la puesta en marcha de la EEFL y E, se buscaba incorporar esas actividades de lectura y escritura en la Ruta de Mejora Escolar “a fin de incidir en el desarrollo de competencias comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar) para coadyuvar en la mejora de los logros educativos” (SEV, 2016: 6).

## 1.6 Justificación

Para mejorar la capacidad de comprender textos resulta indispensable promover, desde la función docente, habilidades lectoras que permitan a los estudiantes utilizar eficazmente el conocimiento para enfrentar los desafíos de un entorno en constante cambio; de esta manera lo establecen los documentos rectores del nivel educativo en el que laboro. En ellos, se enuncia el deber ser que permite determinar la funcionalidad de la enseñanza.

Como profesora debo proporcionar experiencias que favorezcan el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente que requieren de la habilidad lectora y de la integración a la cultura escrita; así mismo, las competencias para el manejo de la información referentes a su selección, organización, apropiación, crítica y utilización en el campo educativo y social. (SEP, 2011b: 38). Con respecto a esto, el documento *Programas de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* plantea que los alumnos serán:

capaces de localizar información puntual en cualquier texto, así como deducir e inferir de tal forma que comprendan mejor lo leído. Lograr que los alumnos vayan más allá de la comprensión literal de lo que leen es uno de los propósitos centrales en la primaria y la secundaria. El objetivo es que progresivamente realicen un mejor análisis de los textos y asuman una postura frente a ellos, lo cual requiere un trabajo sostenido a lo largo de la Educación Básica (SEP, 2011d: 33).

A pesar de lo que establecen los documentos de la educación secundaria, me parece que mi actuación docente se ha vuelto en algunos aspectos poco



innovadora, especialmente en los relacionados con la capacidad de comprender textos, ya que, durante varios ciclos escolares, he diseñado e implementado actividades triviales como la realización de resúmenes o la resolución de cuestionarios a partir de lecturas de distintos tipos que, si bien no dejan de ser significativas, han limitado la socialización del conocimiento abordado, a causa del predominio de la retroalimentación unilateral, dicho de otro modo, me he limitado a revisar, corregir y seguir avanzando en el programa. Por eso, mi labor necesita de nuevos bríos que logren hacerla más integral.

De esa manera, las acciones pedagógicas podrían contribuir a elevar los resultados de los estudiantes de la telesecundaria en las pruebas estandarizadas que sean aplicadas en ciclos escolares posteriores, pues, al menos, el informe del año lectivo 2016-2017 mostró que el 59% de los estudiantes se ubicó en los niveles I y II (Figura 13) en Lenguaje y Comunicación.

**Figura 13. Porcentaje de alumnos de cada nivel de logro, ciclo escolar 2016-2017, escuela telesecundaria “Guillermo González Camarena”**

#### Lenguaje y Comunicación

Porcentaje de alumnos del último grado de mi escuela, de escuelas parecidas a la muestra y de todas las escuelas de México.

	Porcentaje de alumnos en cada Nivel de Logro					
	año	I	II	III	IV	Total**
Mi Escuela	2015	40	20	27	13	100
	2017	17	42	0	42	100
Escuelas parecidas a la muestra*:	2015	32	50	15	3	100
	2017	41	43	13	3	100
Todas las escuelas de México	2015	29	46	18	6	100
	2017	34	40	18	8	100

\*2015 :Telesecundarias de Veracruz en localidades de muy alta o alta marginación

\*2017 Telesecundarias de Veracruz en localidades de muy alta y alta marginación

\*\*Los porcentajes están redondeados a enteros, por lo que la suma de éstos puede no ser 100.

Fuente: SEP (2017). *Planea. Resultados de los alumnos evaluados en nuestra escuela.* Disponible en: <http://143.137.111.100/PLANEA/Resultados2017/Basica2017/R17baCCTGeneral.aspx>

Lo anterior significó que, en el primer nivel los alumnos fueron capaces de identificar definiciones y explicaciones en artículos de divulgación científica y la función y recursos lingüísticos en anuncios publicitarios, de comprender el tema de un ensayo, y de identificar la rima en un diálogo teatral. En el segundo, además de los conocimientos y habilidades del nivel anterior, los estudiantes fueron capaces de reconocer la trama y el conflicto en un cuento e interpretar el

lenguaje figurado de un poema, así como, organizar información pertinente y no pertinente para el objetivo de una encuesta e identificar el propósito, el tema, la opinión y las evidencias en textos argumentativos.

Entonces, una de las razones principales para atender el problema de investigación en torno a la capacidad de comprender textos, sería impulsar cambios en la forma en cómo se relacionan los educandos con ellos, buscando que sean más competentes, en el ámbito comunicativo, en la escuela y en las actividades cotidianas que realizan fuera de ella, recurriendo a la práctica de estrategias metacognitivas que contribuyan a su formación como lectores.

Otra razón refiere al valor y a la funcionalidad de la lectura en la vida de cualquier individuo como elemento para el éxito en las situaciones educativas, en primera instancia, y sociales, en segunda. Comprender la información escrita significa aprender de manera independiente, tener un pensamiento libre, ser una persona crítica, capaz de cultivarse a fin de actuar de forma más humana, consciente y responsable.

Leer y comprender son aspectos transversales tanto a las actividades de enseñanza como de aprendizaje, así lo menciona Silveira (2013), por lo que, reforzar su desarrollo al dotar a los estudiantes sólidamente de diversas herramientas para interactuar con distintos textos, les permitiría alcanzar mejores resultados, por consiguiente, un desempeño efectivo en grados superiores.

Partiendo de ese supuesto, mi interés, compartido por los compañeros docentes de la telesecundaria de Xúchiles, para implementar acciones en las cuales los estudiantes extraigan, comprendan, interpreten, utilicen y comuniquen información, puede rendir frutos si la intervención es pertinente, de esta manera, se contribuiría al desarrollo de la habilidad para entender un texto, obtener la esencia de su contenido. Esta decisión se ha justificado en los bajos resultados obtenidos por una gran mayoría de jóvenes en la prueba diagnóstica y en las evaluaciones bimestrales.

Por lo tanto, este trabajo de investigación podría ser referente de futuras intervenciones, pues en él se presenta una propuesta para abordar un problema

educativo en torno a un tema sumamente estudiado y discutido que se cimienta en uno de los aspectos más elementales para el éxito educativo, personal, profesional y laboral.

Después de lo expuesto, conviene presentar aquellos fundamentos teóricos indispensables para sustentar el proyecto, puesto que me permitirán ampliar mis saberes pedagógicos, tomar decisiones y actuar en beneficio del grupo de estudiantes que atiendo. Considerar los conocimientos como una parte sustancial del aprendizaje es aplicable también a los profesionales de la educación, por lo tanto, la teoría complementa a la práctica y viceversa.

## **CAPÍTULO DOS**

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA**

El segundo capítulo de mi investigación está compuesto por quince apartados, en los cuales, presento los elementos teóricos referentes al proceso de aprendizaje en el adolescente, a la enseñanza de la lectura y de la comprensión lectora, todos ellos interdependientes. En primer lugar, expongo un panorama acerca de la etapa que atraviesan los estudiantes de secundaria y la forma en cómo aprenden, ligado a esto, abordo la enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque por competencias en apego a la RIEB, para después explicar el proceso lector y cómo se lleva a cabo en la escuela. Finalmente, incluyo con lo referente a las estrategias de lectura y la evaluación de la comprensión lectora.

#### **2.1 El aprendizaje en la adolescencia**

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la adolescencia es una etapa del desarrollo humano comprendida entre los diez y diecinueve años; desde mi punto de vista, se trata de un puente entre la niñez y la edad adulta caracterizado por una serie de cambios físicos, psicológicos y emocionales, los cuales, en específico los últimos dos tipos, están fuertemente influenciados por el medio social, la familia, las amistades, la cultura, los medios de comunicación y, por supuesto, la escuela, porque contribuyen a la construcción identitaria del individuo.

Incluso, se trata de un periodo de preparación “durante el cual se producen varias experiencias de desarrollo de suma importancia. Más allá de la maduración física y sexual, esas experiencias incluyen la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto” (OMS, 2018).

Aprender implica un cambio permanente en el comportamiento de un individuo sin haber marcha atrás, encuentra nuevas formas de hacer algo, adquiere experiencia, amplía sus horizontes y con ello logra un pensamiento más

crítico, más complejo, más lógico que le permite afrontar con mayor efectividad la realidad; sin lugar a dudas, el aprendizaje es inherente a las personas, se trata de un proceso complejo en el que inciden diversos factores internos y externos, entre ellos se encuentran los biológicos, cognitivos, metacognitivos y afectivos.

En la adolescencia, según Jean Piaget (citado en Schunk, 2012), inicia el desarrollo de nuevas e importantes capacidades cognitivas, los individuos siguen una secuencia fija en la realización de operaciones, de acuerdo con cuatro etapas (Figura 14) que se definen por la manera en que percibe al mundo. De acuerdo con Horrocks (1984) deben incluir cuatro características generales:

- a) implican un método cualitativo mediante el cual el sujeto piensa y resuelve problemas;
- b) siguen una secuencia invariable;
- c) representan una organización única de pensamientos;
- d) se integran de forma jerarquizada.

**Figura 14. Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget**

<b>Etapas</b>	<b>Rango de edad aproximado (años)</b>
Sensoriomotriz	Nacimiento-2
Preoperacional	2 a 7
Operacional concreta	7 a 11
Operacional formal	11 en adelante

Fuente: Schunk H. D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación

Al inicio de los once o hasta los doce años el sujeto se encuentra en la etapa *operacional formal* (proposicional o de operaciones formales), la cual llega a consolidarse entre los catorce y quince años; en ella se desarrolla la abstracción y la construcción de hipótesis, por lo tanto, los individuos

son capaces de procesar mejor la información, a partir de capacidades crecientes relacionadas con la atención, la memoria y las estrategias para adquirir y manipular la información (estructuración significativa de los materiales para el recuerdo, por ejemplo). La acumulación de conocimientos que va aparejada al crecimiento en estas edades (a través de las experiencias educativas formales e informales) facilita asimismo la mejora de estas habilidades en el procesamiento de la información y de razonamiento; es el caso

de las diferencias entre expertos y novatos en una tarea a la hora de afrontar la resolución de un problema. Por último, los adolescentes desarrollan sustancialmente sus habilidades para pensar sobre el pensamiento (metacognición), que implica ser capaz de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos y desplegar un control sobre su ejecución: saber por qué una determinada estrategia para resolver una tarea no funciona y seleccionar otra diferente (Adrián Serrano, s.f.: 7).

Las operaciones formales tienen cuatro características relacionadas entre sí: a) relación de lo real con lo posible; b) capacidad para combinar análisis; c) razonamiento proposicional; d) pensamiento hipotético deductivo (Horrocks, 1984). Por consiguiente, el proceso mental de los adolescentes tiende a ser más elaborado, lo que debe a su experiencia y madurez; a lo anterior, se agrega la presión cultural, la necesidad de entrar al mundo adulto, la vida social, las diferencias individuales y culturales. De esta manera, el sujeto modifica la forma en cómo aprende, pone de manifiesto los conocimientos cada vez más complejos que asimila, las habilidades desarrolladas y las actitudes que adopta.

Por eso, es importante para los profesionales de la educación tener en cuenta que los jóvenes necesitan una estimulación intelectual que vaya de la mano con el aspecto emocional, puesto que, esto influye de manera directa en la adquisición de distintos aprendizajes. Así, un alumno con un concepto positivo de sí mismo potenciará sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores e incluso su seguridad personal (Guarinos y Montiel, 2011).

De este modo, tanto el aprendizaje informal (aquel que tiene lugar fuera de la escuela) como el formal coadyuvan a la formación integral de un ciudadano que participe activamente en su sociedad de modo que ésta sea cada vez más justa, más inclusiva y próspera. Por lo tanto, el papel de la escuela es fundamental para el logro de transformaciones profundas en el actuar y pensar de cada individuo, así surge la necesidad de renovar los enfoques, el currículo y, en especial, la práctica docente.

## 2.2 Metacognición

El aprendizaje es un proceso interno que, al suscitarse en el individuo, implica un cambio en su forma de pensar, por ende, de comportarse, cuando ocurre, según Negrete, (citado en Klimenko y Alvares, 2009: 14), “los seres humanos se apropian de la realidad, la integran al acervo personal y desarrollan la capacidad de elaborar una explicación del mundo en torno de ellos”. Si bien, el sujeto es el principal responsable de construirlo, la interacción con otros también ejerce una influencia importante.

En el aula, el estudiante aprende de aquello que le propone el docente, sin embargo, de igual forma lo hace a partir del intercambio que se genera entre él y sus pares, en muchos casos, siendo consciente de ello. A esa conciencia que se tiene del conocimiento y de cómo se obtiene, se le conoce como metacognición; Flavell (citado en Schunk, 2012: 286) la define

de manera general y vaga como cualquier conocimiento o actividad cognoscitiva que regula o toma por objeto cualquier aspecto de cualquier empresa cognoscitiva... Se llama metacognición porque su principal significado es “cognición acerca de la cognición”. Se cree que las habilidades metacognoscitivas desempeñan un papel importante en muchos tipos de actividad cognoscitiva, incluyendo la comunicación oral de información, la persuasión oral, la comprensión oral, la comprensión de la lectura, la escritura, la adquisición del lenguaje, la percepción, la atención, la memoria, la solución de problemas, la cognición social y diversas formas de autoinstrucción y autocontrol.

Por lo tanto, el estudiante descubre, al principio de manera inconsciente, “camino” para apropiarse de los saberes con los que entra en contacto, hasta el momento en que se da cuenta de la forma en que le resulta más fácil encontrarles sentido, entonces puede autodirigirse, autocorregirse, ganando así cierta autonomía. Esas acciones que emprende, impactan en muchas de las actividades que realiza, tanto dentro como fuera del aula.

Swartz (citado en SEP: 2001) explica que existen cuatro niveles de metacognición: tácito, consciente, estratégico y reflexivo. El primero refiere a la falta de conciencia en el alumno respecto a su propio conocimiento; en el

segundo, el individuo identifica algunas categorías de su pensamiento, por ejemplo, generar ideas; en el tercero, ya es capaz de organizar sus ideas, a través de la solución de problemas y la toma de decisiones; en el último, además de ser estratégico, reflexiona acerca de los cambios en su pensamiento.

En el dominio de la comprensión lectora, la metacognición “es entendida como el conocimiento y regulación que tienen las personas de su actividad cognitiva durante la lectura de un texto escrito” (Caicedo, 2011: 11), la cual, desde la perspectiva de McNeil (citado en Schunk, 2012) se activa cuando el estudiante establece metas, evalúa su progreso y hace las correcciones necesarias; en ese momento utiliza las estrategias que más convienen para alcanzar aprendizajes.

Las demandas actuales de la sociedad de la información buscan la participación consciente y crítica de lectores que tengan opiniones y sean autónomos, en otras palabras, autorregulados, aquellos que logran tomar conciencia de las variables que resultan importantes para su aprendizaje, que son capaces de conocer, seleccionar, aplicar y evaluar sus propias estrategias de lectura (UNESCO, 2016). La autorregulación hace referencia al *aprender a aprender*, esto quiere decir que el educando toma conciencia de su aprendizaje, de la forma en cómo lo logra.

Lo anterior confiere un valor a su enseñanza en el salón de clases para que se favorezcan el desarrollo de la capacidad de comprender un contenido textual; algunos programas de lectura, implementados en escuelas estadounidenses, han tenido éxito porque los alumnos aprendieron las estrategias y prolongaron su uso, mejorando así su nivel de comprensión. Por consiguiente, son importantes para que los alumnos conozcan y desarrollen procedimientos para controlar su proceso lector. De ahí que en el siguiente apartado se aborden las estrategias de esta naturaleza.

### **2.2.1 Estrategias metacognitivas**

Coll (citado en Solé, 1998: 58) define la estrategia como un “procedimiento – llamado también a menudo técnica, regla, método, destreza o habilidad– es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigida a la consecución



de una meta”. En función de la tarea a ejecutar, según Santiago *et al.* (2007) pueden ser cognitivas o metacognitivas, las primeras contribuyen al logro de metas, mientras que las segundas hacen posible el control de la ejecución de una actividad

En la actividad lectora, la capacidad de proceder de distintos modos con la información depende del conocimiento y la aplicación de estrategias que conlleven a la comprensión, por lo que, su enseñanza resultaría necesaria. Algunos estudiosos del tema han propuesto programas de instrucción para enseñar estrategias metacognitivas, al ser analizados, éstos resultaron ser eficaces y sugirieron que los estudiantes mejoraban en sus habilidades lectoras. Lo anterior demuestra la necesidad de instruir tanto en el conocimiento como en el uso de las mismas para asegurar su dominio y evitar el fracaso del alumno cuando se enfrente a la lectura; se trata, entonces de ayudar a formar lectores hábiles que piensen, pongan en marcha mecanismos básicos y resuelvan problemas al leer.

Según, Santiago *et al.* (2007: 30) “el papel del docente en el proceso de enseñanza de la comprensión textual apunta a ofrecer al estudiante el andamiaje necesario que lo lleve a ser lector autónomo”. Para lo cual, proponen dos tendencias respecto a los tipos de contenidos que se deben tener presentes: enseñar estrategias de comprensión que involucren lo metacognitivo, tomando como referencia la óptica de Solé (1998) asociada a las fases de *prelectura o fase de anticipación, durante la lectura o de construcción y después de la lectura o fase de evaluación*; y, enseñar los usos sociales de la lectura.

Los mismos autores señalan que al contemplar el uso de estrategias, se da lugar a una transferencia gradual del docente al estudiante respecto de la actividad de aprendizaje; al principio el profesor es responsable de controlarla, sin embargo, poco a poco lleva al estudiante para que, por su cuenta, tome el control (Santiago *et al.*, 2007).

De acuerdo con Block & Pressley (2007); Schmitt & Bauman (1990) (citados en Gutiérrez-Braojo, 2012), las estrategias metacognitivas se clasifican en función del momento en que se usan, ya sea antes, durante o después de la

lectura; de las que ellos proponen, se retoman las siguientes para este proyecto de intervención:

#### Antes

- Activar conocimientos previos: tiene que ver directamente con las ideas que posee el lector, éstas representan elementos que le ayudarán a que el texto tenga sentido; a partir de ellas, podrá construir significados.

#### Durante

- Parafrasear: consiste en comunicar información de manera más simple, a través de palabras propias; ésta facilita la comprensión y la retención.
- Resumir: estrategia que permite manejar y comprender una mayor cantidad de información; para su realización es necesario seleccionar e integrar los datos más relevantes.
- Interrogar: involucra al lector con el texto al obtener respuestas específicas, facilitándole la comprensión.

#### Después

- Representación visual: permite sintetizar información, relacionar conceptos o ideas con elementos gráficos.

De las estrategias seleccionadas, algunas son muy utilizadas en las aulas, como es el caso de resumen, la preguntas y la representación visual, por lo tanto, resultarán la necesidad de optimizar y sistematizar su uso al enfrentarse con diversos tipos de texto.

### **2.3 El proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque por competencias en secundaria**

El mundo globalizado en el que vivimos sufre transformaciones de manera constante, en consecuencia, se vuelve necesario encajar en nuevos estilos de vida, en un mercado laboral cambiante, en una sociedad dominada cada vez

más por los avances tecnológicos y por el surgimiento de una cantidad inimaginable de información. Este escenario mundial exige ciudadanos educados, capaces de desenvolverse en un contexto con tales características, de modo que los sistemas educativos se enfrentan al gran reto de brindar un servicio de calidad del que egresen sujetos conscientes, con valores y conocimientos que respondan a las demandas emergentes.

Las diferentes reformas a la educación instituidas a nivel nacional, durante distintos periodos, han generado cambios en el paradigma educativo, en consecuencia, continuamente se producen ajustes curriculares, pedagógicos, didácticos, metodológicos y éticos para encaminar la enseñanza hacia el logro de los propósitos establecidos por organismos internacionales, actualmente uno de ellos es el desarrollo de competencias, por lo tanto, el proceso que ocurre en el salón de clases debe centrarse por completo en el estudiante.

El término competencia ha sido utilizado en distintos ámbitos, en especial en el laboral, refiriendo a la habilidad, aptitud o idoneidad para hacer algo; no obstante, en educación se ha acuñado para definir la capacidad de resolver problemas mediante la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, ya que éstas “forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida” (SEP, 2011a: 19). Dicha concepción representa uno de los preceptos actuales del arte de enseñar, cuyo fin es la formación de individuos que manifiesten los aprendizajes alcanzados en fuera del entorno escolar.

Actualmente, en la dimensión global, se pretende su desarrollarlas en el transcurso de la Educación Básica u Obligatoria, por ejemplo, la UNESCO (2014: 73) lo ha establecido como uno de los objetivos, centrado en jóvenes y adultos, de su iniciativa denominada Educación Para Todos (ETP), en ella se subraya “la importancia fundamental que tienen las competencias básicas, comprendidas la lectura, la escritura y la aritmética, que son esenciales para dar respuesta a las necesidades cotidianas, tener éxito en el mundo del trabajo y adquirir competencias transferibles y competencias técnicas y profesionales”.

Por tal razón, el *Plan de Estudios. Educación Básica. Secundaria* señala un conjunto de competencias a favorecer durante los cuatro periodos del trayecto formativo (preescolar, primaria, secundaria) y de forma permanente en el sujeto, permitiéndole la adquisición de nuevos saberes que sean significativos para mejorar su ámbito personal, por eso se les denominan *para la vida*, tres de ellas se relacionan con el tema de investigación. En resumen, cada una señala lo siguiente (SEP, 2011c):

- *Competencias para el aprendizaje permanente*: requieren de la habilidad lectora, la integración a la cultura escrita, la capacidad para comunicarse en más de una lengua, así como habilidades digitales. Por consiguiente, el estudiante podrá aprender a aprender.
- *Competencias para el manejo de la información*: refieren al reconocimiento de lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- *Competencias para el manejo de situaciones*: demandan enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- *Competencias para la convivencia*: se necesita practicar la empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- *Competencias para la vida en sociedad*: implican decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Si bien, las tres últimas, que refieren a enfrentar diversas situaciones, a convivir y vivir en sociedad no son prioritarias para la intervención, es importante destacar que, de manera indirecta, también se favorecen, puesto que los adolescentes

como sujetos sociales aprenden y practican, en el aula, valores, normas, actitudes necesarias para su desarrollo personal y social, los cuales formarían parte, de manera implícita, del proyecto de intervención como se revisará en el Capítulo Tres.

Aunado a lo anterior, la enseñanza debe tomar en cuenta doce principios pedagógicos, concebidos como “condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011c: 26), en conjunto su ejecución constituye una oportunidad para alcanzar lo que propone el enfoque vigente (por competencias), entre ellos, hay cuatro que me parecen fundamentales para mi labor, sin que esto signifique que el resto no sea sustancial; el primero es “Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje”, en él se señala que:

...el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida (SEP, 2011c: 26).

Por lo tanto, las actividades implementadas en el salón deben estar orientadas a favorecer la participación del alumnado, de modo que ellos hagan uso de la palabra, expliquen, ejemplifiquen, opinen, decidan, manipulen, resuelvan y construyan, interactuando con sus compañeros. Por ese motivo las situaciones de aprendizaje propuestas, a partir de los indicadores de logro establecidos en cada Programa de Estudio, necesitan considerar el bagaje intelectual que los estudiantes ya poseen.

David Ausubel postuló que aprender, “implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva” (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2002: 35), entonces, supone un cambio que se denota en la forma de proceder frente a diversas situaciones. Entonces, esa competencia; así como los espacios de interacción donde los alumnos movilicen conocimientos, aptitudes y actitudes posibilitarán

la toma de conciencia sobre su propio proceso y la forma en cómo lo llevan a cabo, de modo que aprendan a aprender, es decir, aprendan a pensar, a ser críticos de su persona y crecer en su dimensión humana, social, afectiva, ética, cultural e intelectual.

El segundo principio que me parece esencial es “Planificar para potenciar el aprendizaje”, en el cual se precisa que:

la planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución (SEP, 2011c: 27).

Elaborar una planificación es una de las tareas y herramientas más importantes para organizar la enseñanza y el aprendizaje, se trata de un trabajo anticipado, en el que resulta indispensable tomar en cuenta los requerimientos básicos de los programas de estudio (competencias y aprendizajes esperados) para modelar situaciones, diseñar instrumentos de evaluación y utilizar recursos didácticos que resulten relevantes para el aprendiz.

Esa tarea implica tomar decisiones basadas en las diversas características de los alumnos, en sus necesidades de aprendizaje y en su contexto con el fin de generar experiencias reveladoras, dándoles la oportunidad de continuar desarrollando su intelecto e incluso construir una visión diferente de su realidad.

El tercer principio que considero indispensable es “Generar ambientes de aprendizaje”, en este caso, “se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP, 2011c: 28). La actitud e intervención del docente son determinantes en la creación de una atmósfera en la cual se favorezca tanto el desempeño académico de cada alumno como la práctica de valores. La seguridad, confianza y motivación derivadas de las relaciones interpersonales son piezas clave en el aprovechamiento de los jóvenes, puesto que, de esa manera, se interesan por aquello que se les propone en el aula.

El último principio que me parece fundamental es “Evaluar para aprender”, en el que se determina que:

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje. Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes. Por tanto, en la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen (SEP, 2011c: 31).

Entre las distintas responsabilidades docentes se encuentra la valoración de los logros de cada estudiante, mediante una serie de acciones que permitan obtener evidencias de la medida en que los aprendices alcanzan los aprendizajes y desarrollan competencias; la evaluación sugerida en el plan de estudios tiene un enfoque formativo que procura involucrar a los padres de familia o tutores para mantenerlos informados acerca de los avances de su hijo o hija.

Además, en el mismo documento se proponen distintas formas de evaluar el rendimiento académico, necesarias para optimizar la experiencia formativa y el aprendizaje construido individual o colectivamente, tal es el caso de la coevaluación, la heteroevaluación, entre otras.

## **2.4 La Escuela Telesecundaria en México**

Los inicios de este servicio de educación secundaria en nuestro país se remontan a 1964 con el proyecto Secundaria por televisión, sin embargo, fue hasta enero de 1968 que adquirió validez oficial, por la necesidad de llevar enseñanza a zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas en las que no era posible abrir secundarias generales o técnicas debido a sus condiciones geográficas, demográficas y económicas; con ello se amplió la cobertura educativa (SEP, 2011b).

Desde distintas perspectivas, este servicio de educación básica se estructura y opera de acuerdo con los requerimientos de la Reforma Educativa (Anexo 12):

Legal: se encuentra regulada por los documentos oficiales en materia educativa.

Filosófica: busca el desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades de los estudiantes para que ejerzan su libertad, convivan con otros, sean responsables.

Social: pretende abatir las desigualdades y brindar servicio educativo a zonas marginadas para que los individuos puedan continuar su formación y mejorar sus condiciones de vida.

Pedagógico: debe promover un proceso educativo constructivista en el que se favorezcan aprendizajes significativos, acordes al contexto geográfico y cultural de los jóvenes que acuden a este servicio; en el que se recuperen las ideas y experiencias previas del alumno, se propicie la reflexión crítica y la comprensión, el trabajo colaborativo y se fortalezcan valores (SEP, 2011b: 8-10).

Además de lo anterior, este modelo educativo se caracteriza por ser integral porque se organiza a partir de una visión holística del alumno, ya que, toma en cuenta su situación social, económica y geográfica; del mismo modo, es flexible debido a que presenta diversas propuestas de trabajo para cada una de las asignaturas, con base en ello, el docente hace las adecuaciones necesarias para apoyar el logro de aprendizajes significativos.

Así mismo, se le considera incluyente, pues, brinda las mismas oportunidades educativas a los jóvenes que se encuentran en desventaja respecto a su ubicación, lo cual contribuye a su inserción social. Por último, se concibe como participativo porque atiende las opiniones de los actores involucrados y promueve la participación social e institucional para favorecer el logro de propósitos.

En esta modalidad se propone el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como una herramienta para aprender y diversificar la práctica docente. Los materiales educativos digitales que aprovechan los medios visuales y auditivos pueden ser útiles para plantear situaciones de aprendizaje que logren potenciar el proceso realizado por el estudiante, como lo señala el documento *Programas de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*: “cuando el alumno y profesor interactúan con estos



materiales digitales de forma cotidiana, no sólo se logra que los alumnos tengan aprendizajes significativos, sino que se los introduce al manejo de la tecnología, se familiariza con las nuevas formas de construir, estructurar y navegar por estos nuevos medios” (SEP, 2011b: 149).

La telesecundaria se ha distinguido de otros subsistemas educativos por el uso de la televisión para transmitir programas que introduzcan, refuercen o recapitulen aspectos principales de los contenidos programáticos (utilizando en la actualidad la Red Edusat o la Mediateca, es decir, algunos de los videos grabados), así el estudiante entra en contacto con el conocimiento y el docente realiza una función mediadora. Gracias a los buenos resultados que se obtuvieron de este modelo educativo, en la década de los 80, creció su cobertura, a pesar de la falta de docentes con un perfil acorde con su metodología.

Además de los recursos señalados, que no en todos los casos están disponibles, también se utilizan libros de texto organizados en secuencias de aprendizaje, las cuales se apegan a los siguientes lineamientos que responden al enfoque y a los propósitos establecidos en el Plan y programas de estudio (SEP, 2011):

- Centrarse en el alumno y en su aprendizaje.
- Tomar como referencia los conocimientos previos e intereses de los estudiantes.
- Presentar los contenidos de manera articulada y lógica.
- Promover el aprendizaje mediante diversas actividades.
- Concentrarse en el desarrollo de nociones, habilidades, y actitudes para que los educandos comprendan los conceptos principales.
- Ampliar las oportunidades para practicar la lectura y la escritura.
- Promover la participación colaborativa.
- Establecer una vinculación con la comunidad con un enfoque intercultural
- Promover el uso de distintas fuentes de información, recursos impresos y tecnológicos.
- Asignar calificaciones para certificar los conocimientos curriculares de las diferentes asignaturas.

- Presentar una estrategia de evaluación orientada a mejorar el desempeño de los alumnos y del docente.

El docente debe conocer las secuencias de todas las asignaturas, ya que, eso le permitirá determinar las actividades y organizarlas tomando en cuenta tres momentos, inicio, desarrollo y cierre, de ese modo, introduce los nuevos saberes gradualmente para facilitar su asimilación.

#### **2.4.1 Metodología de la modalidad de Telesecundaria**

El trabajo del docente en esta modalidad sienta sus bases en las especificaciones del plan y de los programas de estudio de las diferentes asignaturas, así como de los referentes estructurales y organizativos de dicho servicio. A partir de ello, el profesor propone situaciones pertinentes para centrarse en que el adolescente aprenda, contribuyendo así a su formación integral. En consecuencia, resulta imperativo tomar en consideración los principios establecidos en el *Modelo Educativo para el fortalecimiento de la Escuela Telesecundaria. Documento base* (SEP, 2011b: 13), puesto que éstos inciden en el rendimiento académico:

El alumno como gestor de su propio aprendizaje. Formar un alumno constructor de conocimientos.

*Aprendizajes a partir de situaciones reales.* Construir los conocimientos a partir de situaciones problemáticas reales, incrementando con ello la probabilidad de enfrentar las complejidades de la vida de manera eficaz.

*El desarrollo de proyectos productivos comunitarios.* Impulsar, con base en lo aprendido, proyectos de beneficio inmediato que contribuyan al crecimiento propio, familiar y de la comunidad aprovechando los recursos del entorno y respetando las cualidades del ambiente.

*El trabajo colaborativo.* Promover el logro de objetivos comunes, que no se acota a las actividades académicas al interior de la escuela, sino que se extiende al exterior, mediante la participación de todos los miembros de la comunidad escolar en la solución a problemas del entorno inmediato.

La Telesecundaria opera con un solo maestro para todas las asignaturas en cada grado, por consiguiente, su función consiste en diseñar, coordinar y orientar actividades diversas que impliquen un conflicto cognitivo para los estudiantes con miras a lograr cambios en su forma de decidir, actuar y resolver problemas.

Además del dominio de los contenidos, el profesor tiene la responsabilidad de utilizar materiales, recursos, medios educativos variados para impulsar el interés hacia el conocimiento, el pensamiento crítico, la creatividad, así como la participación constante de los educandos.

La organización del trabajo áulico se logra por medio de secuencias en la cuales se contemplan situaciones de diversa índole o proyectos que implican la elaboración de productos, resolución de ejercicios, análisis de información, etc. El diseño debe centrarse en las necesidades educativas de los alumnos, utilizar sus conocimientos previos, presentar de manera lógica los contenidos, favorecer el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes, promover el uso de distintas fuentes de información, implementar actividades que respondan a las necesidades y características del grupo, por último, evaluar continuamente el desempeño estudiantil y docente con el afán de mejorar.

#### **2.4.2 Perfil del docente de Telesecundaria**

De acuerdo con el documento base del modelo, es necesario identificar en el profesor ciertas competencias básicas ideales que le posibiliten “generar y gestionar ambientes de aprendizaje adecuados para la construcción de conocimientos” (SEP, 2011b: 20). Entonces, aquellas con las que habría de contar son (SEP, 2011b):

- Diseñar situaciones de aprendizaje acordes al contexto, a los enfoques, materiales, así como a los intereses y necesidades de los alumnos de telesecundaria.
- Organizar, implementar y evaluar las actividades que realiza el alumno en el aula.
- Elaborar y promover la realización de proyectos institucionales en los que se involucre a los alumnos.

- Propiciar reuniones informativas y de debate en las que participen padres de familia.

El fortalecimiento de la práctica docente por medio de la actualización permanente impacta en el desarrollo y optimización de las capacidades anteriores. De esta manera, las acciones pedagógicas podrán transformarse continuamente para responder a los requerimientos de las nuevas generaciones, a los retos educativos emergentes, por eso se habrán de encauzar los “esfuerzos hacia el cambio requerido para implementar el enfoque pedagógico, con apoyo de la formación, capacitación y actualización continua que se aplicará a partir de cuatro vertientes (SEP, 2011b: 21):

1. Las necesidades institucionales de formación.
2. Las demandas de los docentes al reflexionar sobre las propias áreas de oportunidad.
3. Las necesidades derivadas de los resultados de los alumnos obtenidos en las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales.
4. Las necesidades manifiestas a partir de las evaluaciones a los docentes.

Adicionalmente, existen características que el personal docente requiere poseer para desempeñarse de forma eficaz en su campo, éstas se enuncian en el documento *Perfil docente, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación* (SEP, 2014), el cual constituye un referente para favorecer una práctica profesional que mejore el logro de aprendizajes, además de contribuir al proceso de evaluación al cual deben someterse los docentes de los distintos niveles educativos.

El perfil determina las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico necesita para llevar a cabo su función eficazmente en el aula; está integrado por cinco dimensiones que definen lo que se debe dominar, de ellas derivan los parámetros e indicadores (SEP, 2014b). Gracias al análisis de las cinco dimensiones, identifiqué aquellas que requiero para llevar a cabo el proyecto de investigación (SEP, 2014b: 89):

La dimensión 1: *Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender*, hace referencia a los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener un docente para realizar su práctica; específicamente los que se relacionan con los procesos de aprendizaje de los alumnos. En ésta considero el parámetro “Los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos” y dos indicadores:

- Tiene conocimiento sobre los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos, éste se refiere al hecho de que el docente debe saber cómo aprenden los educandos, de acuerdo con su edad con el fin de tomarlo como un elemento fundamental que guíe la planeación de su enseñanza;
- 1.1.3 Reconoce la importancia de incorporar a su práctica educativa las necesidades e intereses de los discentes, es muy importante que el profesor tenga conocimiento de aquello que prefieren y necesitan, partiendo de su contexto, esto le permitirá proponer actividades que involucren a los estudiantes en su propio aprendizaje.

En la dimensión 2: *Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente*, el profesor puede garantizar los aprendizajes de los jóvenes por medio de la utilización de un conjunto de estrategias y recursos didácticos que sean adecuadas a los intereses, al desarrollo cognitivo y al contexto de los alumnos para así motivarlos a participar y aprender. Según el documento “esta dimensión se relaciona con el saber y saber hacer del maestro para planificar y organizar sus sesiones, evaluar los procesos educativos, desarrollar estrategias didácticas y formas de intervención para atender las necesidades educativas de los alumnos” (SEP, 2014b: 89).

Para ello, el docente posee conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten diseñar y adecuar situaciones de aprendizaje en las que diversifica estrategias didácticas con el fin de interesar a los jóvenes y que ellos logren aprendizajes significativos; lo anterior está relacionado con los parámetros 2.1 El diseño, la adecuación, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje y 2.2 La diversificación de estrategias didácticas, de los cuales consideré necesarios los siguientes indicadores (SEP, 2014):

2.1.1 Selecciona y diseña las situaciones para el aprendizaje de los contenidos de acuerdo con los enfoques de las asignaturas, las modalidades de trabajo de Telesecundaria y las características de los alumnos, incluyendo las relacionadas con la inclusión y la interculturalidad.

2.1.2 Demuestra conocimiento sobre cómo proponer a los alumnos actividades que los hagan pensar, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar.

2.1.3 Conoce diversas formas de organizar a los alumnos de acuerdo con la finalidad de las actividades.

2.2.1 Conoce estrategias para lograr que los alumnos se interesen e involucren en las situaciones de aprendizaje.

2.2.3 Determina cuándo y cómo utilizar estrategias didácticas variadas para brindar a los alumnos una atención diferenciada.

Cada docente es responsable de lo que sucede en el aula, por eso resulta indispensable que conozca a sus estudiantes de modo que pueda presentarles retos, implementar estrategias diversas que favorezcan la construcción personal del conocimiento.

### **2.4.3 Enseñanza y el aprendizaje del Español en Telesecundaria**

Para planear y llevar a cabo las actividades escolares de la asignatura, el libro del maestro, correspondiente a la reforma del 2006 y que todavía se utiliza después de la instaurada en el 2011, contiene cinco sugerencias para enseñar en dicha modalidad: crear un ambiente de confianza, incorporar estrategias de enseñanza de manera permanente, fomentar la interacción en el aula, utilizar recursos múltiples y desplegar ideas en el aula para consultas rápidas.

Así mismo, se proporcionan pistas didácticas entre las que se encuentra cómo conducir un diálogo grupal o la revisión de textos individuales; registrar referencias bibliográficas, organizar una bitácora, realizar una lluvia de ideas, cerrar una actividad, hacer un debate, usar el diccionario, entre otras.

En el material impreso de la asignatura de Español se presenta la organización pedagógica mediante secuencias de aprendizaje, conformadas por diez sesiones articuladas con la intención de orientar la realización de proyectos didácticos que responden a una práctica social y “permiten combinar el desarrollo de competencias con la atención a algunas necesidades de los adolescentes, tanto en el contexto personal como en el social/comunitario” (SEP, 2015: 5).

En cada secuencia se llevan a cabo actividades de lectura, escritura, investigación y reflexión de la lengua, de esta manera, el educando profundiza en la comprensión y elaboración de escritos, lo que hace posible la vinculación e integración de contenidos. Además, se brinda a los estudiantes oportunidades para “dialogar, pensar e interactuar alrededor de los textos” (SEP, 2015, 12).

El libro contiene secciones que organizan los distintos contenidos, a través de una serie de actividades que desembocan en la elaboración de un producto oral, escrito o ambos: exposición, mesa redonda, comentario literario, análisis de información sobre un tema para escribir artículos, entre otros. Éstas son:

1. *Para empezar*. Se presenta el video introductorio, orienta el proyecto, establece la actividad de inicio (explorar conocimientos previos).
2. *Manos a la obra*. Contiene las actividades permanentes enfocadas en la lectura y la comprensión del texto mediante preguntas, palabras o frases clave; escritura, investigación, ejercicios gramaticales, ortográficos y lingüísticos.
3. *Para terminar*. Se plantea la actividad de cierre del proyecto, ya sea la socialización o publicación de productos.
4. *Para saber más*. Se dan a conocer recursos complementarios disponibles en sitios de internet o en libros de la Biblioteca Escolar o de Aula.

Los elementos anteriores constituyen orientaciones didácticas que evidencian la metodología de este modelo, dan cuenta del orden en que deben abordarse los distintos contenidos. A pesar de que, en el año 2011, la enseñanza tuvo que adecuarse con motivo de las modificaciones establecidas en los documentos

rectores de la RIEB., la organización pedagógica conservó el trabajo por proyectos didácticos, pues, constituyen una estrategia que implica “la realización de un conjunto de actividades secuenciadas, previamente planificadas por el docente que estarían encaminadas a elaborar un producto del lenguaje” (SEP, 2011d: 141).

En razón de su propósito comunicativo y su uso social, los trabajos elaborados en el aula se asocian a las formas en que los estudiantes se relacionan y comunican entre sí, ya sea de manera oral o escrita, esto es, a las prácticas sociales del lenguaje.

## **2.5 Prácticas sociales del lenguaje**

El lenguaje es el instrumento más valioso que posee el ser humano para explicar y comprender el mundo. Desde muy temprana edad, surge la gran necesidad de dar a conocer pensamientos, sentimientos, emociones e inquietudes, por ello recurre a dos modalidades que facilitan su interacción con sus semejantes, la lectura y la escritura, ya que “su uso permite obtener y dar información diversa; establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros” (SEP, 2011d: 20).

El paso del tiempo ha provocado el desarrollo de diferentes modos de utilizarlo para producir, modificar e interpretar textos, constituyéndose así las *prácticas sociales del lenguaje*. El sujeto, en su vida diaria, se enfrenta a experiencias en las que establece comunicación con otros y viceversa, en la mayoría de los casos, logra su cometido gracias a la educación formal.

La escuela es uno de los sitios donde el lenguaje adquiere gran relevancia, pues ahí se enseña y aprende formalmente con el propósito de que el alumno sea capaz de comunicarse de manera funcional. Carrasco (2014: 6) señala que se convierte en un “objeto de estudio y en un instrumento fundamental para la adquisición de conocimientos en diversas áreas”, constituyéndose así las *prácticas sociales del lenguaje*.



Al interior del aula las oportunidades para ejecutarlas son múltiples. Por lo regular el estudiante lee, escribe, escucha y habla en distintas situaciones. En muchos casos, interactúa con textos de diversos tipos para conocer hechos, argumentos, posturas, entre otros, a fin de opinar al respecto; también, participa en intercambios orales, crea sus propios escritos, escucha opiniones, logrando con ello enriquecerse. Desde esta perspectiva, es posible justificar que se denominan prácticas sociales, porque, obligatoriamente, necesitan de la interacción.

La lectura, que se encuentra ligada al problema de investigación de este trabajo, se desarrolla cuando el estudiante interactúa con otras personas en torno a un texto con el fin de continuar aprendiendo. Esto supone plantear situaciones didácticas contextualizadas que contribuyan al dominio de la comunicación oral y escrita. Sin embargo, Paione afirma que (2016, 25):

las prácticas del lenguaje se adquieren en tiempos prolongados. Esto significa que formarse como lector, escritor y hablante/oyente no puede completarse en los tiempos escolares de manera graduada. Aprender las prácticas de lectura, escritura y oralidad lleva su tiempo y esto muchas veces entra en tensión con la organización temporal de la institución.

Por esa razón, el documento *Programas de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* las organiza por medio de una tabla (Figura 15) en la que se indican y organizan en cinco bloques, con una duración de dos meses cada uno, los primeros cuatro se integran por tres proyectos didácticos, el último por dos.

El documento define las prácticas sociales del lenguaje como “pautas o modos de participar en eventos orales, de leer, interpretar y analizar información”. (SEP: 2011d: 22). Gracias a ellas, los individuos aprenden a identificar, e incluso a utilizar recursos lingüísticos, discursivos, literarios, prosódicos, etc., para comunicarse de forma efectiva, ampliando así su bagaje cognitivo y cultural.

El programa también establece que cada práctica tiene un propósito comunicativo enmarcado por un contexto donde es posible encontrar distintos destinatarios, por lo tanto, en el aula se contempla su ejecución desde tres

ámbitos: estudio, literatura y participación. Al interior de éstos se busca crear una relación funcional entre el estudiante, los textos y la situación comunicativa; dependiendo del caso (SEP, 2011d: 24):

- Los encaminan a leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento de las ciencias, las humanidades y el conjunto de disciplinas, así como a apropiarse del tipo de discurso en el que se expresan.
- Se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios; mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias los alumnos aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva; amplían sus horizontes socioculturales, y aprenden a valorar las distintas creencias y formas de expresión.
- Se han integrado prácticas relacionadas con la lectura y el uso de documentos administrativos y legales.

**Figura 15. Bloques de estudio de Español para segundo grado.**

BLOQUE	PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE POR ÁMBITO		
	ESTUDIO	LITERATURA	PARTICIPACIÓN SOCIAL
I	Analizar y comparar información sobre un tema para escribir artículos.	Analizar y comentar cuentos de la narrativa latinoamericana.	Analizar documentos sobre los derechos humanos.
II	Participar en mesas redondas.	Escribir variantes de aspectos de un mismo cuento.	Investigar sobre las variantes léxicas y culturales de los pueblos hispanohablantes.
III	Elaborar ensayos literarios sobre temas de interés de la literatura.	Escribir la biografía de un personaje.	Analizar y elaborar caricaturas periodísticas.
IV	Elaborar reportes de entrevista como documentos de apoyo al estudio.	Reseñar una novela para promover su lectura.	Leer y escribir reportajes para su publicación.
V		Realizar una crónica de un suceso.	Elaborar una carta poder.

Competencias que se favorecen con el desarrollo de los proyectos didácticos:

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

Fuente: SEP (2011d). *Programas de Estudio. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: Secretaría de Educación Pública.

Los ámbitos responden a finalidades sociales que las prácticas tienen para la vida; en el primero de ellos, *Estudio*, los estudiantes leen y escriben en torno a las ciencias, las humanidades y otras disciplinas; se centra, principalmente, en la producción de textos, para ello, los discentes planean su escritura, luego de recopilar información, además de poner atención a aspectos sintácticos, semánticos y ortográficos. Dicho ámbito adquiere importancia en el marco de la articulación de la Educación Básica porque

favorece que los docentes dirijan su intervención educativa para que el alumno en este trayecto formativo adquiera las capacidades lectoras que le permitan desarrollar el pensamiento y las habilidades superiores relacionadas con la construcción de significados a partir de la lectura, cotejar, diferenciar y clasificar información; relacionar, comparar y evaluar las características de un texto, así como demostrar una comprensión detallada empleando su conocimiento familiar y cotidiano (SEP, 2011d: 137).

En el segundo ámbito, *Literatura*, los alumnos trabajan con textos literarios mediante la lectura compartida con la finalidad de propiciar un intercambio de interpretaciones, mediante esto, aprenden a construir un significado social e intersubjetivo para que así amplíen sus horizontes socioculturales y valoren las distintas creencias y formas de expresión (SEP, 2011d).

El último ámbito, *Participación social*, tiene como propósito “ampliar los espacios de incidencia de los alumnos y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él” (SEP, 2011d: 137). Básicamente, los adolescentes leen y utilizan documentos administrativos y legales, además de analizar la información que les proporcionan los medios de comunicación debido a la gran influencia que ejercen sobre las personas, de este modo los educandos podrán adoptar una actitud crítica que les permita entender su realidad. Así mismo, hay un espacio destinado a la diversidad lingüística. “El objetivo es que los alumnos comprendan su riqueza y valoren el papel que tiene en la dinámica cultural” (SEP, 2011: 137-138).

A partir de lo expuesto, resulta evidente que la funcionalidad de las prácticas sociales del lenguaje depende de la forma en cómo se desarrolla el proyecto didáctico y la medida en que las situaciones de aprendizaje se

encuentran contextualizadas. Así, hay mayores posibilidades de lograr un mejor dominio de las habilidades comunicativas. Para ello, es imprescindible considerar que lector aporta su conocimiento previo al momento de leer, hace una interpretación individual, contextualizada y temporal; en consecuencia, un texto provoca varios significados entre las diferentes personas, “nuestra interpretación de un texto, por muy completa, y buena que sea, no basta. Es parcial. Necesitamos sumar varias interpretaciones, incorporar las miradas y las perspectivas de otras personas” (Subiaur, 2016: 44).

## **2.6 El proceso de lectura**

La lectura tiene un papel fundamental en el desarrollo personal, académico y profesional de un individuo, por eso durante varias décadas ha sido objeto de estudios, investigaciones, debates o discusiones generados desde distintas disciplinas, debido a que formar lectores ha representado un reto para los sistemas educativos. Con el tiempo, las concepciones en torno a la misma han cambiado, principalmente, a causa de las necesidades educativas; Santiago *et al.* (2007: 28) plantean que:

ha dejado de concebirse como el mero reconocimiento de unos signos gráficos, o la simple transcripción de lo gráfico a lo verbal, o la decodificación de unos símbolos alfabéticos, para convertirse, antes que nada, en un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto.

Por esta razón, distintos autores han hecho planteamientos que aportan elementos importantes a la definición de este concepto. Para Solé, “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (Solé, 1998: 17).

Esta práctica forma parte de la cotidianeidad de una persona, la realiza frecuentemente por distintas razones y con diferentes fines. Hay quienes leen para informarse, entretenerse, conocer, seguir instrucciones, etc., con ella finalidad de cubrir necesidades personales, escolares o laborales.

Así mismo, esta autora retoma el modelo interactivo que concibe “la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto” (Solé, 1987: 1). En dicha tarea, las experiencias y los conocimientos previos del individuo adquieren mayor importancia debido a que facilitan la integración de la nueva información, de esta manera sus esquemas mentales se enriquecen continuamente, dando sentido a los nuevos saberes.

El individuo que interactúe con un texto modificará su manera de pensar y actuar más allá del ámbito académico, entenderá su realidad, siendo capaz de enfrentar cualquier situación que se le presente; de manera más profunda, Paulo Freire (citado en Ramírez Leiva, 2001: 123), la concibe como:

un acto de conocimiento y como un acto político, que tiende a la transformación del hombre en cuanto a clase social y de su mundo, entonces la lectura y los textos son lo que permiten llevar a cabo este acto, siempre y cuando el lector desarrolle su capacidad de comprender, seleccionar, y reflexionar aquellos textos cuyo contenido le ofrecen conocimientos indispensables para producir en él una transformación positiva mediante el proceso educativo.

Por consiguiente, esa interacción resulta ser una oportunidad para ir más lejos, es decir, implica mucho más que descifrar signos si lo que se desea es producir una versión personal del contenido textual; entonces, representa:

un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura (Tabash, 2010: 215).

De acuerdo con Cassany (2006: 21), “leer es comprender”, para ello, el lector requiere ejecutar ciertos procesos cognitivos que le permitan construir un significado, por lo que propone los siguientes: anticipar, movilizar conocimientos previos, inferir, plantear y verificar hipótesis; a quien es capaz de poner en práctica dicho conjunto lo denomina alfabeto funcional. Además de lo anterior, menciona que, para el logro de la comprensión de un texto, también se necesita

adquirir conocimientos socioculturales, lo cual se relaciona con el autor, el género, el tema, el vocabulario y el contexto, a partir de ellos se aprenden aspectos sociales, culturales, geográficos, históricos, etc. Que enriquecen el bagaje de una persona.

Con base en la información anterior, puedo concluir que la lectura es un encuentro de ideas entre personas que se torna complejo porque se abre un canal en el cual influyen factores personales, familiares, culturales, escolares y sociales; sin duda, al realizarla, se necesita la decodificación de signos, el reconocimiento del significado literal de un texto, pero sobre todo la puesta en práctica de habilidades, conocimientos, actitudes que permitan al lector dialogar con el autor, cuestionar, interpretar y apropiarse, a su manera, de otra ideología, de tal modo que pueda potenciar sus capacidades tanto cognitivas como conductuales para transformarse, lanzarse a su entorno con seguridad e impactar positivamente en él.

En la actualidad, en cualquier ámbito, en especial el educativo, el propósito más importante al realizar una lectura es comprender, es decir, construir un significado, a través de distintos caminos, por tal razón, la escuela debe intervenir de forma efectiva, mediante la utilización de materiales que permitan plantear situaciones significativas para los estudiantes cuyo impacto se refleje en la mejora de su desempeño escolar y personal.

### **2.6.1 La lectura en la escuela**

Es común que, en el aula, se solicite a los estudiantes leer con el propósito de identificar ideas principales para elaborar un producto, dando por hecho que saben hacerlo porque han tenido varias experiencias durante su paso por niveles educativos inferiores, aunque en realidad no siempre sea así.

Por ello, se vuelve imprescindible implementar actividades que ayuden a que cada sujeto logre aquellos rasgos deseables establecidos en los documentos de la RIEB, entre los que se encuentra *Programas de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*, en el cual se plantea la utilización del lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad

en diversos contextos, además de adquirir saberes de distintas áreas con el fin de socializarlos y enriquecerlos. De esta manera, en él se enuncia que

el lenguaje es una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en la sociedad. Su uso permite obtener y dar información diversa; establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar la de otros (SEP, 2011d:20).

Es por medio de los textos académicos, que se lleva a cabo una actividad sumamente importante para la formación del estudiante: la lectura. En la actualidad, este concepto dentro del ámbito educativo remite a la idea de leer para aprender, pues se trata de un proceso comunicativo donde el individuo se acerca a un conjunto de conocimientos que le brindan la oportunidad de descubrir, conocer, explicar, pensar, sentir y desarrollar su capacidad de concentración, análisis, reflexión y diálogo.

Así mismo, se considera una tarea en la que el lector tiene la posibilidad de construir sus propias interpretaciones acerca de un tema para apropiarse de lo que pueda ser significativo para él y facilite su crecimiento tanto personal como académico. Por estas razones, favorecer la lectura en el aula más allá del sentido literal de la misma y lograr la comprensión de lo que lee, sin importar el tipo de texto del que se trate, es uno de los propósitos de la enseñanza.

La lectura amplía la posibilidad de conocer, reflexionar, apreciar la diversidad de formas de pensamiento, estilos de vida, espacios geográficos, costumbres, en general, las culturas, impactando en las conductas, ideas u opiniones de un individuo, transformándolo para dar cabida a la formación de *“buenos ciudadanos”*, en lo más profundo de nuestra condición humana, educar hombres y enseñar a vivir” (Hernández, 2009: 5).

Por lo anterior, el fomento a la lectura se mantiene como una actividad prioritaria porque representan la puerta hacia la sociedad moderna del conocimiento y la información y el camino para que los estudiantes sean lectores auténticos, competentes, críticos, pero, sobre todo, autónomos.

## **2.6.2 La lectura y la comprensión lectora desde el enfoque de la asignatura de Español en secundaria**

La Educación Básica se contempla como un trayecto formativo organizado mediante un mapa curricular en el cual se evidencia la articulación de los tres niveles educativos que lo conforman y la vinculación de los cuatro campos de formación (Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Desarrollo personal y para la convivencia). Una de las disciplinas que se estudia desde el segundo hasta el cuarto periodo escolar (primaria y secundaria) es Español.

La enseñanza de esta disciplina pretende que los educandos lean, comprendan, empleen, reflexionen y se interesen en diversos tipos de textos, con el fin de ampliar sus conocimientos para el logro de objetivos escolares y personales (SEP, 2011d); ésta se ubica en el campo de formación *Lenguaje y comunicación*, el cual tiene la finalidad de desarrollar competencias y habilidades comunicativas en los estudiantes.

Por ello, en el *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica* se destaca la importancia de la lectura para los alumnos que cursan dicho trayecto escolar, a través de los siguientes planteamientos (SEP, 2011a: 122).

La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo.

Estudios han probado que un buen desarrollo de la habilidad lectora es uno de los elementos que aumenta la probabilidad de tener un buen empleo y mejores salarios.

Mediante la lectura uno puede divertirse, reflexionar, estimular y satisfacer la curiosidad sobre los temas de interés.

Debido a lo anterior, la evaluación de algunos conocimientos y habilidades que se consideran como necesarios para desempeñarse de forma competente en la sociedad de la información, adquiere un lugar preponderante, de ahí surge la aplicación de pruebas estandarizadas que se han convertido en un marco de



referencia para medir el rendimiento de los estudiantes en las áreas de comprensión, matemáticas y ciencias.

Por lo tanto, el sistema educativo de nuestro país, mediante sus políticas, acepta la idea que ha planteado PISA respecto a que “la lectura es una competencia fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar, que ayuda a asumir formas de pensar y de ser en la sociedad” (citado por Vidal-Moscoso, 2016: 96

Debido a lo anterior, en *Programas de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* se determina que la lectura permitirá a los educandos seguir aprendiendo y comprender su entorno a través de la consulta de distintas fuentes de información; no obstante, para ello es necesario que cada estudiante analice críticamente el contenido de textos, asegurándose de releerlos para garantizar su adecuada interpretación.

Así mismo, sugiere que la práctica cotidiana de la lectura es indispensable para el desarrollo de habilidades lectoras porque “es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, tanto dentro como fuera de la escuela” (SEP, 2011d: 78). Por eso, es importante que los educandos adviertan si comprenden y aprendan estrategias para actuar cuando se les dificulte la comprensión. En ese momento, la función docente debe contribuir de distintos modos, por ejemplo (SEP, 2011d):

- Relacionar el texto, las experiencias y los puntos de vista.
- Comparar textos de un mismo autor.
- Ayudar a los estudiantes a deducir e inferir hechos, situaciones, etc., atendiendo a la intención del autor.
- Deducir el significado de palabras desconocidas.

Derivado del contacto permanente que mantienen los estudiantes con los textos, debe favorecerse el análisis y manejo de la información mediante el aprendizaje de estrategias a fin de ampliar su bagaje lingüístico, cultural e intelectual, al mismo tiempo que adoptan una actitud favorable hacia la lectura.

### **2.6.3 Estándares curriculares y competencias del Español**

Con base en el *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica* (SEP, 2011), los estándares curriculares corresponden a lo que el estudiante debe saber y saber hacer al finalizar cada nivel educativo, esto es, ““sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque... y constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales” (citado en SEP, 2011a: 138). Estos descriptores están orientados hacia la formación de un tipo de egresado poseedor de herramientas que facilitarán su inserción a su comunidad de modo que actúe en favor de su mejora.

En dicha asignatura, éstos “integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo” (SEP, 2011d: 15). Se agrupan en cinco componentes que resultan indispensables para el estudio:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

El primer componente hace referencia al proceso lector, cuyo papel es muy importante en el medio escolar y social, pues permite al individuo aprender, comprender el mundo, desarrollar habilidades lectoras útiles para analizar críticamente la información generada en su sociedad. Entre aquellos métodos a realizar en dirección a la optimización de las actividades de lectura se encuentran: el empleo de esa práctica como herramienta para seguir aprendiendo, la selección adecuada de las fuentes de consulta de acuerdo con sus propósitos y temas de interés, el análisis crítico de la información difundida por escrito, por último, el reconocimiento de la importancia de releer un texto para interpretar su contenido (SEP, 2011d).

Otra cuestión que se enuncian refiere a las competencias comunicativas que se pretenden desarrollar en los jóvenes para que se comuniquen eficientemente, se trata de que apliquen sus conocimientos del lenguaje y su habilidad para utilizarlo. De esta forma, se contribuye a reforzar las que se denominan *para la vida*, además del perfil de egreso de la Educación Básica. De las cuatro que se proponen, retomo aquella relacionada con la lectura:

**Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.** Comprende el conocimiento de las características y el significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características de éste y las particularidades del lector para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca empleando estrategias de producción diversas (SEP, 2011d: 22).

El hecho de que el alumno sea competente, implica más que la adquisición de conocimientos, es necesario que los movilice, por esa razón la modalidad de trabajo en la asignatura de Español contempla la realización de proyectos didácticos, ya que en ellos se planean actividades que involucran la ejecución de un conjunto de acciones, la oportunidad de interactuar y de utilizar recursos diversos. Así, los educandos se acercan a los usos sociales de su lengua, a través de lo que ya saben y de las aportaciones de sus compañeros; Gracias a ello, *aprenden haciendo*.

## **2.7 La comprensión lectora**

“La comprensión es la esencia de la lectura” (Durkin, 1993 citado en Madero Suárez y Gómez-López, 2013: 115), mediante este proceso, el lector hace uso de sus experiencias y conocimientos previos con el fin de incorporar la nueva información, reconstruir el significado global del texto y aprender. El desarrollo de esta capacidad debe iniciar en la primaria para así lograr que los alumnos vayan más allá del sentido literal, logrando progresivamente un mejor análisis de los textos.

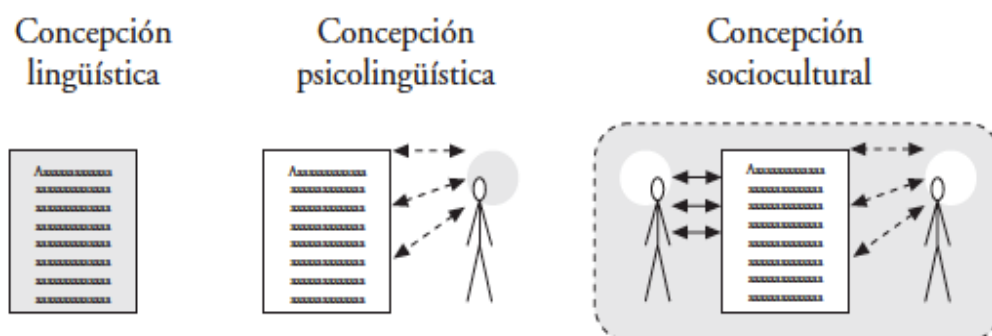
Comprender, interpretar y utilizar el contenido textual resulta indispensable para el aprendizaje justamente porque brinda herramientas que permiten al sujeto resolver problemas de su realidad para así contribuir a la transformación de su contexto. González, Barba y González (2010: 3) definen la comprensión lectora como:

es un proceso complejo donde el lector participa activamente y donde se ponen en juego una serie de estructuras, estrategias y conocimientos que hacen que el sujeto opere con los significados de un texto y cree un modelo mental sobre él, desde un proceso de construcción y verificación de hipótesis, un proceso de creación e integración de proposiciones, y un proceso de aplicación de conocimientos previos, estrategias y expectativas o motivaciones personales.

Cassany distingue tres concepciones sobre la comprensión lectora (Figura 16), de acuerdo con la forma en que se obtiene el significado, tomando en consideración el componente sociocultural de la lectura. La primera está relacionada con la lingüística, pues hace referencia al acto de descodificar el contenido de un texto. Por medio de ésta, el autor señala que:

leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura (Cassany, 2006: 25).

**Figura 16. Representaciones sobre la lectura**



Fuente: Cassany, D. (2006). *Tras líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.

Entonces, el centro de esta idea reside exclusivamente en la información, en su significado; esta percepción se relaciona de manera directa con la alfabetización

literal, la cual se reduce a saber leer, principal objetivo de los primeros años de instrucción académica.

La perspectiva psicolingüística se centra en la interacción de los procesos cognitivos del lector y el texto, por medio de la cual, el primero construye un significado del contenido haciendo uso de su conocimiento previo. De este modo, el individuo decodifica el mensaje explícito, además de inferir el significado implícito, entonces:

el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que éste aporta y, precisamente por este motivo, varía según los individuos y las circunstancias. No existe previamente ni es un objeto o un paquete cerrado, que deba recuperarse de entre las líneas... (Cassany, 2006: 32).

Por último, el autor aporta una definición desde una perspectiva sociocultural en la que resalta el contexto, el origen social del conocimiento y de la construcción de significados, por ello, señala que se trata de:

una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber decodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. En consecuencia, el lector necesita ir más allá del mensaje con la finalidad de conocer los elementos que lo rodean, permitiéndole entender su propósito (Cassany, 2006: 38).

Con base en estas tres explicaciones, se muestra la manera en cómo los estudiantes pueden apropiarse de diversos saberes; aunque, en muchos casos, resulta más fácil para algunos de ellos obtener el sentido literal, ya que desde una enseñanza tradicional se favorecen actividades bajo ese enfoque, por lo tanto, se deja de lado que el educando entienda el mensaje que el autor busca transmitir.

Con el propósito de que el sujeto alcance el nivel de comprensión acorde a su escolaridad, Cassany, Luna y Sanz (2003: 202) proponen nueve microhabilidades, definidas como “herramientas que tenemos a nuestro alcance para comprender y que utilizamos selectivamente según los objetivos de lectura” desde las más elementales hasta las más comprensivas; de las cuales rescato las siguientes:

- *Anticipación*: se trata de una capacidad básica relacionada con los conocimientos previos que permiten predecir o prever el asunto en torno al cual gira el texto.
- *Ideas principales*: se extrae y comprende lo más relevante del texto, además de identificar la estructura y forma del texto.

El acto de leer demanda más allá del reconocimiento y la verbalización de grafías, pues el individuo se enfrenta a la visión de otra persona con respecto a la realidad, por ende, tiene el reto de descifrar lo que el autor desea comunicarle para luego crear, a partir de esas ideas concebidas por alguien más, una nueva opinión o forma de ver al mundo.

Solé también posee una perspectiva de la comprensión, por lo que hace planteamientos en los cuales involucra el rol lector, los conocimientos previos, los objetivos de la lectura y las estrategias que se utilizan durante la actividad; esta autora define el acto de comprender como (1998: 37):

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 recitación del contenido de que se trata. Por ello, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos —conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias, etc.— que permitan abordar la tarea con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura.

La autora asocia, además, la lectura con el aprendizaje significativo debido a que el sujeto procesa y comprende información que relaciona con sus conocimientos

previos modificando sus estructuras cognitivas, por ello afirma: “cuando leer implica comprender, leer deviene un instrumento para aprender significativamente” (Solé, 1998: 39). Así mismo, destaca la importancia de enseñar estrategias de comprensión lectora como un contenido a fin de formar lectores autónomos, capaces de interactuar exitosamente con textos de diversa índole, contribuyendo su desarrollo global.

Con base en la información anterior, defino, desde mi perspectiva, que la comprensión lectora es un proceso en el cual el estudiante lee y, con la ejecución de una serie de actividades cognitivas, logra darle sentido al contenido textual, apropiándose de aquello que, en ese momento, es interesante y útil para su vida diaria. Por lo que, el aula debe ser un lugar donde se enseñe a comprender, a partir del nivel de los estudiantes con el fin de proponer las experiencias que necesitan para alcanzar el siguiente.

### **2.7.1 Enseñanza de la comprensión lectora**

De acuerdo con Rincón (citado en Santiago *et al.*, 2007: 30) “el papel del docente en el proceso de enseñanza de la comprensión textual apunta a ofrecer al estudiante el andamiaje necesario que lo lleve a ser lector autónomo”, el profesor guía al alumnado a través experiencias lectoras con las que busca cada sujeto se responsabilice gradualmente de su aprendizaje.

Según el Treviño *et al.* (2007: 13), “la comprensión lectora es una de las habilidades fundamentales para que los alumnos construyan sólidamente sus propios aprendizajes y para que tengan mejores perspectivas de calidad de vida en el largo plazo”, por eso la intervención docente es determinante si se pretende fortalecerla, esto exige el dominio de referentes teóricos y de prácticas que permitan a los alumnos crecer tanto en el aspecto personal como académico, en las que el papel del profesor se distinga por ayudarlos y enseñarlos a comprender.

Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012) afirman que es posible enseñar la comprensión, así que resulta evidente la necesidad de cambiar de paradigmas al respecto, se requiere dar énfasis al conocimiento y utilización de

estrategias en distintos momentos de la lectura para contribuir a que los estudiantes sean lectores competentes, es decir, que participen activamente y construyan interpretaciones al combinar lo que saben con aquello que el texto les ofrece. Entonces, la función docente debe dirigirse hacia la práctica de procedimientos y el desarrollo de las capacidades que permiten recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información, con la finalidad de favorecer un pensamiento analítico y crítico.

Para su enseñanza, inicialmente el profesor instruye, ilustra y sirve como modelo, después se lleva a cabo lo más importante, esto es, la práctica supervisada (por parte del docente o los compañeros); finalmente, se diversifican los textos y las situaciones para garantizar la práctica independiente, de modo que el aprendiz transite de un nivel superficial de comprensión, en el que se limita a extraer el significado literal de un texto, a uno más profundo en la que interprete, propiciando la activación de esquemas estratégicos que incluyen “las estrategias apropiadas para involucrarse activamente en el procesamiento de textos” (López Jiménez, 1997: 43).

Los mismos autores clasifican las ayudas que el docente puede proporcionar durante las lecturas, las más frecuentes son las regulatorias, en ellas se orienta la respuesta del estudiante, pues se busca la forma de acercarlo a la idea que el profesor considera correcta; así mismo, las internas, en las cuales se distinguen las invasivas, en las que se induce a los jóvenes a tener ciertas ideas. Lo anterior, demuestra que, muchas veces, el estudiante no es protagonista del proceso educativo, ya que se obstaculiza la construcción de aprendizajes propios y el fortalecimiento de competencias.

Otra práctica muy común entre los docentes es el planteamiento de preguntas a partir de un texto, si bien esta acción posibilita el manejo de información literal, pocas veces promueve la reflexión o la crítica del contenido, pues, regularmente, el educando rescata datos que puede memorizar; esta forma de actuar puede originarse por la falta de estrategias que favorezcan la comprensión.

El docente tiene que ejecutar una función mediadora, con el andamiaje adecuado, puesto que tiene un sin número de oportunidades y formas para



enseñar a los estudiantes a fortalecer su comprensión, pues el trabajo que se realiza en el aula está basado en la interacción con textos, por ello resulta imprescindible que centralice su labor en actividades creativas y desafiantes que capten el interés de los jóvenes, tomando en cuenta sus necesidades, su desarrollo cognitivo y sus gustos.

La idea anterior, se respalda con las afirmaciones de Paris, Wasik y Tuner señalan (citado por Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012: 184) acerca de aquellos procedimientos necesarios para aprovechar la interacción con contenidos textuales. Así, señalan que:

las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual; la adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia; las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible; las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias; las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los profesores; la lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Para la enseñanza de la comprensión, Solé propone hacerlo desde un enfoque constructivista desde el cual el docente ayuda al estudiante, juntos construyen y comparten significados, progresivamente dominan habilidades. Por lo tanto, el papel del profesor es el de un guía, puesto que “debe asegurar el engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas y que se traducen en los objetivos y contenidos que prescriben los currículos en vigor en un momento dado” (Solé, 1998: 65). Por eso, la autora rescata las cinco etapas del método de enseñanza directa de la comprensión lectora que propuso Bauman (citado en Solé, 1998: 67):

- Introducción. Se les explican a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.

- Ejemplo. Se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.
- Enseñanza directa. El profesora muestra, explica y describe la habilidad de que se trate dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.
- Aplicación dirigida por el profesor. Los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Este puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volver a enseñar.
- Práctica individual. El alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo.

Derivado de lo anterior, es conveniente que el profesor oriente, en todo momento la utilización de estrategias cuando los jóvenes leen, con la intención de normalizar su uso e impactar de forma más contundente en su proceso de aprendizaje. Es verdad que el lector atraviesa por distintas fases al leer, primero entra en contacto con el material impreso (lectura rápida de títulos, subtítulos u observación de imágenes), después descubre el mensaje (literal, inferencial o interpretativo) y, por último, alcanza aprendizajes gracias al manejo de la información, en esas circunstancias activa, a veces de manera inconsciente, estrategias que le ayudan a discernir el contenido, en consecuencia, sus estructuras mentales se modifican.

### **2.7.2 Estrategias de comprensión lectora**

De acuerdo con el programa de Español, la asignatura se ubica en el campo formativo Lenguaje y comunicación, su finalidad es el desarrollo de competencias comunicativas por medio del uso del lenguaje formal; busca también que los estudiantes interpreten diversos tipos de textos y desarrollen estrategias de comprensión lectora para analizar y manejar información.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que no se trata de un trabajo exclusivo de esa área, pues otras disciplinas del saber también deberían contribuir a la mejora de las habilidades lectoras debido al predominio de

materiales escritos con los cuales se ponen los conocimientos conceptuales al alcance de los discentes para la construcción de aprendizajes significativos.

Desde el momento en que el educando domina la decodificación de un texto, resulta fundamental introducir la práctica sistemática de procedimientos que le permitan localizar información puntual, deducir e inferir. El término estrategia se ha utilizado en el ámbito educativo para referir a los pasos que un sujeto sigue con el afán de lograr un propósito.

Específicamente, en tareas de comprensión, el estudiante debe ser capaz de tomar de decisiones sobre la selección y el uso de aquellas estrategias que le permitan realizar una lectura activa, regulada y competente con base en el propósito y el material textual, de esta forma llevará a cabo lo que se conoce como metacognición.

La metacognición, como ya se mencionó, tiene que ver con el conocimiento que el individuo tiene de su propio proceso de aprendizaje, es decir, se da cuenta de que ciertas acciones le facilitan aprender. De esta concepción surgen las estrategias metacognitivas, que tanto Silas Casillas y Gómez-López (2013) como Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) clasifican en función del momento en que se ponen en práctica: antes, durante y después de la lectura.

Para su adquisición, el papel docente juega un papel muy importante, pues por medio del andamiaje “un profesor empieza por modelar una habilidad, después proporciona apoyo y va reduciendo gradualmente la ayuda a medida que los estudiantes desarrollan la habilidad” (Schunk, 2012: 246), entonces la enseñanza ha de caracterizarse por ser metódica, por ofrecer a los aprendices oportunidades para que activen y apliquen lo que saben, también por brindar retroalimentación adecuada. Los resultados de dicha ejecución quedarán en evidencia si el educando es capaz de hacer tareas por sí mismo.

De esta manera cada sujeto va desarrollando competencias, que en este caso se relacionan con el lenguaje y el manejo de la información para seleccionarla, organizarla, sistematizarla y apropiarse de ella, como lo establece el *Plan de Estudios. Educación Básica. Secundaria*. De la misma manera, el

modelo interactivo de la lectura propone que “la instrucción radica en diseñar actividades de enseñanza/ aprendizaje cuyo objetivo es promover estrategias de comprensión en los alumnos” (Solé, 1987: 5).

De acuerdo con lo que se ha abordado, saber leer supone, desde la perspectiva del sujeto lector, la utilización de estrategias asociadas a la realización de alguna actividad cognitiva, de ahí que se nombren estrategias cognitivas, estas pueden ser: recordar, analizar, elaborar, generar, evaluar. Asimismo, se pone en juego el control de los procesos mentales, es decir, se planifica, supervisa y evalúa la tarea, de esta manera se presentan las estrategias metacognitivas.

Como se planteó con anterioridad, las estrategias se pueden ubicar en tres grandes momentos del proceso: antes, durante y después, de acuerdo con Solé (1998), por un lado, y Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) por otro lado. Así, al relacionar los procesos mentales con estas estrategias se puede señalar que *centrar la atención* es un proceso asociado con estrategias de prelectura, pues aquí se ponen en marcha acciones como formular objetivos, explorar, plantear hipótesis, activar conocimientos previos.

Por su parte, *analizar* tiene que ver con el desarrollo del proceso lector dado que, entre otros aspectos, supone identificar temas e ideas principales; entre tanto, *organizar* y *elaborar* se asocian con las estrategias de poslectura puesto que organizar implica formalizar la comprensión a través del uso de distintos recursos gráficos y esquemáticos; y elaborar comporta resumir o parafrasear. Ahora bien, las estrategias metacognitivas para cada uno de estos procesos tienen que ver con planificar la tarea, supervisar su ejecución y evaluar el proceso y el resultado.

Desde la perspectiva de Solé (citado por Santiago *et al.*, 2007: 30) se contempla la prelectura, durante la lectura y después de la lectura, en cada una de ellas el lector puede ejecutar distintas actividades que le permitirán mejorar su comprensión, como se explica:

prelectura o fase de anticipación en la que se encuentra, definir objetivos, indagar sobre conocimientos previos, formular predicciones, plantear interrogantes con

respecto al texto; durante la lectura o fase de construcción, que supone aspectos como centrarse en el contenido principal, controlar la comprensión, identificar afirmaciones, formular hipótesis y evaluarlas, formular preguntas y responderlas, buscar ayuda en caso de tener dificultades de comprensión; y después de la lectura o fase de evaluación, que contempla dar cuenta del proceso por medio de diversos recursos: resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, reseñas, entre otros.

Luego de analizar las propuestas de estos autores acerca del tema, observo que existen coincidencias entre algunos de ellos, no obstante, hago una selección de aquellas que proponen y clasifican Block y Pressley, Schmitt y Bauman por considerarlas útiles para mi proyecto de intervención (citado por Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012: 185):

- Previas a la lectura: activar conocimientos previos.
- Durante la lectura: parafrasear, resumir entidades textuales, y generar preguntas.
- Después de la lectura: representación visual.

Por lo expuesto, es apremiante modificar la idea predominante en la que se asume al estudiante de secundaria como lector experimentado que sabe utilizar estrategias para manejar, interpretar, y socializar información; así mismo, las prácticas deben evitar que las actividades de lectura se vuelvan rutinarias, aburridas, carentes de sentido. Por el contrario, conviene introducir la ejercitación más orientada y sistemática de los procedimientos mentales necesarios al leer, contribuyendo a la calidad de los aprendizajes.

Una forma de lograr lo anterior es mediante el uso del cúmulo de conocimientos que posee el docente respecto a su quehacer diario y al contexto laboral, ligados estrechamente al grupo de estudiantes que atiende; entonces, un dato indispensable para guiar la enseñanza es el estilo de aprendizaje predominante, cuyos resultados faciliten la toma de decisiones.

Desde esta óptica, la intervención y la claridad en el motivo por el que se llevará a cabo tienen un papel fundamental en el logro de mejores resultados en el aula, por lo que, representa un reto atender a un grupo con características, intereses y necesidades educativas particulares a fin de que desarrollen y

afiancen sus habilidades lectoras, impactando favorablemente en su rendimiento escolar.

## **2.8 Evaluación de la comprensión lectora**

La evaluación es un proceso fundamental para la enseñanza y el aprendizaje, ya que permite valorar el nivel de desempeño, evidencia aquello que tanto el estudiante como el docente son capaces de hacer, además de ser una oportunidad para identificar los apoyos necesarios y tomar decisiones oportunas.

De acuerdo con el enfoque basado en competencias, se recomienda evaluar formativamente para que sea posible “recolectar, sistematizar y analizar la información obtenida de diversas fuentes, con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos y la intervención docente” (SEP, 2012: 17). Se trata de una herramienta que se implementa durante distintos momentos, pues así permite hacer un seguimiento continuo del desarrollo y de los resultados.

La evaluación formativa exige la selección y utilización de estrategias, técnicas o instrumentos que promuevan la observación, la reflexión y el análisis de las distintas situaciones que ocurren en el aula con el fin de valorar el aprendizaje y traducirlo en niveles de desempeño o en referencia numérica.

Las estrategias de evaluación se definen como el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, citados en SEP, 2012: 18). Mientras que las técnicas “son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos” (SEP, 2012: 19).

Varios autores han determinado aquello que resulta indispensable realizar con el afán de valorar la forma de los estudiantes frente a la información, entre ellos se encuentra Pérez Zorrilla (2005: 130), quien señala que:

[...] la evaluación de la comprensión lectora requiere analizar cómo el alumno ejecuta algún tipo de tarea basada en la información proporcionada por un texto dado en un contexto determinado. La ejecución de dicha tarea depende de una

serie de factores, entre los que cabe destacar los siguientes: el contenido del texto, su estructura y su lenguaje; la adecuación entre el procedimiento de evaluación empleado y el lector al que va destinado; y, finalmente, las características de la tarea empleada.

Entonces, la precisión de las acciones pedagógicas que se realicen con el propósito de ponderar los avances de los estudiantes materializará la pertinencia y el éxito de la enseñanza de estrategias de comprensión. Por lo que, también, deben precisarse cuáles serán esos procedimientos que se abordarán durante la intervención.

Por su parte, Solé (1998), señala que la enseñanza y el aprendizaje pueden articularse alrededor de las estrategias de lectura, por lo tanto, pueden evaluarse por medio de una evaluación inicial, sumativa y formativa (Figura 17) porque se trata de procesos complementarios que permiten obtener informaciones pertinentes sobre el progreso del estudiante con el fin de ajustar las acciones pedagógicas.

**Figura 17. Evaluaciones complementarias del proceso de enseñanza-aprendizaje.**



Fuente: Elaboración propia

Debido a que las estrategias pueden considerarse, desde la perspectiva de algunos de los autores mencionados, como contenidos que es posible enseñar y, por lo tanto, evaluar, el proyecto de intervención girará en torno dichos planteamientos. Por lo tanto, las acciones a emprender toman en cuenta el papel del docente como mediador entre el uso de procedimientos específicos para

mejorar a comprensión lectora y cada estudiante con sus características en tanto que se atienden sus necesidades.

Así, se pretende que la intervención se desarrolle de tal manera que, a su término, los estudiantes utilicen de manera más autónoma las estrategias trabajadas en las distintas actividades planeadas para encauzarlos en el camino a ser lectores competentes.

## **2.9 Pedagogía de la diferencia**

La vida en sociedad implica convivir con otros, quienes, por ende, son diferentes, así que resulta indispensable ser responsable consigo mismo y con los demás, esto exige tener conciencia más allá del interés personal para buscar el bien colectivo en lugar del propio de manera que el individualismo imperante en la actualidad disminuya. Para alcanzar esta forma de pensar, es importante valerse de las características psicológicas, biológicas, sociales, culturales, valorales y actitudinales, algunas presentes desde el nacimiento, que se van consolidando debido a la influencia familiar, a las vivencias, a la cultura e interacciones con otras personas.

En el ámbito educativo, el estudiante y sus rasgos (nivel de desarrollo, sexo, características físicas, nivel social, cultural, económico, etc.) deben encontrarse al centro del proceso, es decir, el profesor, quien de la misma manera es portador de una identidad y en muchas ocasiones es ajeno al contexto, tiene el compromiso de identificar la diversidad que existe en él, tomando en consideración características espaciales, temporales, económicas, sociales, ideológicas, etc., como lo menciona Ricoy (s.f.), a fin de ajustar su enseñanza a las diferencias educativamente significativas que se hagan evidentes.

En la educación secundaria, los adolescentes experimentan una etapa en la cual están conformando su identidad, ésta se modifica constantemente en función de las vivencias y de las relaciones que establecen. En el salón de clases convergen distintos modos de pensar, actuar, sentir, convivir, etc.; determinados por la personalidad, las creencias, las costumbres y los conocimientos, por lo



tanto, cada individuo puede aportar ideas, información y experiencias que enriquezcan el aprendizaje. Entonces, el gran reto del docente es reconocer, atender, incluir, pero además promover las particularidades de cada individuo a fin de potenciar su identidad.

Reconocer al educando como un sujeto con necesidades particulares, posibilita la diversificación y adaptación de las acciones pedagógicas de acuerdo con lo que cada uno requiera, tal como lo establece el *Plan de Estudios 2011. Secundaria* (SEP, 2011c: 27):

es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés.

Lo anterior, puede abordarse desde Pedagogía de la diferencia, entendida por López López, Tourón y González Galán (1991: 91) como: “una disciplina que tiene por objeto el estudio experimental de la adecuación del contexto y de los elementos del proceso educativo a las diferencias humanas individuales”.

La Pedagogía de la diferencia trastoca al enseñante, sus ideas, sus decisiones, etc., cuando percibe, e incluso, considera y valora que el grupo de sujetos que atiende comparten la etapa por la que atraviesan, su factor común, no obstante, son diferentes entre sí porque poseen una identidad fuertemente marcada por distintos agentes sociales (la familia, los medios de comunicación, la comunidad, la escuela); de este modo, la mediación debe responder a necesidades individuales y colectivas.

El contexto en el que laboro es un medio rural que se identifica por ser diverso, se observan diferencias culturales entre los estudiantes y las familias aun cuando comparten el mismo espacio, esto también sucede con quienes proceden de otra localidad, dicha situación evidencia la multiculturalidad, puesto que coexisten varias culturas, manifestándose de distinta manera mediante la religión, costumbres, celebraciones, creencias, etc. Cada alumno actúa, se expresa, interacciona, siente y aprende de modo particular, influenciado por su familia, principal transmisora del saber cultural.

Para fines del proyecto, rescaté algunas ideas del trabajo de López López *et al.* (1991), las cuales determiné como principios de la pedagogía de la diferencia que se presentaron en el grupo que atendí y en la comunidad donde se encontraba la institución educativa (Figura 18). Gracias al análisis del contexto, me fue posible identificar aspectos que podrían influir en la estrategia de intervención, éstos se conjugan con las características que poseo como docente, en especial, aquellas que juegan un papel importante en la formación del alumnado.

Así, en el diseño de las actividades consideré los planteamientos de López *et al.* (1991: 88) quienes afirman que el individuo es el sujeto de la educación, posee rasgos diversos (ritmos y estilos de aprendizaje, intereses, preferencias y opiniones) que lo hacen diferente a sus compañeros, por ello, la enseñanza debe procurar atender esas particularidades sin que se torne individualizada, entonces, es preciso encontrar un camino para “construir una pedagogía en función de las diferencias individuales, pero preferentemente en contexto de grupo”.

**Figura 18. Principios de la pedagogía de la diferencia presentes en el contexto escolar**

<b>Principios de la Pedagogía de la Diferencia</b>	<b>Presencia en el contexto escolar (Telesecundaria de Xúchiles, Omealca, Ver.</b>
El sujeto es individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante posee características individuales:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cognitivas.</li> <li>○ Sociales.</li> <li>○ Culturales.</li> <li>○ Valorales.</li> <li>○ Actitudinales.</li> </ul> </li> </ul>
Diferencias entre individuos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo de adolescentes de segundo grado en el que se observan las siguientes diferencias (significativas educativamente):               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El capital cultural.</li> <li>○ El rezago educativo.</li> <li>○ Los estilos y ritmos de aprendizaje.</li> <li>○ Gustos e intereses.</li> <li>○ Personalidad.</li> </ul> </li> </ul>
Diferencias entre grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencias entre (padres de) familias.               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grado de estudios.</li> <li>○ Capital cultural.</li> <li>○ Ideas en torno a la función de la escuela.</li> <li>○ Nivel socioeconómico.</li> </ul> </li> <li>• Diferencias entre comunidades (Xúchiles y El Mirador).               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Actitudes discriminatorias de habitantes de Xúchiles hacia los foráneos.</li> </ul> </li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Por esta razón, planteé la exploración de los gustos e intereses de los educandos, la integración de equipos de acuerdo con aspectos actitudinales y cognitivos, el nivel de complejidad de los textos, los temas, las estrategias de comprensión que se favorecerían.

## **2.10 Educación intercultural**

Entre los elementos que caracterizan e identifican a los individuos se encuentra la cultura, considerada como la máxima manifestación del hombre, de su identidad como humano; da cuenta de sus pensamientos, sus quehaceres, su forma de comunicarse y un sinnúmero de elementos que lo unen con otros; ésta no se queda estática, cambia de manera constante, diversificando así a las sociedades.

Derivado de las conclusiones de la *Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales* llevada a cabo en nuestro país en el año 1982 con la participación de la comunidad internacional, se declaró que:

...la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (UNESCO, s.f.).

Con base en lo expuesto, considero que, en cualquier parte del mundo, un individuo vive y percibe la realidad de distinta manera, dependiendo de la influencia cultural del contexto en el que crece, se forma, por consiguiente, pertenece; las distintas manifestaciones favorecen la diversidad alrededor del mundo, de ahí la existencia de muchas culturas, todas valiosas. Debido a esto,

surge la necesidad de explicarlas, entonces, se habla, en algunos casos, de multiculturalidad, por un lado, e interculturalidad, por el otro.

De acuerdo con Lluch (2004: 4), “la multiculturalidad nos viene a designar la existencia de varios grupos culturales en el seno de una sociedad”, evidentemente mismo espacio cohabitan distintas culturas sin que se establezca relaciones entre ellas, de este modo, personas con rasgos culturales pueden encontrarse en el mismo lugar, pero no entablan un diálogo. En el ámbito educativo representa, de manera optimista, una oportunidad para transformar la práctica docente al tomar en cuenta la diversidad y reconocer las características que definen la identidad y unicidad de los estudiantes.

Según Rehaag (2010: 77), la interculturalidad refiere al encuentro e interacción entre culturas diferentes que son igualmente válidas; se realiza un entendimiento mutuo y un acercamiento a lo “otro” o a lo “extraño”, lo que implica un enfrentamiento con la propia cultura.

En el marco de la educación “es entendida como la formación de habilidades que posibilitan el encuentro con la otredad, sea en forma de cultura, género, estrato social, o religión diferente de la propia” (Rehaag, 2010: 78), esto quiere decir que el estudiante interactúa con otro a quien reconoce y acepta, desarrollando, paulatinamente, la habilidad de ponerse en su lugar (alteridad).

Por consiguiente, la escuela debe asumir el compromiso de favorecer en los discentes un saber y un saber hacer cultural que contribuyan a su aprendizaje social, aquel que se conjuga con la existencia de sujetos distintos, cuyos rasgos culturales pueden diferir o coincidir, todo esto adoptando actitudes de tolerancia, respeto, empatía y solidaridad que promuevan la convivencia pacífica. El modelo de educación intercultural contempla:

una formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de las culturas; en incremento de la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos (Muñoz Sedano, s.f.: 14).

El planteamiento anterior es todavía una aspiración, pues aún falta mucho por hacer en las escuelas para lograr la sensibilización y concientización tanto de los estudiantes como del docente frente a la diversidad, éste último tiene la posibilidad de tomar decisiones que le permitan actuar desde la perspectiva de un mediador cultural.

Este tipo de agente “selecciona y organiza los estímulos del ambiente, según sus intenciones, cultura y componente emocional, para presentárselos a un receptor” (Szczupak, s.f.: 4), entre ellos se encuentra la práctica de la lectura de textos, como lo proponen Zabalza y Rojas (s.f.), que aborden temas relacionados con contenidos multi e interculturales; esta propuesta es muy importante para mi intervención, ya que gira en torno a la comprensión lectora.

Para la implementación de las actividades orientadas por el modelo de educación intercultural, resulta necesario el desarrollo de competencias interculturales tanto en el profesor como en el estudiante. En el caso de las pedagógicas retomo algunas de las que propone Muñoz Sedano (2000: 48):

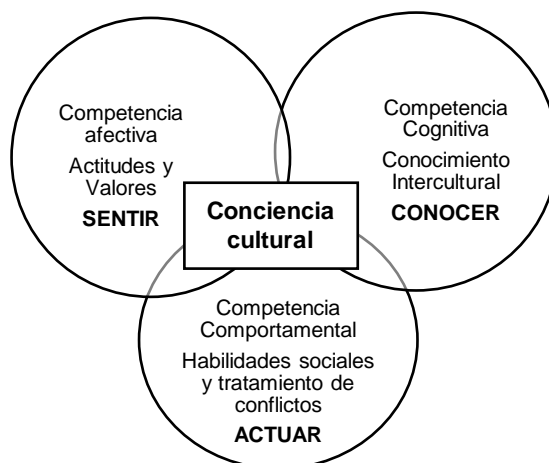
- Elaborar diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural.
- Usar diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas: aprendizaje cooperativo.
- Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales.
- Desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje de los alumnos.

La efectividad del desempeño docente dependerá en gran medida de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el profesor logre desarrollar, adquirir o movilizar, sobre todo de la recolección e interpretación de datos familiares, culturales y educativos que le permitan tomar decisiones para favorecer aprendizajes en los estudiantes.

Con respecto a los educandos, también se debe buscar el desarrollo de una competencia intercultural que les permita interactuar con individuos de

diferentes culturas, por lo que, es menester considerar elementos de carácter cognitivo, afectivo y comportamental, como propone Aguado, (citado en Santibáñez, Cruz e Eizagirre, s.f.: 4): “conciencia intercultural, actitudes y valores para la interculturalidad, conocimiento intercultural, y habilidades o destrezas interculturales” (Figura 19).

**Figura 19. Representación de la competencia intercultural**



Fuente: Santibáñez, Cruz y Eizagirre (s.f.). *Estrategias para la Educación Intercultural: De la competencia social a la competencia intercultural*. Universidad de Deusto, Gernika Gogoratuz, Alboan.

La conciencia demanda, en principio, la reflexión y crítica sobre sí mismo para luego orientarse a las relaciones interpersonales, por consiguiente, el estudiante debe ser orientado para que inicie por reconocer y conocer su propia cultura, de modo que pueda transitar al reconocimiento, luego al conocimiento de quienes poseen una carga cultural diferente, con el propósito de alcanzar una convivencia más democrática.

El conjunto de planteamientos anteriores representa la base teórica, tanto descriptiva como prescriptiva, de este trabajo de investigación, ésta es útil para tener mayor claridad sobre el *deber ser* del proceso lector a fin de que la propuesta de intervención logre generar cambios positivos que se visualicen en alumnos capaces de pensar, actuar y resolver situaciones escolares y cotidianas.

En el capítulo siguiente, expondré el diseño de la estrategia de intervención, así como el modelo y enfoque que la fundamentan; aunado a ello,

daré a conocer cómo se valoraría su efectividad, para cerrar, presentaré lo ocurrido en la implementación de cada una de las actividades planeadas.

## CAPÍTULO TRES

### ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN

Este tercer capítulo está dedicado al proyecto de intervención, con el cual busqué atender el problema de investigación descrito en el capítulo uno; el propósito de éste fue dirigir la práctica de diversas estrategias metacognitivas para transformar la comprensión lectora en los estudiantes.

En el primer apartado, presento el modelo y enfoque que consideré pertinentes para llevar a cabo el proyecto. En el segundo, expongo el diseño, el cual refiere a las actividades que conformaron la estrategia, organizadas por medio de un formato de planeación, además de la evaluación que se llevó a cabo para valorar el impacto de las acciones emprendidas. Por último, comparto la narración de lo sucedido en el aula al aplicar lo planeado.

#### 3.1 Modelo y enfoque

La escuela ha tenido como uno de sus principales fines formar individuos, dotándolos de conocimientos, desarrollando en ellos competencias, habilidades, actitudes, e inculcándoles valores desde un currículo que, de acuerdo con las autoridades educativas, respondiera a los requerimientos de una realidad compleja y globalizada; sin embargo, éste se ha alejado de los contextos diferenciados, de las características culturales, lingüísticas, sociales, económicas, etc., existentes en todo el país.

Durante años, el gobierno ha planteado objetivos educativos orientados hacia el logro del desarrollo nacional cuyos estándares responden a intereses de organismos internacionales, limitando la posibilidad de ofrecer una educación “que forme sujetos *glocalizados*, capaces de pensar globalmente y actuar localmente, ejercitando la responsabilidad social y la tolerancia” (Tourrián y Pollitzer, 2005: 1).

En el caso de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), como se mencionó en el capítulo dos, la enseñanza en este trayecto se ha regido, de forma obligatoria, por el plan y los programas de estudio vigentes según el sexenio y las reformas educativas, en los cuales se establece aquello



que el estudiante debería aprender; durante el proceso, por lo tanto, como actor principal de su aprendizaje tendría que adquirir conocimientos, experiencias y creencias previas que lo diferenciaran de sus pares, según el *Plan de Estudios. Educación Básica. Secundaria*.

A raíz de mi formación, en la especialidad de Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad de la MEB ofertada por la UPN, he reflexionado en torno a las evidentes diferencias entre los estudiantes del grupo que, a su vez, originaron una diversidad en el aula con la cual sería posible enriquecer el proceso de aprendizaje; esto me llevó a preguntarme en repetidas ocasiones cómo podría atender a cada uno, siendo igual a todos los demás, pero al mismo tiempo, diferente a ellos.

Por lo tanto, para poner en marcha este proyecto de intervención educativa fue necesario sentar sus bases en un modelo y enfoque; el primero se relacionó con la forma de organizar la educación, el segundo con las teorías que han orientado la labor docente. En este caso, recurrí al enfoque de la pedagogía de la diferencia, teniendo como apoyo el modelo de la educación intercultural, puesto que la diversidad y las diferencias se encuentran interrelacionadas.

Para esclarecer el porqué de la elección anterior, me centré, en primer lugar, en los diecisiete adolescentes a quienes atendí durante el ciclo escolar 2017-2018, contemplé que eran “iguales” porque transitaban por la misma etapa, se encontraban en busca de respuestas acerca de sí mismos y de su entorno, construían su identidad, compartían e interactuaban en espacios y ambientes de aprendizaje. Sin embargo, al mismo tiempo, se notaba que eran muy diferentes en sus rasgos físicos, psicológicos, emocionales, sociales y culturales, como lo ha establecido la Pedagogía de la Diferencia.

De la misma manera, consideré los contrastes visibles en la comunidad y en la escuela donde laboré. Derivado del análisis de las características de ambos, construí el diagnóstico que expuse en el capítulo uno, gracias a él, pude darme cuenta de la diversidad manifiesta en el contexto comunitario y en el escolar, reflejándose, por un lado, en familias con estilos de vida particulares, creencias religiosas propias, formas distintas de entender la realidad, un

conjunto de diversos valores, en consecuencia, un modo único de practicarlos, lo que corresponde al modelo de la Educación Intercultural.

De esta manera, establecí un vínculo entre la Pedagogía de la Diferencia y la Educación Intercultural, puesto que, en la escuela, según Juan José Leiva (2010: 153), los estudiantes deben aprender “valores y actitudes que aseguran una convivencia en la diversidad personal y cultural libre, pacífica, respetuosa y no discriminatoria”. El mismo autor menciona que atender la diversidad representa un reto, ya que cada individuo tiene necesidades, aspiraciones, habilidades distintas, por lo que, el docente debe encontrar la manera de responder a todos esos aspectos. A pesar de esas diferencias, el aula debe ser un lugar donde aprendan a vivir juntos porque en del mundo todo es diverso: la naturaleza, las sociedades, las personas, las culturas, etc.

Al coexistir esas individualidades en el ámbito educativo, se ha requerido que el estudiante se apropie y ponga en práctica valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, cooperación y responsabilidad con la finalidad de favorecer la comunicación activa, establecer relaciones interpersonales dentro y fuera de las aulas, apreciar la identidad y las singularidades de otros como una riqueza para facilitar la convivencia pacífica.

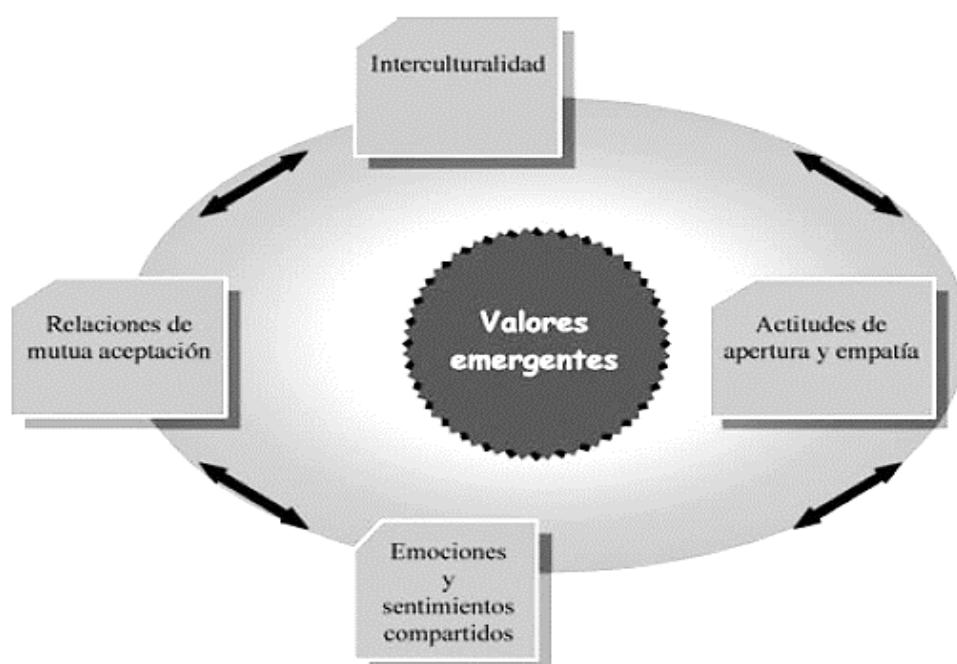
A pesar de la dimensión valoral que cada alumno trae consigo de su hogar, es necesario que la escuela la fortalezca mediante situaciones de aprendizaje significativas; en este aspecto entró en juego la Educación Intercultural, pues, mediante el manejo de textos en los cuales se abordaban valores y de las actividades realizadas a partir de ello, busqué dar atención a las características individuales, así como desarrollar la interculturalidad a fin de afianzar actitudes de apertura y empatía, sentimientos compartidos y relaciones de aceptación (Figura 20), como lo establece Medina Rivilla (s.f.).

En el salón de clases resultó indispensable procurar la adecuación de la enseñanza a las diferencias significativas para el aprendizaje de los educandos, esto es, que fueran importantes para su formación. Así, para fines de esta investigación, rescaté algunas ideas del trabajo de López *et al.* (1991) que hacen referencia a la individualidad del sujeto y las diferencias que existen entre los

individuos. En este sentido, Adler (citado en Calderón, Calderón y Rascón, 2016: 47) afirma que los seres humanos:

difieren en su forma de vestir, en sus adornos, en su forma de cocinar, en sus usos y costumbres, en la organización de sus familias, en sus instituciones sociales, en sus creencias, en sus normas de conducta, en su mentalidad, en casi todo lo que entra dentro de los modos de vida que siguen. Estas diferencias serán tantas y tan variadas que podrías, a menos que estés advertido de lo contrario, tender a ser persuadido de que no todos eran miembros de la misma especie.

**Figura 20. Relaciones con la interculturalidad**



Fuente: Medina Rivilla, D.A. (s.f.) *Interculturalidad e interdisciplinaridad en educación. Base de la información docente*. Investigación educativa. Congreso "Interculturalidad y educación"

La pedagogía de la diferencia busca la sensibilización y el reconocimiento de los educandos, por parte de los docentes y de sus pares como individuos diferentes, lo cual debe percibirse como una ventaja, dentro del aula, que permite el establecimiento de relaciones diversas que sean productivas, es decir, beneficien a los involucrados. Por esta razón, elegí este enfoque, ya que me llevó a entender que cada uno de los adolescentes, a quienes atendí, compartía el tránsito por esa etapa de la vida humana, coincidían en ideas, gustos, aspiraciones, pero cada uno desde su realidad, su ser y su identidad. Si bien, la

mayoría de ellos cohabitaba en la misma localidad, sus percepciones, necesidades e intereses eran múltiples; esto me llevó a diseñar, organizar y orientar la realización de actividades que tomaran en cuenta esas cuestiones individuales o también colectivas, favoreciendo la interacción y el intercambio para el enriquecimiento mutuo.

Es preciso destacar que, además de tener como eje la práctica de algunas estrategias metacognitivas para facilitar el reconocimiento y la conciencia acerca de cómo resulta más sencillo construir aprendizajes, también consideré el estilo de aprendizaje, con la intención de tomar en cuenta la diversidad del grupo; gracias a la aplicación del instrumento *Test Estilos de aprendizaje*, elaborado por la SEV (Anexo 13) descubrí que predominó el visual. A partir de esto, decidí utilizar mapas mentales, paráfrasis, resúmenes, preguntas y representaciones visuales para que aplicaran sus conocimientos acerca de cada estrategia. A partir de las ideas de algunos autores, construí las siguientes definiciones:

- **Mapa mental.** Forma gráfica de expresar ideas en función de conocimientos preexistentes. Si bien, puede agruparse como una estrategia útil para promover la comprensión a través de la organización de la información, es posible adaptar su uso para activar saberes previos.
- **Resumen.** Texto que expresa ideas centrales, éste hace posible el desarrollo de la comprensión lectora y de la capacidad de síntesis.
- **Paráfrasis.** Interpretación personal del texto, haciendo empleo de palabras propias.
- **Preguntas.** Cuestionamientos acerca de contenido textual relevante que permiten desarrollar el pensamiento crítico.
- **Representaciones visuales.** Imágenes que ilustran el tema, concepto o idea central de un texto.

Así pues, establecí una relación entre las estrategias metacognitivas y el contacto visual, puesto que, además de contribuir a la comprensión, coadyuvan a la estimulación de la creatividad.

### 3.2 Diseño del proyecto de intervención educativa

La palabra proyecto se asocia de manera automática con la idea de hacer algo, por lo que los interesados deben planear un conjunto de acciones que les permitan alcanzar logros tangibles. En el ámbito educativo es común enfrentar problemas relacionados con el logro de aprendizajes que derivan de diversos factores, uno de los más importantes es la enseñanza, por eso resulta importante el análisis, la deconstrucción y la reflexión de las acciones pedagógicas a fin de identificar las fallas para proponer alternativas de solución.

El proyecto de intervención educativa es una forma de generar cambios favorables de forma particular en el desempeño docente o en el rendimiento académico de los educandos, en otras palabras, permite resolver un problema propio del proceso educativo, mediante el diseño, la implementación y la evaluación de un conjunto de actividades.

Espinoza (citado en Barraza, 2010: 64-65) propone que el proyecto debe responder a cinco preguntas básicas: ¿QUÉ se quiere hacer?, ¿POR QUÉ se quiere hacer?, ¿PARA QUÉ se quiere hacer?, ¿CUÁNTO se quiere hacer?, ¿DÓNDE se quiere hacer?, ¿CÓMO se quiere hacer?, ¿QUIÉNES lo van a hacer?, ¿CON QUÉ se quiere hacer o se va a costear?

En respuesta a los planteamientos anteriores, determiné que me apoyaría de la secuencia didáctica porque mediante un conjunto de actividades, los estudiantes de segundo grado de la Telesecundaria “Guillermo González Camarena” de la localidad de Xúchiles, elaborarían distintos productos a partir de textos, durante los meses de marzo, abril, mayo y junio, con el propósito de practicar diversas estrategias metacognitivas que permitieran transformar su comprensión lectora.

Ésta llevó por título “Senderos hacia una mejor comprensión”, haciendo referencia a que las estrategias y su uso representarían caminos que los llevaran a comprender mejor los textos con los que interactúan cotidianamente. Después de tener claro lo que quería lograr, comencé el diseño de la intervención. En primer lugar, elaboré un cronograma (Figura 21) en el cual registré las

actividades a ejecutar en, éstas quedaron agrupadas en cuatro fases: iniciación, antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

**Figura 21. Cronograma de actividades**

<i>FASE</i>	<i>ACTIVIDAD</i>	<i>PERIODO</i>
<b>De iniciación</b>	Creando un ambiente lector	22 y 23 de marzo de 2018
	Infografiza y conceptualiza	10 y 11 de abril de 2018
	Canasta de gustos	17 de abril de 2018
<b>Antes de la lectura</b>	Mapea tus conocimientos	18, 24 y 25 de abril de 2018
<b>Durante la lectura</b>	Interroga tus textos	2, 8 y 9 de mayo de 2018
	Cárgate de información	16, 22 y 23 de mayo de 2018
	Recuerda las estrategias...	29 y 30 de mayo y 1 de junio de 2018
<b>Después de la lectura</b>	Círculo de lectura con dado didáctico	5 y 6 de junio de 2018
	Muralistas de textos	12, 13 y 19 de junio de 2018

Fuente: elaboración propia

La primera fase, denominada “de iniciación”, estuvo conformada por tres actividades, “Creando un ambiente lector”, “Conceptualiza e infografiza” y “Canasta de gustos” (Apéndice E), a desarrollarse en dos sesiones y una sesión, respectivamente; en ellas los jóvenes producirían material didáctico relacionado con la lectura para colocarlo en los muros del salón con la finalidad de “ambientarlo” y lograr así que se sensibilizaran ante el proyecto, además de atraer su interés; así mismo realizarían infografías a fin de recordar las características de los textos narrativos, expositivos y argumentativos; por último, organizaría la selección de lecturas para que, a partir de esto, pudiera conocer sus intereses para elegir, más fácilmente, aquellas con las que trabajarían más adelante.

La segunda fase, “Antes de la lectura”, solamente estuvo compuesta por la actividad “Mapea tus conocimientos” (Apéndice F) que se desarrolló en tres sesiones, en las cuales los estudiantes activaron conocimientos previos que plasmaron en mapas mentales. La tercera, “Durante la lectura”, contempló dos actividades, identificadas como “Interroga tus textos” y “Cárgate de información”

(Apéndice G), éstas se llevarían a cabo en seis momentos, con ellas se buscaría el planteamiento de preguntas, la realización de resúmenes, paráfrasis y representaciones visuales; con la intención de promover la práctica de diversas estrategias metacognitivas mencionadas en el segundo capítulo<sup>5</sup>

Por último, la cuarta fase, “Después de la lectura”, se constituyó de tres actividades, “Recuerda las estrategias”, “Círculo de lectura con dado didáctico” y “Muralistas de textos” (Apéndice H) que se llevarían a cabo en un total de nueve sesiones; tres para cada una; la primera y la tercera se orientaron hacia la utilización, de manera autónoma, de los procedimientos ejecutados en sesiones anteriores (elaboración de mapas mentales, resúmenes, paráfrasis, preguntas y representaciones visuales).

La segunda consistió en la lectura en voz alta de un texto narrativo, expositivo y argumentativo para luego responder preguntas al lanzar un dado que en sus caras tenía escrita una interrogante, con esto busqué la comprensión de su contenido. La implementación de todas las actividades se programó para iniciar el 22 de marzo de 2018 y terminar el 19 de junio de 2018.

Con base en lo anterior, la estrategia de intervención se conformó en total por 22 sesiones, cada una con duración de 50 minutos, el formato de planeación en el que se registraron las actividades incluyó datos de identificación, propósitos, competencias, aprendizajes esperados, actividades de enseñanza en distintos momentos (inicio, desarrollo y cierre), recursos didácticos, tiempo, productos y evaluación. Durante el desarrollo, los estudiantes fueron organizados para trabajar de forma grupal, individual o en equipos con el propósito de elaborar productos que derivaron del uso de estrategias metacognitivas, tales como: mapas mentales, resúmenes, representaciones visuales, paráfrasis y preguntas para culminar con la realización de un mural.

### **3.2.1 Evaluación**

Con el propósito de valorar la participación de los estudiantes, mi desempeño docente y los productos elaborados, diseñé distintos instrumentos que me

---

<sup>5</sup>Véase p. 81, apartado 2.6.3 Estrategias de comprensión lectora.

permitieron obtener información acerca de los logros alcanzados. Para evaluar cómo participaron los alumnos, utilicé una guía de observación (Apéndice I) conformada por una lista de afirmaciones que me permitió centrar la atención en las acciones realizadas por los educandos durante el desarrollo de aquellas actividades que demandaron su participación oral; me pareció pertinente utilizarla porque ese registro sistemático y objetivo facilitó el análisis de sus actuaciones.

Para la valoración de mi desempeño, utilicé la escala estimativa (Apéndice J), esta herramienta me permitió apreciar la percepción del alumnado respecto a la pertinencia de mis acciones, centrándose en aspectos como: la claridad de las explicaciones sobre aquello a realizar y de las estrategias a utilizar, la orientación que brindé al realizar los productos, la coordinación para evaluar las actividades, la aclaración de dudas y la atención a los intereses de los jóvenes.

El motivo de la elección se debió a que los criterios fueron breves y precisos, además solamente se utilizaron tres rangos (muy bien, regular y mal), por lo tanto, pensé que eso les facilitaría valorar la forma en cómo me desempeñé.

Así mismo, diseñé una rúbrica (Apéndice K) tomando como referencia la ficha de seguimiento propuesta en *Diseño de un Instrumento de Evaluación para la Práctica Docente de alumnos del 5° Semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria del BINE, para la asignatura de “Ciencias I énfasis en Biología”*, para la cual tomé en consideración las siguientes categorías, partiendo de las dimensiones del perfil para el docente de telesecundaria, mencionadas en el capítulo dos; éstas fueron: planeación, contenidos conceptuales, necesidades e intereses de los discentes, estrategias, recursos didácticos, actividades y evaluación.

Elegí la herramienta anterior debido a que facilitó el análisis de mis acciones pedagógicas, gracias a que en ella se describen de forma detallada los aspectos que debía continuar desarrollando durante la implementación de la estrategia, con el propósito de generar cambios en mi enseñanza. Para el diseño de la misma, consideré tres niveles de logro (Sobresaliente, notable, deficiente).



Para los productos, hice uso de la rúbrica (Apéndice L), de la lista de cotejo (Apéndice M) y de la escala estimativa para evaluar los productos (Apéndice N); en la primera consideré una serie de indicadores que permitieron ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos y las habilidades en un nivel de desempeño determinado, en este caso, excelente, muy bien, bien y mal; se trató de un instrumento descriptivo que consideré adecuado debido a que los trabajos debían contar con una serie de características específicas.

La segunda herramienta consistió en una lista de siete aspectos determinados y seleccionados con base en el trabajo para establecer su presencia o ausencia, en este caso, recurrí a su utilización porque me permitió precisar lo que debía contener. Por último, se utilizó nuevamente la escala estimativa para apreciar el cumplimiento de ciertos requerimientos.

### **3.3 Actividades de la Estrategia de Intervención**

Después de haber elegido las cinco estrategias metacognitivas que se practicarían, diseñé las actividades correspondientes, las organicé en una planeación que habría de ejecutarse para el logro del propósito general relacionado con el uso de procedimientos que facilitarían una mejor interpretación de textos.

Un poco antes de iniciar la aplicación, para ser exacta, tres días (19 de marzo), le platicué al grupo sobre el proyecto, les dije que se trataba de una serie de actividades mediante las cuales buscaría ayudarlos a cambiar su nivel de comprensión, por medio del uso de estrategias. Estuvieron atentos a lo que les decía y alcancé a notar cierto entusiasmo en algunos de ellos. Llegó la fecha de arranque, así que contaré lo que sucedió en cada una de las sesiones.

Recuerdo que el día en que iniciamos, el jueves 22 de marzo, alrededor de las 10:00 h, sentía incertidumbre, me preguntaba cómo reaccionarían al trabajo; este sentimiento se acrecentó porque el grupo estaba inquieto, las dos últimas clases les tocaba Educación Física y se les notaba la urgencia por salir. Entonces, por mi mente cruzaron varias ideas, todas ellas negativas, pues imaginé que se distraerían y nada saldría bien.

Para mí, esas primeras actividades de la fase de iniciación “Creando un ambiente lector” serían determinantes para atrapar su atención, puesto que, implicaban la elaboración de material didáctico alusivo a la lectura para, según yo, “ambientar” el salón con dibujos, frases, fragmentos de poemas, reseñas de novelas y biografías, así se prepararían y sensibilizarían ante el proyecto.

Estaba nerviosa, tuve que hacer un esfuerzo por controlarme, confíe en que se esforzarían por hacer productos creativos, ya que esa era una característica muy notoria de la mayoría del grupo. El ambiente estaba relajado porque el receso se acercaba (11:00 h) y a las 12:00 h. saldrían a la última clase de la jornada, como en muchas ocasiones anteriores, esto les entusiasmaba bastante, incluso se pusieron ansiosos por la espera, preguntaron insistentemente si habría clase de física, como ellos la llamaban, traté de tranquilizarlos asegurándoles que así sería, aunque no surtió efecto.

Comencé explicando la actividad, no había terminado cuando, rápidamente, algunos apartaron las mesas disponibles, este tipo de acciones me incomodaba; quienes no alcanzaron, tuvieron que acomodarse en otros espacios, la pared o el pizarrón, como de costumbre, el escándalo no se hizo esperar, tuve que esperar hasta que terminaran de ubicarse.

Entonces, integré equipos, dos dedicados a los dibujos y otros dos encargados de copiar información en pliegos de papel bond de distintos colores para eso, pregunté a quién se le facilitaba dibujar, levantaron la mano una cantidad mayor a la que contemplé, estaban muy emocionados; les entregué una imagen junto con el material a utilizar (pliego de papel bond blanco, revolución u hojas blancas), mientras lo hacía, mostraban su curiosidad, se encontraban a la expectativa de lo que les tocaría; terminé de repartir y les señalé que debían reproducirla a una escala mayor. Todos parecieron contentos, se fueron a sus lugares sonriendo, esto me hizo sentir tranquila.

Después cerciorarme de la claridad de mi explicación, pusieron manos a la obra. De inmediato, pasé los textos y los pliegos de papel al resto del grupo, muchos se interesaron en conocer lo que les había tocado a otros, entonces, entre ellos se preguntaban; cuando le tocó el turno a Xóchitl, gritó por la emoción; asustando a los distraídos y, por supuesto, a mí; hasta que se controló. Luego,

pude explicarles que debía copiar la información, presentándola de manera creativa. Yo me imaginé alguna decoración, tipo de letra, colores, etc.

Justo en el momento en que regresaba al escritorio, Ilse, como portavoz, me preguntó si podían escuchar música, le respondí que sí, eso mantendría el buen humor. En este punto, resulta importante aclarar que en otras ocasiones he reproducido melodías elegidas por los adolescentes, al implementar ejercicios de práctica (resolución de ejercicios, elaboración de resúmenes, esquemas, entre otros) con el fin de crear un clima cordial y de confianza. Ya había observado que los jóvenes se motivaban y eran más productivos, aunque, a veces se concentraban más en cantar que en trabajar, eso me obligaba a llamarles la atención.

Durante la elaboración del material, algunas estudiantes se me acercaron para “pedirme ideas” acerca de cómo podrían crear materiales atractivos, lo cual, honestamente, esperaba que sucediera. Quise estimularlas a usar su imaginación, diciéndoles que cualquier idea que tuvieran, serían buena, sin embargo, insistieron en que les ayudara porque “no se les ocurría nada”, les sugerí utilizar distintos tipos de letras (cursivas, negritas, subrayadas, tachadas, etc.), colores, recortes o bordes decorativos; escucharon mi recomendación, sonrieron, supuse que les había gustado mi sugerencia, se fueron a sus lugares e iniciaron su trabajo.

Mientras todos parecían ocupados, “paseé” por el aula con la intención de monitorear los avances de la actividad, no faltó quien aprovechó mi cercanía para preguntarme si lo estaba haciendo bien, no me gustaba desalentarlos, por lo que mis respuestas eran mayormente afirmativas. Aunque ya cursaban segundo grado, seguían dependiendo de mi aprobación, a pesar de mis intentos por disminuir esa situación. Desafortunadamente, el tiempo no alcanzó, incluso dejándolos trabajar veinte minutos después del receso.

Sin más remedio, la actividad quedó inconclusa, como tarea, encargué a cada estudiante veinticinco rollitos de papel periódico, les hice una demostración sobre cómo debían hacerlos, en realidad, pocos prestaron atención; eso me hizo pensar que les saldrían mal. También, les solicité tijeras y pegamento, ese material se utilizaría para construir un biombo que se colocaría en el salón con

la finalidad de “colgar” textos. Según yo, mi explicación había sido clara, aun así, les pregunté si no había dudas, adiviné que responderían que no porque ya les urgía irse.

El viernes 23 de marzo, antes del receso vacacional de primavera, se llevó a cabo la siguiente sesión. Gran parte del grupo se encontraba impaciente por ser el último día de clases, platicaban con un volumen alto, reían, jugueteaban, etc.; alzando la voz, les pedí que continuaran con la elaboración del material. Iniciaron alrededor de las 13:00 h, mientras trabajaban, pedí que me entregaran los rollitos de periódico, uno por uno, para revisarlos; me molestó ver que algunos no entregaron,

Me percaté de que muchos no servirían para construir el biombo, por lo tanto, se atrasaría el resto de las actividades, esto me provocó molestia, sobre todo porque les había explicado cómo elaborarlos y no les importó. Entonces, los regañé. En momentos como ese, se quedaban callados, mirándose unos a otros con preocupación momentánea.

Así, irritada, continúe, los integré en parejas, conforme se desocupaban, los orienté para que armaran las estructuras necesarias, utilizando pegamento y pinzas (Figura 22); éstas tuvieron que quedarse en el salón para que se secaran; fue frustrante ver que solamente lograron completar dos de las nueve necesarias, debido a esto, no fue posible construir el biombo el día señalado en la planeación, por lo tanto, quedaría pendiente hasta el regreso a clases.

**Figura 22. Elaboración de estructuras para el biombo**



Ya que se habían ido todos los jóvenes, reuní todos los materiales que elaboraron, observé todo el salón y vi que había algunos espacios ocupando, así comencé a desocuparlos, visualicé cómo acomodaría los trabajos y los fui colando uno por uno en las paredes. Así, al regreso de vacaciones, llegarían a encontrar el aula decorada, lo cual, imaginé, les daría gusto.

La actividad consecutiva la nombré “Conceptualiza e infografiza”, en ella producirían infografías con el propósito de reafirmar el conocimiento de las características de los textos narrativos, expositivos y argumentativos; mediante un resumen de ideas referentes a la tipología textual.

Un día después de regresar del periodo vacacional de primavera, el martes 10 de abril, continuamos con el proyecto; al inicio de la jornada no había mucho ánimo, tanto los estudiantes como yo estábamos retomando el ritmo de trabajo. Para comenzar, expliqué al grupo que la actividad estaba relacionada con los tres tipos de texto mencionados; cuando lo hice, expresaron que la tipología textual se había trabajado al inicio del ciclo escolar mediante carteles móviles (ideas principales presentadas en hojas tamaño carta, pegadas o unidas con flechas). Realmente no lo recordaba, entonces, busqué esos productos porque ayudarían a optimizar el tiempo.

Por fortuna, los encontré, así que ajusté la planeación, en lugar de investigar, leerían su contenido. Para eso, integré tres equipos, les entregué el material, les pedí que lo revisaran, discutieran y registrarán en sus libretas aquellas ideas o conceptos pertinentes para elaborar su infografía. Se pusieron de acuerdo en poco tiempo, al parecer no tenían muchas ganas de hablar al respecto.

Cada integrante estaba por iniciar el borrador de su infografía, en su libreta, cuando Ilse preguntó con timidez qué era eso, con impaciencia le recordé que, meses atrás, le había entregado un ejemplo impreso para que lo revisara, se quedó callada y alzó los hombros, prefería ignorar ese movimiento. Les hice hincapié en la necesidad de tener información, imágenes alusivas al tema; decidí recomendarles a todos consultar el material que les había proporcionado para que disiparan cualquier otra duda.

Gracias a que ocuparon únicamente veinticinco minutos de la sesión, pude realizar un ajuste a lo planeado, quise aprovechar tanto el tiempo restante como la clase de computación; organicé los turnos para utilizar las computadoras, en ellas cada quien haría su infografía, trabajar así siempre los emocionaba. De este modo, adelantamos la segunda sesión, destinada a su elaboración. Ilusamente, lo vi como un punto a mi favor.

Cada estudiante tuvo la libertad de elegir entre utilizar *Word* o *Power Point* porque ya los habían utilizado; el primer subgrupo trabajó por cuarenta minutos, aproximadamente, mientras los demás comportaban de manera impaciente. Cuando todos terminaron, guardé en una memoria USB cada trabajo con el propósito de imprimirlo para la siguiente sesión. Al revisarlas, me di cuenta de que no tenían claro cómo debían realizarla, me culpé por mi falta de precisión al aclarar dudas, pero, también los ellos eran culpables por su desinterés derivado de las vacaciones.

Al siguiente día, 11 de abril, llevé las infografías impresas con la intención de que las evaluaran, para ello, asigné a cada alumno un criterio (contenido, presentación, imágenes, ortografía o puntuación, a partir del cual debía redactar un enunciado), tomando en consideración un nivel de desempeño (excelente, muy bien, bien, regular), así, se construiría la rúbrica<sup>6</sup>.

Después de haber terminado, entregué a cada equipo las infografías impresas de otros compañeros, las revisarían y compararían; mientras esto sucedía, leí sus enunciados, realicé algunas modificaciones para hacerlos más claros, luego, capturé el instrumento en digital, lo imprimí a fin de entregar una copia a los equipos para que evaluaran los trabajos. Me pareció que hubo honestidad y objetividad al valorar el trabajo de otros, esto les sirvió para reflexionar acerca de su producto, pues muchos se dieron cuenta de lo que le había faltado, me agrado ver que fueran conscientes de sus desaciertos.

Para cerrar la fase exploratoria, coordiné una actividad muy sencilla, pero significativa, “Canasta de gustos”, les presenté varios textos (de los tres tipos trabajados con anterioridad) para que los “escanearan” y eligieran aquel que les

---

<sup>6</sup> Véase Apéndice L

pareciera más interesante; de este modo, exploré sus gustos e intereses. Al final, proporcioné a cada estudiante un instrumento (escala estimativa) con el que de que cada estudiante valorara cómo me desempeñé durante la primera fase.

Eran las 13:00 h. del 17 de abril, cuando comencé la sesión solicitando a dos varones instalar dos mesas al centro del salón para colocar los textos, este ajuste fue llevado a cabo porque solamente se logró construir un panel del biombo a causa de dos razones, el tiempo y la falta de material, pues tendría que haber quedado listo desde la última semana de marzo y no fue así. Dicha situación me resultó incómoda porque evidenciaba poca organización y firmeza en la implementación de actividades, por lo que debería evitar que sucediera en las siguientes sesiones.

Los textos narrativos, expositivos y argumentativos desplegados tuvieron los siguientes títulos: 1) *Ensayo sobre la amistad*; 2) *México: el racismo que no se nombra*; 3) *Artesanía Mixteca*; 4) *Rosas, golpes, pasión y muerte: el orden de los factores no altera el resultado de una mala educación amorosa*; 5) *La moda alimenticia*; 6) *Curiosos y preguntones*; 7) *La pesca con los delfines*; 8) *¿Qué es el amor? Respuestas desde la biología*; 9) *La física del fútbol*; 10) *La batalla de los dos gallos*; 11) *El mundo gira, el mundo cambia*; 12) *Antiguo consejo chino*; 13) *El rey de los monos*; 14) *Snegurochka*; 15) *Victoria Regia*; 16) *El sabio faquir*, 17) *Pele y la inundación*; 18) *Las monedas de Estrella*.

Luego de acomodarlos, comenté a los estudiantes la dinámica a seguir, además de compartirles que los textos abordaban temas poco usuales, lo cual generó gran interés en ellos, lo supe porque querían levantarse de su lugar; los invité a “echarles un vistazo”, por turnos, para, luego, elegir aquel que atrajera su atención; curiosamente, dos estudiantes no terminaron de recorrer las mesas, cuando ya habían hecho su elección (sobre fútbol), lo único que les dije fue que ni siquiera se habían tomado la molestia de leer los demás, no me hicieron caso; algunas de las señoritas se mostraron muy interesadas y emocionadas por el contenido de un escrito relacionado con el amor.

El resultado que se dio fue inesperado, entonces, organicé equipos para que leyeran porque no había suficientes fotocopias (Figura 23). Mientras hacían la actividad, caminé por el salón para observarlos, entonces, noté que de las

señoritas que revisaban *¿Qué es el amor? Respuestas desde la biología* se mostraban aburridas, supuse esperaban algo más interesante; continué haciendo recorridos hasta que volví a detenerme ante las mismas estudiantes, en ese momento vi que estaban más atentas e incluso hacían comentarios como “es verdad”, “totalmente de acuerdo” acerca del amor de pareja. Entonces, les dije, “parece que eso sí les interesa...”, algunas asintieron sonriendo y otras pronunciaron un “sí prolongado”.

**Figura 23. Estudiantes leyendo el texto de su interés**



Cuando busqué los textos (cuentos, artículos de divulgación y ensayos literarios), pensé que los narrativos serían los preferidos, pero, sucedió lo contrario. Creí eso porque durante el desarrollo de una actividad permanente que solíamos hacer al inicio de la jornada escolar en la que compartían lecturas de su interés, muchos de ellos expresaron o demostraron su gusto por las narraciones.

Por eso, llevé más cuentos, aunque, resultaron más atractivos los artículos de divulgación, tres varones prefirieron el que hablaba de futbol y nueve señoritas aquel que trataba sobre el amor; esto me hizo pensar que, en realidad, debí enfocarme más en explorar los temas que les interesaban. Continuamos la sesión, debían leer para elaborar una ficha de resumen, me pareció extraño que



nadie se acercara a preguntar cómo hacerla, en especial, porque muy a menudo olvidaban incluir datos como la fuente.

Me entregaron su producto (Anexo 14), lo revisé someramente y me sorprendió ver que no habían olvidado incluir la fuente, eso me dio mucho gusto. Terminamos la sesión con un intercambio de ideas sobre la elección del texto y su contenido, como era usual, sus intervenciones fueron muy breves, el temor a equivocarse era latente.

Así concluyeron las actividades de la fase de iniciación, solamente faltaba evaluaran mi actuación; empecé a entregar la hoja en la que registrarían sus impresiones, al hacerlo, percibí en sus rostros preocupación, Chuy la reveló al preguntar: ¿tenemos que calificarla a usted?, algo así, respondí, esto provocó un bullicio, se resistían a hacerlo, supuse que tenían miedo a que les afectara; en ese momento, pedí silencio, una vez que volvió la calma, les aseguré que no debían preocuparse, pues ni siquiera registrarían sus nombres. Al parecer, el comentario les dio confianza, se apresuraron porque ya casi era hora de salir.

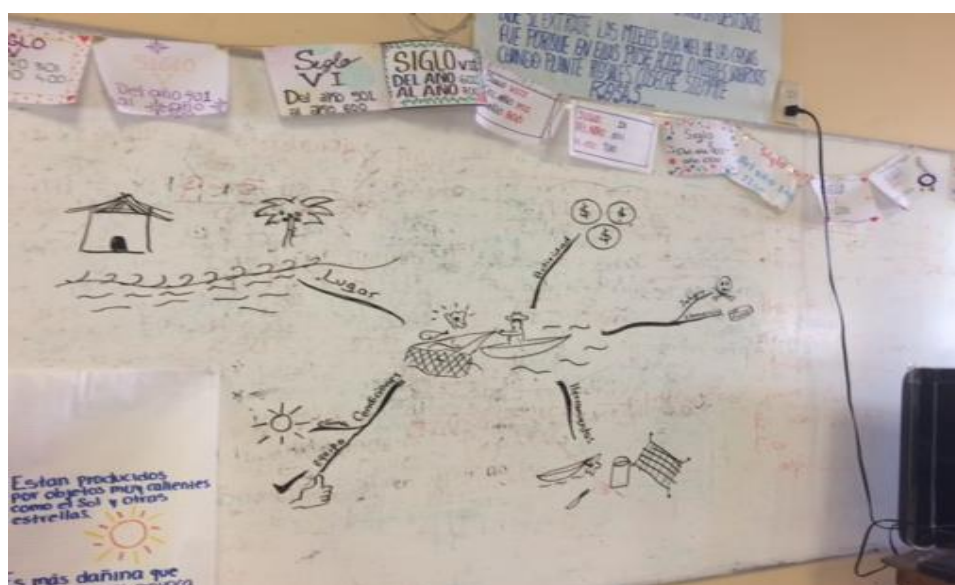
El 18 de abril, iniciamos la segunda fase, eran, aproximadamente, las 12:50 h, hacía mucho calor, todos querían irse a casa; traté de que eso no influyera en mi ánimo porque, en esa primera sesión, tendría que dibujar en el pizarrón, lo cual se me complicaba. En fin, inicié entregando ejemplos impresos de mapas mentales, dejé que los revisarán durante algunos minutos, después les hice las siguientes preguntas: ¿conocen este recurso?; ¿de cuál se trata?, ¿qué tema aborda cada uno?, ¿para qué es útil?, hubo quienes acertaron en el tipo de recurso y los temas, aunque no atinaron a expresar claramente la utilidad del mismo. Enseguida, anoté en el pizarrón los pasos para elaborarlo, no se trataba de “darles una receta”, si no, una referencia.

Llegó el momento de evidenciar mi poca aptitud para dibujar, sobre la que ellos ya sabían, pues en muchas ocasiones lo comenté; les pedí ayuda para hacer un mapa mental de la pesca porque ese era el tema relacionado con la novela “La perla” que habíamos leído minutos antes. Planteé la pregunta ¿qué conocen acerca de la pesca?, sin mucho orden, expresaron sus conocimientos, por lo que, les pedí sugerencias para ilustrarlos, recalcándoles que era una “dibujante poco experimentada”, a algunos les causó gracia. En definitiva, hice

un gran esfuerzo, recibí comentarios muy halagadores e incluso, hubo quien opinó que yo sí sabía dibujar.

Así, se elaboró el producto de la sesión (Figura 24)., fue muy sencillo, pero se logró el cometido; los jóvenes no tenían ganas de copiarlo en sus libretas, pero lo hicieron. De ese modo llegamos al cierre de actividad, intercambiamos impresiones sobre el trabajo, al menos a la mitad le pareció interesante, lo supe porque Chuy lo dijo y otros la apoyaron. Antes de retirarse, volvieron a llenar el instrumento con el cual debían “calificar” a su profesora, una vez más, noté, por sus gestos, que se les hacía incómodo. En esta ocasión surgieron algunas dudas sobre los enunciados, hice las aclaraciones pertinentes y, sin mayor problema, cumplieron.

**Figura 24. Mapa mental elaborado en la sesión**



Algunos días después, el 24 de abril a las 10:55 h, continuamos con la siguiente sesión, me sentía presionada porque debía atender un asunto personal, por lo tanto, saldríamos antes de la hora habitual; faltaban cinco minutos para el receso, cuando proporcioné al azar, a once estudiantes. tiras de papel con las siguientes palabras escritas: importancia, la, participación, de, la, democracia, jóvenes, en, de, los, la (impresa en un pedazo de hoja) con la intención de que armaran el título de un texto.

Tocaron el timbre, mientras decidían, entre gritos, órdenes y prisas, cómo acomodarlas; transcurrieron algunos minutos, el resto del grupo empezaba a

desesperarse y los presionaron diciéndoles que se apuraran porque ya querían salir, esto lo percibí como falta de compañerismo, así que les dije “déjenlos, hasta que terminen, saldremos”, no les agradó, pero se calmaron. Poco después, finalizaron, les pedí que lo anotaran en el pizarrón y salieron haciendo un gran alboroto.

Regresaron agitados, sudados y muy risueños, esperé de dos a tres minutos para que se serenaran. “De vuelta a la actividad”, les dije, tratando de atraer su atención, pero aún se escuchaban risitas, murmullos o ruidos... “¡ya, silencio, jóvenes!”, dije en voz alta, de inmediato se quedaron quietos. Entonces, leí, para todos, el enunciado que habían escrito “La importancia de la participación de los jóvenes en la democracia”, les pregunté si era necesario modificar algo, hubo una propuesta que quedó así “La importancia de los jóvenes en la participación en la democracia”; enseguida, coordiné la comparación de ambos, quería que reflexionaran sobre el significado y la coherencia. La mayoría opinó que el primero había sido correcto, se los confirmé.

Continuamos con el análisis de la frase “Vivir en democracia”, en la cual debían identificar el concepto clave, se escuchó que alguien decía “participación”, solicité más intervenciones, pero se quedaron callados; entonces les pedí que sacaran una hoja blanca y al centro la ilustrarán con un dibujo o escribieran el término, así, iniciarían la elaboración de su mapa mental. Desafortunadamente, no pudieron avanzar más por un asunto pendiente que tenía, tuvimos que concluir la jornada escolar.

Al día siguiente, 25 de abril, debía llevarse a cabo la última sesión de la fase, sin embargo, no fue posible debido a la falta de tiempo, pues a las 8:30 h apliqué examen de Formación Cívica y Ética, luego coordiné la realización de una de las dos manualidades para las madres de familia; más tarde, dirigí el primer ensayo del baile para el festival del 10 de mayo. Solamente pude organizar, por tercera ocasión, la valoración de mis acciones en el aula con el instrumento correspondiente, la cual fue más rápida porque los estudiantes ya estaban familiarizados con él. Esta vez, se mostraron más seguros.

Esa sesión pospuesta, se realizó el 21 de junio, desafortunadamente, esto provocó el retraso de las consecuentes. Ese día, comenzamos a las 13:00 h,

hice un ajuste respecto a la integración de equipos, pues elegí al azar a cuatro estudiantes y les pedí que, por turno, seleccionaran con quienes trabajarían, esto los entusiasmó porque sus sonrisas los delataron. Las primeras dos alumnas hicieron su elección sin problema, hasta que llegó el turno de Denisse, porque, evidentemente estaba indecisa, la apresuré, pues, no se trataba de algo difícil, entonces, la presioné para que se decidiera y me dijo “yo no quiero elegir, que lo haga alguien más”, esto me molestó, por eso, de manera tajante espeté “no es pregunta, por favor, apúrate a escoger”, de mala gana lo hizo.

Los demás, contentos, continuaron eligiendo hasta que todos formaron parte de un equipo. Enseguida, proporcioné a cada uno de los siguientes textos: *El asesinato del profesor de matemáticas*, *La libertad y responsabilidad de elegir la vida propia*, *El efecto del ser humano en el entorno ambiental* y *La humildad: factor clave en la vida cotidiana*, ayudándose del título, decidirían si era de tipo argumentativo, anotando dos razones, además de discutir sobre el tema que abordaba. Al equipo de Liz le tocó uno muy sencillo, el narrativo, así que lo identificaron rápidamente, los demás seguían en el intento. Una vez más, Denisse hizo de las suyas, pues anotó el título incorrecto, al enterarse, sus compañeros se molestaron con ella, quise evitar discusiones, así que, se los proporcioné de nuevo. Iba a regañarla, pero no lograría cambiar su actitud, pues ya la conocía y sabía que no me tomaría en cuenta.

Una vez que todos habían terminado, les indiqué “es el momento de la parte creativa, cada uno elaborará un mapa mental a partir del tema del texto”; a pesar de su resistencia a dibujar, hicieron su producto (Anexo 15). Después de que terminaron, coordiné el intercambio de sus trabajos, los revisarían y anotarían sus observaciones, mientras los entregaba, empezaron a ponerse inquietos porque faltaban un par de minutos para la hora de la salida. Como de costumbre, la gran mayoría se apresuró a escribir. Entonces les dije que mantuvieran la calma porque no podrían irse hasta completar la evaluación, muchos se quejaron.

Para cerrar la actividad, coordiné la evaluación de los productos elaborados en las tres sesiones, juntos construimos y completamos el

instrumento, luego, se retiraron. Con esto, terminamos la segunda fase del proyecto.

La primera actividad de la tercera fase se llamó “Interroga tus textos”, su sesión inicial se desarrolló el 2 de mayo a las 13:00 h, con ella iniciarían la utilización de estrategias inmediatamente después de leer. Como había sucedido con anterioridad, hice algunos ajustes a su planeación, pues no propicié la lluvia de ideas acerca del contenido de un relato, más bien, proporcioné a los alumnos la fotocopia del texto “Una pequeña historia” (Anexo 16), un título poco útil para propiciar la participación, pues, no contemplaba un tema o concepto; también omití la búsqueda de nombres, pronombres y adjetivos porque se presentaban pocos o eran repetitivos.

Solicité que leyeran individualmente, al terminar, hubo un silencio monumental, estaba consciente por qué, percibí su incomodidad ante la situación presentada en el relato; se miraban con sorpresa, sin embargo, no quise hacer ningún comentario. Continué, explicándoles que formularían preguntas sobre distintos aspectos del texto. Principalmente, por esa razón les pedí que prestaran mucha atención a la historia. No obstante, hice más énfasis en ello porque se abordaba un asunto muy importante, el respeto de padres a hijos.

A raíz del surgimiento de conflictos de convivencia entre algunas señoritas del grupo, elegí esa narración. Por lo que, además de buscar el logro del propósito de dicha actividad, también me interesaba promover la reflexión acerca de lo sucedido en el grupo.

Posteriormente, hice los siguientes cuestionamientos, el primero de ellos fue: ¿saben por qué leyeron esa historia?, a lo que una estudiante respondió “si, se debe a los problemas que ha habido en el grupo”, asentí e hice algunos comentarios acerca del mensaje que el autor deseaba transmitir, el respeto hacia los demás, di la oportunidad para que expresaran su sentir, pero nadie quiso hablar. En algunos rostros, observé cierta vergüenza.

Continué preguntando ¿de quién o de qué se trata globalmente?, ¿qué características tiene el personaje principal?, ¿qué otros personajes

identificaste?, ¿qué fragmentos revelan las características de cada uno?, ¿qué fue difícil comprender?; hubo una alta participación para responder, quizá porque se trataba de información literal, lo cual les resultaba más fácil identificar; con mayor dificultad, asociaron fragmentos a cada personaje. Aquí, realicé otro ajuste, en lugar registrarlos en una tabla, los subrayaron y anotaron sus características (psicológicas) en la hoja que contenía el texto (Anexo 17).

Al plantear la última pregunta, la gran mayoría expresó que no tuvo dificultades para comprender la lectura; considere que había sucedido porque era corta y muy digerible, además de tener un mensaje bastante claro, sobre todo aleccionador.

La siguiente sesión se realizó el martes 8 de mayo, pero se vio interrumpida, por lo que se continuó el viernes 11. Al inicio, anoté el título del reportaje “Una navidad binacional”, que trataba sobre una familia en la cual algunos integrantes habían migrado a Estados Unidos, dicha situación cambió la vida de todos, sin embargo, sus motivos principales eran económicos. Tres estudiantes pasaron al pizarrón, voluntariamente, a escribir ideas en un esquema. Gabriel preguntó “¿sobre qué debo escribir?”, Mariana dijo “binacional se refiere a dos naciones, ¿verdad, profa.?”, Ramiro bromeó “no hacemos nada en Navidad”, esto me hizo suponer que tal vez había tocado un tema incómodo para el grupo, entonces inquirí si alguien se abstenía de celebrar esas fechas, pero todos respondieron que no.

Intenté alentar su participación, les dije “escribe algo que hagas en esa fecha, lo que sea”, alguien gritó “convivir con la familia”, otros agregaron “cenar”, “llega Santa”, “me duermo temprano”, este último comentario provocó risas, aunque no fue gracioso. Al terminar, revisamos el esquema, al interrogarlos si era necesaria alguna corrección, en coro su respuesta fue “Nooooo”. Una vez más, el tiempo estaba en contra, por lo que así concluimos la sesión.

El 11 de mayo, seguimos trabajando con el texto leído el miércoles, les pedí que sacaran su libro de Español II para leer y subrayar ideas del texto, a partir de eso, completarían la ficha “aprender a comprender” (Anexo 18) que se encontraba en el pizarrón; en sus libretas, registrarían los datos solicitados. Ese día, el grupo estaba distraído, los jóvenes platicaban sobre asuntos personales,

les llamé la atención varias veces, pero, no sirvió de mucho porque las conversaciones continuaron discretamente, esta situación me causó molestia debido al retraso en la realización del producto.

Cuando finalizaron la ficha, conjuntamente, llevamos a cabo la interrogación de los subtemas, especifiqué que debían hacer preguntas, cuyas respuestas tenían que “ir más allá del contenido literal”, es decir, provocar la reflexión; las señoritas fueron quienes participaron, el inicio de cada frase fue el mismo “¡ay profa.!, no voy a estar bien” o “es que, creo que estoy mal”, demostrando inseguridad, algo muy común en el grupo; las alenté diciéndoles que en caso necesario se corregiría, no habría de qué preocuparse, sin que estuvieran del todo convencidas, compartieron interrogantes. Luego de que siete estudiantes las dieron a conocer, las dictaron al grupo y cada alumno las respondió en su libreta.

La última sesión, programada para el 9 de mayo, se llevó a cabo hasta el 5 de julio, como mencioné, los preparativos del festival del día de la madre habían atrasado la aplicación de la estrategia, lo cual resultaba estresante porque, cada vez, era más complicado para mí continuar con ella, además de las limitaciones temporales, el ritmo de trabajo del grupo no ayudaba a avanzar.

En fin, continué con lo planeado, antes de entregarles la lectura, comenté que se abordaría como tema el fútbol, uno de los deportes favoritos de una gran parte del grupo, esto provocó emoción, tal como lo había pensado, sobre todo por la euforia del mundial que se vivía en ese momento; algunos comenzaron a platicar sobre esta competencia. Mariana, una alumna a quien le encantaba el balompié dijo que, incluso, se organizaba para mujeres, Gabriel agregó que no era tan conocido como el varonil; a muchos, que conocíamos poco al respecto, nos sorprendió el dato y así compartieron más sobre sus equipos favoritos para ganar la copa del mundo.

Tuve que interrumpirlos, diciéndoles que podríamos continuar la plática después de leer, decepcionados hicieron silencio. Entregué a cada uno fotocopias del texto argumentativo “La importancia del fútbol en la sociedad” (Anexo 19) para que lo leyeran, de manera individual, y subrayaran aquellas ideas o palabras que mostraran la postura del autor; luego, practicaron la

interrogación, para ello, fue necesario plantear las preguntas siguientes ¿creen que el “fut” es importante?, ¿por qué?, se generó un intercambio muy interesante en el que participó la totalidad del grupo. Cada quien dio su opinión al respecto, algunos agregaron datos interesantes, por ejemplo, el deporte en categorías femeniles debería tener la misma importancia que el varonil o que ambos tuvieran la misma difusión en los medios de comunicación. Así concluyó la sesión, salí contenta por el diálogo que sostuvieron los jóvenes.

La actividad siguiente “Cárgate de información” constó de tres sesiones. La primera estaba contemplada para el 16 de mayo, pero, fue imposible realizarla porque ese día, mis compañeros y yo asistimos a la celebración del “Día del maestro”. Luego, por la carga de trabajo, pude implementarla hasta el día 3 de julio, esto resultó inconveniente porque se perdió el orden de la aplicación, tal vez así no habría el mismo impacto; aun así, tenía que aplicarlas a pesar del desfase.

En un principio, platiqué con grupo acerca del juego del ajedrez, quise saber si sabían reglas, la finalidad de jugarlo, sus beneficios, si alguien lo había jugado, etc., dos alumnas, Lizbeth y Xóchitl, levantaron la mano, la primera mencionó pieza, peón, reina, caballo y rey; la segunda explicó que consistía en: “poner a la reina en *jaque mate*”. Como lo esperaba, surgieron dudas respecto al significado de la expresión, empezaron a preguntar qué quería decir; fue caótico porque varios hablaban, o más bien gritaban, al mismo tiempo, levantando la voz, llamé al orden para que pudieran escuchar la respuesta, Xóchitl pronunció, en un tono irónico “eliminar a la reina”, me dio la impresión de que le había molestado el cuestionamiento de sus compañeros porque, para ella era obvio, sin embargo, para otros era desconocido.

Hice la elección de la lectura “La leyenda del ajedrez” (Anexo 20) porque era breve, pero, muy interesante, esperaba que también lo fuera para los estudiantes; cuando terminé de leerla, hubo silencio total, observé confusión en los rostros de algunos estudiantes, me imaginé que esperaban un final diferente, al menos, uno que no se relacionará con matemáticas. En el momento en que iba a explicar, llse empezó a preguntarme, impacientemente, qué haríamos, ¡lo hizo tres veces!, con tal de tranquilizarla le respondí, aunque no debí hacerlo.



Les expliqué que tenían que hacer dibujos que representaran lo más importante de la historia porque haríamos una “exhibición de obras de arte”, este comentario causó risas, “es en serio”, afirmé. Empezó a correr el tiempo para hacer el producto, noté que Xóchitl estaba molesta y se quejaba por tener que dibujar; Elisa, con excelente actitud, expresó “No sé dibujar, bueno si sé, pero necesito concentrarme”. Así, escuché a distintos estudiantes hablar o preguntar acerca del trabajo. Después de un rato, recorrí el salón para observar lo que hacían, pude darme cuenta de que sus dibujos eran muy buenos, los resultados de la evaluación lo corroborarían. Tardaron más de lo planeado, como era usual, sin embargo, lo entregaron.

La siguiente sesión se llevó a cabo el 22 de mayo a las 13:00 h. Al inicio, pregunté al grupo acerca del género, Ramiro comentó “es cuando los niños juegan con carritos y las niñas con muñecas”, sin duda un estereotipo, Xóchitl dijo “es el papel que tiene el hombre y la mujer”, esta última idea me pareció más acertada, entonces comencé a explorar conocimientos previos acerca de las potencialidades de la sexualidad, en el fondo se escuchaban vocecitas mencionándolas, hice caso omiso porque si querían participar, debían levantar la mano. Hice algunos comentarios sobre la forma en cómo la sociedad ha dictado el comportamiento de los individuos.

Luego de esto, conformé parejas, aunque muchos no estaban contentos con quien les había tocado trabajar; les entregué un párrafo del texto “Hedy Lamarr. Pionera de las Telecomunicaciones” (Anexo 21), comentándoles que, a partir de ese material, elaborarían un resumen, aunque no sería de la manera acostumbrada, es decir “copiar y pegar” información, alcancé a percibir risitas por el comentario, si no, más bien, podrían modificar el orden de las ideas y utilizar nexos.

Les pedí que leyeran y subrayaran la idea principal del párrafo, minutos después, cuando ya todos habían terminado, pregunté quién tenía el primero, una estudiante dijo en tono sarcástico “obviamente nosotras porque tiene el título”, la forma en cómo lo expresó fue innecesaria, pero lo dejé pasar; entonces le indiqué que lo leyera en voz alta y mencionara lo que habían subrayado.

Cuando finalizaron su participación, busqué la intervención de quien tuviera el segundo párrafo, una señorita levantó la mano y empezó a leer, pero la detuve porque no correspondía, sucedió lo mismo con otros dos alumnos y se inconformaron diciendo “para qué hablamos si estamos mal”, del modo más amable les sugerí que estuvieran más atentos para evitar equivocarse; desafortunadamente, la actitud se contagió en el grupo porque seguían cometiendo errores. En ese instante, me sentí frustrada debido a que yo quería mostrarles cómo resumir y resultó que había organizado la actividad de manera inadecuada.

Por lo tanto, me vi en la necesidad de improvisar, reuní a la mitad del grupo al centro del salón, llevaban consigo el material impreso. Ya reunidos, les expliqué que era necesario revisar los párrafos y determinar el orden. Después de ponerse de acuerdo, continuaron con la lectura, no obstante, volvieron a equivocarse al ordenar los últimos, lo cual me desesperó, así que terminé diciéndoles, con mala actitud, cuál era la secuencia.

Esto nos llevó la mayor parte de la sesión, exactamente cuarenta minutos, cuando llegó la hora de hacer el resumen, los estudiantes ya estaban inquietos porque faltaba poco para la hora de la salida, sabía que el tiempo restante no sería suficiente para concluir la actividad, por lo cual me sentí presionada, pues, tenía reunión a las 14:00 h con mis compañeros. Coordiné la puesta en práctica de la estrategia de comprensión (resumir), un miembro de cada pareja dictó su idea, no hicieron modificaciones ni agregaron nexos, por lo que, en mi opinión, el producto se alejó del esperado, ya que, solamente transcribieron la información. Concluyeron la actividad hasta las 14:15 h y se retiraron. Fue estresante.

La tercera sesión se realizó el 23 de mayo a las 13:00 h, la inicié escribiendo en el pizarrón la palabra *corrupción* para que los estudiantes enlistaran en sus libretas ideas al respecto, escuché el comentario de Roberto “México es muy corrupto”, Lizbeth respondió “se roban todo”, yo agregué “ese problema va más allá de robar”, nadie dijo nada más al respecto. Cuando terminaron, solicité voluntarios, pero no les dije para qué, Estela, Mariana y Gabriel se animaron a participar, les pedí que salieran del aula.

Al resto del grupo le pregunté si conocía el juego del “teléfono descompuesto”, Xóchitl preguntó si lo jugaríamos, respondí que sí, entonces, hubo gritos, según yo de emoción; para aquellos que lo desconocían, expliqué: un compañero tiene un mensaje que debe transmitir a otro, el que lo recibe debe pasarlo al siguiente y así sucesivamente; Lizbeth expresó que ella lo había jugado de forma distinta, por lo que, le dije que en esa ocasión habría una variación. Alberto manifestó que no le había quedado claro, entonces volví a explicarlo y di un ejemplo, al terminar corroboré si se había disipado su duda, asintió. Les aclaré que lo jugarían para comunicar el contenido de un texto.

Salí del salón para entregar a los tres voluntarios “Ensayo para combatir la corrupción”, un texto argumentativo que trataba acerca de ese problema social al que ningún país ha sido inmune, el cual fue definido como un acuerdo entre dos personas (corrupto y corruptor) quienes abusarían del poder para beneficiarse personalmente; en él se afirmó, además, que los continentes asiático y latinoamericano habían sido los más afectados; las causas y consecuencias del mismo son diversas. Es por eso que se hicieron propuestas para solucionarlo, entre las que destacaron: la rendición de cuentas, establecimiento de un código de ética para funcionarios, castigos ejemplares a los involucrados y la educación de los pueblos.

A quienes estaban afuera, les señalé que debían leerlo; mientras tanto, el resto del grupo aguardaba para recibir el mensaje que sus compañeros les transmitirían, por medio de sus propias palabras, por consiguiente, organicé los turnos para salir recibirlo. Habían transcurrido diez minutos cuando los estudiantes terminaron de leer.

Reuní a los tres educandos para decirles que cada uno debían contar a su compañera Mariel un fragmento del texto, asigné a Gabriel el primer párrafo, a Mariana el segundo y a Estela el tercero. Salió la alumna a recibir el mensaje, cuando terminaron de compartirle la información, los tres lectores se apartaron de salón; dejó el aula la siguiente señorita para realizar lo mismo, así continuó la dinámica. Estuve observando lo que acontecía, y pensé que se trataba de una actividad interesante, pues los jóvenes parecían entusiasmados.

Sin embargo, después de seis turnos, noté que empezaron a tardar menos tiempo en recibir el mensaje, lo tomé como si fuera normal porque cada persona tiene una capacidad de retención distinta; quienes estaban esperando, se inquietaron, pues se levantaron de sus lugares e iniciaron conversaciones con otros compañeros, hubo bullicio. Salieron tres estudiantes más y me di cuenta de que se estaban apresurando, miré la hora (13:40 h) y comprendí por qué.

Una vez concluida la transmisión de información, planteé la pregunta “¿quién recuerda qué es una paráfrasis?”, Xóchitl levantó la mano para responder “es cuando explicamos una lectura con nuestras propias palabras”, consideré que estaba claro y les encargué parafrasear la información que recibieron.

La última persona que obtuvo el mensaje, leyó su producto, enseguida leí también el texto para compararlos, les causó sorpresa darse cuenta de la gran diferencia entre ellos. A mí me ayudó a identificar los factores que provocaron dicho resultado, el más importante fue el tiempo, además de la dificultad de algunos estudiantes para explicar el contenido de un texto. De este modo, terminó la implementación de la segunda fase.

La tercera, “Después de la lectura”, luego de haber practicado las cinco estrategias seleccionadas (activar conocimientos previos, resumir, parafrasear, interrogar textos y representación visual), representaría para los alumnos la oportunidad de aplicar sus conocimientos y, para el docente, de verificar si el trabajo hecho hasta el momento había tenido algún impacto en ellos.

Entonces, se inició con la actividad “Recuerda las estrategias...”, el trabajo buscaría revisar y valorar las actividades de lectura mediante el uso de estrategias. La sesión inicial se llevó a cabo el día 29 de mayo las 13:00 h, quise que recordaran las actividades que se habían realizado anteriormente, mencionaron los mapas mentales, los resúmenes (ficha y texto), y la paráfrasis escrita; con esto, les aseguré que seguirían utilizándolas.

Seleccioné a cuatro estudiantes para que ellos, a su vez, escogieran a tres compañeros con el fin de que formarán parte de su equipo, “hagan de cuenta que van a armar un equipo para jugar futbol, así lo hacen, ¿verdad?”, les dije, todos asintieron; algunos dudaban en elegir, por lo que tuve que apresurarlos,

no fue algo que les gustara, pues me “hicieron caras”, pero me veía obligada a actuar de esa forma si quería optimizar el tiempo.

Posteriormente, escribí en el pizarrón el título “El príncipe ceniciento” (Anexo 22), muchos sonrieron cuando lo leyeron, lo cual interprete de modo positivo, pues significaba que había llamado su atención; Xóchitl, incluso, dijo “apuesto a que está relacionado con cenicienta”; le aseguré que no se equivocaba; enseguida, asigné la elaboración de un mapa mental, la misma alumna preguntó “¿podemos hacer los dibujos con bolitas y palitos?”, mi sugerencia fue que intentará esforzarse por hacer algo más elaborado, incluso sabiendo que no le gustaba ni se le facilitaba dibujar, traté de animarla un poco diciéndole “no te preocupes, recuerda que yo tampoco soy buena dibujando, pero lo hago lo mejor que puedo”, ella sonrió y volvió a su hoja.

Mientras trabajaban, percibí que la gran mayoría estaba de buen humor, bromeaban y se reían de sus dibujos; me acerqué al equipo integrado por Amanda, Celina y Vicente, me interesé por saber qué habían dibujado, sonrieron cuando me detuve, una de las niñas me dijo “no se burle Profa.”, también sonreí y le contesté “para nada, solamente quiero darles sugerencias y mejoren lo que están haciendo”; me desconcertó un poco su comentario, pero al reflexionar al respecto, concluí que había mal interpretado el monitoreo.

La siguiente sesión se desarrolló el 30 de mayo, sentía incertidumbre porque, nuevamente, elaborarían un mapa mental, esta vez en papel bond, estaba consciente de la resistencia que, a veces, mostraban ante trabajos que requerían dibujos; esperé que hubiera una reacción positiva o, bueno, al menos que no demostraran rechazo frente, por eso elegí un tema, que supuse, sería de su interés: la amistad. Les dije que se integrarían en equipos, entonces, Ilse dijo “profa, déjenos a nosotros armarlo, ¡por favor!”, hubo un gran alboroto por la petición, no respondí, dudé un poco porque sabía que podría ser contraproducente, existía la posibilidad de que aprovecharan para platicar o “echar relajo”. Esperé a que se calmaran y tomé el riesgo para intentar motivarlos.

Cada vez que les pedía integrarse con otros compañeros tardaban en hacerlo porque se entretenían platicando, regularmente debía apresurarlos, era

cuento de nunca acabar; esta ocasión no fue la excepción, al cabo de unos minutos ocuparon sus lugares y pude indicarles que realizarían un mapa mental a partir del concepto de amistad, cuando dije esto último, pude observar sonrisas e incluso hubo quien aplaudió, supongo porque les dio gusto saber de qué trataría. Como parte de la rutina, al terminar de explicar una actividad, me cercioré de que la indicación estuviera clara, preguntando si había dudas, no me sorprendió escuchar a la mayoría decir “no”, aunque, por experiencia, sabía que alguien se acercaría a mí para preguntar algo. Enseguida, pusieron manos a la obra.

No me había equivocado al pensar que alguien se acercaría a preguntarme algo. Justamente, al inicio, Ilse se dirigió a mí para pedirme ayuda, quería que le dijera una idea relacionada con la amistad, era normal, en ocasiones no tenían ganas de pensar, le contesté “si te digo, te daría una idea para el producto y no debe ser así... tienes amigos, ¿no?; entonces, puedes usar tu experiencia para encontrar muchas ideas”. Hizo una mueca y se fue, le disgustó mi contestación. Mientras trabajaban, tuve un soplo de aliento al notar mayor disposición en ellos para dibujar, pues casi siempre se quejaban al respecto; esta vez pasó todo lo contrario, entre ellos se hicieron sugerencias con entusiasmo, lo cual enriqueció el resultado.

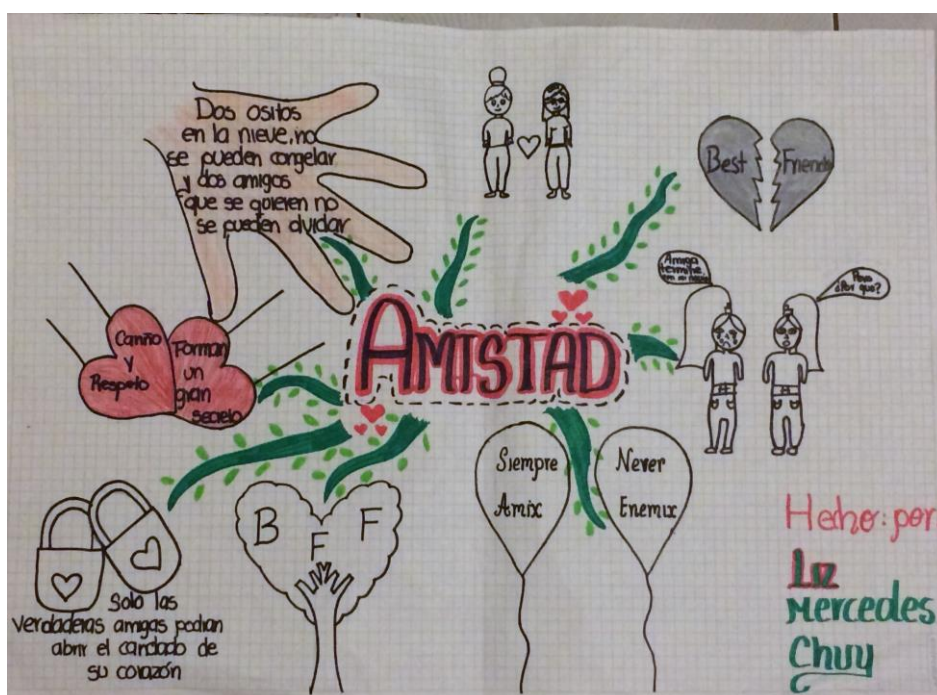
Desafortunadamente, el tiempo (peor enemigo en el aula) fue insuficiente, una vez más, el producto quedaría inconcluso, algo muy común, pues, como lo expresé en el diagnóstico del grupo, se caracterizaron por “tomarse su tiempo” para hacer las actividades, sobre todo tratándose de dibujos.

Al siguiente día, 1 de junio, ocuparon treinta minutos de la sesión para concluir el mapa mental; en el proceso creativo, caminé por el salón para observar más de cerca lo que hacían, me agradó percibir que, en dos de los cuatro equipos, se dio un trabajo colaborativo, todos ayudaban a colorear, a remarcar contornos y letras. Claro, no faltó quien estuviera esperando que los demás hicieran la actividad; a Estela tuve que reprenderla porque decidió solamente ver, en lugar de colaborar, hizo caso omiso a lo que le expresé, ya no le dije más porque no tenía ganas de confrontarla.

En el momento en que regresaba al escritorio, Mariana se aproximó y me preguntó “¿Cómo se dice amigo en inglés?, “*friend*”, le respondí, pero, mi eso no la satisfizo; con insistencia me cuestionó “¿No se dice *boyfriend*?”, le expliqué que podía utilizar cualquiera de las dos palabras, aunque era más común que la segunda se refiriera a novio. Poco después, me acerqué a su equipo para revisar cómo habían utilizado el vocablo extranjero, para mi sorpresa lo habían omitido, además observé que habían escrito *kieren* en lugar de *quieren*, afortunadamente estaba en lápiz, así que les dije con firmeza “No están escribiendo un mensaje de texto, corrijan esa falta, niñas”.

Los equipos terminaron, revisé con rapidez los productos y pensé que, si bien no cumplían por completo con las características que les presenté al inicio del proyecto, además de recalcarlas en otras sesiones, pusieron en práctica su creatividad (Figura 25). Honestamente, a pesar de ese detalle, me gustaron sus trabajos.

**Figura 25. Mapa mental “Amistad”**



Fuente: Galindo, M., Peralta, M.J. y Salamihua, L. (2018). *Mapa mental “Amistad”*. México.

Me entregaron sus productos, luego repartí las copias del texto “La amistad frente al conflicto” que habrían de leer, les di las indicaciones (hacer la lectura,

subrayar ideas) y los dejé trabajar. Desde mi escritorio, observaba lo que sucedía en cada equipo, en definitiva, el texto causó efecto en muchos de ellos, pues mientras leían intercambiaban miradas, asentían, murmuraban, como si se les estuvieran revelando verdades; recuerdo que leían enfatizando ciertas partes, escuché un comentario de aprobación expresado por Mariana, “ya ven”, solamente ella sabía a qué se refería. Sin duda, hice una buena elección, lograron identificarse con las ideas del autor, lo cual me dio gusto.

Eso observaba cuando me di cuenta que Gabriel estaba en otro equipo platicando, enseguida le llamé la atención, “tus compañeros siguen leyendo y tú no estás donde deberías...”, se disculpó, algo muy común en él, y volvió a ocupar su lugar. Una vez que terminaron, les expliqué la siguiente parte de la actividad, en la que elaborarían un resumen y plantearían preguntas; esto me preocupó debido a que los resultados de la fase anterior fueron poco alentadores. Hicieron los productos solicitados, sin embargo, fue imposible cerrar la sesión como estaba planeado a causa del tiempo. Finalmente, de esta manera, concluyó la jornada escolar.

La última sesión, programada para el 1 de junio, tuvo que posponerse, una vez más, por falta de tiempo, así que ésta se destinó a la culminación del producto anterior. El día que pudo realizarse fue el 5 de julio, debido a la emoción que había notado en el grupo por el mundial de balompié, seleccioné un texto argumentativo que abordaba dicho tema, llevaba como título “La importancia del fútbol en la sociedad”, a partir de esa lectura planteé una interrogante, buscando que cada estudiante adoptara una postura frente a ella, me dirigí directamente a Amanda para que cuestionarla sobre “tener una postura”, se quedó pensativa y, al cabo de un par de minutos, respondió “es la opinión que se tiene sobre algo”, la respuesta correcta, de cierto modo, sin embargo, complementé diciéndoles que se refería al modo de pensar sobre algún tema

La primera sesión de la actividad siguiente “Círculo de lectura con dado didáctico”. dio inicio el 5 de junio, desde muy temprano fue un día, lo cual impacientaba a los estudiantes, poco después de llegar a la escuela la señora que fungía como tesorera de la Asociación de Padres de Familia le informó al director que por indicación de la Secretaría de Salud Pública (SSP) la escuela



sería fumigada, en consecuencia, se suspenderían labores después del receso. Nuevamente, tendría que postergar las actividades planeadas, el asunto empeoraba porque también se acercaban las evaluaciones bimestrales y el fin de curso. En fin, no me quedó de otra más que esperar poder llevarla a cabo pronto.

La segunda sesión había sido programada para el 6 de junio, estaba entusiasmada por utilizar el dado didáctico y ansiosa por ver la reacción de los jóvenes. Llegó el momento, eran las 13:00 h, el grupo se encontraba agitado porque la hora de salida se acercaba, les pedí que se acomodaran en medio círculo, mientras lo hacían me dirigí al escritorio para tomar el objeto mencionado, tardaron alrededor de dos minutos en acomodarse, yo me había ubicado al frente, inmediatamente que Xóchitl se dio cuenta de lo que sostenía en mis manos, preguntó “¿Para qué es ese dado, profa.?” entonces, expliqué la actividad, “leeremos en voz alta un texto para después tirar el dado a fin de contestar una pregunta o compartir un comentario”.

Pedía apoyo a Amanda para hacer la lectura del texto “El respeto al otro y el respeto a ti mismo” (Anexo 23), pues su forma de leer era pausada, su tono y volumen de voz adecuados, además de tener fluidez; no dudó en aceptar denotando la disposición que la caracterizó en diversas ocasiones. A los demás los invité a estar atentos. Cuando la alumna terminó, mostré el dado y pregunté “¿algún voluntario que se anime a participar? Todos callados. Insistí. Menos mal que Celina se decidió a tirarlo, sabía que no tendría mayor problema en responder cualquiera de los planteamientos porque era muy inteligente.

Al escuchar el tipo de interrogantes, se motivaron porque, sin necesidad de solicitarles, Teresa, Mariana y Xóchitl levantaron la mano con insistencia; luego de que las dos primeras lo tiraron, el dado comenzó a despegarse, tal situación me dio vergüenza, por no haberlo prevenido. Otro detalle que no tuve en cuenta fue la repetición de las preguntas, sucedió con la última estudiante, hizo su lanzamiento y obtuvo una opción repetida, volvió a lanzarlo, sin la “suerte” de su lado, de nuevo se repitió, entonces ella se rio nerviosamente. Una vez más, “la tercera es la vencida” pensé, de nuevo el mismo resultado.

Las risas, algunos gritos y la impaciencia del resto del grupo mermaron en mí, recogí el dado para hacerle la pregunta directamente, sin dificultades respondió. No quería continuar, pero aún disponía de tiempo para coordinar el cierre de la sesión, pues en las anteriores se ocuparon treinta de los cincuenta minutos contemplados. Sin gran entusiasmo, solicité a Marcela recapitular el contenido del texto, lo hizo de esta manera: “el respeto es importante para todos, por eso debemos dejar a los demás tomar sus decisiones porque es su vida, así como yo tengo la mía y quiero que me respeten”.

Las sesiones del 5 y de 8 de junio se ejecutaron conjuntamente el 6 de julio debido al poco tiempo disponible, para ello elegí el texto argumentativo “El bullying” (Anexo 24), el narrativo “Los tenis de Carlos”, un cuento que trató de un niño que vivía con su papá quien trabajaba en la construcción y por eso debían cambiar continuamente de residencia, lo que significaba también ingresar a una escuela nueva; llegaron a Coyauco, donde Carlos continuó sus estudios, en la institución, era molestado por sus compañeros, a partir de ese momento se prometió que no volvería a sucederle.

Ambos textos abordaban el mismo tema (el acoso escolar), los leí en voz alta, organicé una ronda de preguntas, en esta ocasión, utilicé un par de dados de foamy, para cada una de las treinta y seis combinaciones formulé una pregunta acerca de las dos lecturas, esto con la finalidad de que hubiera suficientes para que todos participaran. Los dados llamaron la atención de mucho, lo que provocó que empezaran a levantar la mano para tomar un turno. Enuncié la pregunta y cedí la palabra al primer estudiante, así continuamos.

Me sentía bastante presionada porque teníamos ensayo general de la clausura del ciclo escolar 2017-1018, así es que tuve que apresurar la actividad, aún faltaba la participación de cinco estudiantes, cuando el director se presentó en el salón para avisar que se empezaría a ensayar, esto ocasionó que quienes ya habían respondido se distrajeran y quisieran salir, incluso algunos se pusieron de pie, dicha situación se tornó exasperante, pues, quienes todavía no pasaban, empezaron a gritarles que se sentaran; intervine para calmarlos y en tono amenazante les dije “ no saldremos hasta que hayamos terminado el círculo de lectura”, eso puso fin al desorden, se sentaron y pudimos concluir.

Para el 12 de junio, el final de la intervención estaba próximo, de acuerdo con la planeación de este día, se desarrollaría la primera sesión de la última actividad titulada “Muralistas de textos”, en ella básicamente los educandos elaborarían un mural a partir de cuentos, ensayos o artículos. Se inició con la selección del material escrito, se suponía que, para ponerlo al alcance de todos, utilizaría el biombo, lo cual no fue posible porque no había quedado bien hecho, bastaba con intentar acomodarlo para darse cuenta, pues se caía. Entonces, utilicé mesas para colocar las copias.

Organicé un “desfile”, debían seleccionar el texto de su agrado (Figura 26), algunos dudaban, no sabían cuál tomar, otros eran más decididos y en poco tiempo lo elegían; la seguridad e inseguridad se evidenciaba en sus rostros. Con el material en mano, se dieron a la tarea de leerlo; poco a poco, iban terminando, esperé para poder integrar los equipos. No me imaginé que se tornaría tan caótico, sobre la marcha reflexioné e hice modificaciones a lo planeado.

**Figura 26. Estudiantes revisando textos para hacer su elección**



En primer lugar, se reunieron con quienes tenían temas afines, como consecuencia, se formaron parejas y equipos de tres integrantes. En realidad, tenía que haberlos integrado con base en el tipo de texto, sin embargo, lo

consideré poco funcional porque predominaban los narrativos, entonces la mayoría se concentraría en un mismo equipo.

En segundo lugar, les asigné únicamente la elaboración de una representación visual, con la cual se construiría un mural. Originalmente, tendría que haberles dado la oportunidad de elegir entre la creación de un mapa mental, resumen, preguntas o imágenes, no obstante, analicé que, de esa forma, no sería factible porque, en su lugar, se realizaría un periódico mural y eso no era lo que buscaba.

Sugerí a cada equipo acomodarse en alguna parte del salón, con impaciencia algunos estudiantes se acercaron a solicitar las mesas disponibles. Mientras ocupaban su lugar, se me ocurrió la idea de ir a la biblioteca a buscar libros que, en algún momento vi, relacionados con los murales (Figura 27). Encontré dos y regresé con ellos al aula. Estando ahí, los pasé y les recomendé, casi a gritos porque había mucho ruido, revisarlos para que “se dieran ideas”. Algunos se interesaron en hojearlos, otros no.

**Figura 27. Estudiantes elaborando productos para el mural**



Antes de iniciar su actividad, Amanda y Lizbeth me buscaron para que “les diera ideas”, no entendí por qué necesitaban ayuda si les había tocado un tema muy fácil, familiar que, además, ya se había abordado en otra sesión, la amistad. Con

resignación, les hice algunos comentarios, pero, más que nada, intenté alentarlas a analizar y determinar por sí mismas qué hacer.

Después de eso, me entretuve revisando actividades del día y se pasó el tiempo volando, ya casi era hora de salir; me levanté de mi asiento para caminar por el salón con la intención de examinar los avances. Por desgracia, los equipos solamente lograron trazar las imágenes en lápiz. Por lo tanto, tendría que utilizar parte de la siguiente sesión para culminar.

El martes 13 de junio, alrededor de las 13:00 h, les pedí que terminaran sus trabajos, solamente les faltaba colorear, supuse que lo harían rápido, pero me equivoqué; perdieron tiempo en decidir cómo lo harían, algunos me pidieron sugerencias, pero dudaban. El asunto se les complicó sin razón, además, las integrantes de la escolta salieron a ensayar, dejando solos a sus equipos transcurrió la sesión y no alcanzaron a diseñar su sección. Otra vez, se pospuso el trabajo, en este caso, para la siguiente fecha marcada en la planeación, el 19 de junio.

El siguiente jueves, 15 de junio, antes de que continuaran con sus productos, les expliqué dos “técnicas” para colorear, el rayado y con residuos de colores; la primera consistía en trazar, primero líneas verticales, luego horizontales; la segunda requería utilizar el residuo del color al sacar punta. Ilse preguntó si podían utilizar el puntilleo (por medio de puntos) acepté esa idea y le confirmé que sí. Estela aún no iniciaba cuando se acercó para pedirme que le prestara los libros utilizados la sesión anterior, fui a traerlos a la biblioteca y se los entregué.

Una vez que terminaron, se dedicaron a construir el mural, me sorprendió que todos colaboraran, por lo regular, había estudiantes que “mataban el tiempo” mientras los demás hacían el trabajo, pero, en esta ocasión, todo el grupo participó con entusiasmo, conversaban, bromeaban, parecían contentos por cómo iba quedando su mural. Debido a la falta de tiempo, ya no fue posible hacer la presentación de su “obras”, así que lo coordiné al siguiente día.

El miércoles 20 de junio, los apresuré para organizarse y presentar su material, no tardaron tanto como temía. Hubo explicaciones muy claras sobre

sus imágenes, además de haber expresado argumentos claros que justificaron lo que habían dibujado. Ya que todos habían pasado, coordiné una ronda de comentarios con la finalidad de conocer sus opiniones respecto a todo lo que se trabajó en el proyecto.

Sus aportaciones fueron muy positivas, Mariel opinó “me gustaron mucho las actividades, en especial aquellas donde dibujamos y coloreamos, era muy relajante”; Xóchitl comentó “para mí, algunos textos fueron muy interesantes; profa., le atinó a muchos porque los temas que presentaban se relacionaban con cosas que nos pasan a los jóvenes”. Al preguntar si alguien más quería participar, el resto se quedó callado, nadie más tuvo ganas de hablar. Así que, cerré agradeciéndoles su disposición y deseando que las actividades les hayan dejado muchos aprendizajes.

De esta manera, concluyó el proyecto de intervención, los resultados fueron parcialmente buenos, estoy consciente de que pudieron haber sido mejores, sin embargo, este trabajo representó, para mí, una experiencia enriquecedora, lo aprendido me servirá para transformar mi práctica docente, con lo cual, podré beneficiar a otros estudiantes.

## **CAPÍTULO CUATRO**

### **RESULTADOS**

Este último capítulo está dedicado al informe de los resultados obtenidos, de la aplicación de la estrategia de intervención en cada una de sus fases, por lo tanto, presento datos cualitativos y cuantitativos cuya utilidad principal es mostrar el impacto de las actividades en la comprensión lectora de los estudiantes; de la misma manera, se evidencian los efectos en mi práctica docente, al introducir la enseñanza de las estrategias seleccionadas.

Además, comunico los hallazgos principales derivados de la puesta en práctica de este proyecto de intervención con la finalidad de reflexionar respecto al logro de los objetivos que establecí en el capítulo uno.

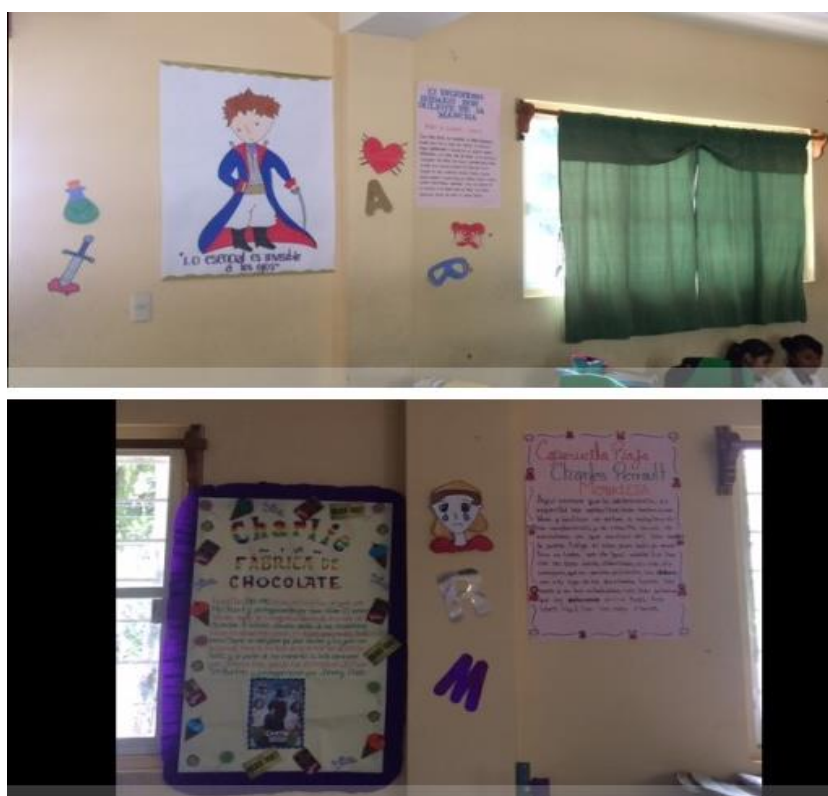
#### **4.1 Fase de iniciación**

La primera fase de la intervención, compuesta por cuatro actividades, tuvo como finalidad introducir a los estudiantes al proyecto de modo que se familiarizaran con él; conjuntamente, exploré sus conocimientos previos, intereses y gustos a fin de considerarlos para los productos a elaborar.

En la sesión inicial de la actividad “Creando un ambiente lector”, tenía buenas expectativas porque la elaboración de material didáctico es algo que había llamado su atención desde que inició el ciclo escolar, además, busqué llevar propuestas que atrajeran su interés (Figura 28), afortunadamente lo logré. Todos estaban muy dispuestos a trabajar con la reproducción a escala de imágenes relacionadas con aspectos literarios. Cuando encontraron el aula decorada con sus trabajos hubo sonrisas, comentarios acerca de cuán bonitos habían quedado y algunos permanecieron un largo rato observándolos, parecía que los evaluaban; como lo esperaba, se revelaron los favoritos porque mostraban una gran creatividad, entre ellos se encontraron: el dibujo de “El Principito” y un libro de texto “kawaii” (adjetivo del idioma japonés que significa lindo o tierno).

Así mismo, a algunos les tocó transcribir un fragmento del poema “En paz” de Amado Nervo, una moraleja de “Caperucita roja”, frases de Gabriel García Márquez, Víctor Hugo y Acción poética, además de una reseña de “Charlie y la fábrica de chocolate”, siendo ésta última la más atractiva y preferida por su presentación. En definitiva, haber colocado sus trabajos en los muros del aula causó impacto en los jóvenes, puesto que hubo quienes releían frases u observaban los dibujos y hacían comentarios de aprobación. Así, los materiales formaron parte del ambiente.

**Figura 28. Material elaborado en la primera actividad titulada “Creando un ambiente lector”**



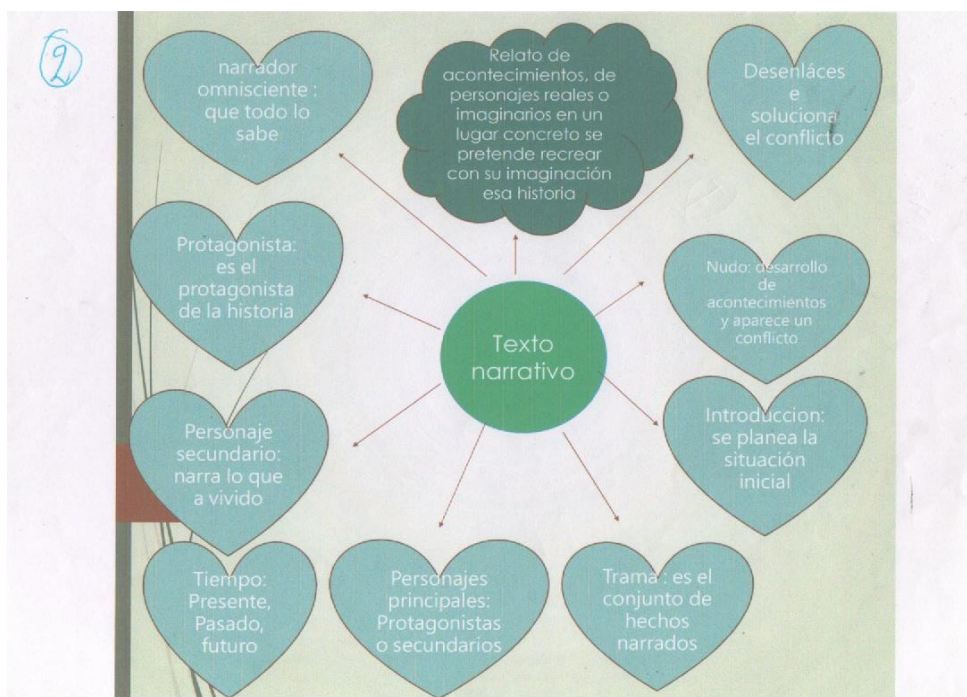
La siguiente sesión consistió en la construcción de un biombo de periódico y cartón, desafortunadamente, el resultado fue desfavorable, si bien el 65% (10) del alumnado cumplió con entregar el material a tiempo, solamente el 7% (2) lo hizo en forma, es decir, con las características solicitadas (rollos delgados de papel periódico), por lo que, esta situación retrasó la obtención del producto mencionado y evidenció el desinterés ante la actividad. Una vez armadas las estructuras necesarias, se construyó, sin embargo, no fue posible utilizarlo debido a su fragilidad, puesto que, al acomodarlo se doblaba.



A pesar de lo anterior, pude determinar que el propósito establecido para las primeras dos sesiones se logró al 100% porque el grupo tomó conciencia del trabajo a ejecutar gracias a la elaboración y colocación del material didáctico en los muros, además de “ambientar” y decorar el salón, sirvió como recordatorio del proyecto que estaba en marcha.

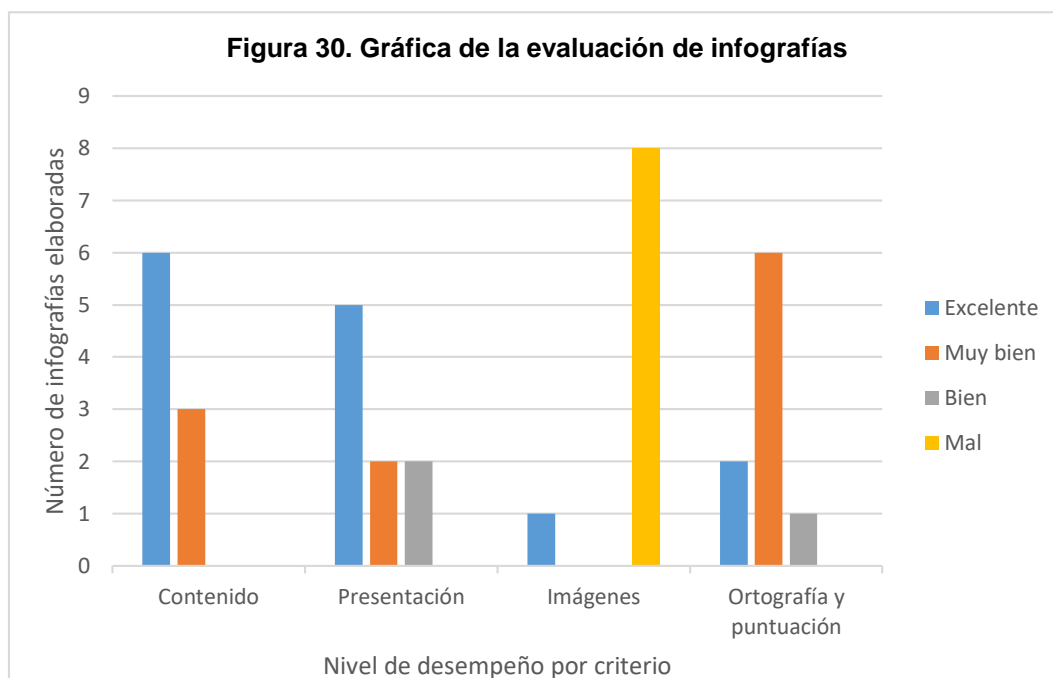
Continuamos con “Conceptualiza e infografiza”, la cual implicó realizar infografías basadas en textos narrativos, expositivos o argumentativos, erróneamente, confié en que recordarían sus características porque ya las habían estudiado al inicio del ciclo escolar, pero no ocurrió así, tuvimos que revisarlas de nuevo, restando tiempo a las actividades. Luego del recordatorio, les expliqué lo que tenían que hacer, un gráfico fijo en el cual combinaran texto con elementos visuales para comunicar información precisa sobre el tema asignado. En este caso, el 88% (8) de los recursos elaborados cumplió de forma parcial con las características mencionadas, puesto que, la mayoría hizo un esquema en el cual registraron ideas, algunas muy extensas (Figura 29).

**Figura 29. Infografía elaborada por una estudiante**



Fuente: Rodríguez, M. (2018). *Infografía. Texto narrativo*. México

El porcentaje anterior se obtuvo al evaluar los productos mediante una rúbrica (Apéndice L); los datos de la gráfica (Figura 30) mostraron que el mismo porcentaje de alumnos (88%) omitió uno de los elementos más importantes en sus infografías, las imágenes, a pesar de ser un aspecto esencial. Muchos argumentaron que el equipo de cómputo no contaba con una galería predeterminada; no obstante, había opciones para buscar y adecuar, como lo hizo la única señorita que las incluyó, ella copió y pegó ilustraciones del programa “Encarta”, instalado en todas las computadoras.



Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes resumieron la información, aunque fue muy extensa; la mayoría utilizó el esquema para presentarla, sin embargo, eso no correspondía al producto solicitado. Esta situación reflejó que, a pesar de que ya conocían y habían trabajado con la infografía anteriormente, habría sido necesario presentar más ejemplos con el fin de que hubiera mayor claridad al respecto, pues, asumí que ya estaban familiarizados con ella y, por lo tanto, podrían hacerla sin mayor problema, pero, los resultados reflejaron lo contrario.

En cuanto a la forma en cómo actué en la primera fase, cada estudiante hizo una valoración por medio de una escala estimativa (Apéndice J), cuyos registros evidenciaron que los criterios establecidos se lograron en un 100%, pues, en cinco de ellos, todos los estudiantes marcaron la casilla *muy bien*,

incluso en el referido a la explicación de la estrategia metacognitiva, sin embargo, aún no se habían practicado, entonces, ese criterio no debió haber sido evaluado, por lo que, no le di validez.

Lo anterior denotó un contraste entre mi desempeño y la percepción que los estudiantes tuvieron del mismo, puesto que, de haber sido completamente satisfactorio, sus productos habrían cumplido en su totalidad con las características de una infografía, esto significó que no orienté la realización de la actividad como debió ser.

En esta fase, también recurrí a la observación directa, por medio de la cual obtuve datos cualitativos que se relacionaron con el aspecto actitudinal, gracias a ellos, concluí que cada estudiante participó activamente al crear su material; todos apreciaron los productos de otros compañeros, haciendo comentarios orales positivos al respecto; así mismo, demostraron compañerismo al ayudarse mutuamente. Respecto a la información cuantitativa, pude observar que, en promedio, el 88% (8) de productos cumplió con los criterios establecidos en cada instrumento utilizado. Al analizar los planteamientos anteriores, determiné que los resultados de esta fase fueron, en general, *buenos*.

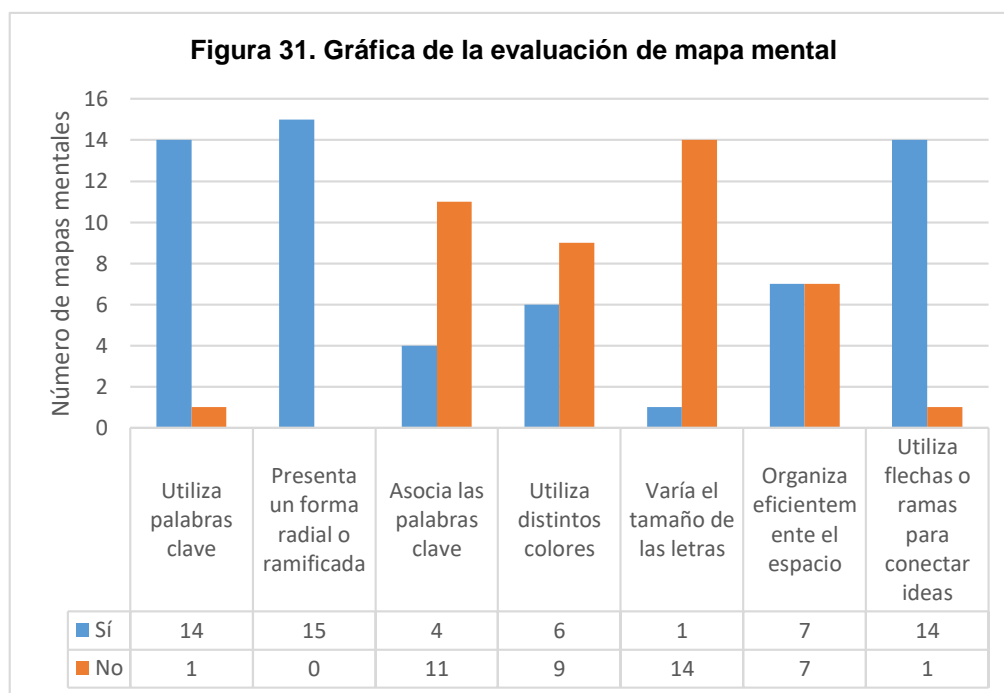
#### **4.2 Fase “antes de la lectura”**

En esta segunda fase, se practicó la estrategia metacognitiva *Activar conocimientos previos*, la actividad se denominó “Mapea tus conocimientos” porque los estudiantes elaboraron mapas mentales para enunciar e ilustrar lo que sabían respecto a un tema.

El primero de ellos se efectuó a partir de una lluvia de ideas encaminada a dos aspectos, la activación de conocimientos previos sobre la pesca y las características de un mapa mental. La evaluación de este producto se llevó a cabo a través de una lista de cotejo (Apéndice M), dos de los siete criterios tuvieron un registro negativo, representando el 28%, uno de ellos refería a la utilización de colores, debido a que se hizo en el pizarrón y solamente fue posible emplear marcador negro.

Por lo tanto, el recurso cumplió con el 72% (5) de los requerimientos, ese primer mapa mental fue elaborado con base en las sugerencias de Pimienta (2012), las cuales, ayudaron a cambiar la perspectiva de los estudiantes acerca de cómo debían hacerse, pues los que ellos acostumbraban a realizar eran completamente diferentes, o sea, no cumplían con las características establecidas por el autor mencionado. El resultado obtenido se ubicó en *regular*, no obstante, el enriquecimiento del panorama del grupo respecto a el organizador gráfico se volvió muy significativo.

En la siguiente sesión, cada estudiante elaboró un mapa mental de sus conocimientos en torno al término *participación*, esta fue la primera vez que lo trabajaron individualmente, tomando en consideración las características vistas. De acuerdo con los registros de la lista de cotejo con la que se evaluó (Figura 31), el 95% (14) de los estudiantes satisfizo por completo dos aspectos, los referentes a la utilización de palabras y a la presentación en forma radial o ramificada y el uso de flechas o ramas para conectar ideas; el 50% (7) organizó eficientemente el espacio, el 40% (6) utilizó distintos colores, el 28% (4) asoció palabras clave y, solamente el 7% (1) varió el tamaño de la letra.

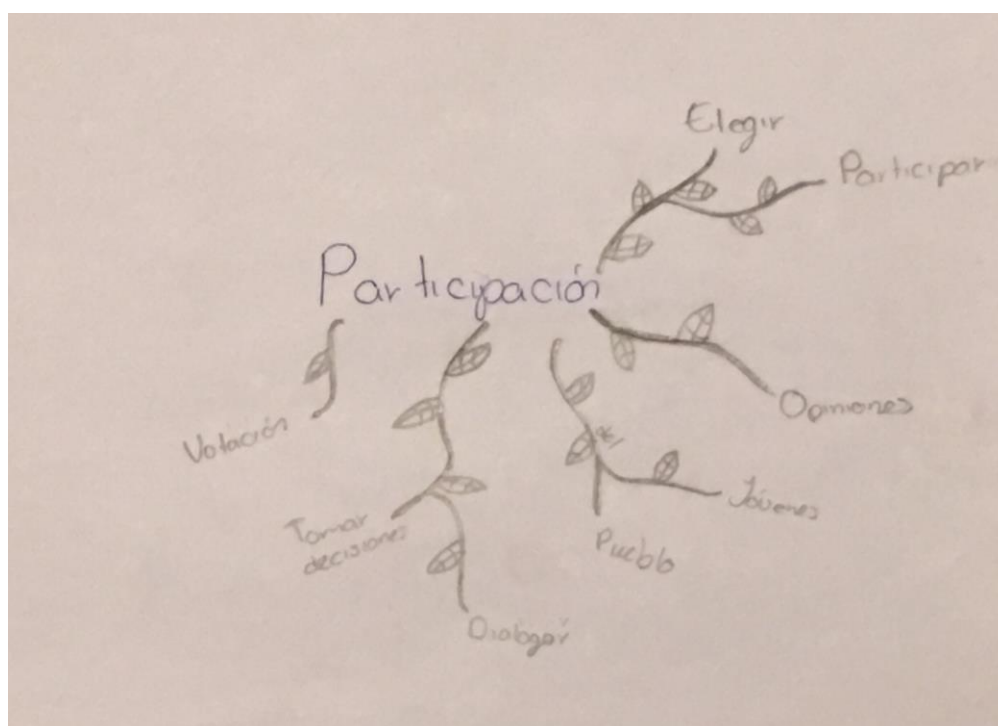


Fuente: Elaboración propia

En general, el grupo cumplió con el 64% de los requisitos, la gran mayoría evitó dibujar, ya que durante la actividad preguntaron si podían utilizar únicamente

palabras, pues, el dibujo se les dificultaba. Al observar los productos (Figura 32), contemplé que podrían haberse esforzado más, sin embargo, se limitaron a presentar sus ideas de manera sencilla. Si bien, les faltó mostrar su capacidad de imaginar, hicieron sus mapas mentales como lo consideraron más fácil; al final, de eso se trataba el aprendizaje, de buscar el camino más viable para apropiarse del conocimiento.

**Figura 32. Mapa mental elaborado por una estudiante**



Fuente: Montalvo, X. (2018). *Mapa mental. Participación*. México

En la última sesión trabajaron en equipos, luego de llevar a cabo una discusión a partir de alguno de los siguientes títulos “El asesinato del profesor de matemáticas”, “La libertad y responsabilidad de elegir la propia vida”, “El efecto del ser humano en el entorno ambiental” y “La humildad: factor clave en la vida cotidiana”, elaboraron un mapa mental acerca del tema que abordaba su texto.

Una vez más, la mayor parte de los estudiantes optó por incluir conceptos, así lo mostró el 59% (10) de los productos, el 23% (4) contaba con dibujos, y el 18% (3) combinó ambos. Los siete aspectos con los que debían contar, se establecieron en una lista de cotejo (Apéndice M). Los registros mostraron que el 100% (17) utilizó y asoció palabras o imágenes, también lo presentó en forma ramificada, organizó el espacio eficientemente, utilizó flechas o ramas para

conectar ideas; en cuanto al uso de colores, el 87.5% (14) empleó distintos colores, por último, ningún estudiante varió el tamaño de las letras.

De acuerdo con los datos anteriores, los productos cumplieron con cinco características, por lo tanto, estuvieron más completos, esto representó un gran avance porque los alumnos fueron más conscientes al momento de hacer su trabajo ya que, tomaron en cuenta las sugerencias respecto a cómo hacer un mapa mental.

En relación con mi desempeño, proporcioné una escala estimativa (Apéndice J), en los siguientes criterios: explica con claridad las actividades, orienta la realización de los productos, escucha y aclara dudas, toma en cuenta sus intereses y explica la estrategia de comprensión lectora que se utiliza, obtuve el 100% de registros en la casilla “muy bien”. No obstante, en lo referente a la evaluación de las actividades, el 25% (4) de los estudiantes manifestó que lo había hecho de manera “regular”, lo cual significó que me faltó explicar con mayor claridad a qué se refería el criterio “coordina la evaluación de las actividades”, únicamente entregué los formatos y pedí que los completaran, por lo tanto, surgieron dudas al respecto porque no estaban familiarizados con el hecho de “calificar al profesor”.

En esta fase, lo más relevante fue el acercamiento de los estudiantes al uso de estrategias de comprensión, en este caso, la activación de conocimientos previos a través de mapas mentales. De manera general, los productos carecieron de algunos elementos, lo cual afectó su calidad, reflejándose así en la evaluación. Empero, el grupo se iniciaba en ese proceso, por lo que, era comprensible que al comienzo se equivocaran.

#### **4.3 Fase “durante la lectura”**

En este tercer momento de la estrategia, los alumnos continuaron con la interrogación de textos, el resumen, la paráfrasis y la representación visual, se buscaba que identificaran ideas principales para presentarlas por medio de distintos productos.

La actividad “Interroga tus textos” se desarrolló en tres sesiones, básicamente, en todas se practicó la lectura en silencio para después plantear

preguntas relacionadas con el contenido, siendo esto último el propósito a alcanzar. A fin de valorar la participación de los estudiantes, elaboré una guía de observación, cuyos registros mostraron que pudieron responder preguntas que demandaban el sentido literal e interpretativo de la lectura. Los que presentaban mayor rezago, tuvieron algunas dificultades que sortearon gracias a la participación de otros compañeros.

La siguiente sesión, en la que trabajaron con el reportaje “Una Navidad Binacional”, hicieron su propia interrogación, desafortunadamente, participó el 31% (5) de los estudiantes en el planteamiento de preguntas, por lo tanto, esta situación no contribuyó a que todos practicaran la estrategia; a todos les sugerí evitar enfocarse en el sentido literal del texto, sin embargo, los más interesados fueron quienes tomaron en cuenta mi sugerencia, pues, formularon y respondieron sus preguntas de manera más clara (Figura 33).

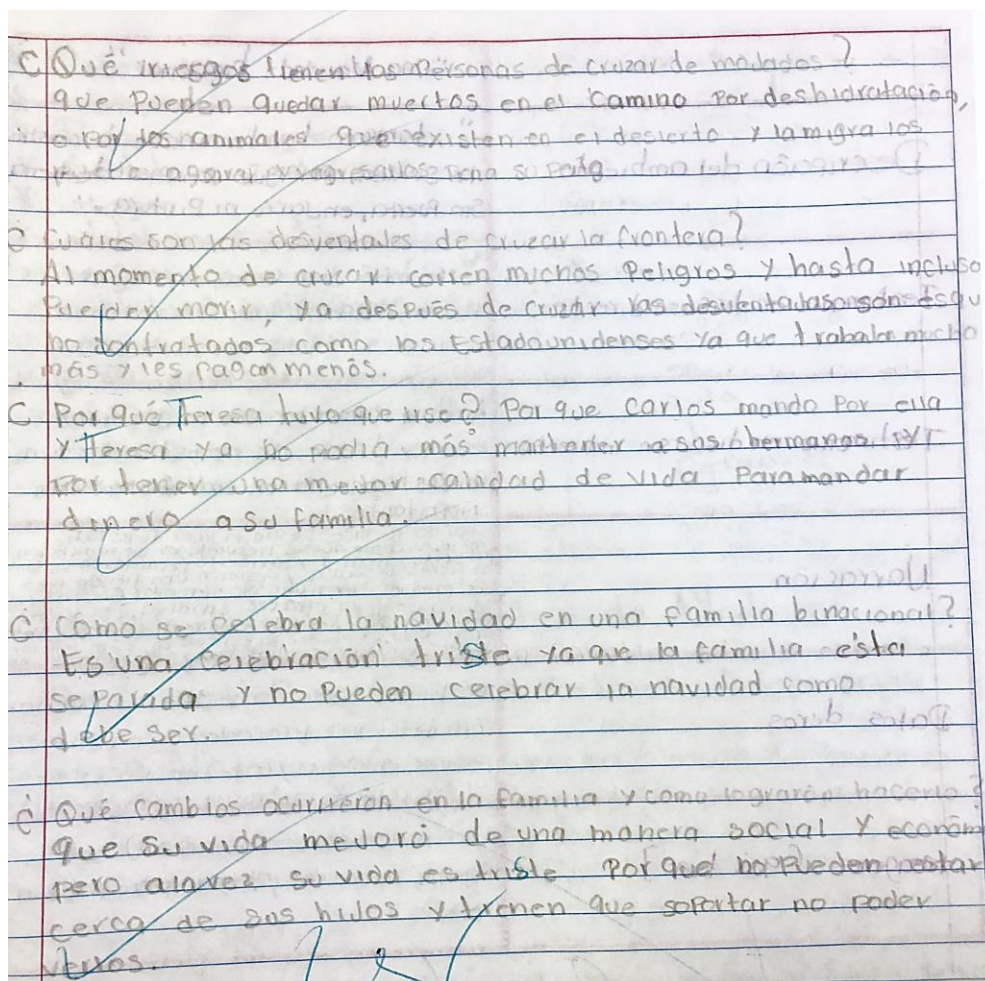
En la última sesión, se utilizó el texto “La importancia del futbol” para dar seguimiento a la interrogación; en esta ocasión, de acuerdo con la información que registré en la guía de observación, al promover el planteamiento de interrogantes, la mayor parte de los aprendices se enfocaron en la información literal, si bien las preguntas fueron claras e involucraban la búsqueda de datos, la reflexión y el análisis del contenido fue nulo. Por lo tanto, no se tuvo evidencia de un avance.

El propósito de las actividades se logró parcialmente, los estudiantes pudieron identificar ideas principales y también plantear preguntas sobre un texto, sin embargo, al hacerlo por sí mismos, optaron formular el tipo que requería hallar ideas para transcribirlas como respuesta, lo cual no representó un reto.

La actividad “Cárgate de información” se conformó por tres sesiones, éstas tuvieron como propósito practicar el resumen, la paráfrasis y la realización de representaciones visuales a partir de textos. Para iniciar la práctica formal de las tres estrategias mencionadas, los estudiantes interactuaron con una leyenda sobre el ajedrez, se trataba de un texto corto y muy digerible, a partir del cual hicieron una representación visual (imagen). Los productos fueron evaluados mediante una escala estimativa (Apéndice J), de acuerdo con los criterios

establecidos, los resultados mostraron que el 50% (8) ilustró “muy bien” la idea principal, ese mismo porcentaje mostró creatividad y empeño. Por último, el 100% (16) utilizó eficientemente los materiales disponibles para hacer su trabajo.

**Figura 33. Preguntas formuladas y respondidas por los estudiantes**



Fuente: Urías, A. (2018). Preguntas sobre el reportaje “Una Navidad Binacional”.

México

En la siguiente sesión, se leyó el texto “Hedy Lamarr. Pionera de las Telecomunicaciones”, la manera en que organicé el trabajo resultó confusa para los jóvenes. Por lo tanto, el resultado fue “regular”, aunque sí practicaron cómo hacer un resumen, en la escala estimativa que se utilizó para evaluarlo, un criterio se posicionó en el nivel de desempeño “muy bien”, los otros dos obtuvieron un nivel regular. Como lo mencioné en el capítulo anterior, mi forma de orientar el ejercicio fue inadecuado.



En la última sesión, hicieron una paráfrasis del texto “Ensayo para combatir la corrupción”, entonces, adapté el juego “teléfono descompuesto”, el cual consistió en transmitir con palabras propias el contenido de la lectura, por turnos, para que al final lo parafrasearan por escrito. El instrumento de evaluación, utilizado en las sesiones anteriores, arrojó que el 50% (8) tuvo un desempeño “regular” al expresar con claridad sus propias ideas, al organizarlas y al recuperar la idea central. El propósito se logró, de manera parcial, ya que solamente la mitad del grupo pudo resumir, parafrasear y utilizar imágenes, de mejor manera, el demostrando así un avance lento.

En esta segunda fase, los datos revelaron que, de manera general, el desempeño de los discentes mejoró, aunque seguían olvidando cumplir con ciertas especificaciones, consideré que eso ocurrió, en parte, porque fueron las primeras ocasiones que trabajaron con esas tres estrategias de un modo más sistemático. Tuve la firme idea de que aprenderían de los errores cometidos.

#### **4.4 Fase “después de la lectura**

En esta última parte de la intervención, el alumnado utilizó todas las estrategias trabajadas a lo largo de los tres meses que duró la intervención, además, fueron introducidos al uso de un “dado didáctico” que, de acuerdo con sus comentarios, nunca habían jugado; éste sirvió para evaluar, mediante la participación oral, lo que comprendían de las lecturas realizadas; con esta actividad, pude diversificar la enseñanza y el aprendizaje, pues, fue una nueva forma de trabajar que no había realizado antes. Como cierre, hicieron representaciones visuales de algunos textos con el fin de crear un mural.

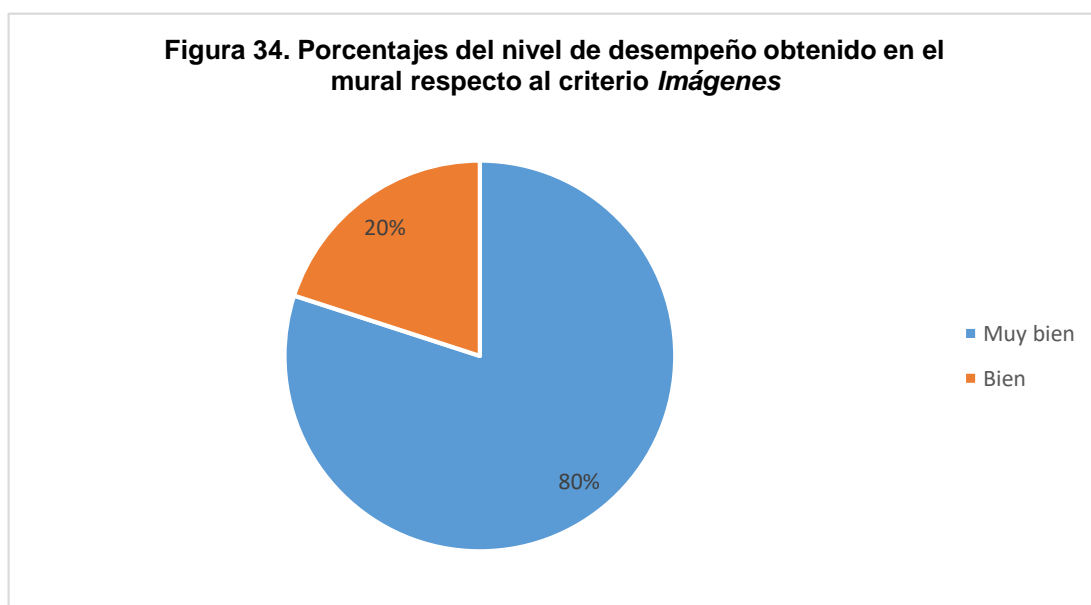
Las tres sesiones que se trabajaron con el dado fueron evaluadas por medio de guías de observación (Apéndice I), en ellas registré las aportaciones de quienes participaron. En el primer círculo de lectura, participó el 37.5% (6) de los estudiantes, solamente hubo seis preguntas y dos jóvenes intervinieron, de forma breve y poco precisa.

En las siguientes, que se llevaron a cabo de manera conjunta, el 100% pudo expresar sus respuestas porque el número de interrogantes fue suficiente

para que todos participaran, por lo menos, una vez. En general, las aportaciones fueron buenas, pues lograron expresar sus ideas u opiniones claramente, aunque, lo más importante fue que escucharon y aceptaron los comentarios de otros.

En cuanto al mural, una vez construido, valoré cada una de las secciones por medio de una rúbrica (Apéndice L), en ella se consideraron los siguientes criterios: presentación, contenido y organización e imágenes, además se determinaron tres niveles de desempeño *muy bien*, *bien* y *por mejorar*. De acuerdo con los registros, la presentación del 60% estuvo “bien”, el mismo nivel de desempeño obtuvo el 40% en la organización de su producto.

Sin embargo, el criterio más importante fue la imagen o el conjunto de imágenes, en este caso, un alto porcentaje, el 80%, (Figura 34) lo hizo “muy bien”, lo cual significó que los estudiantes relacionaron completamente las representaciones visuales con el tema del texto, además de haber utilizados varios colores, haciéndolas más atractivas para el público.



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo expuesto, en esta última fase, el propósito se logró, a pesar de las modificaciones a la actividad derivadas de la falta de tiempo y de congruencia de las tareas a desarrollar. Sin embargo, los resultados obtenidos denotaron un avance más significativo en los productos, puesto que, cada estudiante eligió el texto de acuerdo con sus intereses; hice una comparación

entre los dibujos del inicio y del final, me di cuenta de que una mayor cantidad de estudiantes fueron más creativos, se mostraron más dispuestos a realizar este tipo de quehaceres que al principio del proyecto, reflejándose en la calidad de los productos.

#### **4.5 Análisis de los logros docentes alcanzados en la Estrategia de Intervención**

Transformar la práctica docente implica analizar, reflexionar, criticar las acciones que se ejecutan dentro del aula, por ende, actuar en consecuencia, no obstante, lo más necesario es adoptar nuevos paradigmas de enseñanza. Para ello se necesita de la percepción de otros, sean docentes, alumnos, padres de familia o autoridades educativas, puesto que, tienen la posibilidad de dar conocer, de manera más objetiva, aquello que un individuo en su papel de profesor, en ocasiones, no logra ver.

Sin embargo, también resulta fundamental lo que el docente concibe de su propia labor, para eso es útil la autoevaluación, ésta implica valorar, mediante instrumentos, el desempeño propio, para determinar aquello que debe cambiar. Entonces, a partir de una rúbrica (Apéndice K) que diseñé para este proyecto de intervención, evalué mi papel en la aplicación del mismo; como lo expliqué en el apartado *3.2.1 Evaluación*; tomé en cuenta una ficha de seguimiento para evaluar la práctica docente de alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, en ella, establecí algunas categorías derivadas del perfil para el docente de telesecundaria.

Entonces, contemplé siete categorías con tres indicadores para el nivel de desempeño. En el primer registro, ubiqué tres de las siete en el nivel “suficiente”, la cuales correspondieron a los contenidos conceptuales, las estrategias, las necesidades e intereses de los alumnos y las actividades; valoré como “deficiente” lo referente a los recursos didácticos y los dos restantes, la planeación y la evaluación, en “sobresaliente”. Por lo tanto, consideré que, al principio de la intervención, tuve una actuación *regular* porque mostré debilidades en el dominio de contenidos, en la forma de explicar las actividades,

en la incorporación de las necesidades del alumnado y en la selección de los recursos didácticos.

Al autoevaluarme, por segunda vez, noté que hubo cambios, en esta ocasión, cumplí con cinco categorías en nivel “sobresaliente” (planeación, estrategias, necesidades e intereses del alumnado, actividades y evaluación), las otras dos en “suficiente”.(contenidos conceptuales y recursos didácticos) Esto significó que empecé a realizar modificaciones, en especial, al explicar las actividades y acompañar a los estudiantes en el proceso de creación de los productos; además, gracias a la exploración de intereses, procuré presentar textos acordes para que los discentes se involucraran más profundamente en el trabajo. Así, mis acciones fueron más pertinentes debido a mi intención de ayudarlos a ser más competentes en la lectura y comprensión.

La última vez que llevé a cabo la autoevaluación, me di cuenta de un avance casi imperceptible, pero importante, seis de las categorías se ubicaron en el nivel “sobresaliente”, y una en “suficiente” (recursos didácticos), por lo tanto, consideré que, al finalizar la intervención, mi enseñanza fue “buena” aunque sin duda, quedaron aspectos por mejorar, puesto que la educación evoluciona aceleradamente, por lo tanto, los profesionales de la educación deben renovarse y responder a las necesidades sociales emergentes.

En el instrumento, destiné un apartado para registrar aquello que considerara necesario mejorar, aunque ubiqué varias categorías en el nivel de logro más alto, eso no significó que estuvieran exentas de errores. Mi práctica docente es perfectible, por ello, anoté algunas sugerencias para tomar en cuenta al desempeñarme: es imposible dominar por completo los contenidos conceptuales, por lo que, se requiere dedicar tiempo a la investigación y a la actualización con el fin de poner al alcance de los estudiantes conocimientos útiles; la evaluación es parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, no se trata únicamente de diseñar instrumentos, registrar datos y sistematizarlos, resulta indispensable analizarlos para tomar las acciones pertinentes en beneficio de la formación académica de la juventud.

Después de observar los resultados de mi intervención, me di a la tarea de examinar el logro de los propósitos específicos que establecí. El primero de

ellos *Diseñar actividades que favorezcan el uso de diversas estrategias metacognitivas para apoyar la comprensión lectora de los estudiantes*, se cumplió en un 100%, pues, como lo evidenciaron las planeaciones (Apéndice F), planteé actividades en las que los estudiantes ejercitaron la activación de conocimientos previos, la paráfrasis, el resumen, la interrogación de textos y las representaciones visuales, en distintos momentos del proceso lector. De este modo, se logró transformar en un 15% capacidad para comprender.

El segundo propósito *Examinar las características, necesidades e intereses de los estudiantes para considerarlos en el diseño de actividades y contribuir al desarrollo de sus competencias lectoras*, también se alcanzó al 100%, ya que, mediante la actividad “Canasta de gustos” de la fase “De iniciación”, exploré, aquellos temas o la tipología textual que más atrajeron su atención.

El tercero de ellos *Apoyar a los estudiantes en la interpretación de distintos tipos de textos para que construyan aprendizajes significativos* se logró en un 80% porque, si bien, durante el proyecto, orienté a los estudiantes en la elaboración de sus productos, en ocasiones, mis comentarios influyeron, en sus trabajos, puesto que, reflejaban algunas de mis ideas, por ejemplo, una imagen o palabra que podían incluir, por lo tanto, dejaban de ser auténticos.

El cuarto propósito *Valorar, de manera frecuente y sistemática, los logros de los estudiantes, en comprensión lectora, para comparar su desempeño inicial y final*, se cumplió en un 90% porque los productos fueron evaluados mediante distintos instrumentos, aunque, a veces, fuera de tiempo; los resultados fueron útiles para conocer el grado de avance grupal e individual. Aunado a ello, la pruebas que apliqué al inicio y al final del proyecto también aportaron información fundamental para visualizar qué tanto se transformó la comprensión de cada estudiante.

El último propósito *Evaluar de forma permanente mi práctica docente para identificar los cambios necesarios que favorezcan una enseñanza de estrategias más pertinente*, se cubrió en un 100%, pues, evalué mi actuación, no obstante, en algunas actividades lo hice a destiempo, lo cual pudo influir en el resultado.

## 4.6 Hallazgos

En ocasiones, se da por hecho que los alumnos tienen tal o cual conocimiento, por lo tanto, son capaces de hacer distintas actividades y evidenciar sus aprendizajes; lo anterior se justifica en el supuesto de que poseen un historial académico, por consiguiente, ya iniciaron el desarrollo de competencias. En otras palabras, cuentan con un cúmulo de conocimientos previos que activarán cuando los necesiten.

Empero, en muchas ocasiones, esos cimientos conceptuales o procedimentales no se han afianzado, es decir, existe rezago; en consecuencia, se debe continuar enseñando lo que “ya estudiaron” con la finalidad de favorecer la consolidación de esos aprendizajes para que sean significativos y permanentes.

La enseñanza de estrategias metacognitivas se ha dejado de lado porque se cree que el alumnado está, suficientemente, familiarizado con la realización de resúmenes, dibujos, paráfrasis, mapas mentales, el planteamiento de preguntas, etc., en la misma medida; ellos y el docente asumen que saben cómo y cuándo emplearlas para interactuar con los textos, dicha situación se presenta, en especial, en grados superiores, propiciando el estancamiento del desarrollo de las habilidades lectoras.

Desafortunadamente, muchos docentes no tienen conciencia de la importancia de seguir enseñando y promoviendo el uso de estrategias, por el contrario, las consideran como un fin (un producto), en lugar de concebirlas como un medio para continuar desarrollando la comprensión de textos.

Lo expuesto anteriormente, fue mi primer hallazgo porque refirió a la *necesidad de orientar el uso de estrategias de manera permanente*, como si se tratara de un contenido, sin que se limitasen a leer o realizar un producto. Por consiguiente, se debería seguir un proceso en el cual se les ayude, paso a paso, a dominarlas de modo progresivo, por ende, a utilizarlas con autonomía.

Hay dos dichos populares muy acordes a las situaciones descritas, “la práctica hace al maestro” y “lo que bien se aprende, nunca se olvida”. En el primer caso, resulta indudable que, al interior del aula, el estudiante debe tener

múltiples oportunidades de practicar, de equivocarse, de intentar, todas las veces necesarias, hasta lograr el dominio de un saber, una habilidad, un procedimiento, etc.

Para el segundo caso, es necesario tomar cuenta que el docente se ha visto como un agente de cambio, así que, las experiencias que ofrezca al interior del aula, podrán marcar, para la posteridad, el aprendizaje de los individuos. Aquellas situaciones que atrapan al estudiante porque se relacionan con sus gustos e intereses, pueden llegar a favorecer su aprendizaje, con lo cual se lograría que las recordaran, se volvieran útiles y aplicaran lo aprendido. De ahí la importancia de la diversificación de la enseñanza.

Gracias a los planteamientos anteriores, también descubrí que, al explorar aquello que a los adolescentes del grupo les interesaba o gustaba, logré incorporar un elemento muy valioso para mi práctica educativa, éste fue el conocimiento y reconocimiento tanto de mis alumnos como de sus necesidades e intereses.

De acuerdo con la dimensión 1: *Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender*, del documento *Perfil docente, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación* (SEP, 2014), se trata de una característica docente deseable para desempeñarse de manera eficaz, a fin de contribuir al principal propósito de la educación, el aprendizaje de los educandos.

Así mismo, diseñé situaciones acordes a los rasgos de los discentes, considerando estrategias, modalidades de trabajo y recursos didácticos que los involucraron en su formación; en apego a lo establecido en la dimensión 2: *Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente* del documento mencionado. Entonces, para mí, fue evidente que logré fortalecer mi actuación pedagógica, principalmente, porque me centré en lo que les llamaba la atención.

El siguiente hallazgo se vinculó con la idea anterior, *variar las formas de aprender*, y con el cambio de perspectiva respecto al trabajo áulico. Al

implementar, en particular, dos actividades que no había hecho antes (círculo de lectura con dado didáctico y los mapas mentales), comprobé que introducir pequeños cambios en las actividades, interesó a los alumnos, además de haber cambiado su forma de concebir los círculos de lectura, pues, fue más entretenido y significativo para ellos. Así mismo, el acompañamiento que brindé para la realización de distintos organizadores gráficos, les ayudó a modificar sus ideas anteriores acerca de cómo desarrollar el trabajo con ellos y a estimular su creatividad.

Otro hallazgo tuvo que ver con aspectos actitudinales, por ejemplo, la forma de relacionarse entre alumnos, el trabajo en colectivo, entre otros, éstos les sirvieron para practicar, principalmente, valores como la tolerancia, el respeto y el compañerismo, reflejándose en actitudes más incluyentes, colaborativas, equitativas y cooperativas.

La situación expuesta se hizo evidente al finalizar el proyecto, puesto que, durante la ejecución de las actividades, se abordaron textos con temáticas estrechamente vinculadas a los valores; a pesar de haberse manejado aspectos teóricos, impactó a los estudiantes de modo que los llevó a reflexionar sobre sus actitudes y también acerca de las relaciones que establecían con otros, lo cual fue benéfico para el ambiente de aprendizaje.

Un hallazgo más estuvo ligado a las *evaluaciones de comprensión lectora* que apliqué antes de iniciar la implementación del proyecto y al finalizar el mismo, los resultados mostraron un avance, ya que, en la primera aplicación, el 60% (9) obtuvo una calificación aprobatoria, sin embargo, en la segunda, el porcentaje aumentó a 75% (12). Con ello, pude darme cuenta de que las acciones ejecutadas lograron un cambio en el grupo.

A pesar de haber abordado un problema ampliamente estudiado, fue satisfactorio que los estudiantes tuvieran logros, grandes o pequeños, al final, el conjunto de esfuerzos rindió frutos. De acuerdo con Cassany, el lector utiliza de forma selectiva herramientas para comprender una lectura, en la intervención, los estudiantes emplearon principalmente la anticipación y la identificación de ideas principales.



La primera estuvo relacionada con los conocimientos previos que lograron activar al momento de realizar mapas mentales, a partir de una idea o del título de un texto. Así mismo, identificaron ideas centrales para hacer resúmenes, paráfrasis, representaciones visuales o interrogar contenido textual. De manera indirecta, también practicaron la lectura atenta, infirieron y leyeron entre líneas.

El último hallazgo tuvo que ver con el desarrollo de competencias en los aprendices, entre las que contemplé dos de la categoría denominada *para la vida*, referentes al aprendizaje permanente y al manejo de información; y una *comunicativa*, vinculada con el uso del lenguaje en diversas situaciones.

A través de las actividades que se llevaron a cabo durante la intervención, los estudiantes tuvieron la oportunidad de practicar la lectura en diversas modalidades, reforzar conocimientos acerca de las características de textos expositivos, narrativos y argumentativos, integrarse un poco más a la cultura escrita; además de seleccionar, organizar y sistematizar información, a fin de apropiarse de ella (construir significados), particularmente, aquella en la cual se abordaron distintos valores. Gracias a esas acciones, la intervención coadyuvó a que cada alumno aprendiera a aprender y ampliara su perspectiva.

Con base en lo anterior, existe evidencia de que, al intervenir en el aula, se alcanzaron logros que beneficiaron tanto al docente como a los estudiantes.

## CONCLUSIONES

La construcción de los cuatro capítulos que integraron este documento implicó la toma de decisiones que desembocaron en una serie de acciones orientadas hacia el logro de los propósitos establecidos, de manera general para la tesis, de forma más particular para la estrategia de intervención; en ambos casos, aspiré a coadyuvar en la transformación de la comprensión lectora de los estudiantes.

En un primer momento, la investigación me permitió conocer mejor el marco contextual de mi labor, a partir de esto, pude diagnosticar el problema que se refirió en el Capítulo uno. *Diagnóstico socioeducativo y pedagógico*. Esta acción me llevó a un destino jamás explorado: la deconstrucción de mi enseñanza, pues este posgrado exigía la profesionalización, lo cual significaba evolucionar como profesora en beneficio de la comunidad estudiantil, a pequeña escala, y del progreso social de nuestro país, a gran escala.

Los propósitos planteados para la tesis y para la estrategia de intervención se orientaron a: *dirigir la práctica de diversas estrategias metacognitivas para transformar la comprensión lectora de los estudiantes*, éstos pudieron alcanzarse de manera parcial, ya que en cualquier investigación-acción surgen situaciones imprevistas que alteran su curso, además, factores como el estado de ánimo, el clima, el tiempo, la organización, etc. también influyeron en el porcentaje de logro y en el impacto que tuvieron las acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño y la ejecución de mi proyecto de intervención tuvo, sin duda, un efecto positivo en el aprendizaje de los discentes, debido a que introduje actividades nuevas que llamaron la atención de una gran parte del grupo; además, los temas abordados en los distintos textos, me parecieron importantes para su formación en valores, por consiguiente, mi intención al elegirlos fue propiciar la reflexión de cada adolescente con el fin de enriquecer sus ideas y modificar sus actitudes.

Aunado a lo anterior, en mis acciones pedagógicas también hubo cambios perceptibles, ya que recurrí a estrategias que, en algunos casos, no había utilizado o lo había hecho de manera errónea, por lo tanto, adquirí un mayor

conocimiento al respecto, lo cual me permitió orientar de manera más adecuada a los educandos.

Profesionalizarse resulta una tarea ardua porque involucra la reflexión, el análisis, la confrontación y la toma de decisiones para finalizar en la transformación; gracias al trabajo ejecutado en el transcurso de la maestría, pude asumir de forma más consciente todo lo que influye en el actuar del enseñante, por ejemplo, las características de la comunidad, de los estudiantes, la formación profesional, los padres de familia, la sociedad, pero, en particular, el compromiso, la actitud, la actualización, la apertura al cambio que como docente no debo olvidar mientras esté frente a grupo. En otras palabras, “estar en movimiento” con la firme intención de brindar una educación más completa, más útil, más significativa para el educando.

Este también me ayudó a descubrir la gran influencia de lo que aprendí durante mi formación en este posgrado, puesto que cambió mi perspectiva con respecto a la forma de relacionarme con los jóvenes, a la gran importancia de observar y conocer sus características para aprovecharlas y, por medio de ellas, interesarlos en el trabajo áulico, favoreciendo la construcción de aprendizajes, además de hacerlos seres más completos, integrales, enfatizando su unicidad.

Luego de analizar todo lo ocurrido, pude determinar que los resultados fueron buenos, pues se brindó a los estudiantes la oportunidad de conocer otras formas de trabajar con textos, así mismo, pudieron desarrollar su creatividad gracias a la elaboración de mapas mentales y de un mural; además, realizaron actividades lúdicas (“dado didáctico” y “teléfono descompuesto”) que les permitieron trabajar su comprensión lectora, de forma divertida. No obstante, considero que algunas de estas acciones, podría compartirlas con mis compañeros docentes, quienes, a su vez, las harían extensivas a la comunidad estudiantil, de tal manera que, estudiantes tengan la oportunidad de conocer esos recursos e implementarlos en su quehacer diario.

Lo expuesto puede ser un referente para aquellos docentes interesados en atender las dificultades que tiene una gran cantidad de estudiantes de secundaria y de otros niveles, en la actualidad. Por lo tanto, puedo sugerir que se contemple la realización de proyectos de lectura que involucren a toda la

comunidad estudiantil, a otros docentes e incluso a los padres de familia, mediante el uso de la Biblioteca Escolar y de Aula, tanto dentro como fuera de la institución para promoverla; así, las acciones contribuirán a mejorar el rendimiento académico de los jóvenes, se aprovecharán los acervos bibliográficos en contextos donde el acceso es limitado y se podrá concientizar a los demás actores acerca de la importancia de leer.

Los planteamientos hechos en este documento pueden ser útiles para que en futuras investigaciones se retome la enseñanza de estrategias metacognitivas asociadas con la lectura, puesto que resulta trascendental que los educandos aprendan a regular su proceso lector desde edades tempranas de tal modo que cimienten las bases de sus habilidades lectoras, inicien y continúen desarrollándolas de manera gradual. Los límites para aprender se encuentran intrínsecamente en el individuo, por ello, se debe priorizar la regulación del aprendizaje, esto es, su control deliberado y consciente porque, según Schunk (2012), desempeña un papel importante en la adquisición del lenguaje, la comunicación oral, la lectura, la escritura, la atención, la memoria, entre otros.

Indudablemente, el éxito escolar depende, en esencia, del estudiante, el docente y los padres de familia, por lo que, se trata de una triada determinante en el proceso educativo. Si bien, las decisiones de quien enseña de manera formal deben garantizar una educación de calidad, también el compromiso y los valores de los dos actores restantes resultan imprescindibles para el logro de propósitos educativos, el más importante: el aprendizaje.

En este momento, cada profesional de la educación tiene la encomienda de formar a los futuros ciudadanos porque en las aulas de las escuelas de todo el país, se encuentran las personas que, en unos años, serán los responsables (doctores, enfermeras, ingenieros, docentes, médicos) de orientar el progreso hacia una sociedad más justa, democrática, pacífica, en la cual predominen éstos y otros tantos valores que son necesarios para vivir y convivir de manera más civilizada.

De lo anterior surgen retos que involucran mi función docente, a los tutores y, por supuesto, a los alumnos, siendo la primera una pieza clave para propiciar, dirigir, pero, sobre todo garantizar esa formación. Los desafíos implican elevar la

participación de los adultos en beneficio de los adolescentes, quienes, a su vez, necesitan aprender lo académicamente necesario para su desarrollo pleno, pero, sobre todo, lo personal y socialmente indispensable para vivir en un mundo y una sociedad que, con el paso del tiempo, se tornan cada vez más complejos.

## REFERENCIAS

- Adrián Serrano, J.E. (s.f.) *El desarrollo cognitivo del adolescente*. Revista Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad. Consulta el 3 de febrero de 2018, disponible en <https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%201213/Apuntes%20Tema%202%20EI%20desarrollo%20cognitivo%20del%20adolescente.pdf>
- Araníbar Escarcha, N.R. (s.f.). *La lectura y la comprensión lectora*. Extracto de tesis de Magister en Educación Superior. Bolivia: Universidad Autónoma Tomás Frías.
- Astorga, A. y Bart Van Der, B. (1991). *El diagnóstico en el trabajo popular en Manual de Diagnóstico Participativo*. Argentina: Humanitas.
- Barraza Macías, A. (2010). *Elaboración de Propuestas de Intervención Educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Caicedo Tamayo, A. M. (2011). *Planificación y monitoreo en la comprensión lectora. Algunas variables asociadas al uso de estrategias metacognitivas*. Santiago de Cali: Universidad Valle
- Calderón Almendros, I., Calderón Almendros, J.M. y Rascón Gómez, M.T. (2016). *De la identidad del Ser a la Pedagogía de la diferencia*. Ediciones Universidad de Salamanca: España.
- Cantón Arjona, V. (2009). *Historia de la lectura en México. Hacia la formación de lectores autónomos. Primera parte*. Correo del maestro. Revista para profesores de Educación Básica No 162.
- Carrasco Altamirano, A. (2014). *Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria. Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana*. Revista Perfiles Educativos [en línea] No. 143. Consulta el 8 de abril de 2018, disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a16.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- CONAPO (2010), *Cuadro. B30. Veracruz, Ignacio de la Llave: Población Total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación y lugar que ocupa en los contextos nacional y estatal*. Disponible en: [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Datos\\_Abiertos\\_del\\_Indice\\_de\\_Marginacion](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Datos_Abiertos_del_Indice_de_Marginacion)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2016). México: Diario Oficial de la Federación.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
- Frola, P. y Velázquez, J. (2011). *Competencias docentes para...la evaluación cuantitativa del aprendizaje*. México, D.F.
- Galindo, M., Peralta, M.J. y Salamihua, L. (2018). *Mapa mental "Amistad"*. México.
- González, M.J., Barba, M.J. y González, A. (2010). *La comprensión lectora en secundaria*. Revista Iberoamericana de Educación [en línea] No. 53. Consulta el 12 de diciembre de 2017, disponible en <http://rieoei.org/3225.htm>
- Google (2018). *Xúchiles Omealca Veracruz* <https://www.google.com.mx/maps/search/xuchiles+omealca+veracruz/@18.7860205,9.831399,12z?dcr=0>
- Guarinos, P. M. y Montiel, V. I. (2011). *Aprendizaje y desarrollo en la adolescencia*. Máster Oficial en Formación del Profesorado de ESO, BACH, FP y EI. Curso 2011/ 2012 *Universidad Miguel Hernández de Elche*.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria*. Revista de currículum y formación del profesorado [en línea] No.1. Consulta el 12 de diciembre de 2017, disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART11.pdf>
- Hernández Padilla, E. (2017). *El aprendizaje en escuelas multigrado en México: resultados nacionales de la prueba Excale03 en el ciclo escolar 2013/2014*. México: XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE.
- Hernández, R. E. (2009, 8 de noviembre). *Educación en la era de la globalización*, [en línea] España: Más Europa. Actualidad política europea e internacional. Consulta el 15 de diciembre de 2017 <https://encarnahernandez.wordpress.com/2009/11/08/educar-en-la-era-de-la-globalizacion/>
- Hernández Sampieri, R., Collado Fernández, C. y Lucio Baptista, P. (2010). *Recolección de los datos. En Metodología de la investigación* (pp. 343-491). (5ta Ed.). México D.F., México: McGraw-Hill.
- H. Ayuntamiento de Omealca, Ver. *Plan de desarrollo municipal 2014-2017*. México.
- Horrocks, J. E. (1984). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.

- INEE (s.f.). *Planea: una nueva generación de pruebas ¿Qué evalúan las pruebas? Lenguaje y comunicación*. México: Instituto Nacional de Evaluación para la Educación.
- INEE (2015a). *Resultados nacionales 2015. Lenguaje y comunicación*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2016). *México en PISA 2015*. 1ª edición. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Klimenko, O. y Alvares, J. L. (2009). *Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas*. Revista Educación y Educadores [en línea] No. 2. Consulta el 11 de febrero de 2019, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219002>
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Leiva Olivencia, J.J. (2010). *La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ley de Fomento para la lectura y el libro* (2008). México: Diario Oficial de la Federación.
- Ley para el Fomento de la Lectura y el Libro para el estado libre y soberano de Veracruz de Ignacio de la Llave* (2014). México: Secretaría de Gobierno.
- López Jiménez, E. G. (1997). *Los esquemas como facultadores de la comprensión y aprendizaje de textos*. Revista Lenguaje [en línea] No. 25. Consulta el 10 de diciembre de 2017, disponible en <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/717-los-esquemas-como-facilitadoresde-la-comprension-y-aprendizaje-de-textospdf-eyQ7D-articulo.pdf>
- López López E., Tourón, J., González Galán, M. (1991). *Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial*. Revista complutense de educación. 2: 83-92.
- Lluch, B. X. (2004) *Sociedad y multiculturalidad: una perspectiva educativa*. España.
- Madero-Suárez, I.P. y Gómez-López, L.F. (2013). *El proceso de comprensión lectora alumnos de tercero de secundaria*. México. Consulta el 2 de noviembre de 2017, disponible en: <http://hdl.handle.net/11117/1367>
- Medina Rivilla, D.A. (s.f.). *Interculturalidad e interdisciplinaridad en educación. Base de la información docente*. Investigación educativa. Congreso "Interculturalidad y educación".
- México, por debajo del promedio mundial en educación: PISA* El Excelsior [en línea]. Año 2016. Consulta el 29 de noviembre de 2017, disponible en <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/12/06/1132494>



- Millán L. N.R. (2010, enero). *Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales [en línea] No. 16. Consulta el 21 de noviembre de 2017, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65219151007>
- Montalvo, X. (2018). *Mapa mental. Participación*. México.
- Muñoz Sedano, A. (s.f.). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. España. Universidad Complutense de Madrid.
- Muñoz Sedano, A (2000). *La formación de profesores en educación intercultural*. Revista Educación y Futuro digital [en línea] No. 3, Consulta el 30 de marzo de 2018, disponible en: <https://docplayer.es/26392463-La-formacion-de-profesores-en-educacion-intercultural-antonio-munoz-sedano.html>
- Núñez Delgado, M. P. (s.f.). *Materiales para un programa de comprensión lectora en la educación secundaria obligatoria*. España.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- OEI (2006). *Políticas educativas de promoción de la lectura y escritura en Iberoamérica. Informe final*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- OMS (2018). *Desarrollo en la adolescencia*. Consulta el 15 de diciembre de 2017, disponible en: [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- Paione, A. (coord.) (2016). *Prácticas del lenguaje. Enseñar a leer, escribir y tomar la palabra en la escuela primaria*. Argentina: Dirección Provincial de Educación Primaria.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. Revista de Educación [en línea] No. Extraordinario, disponible en [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005\\_10.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf)
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Education.
- Ramírez Leiva, E. M. (2001). *La lectura en la sociedad contemporánea*. Revista Investigación Bibliotecológica [en línea] No.15. Consulta el 14 de diciembre de 2017, disponible en <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol15-30/IBI03006.pdf>
- Ramírez Leiva, E. M. (2011). *México lee. Programa Nacional para el Fomento de la Lectura y el Libro*. Meeting: 114 — *Beyond the United Nations Decade of Literacy: what libraries can do* — Literacy and Reading Section with National Libraries.

- Rehaag, I. (2010). *La perspectiva intercultural en la educación*. Revista El Cotidiano [en línea] No. 160. Consulta el 19 de abril de 2018, disponible en <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32512766009>
- Ricoy Lorenzo, M.C. (s.f.). *Estrategias de intervención para la escuela de padres y madres*. España: Universidad de Vigo.
- Rodríguez, M. (2018). *Infografía. Texto narrativo*. México.
- Salvador Hernández, D. (2013). *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de educación secundaria*. Tesis profesional, Licenciatura en Pedagogía. Universidad de Sotavento, México.
- Santiago, G. A. W., Castillo, P. M. C., Morales, D.L. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura*. Revista Folios No. 26. Consultado el 7 de enero de 2018, disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>
- Santibáñez Cruz y Eizagirre (s.f.). *Estrategias para la Educación Intercultural: De la competencia social a la competencia intercultural*. Universidad de Deusto, Gernika Gogoratuz, Alboan.
- Schunk H. D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- SC (2017). *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018*. México: Dirección General de Publicaciones de la Secretaría de Cultura.
- SEB (2008). *Seis acciones para el fortalecimiento de la biblioteca escolar*. México: Secretaría de Educación Básica.
- SEP (2009). *Estrategia Nacional 11 + 1 Acciones para Vincular la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula con el Currículo de Educación Básica. Ciclo escolar 2009-2010*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2001). *Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos. Antología de lecturas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011b). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011c). *Plan de Estudios. Educación Básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011d). *Programas de Estudio. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2013a). *Estrategia Nacional. En mi escuela todos somos lectores y escritores*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2013b). *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2013c) *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2014a). *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2014b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2015). *Español 1. Libro para el maestro. Volumen I. Telesecundaria. Primer Grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017). *Planea. Resultados de los alumnos evaluados en nuestra escuela*. Disponible en: <http://143.137.111.100/PLANEA/Resultados2017/Basica2017/R17baCCT-General.aspx>
- SEV (2016). *Estrategia Estatal de Fomento a la Lectura y la Escritura*. México: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Silas Casillas, J. C. y Gómez-López, L.F. (2013). *El desarrollo de las habilidades lectoras en la escuela telesecundaria. Algunas reflexiones sobre el papel docente y el logro de los alumnos*. Revista de Investigación Educativa [en línea] No. 17. Consulta el 12 de diciembre de 2017, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283128329005>
- Silveira Caorsi, E. (2013). *La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca la enseñanza de la lectura*. Cuadernos de Investigación Educativa [en línea] No. 19. Consulta el 10 de febrero de 2018, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643892007>
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development. Consulta el 14 de diciembre de 2017, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. España: Graó.
- Subiaur Velázquez, M. (2016). *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en educación primaria*. Tesis, Licenciatura en Pedagogía. Universidad de Sotavento, México.

- Szczupak de Linetzky, S, Nelly, V. y Álvarez, M. (s.f.). *El docente como mediador cultural*. En Voces de la Educación Superior. Publicación digital No.2. Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.
- Tabash Blanco, N. (2010). *La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita*. Revista de lenguas modernas [en línea] No. 12. Consulta el 11 de diciembre de 2017, disponible en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9479/8929>
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramos, G. y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: INEE. Consultado el 2 de noviembre de 2017, disponible en [http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/practicas\\_docentes\\_\\_desarrollo\\_compreension\\_lectora\\_primaria\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/practicas_docentes__desarrollo_compreension_lectora_primaria_mexico.pdf)
- Tobón, Tobón S., Pimienta, Prieto, J. H. y García, Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Education.
- Touriñán López, J.M. y Pollitzer, C. (2005). *Educación para el encuentro: integración territorial de las diferencias culturales e inclusión de la diversidad como retos pedagógicos*. España: Universidad Santiago de Compostela.
- UNESCO (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (s.f.) *Líneas generales* [en línea] Oficina de la UNESCO en México. Consulta el 19 de abril de 2018, disponible en <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/>
- Universia México (2016). *Guillermo González Camarena: el ingeniero pionero de la televisión mexicana*. Consultado el 9 de octubre de 2018, disponible en <http://noticias.universia.net.mx/cultura/noticia/2016/02/17/1136405/guillermo-gonzalez-camarena-ingeniero-pionero-television-mexicana.html>
- Urías, A. (2018). *Preguntas sobre el reportaje “Una Navidad Binacional”*. México
- Vidal-Moscoso, D. y Manríquez-López, L. (2016). *El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios*. Revista de Educación Superior [en línea] No. 177. Consultado el 12 de diciembre de 2017, disponible en [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista177\\_S3A4ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista177_S3A4ES.pdf)
- Zabalza Eslava, R. (s.f.) *Educación intercultural*. Escuela Lurberri.

**ANEXOS**

## Anexo 1

### *Hoja para el control de lectura diaria*



Escuela Telesecundaria "Guillermo  
Camarena"  
30dtv1428z. Xúchiles, Omealca, Ver.  
Ciclo escolar 2017 - 2018



González

### **Hoja de control de lectura diaria**

ALUMNO(A): \_\_\_\_\_

MES: **NOVIEMBRE 2017.**

PADRE O TUTOR: \_\_\_\_\_

DÍA	FIRMA	DÍA	FIRMA	DÍA	FIRMA	DÍA	FIRMA	DÍA	FIRMA
L		L 5		L 12		L 19		L 26	
M		M 6		M 13		M 20	--- LIBRE - --	M 27	
M		M 7		M 14		M 21		M 28	
J 1		J 8		J 15		J 22		J 29	
V 2		V 9		V 16		V 23		V 30	
S 3		S 10		S 17		S 24		S	
OBSERVACIONES DEL PADRE O TUTOR:									

Rivera Montiel, L. (2016). *Hoja de control de lectura*. México

## Anexo 2

*Examen diagnóstico  
Segundo grado  
Ciclo escolar 2017-2018*

NOMBRE: \_\_\_\_\_

### ESPAÑOL II (Lectura)

#### • LEE CON ATENCIÓN Y REALIZA LO QUE SE PIDE.

Cuentan que hace muchos años, cuando los aztecas dominaban el Valle de México; los demás pueblos debían obedecerlos y rendirles tributo. Sucedió que, cansado de soportar maltratos, el cacique de Tlaxcala se dio a la tarea de pelear para liberar su pueblo. Así empezó la terrible entre aztecas y tlaxcaltecas.

El cacique tenía una hermosa hija: la princesa Iztaccíhuatl; estaba enamorada del joven Popocatépetl, uno de los hombres más valientes y famosos guerreros de su pueblo. Como este sentimiento era correspondido, Popocatépetl decidió pedir su mano antes de partir a la guerra, y solicitó que, si regresaba victorioso, le concedieran este gusto. El valiente guerrero preparó a sus hombres y partió.

Habían pasado apenas unas cuantas semanas cuando, comenzó a correr el rumor de que Popocatépetl había muerto en combate. Al enterarse la princesa Iztaccíhuatl, lloró amargamente hasta que murió de tristeza.

Cuando Popocatépetl regresó triunfante a su pueblo recibió la terrible noticia: “Tu prometida a muerto”.

Desconsolado, cargó el cuerpo inerte de su princesa y la llevó hasta la cima del volcán que, poco a poco, tomó la forma de la mujer dormida. El joven besó sus labios por última vez, tomó una antorcha humeante y se fue a la montaña que estaba a un lado, se arrodilló para velar su sueño eterno. La nieve los cubrió hasta que se convirtieron en volcanes.

Así fue como se formaron los volcanes Iztaccíhuatl y Popocatépetl; éste, que suele recordar a su amada pues guarda el fuego de la pasión eterna, tiembla y hace que su antorcha despida humo.

Homero Adame (2010), *“Leyendas de todo México”* p23.

1. Menciona de qué tipo de narración se trata y anota dos razones.
2. Identifica a los personajes principales y anótalos.
3. ¿Qué párrafos contienen el desarrollo del texto?
4. Describe a Popocatépetl.
5. Explica por qué se convirtió en volcán.

### **El origen de los primeros seres**

Los dioses se reunieron en consulta una vez más, y antes de que rompiera el amanecer crearon los primeros humanos, haciendo su carne con maíz blanco y maíz amarillo, y sus brazos y piernas con masa de maíz. Con un caldo especial dieron fuerza y energía a los huesos y músculos.

Aquellos primeros seres así creados fueron del género masculino y recibieron los nombres de Balam-Quizé, Balam-Acab, Manucutah e Iqui-Balam. Eran hombres sabios, tenían la capacidad de ver cosas que ignoran los hombres de hoy, eran hombres buenos.

FUENTE: Guillermo López (comp.) (2003). *El libro de los cuentos del mundo: las historias y leyendas mágicas que se cuentan todas las noches en los cinco continentes*. México: SEP/Océano, Libros del Rincón.

6. ¿De qué tipo de texto se trata?

7. ¿Por qué “El origen de los primeros seres” es una narración?

8. ¿Qué explica el texto?

### **Mueren más de 300 indocumentados mexicanos en 2003**

*Milenio diario/Notimex*. Más de 400 indocumentados perecieron en el lapso de enero a mediados del mes de diciembre, según las cifras de la coalición de grupos de derechos humanos en California, además son más de 2 720 personas fallecidas desde que la Patrulla Fronteriza desplegó, a finales de 1994 operaciones de control. Según la directora de la Fundación para la Asistencia Rural Legal de California, Claudia Smith, en la frontera de Arizona perecieron 187 migrantes, 123 en la de Texas y 94 en la de California.

La mayoría de las muertes fueron por inclemencias del tiempo, al intentar cruzar por zonas de alto riesgo, como desiertos, montañas y ríos. Además, hay que agregar las muertes por asfixia, en su mayoría encerrados en diversos transportes.

“Cada una de las muertes de migrantes es lamentable, injusta e innecesaria, pero las de los migrantes desconocidos son más dolorosas, porque sus familias sufren agonías de no saber siquiera si deben llorar a un muerto”, comentó Claudia Smith.

Fuente: “Mueren más de 400 indocumentados mexicanos en 2003”. *Alternativa Ciudadana*. Boletín 21. *Milenio diario/Notimex*.  
Página: <http://www.alternativa21.org.mx/boletines/contenidos.asp?bol=54> (recuperado 12 de junio de 2006)

9. ¿Cuál es el tema principal del texto?

10. Anota el enunciado que exprese una opinión.

### **Reglamento del grupo**

Del trato entre estudiantes y maestros

- Tratar con respeto a los demás: llamarles por su nombre, pedir las cosas por favor, evitar agresiones físicas y verbales, hacer críticas constructivas, reconocer el derecho a ser u opinar diferente.
- Ser atendido en caso de requerir ayuda especial.
- Brindar apoyo extraordinario a los compañeros con capacidades diferentes.
- Solicitar el uso de la palabra y respetar los turnos de participación.



- Tener permiso para entrar o salir del salón cuando haya un motivo que lo justifique.
- Usar un lenguaje (oral o escrito) apropiado y cortés para dirigirse a los compañeros o maestros.
- Evitar comportamientos inadecuados moralmente dentro del salón o de la escuela. Se amonestará verbalmente a los alumnos que se sorprendan en esa situación y se requerirá la presencia del padre o tutor.

Del trabajo en el aula

- Cumplir con las tareas y acuerdos.
- Participar en las actividades escolares regulares y extraordinarias con entusiasmo y compromiso.
- Recibir información completa y suficiente para comprender los contenidos de las asignaturas.
- Cuidar el equipo y mobiliario del aula y la escuela.
- Mantener la limpieza de todas las áreas y colaborar en las actividades de mantenimiento.

11. Escribe dos derechos de los miembros del grupo.

12. Anota dos obligaciones de los miembros del grupo.

13. ¿Cuáles son los aspectos que regula el documento?

### **La migala**

Juan José Arreola

La migala discurre libremente por la casa, pero mi capacidad de horror no disminuye.

El día en que Beatriz y yo entramos en aquella barraca inmunda de la feria callejera, me di cuenta de que la repulsiva alimaña era lo más atroz que podía depararme el destino. Peor que el desprecio y la conmiseración brillando de pronto en una clara mirada.

Unos días más tarde volví para comprar la migala, y el sorprendido saltimbanqui me dio algunos informes acerca de sus costumbres y su alimentación extraña. Entonces comprendí que tenía en las manos, de una vez por todas, la amenaza total, la máxima dosis de terror que mi espíritu podía soportar. Recuerdo mi paso tembloroso, vacilante, cuando de regreso a la casa sentía el peso leve y denso de la araña, ese peso del cual podía descontar, con seguridad, el de la caja de madera en que la llevaba, como si fueran dos pesos totalmente diferentes: el de la madera inocente y el del impuro y ponzoñoso animal que tiraba de mí como un lastre definitivo. Dentro de aquella caja iba el infierno personal que instalaría en mi casa para destruir, para anular al otro, el descomunal infierno de los hombres.

La noche memorable en que solté a la migala en mi departamento y la vi correr como un cangrejo y ocultarse bajo un mueble, ha sido el principio de una vida indescriptible. Desde entonces, cada uno de los instantes de que dispongo ha sido recorrido por los pasos de la araña, que llena la casa con su presencia invisible.

Todas las noches tiemblo en espera de la picadura mortal. Muchas veces despierto con el cuerpo helado, tenso, inmóvil, porque el sueño ha creado para mí, con precisión, el paso cosquilleante de la araña sobre mi piel, su peso indefinible, su consistencia de entraña. Sin embargo, siempre amanece. Estoy vivo y mi alma inútilmente se apresta y se perfecciona.

Hay días en que pienso que la migala ha desaparecido, que se ha extraviado o que ha muerto. Pero no hago nada para comprobarlo. Dejo siempre que el azar me vuelva a poner frente a ella, al salir del baño, o mientras me desvisto para echarme en la cama. A veces el silencio de la noche me trae el eco de sus pasos, que he aprendido a oír, aunque sé que son imperceptibles.

Muchos días encuentro intacto el alimento que he dejado la víspera. Cuando desaparece, no sé si lo ha devorado la migala o algún otro inocente huésped de la casa. He llegado a pensar también que acaso estoy siendo víctima de una superchería y que me hallo a merced de una falsa migala. Tal vez el saltimbanqui me ha engañado, haciéndome pagar un alto precio por un inofensivo y repugnante escarabajo.

Pero en realidad esto no tiene importancia, porque yo he consagrado a la migala con la certeza de mi muerte aplazada. En las horas más agudas del insomnio, cuando me pierdo en conjeturas y nada me tranquiliza, suele visitarme la migala. Se pasea embrolladamente por el cuarto y trata de subir con torpeza a las paredes. Se detiene, levanta su cabeza y mueve los palpos. Parece husmear, agitada, un invisible compañero.

Entonces, estremecido en mi soledad, acorralado por el pequeño monstruo, recuerdo que en otro tiempo yo soñaba en Beatriz y en su compañía imposible.

*Saltimbanqui. Artista callejero y errante.*

*Palpos. Apéndices móviles y sensibles que las arañas tienen alrededor de la boca.*

Fuente: Juan José Arreola. Cuentos breves latinoamericanos. Antología para jóvenes. México: SEP/ CIDCLI, Libros del Rincón, 2002, pp.93 y 94.

14. ¿Qué tipo de narrador se presenta en el cuento?

15. Señala dos características que describan al personaje masculino de la historia.

16. ¿Cuál es el tema del texto?

17. Describe el ambiente del cuento.

18. Explica el nudo o conflicto de la narración.

### **Reglas y castigos**

Cuando los jóvenes bebían más de lo permitido o en situaciones prohibidas, cometían una ofensa grave y se les lapidaba o apaleaba hasta la muerte en los casos extremos. Cuando incurrían en el exceso por primera vez eran trasquilados en la plaza pública, y en caso de reincidir se les derribaba su casa, dándoles a entender que quienes se conducían así no eran dignos de tener casa en el pueblo ni contarse entre los vecinos. También se les prohibía ejercer todo oficio honroso en la comunidad.

*Lapidaba. Los apedreaban, les arrojaban piedras.*

*Trasquilados. Rapados*

19. Subraya la opción que resuma el contenido

a) Los jóvenes tenían prohibido beber alcohol.

b) Los jóvenes que bebían alcohol eran castigados según la gravedad de su falta.

c) Los jóvenes que bebían alcohol eran lapidados y se les prohibía un oficio honroso.

d) Los jóvenes que bebían más de lo permitido o en situaciones prohibidas cometían una ofensa grave y eran castigados de diversas formas: eran trasquilados en la plaza pública, se les derribaba su casa, se les prohibía ejercer todo oficio honroso en la comunidad, etcétera.

20. ¿Por qué se les prohibía a los jóvenes ejercer un oficio honroso?

## ESPAÑOL II (Escritura)

- **LEE, ANALIZA LA INFORMACIÓN Y RESPONDE LO QUE SE PIDE.**

### REGLAMENTO PARA LA CLASE DE ESPAÑOL CAPITULO I

De la revisión de tareas

Art. 1º. Son derechos de los alumnos:

- a) **Preguntar** las dudas que tengan.
- b) **Utilizar los** libros de consulta la biblioteca escolar.
- c) **Revisar** sus escritos varias veces.

21. Señala el tiempo verbal en el que se redactan los derechos de los alumnos.

22. ¿Cómo está organizado el reglamento?

23. Indica a qué elemento de la monografía se refiere cada inciso.

- |          |          |
|----------|----------|
| a) _____ | b) _____ |
| b) _____ | d) _____ |

Elementos de la monografía

(a)

Texto que aparece al final de un escrito, el cual recapitula los principales aspectos desarrollados y pueden aportar el punto de vista del autor.

(b)

Texto que organiza la información recolectada (fichas, resúmenes) de acuerdo con el índice preliminar cuidando que las oraciones temáticas incluyan explicaciones, paráfrasis y ejemplos.

(c)

Listado ordenado de las fuentes de información (puede ser libros, artículos u otros textos) consultadas para elaborar la monografía.

(d)

Texto breve que se coloca antes de un escrito con la finalidad de presentar el tema que se va a tratar.

La Organización de las Naciones Unidas no es un gobierno mundial, en consecuencia, tampoco establece leyes. Sin embargo, proporciona los medios necesarios para encontrar soluciones a los conflictos internacionales. Además, formula políticas sobre asuntos que afectan al mundo entero. Aunque sean grandes o pequeños, ricos

o pobres, con diferentes sistemas sociales y puntos de vista políticos todos los Estados Miembros tienen voz y voto en este proceso.

24. Anota un nexos de oposición que se utilice en el texto.

25. A partir del texto, escribe una oración que se encuentre en tercera persona.

26. Describe las características de los siguientes elementos del cuento.

Personajes \_\_\_\_\_

Espacio \_\_\_\_\_

Tiempo \_\_\_\_\_

27. Encierra el orden de letras que completa correctamente la oración.

**Al hablar en pú\_lico su\_edió perturba\_ión en mi mente, sin embargo  
logré el éxito y superar mi de\_ilidad**

a) b, c, c, b

b) v, z, s, b

c) b, s, z, v

d) b, c, s, b

28. ¿Cuál es la característica del poema haikú?

29. ¿Cuál es la estructura de la carta formal?

30. Identifica y subraya la oración que está escrita de manera correcta.

a) ¡Cómo y cuándo debo organizar mis actividades que la maestra Yuridia me indica!

b) Como y cuando debo organizar mis actividades que la maestra Yuridia me indica

c) ¿Cómo y cuándo debo organizar mis actividades que la maestra Yuridia me indica?

d) ¿Cómo y cuando devo organizar mis actividades que la maestra Yuridia me indica?

31. Identifica los nexos temporales en el siguiente texto y subráyalos.

*Primero brotaron raicillas, luego se formaron hojas, antes de sembrar la papa nos aseguramos de que ya tuviera pequeños brotes, después colocamos el recipiente al sol.*

32. Encierra la imagen que representa un caligrama

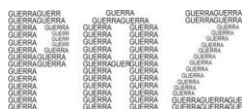
a)



b)



c)



d)



**Cultivo una rosa blanca**

Cultivo una rosa blanca,

en julio como en enero,  
para el amigo sincero  
que me da su mano franca.

Y para el cruel que me arranca  
el corazón con que vivo,  
cardo ni ortiga cultivo,  
cultivo una rosa blanca.

33. ¿Cuáles son los versos que riman?

34. ¿Cuáles son las características del poema "Cultivo una rosa blanca"?

...En los silencios sólo se escuchaba un susurro de abejas que sonaba.

Fuente: Garcilaso de la Vega. "Égloga III".

Página: <http://cvc.cervantes.es/actcult/garcilaso/versos/eglogatercera01.htm> (recuperado el 23 de mayo de 2009)

35. ¿Cuál es la letra que se repite y cuyo sonido se utiliza para crear un efecto agradable al oído (aliteración)? Subraya la respuesta correcta.

a) l

b) s

c) j

d) b

-Los pueblos prehispánicos contaban con normas específicas acerca de quién podía beber o embriagarse y cuándo. \_\_\_\_\_, los plebeyos podían consumir octli sólo en ciertas ceremonias. \_\_\_\_\_ se permitía beber a las mujeres recién paridas con fines terapéuticos. \_\_\_\_\_, a los ancianos se les permitía beber a placer, pero sin pasar de tres tazuelas por ocasión.

36. En el fragmento anterior, subraya la opción que contenga los nexos o conectores que sirven para agregar información en el párrafo anterior.

a) Si, Entonces, También.

b) En primer lugar, Después Finalmente.

c) Mientras, Luego, Por ejemplo.  
contrario.

d) Por ejemplo, También, Por el

Fuente: SEV (2017). *Evaluación Diagnóstica. Telesecundaria. Segundo grado. 2017-2018.*  
México: Secretaría de Educación de Veracruz.

### Anexo 3

#### Perfil del alumno



Escuela Telesecundaria  
"Guillermo González Camarena"  
30dtv1428z. Xúchiles, Omealca, ver.  
ciclo escolar 2017 – 2018.



#### Perfil del(a) alumno(a)

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_ Peso: \_\_\_\_\_ Estatura: \_\_\_\_\_ Tipo de sangre: \_\_\_\_\_  
Domicilio: \_\_\_\_\_ Localidad: \_\_\_\_\_ Tel: \_\_\_\_\_  
Si eres alérgico(a) a algo, escribe a qué: \_\_\_\_\_

#### Datos familiares

Nombre del padre: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_  
Nombre de la madre: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_  
Número de hermanos: \_\_\_\_\_ Eres el hijo número: \_\_\_\_\_  
¿Algún familiar directo (padre, madre o hermano) trabaja en el norte del país o en el extranjero? \_\_\_\_\_ ¿Quién? \_\_\_\_\_  
¿Algún familiar padece enfermedades crónico-degenerativas?  
Sí ( ) No ( )  
¿Cuál enfermedad? \_\_\_\_\_  
¿Algún familiar padece adicciones?  
Sí ( ) No ( ) ¿Cuál adicción? \_\_\_\_\_  
¿Vives o has vivido en una situación de violencia intrafamiliar?  
Sí ( ) No ( )

#### Características de la vivienda

Paredes: \_\_\_\_\_ Techo: \_\_\_\_\_ Piso: \_\_\_\_\_  
Propia ( ) Rentada ( ) Prestada ( )  
Si compartes tu habitación ¿con quién la compartes? \_\_\_\_\_  
¿Tu casa tiene energía eléctrica? Sí ( ) No ( )  
¿Tu casa tiene agua potable? Sí ( ) No ( )  
¿Tu casa tiene el baño adentro? Sí ( ) No ( )

### Características personales

Enfermedades padecidas esporádicamente: \_\_\_\_\_

Enfermedades \_\_\_\_\_ frecuentes:

¿Has estado hospitalizado (a)? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Cómo consideras tu sentido de la vista?

Bueno ( ) Malo ( ) Regular ( )

¿Cómo consideras tu sentido del oído?

Bueno ( ) Malo ( ) Regular ( )

¿Desayunas antes de asistir a la escuela? Sí ( ) No ( )

Habitualmente ¿qué desayunas? \_\_\_\_\_

¿Has tomado vitaminas o complementos alimenticios? Sí ( ) No ( )

¿Te desparasitas? Sí ( ) No ( ) ¿Con qué frecuencia? \_\_\_\_\_

¿Practicas la lectura? Sí ( ) No ( ) ¿por qué? \_\_\_\_\_

¿Cuál es tu deporte favorito? \_\_\_\_\_

¿Cuál es tu pasatiempo favorito? \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo diario dedicas al estudio? \_\_\_\_\_

¿En dónde estudias y haces tus tareas? \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo diario ves televisión? \_\_\_\_\_

¿Trabajas para ayudar con los gastos de tu casa? \_\_\_\_\_

¿Alguien de tu familia te ayuda con las labores escolares?

Sí ( ) No ( ) ¿Quién? \_\_\_\_\_

¿Cómo consideras que es tu relación personal con tus papás?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo consideras que es tu relación personal con tus hermanos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Preguntas generales

¿Qué es lo que más te gusta de tu escuela? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Qué es lo que menos te gusta de tu escuela? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Qué materia te gusta más? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Qué materia te gusta menos? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Qué esperas de tu maestro (a)?

---

---

¿Qué te gustaría ser de grande?

---

---

¿Qué estás dispuesto a hacer para alcanzar tus objetivos?

---

---

Menciona cinco virtudes o habilidades que consideres tener

---

---

### **Observaciones generales del maestro**

---

---

---

---

---

Fuente: Rivera Montiel. L. (2016). *Perfil del alumno*. México.



## Anexo 4

### *Prueba inicial para evaluar la comprensión lectora*

Escuela Telesecundaria  
"Guillermo González Camarena"  
Clave 30DTV1428Z  
Xúchiles, Omealca, Ver.

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado y grupo: \_\_\_\_\_

- Lee con atención el siguiente texto.

#### **Los marcianos**

Aprovechando que la noche es clara, levanta la vista y mira al cielo cuajado de estrellas sobre nuestras cabezas. Una simple ojeada descubre cientos de astros brillando en la oscuridad y si tuviésemos un buen telescopio podríamos ver muchos miles más. Algunos quizá no existan ya: en el tiempo que su luz tarda en llegar hasta nosotros, se habrán apagado para siempre. Mirando por el telescopio distinguimos también unas vagas formas blanquecinas que son otras galaxias, compuestas a su vez por millones y millones de sistemas solares como el nuestro (es decir, una estrella con varios planetas girando a su alrededor). Y más allá debe haber galaxias remotísimas que nunca veremos porque su fulgor no llega hasta aquí, pero que suponemos formadas también de modo parecido a nuestra Vía Láctea. Y aún más allá... bueno, digan lo que digan los astrónomos, la verdad es que nadie sabe qué hay más allá.

Y ahora viene la pregunta, la gran pregunta, la pregunta del millón: ¿Estamos solos en el universo? ¿No habrá en alguno de esos billones de planetas algún tipo de vida inteligente (aunque no sea muy inteligente, aunque sólo sea como la vida humana)? ¿Es posible que no haya otros seres que se nos parezcan un POCO, seres que amen y que odien, que hagan planes para el futuro, que teman a la muerte y que critiquen al gobierno? El cálculo de probabilidades indica que debe haberlos, aunque quizá demasiado lejos como para que nunca nos enteremos de su existencia ni ellos de la nuestra. Si los hay, ¿cómo serán? ¿Qué pensarían de nosotros si nos conocieran? ¿Y qué pensaríamos nosotros de ellos? ¿Y si estuviesen más cerca de lo que creemos y ahora nos estudiaran a distancia para conocernos mejor? ¿y si... y si un día vienen por fin a visitarnos?

Los escritores de ciencia ficción utilizan desde hace mucho su fantasía para imaginar cómo será ese encuentro con los seres de otros planetas. Si llegan a la Tierra, sólo de una cosa podemos estar seguros: su desarrollo tecnológico ha de ser aún más avanzado que el nuestro porque los humanos sólo podemos viajar hasta los astros más próximos en los que no parece haber vida de ninguna clase, de modo que nuestros visitantes vendrán de más lejos. Bien, pongamos que en cuestión de ciencia merecen un sobresaliente. Pero, ¿y lo demás? Los novelistas se han imaginado a los extraterrestres de todos los tamaños y formas posibles: enormes y diminutos, verdes, rojos o amarillos, con tentáculos, con aspecto de insectos, con cara de pez, con un cráneo enorme y calvo (signo de su despiadada inteligencia), vestidos de blanco y resplandecientes como los ángeles... Arthur G. Clarke, en su novela *El final de la infancia*, cuenta el caso de un visitante espacial que ayuda a los humanos pero nunca sale de su nave para que le vean: al final nos enteramos de que tiene -177- cuernos, rabo y patas de cabra como el demonio de nuestras leyendas, por lo que ha preferido mantenerse oculto para no asustar.

En general, los seres imaginarios de otros planetas se dividen en dos grandes familias. Una de ellas la forman E.T. y compañía, es decir, los extraterrestres amistosos

y bonachones que acaban maltratados por los humanos, quienes, como se sabe, somos bastante brutos. La otra familia es la de los invasores llegados del espacio con las peores intenciones: apoderarse de nuestra vieja Tierra y convertir a los humanos en esclavos. El modelo de esta temible raza extraterrestre son los marcianos de La guerra de los mundos.

Yo diría que esta novela es una de las más emocionantes y angustiosas que nunca se han escrito. Los Marcianos (H. G. Wells hizo que sus conquistadores vinieran de Marte porque en su época se suponía que era el planeta más apto para la vida y los astrónomos creían ver en él unos enormes canales que parecían artificiales) son prácticamente invencibles. Aunque todos los gobiernos se unen para luchar contra ellos, van apoderándose poco a poco de las grandes ciudades y destruyendo a sus defensores. Al final, los humanos nos salvamos gracias a un aliado inesperado: los microbios, contra los cuales los organismos marcianos no tienen protección. Pero ¡menudo susto! El relato es tan verosímil que una adaptación para la radio provocó el pánico en EE UU: creyeron que estaban siendo invadidos de verdad... Por cierto, ¿hará falta un ataque extraterrestre para que todos los pueblos de la Tierra unamos nuestras fuerzas y vivamos como auténticos hermanos?

FERNANDO SAVATER

Actividades sobre el texto

**Comprensión literal (información que podemos encontrar explícitamente en el texto)**

El autor, en el primer párrafo, se dirige a nosotros, los lectores, y nos invita a algo. ¿A qué?

¿En qué dos grandes grupos se pueden dividir los seres imaginarios de otros planetas?

¿Cómo es el sistema solar en el que vivimos?

¿Por qué el visitante espacial de la novela El final de la infancia nunca sale de su nave espacial?

En opinión del autor, ¿cuál es una de las novelas más emocionantes y angustiosas que se ha escrito?

En la novela de La guerra de los mundos los marcianos están a punto de acabar con los humanos, pero, finalmente, éstos consiguen salvarse. Cuenta cómo lo consiguen.

Cuando se adaptó la novela La guerra de los mundos para un programa de la radio, los habitantes de EEUU se asustaron muchísimo. Explica por qué.

El autor se pregunta si existirán seres que se nos parezcan un POCO. ¿En qué cosas dice que se nos podrían parecer?

**Comprensión interpretativa (ideas que se pueden deducir del texto, aunque no están directamente expresadas en él)**

¿Por qué se afirma en el texto que, de existir, los seres extraterrestres han de tener un mayor desarrollo tecnológico?

¿Cree el autor que hay vida extraterrestre? ¿En qué se basa?

En el texto se usa a menudo la primera persona del plural: tuviésemos, podríamos, nosotros, etc. ¿Cuál es la intención del autor al emplear estas formas?

Señala la respuesta correcta.

- Expresar que la acción está realizada por varias personas.
- Advertir al lector del peligro que suponen los extraterrestres.
- Crear un clima de familiaridad en el que el lector se vea implicado.
- 

Según se deduce del texto, ¿qué es un astrónomo?

Cuando el autor dice: “¿No habrá en alguno de esos billones de planetas algún tipo de vida inteligente (aunque no sea muy inteligente, aunque sólo sea como la vida humana)?”

¿Qué crees tú que está diciendo en realidad, que los seres humanos somos muy inteligentes o que somos poco inteligentes?

Fuente: Núñez Delgado., M.P.(s.f.). *Materiales para un programa de comprensión lectora en la educación secundaria obligatoria.*

## Anexo 5

### Resultados del examen pisa por sexo

Concepto	2000	2003	2006	2009	2012
<b>México</b>					
<b>Matemáticas</b>	<b>387</b>	<b>385</b>	<b>406</b>	<b>419</b>	<b>413</b>
Mujeres	382	380	401	412	n.d.
Hombres	393	391	410	425	n.d.
<b>Lectura</b>	<b>422</b>	<b>400</b>	<b>410</b>	<b>425</b>	<b>424</b>
Mujeres	432	410	427	438	n.d.
Hombres	411	389	393	413	n.d.
<b>Ciencias</b>	<b>422</b>	<b>405</b>	<b>410</b>	<b>416</b>	<b>415</b>
Mujeres	419	400	406	413	n.d.
Hombres	423	410	413	419	n.d.
<b>Promedio OCDE</b>					
<b>Matemáticas</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>498</b>	<b>496</b>	<b>494</b>
Mujeres	495	494	492	490	n.d.
Hombres	506	506	503	501	n.d.
<b>Lectura</b>	<b>500</b>	<b>494</b>	<b>492</b>	<b>493</b>	<b>496</b>
Mujeres	517	511	511	513	n.d.
Hombres	485	477	473	474	n.d.
<b>Ciencias</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>501</b>	<b>501</b>
Mujeres	501	497	499	501	n.d.
Hombres	501	503	501	501	n.d.

n.d. No disponible

Fuente: SEP (2013c) *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública.

## Anexo 6

### Mapa curricular de la educación básica 2011

#### MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>	1 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			2 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR			3 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			4 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR		
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	6 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>
HABILIDADES DIGITALES	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>		
	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales <sup>3</sup>			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía <sup>3</sup>		
Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>			Historia <sup>3</sup>			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II		
Expresión y apreciación artísticas						Educación Física <sup>4</sup>			Educación Artística <sup>4</sup>			Asignatura Estatal
			Educación Física <sup>4</sup>						Educación Artística <sup>4</sup>			Tutoría
						Educación Física <sup>4</sup>						Educación Artística <sup>4</sup>
			Educación Física <sup>4</sup>						Educación Artística <sup>4</sup>			

Fuente: SEP (2011c). *Plan de Estudios. Educación Básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

## Anexo 7

### Formato de autoseguimiento para valorar el avance de instalación y funcionamiento de la biblioteca escolar

Logros para cualificar nuestro proyecto de Biblioteca Escolar	¿Esto nos falta hacer?	Iniciamos un trabajo organizado y empieza a ver algunos logros	Realizamos un trabajo comprometido que nos permite ver resultados	¡Alcanzamos nuestra meta!
Nombramos al maestro bibliotecario o comisionado de la biblioteca.				
Integramos el Comité de la Biblioteca, donde participan docentes, alumnos y padres de familia. Levantamos una acta de su constitución.				
En el proyecto de la escuela consideramos a la Biblioteca Escolar como un apoyo pedagógico para el desarrollo de las competencias comunicativas.				
El Comité de la Biblioteca elabora y presenta a la comunidad escolar el plan anual de trabajo de la biblioteca de la escuela, donde se incluyen actividades permanentes, ocasionales y proyectos diversos.				
Se ha instalado la Biblioteca Escolar en un espacio físico, ante una dificultad optamos por una estrategia que permita su circulación en toda la escuela.				
En cada salón se ha instalado y organizado la Biblioteca de Aula con la participación de los alumnos.				
Definimos los servicios que ofrece la biblioteca de la escuela y elaboramos un reglamento.				
Los maestros nos hemos organizado por grado o ciclo para identificar los libros que apoyan los temas del programa escolar.				
Con la participación de todos, los libros se prestan en la biblioteca, a domicilio y entre grupos.				
La biblioteca está organizada por géneros y categorías, de esta manera es más fácil localizar el libro que buscamos. Empleamos la clasificación por colores.				
En la biblioteca tenemos cajas viajeras para los salones, organizadas por temas que no se encuentran en el currículo escolar, pero que son de interés para los alumnos.				
Realizamos actividades que permiten que docentes y alumnos hablen de lo que leen, comenten lo que se relaciona con los libros, dialoguen sobre sus experiencias lectoras.				
Tenemos actividades que invitan a escribir: Un periódico mural, un taller de escritores, una gaceta informativa. Publicamos nuestros escritos y más.				
Leemos en diferentes oportunidades y con modalidades diversas: lectura en silencio, audición de lecturas hechas por el maestro, en atril, a coro, en voz alta, dramatizada, entre otras. Además, participamos maestros, padres de familia y alumnos.				
Formamos una Red de Bibliotecas Escolares para intercambiar información, proyectos y experiencias.				
<b>Retos del mes:</b>				

Fuente: SEB (2008). *Manual Seis Acciones para el Fortalecimiento de la Biblioteca Escolar*. México: Subsecretaría de Educación Pública.

## Anexo 8

### *Formato para registrar el avance de los propósitos del plan de lectura*

<b>Los Diez Propósitos de las escuelas formadoras de lectores y escritores</b>						
Propósito	Gestión (Organización administración)	¿Qué nos falta?	Prácticas pedagógicas (aula, biblioteca escolar)	¿Qué nos falta?	Participación social (padres de familia, comunidad)	¿Qué nos falta?
1. Identificamos y discutimos los retos y las necesidades para formar lectores y escritores competentes, con el fin de proponer y definir alternativas que contribuyan a mejorar prácticas pedagógicas.						
2. Diversificamos momentos y espacios de lectura, leemos para nuestros alumnos y junto con ellos propiciamos tiempos para la lectura independiente y entre compañeros.						
3. Revisamos juntos los textos que escribimos para mejorarlos y comunicar realmente lo que queremos.						
4. Conversamos acerca de lo que leemos y escribimos, compartimos aprendizajes, gustos, intereses y necesidades, con el fin de que el diálogo se convierta en la forma privilegiada para llegar a acuerdos y tomar decisiones colectivas.						
5. Utilizamos los materiales de la biblioteca escolar y de aula, así como los libros de texto gratuitos, a fin de profundizar en los temas de clase u otros que también sean de nuestro interés.						
6. Promovemos el conocimiento, uso y circulación de los libros en la escuela y las aulas, para ello contamos con una comisión responsable.						
7. Garantizamos que los acervos se amplíen periódicamente según nuestras necesidades, intereses y posibilidades.						
8. Prestamos los materiales a toda la comunidad escolar (alumnos, maestros y padres de familia) para su uso dentro y fuera de la escuela, promoviendo su organización, mantenimiento y cuidado.						
9. Invitamos a los padres de familia a participar en diversas actividades en las que narran, leen y escriben con y para sus hijos.						
10. Empleamos diversos medios para hacer públicos nuestros escritos, en los que compartimos necesidades, intereses y puntos de vista con toda la comunidad.						

Fuente: SEB (2008). *Manual Seis Acciones para el Fortalecimiento de la Biblioteca Escolar*. México: Subsecretaría de Educación Pública.

## Anexo 9

### *Acta constitutiva del comité de lectura y biblioteca*

En la localidad de \_\_\_\_\_ del municipio de \_\_\_\_\_ en el estado de Veracruz, siendo las \_\_\_\_\_ horas del día \_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ del año dos mil \_\_\_\_\_, con fundamento en el Acuerdo Secretarial 535, por el que se emiten Los *Lineamientos Generales para la Operación de los Consejos Escolares de Participación Social*, el C. director (a), o su equivalente, Profr. \_\_\_\_\_, de la escuela Telesecundaria \_\_\_\_\_ en su calidad de Presidente Honorario y con el objeto de fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación en los centros escolares para la toma de decisiones, y que corresponsabilicen a los diferentes actores sociales y educativos, ha convocado y reunido a la comunidad educativa de este centro escolar con la finalidad de celebrar la asamblea que elegirá por mayoría de votos a un Presidente Académico (Maestro Bibliotecario asignado) y a los Docentes, Padres de Familia y Alumnos que se encargarán de cumplir con las diferentes comisiones derivadas del Plan de Trabajo de Fomento de la Lectura, para que constituyan el *Comité de Lectura y Biblioteca* de esta institución durante el ciclo escolar \_\_\_\_\_

Una vez sustanciado el procedimiento de manera democrática, han resultado electos las siguientes figuras educativas cuyos datos se incluyen en el *Registro de Integrantes del Comité de Lectura y Biblioteca*.

#### **Comité de Lectura y Biblioteca**

**Escuela:**

**CCT:**

**Presidente Honorario:**

**Presidente Académico:**

(Maestra Bibliotecaria)

#### **Comisiones**

##### *Comisión de control y préstamo*

Comisión	Nombre	Firma
Objetivo: ofrecer el servicio de préstamo de libros a los usuarios.		
Funciones: llevar un seguimiento puntual del movimiento de los acervos; asegurar su uso adecuado.		
Horario: Lunes a viernes de 12:00 a 14:00 hrs.		



*Comisión de promoción y difusión*

Comisión	Nombre	Firma
Objetivo: mantener a la comunidad escolar informada con respecto al funcionamiento, los materiales y servicios con que cuenta la biblioteca escolar.		
Funciones: dar a conocer información detallada y actualizada de los acervos, de los servicios de la biblioteca, de las actividades, eventos, entre otras.		

*Comisión de evaluación y seguimiento*

Comisión	Nombre	Firma
Objetivo: realizar un seguimiento del trabajo realizado en la biblioteca para proponer acciones con el fin de mejorar.		
Funciones: verificar la realización de actividades de acuerdo con el plan de trabajo de la biblioteca.		

**FIRMAN**

**PRESIDENTE HONORARIO PRESIDENTE ACADÉMICO**

**Nombre y Firma Nombre y Firma**

No habiendo otro asunto que tratar, se declara terminada la instalación del **Comité de Lectura y Biblioteca**, siendo las 13:45 horas del mismo día 5 del mes de septiembre de 2012, se levanta la presente acta por triplicado, para su inscripción en el *Registro Público de Consejos Escolares de Participación Social*, firmando al calce y al margen los que en ella intervinieron.

Fuente: SEB (2008). *Manual Seis Acciones para el Fortalecimiento de la Biblioteca Escolar*. México: Subsecretaría de Educación Pública.

## Anexo 10

### *Plan anual de trabajo de la biblioteca escolar 2008-2009*

**Mes:**

**Escuela:**

**Maestro bibliotecario:**

Modalidades organizativas	Actividades	Fecha de inicio y término de la actividad	Responsables
Los proyectos			
Actividades habituales			
Secuencias de actividades			
Situaciones independientes: A. Situaciones ocasionales B. Situaciones de sistematización			
Actividades de vinculación curricular			

Fuente: SEB. (2008). *Manual Seis Acciones para el Fortalecimiento de la Biblioteca Escolar*. México. Subsecretaría de Educación Pública

## Anexo 11

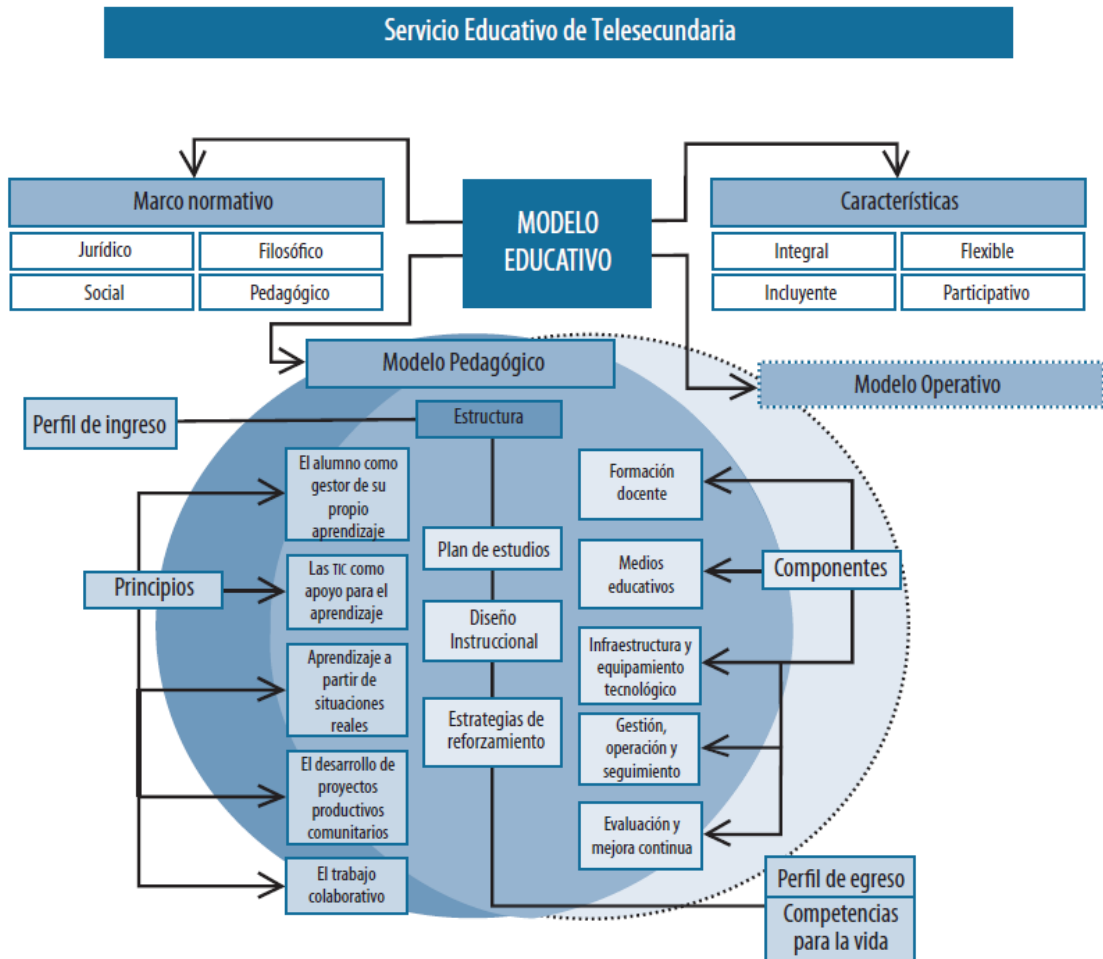
*Formato para planear la estrategia global de mejora*

**CONSEJO TECNICO ESCOLAR**  
**PRIMERA SESION ORDINARIA**  
**CICLO ESCOLAR**

ESTRATEGIA GLOBAL DE MEJORA	
Se transcribe de la Planeación de la Ruta de Mejora Escolar.	DIAGNÓSTICO:
	PRIORIDAD EDUCATIVA:
	OBJETIVO:
	META:
Ámbitos	
<b>Nombre de la Estrategia:</b>	
<b>ENTRE MAESTROS</b>	
<b>EN EL SALÓN DE CLASES</b>	
<b>EN LA ESCUELA</b>	
<b>CON LOS PADRES DE FAMILIA</b>	
<b>PARA MEDIR AVANCES</b>	
<b>ASESORÍA TÉCNICA</b>	
<b>MATERIALES E INSUMOS</b>	

## Anexo 12

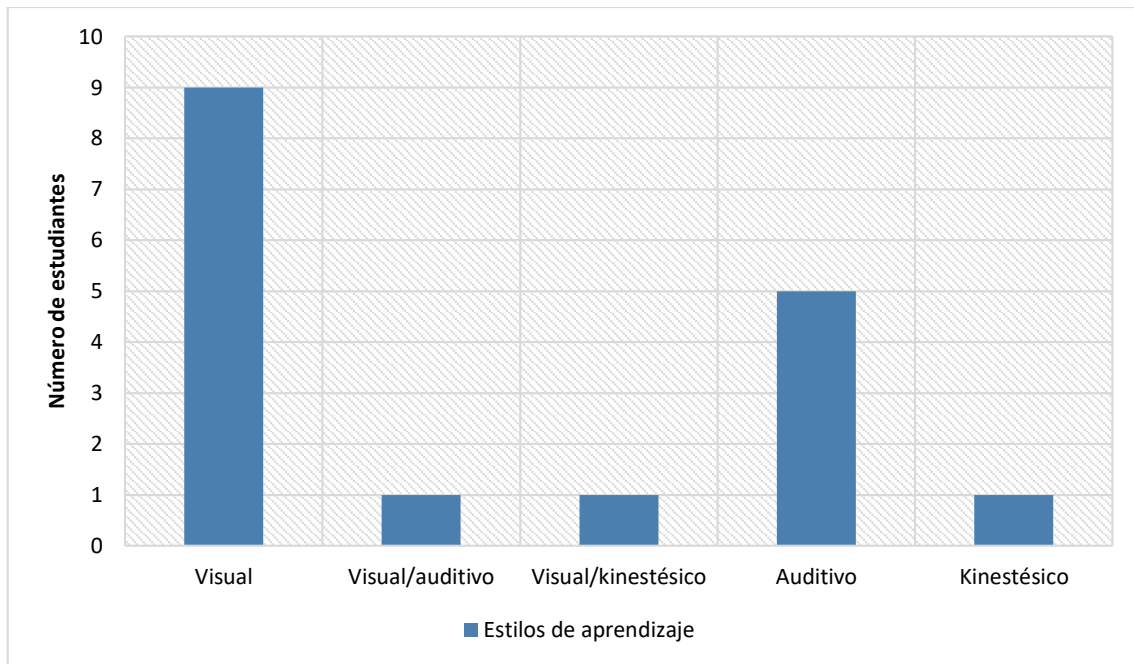
### Organización del servicio de telesecundaria.



SEP (2011b). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base.* México: Secretaría de Educación Pública.

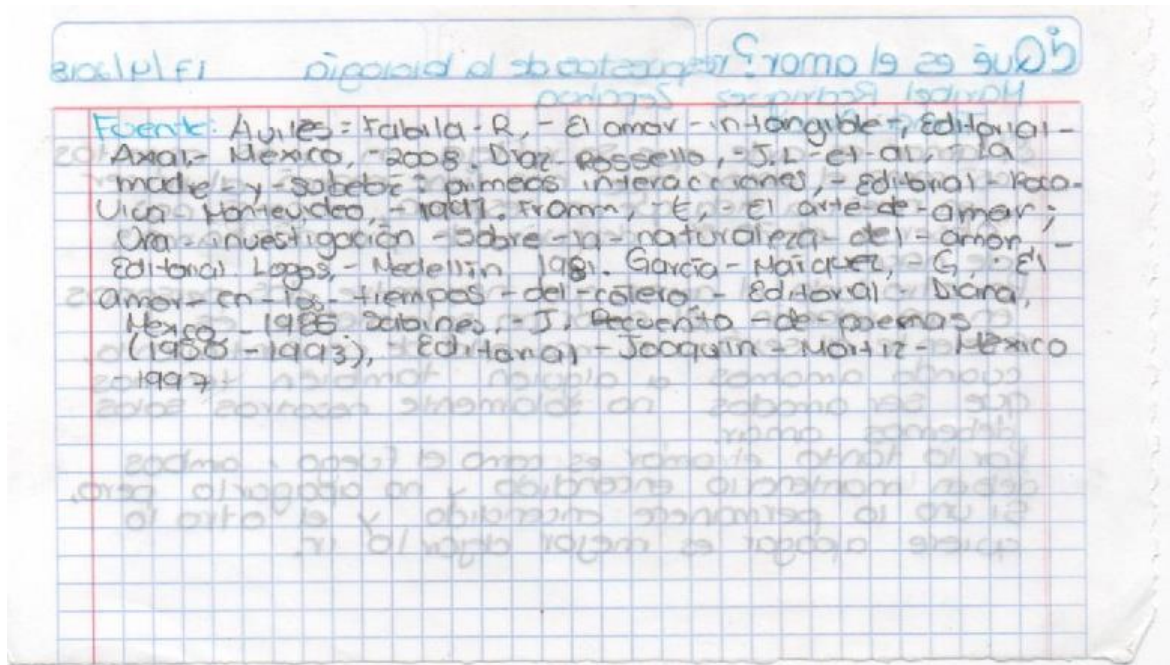
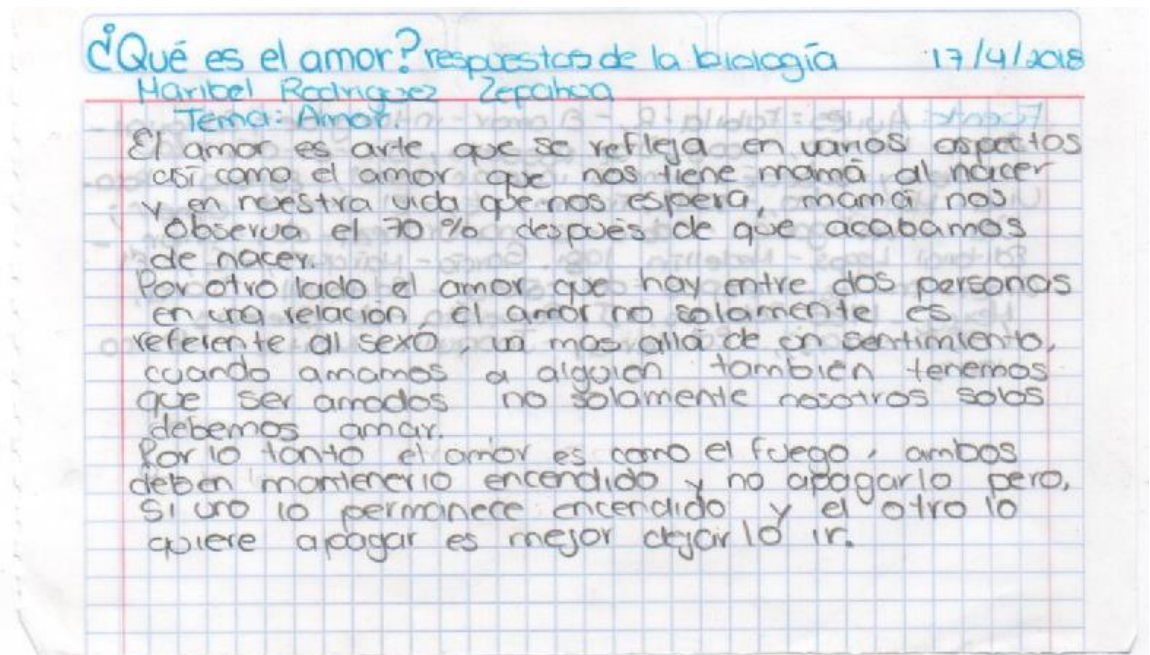
### Anexo 13

#### Resultados del Test de Estilos de Aprendizaje



## Anexo 14

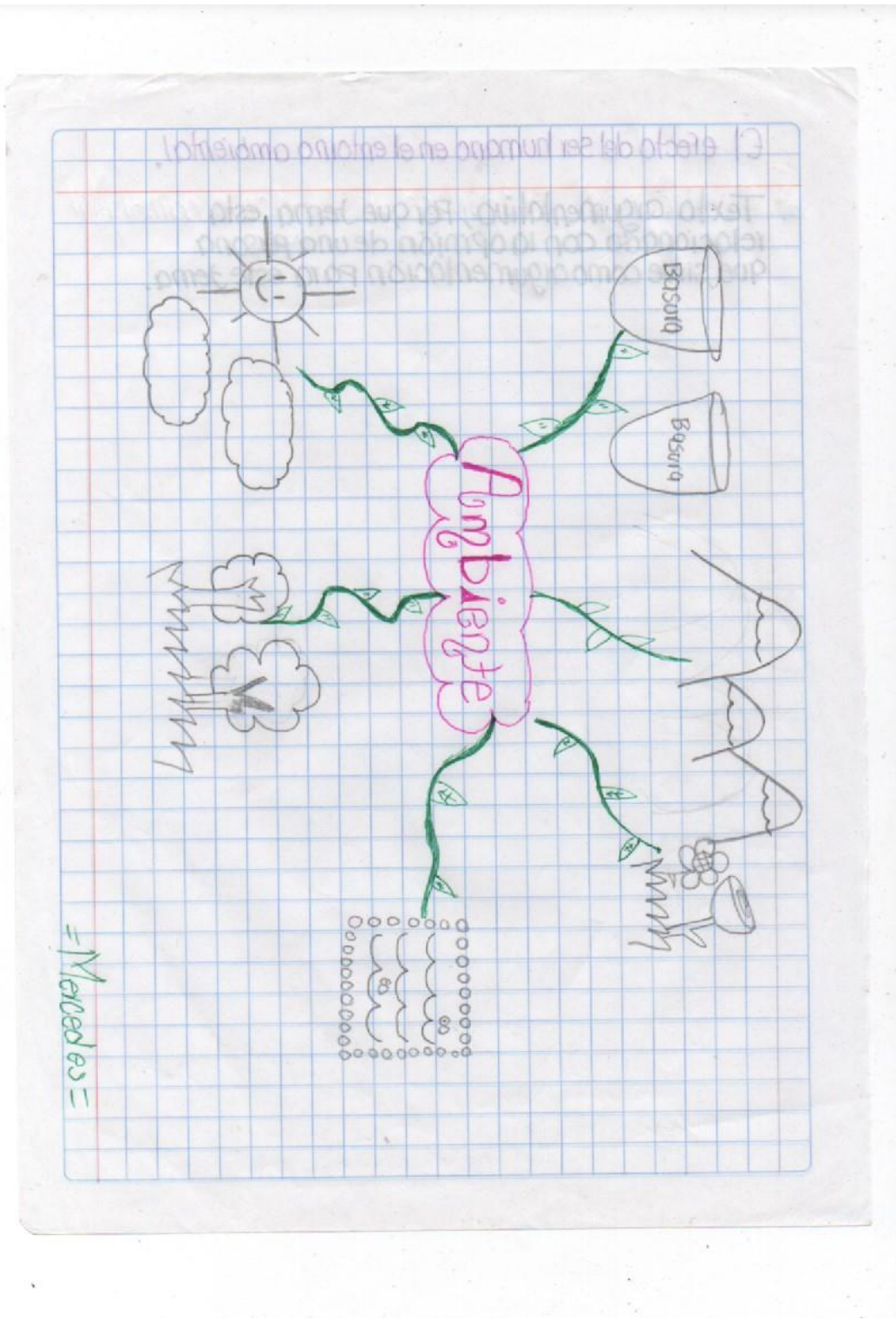
Producto: ficha de resumen



En estas imágenes se muestra una ficha de resumen (anverso y reverso) que una estudiante elaboró a partir de un texto expositivo de su interés.

Anexo 15

Mapa mental elaborado por una alumna



## Anexo 16

*Texto trabajado en la actividad "Interroga tus textos", primera sesión*

### UNA PEQUEÑA HISTORIA

Érase una vez... un chico con mal carácter. Siempre hay alguno así, de esos que siempre están quejándose, gritando, protestando y recriminando a los demás su comportamiento cuando a él no le gusta. A veces golpean, y casi siempre humillan a los otros, lo cual duele más que una bofetada.

Su padre le dio un saco de clavos y le dijo que clavara uno en la verja del jardín cada vez que perdiera la paciencia y se enfadara con alguien. Él lo pensó bien y vio que su padre tenía razón. Tenía que cambiar.

El primer día clavó 37 clavos. Durante las semanas siguientes se concentró en controlarse y día a día disminuyó la cantidad de clavos nuevos en la verja. Había descubierto que era más fácil controlarse que clavar clavos.

Finalmente llegó un día en el que ya no clavaba ningún nuevo clavo. Entonces fue a ver a su padre para explicárselo.

Su padre le dijo entonces que era el momento de quitar un clavo por cada día que no perdiera la paciencia. Los días pasaron y finalmente el chico pudo decir a su padre que había quitado todos los clavos de la verja.

El padre condujo a su hijo hasta la verja y le dijo: «-Hijo mío, te has comportado muy bien, pero mira todos los agujeros que han quedado en la verja. Ya nunca será como antes. Cuando discutes con alguien y le dices cualquier cosa ofensiva le dejas una herida como ésta. Puedes clavar una navaja a un hombre y después retirarla, pero siempre quedará la herida.

A pesar de las veces que le pidas perdón -y debes hacerlo siempre-, la marca de la herida permanecerá. Una herida provocada con la palabra hace tanto daño como una herida física.»

Y por eso también es importante saber olvidar las ofensas que se nos hicieron. Pero olvidarlas de verdad, para no volver a utilizarlas nunca como reproche cuando nos volvamos a sentir ofendidos. Porque entonces las heridas vuelven a abrirse.

Los amigos son joyas raras de encontrar. Están listos para escucharte cuando tienes necesidad. Te sostienen y te abren su corazón. Cuídalos.

Enseña a tus amigos cómo les quieres... y les respetas. Evita humillarles y quedar tú por encima. Respétalos siempre, aunque no debas darles la razón cuando

están en el error. Discrepa sin herir. Son personas, como tú. Piensa a menudo cómo te sentirías tú en su lugar. Y obra en consecuencia.

Pero no se trata sólo de los amigos... Hay más gente en el mundo, a la que le afecta, para bien o para mal, lo que hacemos y decimos.

Hay una *regla de oro*, un principio moral básico que sirve para actuar con respeto: TRATA A LOS DEMÁS SÓLO COMO DESEAS SER TRATADO. Es en realidad una forma de decir: Respeta, respeta, respeta... Trata a los demás como personas.

Fuente: *Respeto* (s.f.). España. Consulta el 5 de marzo de 2018, disponible en [https://www.google.com/search?ei=GdLOW4WGMoWsswX\\_kKPABg&q=actividad+sobre+el+valor+del+respeto+pdf&oq=actividad+sobre+el+valor+del+respeto+pdf&gs\\_l=psy-ab.3..0i22i30.16772.23762..23876...0.0..0.295.7261.0j26j13.....0....1.gws-wiz.....0j35i39j0i19j0i22i30i19.1QLjJslmC\\_c](https://www.google.com/search?ei=GdLOW4WGMoWsswX_kKPABg&q=actividad+sobre+el+valor+del+respeto+pdf&oq=actividad+sobre+el+valor+del+respeto+pdf&gs_l=psy-ab.3..0i22i30.16772.23762..23876...0.0..0.295.7261.0j26j13.....0....1.gws-wiz.....0j35i39j0i19j0i22i30i19.1QLjJslmC_c)



## Anexo 17

Texto subrayado e identificación de características de los personajes

Nombre: Izzel Rubi Cocati Clemente Fecha: 02/05/18

### UNA PEQUEÑA HISTORIA

Érase una vez... un chico con mal carácter. Siempre hay alguno así, de esos que siempre están quejándose, gritando, protestando y recriminando a los demás su comportamiento cuando a él no le gusta. A veces golpean, y casi siempre humillan a los otros, lo cual duele más que una bofetada.

Su padre le dio un saco de clavos y le dijo que clavara uno en la verja del jardín cada vez que perdiera la paciencia y se enfadara con alguien. Él lo pensó bien y vio que su padre tenía razón. Tenía complejo que cambiar. Impaciente.

El primer día clavó 37 clavos. Durante las semanas siguientes se concentró en controlarse y día a día disminuyó la cantidad de clavos nuevos en la verja. Había descubierto que era más fácil controlarse que clavar clavos.

Finalmente llegó un día en el que ya no clavaba ningún nuevo clavo. Entonces fue a ver a su padre para explicárselo.

Su padre le dijo entonces que era el momento de quitar un clavo por cada día que no perdiera la paciencia. Los días pasaron y finalmente el chico pudo decir a su padre que había quitado todos los clavos de la verja.

El padre condujo a su hijo hasta la verja y le dijo: «Hijo mío, te has comportado muy bien, pero mira todos los agujeros que han quedado en la verja. Ya nunca será como antes. Cuando discutes con alguien y le dices cualquier cosa ofensiva le dejas una herida como ésta. Puedes clavar una navaja a un hombre y después retirarla, pero siempre quedará la herida.

A pesar de las veces que le pidas perdón -y debes hacerlo siempre-, la marca de la herida permanecerá. Una herida provocada con la palabra hace tanto daño como una herida física.»

Humildad Y por eso también es importante saber olvidar las ofensas que se nos hicieron. Pero olvidarlas de verdad, para no volver a utilizarlas nunca como reproche cuando nos volvamos a sentir ofendidos. razonable Porque entonces las heridas vuelven a abrirse.

Los amigos son joyas raras de encontrar. Están listos para escucharte cuando tienes necesidad. Te sostienen y te abren su corazón. Cúdalos. razonable

Enseña a tus amigos cómo les quieres... y les respetas. Evita humillarles y quedar tú por encima. Respétalos siempre, aunque no debas darles la razón cuando están en el error. Discrepa sin herir. Son personas, como tú. Piensa a menudo cómo te sentirías tú en su lugar. Y obra en consecuencia.

Pero no se trata sólo de los amigos... Hay más gente en el mundo, a la que le afecta, para bien o para mal, lo que hacemos y decimos.

Hay una regla de oro, un principio moral básico que sirve para actuar con respeto: **TRATA A LOS DEMÁS SÓLO COMO DESEAS SER TRATADO**. Es en realidad una forma de decir: Respeta, respeta, respeta... Trata a los demás como personas.

Respetuoso

## Anexo 18

### *Ficha "aprender a comprender"*

Datos
Título:
Tipo de texto:
Autor:
Comprensión global (tema y 6 ideas principales)
Lo que sabías del tema...
Lo que no sabías...

## Anexo 19

*Texto leído en la actividad “Interroga tus textos”, tercera sesión*

### **LA IMPORTANCIA DEL FÚTBOL EN LA SOCIEDAD**

En muchos países el fútbol está inmerso en la cultura y muchos aspectos de la vida giran en torno a él. Nuestro país no es una excepción. Se publican diarios y revistas de fútbol, sellos de fútbol, hay programas de radio exclusivos, canales de televisión deportivos, tertulias futbolísticas, promociones increíbles de los partidos clásicos, páginas web sobre este deporte, videojuegos, juegos de mesa, juguetes, ropa de los ídolos deportivos, etc.

Este deporte se ha convertido en el entretenimiento de muchas personas y en su único esparcimiento. Se ha comprobado que el fútbol cambia los estados de ánimo e influye en amplios sectores de la población: la victoria en un partido trae felicidad a los seguidores; por el contrario, la derrota genera frustración.

Cuando acaba la temporada hay un auténtico síndrome de abstinencia de fútbol, lo que ocasiona un sentimiento de desánimo. Para mantener la adicción futbolística, los medios de comunicación abusan de este deporte; en los noticiarios el espacio dedicado a la información futbolística –que no deportiva- es excesiva. Los otros deportes aparecen en un segundo plano o no existen. Es tanta la influencia del fútbol que hay economistas que han establecido una relación importante entre la economía del país y las victorias futbolísticas en torneos internacionales.

Por otra parte, los sueldos de los futbolistas son exagerados y desproporcionados. Los jugadores no dejan de ser hombres detrás de un balón. No es lógico que por ir detrás de un balón ganen la gran cantidad de dinero que todos conocemos. Hay trabajos que son mucho más sacrificados y que exigen una preparación y una responsabilidad muy superior y nunca ganarán ni la cuarta parte de lo que ganan los jugadores. Pensemos en los años de preparación de un médico y la responsabilidad que exige el desarrollo de su profesión. O en la labor de los ingenieros o de los arquitectos o de tantas y tantas profesiones. Y es que este deporte se ha convertido, en realidad, en un negocio que genera muchos millones de euros. Pero también cuesta mucho dinero a los ciudadanos ya que la seguridad en los campos de fútbol y en las inmediaciones a los mismos corre a cargo del estado.

Los valores del deporte son el esfuerzo, la superación, la dedicación y la deportividad. Todos estos valores implican una generosidad por parte de los jugadores por dar lo mejor de sí y respetar el esfuerzo de los demás. Así, cuando se gana o se pierde hay que pensar y comprender a los compañeros de tu propio equipo y del equipo contrario. Por ello, las peleas de los jugadores no son la mejor forma de actuar. Muestran lo peor del deporte y son un mal ejemplo. También lo es la avaricia que a veces demuestran cuando los clubes conceden primas a los jugadores para que estén más motivados en encuentros importantes.

Creemos que hemos de poner las cosas en su sitio. El deporte en la sociedad es algo secundario y mucha gente lo ve superior a todo, ya que se le da más importancia de la que tiene. Consideramos que se ha convertido en un negocio. No podemos relacionar el deporte con la economía ya que el deporte es el deporte, y la economía es la economía

Fuente: *La importancia del futbol en la sociedad* (2012). México. Consulta el 27 de abril de 2018, disponible en <https://educaduc.wordpress.com/2012/08/23/la-importancia-del-futbol-en-la-sociedad/>

## Anexo 20

### Texto trabajado en la actividad “Cárgate de información”, primera sesión

Plan de Mejora. Competencia lectora

#### Materia: Matemáticas

#### Contextualización de la actividad

La lectura de este texto se incluye dentro de una secuencia didáctica dirigida a segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, mediante el texto se quieren trabajar los números grandes; así como un acercamiento a series numéricas que crecen de manera muy rápida. La lectura de un texto clásico sirve como pretexto de cara a alcanzar dichos objetivos.

#### Texto

*Nota: El texto es la adaptación de una historia de la que no se sabe muy bien su origen. Figura en muchos libros de divulgación científica y se puede encontrar en multitud de sitios.*

#### La leyenda del ajedrez

Cuenta la leyenda que hacia el siglo VI a.C. reinaba en cierta parte de la India un rey llamado Sheram. En una de las batallas en las que participó su ejército perdió a su hijo, y eso le dejó profundamente consternado. Nada de lo que le ofrecían sus súbditos lograba alegrarle.

Un buen día un cortesano llamado Sissa se presentó en su reino y pidió audiencia. El rey aceptó y Sissa le presentó un juego que, aseguró, conseguiría divertirle y alegrarle de nuevo: el ajedrez



Después de explicarle las reglas y entregarle un tablero con sus piezas el rey comenzó a jugar y se sintió maravillado: jugó y jugó y su pena desapareció en gran parte. Sissa lo había conseguido.

Sheram, agradecido por tan preciado regalo, le dijo a Sissa que como recompensa pidiera lo que deseara. Éste rechazó esa recompensa, pero el rey insistió y Sissa pidió lo siguiente:

“Señor, soy hombre modesto, y me conformaría con que me paguéis un grano por el primer cuadrado, dos por el segundo, cuatro en el tercero, ocho en el cuarto, etc.”. El rey se sorprendió bastante con la petición creyendo que era una recompensa demasiado pequeña para tan importante regalo y aceptó, pero su alegría pronto se trocaría en ira cuando se dio cuenta de que ni con todo el trigo de su país alcanzaría a pagar semejante suma.

<http://www.blogodisea.com/2010/leyenda-tablero-ajedrez-progresion-aritmetica/matematicas-logic/>

Fuente: *Plan de mejora de la competencia en comunicación lingüística* (s.f.) España. Consulta el 06 de marzo de 2018, disponible en <http://nagusia.berritzeguneak.net/gaitasun/docs/planesmejora/docplandemejoraleng.pdf>

## Anexo 21

*Texto trabajado en la actividad “Cárgate de información”, segunda sesión*

### **Hedy Lamarr**

Pionera de las telecomunicaciones

#### **Inventos hechos por mujeres**

La oficina de patentes de los Estados Unidos abrió en 1790, pero en esa época las mujeres no podían patentar legalmente sus inventos de manera independiente, es decir, sin un acompañante masculino. De modo que muchos inventos quedaron sin patente o bajo el nombre de un varón, ya fuese padre, marido o hermano de la verdadera inventora.

La primera mujer en obtener una patente fue Mary Dixon Kies, quien revolucionó la industria del sombrero inventando un procedimiento para tejer la paja con la seda. Este invento fue registrado en 1809, y desde entonces la lista de inventos hechos por mujeres se ha vuelto cada vez más larga. Por mencionar sólo algunos: el periscopio, la lavavajillas, el limpiaparabrisas, el sostén, los pañales desechables, el corrector líquido y los chalecos antibalas. Para una detallada historia de cada uno les sugerimos consultar el libro *Mujeres inventoras*, publicado en España y escrito por dos mujeres.

El invento de Hedy Lamarr y George Antheil fue patentado en 1942 y guardado en secreto por la Marina de los Estados Unidos. Se utilizó por primera vez en 1962, durante la crisis de los misiles de Cuba. Varios años después, en 1998, la Electronic Frontier Foundation concedió a Lamarr y Antheil el Premio Pionero, por su aportación al desarrollo de las comunicaciones basadas en el sistema de salto de frecuencias. No obstante, ninguno de los dos acudió a la entrega, Antheil ya había muerto y Lamarr no quiso ir a recoger el premio.

Fuente: Puchet Anyul, C. y Bolaños, S. (2016). *Hedy Lamarr pionera de las telecomunicaciones*. Revista ¿Cómo ves? [en línea] No. 206. Consulta el 16 de abril de 2018, disponible en: [http://www.comoves.unam.mx/assets/revista/206/guiadelmaestro\\_206.pdf](http://www.comoves.unam.mx/assets/revista/206/guiadelmaestro_206.pdf)

## Anexo 22

*Texto trabajado en la actividad “recuerda las estrategias”, primera sesión*

### **El príncipe Ceniciento**

*Banette Colle*

El príncipe Ceniciento no parecía un príncipe, porque era bajito, pecoso, sucio y delgado. Tenía tres hermanos grandulones y peludos que siempre se burlaban de él. Estaban siempre en la disco del palacio, con sus novias, también princesas, y el pobre príncipe Ceniciento siempre en casa, limpia que te limpia lo que ellos ensuciaban.

¡Si pudiera ser fuerte y peludo como mis hermanos! –pensaba junto al fuego, cansado de trabajar.

El sábado por la noche, mientras lavaba calcetines, un hada cochambrosa cayó por la chimenea.

–Se cumplirán todos tus deseos –dijo el hada–. Zis, Zis, Bum, Bic, Bac Boche, esta lata vacía será un coche. ¡Bif, baf, bom, bo bo bas, a la discoteca irás!

–¡Esto no marcha! –dijo el hada.

–¡Dedo de rata y ojo de tritón salvaje, que tus harapos se conviertan en un traje!

– (¡Caramba!) –pensó el hada–, ¡no me refería a un traje de baño!

–Ahora cumpliré tu deseo más importante. ¡Serás fuerte y peludo a tope!

–¡Y vaya si era un Ceniciento grande y peludo!

–¡Caramba! –dijo el hada–. Ha vuelto a fallar, pero estoy segura de que a medianoche se romperá el hechizo.

Poco se imaginaba el príncipe Ceniciento que era un mono grande y peludo por culpa de aquel error. ¡Se veía tan guapo! Y corrió a la discoteca. El coche era muy pequeño, pero supo sacarle provecho, pero al llegar a la disco de príncipes, ¡era tan grande que no pasaba por la puerta!, y decidió volver a casa en autobús. En la parada había una princesa muy guapa:

–¿A qué hora pasa el autobús? –gruñó.

Por suerte dieron las doce y el príncipe Ceniciento volvió a ser como antes. La princesa creyó que la había salvado ahuyentando a aquel mono peludo.

–¡Espera! –gritó ella, pero el príncipe Ceniciento era tan tímido que ya había echado a correr. ¡Hasta perdió los pantalones!

Aquella mujer resultó ser la rica y hermosa princesa Lindapasta, quien dictó un bando para encontrar al propietario de los pantalones. Príncipes de lejanas tierras intentaron ponérselos, pero los pantalones se retorcián y nadie lo conseguía. Como era de esperar, los hermanos del príncipe Ceniciento se peleaban por probárselos. Que se los pruebe él –ordenó la princesa, señalando

al príncipe Ceniciento.

–Este mequetrefe no podrá ponérselos –se burlaron sus hermanos... ¡pero lo consiguió!

La princesa Lindapasta se le declaró al punto.

El príncipe Ceniciento se casó con la princesa Lindapasta y fueron ricos y felices por siempre.

La princesa Lindapasta habló con el hada de los tres peludos... y ésta los convirtió en hadas domésticas y en adelante les tocó hacer las labores de la casa.

Fuente: Venegas Franco, P. y Hermosa Melgar, I. (2012). *Lo que los cuentos cuentan. Manual Para Implementar La equidad de género y la prevención de la violencia hacia las mujeres en educación primaria*. México: Idea.

## Anexo 23

*Texto trabajado en la actividad “recuerda las estrategias”, segunda sesión*

### **El respeto al otro y el respeto a sí mismo**

Tener respeto por uno mismo conlleva tener respeto hacia los demás; implica que reconozcamos nuestros recíprocos derechos. Tu derecho a tener tu propio punto de vista, tu derecho a cambiar de opinión, tu derecho a decidir, es también el derecho del otro. El respeto hacia los demás supone tener respeto por sus decisiones y por sus sentimientos. Respetar las decisiones de los demás o sus sentimientos no significa que estemos de acuerdo ni que los compartamos del todo. Significa que aceptamos que la otra persona tiene derecho a tener sus propios sentimientos y a tomar sus propias decisiones, nos parezcan o no adecuadas. Significa que permitimos que los demás pongan nombre a sus sentimientos, aunque no los entendamos o, aunque nosotros les llamemos de otra manera.

Respeto hacia los demás también significa respetar sus diferencias culturales, aceptar que somos personas diferentes, con experiencias, culturas, ideologías y puntos de vista distintos. Significa respetar sus sueños y sus necesidades, y no tomar decisiones que les afecten sin contar con su participación. El respeto hacia los demás además incluye el derecho a tener opiniones y valoraciones diferentes, el respeto hacia la pluralidad. La libertad y responsabilidad de elegir la propia vida de ideas. “Vive y deja vivir”, es una frase que nos hace conscientes de que no tenemos derecho a juzgar a los demás por decisiones que no afecten más que a su propia persona. Finalmente se entiende que el respeto hacia los demás va más allá. Supone también que vamos a ayudar a los demás a desarrollar todas sus capacidades. Implica pensar en la siguiente forma: “Pongo a tu disposición mis capacidades para que tú puedas desarrollar las tuyas, pídemelo que necesites y que yo pueda darte”. Respetar al otro es aceptar su derecho a solicitar nuestra ayuda y nosotros otorgar el apoyo que nos sea posible. Por otra parte, las personas que se estiman muy poco, también suelen mostrar una baja estimación hacia los demás. Se lastima, hierde o ridiculiza a los demás si no se respeta y no se quiere a sí mismo. Detrás de una persona que constantemente ofende a otros hay alguien continuamente despreciándose, que no se acepta a sí mismo. Del respeto que se tenga por cada persona dependerá el respeto a tu propia persona, y el respeto que te proporcionará a ti la gente que te rodea. En conclusión, debemos de recordar que, como seres humanos, tenemos los mismos derechos de vivir y participar en el mundo, reconociendo que nuestra vida no le pertenece a otras personas, ni que la vida de los otros nos pertenece. Así como nosotros tenemos el derecho de vivir nuestra vida sin que otras personas la manejen, las demás personas también gozan de ese derecho. Debemos respetar a los demás para que se desarrollen libremente, participando con ellos en sus vidas, pero jamás con el afán de controlarlas. Puede haber ocasiones en las que las acciones de una persona entran en conflicto con otra, y es aquí en donde el respeto juega un papel muy importante; no debemos de imponer nuestras convicciones, sino entrar en un diálogo con la otra persona, reconociendo que ella tiene el mismo derecho de ser y estar en el mundo. Finalmente, es posible afirmar que el respeto propio y el respeto al otro es básico en nuestra vida en sociedad. Sin una base de respeto entre quienes forman parte de la sociedad, cualquier grupo humano se colapsa. Si quieres tener una vida plena en sociedad, debes tener respeto hacia los demás y hacia ti mismo. Amar al prójimo como a ti mismo, tratar al otro como te gustaría ser tratado, o no hacer al otro lo que no quieres que te hagan, son máximas que abordan el respeto propio y del otro y que contienen una valiosa sabiduría.

Fuente: Heredia Escorza, Y., Fernández Cárdenas, J. M., Garza Treviño, J. G., Arredondo Trapero, F. G. y Castro Aguirre, A. (2011) *Cultura de la Legalidad. Guía del alumno de secundaria*. México: Tecnológico de Monterrey.

## Anexo 24

### *Texto trabajado en la actividad “círculo de lectura con dado didáctico”, primera sesión*

#### **El bullying**

El bullying, sinónimo de acoso escolar, es, aunque no lo parezca un problema muy alarmante dentro de la sociedad ya que va desde un simple empujón, palabras ofensivas, hasta humillaciones de todo un grupo de personas lo cual ocasiona daños psicológicos demasiado fuertes que pueden llegar a causar el suicidio de la víctima.

Este problema se presenta en niños de todas las edades, aunque se da principalmente en infantes de entre 11 y 13 años. Esto a causa, muchas veces de lo que se vive en el hogar. Cabe recordar que “los niños son el reflejo de los padres”, es decir, sabemos que la familia es la primera institución moralizadora, donde un niño se desenvuelve, forma su carácter al imitar las conductas de los padres. Algo grave es la gran cantidad de familias que tienen problemas de convivencia que pueden ser originados por uno o más problemas como son: Problemas económicos, problemas de adicciones, violencia intrafamiliar, poco tiempo de calidad y convivencia, corta edad de los padres y la irresponsabilidad de estos etc...

Al momento en el que los padres de familia empiezan a descuidar o incluso a atacar a sus hijos, les crean muchas inseguridades lo que los hace o víctimas muy probables de bullying por parte de sus compañeros o niños muy agresivos con problemas para socializar y victimarios de sus compañeros.

El bullying se da principalmente en lugares donde el adulto desconoce la situación o simplemente no puede imponer orden. La víctima, así mismo, tiene miedo de pedir ayuda a un adulto pues siente que el trato sea aun peor hacia su persona, debido a que le harán sentir que es “poco hombre” (en caso de un varón) o “niña tonta” (en caso de una mujer) al no poder resolver sus problemas él/ella mismo(a). Las consecuencias de esta clase de comportamiento tienen dos vertientes, una hacia la víctima y otra hacia el agresor.

Por parte de la víctima lo hacen a su corta edad una persona insegura, nerviosa, retraída, aislada, etc., muchas veces los niños ya no quieren asistir a la escuela por el mismo miedo y en algunos casos extremos ellos llegan al suicidio. El daño reside principalmente en su seguridad personal y poca autoestima al sentir que su existencia vale poco.

En cuanto al agresor, le crea muchos problemas sociales y personales, como puede ser el rechazo de sus compañeros al temerle y considerarlo una persona peligrosa, y en un futuro le puede causar problemas por tener una mentalidad violenta al creer que así lograra aplacar sus problemas, siendo que lo único que lograra es lo contrario e incluso podría convertirse en un seguro delincuente. Su violencia debe de ser tratada por un terapeuta para poder corregir el daño ocasionado por las situaciones vividas y hacerle ver que la forma de relacionarse con los demás es una muy diferente.

Existen varios tipos en los que se manifiesta el Bullyin, entre los más destacados están el Psicológico, Físico, Sexual, y ahora también muy dado es el Cyber Bullying donde se utilizan las dichas redes sociales para insultar o poner en ridículo a compañeros de la escuela, y aunque no hay contacto físico también causan grandes daños emocionales en las víctimas.

Este problema presenta un futuro sombrío para la sociedad, debido a que los niños que lo padecen y lo hacen padecer serán los adultos del futuro, y ante una población creciente el problema parece aumentar. El pensar que muchos adultos tendrán problemas personales en sus trabajos y familias productos de traumas emocionales que no fueron atendidos y que el círculo vicioso parece no detenerse nos hace ver que el problema está lejos de resolverse.

En conclusión, ahora sabemos cuan dañino puede ser este fenómeno tanto para la víctima como para el agresor, si no es tratado debidamente; por esto se propone a los padres estar más pendiente de sus hijos, tratar de no reflejarles sus problemas para así hacerlos niños sanos y seguros de sí mismos, observando y atendiendo posibles conductas anormales en un momento dado.

Además, se recomiendan conferencias referentes a estos temas que son relevantes no solo para el hijo o la familia, sino para la sociedad entera a un futuro, ya sea en el aula, con padres e hijos para mantenerlos al pendiente de estos y así mismo podamos hacer algo por el futuro del mundo.

Fuente: Saldaña Alejandro, C. (2012). *El bullying*. México. Consulta el 4 de mayo de 2018, disponible en: <http://alejandrocurielbullying.blogspot.com/2012/01/bullying-ensayo.html>



# APÉNDICES

## Apéndice A

### *Encuesta sobre la comprensión lectora (estudiantes)*

El propósito de esta encuesta es recabar datos sobre las actividades que se realizan en el salón de clases para saber si te ayudan a comprender los textos que lees, por lo que te agradeceré responder de manera honesta las preguntas que se plantean a continuación.

Edad: \_\_\_\_\_ años

Género: 1) Femenino \_\_\_\_\_ 2) Masculino: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

Lee con atención cada pregunta y marca con una X tu respuesta.

1. ¿Te gusta leer?

Sí

No

2. ¿Los textos que lees en clase, ¿te parecen interesantes?

Siempre

Algunas veces

Nunca

¿Por

qué?

---

3. ¿Cómo consideras las actividades de lectura que te propone tu profesora?

Aburridas

Interesantes

Difíciles

Fáciles

Otro: \_\_\_\_\_

4. ¿La maestra te ayuda a comprender los textos que lees?

Sí  (pasa a la pregunta 5)

No  (pasa a la pregunta 6)

5. ¿Cómo?

---

6. ¿Existe en el salón un ambiente de confianza en el que puedes expresar dudas?

Sí

No

7. ¿Tu profesora aclara tus dudas?

Siempre

Algunas veces

Nunca

8. Antes de leer un texto en voz alta, ¿la maestra menciona cuál es la finalidad de la lectura?

Siempre  Algunas veces  Nunca

9. ¿Con qué frecuencia tu profesora corrige tus respuestas o comentarios?

Siempre  Algunas veces  Nunca

10. Antes de leer un texto, ¿tu profesora plantea preguntas sobre el tema que abordará?

Siempre  Algunas veces  Nunca

11. Después de leer un texto, ¿tu maestra verifica que entendiste?

Siempre  Algunas veces  Nunca

¿Cómo?

---

**¡GRACIAS!**

## Apéndice B

### *Encuesta sobre la comprensión lectora (padres)*

El propósito de esta encuesta es recolectar datos sobre las actividades que realizan en casa para saber si ayudan a su hijo (a) a comprender los textos que lee, por lo que le agradeceré responder de manera honesta las preguntas que se plantean a continuación.

Edad: \_\_\_\_\_ años

Género: 1) Femenino \_\_\_\_\_ 2) Masculino: \_\_\_\_\_

Lea con atención cada pregunta y marque con una X su respuesta.

1. ¿Acostumbra a leer con su hijo o hija?

Siempre

Algunas veces

Nunca

2. ¿Por qué leen juntos?

Por gusto  Porque lo asigna la escuela  Por costumbre  Por diversión

Otro:

---

3. ¿Leen diariamente?

Siempre

Algunas veces

Nunca

4. Cuando leen, ¿cuánto tiempo dedican a la lectura?

5-15 minutos  10-15 minutos  15-30 minutos  30-45 minutos  Otro: \_\_\_\_\_

5. ¿Qué materiales leen?

Revistas  Periódicos  Libros de texto  Novelas  Otro: \_\_\_\_\_

6. Después de leer, ¿comentan el contenido del texto?

Siempre

Algunas veces

Nunca

7. ¿Le hace preguntas a su hijo (a) sobre la lectura?

Siempre

Algunas veces

Nunca

8. ¿Qué tan importante considera que es la lectura para la educación de su hijo (a)?

9.

Muy importante  Importante  Poco importante  No tiene importancia

**¡GRACIAS!**

## Apéndice C

### Cuestionario

#### Estrategias y actividades para desarrollar la comprensión lectora

Lea el siguiente conjunto de afirmaciones sobre aspectos relativos a la práctica docente. Marque con una X la opción que refleja lo que usted realiza cotidianamente al trabajar con su grupo de alumnos. Conteste con honestidad y objetividad.

Al planear mi clase:	SI	NO
1. Establezco propósitos de aprendizaje para el desarrollo de habilidades lectoras.		
2. Consulto los materiales de Rincones de Lectura y/o del Programa Nacional de Lectura.		
En mi plan de clase:		
3. Realizo los ajustes necesarios para tratar de atender las características de todos mis alumnos y sus necesidades respecto a su nivel de comprensión lectora.		
4. Determino los recursos que voy a emplear para desarrollar las actividades de enseñanza.		
5. Incluyo las estrategias que voy a aplicar para evaluar los aprendizajes de mis alumnos.		
6. Establezco la forma en que voy a enseñar, estableciendo el tipo de actividades y las formas de participación de los alumnos y mía.		
Al desarrollar mi clase:		
7. Utilizo los materiales de la Biblioteca Escolar (enciclopedias, libros del rincón, etc.) de una manera permanente, haciendo uso de la rica variedad de materiales que ella contiene para complementar el aprendizaje de los diferentes contenidos de las asignaturas así como para desarrollar habilidades y actitudes hacia la lectura.		
8. Promuevo actividades en las que los alumnos obtengan información a través de fuentes impresas.		
9. Procuero que mis alumnos lean y que al hacerlo participen de distintas maneras: haciendo predicciones, anticipaciones, comentando lo que leen, etc.		
10. Promuevo que mis alumnos elaboren conclusiones e inferencias a partir del análisis de información.		
11. Promuevo que mis alumnos realicen actividades con las que desarrollen habilidades lectoras.		
12. Realizo actividades para que los alumnos aprendan a organizar y presentar información a través de diversos medios (esquemas, cuadros, textos, gráficas, etc.).		
13. Promuevo que mis alumnos lean diferentes tipos de textos (libros, revistas, periódicos, instructivos, etc.).		
14. Realizo actividades variadas para tratar de atender las características y necesidades de todo mi grupo de alumnos, en relación a la comprensión lectora.		
Para evaluar a mis alumnos:		
15. Realizo un diagnóstico al inicio del ciclo escolar, para conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.		
16. Permanentemente, elaboro registros que me ayudan a identificar sus avances y progresos (registros de observación, de entrevista, etc.).		
17. Elaboro concentrados de información de aspectos relacionados con sus habilidades lectoras.		

## Apéndice D

### *Autoevaluación*

Cuadro para la identificación de fortaleza y debilidades

Aspecto	Fortalezas	Debilidades
Planeación del trabajo docente		
Uso de los recursos para planear y desarrollar el trabajo docente		
Estrategias y actividades para promover la comprensión lectora		
Estrategias y acciones para la evaluación de los alumnos		
Uso de los resultados de la evaluación		

## Apéndice E

### Planeación de las actividades de la estrategia de intervención para la fase “De iniciación”

**ESCUELA TELESECUNDARIA “Guillermo González Camarena”**

**Clave:** 30DTV1428Z

**Xúchiles, Omealca, Ver.**

**Docente:** Mayela A. Helguera Salguero 2do. Grado

**Ciclo escolar 2017-2018**

**ESTRATEGIA: Trabajo por proyectos**  
*SENDEROS HACIA UNA MEJOR COMPRENSIÓN*

### Fase de iniciación

Actividad: **Creando un ambiente lector**

**Propósito:** Preparar e integrar a los estudiantes ante la realización del proyecto

Actividades de enseñanza y aprendizaje	Recursos didácticos	Tiempo
<i>1ra. Sesión</i>		
<p><b>INICIO:</b> integrar cuatro equipos para asignar la información, a partir de la cual elaborarán material gráfico.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> los estudiantes transcribirán poemas, frases, reseñas y reproducirán imágenes papel bond.</p> <p><b>CIERRE:</b> cada equipo decorará el material elaborado para luego colocarlo en distintas áreas del salón.</p> <p>Tarea: llevar rollitos de periódico, tijeras, pegamento, y cartón.</p>	<p>Papel bond, imágenes, marcadores, papel crepe, hojas blancas y de colores, material impreso. (poemas, reseñas, biografías, frases...)</p>	<p>1 sesión de 50 minutos 22 de marzo</p> <p style="text-align: center;">Producto: Material gráfico</p>
<i>2da. Sesión</i>		
<p><b>INICIO:</b> la docente proporcionará instrucciones para la elaboración de un biombo.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> en parejas, elaborarán dos estructuras, una de periódico y una de cartón.</p> <p><b>CIERRE:</b> una vez terminadas las estructuras, la profesora orientará a los jóvenes para armar un biombo, el cual se utilizará para colocar textos (cuentos, artículos de divulgación y ensayos).</p>	<p>Periódico Cartón Pegamento líquido Tijeras Pinzas</p>	<p>2 sesiones de 50 minutos 23 de marzo</p> <p style="text-align: center;">Biombo de cartón y periódico</p>
<p><b>REFERENCIAS:</b> Que chidas manualidades (17 julio, 2017) <i>Biombo de periódico y cartón</i>. Categoría: gente y blogs, recuperado el 8 de abril de 2018, disponible en: <a href="https://youtu.be/zw4xgsKZ4r4">https://youtu.be/zw4xgsKZ4r4</a></p>		
Actividad: <b>Conceptualiza e infografiza</b>		
<p><b>Propósito:</b> Recordar las características de los textos narrativos, expositivos y argumentativos.</p>		
<p><b>Competencia:</b> resume las características principales de la tipología de textos.</p>		
Actividades de enseñanza y aprendizaje	Recursos didácticos	Tiempo
<i>1ra sesión</i>		
<p><b>INICIO:</b> integrar tres equipos para entregar un cartel móvil elaborado al inicio del ciclo escolar que contiene información sobre el texto narrativo, expositivo y argumentativo.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> leer el contenido del material entregado con el fin de registrar en sus libretas los conceptos e ideas principales.</p> <p><b>CIERRE:</b> en equipo, elaborar el borrador de su infografía en la libreta; revisar productos para hacer sugerencias en caso de que sea necesario.</p>	<p>Libros de la Biblioteca Escolar Libreta</p>	<p>1 sesión de 50 minutos 10 de abril</p> <p style="text-align: center;">Producto Borrador de la infografía</p>

<p style="text-align: center;"><i>2da. Sesión</i></p> <p><b>INICIO:</b> organizar, al interior de cada equipo, la realización de su infografía.  <b>DESARROLLO:</b> elaborar su infografía.  <b>CIERRE:</b> presentar su infografía.</p>	<p>Papel bond  Hojas de colores  Marcadores  Imágenes</p>	<p>1 sesión de 50 minutos  11 de abril</p> <hr/> <p>Producto  Infografía</p>
<p style="text-align: center;"><b>EVALUACIÓN</b></p> <p>Al finalizar fase, proporcionar a cada estudiante una escala estimativa (Apéndice J) para que evalúen el desempeño docente; completar una autoevaluación (Apéndice K) sobre las fortalezas y debilidades mostradas en las actividades.  Coevaluación: enlistar, con la orientación de la profesora, criterios para evaluar su producto; a partir de ellos; coordinar la elaboración de una rúbrica (Apéndice L).  Cada equipo evaluará la infografía de otros compañeros, mediante el instrumento mencionado.</p>		
<p><b>REFERENCIAS:</b>  <i>Tipos de textos</i> (2016). Consulta el 8 de abril de 2018, disponible en <a href="http://www.ittizimin.edu.mx/wp-content/uploads/2016/08/tipostextos.pdf">http://www.ittizimin.edu.mx/wp-content/uploads/2016/08/tipostextos.pdf</a></p>		
<p style="text-align: center;">Actividad: Canasta de gustos</p>		
<p><b>Propósito:</b> Identificar el tipo de texto que les parezca más interesante, explicar el contenido de un texto.</p>		
<p style="text-align: center;"><b>Actividades de enseñanza y aprendizaje</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Recursos didácticos</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Tiempo</b></p>
<p><b>INICIO:</b> solicitar a los estudiantes que visiten el “biombo de lectura”, en el que encontrarán diversos textos clasificados de acuerdo con el subgénero al que pertenecen para que elijan e aquel que más llame su atención.  <b>DESARROLLO:</b> de manera individual, realizar la lectura en silencio del texto para luego elaborar una ficha de resumen.  <b>CIERRE:</b> en plenaria, socializar fichas de lectura y compartir la razón o las razones por las cuales prefieren ese subgénero.</p>	<p>Material impreso  Ficha de resumen</p>	<p>1 sesión de 50 minutos  17 de abril</p> <hr/> <p>Producto  Fichas de resumen</p>
<p><b>REFERENCIAS:</b>  Coehlo, T. (2008). <i>Ensayo sobre la amistad</i>. Consulta el 13 de abril de 2018, disponible en: <a href="http://www.surysur.net/ensayo-sobre-la-amistad/">http://www.surysur.net/ensayo-sobre-la-amistad/</a>  Gargallo, F. (2005, 17 de enero). <i>Artesanía de la Mixteca</i>. El Universal, [en línea] Consulta el 8 de abril de 2018, disponible en: <a href="http://fox.presidencia.gob.mx/buenasnoticias/?contenido=16387&amp;pagina=303">http://fox.presidencia.gob.mx/buenasnoticias/?contenido=16387&amp;pagina=303</a>  Gargallo, F. (2010, 19 de julio). <i>Rosas, golpes, pasión y muerte: el orden de los factores no altera el resultado de una mala educación amorosa</i>. Milenio [en línea] Consultado el 8 de abril de 2018, disponible en: <a href="http://impreso.milenio.com/node/880222">http://impreso.milenio.com/node/880222</a>  American Chemical Society (1997), <i>Química en la comunidad</i>. México.  Sánchez Mora, C. (1989), <i>Vida y nutrición.</i>, México: Siglo XXI-Universidad Nacional Autónoma de México, Secretaría de Educación Pública.  Chamizo, J. A. y Hernández, G. (2000). <i>Construcción de preguntas, la Ve epistemológica y examen ecléctico personalizado</i>. México.  Chamizo, J. A. e Izquierdo, M. (2005). <i>Ciencia en contexto: una reflexión desde la filosofía</i>, En <i>Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales</i>, Núm. 46. México.  Miranda, M. y Navarrete, L. (2008). <i>Semmelweis y su aporte científico a la medicina: Un lavado de manos salva vidas</i>, En <i>Revista Chilena de Infectología</i>, 25</p>		



## Apéndice F

### *Planeación de las actividades de la estrategia de intervención para la fase “Antes de la lectura”*

**ESCUELA TELESECUNDARIA “Guillermo González Camarena”**

**Clave:** 30DTV1428Z

**Xúchiles, Omealca, Ver.**

**Docente:** Mayela A. Helguera Salguero 2do. Grado

**Ciclo escolar** 2017-2018

**ESTRATEGIA: Trabajo por proyectos**  
*SENDEROS HACIA UNA MEJOR COMPRENSIÓN*

### **Fase “Antes de la lectura”**

**Actividad:** Mapea tus conocimientos

**Propósito:** Enunciar e ilustrar conocimientos previos acerca de un tema.

**Competencias:**

- Distingue las características de los mapas mentales.
- Representa de manera gráfica conocimientos previos.

**Aprendizaje esperado:** elabora mapas mentales a partir de sus conocimientos previos, respetando sus características, elementos y presentación.

<b>Actividades de enseñanza y aprendizaje</b>	<b>Recursos didácticos</b>	<b>Tiempo</b>
<i>1ra. Sesión</i>	Material impreso Hojas blancas Lápices de colores Marcadores Libreta Papel bond	1 sesión de 50 minutos 18 de abril
<p><b>INICIO:</b> entregar un mapa mental (sobre cómo elaborarlos) a cada alumno para que lo observe durante tres minutos, enseguida, plantear las siguientes preguntas: ¿cuál es el tema principal?, ¿cuáles son las ideas principales?, ¿qué elementos contiene?, ¿para qué es útil el recurso? Al término, colocar en el pizarrón una lista de los pasos a considerar para realizar un mapa mental.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> A partir de la pregunta ¿Qué conoces acerca de la pesca?, anotar en su libreta las respuestas; a partir de ellas, orientar la elaboración de un mapa mental, tomando en consideración la lista de pasos sugeridos.</p> <p><b>CIERRE:</b> propiciará un intercambio de ideas sobre los mapas mentales, sus características y su utilidad.</p>		Producto Mapa mental
<i>2da. Sesión</i>	Hojas de colores Hojas blancas Cinta transparente Marcadores Material impreso	1 sesión de 50 minutos 24 de abril
<p><b>INICIO:</b> entregar a algunos alumnos, elegidos al azar, palabras con las cuales deberán formar el título de un texto (expositivo); determinar si es correcto o en caso necesario hacer alguna modificación. Después, reafirmar o solicitar corrección de éste.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> una vez construido el título, de manera individual, elaborar, en una hoja blanca, un mapa mental acerca del tema con el que se relaciona.</p> <p><b>CIERRE:</b> solicitar a cada uno colocar su producto en un espacio del aula para simular una galería. Luego, por turnos, pasar a observar los trabajos; en plenaria socializar sus impresiones.</p>		Producto Mapa mental

<p style="text-align: center;"><i>3ra sesión</i></p> <p><b>INICIO:</b> integrar 4 equipos y le proporcionar a cada uno el título de un texto (1 narrativo, 2 expositivos y 1 argumentativo); discutir si correspondería a un texto argumentativo, expresando 2 razones para justificar su elección; compartir sus conclusiones; enseguida, con la participación del grupo, propiciar el análisis de los títulos para determinar el correcto.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> a partir del título, elaborar, en una hoja blanca, el borrador del mapa mental acerca del tema con el que se relaciona. Revisar el trabajo de cada estudiante y hacer sugerencias para corregir.</p> <p><b>CIERRE:</b> organizar un intercambio de productos para propiciar su revisión. Escribir individualmente observaciones sobre el trabajo de un compañero. Revisar y anotar sugerencias en cada producto.</p>	<p>Material impreso Hojas blancas Marcadores Lápices de colores</p>	<p>1 sesión de 50 minutos 25 de abril</p> <hr/> <p>Producto Mapa mental</p>
<p style="text-align: center;"><b>EVALUACIÓN</b></p> <p>Compartir una lista de características básicas que debe tener un mapa mental, con base en éstas, orientar al grupo para construir una lista de cotejo (Apéndice M ) que permita evaluar los productos de las tres sesiones.</p>		
<p><b>REFERENCIAS:</b> Steinbeck, J. (2003). <i>La perla</i>. México: Secretaría de Educación Pública/Grupo Editorial Tomo, Libros del Rincón. Gueta Cazares, M. A. (s.f.). <i>La importancia de la participación de los jóvenes en la democracia</i>. Heredia Escorza, Y., Fernández Cárdenas, J. M., Garza Treviño, J.G., Arredondo Trapero, F.G. y Castro Aguirre, A. (2011). <i>Cultura de la Legallidad</i>. México: Tecnológico de Monterrey</p>		

## Apéndice G

### Planeaciones de las actividades de la estrategia de intervención para la fase “Durante la lectura”

**ESCUELA TELESECUNDARIA “Guillermo González Camarena”**

**Clave:** 30DTV1428Z

**Xúchiles, Omealca, Ver.**

**Docente:** Mayela A. Helguera Salguero 2do. Grado

**Ciclo escolar 2017-2018**

**ESTRATEGIA: Trabajo por proyectos**  
*SENDEROS HACIA UNA MEJOR COMPRENSIÓN*

### Fase “Durante la lectura”

Actividad: Interroga tus textos

**Propósito:** Identificar ideas principales para plantear preguntas.

**Competencias:**

- Interpreta el contenido de textos narrativos, expositivos y argumentativos.
- Plantea preguntas acerca de las ideas centrales de un texto.

**Aprendizaje esperado:** analiza e interroga el contenido de textos de distinto tipo.

Actividades de enseñanza y aprendizaje	Recursos didácticos	Tiempo
<i>1ra. Sesión</i> <b>INICIO:</b> enunciar el título del texto (narrativo) que se leerá para propiciar una lluvia de ideas sobre su contenido. <b>DESARROLLO:</b> hacer una lectura silenciosa del texto. Al terminar, orientar el reconocimiento de nombres propios, pronombres y adjetivos; dirigir la interrogación colectiva de su contenido, guiándose de preguntas como las siguientes: <i>¿de quién o de qué se trata globalmente?, ¿qué características tiene el personaje principal?, ¿qué otros personajes identificaste?, ¿qué fragmentos revelan las características de cada uno?, ¿qué fue difícil comprender?</i> <b>CIERRE:</b> completar dos cuadros acerca de los personajes. Posteriormente, propiciar la socialización de sus ideas y promover reflexiones acerca de la comprensión del texto.	Material impreso Pizarrón Marcadores	1 sesión de 50 minutos 2 de mayo  Producto Lista de preguntas
<i>2da. Sesión</i> <b>INICIO:</b> anotar en el pizarrón el título de un texto (expositivo) para que, de manera voluntaria, 4 estudiantes realicen un esquema de los conocimientos previos que se relacionen con el tema; colocar en el pizarrón la ficha para “aprender a comprender”. <b>DESARROLLO:</b> hacer la lectura silenciosa del texto, subrayar todas aquellas palabras relacionadas con la idea central; orientarlos para que interroguen de manera oral el contenido. <b>CIERRE:</b> propiciar la reformulación colectiva del texto.	Pizarrón Marcadores Material impreso	1 sesión de 50 minutos 8 de mayo  Producto Lista de preguntas
<i>3ra sesión</i> <b>INICIO:</b> presentar el título de un texto (argumentativo) para que cada alumno anote en el pizarrón una idea (postura) sobre el tema.	Pizarrón Marcadores Material impreso	1 sesión de 50 minutos 9 de mayo

<p><b>DESARROLLO:</b> hacer la lectura individual silenciosa del texto para subrayar palabras, expresiones o ideas relacionadas con el tema y con la postura del autor; promover la interrogación oral sobre el contenido.</p> <p><b>CIERRE:</b> coordinar el análisis de conocimientos adquiridos y conclusiones sobre el tema.</p>		<p>Producto Lista de preguntas</p>
<b>EVALUACIÓN</b>		
<p>Utilizar una guía de observación (Apéndice I) con la finalidad de valorar la participación de cada estudiante en las actividades, así como sus habilidades lectoras.</p>		
<p><b>REFERENCIAS:</b> Una pequeña historia. Consulta el 8 de abril de 2018, disponible en: <a href="https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/205384/ACTIVIDAD++Respeto++Una+peque%C3%B1a+historia+cuestionario.pdf/ca5cf376-be7d-42c9-b528-d2946c027156">https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/205384/ACTIVIDAD++Respeto++Una+peque%C3%B1a+historia+cuestionario.pdf/ca5cf376-be7d-42c9-b528-d2946c027156</a></p>		

<b>Actividad: Cárgate de información</b>		
<b>Propósito:</b> Practicar la relectura, la paráfrasis, el resumen y la representación visual de textos.		
<b>Competencias:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee, identifica y presenta el tema de un texto por medio de imágenes.</li> <li>• Lee y explica con palabras propias el contenido textual.</li> <li>• Lee, identifica y resume las ideas principales de diversos textos.</li> </ul>		
<b>Aprendizaje esperado:</b> utiliza imágenes para representar el tema de un texto, resume y parafrasea el contenido textual de diversa índole.		
<b>Actividades de enseñanza y aprendizaje</b>	<b>Recursos didácticos</b>	<b>Tiempo</b>
<i>1ra. Sesión</i>	<p>Hojas blancas Lápices de colores</p>	<p>1 sesión de 50 minutos 16 de mayo</p>
<p><b>INICIO:</b> coordinar un intercambio de ideas sobre el tema del texto (narrativo).</p> <p><b>DESARROLLO:</b> leer en voz alta el texto, cada estudiante ilustrará por medio de una o varias imágenes su contenido</p> <p><b>CIERRE.</b> organizar una exhibición de productos para que los alumnos los analicen y elijan tres que mejor representen la lectura.</p>		<p>Producto Paráfrasis Resúmenes Imágenes</p>
<i>2da. Sesión</i>	<p>Material impreso Libretas Lapiceros</p>	<p>1 sesión de 50 minutos 22 de mayo</p>
<p><b>INICIO:</b> plantear preguntas sobre el tema que abordará el texto (expositivo).</p> <p><b>DESARROLLO:</b> integrar parejas y asignarles un párrafo del texto para que elaboren un resumen</p> <p><b>CIERRE:</b> compartir su producto con el fin de construir colectivamente el resumen del texto.</p>		<p>Producto Paráfrasis Resúmenes Imágenes</p>
<i>3ra sesión</i>	<p>Material impreso Libretas Lapiceros</p>	<p>1 sesión de 50 minutos 23 de mayo</p>
<p><b>INICIO:</b> compartir conceptos principales del texto (argumentativo) para que los alumnos enlisten ideas previas al respecto.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> leer leerán fragmentos del texto y por medio del juego “teléfono descompuesto” contar a otros compañeros el contenido. Al término, hacer una paráfrasis de lo que le contaron.</p> <p><b>CIERRE:</b> compartir paráfrasis final. Leer en voz alta el texto con la finalidad de propiciar la comparación entre su contenido y los trabajos individuales.</p>		<p>Producto Paráfrasis Resúmenes Imágenes</p>
<b>EVALUACIÓN</b>		
<p>Los productos (dibujos, resúmenes y paráfrasis) serán evaluadas por medio de una escala estimativa (Apéndice N).</p>		
<p><b>REFERENCIAS:</b> Reséndiz Reyes, B. E. (2006). <i>Ensayo para combatir la corrupción</i>. Revista Primavera No. 1. México. <i>Plan de mejora de la competencia en comunicación lingüística</i>. (s.f.) España: Berritzegune Nagusia.</p>		

## Apéndice H

### *Planeaciones de las actividades de la estrategia de intervención para la fase “Después de la lectura”*

**ESCUELA TELESECUNDARIA “Guillermo González Camarena”**

**Clave:** 30DTV1428Z

**Xúchiles, Omealca, Ver.**

**Docente:** Mayela A. Helguera Salguero 2do. Grado

**Ciclo escolar 2017-2018**

**ESTRATEGIA: Trabajo por proyectos**  
*SENDEROS HACIA UNA MEJOR COMPRENSIÓN*

### **Fase “Después de la lectura”**

Actividad: Recuerda las estrategias...

**Propósito:** Revisar y valorar las actividades de lectura

**Competencias:**

- Lee y emplea estrategias de comprensión.
- Ilustra conocimientos previos por medio de mapas mentales.
- Resume o parafrasea ideas principales de un texto.

**Aprendizaje esperado:** utiliza distintas estrategias de lectura de manera autónoma.

Actividades de enseñanza y aprendizaje	Recursos didácticos	Tiempo
<i>1ra. Sesión</i> <b>INICIO:</b> recapitular por medio de las participaciones de los estudiantes, las estrategias utilizadas y enlistarlas en el pizarrón. <b>DESARROLLO:</b> integrar equipos de tres integrantes para proporcionarles el título de un texto narrativo, elaborar un mapa mental; entregar la lectura para que realicen una o varias imágenes que lo ilustren. <b>CIERRE:</b> coordinar una plenaria para que socialicen sus productos.	Material impreso Hojas blancas Lápices de colores	1 sesión de 50 minutos 29 de mayo  Producto Mapa mental
<i>2da. Sesión</i> <b>INICIO:</b> a partir de un tema, elaborar, en equipos, un mapa mental en papel bond; al azar, presentar dos productos. <b>DESARROLLO:</b> entregar el material impreso (texto expositivo), para que, en equipos, lo lean y con base en él planteen preguntas y elaboraren un resumen. <b>CIERRE:</b> en plenaria, organizar el intercambio de preguntas y de resúmenes	Material impreso Papel bond Marcadores Libreta	1 sesión de 50 minutos 30 de mayo  Producto Lista de preguntas y resumen
<i>3ra sesión</i> <b>INICIO:</b> plantear una situación (relacionada con el tema del texto argumentativo que se leerá) para que cada alumno exprese oralmente su postura, respaldada por un argumento. <b>DESARROLLO:</b> entregar a cada equipo el texto para que lo lean en voz alta; hacer una paráfrasis de cada párrafo. <b>CIERRE:</b> generar un intercambio, con base en esto, orientar la elaboración de una paráfrasis colectiva.	Material impreso Libretas	1 sesión de 50 minutos 1 de junio  Producto paráfrasis

### **EVALUACIÓN**

Los productos (dibujos, resúmenes y paráfrasis) serán evaluadas por medio de una escala estimativa (Apéndice N).

**REFERENCIAS:**

Venegas Franco, P. y Melgar, I. H. (2012). *Lo que los cuentos cuentan. Manual Para Implementar La equidad de género y la prevención de la violencia hacia las mujeres en educación primaria.* México: Secretaría de Educación Pública.

Actividad: Círculo de lectura con dado didáctico

**Propósito:** Interpretar textos diversos.

**Competencias:**

- Lee e interpreta textos narrativos, expositivos y argumentativos.
- Identifica el tema de los textos que lee.
- Expresa opiniones o información precisa a partir de un texto.

**Aprendizaje esperado:** analiza y construye significados propios, a partir de textos narrativos, expositivos y argumentativos

Actividades de enseñanza y aprendizaje	Recursos didácticos	Tiempo
<p style="text-align: center;"><i>1ra. Sesión</i></p> <p><b>INICIO:</b> coordinar la lectura en voz alta de un texto narrativo y solicitar a los estudiantes tomar notas.  <b>DESARROLLO:</b> responder preguntas, por medio de un dado, en cuyas caras estarán escritas.  <b>CIERRE:</b> escoger a un estudiante para que recapitule acciones principales y las ideas comentadas.</p>	<p>Material impreso                      Cartulina                      Marcadores</p>	<p>1 sesión de 50 minutos                      5 de junio</p> <hr/> <p>Producto</p>
<p style="text-align: center;"><i>2da. Sesión</i></p> <p><b>INICIO</b> coordinar la lectura en voz alta de un texto expositivo y solicitar a los estudiantes tomar notas.  <b>DESARROLLO</b> responder preguntas, por medio de un dado, en cuyas caras estarán escritas.  <b>CIERRE:</b> escoger a un alumno para que recapitule los conceptos principales y las ideas expresadas.</p>	<p>Material impreso                      Cartulina                      Marcadores</p>	<p>1 sesión de 50 minutos                      6 de junio</p>
<p style="text-align: center;"><i>3ra sesión</i></p> <p><b>INICIO:</b> la docente coordinará la lectura en voz alta de un texto argumentativo, por lo que solicitará a los estudiantes tomar notas.  <b>DESARROLLO:</b> responder preguntas, por medio de un dado, en cuyas caras estarán escritas.  <b>CIERRE:</b> escoger a un adolescente para que recapitule la postura del autor y las ideas compartidas.</p>	<p>Material impreso                      Cartulina                      Marcadores</p>	<p>1 sesión de 50 minutos                      12 de junio</p>

**EVALUACIÓN**

La profesora evaluará el desempeño de cada alumno mediante una guía de observación (Apéndice I)

**REFERENCIAS:**

Castelán González, A. y Rincón Gallardo, P. (2011). *Manual de lectura de los cuentos Kipatla*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

**Actividad: Muralistas de textos**

**Propósito:** Construir un mural con los productos del conjunto de actividades realizadas.

**Competencias:**

- Lee y analiza el contenido de textos narrativos, expositivos y argumentativos.
- Utiliza diversas estrategias para comprender el contenido textual de diversa índole.
- Estimula su creatividad e imaginación.

<b>Actividades de enseñanza y aprendizaje</b>	<b>Recursos didácticos</b>	<b>Tiempo</b>
<i>1ra. Sesión</i> <b>INICIO:</b> organizar al grupo en equipos de acuerdo con sus intereses textuales, asignar a cada uno el material y la sección que trabajarán del mural. <b>DESARROLLO:</b> elegir un texto del biombo para leerlo, realizar el borrador de un mapa mental, resumen, paráfrasis, plantear preguntas o hacer una representación visual. <b>CIERRE</b> revisar el producto para hacer sugerencias en caso necesario.	Libreta Material impreso	1 sesión de 50 minutos 13 de junio  Producto Mapa mental, resumen, paráfrasis, preguntas o imágenes
<i>2da. Sesión</i> <b>INICIO:</b> diseñar, en equipos, su sección. <b>DESARROLLO:</b> elaborar la versión final de su producto. <b>CIERRE:</b> conformar su sección con la ayuda de los materiales proporcionados para unirla con las de los otros equipos.	Periódico Marcadores Hojas de colores	1 sesión de 50 minuto 19 de junio  Producto Sección del mural
<i>3ra. Sesión</i> <b>INICIO:</b> presentar la fase final del proyecto. <b>DESARROLLO:</b> exponer la sección que trabajó. <b>CIERRE:</b> promover la retroalimentación el grupo, así como la expresión de opiniones respecto al proyecto.		1 sesión de 50 minuto 20 de junio

**EVALUACIÓN**

Cada sección del mural será evaluada por medio de una rúbrica (Apéndice O).

**REFERENCIAS:**

*Adaptación corregida de un texto de Lief Fearn titulado El Lobo calumniado aparecida en el Educatio Projet de la Sección Británica de A.I. Publicado en el Boletín Informativo: "Educación en Derechos Humanos" n° 8,*  
Venegas Franco, P. y Melgar, I. H. (2012). *Lo que los cuentos cuentan. Manual Para Implementar La equidad de género y la prevención de la violencia hacia las mujeres en educación primaria.* México: Secretaría de Educación Pública.

## Apéndice I

### *Guía de observación para evaluar el desempeño de los estudiantes*

Actividad:

---

Fecha de observación:

---

Aprendizaje esperado:

---

#### **Aspectos por observar**

El estudiante:

- Aporta ideas.
- Participa en la construcción del tema o producto.
- Da a conocer sus puntos de vista ante sus compañeros, y los argumenta.
- Acepta los comentarios de otros y los analiza.
- Escucha con atención las intervenciones de sus compañeros, reflexiona sobre ellas y las retroalimenta.
- Recupera la información que todos aportan para la construcción de las conclusiones del tema.
- Elabora, de manera creativa, el producto asignado.

#### Registro

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Apéndice J

*Escala estimativa para evaluar el desempeño docente en las actividades del proyecto*

ACTIVIDAD: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

Criterios	<i>MUY BIEN</i>	<i>REGULAR</i>	<i>MAL</i>
<i>Explica con claridad las actividades.</i>			
<i>Orienta la realización de los productos.</i>			
<i>Escucha y aclara dudas.</i>			
<i>Explica la estrategia de comprensión lectora que se utiliza.</i>			
<i>Coordina la evaluación de las actividades.</i>			
<i>Toma en cuenta tus intereses.</i>			

PROFA. MAYELA A. HELGUERA SALGUERO

## Apéndice K

### *Rúbrica para autoevaluación*

NIVELES DE LOGRO				
CATEGORIAS	Sobresaliente	Suficiente	Deficiente	Por mejorar
Planeación	Presento un formato que contiene los propósitos, aprendizajes esperados, tipo de actividades para alumnos y docente, los momentos en los que se llevarán a cabo cada una, los recursos didácticos y la forma de evaluar.	Presento un formato que contiene los propósitos, aprendizajes esperados, las actividades, los recursos didácticos y la forma de evaluar.	Presento un formato que contiene los propósitos, las actividades y los recursos didácticos	
Contenidos conceptuales	Domino los elementos teóricos referentes a las estrategias de comprensión lectora.	Domino parcialmente los elementos teóricos referentes a las estrategias de comprensión lectora.	Domino de manera insuficiente los elementos teóricos referentes a las estrategias de comprensión lectora.	
Estrategias	Promuevo, de manera permanente, la realización de actividades por medio de explicaciones claras sobre las formas de organización y de los productos.	Promuevo, ocasionalmente, la realización de actividades por medio de explicaciones acerca de las formas de organización, de los productos.	Promuevo, con poca frecuencia, la realización de actividades por medio de explicaciones acerca de las formas de organización, de los productos.	
Necesidades e intereses del alumnado	Tomo en cuenta, permanentemente, lo que necesitan aprender y sus intereses para el diseño de actividades y la selección de materiales.	Tomo en cuenta, ocasionalmente, lo que necesitan aprender y sus intereses para el diseño de actividades y la selección de materiales.	Tomo en cuenta, muy rara vez, lo que necesitan aprender y sus intereses para el diseño de actividades y la selección de materiales.	
Recursos didácticos	Empleo diversos recursos para explicar, ejemplificar y reforzar los contenidos.	Empleo algunos recursos para explicar, ejemplificar y reforzar los contenidos.	Empleo pocos recursos para explicar, ejemplificar y reforzar los contenidos.	
Actividades	Implemento actividades para que los alumnos aprendan a organizar y presentar información a través de diversos Productos.	Implemento algunas actividades para que los alumnos aprendan a organizar y presentar información a través de diversos productos.	Implemento un número insuficiente de actividades para que los alumnos aprendan a organizar y presentar información a través de diversos productos.	
Evaluación	Diseño y utilizo instrumentos para valorar los logros colectivos e individuales.	Diseño y utilizo instrumentos para valorar solamente los logros individuales.	Diseño y utilizo instrumentos para valorar los logros del grupo.	

## Apéndice L

### *Rúbrica para evaluar infografía*

Criterios	Niveles de desempeño			
	Excelente	Muy bien	Bien	Mal
Contenido	La infografía cuenta con ideas breves y claras	La infografía cuenta con ideas claras, aunque extensas	La infografía cuenta con información que toma en cuenta aspectos del tema	La infografía cuenta con información que no corresponde al tema
Presentación	Los colores, el tipo y tamaño de letra, la distribución del espacio permiten leer fácilmente el contenido	Los colores, el tipo y el tamaño de letra son adecuados.	Los colores, el tipo y tamaño de letra dificultan la lectura y el espacio es muy estrecho	Los colores, el tamaño y el tipo de letra no se utilizan adecuadamente
Imágenes	Las imágenes tienen relación con el tema. Se incluye una imagen en cada subtema	Algunas imágenes tienen relación con el tema.	Una imagen tiene relación con el tema	Infografía carente de imágenes
Ortografía y puntuación	Utiliza correctamente signos de puntuación y reglas ortográficas	Utiliza reglas ortográficas, sin embargo faltan algunos signos de puntuación	Utiliza algunas reglas ortográficas y signos de puntuación	No utiliza reglas ortográficas; uso inadecuado de signos de puntuación



## Apéndice N

### Escala estimativa para evaluar representaciones visuales, resúmenes y paráfrasis

Criterios	MUY BIEN	REGULAR	MAL
<i>1. La representación visual: Ilustra el tema o la idea principal del texto de manera clara</i>			
<i>Denota creatividad y empeño.</i>			
<i>Empleó de manera eficiente los materiales en la realización de su producto</i>			
<i>2. Resúmenes Incluye ideas principales de cada párrafo.</i>			
<i>Utiliza conectores de manera adecuada.</i>			
<i>Presenta ideas completas y claras</i>			
<i>3. Paráfrasis Expresa con claridad sus ideas propias a partir de un texto.</i>			
<i>Sus ideas están organizadas</i>			
<i>Recupera la idea central o el tema del texto</i>			

## Apéndice O

### *Rúbrica para evaluar el mural de lectura*

Actividad: Elaborar imágenes a partir de textos narrativos, expositivos y argumentativos.			
<b>Criterios</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Por mejorar</b>
Presentación	Presenta de forma atractiva la sección.	Presenta la sección de manera poco atractiva, ya que la utilización de materiales es insuficiente	Presenta la sección sin utilizar materiales diversos, lo que la hace poco interesante
Organización	Se observa que la distribución de las imágenes elaboradas tienen una organización lógica y categorizada.	Se observa la categorización de los imágenes, sin embargo, carecen de secuencia lógica en su acomodo.	Se observa que las imágenes se encuentran distribuidos de manera desordenada.
Imágenes	Relacionan las representaciones visuales con el tema del texto, utiliza diversos colores y producen un efecto en el lector.	Relaciona las imágenes con el texto, sin embargo, representa alguna idea secundaria	No relaciona las imágenes con una idea principal del texto

*Mayela A. Helguera Salguero*

