



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Fortalecimiento De La Comprensión Lectora A Través De Estrategias Didácticas En Un Grupo De Sexto Grado En Educación Primaria

AUTOR: Fabiola Itzel Herrera Jiménez

FECHA: 07/26/2023

PALABRAS CLAVE: Comprensión De Lectura, Estrategias Educativas, Practicas Sociales Del Lenguaje, Educación Básica, Investigación Cualitativa

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2019



2023

**“FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN UN GRUPO DE SEXTO GRADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA”**

TESIS

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

PRESENTA:

FABIOLA ITZEL HERRERA JIMENEZ

ASESOR (A):

DRA. MA. DEL SOCORRO RAMÍREZ VALLEJO

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P., JULIO 2023



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

A quien corresponda.
PRESENTE. –

Por medio del presente escrito Fabiola Itzel Herrera Jimenez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS EN UN GRUPO DE SEXTO GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

en la modalidad de: Tesis para obtener el
Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2019-2023 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 14 días del mes de Julio de 2023.

ATENTAMENTE.


Fabiola Itzel Herrera Jimenez

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx



San Luis Potosí, S.L.P.; a 26 de Junio del 2023

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. HERRERA JIMENEZ FABIOLA ITZEL

De la Generación: 2019 - 2023

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Tesis de investigación.

Titulado:

FORTEALECIMIENTO DE LA COMPRESIÓN LECTORA A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN UN GRUPO DE SEXTO GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRALES
MEDINA



DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRA. LETICIA CAMACHO ZAVALA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DRA. MA. DEL SOCORRO RAMÍREZ VALLEJO

Índice

Introducción	10
Capítulo I. Planteamiento del problema	14
Descripción del problema	14
Preguntas, supuesto y objetivos de la investigación	15
Justificación	17
Marco referencial	18
<i>Estado del arte</i>	18
<i>Conocer y analizar los niveles de comprensión lectora del grupo.</i>	20
<i>Relación entre el desarrollo de una buena comprensión lectora en el desempeño académico.</i>	23
<i>Estrategias para mejorar la comprensión lectora</i>	30
Capítulo II. Fundamento teórico	33
Teoría constructivista del aprendizaje	33
Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.	34
Teoría sociocultural de Vigotsky como fundamento de la lectura de comprensión	36
Las prácticas sociales del lenguaje en el plan de estudios 2017	38
Método del aprendizaje basado en proyectos (ABP)	39
Modelo de estrategias de lectura de Isabel Solé Gallart.	41
<i>Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella).</i>	44
<i>Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallas en la comprensión (durante la lectura).</i>	47
<i>Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella).</i>	49

Concepto de Lectura	51
Comprensión de la lectura	52
Competencia lectora	54
Capítulo III. Contexto de la investigación	55
Contexto externo	55
<i>Ubicación geográfica de la escuela</i>	55
<i>Ámbito económico de la comunidad</i>	56
<i>Servicios públicos</i>	56
<i>Nivel económico de las familias</i>	57
<i>Ámbito social</i>	58
<i>Ámbito sociocultural</i>	59
Contexto interno	60
<i>Historia de escuela</i>	60
<i>Personal y organización de la escuela</i>	61
<i>Infraestructura y recursos/materiales de la escuela</i>	62
<i>Consejo técnico escolar</i>	65
<i>El aula de sexto A</i>	66
Capítulo IV. Metodología de investigación	67
Paradigma de la investigación	67
La investigación – acción como metodología de la investigación.	69
<i>Planificación</i>	71
<i>Acción (intervención</i>	72
<i>Observación.</i>	72
<i>Reflexión.</i>	72
Técnicas e instrumentos de obtención y recolección de información	72

<i>Encuesta:</i>	73
<i>Observación participante</i>	73
<i>Diario de campo/ diario de práctica:</i>	74
<i>Recursos audiovisuales</i>	74
Análisis de la información	75
Participantes	76
Proceso de la investigación	76
Capítulo V. Resultados de investigación	80
Resultados del diagnóstico	80
Análisis de los resultados de la intervención	92
<i>Primer ciclo de la investigación: Proyecto 1. Compilación de juegos de patio.</i>	94
Acción y observación	94
Reflexión sobre lo observado en el primer proyecto	98
<i>Segundo ciclo de la investigación; Proyecto 2. El relato histórico.</i>	98
Acción y observación	99
Reflexión sobre lo observado en el segundo proyecto	106
<i>Tercer ciclo de investigación; Proyecto 3. Contaminación ambiental</i>	107
Acción y observación	108
Reflexión sobre lo observado en el tercer proyecto	114
<i>Cuarto ciclo de la investigación; Proyecto 4. Carta de opinión</i>	115
Acción y observación	116
Reflexión sobre lo observado en el cuarto proyecto	120
<i>Quinto ciclo de la investigación; Proyecto 5. Comparación de dos textos.</i>	121
Acción y observación	122
Reflexión sobre lo observado en el quinto proyecto	124

<i>Sexto ciclo de la investigación: Proyecto 6. “Amistad y compañerismo en la escuela”.</i>	124
<i>Actuar/observar</i>	125
<i>Reflexión sobre lo observado en el sexto proyecto</i>	130
<i>Séptimo ciclo de la investigación; Proyecto 7. Leemos en la escuela y en casa.</i>	131
<i>Acción y observación</i>	132
<i>Reflexión sobre lo observado en el séptimo proyecto</i>	149
Discusión y Conclusiones	152
Referencias bibliográficas	160
ANEXOS	165

Índice de figuras

Figura 1: Estructura que explica el desarrollo ontogenético del ser humano según Vigotsky. Elaboración propia a partir de la información expuesta en Chaves (2001)	37
Figura 2: Etapas del método de aprendizaje basado en proyectos (ABP), de creación propia a partir de la información en SEP y OEI (2022)	41
Figura 3: Lista de elaboración propia de algunos de los objetivos de la lectura, planteados por Solé (1992)	45
Figura 4: Ubicación geográfica de la escuela	55
Figura 5: Fachada de la escuela	59
Figura 6: Croquis de la escuela, de elaboración propia	50
Figura 7: Misión de la escuela	60
Figura 8: Visión de la escuela	62
Figura 9: Parte de los edificios de la escuela	63
Figura 10: Momentos de la investigación - acción en Kemmis (1989)	71
Figura 11: Resultado por componente de lectura	82
Figura 12: Gráfica de los resultados por componentes	84
Figura 13: Gráfica por nivel de comprensión lectora en el grupo de sexto A	84
Figura 14: Resultados MEJOREDU en lectura, por unidad de análisis en el grupo de sexto A	85
Figura 15: Gráfica de resultados obtenidos por incisos en cada una de las unidades de análisis de la evaluación diagnóstica	86
Figura 16: Unidad de análisis 1, inciso 06 (MEJOREDU)	86
Figura 17: Unidad de análisis 1, inciso 05 (MEJOREDU)	87
Figura 18: Unidad de análisis 1, inciso 33 (MEJOREDU)	88
Figura 19: Unidad de análisis 2, inciso 19 (MEJOREDU)	89
Figura 20: Unidad de análisis 2, inciso 22 (MEJOREDU)	89
Figura 21: Unidad de análisis 2, inciso 27 (MEJOREDU)	90
Figura 22: Unidad de análisis 2, inciso 09 (MEJOREDU)	91
Figura 23: Actividad central para identificar y analizar la estructura de los textos, producto elaborado por los alumnos	96
Figura 24: Hoja de trabajo "un recuento histórico, producto elaborado por los alumnos	102

Figura 25: Conclusión del relato histórico, producto elaborado por los alumnos	105
Figura 26: Árbol de acciones contra la contaminación y el efecto invernadero, producto elaborado por los alumnos	112
Figura 27: Carta de opinión final, producto elaborado por los alumnos	120
Figura 28: Tabla de comparación de texto científico y empírico, por los alumnos	123
Figura 29: Preguntas referentes al valor de la amistad, elaborado por los alumnos	127
Figura 30: Expresión artística de los alumnos en base a la lectura "El caso de Lorenzo", producto elaborado por los alumnos	136
Figura 31: Alumnos trabajando dentro de las instalaciones de la biblioteca escolar	138
Figura 32: Ficha de préstamo de libros, producto elaborado por los alumnos	141
Figura 33: Preguntas para indagar en el proceso de la lectura en casa, producto realizado por los alumnos	145
Figura 34: Gráfica de la pregunta 04 del cuestionario	146
Figura 35: Gráfica de la pregunta número 07 del cuestionario	147
Figura 36: Gráfica de la pregunta número 08 del cuestionario	149

Índice de tablas

Tabla 1: Indicadores de lectura SISAT	81
Tabla 2: Tabla de resultados SISAT agosto 2022, alumnos de sexto A	83
Tabla 3: Proyectos planeados para las intervenciones con los alumnos	93

“Persigue tus sueños, nunca te rindas y jamás dañes a alguien en el camino”.

Masashi Kishimoto (2000)

Agradezco esta vida y las oportunidades que se me han presentado a largo de ella. Gracias a mi fuerza y valentía para afrontar los retos que se presentan en este viaje para alcanzar mis metas. A ti Fabiola, porque aprendí de ti que con esfuerzo y dedicación puedo alcanzar grandes cosas, que mi determinación puede más que las noches donde pareciera que no se puede avanzar ni resolver nada más. A Dios que ha estado acompañándome en todo momento, poniendo a las personas indicadas en mi camino para acompañarme en esta travesía.

Mi familia, que a estado para mí en todo momento, apoyándome en cada idea, cada paso que doy, y cuando me he llegado a caer estan ahí para sostenerme, aconsejando y guiándome con su ejemplo, son mi roca, donde se con certeza que puedo apoyarme, sin duda alguna nada de lo que he logrado hasta ahora sería lo mismo sin ellos presentes.

Mis amigas y compañeras de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, gracias por su apoyo incondicional a lo largo de la licenciatura, agradezco haber encontrado tan buenas personas con quien compartir la presión, desilusión, desvelos y alegrías al vernos a todas cumpliendo el objetivo de salir de aquí juntas.

A mis maestros y especialmente mi asesora de tesis de investigación por aconsejarme, enseñarme y darme las herramientas, y el tiempo requerido de apoyar este estudio, gracias por hacer de este trabajo más que una entrega, la experiencia de reflexionar y mejorar mis propias intervenciones docentes.

Nota: El uso del género masculino en la presente tesis de investigación, (niños, alumnos, padres) siempre va referido a ambos sexos (niños y niñas, alumnos y alumnas, padres y madres) con la intención de facilitar el acceso a la lectura del estudio y que esta no sea redundante, sin que esta decisión pueda suponer causa de discriminación por razones de sexo.

Introducción

“Lo que se les dé a los niños, los niños darán a la sociedad”

Karl A. Menninger (1893 – 1990)

La comprensión lectora está presente en nuestro día a día, pues bien es la habilidad lingüística que apoya el mantener una comunicación tanto oral como escrita con nuestro entorno. Para aquellos quienes no cuentan con esta habilidad desarrollada se vuelve más complejo el proceso, pues no interpretan los textos que se le están presentando, no existe una contextualización, ni se apropia la información para transmitirla.

Aun con esta importancia de por medio, se han observado cifras del INEE, (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México), en las cuales se da un panorama no tan favorable para México en cuanto a nivel de comprensión lectora de los alumnos. En ellas se plantea que a nivel nacional más de la mitad de los alumnos no tiene las habilidades de interpretación, argumentación y formulación de ideas para poder expresarse e interactuar en sociedad. Aunado a esto, se observa un impacto entre los alumnos con mayor habilidad lectora y los procesos de aprendizaje – enseñanza, que a su vez genera rezago educativo multidisciplinario en aquellos estudiantes que no cuentan con las habilidades anteriormente mencionadas.

La motivación y el interés de los alumnos ante la lectura es algo muy importante que también se ha visto influido por las costumbres de las generaciones presentes, pues, en el caso del grupo de estudio, los alumnos no leían a menos que fuera para trabajos de la escuela y rara vez por motivación o satisfacción propia. Solé (1992) menciona cómo la lectura individual es una excelente propuesta de evaluación de las demás estrategias para trabajar la comprensión lectora, puesto que es cuando se da al alumno la libertad de definir tanto los objetivos propios, así como el tiempo determinado que dará al análisis de los textos.

El presente trabajo de investigación tiene como propósito general el poner en marcha y analizar diferentes estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora para el aprendizaje de las diferentes disciplinas en un grupo de sexto grado de educación primaria de la escuela primaria “José Ma. Morelos”, ubicada en la Unidad Habitacional Abastos, en el municipio de San Luis Potosí.

El interés de la investigación surge de la preocupación ante la problemática observada en este grupo durante las sesiones de “observación y ayudantía” en el 5to. semestre de la licenciatura y cómo podría impactar esto en sus asignaturas y exámenes futuros. A su vez, hubo una motivación personal por conocer y analizar más y mejores estrategias que encaminan a los alumnos a desarrollar una mejor relación con la lectura, y a su vez fortalecer su proceso de comprensión lectora.

Para alcanzar el objetivo general, fue necesario el determinar algunos objetivos específicos y preguntas subsidiarias en dos fases; de diagnóstico y de intervención. Esto pudo marcar una ruta de trabajo para ir guiando la investigación en ambas fases. Como se mencionó anteriormente se trabajó con un grupo de sexto grado de primaria, mismo que se consideró a raíz de lo previamente observado, pues las preguntas al trabajar de manera autónoma o al contestar exámenes eran muy persistentes y las participaciones carecían de análisis del tema que se estaba estudiando. La falta de motivación se pudo observar por las participaciones pues si bien el grupo se mostraba participativo para responder preguntas, para preguntar dudas, para problemas de matemáticas, pero al momento de leer en grupo o de dar ideas principales de los textos no había tanta participación.

El presente trabajo de investigación se encuentra conformado por seis capítulos. El primero de ellos muestra más a detalle el planteamiento del problema que dio inicio al estudio, el objetivo general, los objetivos específicos y preguntas subsidiarias, así como también se hace mención de la justificación, finalidad e impacto social de este análisis, el cual recae en el ámbito educativo, personal y social, pues se espera que cada uno de los alumnos, al fortalecer dicha habilidad puedan revertir un poco del rezago educativo que, no sólo se ve en lenguaje y la comunicación sino también en los demás campos formativos, mediante el desarrollo de las habilidades de la interpretación, argumentación y formulación de ideas.

En el segundo capítulo denominado “Marco de referencia” encontramos el “Fundamento teórico”, donde se explican y describen las teorías de aprendizaje que sostienen del trabajo realizado con los alumnos, como lo son la Teoría constructivista del aprendizaje, Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, Teoría sociocultural de Vigostky en la lectura de comprensión, las prácticas sociales del lenguaje en el plan de estudios 2017 (Aprendizajes Clave), el método del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el modelo de estrategias de lectura de

Isabel Solé Gallart. También se encuentran dentro de este capítulo los conceptos tales como; lectura, comprensión de la lectura y competencia lectora.

En este mismo capítulo se encuentra el “Estado del arte” en el que se integran antecedentes de investigación, tanto nacionales como internacionales que hacen referencia al tema de investigación con respecto a la comprensión lectora, así como los niveles de comprensión, el impacto con el aprendizaje de otras asignaturas y el trabajo realizado dentro de las aulas de clase para fortalecer este proceso.

En un tercer capítulo se describe tanto el contexto externo, cómo interno del centro de trabajo donde se llevó a cabo esta investigación, donde se hace mención de aspectos como; la ubicación geográfica de la institución, los aspectos socioeconómicos de la comunidad, la historia de fundación de la escuela, su personal y organización escolar, la infraestructura y los recursos/materiales con los que cuenta y finalmente una descripción del grupo y aula de sexto grado, grupo A. Con la finalidad de conocer mejor el entorno donde se desenvuelven los objetos de estudio y cómo pueden llegar a influir los contextos en el objetivo principal.

Se continúa con el capítulo cuatro, “Fundamento metodológico”, donde se hace énfasis en el paradigma sociocrítico y el enfoque metodológico considerados en el desarrollo de la investigación y las fases de trabajo desde el enfoque cualitativo. Así mismo se abordan la definición, características y descripción general de la investigación – acción por Kemmis (1989) cómo principal enfoque metodológico de este estudio. Además, se hace descripción de las técnicas e instrumentos de la obtención y recolección de datos como lo fueron; el cuestionario, encuesta, la observación participante a través de guías de observación, el diario de prácticas, y los recursos audiovisuales. Finalmente se explica cómo se llevó a cabo el análisis de la información, la elección de los participantes (muestra), y el proceso de la investigación.

Posteriormente, en el capítulo número cinco “Resultados de la investigación” se llevó a cabo el análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación. Dicho capítulo está dividido en dos fases, mismas que cómo se planteó con anterioridad fueron guía para llevar a cabo el estudio, la primera haciendo referencia a los resultados diagnósticos del grupo del cual dio lugar al análisis y detección objetivo de la problemática identificada en un inicio de la investigación, por otro lado, el segundo apartado hace énfasis en los resultados de la intervención docente,

utilizando los ciclos reflexivos de la investigación – acción a través de los recursos y técnicas que se emplearon en la recolección de datos de la práctica como evidencias de lo trabajado.

Finalmente, se abordan la discusión y conclusiones, donde se muestran los hallazgos encontrados durante la investigación, así mismo se hace mención del impacto que tiene esta investigación dentro del campo de estudio.

Capítulo I. Planteamiento del problema

Descripción del problema

La comprensión lectora es una habilidad lingüística que repercute en muchas otras disciplinas utilizadas en el día a día. Para una persona que no tiene bien desarrollada esta habilidad se vuelve más complejo el mantener una comunicación tanto oral como escrita puesto que no interpreta los textos que se le están presentando: por tanto, no los contextualiza, no se apropia de la información para transmitirla. Aun entendiendo que la habilidad lectora es algo fundamental en nuestra vida, se sigue hablando de una gran cifra de personas analfabetas y con baja habilidad para leer y comprender textos simples.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE), menciona que a partir de los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos 2015 (PISA), ubican al país en un total de 423 puntos, por debajo del promedio general de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que es de 493 puntos.

El 42% de los estudiantes en México no alcanzaron el nivel mínimo de competencias en lectura. Esto es preocupante en primera instancia porque hablamos de que este porcentaje de alumnos no tiene las habilidades de interpretación, argumentación y formulación de ideas para poder expresarse e interactuar en sociedad. Además, sin estas competencias se va generando en los alumnos el actual rezago educativo que influye no solo en la asignatura de español, sino también en problemas matemáticos y argumentación de los textos históricos, geográficos, ciencias naturales, etc.

Tuve la oportunidad de trabajar con el grupo de 6o. grado el ciclo escolar 2020-2021, cuando estaban en 5o. grado. Durante este período de tiempo me pude dar cuenta de que los alumnos preguntaban muchas veces por indicaciones escritas que eran claras y muy sencillas, al principio creía que era por la pandemia de la COVID-19 que los alumnos buscaban el acompañamiento personalizado que se les había dado en casa; sin embargo, al paso del tiempo, los alumnos continuaron con esta conducta de preguntar varias veces las indicaciones e inclusive después de que ellos mismos leyeran varias veces no lograban comprender lo que se debía hacer en la actividad.

También se presentaron situaciones como: al momento de leer algunos textos y cuestionarlos sobre lo que habían leído no daban respuestas a las preguntas, dificultando las actividades que estaban planeadas para trabajar con el grupo. En las actividades de exposición pude observar que los alumnos leían sus carteles, pero la mayor parte de la información no la podían interpretar, no les daban un significado a los textos.

Un factor que influye en este tipo de problemas es la cultura, puesto que los estudiantes se desarrollan en entornos donde no se le da mucha importancia a la lectura, lo cual se identificó en los resultados de una encuesta que se aplicó a los alumnos el ciclo escolar pasado, en la cual los padres y madres de los alumnos contestaron que en casa no se tenían variedad de libros y no se destinan espacios de lectura. Por otro lado, el ciclo anterior fue difícil que los alumnos se animaran a participar en lecturas grupales o lectura de instrucciones.

Entre las actividades realizadas también cuestioné algunas ocasiones sobre sus pasatiempos o si les gustaba leer ciertos libros, a lo cual respondieron que preferían la adaptación de las películas o que no tenían mucho tiempo de leer. Otro aspecto importante a destacar es que durante el ciclo pasado puede observar que los alumnos no tenían buena dicción al momento de leer en voz alta, hacían muchas pausas o cortaban las palabras.

Algunos otros factores que han influido en la pérdida de prácticas de lectura en los infantes, son sin duda la tecnología, pero, también pienso que podemos tomar partido de ellas y acercar a los estudiantes a esta práctica a través de su interés a estas tecnologías y plataformas. Así mismo, pienso que es importante determinar bien los textos que pueden interesar al alumno, iniciar con textos más digeribles e interesantes para la infancia e ir escalando en las interpretaciones y reflexiones.

Preguntas, supuesto y objetivos de la investigación

Pregunta de investigación	Objetivo general
¿Cómo puedo fortalecer la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria?	Fortalecer la comprensión lectora en alumnos de sexto grado para el aprendizaje de las diferentes disciplinas, mediante estrategias didácticas.

Preguntas subsidiarias	Objetivos específicos
¿Cuál es la actitud de los alumnos ante las actividades de lectura?	Describir las actitudes de los alumnos ante las actividades de lectura.
¿Qué libros les resultan más atractivos a los alumnos para su lectura?	Identificar qué libros son de mayor interés para los alumnos.
¿En qué proceso de la comprensión lectora están los alumnos?	Reconocer el proceso de comprensión lectora en que se encuentran los alumnos.
¿Cómo se lleva a cabo la intervención con los alumnos para trabajar la lectura?	Analizar las acciones que se han llevado a cabo con los alumnos para trabajar la comprensión de la lectura.

Fase de intervención

Preguntas subsidiarias	Objetivos específicos
¿Qué actitud presentaron los alumnos al trabajar los proyectos donde se incluyó la lectura?	Describir la actitud de los alumnos al llevar a cabo los trabajos relacionados a la lectura por medio de proyectos.
¿Las propuestas para trabajar la comprensión lectora de MEJOREDU llamaron la atención de los alumnos?	Reflexionar el alcance de los alumnos con respecto a las estrategias propuestas por MEJOREDU. Y Solé (1992)
¿Las propuestas para trabajar la comprensión lectora de Solé llamaron la atención de los alumnos?	
¿Qué actitud presentaron los alumnos al trabajar con los libros de la biblioteca escolar?	Detallar las actitudes presentadas por los alumnos al trabajar con los cuentos de la biblioteca escolar.
¿En qué nivel del proceso de comprensión lectora se encuentran los alumnos después de la intervención?	Identificar el nivel de comprensión lectora que alcanzaron los alumnos en relación con la intervención que se llevó a cabo.
¿De qué manera mejoró mi práctica docente en relación con el proceso de análisis de las intervenciones?	Considerar los avances que tuve de manera personal en la práctica desde la primera hasta la última intervención.

Supuesto de la investigación

Por medio de las estrategias propuestas por Solé y las orientaciones didácticas de MEJOREDU se pueden estimular actitudes de interés y motivación en los estudiantes hacia las actividades de lectura, favoreciendo así la comprensión lectora para el aprendizaje de las diferentes disciplinas

Justificación

La comprensión lectora como habilidad lingüística es muy significativa tanto académicamente, como de manera social ya que nos permite recuperar e interpretar los textos, así como también el transmitir y responder a aquello de lo que estamos hablando. Y si bien, este es un tema del que se ha hablado por mucho tiempo, y tal pareciera que se le ha dado un valor central en la mejora de la educación, hoy en día con la cantidad de investigaciones no solo a nivel estatal, si no a una escala mundial, no se ha podido dar una solución global al rezago en cuanto a comprensión lectora en los alumnos.

Si desde la infancia no impulsamos la competencia lectora los alumnos van generando un desapego a los libros y a la misma literatura, también tomemos en cuenta que el enseñar a leer o realizar 10 a 15 minutos de lectura al día con los niños no es todo. La lectura, no sólo debería abordarse a “nivel de la alfabetización básica, sino de reflexionar sobre lo leído” (Ortiz-Salazar et al., 2019). Es importante tomar en cuenta la importancia de la lectura, pero también reflexionar y analizar lo que se está leyendo y apropiarse de la información para poder comunicar a los demás.

Ortiz-Salazar et al., (2019) mencionan que “... no hay que olvidar que leer no solo es un proceso cognitivo, se vincula a estados emocionales como el placer de imaginar y vivir mundos posibles, especialmente en edades tempranas”. Es importante que los alumnos vayan identificando que no solo es saber leer, sino que se debe tener una visión más amplia, buscar el sentido a los textos, a las indicaciones de actividades, para poder ir formulando un aprendizaje más significativo.

En un plano social las personas que no logran tener una buena comprensión de los textos se pueden llegar a considera analfabetas, puesto que de nada sirve solo decodificar palabras si no se les da un sentido a esas palabras, por qué y para qué se está leyendo. En la actualidad con todos los medios de rápida comunicación al alcance de todos como lo son las aplicaciones como Facebook o WhatsApp, se encuentran desde noticias, artículos, ventas o bien conversaciones entre personas, y considero que al no tener una buena comprensión y analisis de la información que

estamos recibiendo, las respuestas de nuestra parte a estos textos no son las mejores. Inclusive se puede considerar como un aislamiento al no comprender realmente del tema que se está abordando, ¿Cómo se emite una opinión o una respuesta a algo que no se puede comprender?

Y si bien, puedo exponer también las dificultades para contestar pruebas o exámenes en diferentes ocasiones como lo son los ingresos a nuevas instancias escolares o puestos de trabajo. Otro problema que puedo puntuar es el llenar y realizar trámites importantes, si no se comprende el para qué y qué se hará, se vuelve incluso peligroso para la persona prestar sus datos.

Como docentes tenemos una tarea muy importante, la cual es guiar a los alumnos en este proceso de apropiación de habilidades de lectura que impulse primero la cultura lectora y, en segundo lugar, que fortalezca la comprensión de los textos en los alumnos. “En la orientación pertinente y eficaz del docente en el diseño y manejo de estrategias didácticas en la lectura se propicia la reflexión crítica de los alumnos, antes, durante y después de la lectura” (Rodríguez 2011, citado en Peña-García 2019, p. 44).

Otra cuestión importante a trabajar con los alumnos, es la comprensión y comunicación de las emociones en edades tempranas con cuentos e historias fantásticas, los niños desarrollan su imaginación; en primaria alta e incluso niveles de educación superiores, la misma imaginación ayuda a hacernos una percepción del contexto en el que se desarrolla la historia, la noticia, la investigación, etc., elementos básicos para rescatar las ideas centrales de los textos.

La relevancia de esta investigación recae en el ámbito educativo, personal y social, pues se espera que cada uno de los alumnos, al fortalecer dicha habilidad puedan a su vez revertir un poco del rezago educativo que enmarca a los demás campos formativos, no sólo al lenguaje y la comunicación, sino también el desarrollo de las habilidades de la interpretación, argumentación y formulación de ideas los alumnos puedan expresarse, comunicar necesidades e interactuar en sus diferentes contextos y sociedad. Ibarra (2019) menciona que “la lectura comprensiva es un mecanismo positivo porque permite el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y divergente”.

Marco referencial

Estado del arte

En este apartado haré mención de las investigaciones que anteceden a este tema. Son varios los autores que han investigado sobre el proceso de la adquisición de la habilidad de la

comprensión lectora en educación primaria, tanto en México como en otros países como España y Perú. Cabe mencionar que la búsqueda de esta información se realizó en el buscador de Google Académico, en el cual fue posible adquirir artículos e investigaciones de diferentes autores relacionados a la comprensión lectora, en bases de datos como: el acervo educativo del estado de México, repositorios universitarios, Scielo y revistas educativas electrónicas, por mencionar algunos.

En la búsqueda de esta información se les dio prioridad a los artículos escritos en idioma español, sin embargo, se consideró una investigación en inglés, y en un segundo momento también se descartaron aquellos artículos que tuvieran más de 5 años de ser publicadas, dejando solamente investigaciones recientes y “frescas” para crear un panorama actual de la comprensión lectora en México. Por lo cual se hizo énfasis en artículos nacionales y enfocados en la educación primaria. Un factor importante en la búsqueda fueron las palabras clave sobre el tema de interés, ejemplo de ellas: comprensión lectora, lectura en nivel primaria, estrategias de lectura, competencias lectoras, evaluación, rendimiento escolar, entre otras.

Con la combinación de estas palabras clave, la delimitación de los años de publicación y del lenguaje español, el buscador arrojó muchísimas investigaciones que abordaban el tema. Esto no fue sorpresa, dado que, desde hace ya varios años la comprensión lectora escolar ha sido un tema de investigación recurrente, abordado desde diferentes aristas, en busca de una mejora en la educación o bien, de buscar respuesta al porqué se vuelve más común encontrar grupos con un bajo nivel de esta habilidad.

Se abordó también la lectura con temas como la inteligencia emocional y la retroalimentación formativa, concluyendo entonces, que la lectura es un tema tan variado y extenso en el que se puede indagar. En el caso de esta investigación se trata de buscar aquellas estrategias que lleven a que los alumnos fortalezcan esta competencia que para ellos dificulta el proceso de adquisición de conocimientos de otras asignaturas. En este sentido, se buscó que los artículos finales tuvieran un enfoque similar al que se pretende abordar y para esto se construyó una tabla de seis entradas: título de la investigación, el autor o los autores, el país y año donde se llevó a cabo la investigación, los objetivos, metodología y principales resultados.

Agregando además una fila para anotar la referencia bibliográfica de cada una de las investigaciones, esto con la finalidad de poder consultar nuevamente la página y llevar una

organización de los referentes bibliográficos. A la par se realizó una carpeta en Google Drive donde se guardaron los archivos pdf de dichas investigaciones para una próxima consulta de ellas.

Una vez realizada la búsqueda y discriminación de la información se obtuvo un total de 12 artículos de investigación de los cuales 4 son a nivel nacional, uno a nivel estado, y el resto a nivel internacional. Reconociendo también que al menos 5 investigaciones son de Perú. De estos textos consultados como antecedentes a esta investigación y con ayuda de la tabla realizada, se pudieron clasificar las investigaciones en tres grupos con mucha relación entre ellos, los cuales son: conocer y analizar los niveles de comprensión lectora en un grupo, la reflexión e implementación de estrategias de comprensión lectora y la relación que existe entre el desarrollo de una buena comprensión lectora en el desempeño académico.

Para esto, la organización de la información se realizó tanto por año de publicación, iniciando así con los de 2017 y terminando en aquellas investigaciones más recientes (2021), de carácter internacional y nacional, en un nivel de educación primaria, lo cual permite ver este panorama del que hablamos al inicio. Agrupé entonces estas relaciones y decidí clasificarlas en los tres grandes grupos, como a continuación se presenta.

Conocer y analizar los niveles de comprensión lectora del grupo

La primera investigación de este grupo fue realizada por la autora peruana, Elmer Rojas Peralta, la cual llevó a cabo dicho estudio en el año 2017, con el trabajo titulado “Promover la capacitación docente del colegio, en estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora”, en el cual muestra un panorama amplio en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del cuarto al sexto grado de primaria, en una institución de La Esperanza II, Nueva Cajamarca, Perú.

El principal objetivo de esta investigación fue determinar en qué nivel de la comprensión lectora se encuentran los alumnos de cuarto a sexto grado de la escuela primaria La Esperanza II, en cada una de las dimensiones de: Literal, inferencial y criterial. La investigación fue no experimental, se buscó y recogió información relacionada con el objeto de estudio para después describirla, contando con una población de 23 alumnos, siendo también la misma muestra de esta investigación. Los datos se obtuvieron mediante fichas de observación y para el análisis se empleó la media y desviación estándar.

Teniendo como resultados descriptivos que, en el nivel literal, se obtuvo un puntaje grupal de 430 puntos, en cuanto al nivel inferencial de la comprensión lectora se obtuvo un puntaje grupal de 274 puntos, y en respecto al nivel criterial se consiguió un puntaje grupal de 389 puntos, según la ficha de observación. (Peralta, 2017. p. 38)

La autora llega entonces a la conclusión de que los alumnos al estar en un nivel más alto en la dimensión literal les es más fácil responder a cuestiones donde las respuestas están directamente escritas en el texto, así como se deja en evidencia que aquellos alumnos que no tienen una buena comprensión lectora no sólo tienen problemas en el área de comunicación, sino que, además, repercute en las demás disciplinas.

Un segundo estudio de este mismo grupo fue realizado por José Luis Gallego Ortega, Susana Figueroa Sepúlveda y Antonio Rodríguez Fuentes, quienes en su artículo “La comprensión lectora de escolares de educación básica” realizado en 2019, exponen las dificultades que se presentan en la adquisición de la habilidad de comprensión lectora, retoman las evaluaciones estandarizadas en las que se mide dicha habilidad y además hacen mención de tres niveles de la comprensión lectora citando a Smith (1989): literal, inferencial y crítico.

El objetivo de la investigación fue conocer el nivel de comprensión lectora y de aprendizaje lector de una muestra de estudiantes chilenos, escolarizados en un centro urbano subvencionado. Dicho estudio se realizó con un enfoque cuantitativo, en el cual fueron evaluados un total de 186 alumnos (95 niñas y 91 niños) de segundo año a octavo año de educación básica.

Los resultados que arrojó la investigación revelaron que conforme los estudiantes van avanzando en los cursos escolares se va empobreciendo el nivel de comprensión lectora y esto por ende repercute en su aprendizaje. Entre sus conclusiones se atribuye a que el profesorado manifiesta despreocupación por la lectura en los ciclos más altos y se tiene una insuficiencia en el manejo de las estrategias para trabajar la lectura con estos alumnos.

Seguimos con el artículo titulado “Niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de una Institución Educativa Pública del Callao”, correspondiente a Ciro Sierra Tapia. El estudio publicado fue de tipo cuantitativo y se realizó en una institución pública de Callao en el año 2019. Su objetivo principal fue identificar y describir los niveles de comprensión lectora en la que se encuentran los estudiantes de un sexto grado.

Para la implementación de este estudio se tomó una muestra de 85 alumnos de educación primaria, divididos en tres grupos de la misma institución, dos de ellos en el turno de la mañana y uno en el turno vespertino. Alumnos a los cuales se les realizó la prueba estandarizada ACL-6, la cual es originaria de los autores Catalá., Catalá., Molina y Monclús (2001), y fue adaptada por Tapia para los grupos. Dicha prueba tiene como finalidad determinar el nivel de rendimiento en que se posicionan los alumnos en base a las dimensiones de comprensión lectora, teniendo las dimensiones de: Literal, reorganizacional, inferencial y criterial.

Entre los resultados obtenidos de este estudio tenemos que, el 85% de la muestra se sitúa en el nivel bajo de la dimensión literal, del mismo modo un 65% en la dimensión organizacional muestra un nivel bajo, el 47% en la dimensión inferencial se ubica en el nivel bajo; y en el nivel criterial el 78% también se ubican en el nivel bajo.

A partir de estos porcentajes el autor llega a la conclusión de que más del 50% de la población a quien se aplicó la prueba se encuentra en el nivel medio y bajo de comprensión lectora. A lo cual el autor también da sugerencias, en particular énfasis en “Promover la capacitación docente del colegio, en estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora” (Tapia ,2019, p.87).

Los datos de estos estudios nos muestran que los alumnos tienen un bajo nivel de comprensión lectora, se manejan las dimensiones de: Literal, inferencial y criterial. Cabe destacar que se encuentra un gran foco rojo en la dimensión inferencial y criterial en estas investigaciones, con valores más bajos al 50% de los resultados. También, se le atribuyen estos resultados a la despreocupación de los docentes al implementar estrategias con los alumnos para mejorar este proceso.

Por otro lado, los autores encuentran importante que al ir avanzando en cuanto al grado escolar se le siga dando continuidad tanto a los procesos de otras disciplinas, así como a desarrollar las habilidades de la lectura, con estrategias encaminadas a ello. El promover la capacitación de los docentes es un factor que recomiendan para que la innovación llegue a las aulas y se tenga un nuevo concepto de lo que es la lectura en la escuela.

Relación entre el desarrollo de una buena comprensión lectora en el desempeño académico

Para iniciar en este segundo grupo encontramos un estudio de los autores Miguel Ángel García García, Mayra Alejandra Arévalo Duarte y César Augusto Hernández Suárez, realizado en Boyacá en el año 2018. En su trabajo titulado “La comprensión lectora y el rendimiento escolar” pretenden encontrar una o más relaciones entre el nivel de comprensión lectora de los alumnos y el nivel de desempeño académico que presentan.

De acuerdo a García et al., (2018) “La lectura, como una tarea compleja, requiere procedimientos, secuencias de acciones y procesos que deben ser encaminados intencionalmente y armonizados con habilidades, destrezas y acciones cognitivas para lograr la construcción de significados y la comprensión”. Estos autores tuvieron como principal objetivo el determinar las relaciones existentes entre el nivel de comprensión lectora que tienen los alumnos y su desempeño académico.

El estudio fue de corte cuantitativo y no experimental, con dos variables: la comprensión de lectura y el rendimiento académico. Se trabajó con una muestra de 91 alumnos todos ellos con al menos 14 años de edad, 65 del turno matutino y 26 de la tarde; 47 niños y 44 niñas. Además, se hace énfasis en los niveles de comprensión lectora los cuales son; nivel textual al que refieren ellos como la capacidad de identificar la información en el texto, nivel inferencial, que mide la capacidad de establecer relaciones entre las ideas, y el nivel contextual que tiene relación con valorar y validar la información del texto con el contexto.

El instrumento que se utilizó para recopilar información fue la “Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLec)” (Llorens et al., 2011). Esta herramienta fue creada para estudiantes entre 11 y 14 años, del cual se obtuvieron datos en las materias de: Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Los resultados mostraron la asignatura de Lengua Castellana con la calificación más baja, siendo la asignatura de ciencias sociales donde se observaron las calificaciones más altas.

En cuanto a los niveles de comprensión lectora y la posible relación con el desempeño escolar se expone que en el nivel textual existe una gran dificultad puesto que a pesar de que los estudiantes decodifican el texto, siguen aún sin entender a qué se refieren muchas de las ideas

leídas y les cuesta expresar el mismo texto con sus propias palabras; sin embargo, en los niveles de inferencia y contextual los alumnos se encuentran en un nivel más deficiente.

Para concluir, los autores determinan que se establece la existencia de una correlación significativa con el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes y su rendimiento en los cuatro campos de aprendizaje analizados. Dejando así esta investigación una puerta abierta para plantear la necesidad de formar en comprensión lectora y la exigencia de la búsqueda de una educación más integral y de calidad.

Indagando en esta investigación se encontró con el texto titulado “The Development of Adolescents’ Comprehension- Based Internet Reading Activities”, de los autores Ladislao Salmeron y Eduard Vidal Abarca, artículo publicado en enero de 2018 en la plataforma de ScienceDirect. Dicho artículo tiene un enfoque en las tareas de internet, tomando por importante el proceso de comprensión, el integrar la información de hipertextos, su búsqueda en las páginas web o bien la lectura de foros en internet. La investigación surge de dos competencias para los autores olvidadas o bien poco abordadas en otros textos, estas son la integración y evaluación de la información en las lecturas de internet. Competencias que a su vez son habilidades de lectura.

Este estudio tiene dos objetivos principales, el primero es analizar la decodificación de las palabras y lecturas impresas, así como la frecuencia de uso de internet con fines sociales e informativos. Y el segundo objetivo es caracterizar el desarrollo de las habilidades de lectura en internet en adolescentes. El estudio tiene tres hipótesis que abordan el papel de los predictores lingüísticos y no cognitivos en las habilidades de comprensión en internet.

Participaron un total de 558 estudiantes de secundaria, de los cuales 258 eran mujeres, de seis colegios diferentes de España y las periferias, tanto escuelas públicas como privadas. Las edades iban de los 12 hasta los 16 años. Se llevó a cabo una prueba de 36 preguntas con materiales de lecturas de internet en Google, Foros, Wikipedia y un portal web. La prueba tuvo tres categorías inspiradas en PISA (OCDE, 2009). La primera categoría de acceso y recuperación de información, la segunda de interpretación e integración de la información y la tercera de reflexión y evaluación.

Los resultados del estudio dejan ver un importante conocimiento sobre el predecir la navegación y la comprensión de las tareas que se realizan en internet, así como el indagar y dar

lectura de las páginas de la web. Además, los estudiantes que tienen más confianza en sus habilidades TIC mostraron un mayor número de preguntas resueltas de manera correcta.

Finalmente, entre las conclusiones de este estudio se piensa que en las escuelas se debe encontrar un equilibrio positivo entre las lecturas impresas y en internet, hoy en día es lo que los jóvenes consumen más tanto en redes sociales como con fines educativos y es fundamental darles las habilidades de lectura como lo es la evaluación y discriminación de los textos.

Otra de las investigaciones publicadas en artículos científicos es la titulada “El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria”, publicado en el año 2019, por Sibeles Nadalya Peña García. En este artículo se hace referencia a la importancia de las estrategias didácticas en el proceso de la comprensión lectora, destacando la relación de los momentos, las estrategias y las modalidades que tiene la lectura, así como su socialización para adquirir un aprendizaje significativo y consolidar las competencias lectoras de los alumnos en educación primaria.

Así mismo se destaca que el acompañamiento, y la orientación positiva al docente en el diseño y el manejo de estrategias didácticas en la lectura propician antes, durante y después de la lectura de los textos, la reflexión crítica de los alumnos. La investigación tiene una metodología relacional y empírica, aplicada para resolver un problema de realidad educativa. Se trabajó con una muestra de 100 alumnos elegidos aleatoriamente, de la cual se tomó un pequeño grupo de 15 alumnos para aplicar una prueba piloto, y así, finalmente, con los ajustes realizados, se realizó la prueba definitiva con 100 alumnos.

El objetivo central de la investigación fue comparar tanto a los alumnos, las estrategias, habilidades, así como modalidades de lectura de alumnos de sexto grado, y de esta manera probar que “el cuestionamiento reflexivo del docente y el intercambio de ideas entre los alumnos es el principal factor para el desarrollo y comprensión de la lectura en el aula, durante la educación primaria” (García, 2019, p.44).

De los 100 alumnos con un rango de edad de los 10 y 11 años de edad, se tuvo la participación del 59% varones y 41% mujeres. Estos alumnos se agruparon de acuerdo con la distribución en sus escuelas, teniendo así el 35% en el grupo A, el 54% en el grupo B y un 46% en el grupo C. Entre los resultados se encontró que los alumnos no disfrutaban de todas las modalidades

de lectura por el hecho de no practicarlas constantemente y afirman que sus clases son monótonas y aburridas en cuanto a lectura.

Lo que menos se hace es el inferir y utilizar el diccionario para palabras desconocidas, “en menor medida se desarrollan la explicación de información de textos expositivos, argumentar sobre lo leído, deducir la organización de una entrevista y analizar elementos gráficos de textos expositivos” (García, 2019, p.44). La autora señala que la falta de práctica del análisis de la lectura contribuye a la dificultad del desarrollo de las habilidades lectoras que se evalúan en sexto grado.

Entre las conclusiones de la autora resulta interesante que a los estudiantes les parecen al menos en esta parte final de la primaria, los textos funcionales para sus necesidades comunicativas y más que nada sociales, como lo son las novelas. Y una segunda afirmación, que, si los docentes muestran la finalidad de la lectura, así como la estructura del texto, los alumnos querrán participar mejor en ella, porque ya tienen un rumbo fijo y saben qué esperar de esta, saben dónde y qué buscar.

Finalmente, la autora destaca la importancia, más allá de lo académico, que la lectura transforma al individuo de manera integral, convirtiendo así la lectura en un eje central del sistema educativo, y la verdadera tarea del docente es lograr que los alumnos valoren la importancia que tiene el leer, formar el hábito para que sea más sencillo desarrollar la habilidad lectora.

Pasamos a una investigación realizada en Lima, Perú, en el año 2019 titulada “Inteligencia emocional y niveles de comprensión lectora en estudiantes del sexto grado”, por el autor Juan Severo Bellido García. Dicha investigación tuvo como propósito encontrar una relación entre la inteligencia emocional y los niveles de comprensión lectora, esto porque se observó que las relaciones interpersonales de los estudiantes son conflictivas y el manejo de las emociones es agresivo e inestable.

El diseño de la investigación fue no experimental, siendo un estudio correlacional y transversal. Se contó con una población de 136 estudiantes, y una muestra total de 66 alumnos, con los cuales se trabajaron dos pruebas, una que mide la inteligencia de las emociones y la otra la capacidad lectora de los estudiantes. Las pruebas fueron; EQ i-YV BarOn Emotional Quotient Inventory del autor Reuven Baron, y un cuestionario por la Dirección Regional de Educación del Callao que determina los niveles de comprensión lectora.

Entre los resultados encontramos que, de 66 alumnos, la inteligencia emocional muestra un 19,70% como regular, un 80,3% alta, entonces ningún estudiante está ubicado en una baja inteligencia emocional. Así mismo, en la parte de lectura, el 59,1% se encuentra en nivel destacado, el 37,9% se sitúa en lo previsto, y el 3% en un nivel de inicio.

Una de las conclusiones a las que se llegó en ese estudio es que existe una relación positiva e importante dentro del sistema educativo entre las inteligencias emocionales y los niveles de la comprensión lectora, así pues, en cuanto haya mayor inteligencia emocional crece el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes.

Un quinto relato para este grupo es el de Juan López Ruiz y Luz Karina López Bardales, realizado en la Provincia de Coronel Portillo, Perú, en el año 2020, denominado: “Influencia de la estrategia de cuentos en shipibo en la comprensión lectora de estudiantes del quinto y sexto grado de primaria”. El objetivo de esta investigación fue determinar la relación existente entre la enseñanza de la lectura y su efecto en la comprensión de los textos escritos en la lengua materna de estudiantes shipibos del nivel primario.

Se realizó un diseño pre experimental en la investigación, contando con una población de 35 estudiantes y una muestra total de 15 estudiantes de quinto y sexto grado. Se realizó un pre test, después la propuesta pedagógica de los cuentos en shipibo y finalmente un post test. Entre los resultados se puede apreciar que el 66,7% en el pre test se encontraban en un nivel inicial, en comparación con la prueba final, donde solo se encontró el 13,3% en el nivel inicial. Y se mantuvo el 6,7% de los alumnos en nivel avanzado.

A raíz de los resultados obtenidos se deduce que durante la estrategia se produjeron cambios en las capacidades de comprensión lectora de los alumnos, y apoyándose de los autores Salazar y Cabrera (2019) nos dice que, “utilizando la estrategia didáctica para fortalecer la criticidad en los docentes y estudiantes fortalecieron sus habilidades intelectuales de la criticidad, que en la lectura es la competencia lectora más baja”. Esto me lleva a reflexionar en cómo las estrategias bien organizadas y conducidas logran impulsar a los alumnos y beneficiar el proceso de adquisición de las competencias de comprensión lectora.

Presento ahora la investigación titulada “Retroalimentación formativa y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria”, de la autora Irene Iovana Arotoma Palomino,

realizada en Lima, Perú, en el año 2021. Este estudio tuvo como objetivo principal el determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la comprensión lectora de los alumnos del sexto grado de primaria.

En la investigación se dio importancia a la retroalimentación puesto que es una herramienta muy utilizada en los últimos años que aparte de establecer niveles de desempeño esperado en los alumnos, también promueve el diálogo entre estudiantes y docentes con el fin de mejorar aquellas áreas de oportunidad identificadas en los estudiantes. Y, además de lo ya mencionado, promueve en los alumnos la reflexión y análisis de sus fortalezas y oportunidades de mejora.

Para esta investigación se llevó a cabo un diseño no experimental, descriptivo correlacional y transversal. La población fue de 176 estudiantes matriculados en el sexto grado de la escuela primaria “Mariscal Cáceres” de Ayacucho. Para delimitar la muestra se tomó como inclusión a aquellos que tuvieran entre 11 y 12 años de edad y con la autorización de participar en el estudio, y como exclusión a aquellos que fueran irregulares o en condición de deserción y estudiantes que no estuvieron autorizados a participar.

A partir de estos límites se determinó una muestra total de 66 alumnos de la institución educativa, los cuales fueron los grupos B y C. Se utilizaron técnicas de recolección de datos de observación y la prueba escrita para la valoración del nivel de comprensión lectora. Así pues, se realizó una lista de cotejo para la retroalimentación formativa y la prueba ACL-6 de los autores Catalá, Catalá, Molina y Monclús, para evaluar los niveles de comprensión de lectura en su componente literal, reorganización, inferencial y crítica.

Entre los resultados se encontró que el 42% de los alumnos están en inicio, el 39% se encuentra en proceso, y solamente el 19% se encuentra en “logrado”. Por otro lado, en la prueba de comprensión lectora se obtuvo un 47% de los alumnos en el nivel bajo, el 32% se encontró en nivel medio y solamente el 21% en un nivel alto.

Uno de los hallazgos de este estudio es que existe una correlación positiva muy fuerte entre la retroalimentación formativa y la comprensión lectora. Entre las conclusiones y recomendaciones de la autora se contempla el llevar a cabo actividades de retroalimentación formativa para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, así como propiciar espacios de comentarios de los alumnos al término de las lecturas.

Para terminar con las investigaciones de este grupo encontramos el artículo de investigación titulado “El desarrollo de los niveles de comprensión lectora en un grupo de sexto grado de primaria” por Arcelia Maleni Fernández Velázquez, realizado en SLP, México en el año 2021. El objetivo de la investigación fue describir el proceso metodológico llevado a cabo para atender una necesidad identificada en un grupo de sexto grado de primaria en cuanto a los niveles de comprensión lectora.

En la metodología se tuvo un enfoque del tipo cualitativo para los datos descriptivos de las palabras ya sean escritas o habladas y de la conducta que se observó en la práctica, así como la investigación - acción educativa. La investigación se llevó a cabo en el municipio de Villa Hidalgo en el estado de San Luis Potosí, en la escuela primaria “Francisco Gonzales Bocanegra”, en la cual participaron como muestra un total de 26 alumnos, de los cuales 16 eran niñas y 10 niños.

Entre los instrumentos utilizados para el diagnóstico se utilizó la prueba SISAT, y la prueba PLANEA (2018) donde los resultados dejaban ver que de 25 alumnos, 16 estaban en el nivel más bajo y solo uno llegaba al nivel “esperado”, por lo cual se tomó la iniciativa de las secuencias didácticas que atraparán el interés de los alumnos, así como de ir subiendo la complejidad de las mismas según los niveles de comprensión lectora; nivel literal, inferencial, reorganizacional y finalmente el nivel crítico.

Entre los resultados la autora nos menciona que en el nivel literal los alumnos se posicionaron en “muy bien”, en comparación con el nivel inferencial el cual la mayoría se encontró en “bien”. Así como en el nivel reorganizativo los alumnos obtuvieron “bajo” desempeño y finalmente en el nivel crítico los alumnos volvieron al nivel “bien”. Fue requerida también la prueba SISAT donde a comparación de la primera prueba los alumnos mejoraron bastante desde la primera aplicación hasta la tercera.

Arcelia (2021) reflexiona en cuanto a que el hecho de aprender va más allá de contestar bien un examen, sino de construir los aprendizajes con la experiencia, lo que ya se sabe y lo que motiva a los alumnos a aprender. Concluye así que se debe de volver a ver la importancia no solo de la práctica de la comprensión lectora, sino también de la investigación por parte de los docentes en el tema puesto que tiene muchas aristas desde donde se puede abarcar y mejorar.

En cuanto a este apartado tenemos varios aspectos relevantes, ejemplo de esto es que la mayoría indican que el nivel inferencial y de integración es el que presentan más bajo los estudiantes. Se mencionan también los niveles textual y contextual, los cuales tienen relación con los primeros, sin embargo, su porcentaje es menor. Se dice también que si existe una correlación entre el nivel de comprensión lectora de los alumnos y su desempeño académico.

Según los autores existe una gran necesidad de ver a la comprensión lectora como parte de la educación integral y de calidad, así como de que los alumnos tomen una conciencia lectora, ponerle un fin, un por qué leer. La falta de práctica y el no delimitar los propósitos de las lecturas, así como el analizar los textos para discriminar la información atribuye mucho a las barreras para lograr en los alumnos estas habilidades.

Se llega también a la conclusión de que, los textos que funcionan más en esta etapa, son aquellos que sacian las necesidades comunicativas y sociales, como lo son las novelas y las noticias o notas que se asocian a sus contextos, pero expuestas en las redes sociales. Por lo cual considero importante que el saber qué leemos y por qué lo hacemos es fundamental, más en esta etapa donde somos vulnerables y moldeables a la sociedad donde nos desarrollamos.

Por su parte también se encontró relación entre la inteligencia emocional y el nivel de comprensión lectora, desde el punto de la motivación y la repetición de conductas del contexto en los alumnos. Esta relación es vaga, pero existente. La retroalimentación formativa también se vio implicada en los estudios, siendo que se delimitan los niveles de desempeño de los alumnos y el cómo ellos mismos se van poniendo las metas u objetivos a superar.

Estrategias para mejorar la comprensión lectora

En este apartado encontramos “Estrategias Cognitivas para Mejorar los Niveles de Comprensión Lectora en los Estudiantes del sexto Grado de Educación Primaria” investigación realizada en Perú en el año 2017, por la autora Mirna Elizabeth Risco Hoyos. Con el objetivo de diseñar y proponer estrategias para mejorar en los alumnos los niveles de comprensión lectora.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo y cuantitativo, así como una investigación de tipo descriptiva – propositiva, por la recolección de datos empíricos para después asociar las conjeturas del caso. La población implicada fue de un total de 30 alumnos de la escuela primaria,

para la muestra se tomó la misma cantidad de alumnos. Las técnicas que se utilizaron fueron la observación, las encuestas, lista de cotejo, entrevistas y testimonios.

Entre los resultados obtenidos, en el nivel literal el 73% de los alumnos nunca comprenden los textos, a nivel inferencial el 93% de los estudiantes nunca hace deducciones e interpretaciones y plantea inferencias. Finalmente, en el nivel criterial, el 97% de los estudiantes nunca opinan ni realizan comentarios de las lecturas. Además, en cuanto a la motivación solamente al 7% de los alumnos les agrada leer un libro, 7% se siente obligado a leer y el 86% lo hace para fines escolares simplemente.

Con respecto a las estrategias que se han empleado en el estudio descrito, la autora llega a la conclusión de que, igual que en las investigaciones pasadas, algunos de los problemas o conflictos para la adquisición de la competencia lectora, es que los maestros titulares se ven despreocupados o utilizan las tareas y trabajos tradicionalistas para abordar la lectura. En tal caso, Risco considera que al igual que los demás autores, se implementen estrategias innovadoras o al menos del interés de los alumnos.

Así mismo el prestar y respetar los temas, las normas y las reglas que construyen los alumnos al momento de actuar con base en sus aprendizajes previos, es una buena clave para llevar a cabo las actividades. Que sea el alumno el que participe, el que realice y construya, no quien solo observe e interprete, tener conocimientos significativos debe ser el principal motor de la educación.

A partir de lo ya rescatado de diversos artículos de investigación se puede concluir que sí, es evidente la cantidad de investigaciones realizadas en torno a la comprensión lectora, desde distintos enfoques y todos con el propósito de mejorar o fortalecer en los alumnos esta competencia. Si bien al inicio de esta búsqueda ya se tenía una noción y hablaba desde el punto donde ya desde hace varios años atrás el tema de mejorar la lectura y lectoescritura en México se ve como algo fundamental para poder impartir una educación de calidad.

Por otro lado, mi sorpresa fue encontrar muchos textos del estado de Perú, actuales en los ciclos de educación básica, que abarcan enfoques como lo son el emocional, el de evaluación o retroalimentación, y el uso de los medios digitales, A nivel nacional no se encontraron investigaciones recientes sobre este tema en específico.

De los estudios que se encontraron se aprecia que en su mayoría optaron por un enfoque metodológico cualitativo, cuantitativo o mixto, así como descriptivo, esto con la finalidad de identificar, mejorar y explicar el nivel y la importancia de éste en la lectura de los alumnos y cómo impacta dicho nivel en la adquisición de los conocimientos de las otras asignaturas. También puedo decir que la mayoría de las investigaciones se desarrollaron a base de pruebas aplicadas y la observación al contestar. No se encontraron instrumentos que llevarán a la mejora de la práctica en función del docente, o el implementar estrategias que hagan reflexionar a los alumnos sobre el impacto que tiene en la sociedad la comprensión lectora.

Capítulo II. Fundamento teórico

En este apartado se abordan los fundamentos, métodos y teorías de aprendizaje que sostienen la presente investigación, partiendo desde lo general a lo particular para poder ir desglosando y atendiendo los teóricos que fueron clave para llevar a cabo el trabajo de investigación.

Teoría constructivista del aprendizaje

Uno de los fundamentos básicos de esta investigación es el constructivismo. Según la Universidad San Buenaventura (2015) el conocimiento es una construcción del individuo, pues cada una de las personas percibe la realidad de acuerdo con sus experiencias, capacidades físicas y emocionales, así como su contexto social y cultural, la organiza y le da un sentido. Todo esto por medio de un proceso en el sistema nervioso central.

García (2020) ubica al constructivismo más que dentro de las teorías educativas, sino como un paradigma epistemológico que responde a la pregunta “¿Cómo construye su conocimiento el ser humano?”. Para responder a esta pregunta Piaget propone en su propuesta teórica “equilibrio entre los factores internos y externos o de forma más general entre la asimilación y la acomodación” (Piaget, 1991, p.129), en referencia al proceso que ocurre de manera interna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y cómo influyen los factores externos en este.

García (2020) sintetiza la teoría del constructivismo a partir de retomar a autores tales como Carretero, 1996, 2002; Coll, 1992; Delval, 1997; Glasersfeld, 1995; Novak, 1988 y Pozo, 1996. Se busca que en estas ideas presentadas que globalizan la teoría y se toman como primordiales se comprendan mejor los fines de la misma.

- El sujeto construye su propio conocimiento a partir de la interacción que realiza con el medio u objeto de conocimiento.
- El sujeto al ser un activo constructor de conocimiento, utiliza las representaciones internas, para interpretar y explicar lo que sucede a su alrededor.
- El sujeto pone en acción el conocimiento previamente adquirido para poder reestructurar, lo cual se convierte en una nueva representación interna de la realidad.

- El sujeto al mismo tiempo que construye conocimiento transforma su cognición, haciendo de este cambio un proceso evolutivo.
- El sujeto está en constante transformación a través de la interacción con el objeto de conocimiento o medio que lo rodea. (p.7)

El constructivismo educativo además de responder a la pregunta de cómo construye su conocimiento el ser humano, busca dar respuesta a: ¿Cómo de aquí parte la preocupación por desarrollar técnicas, estrategias y métodos que aporten en el trabajo realizado dentro del aula de clases?

A todo esto, se puede agregar que el constructivismo educativo prepara al alumno para que, en la medida que vaya “creciendo”, sea él quien busque dar respuesta a las diferentes cuestiones y transformaciones complejas por las que atravesará en sociedad, buscando y construyendo su propio conocimiento, por esto es necesario llevar a la reflexión al alumno ante la disposición de realizar el proceso de aprendizaje.

Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

Esta teoría pone énfasis en lo que sucede dentro del aula cuando los alumnos aprenden, garantiza el adquirir, razonar y retener los contenidos del currículum de manera en que el alumno le da un significado. Ausubel (1983) señala que para poder enriquecer el significado de la experiencia de un individuo se debe de considerar en conjunto la afectividad (el sentir) y el pensamiento al momento de que se expone al mismo a la experiencia. En el caso de la educación, lo interpreto como poner una especial atención en el actuar, sentir y razonar de los alumnos al momento de realizar las actividades planteadas para enlazarse con su contexto.

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumnado está estrechamente ligado a la estructura cognitiva previa, lo que podemos entender por ideas y conceptos personales de los alumnos sobre los temas de estudio que mayormente se van formando según su contexto y experiencias sociales. La nueva información que se les presenta a los alumnos debe ser relacionada con su contexto para que resulte significativa y pueda el alumno ir moldeando y construyendo un nuevo aprendizaje.

De esta manera Ausubel nos deja ver cómo no se deben desarrollar las sesiones de intervención con los alumnos con un enfoque “desde cero”, o con “la mente en blanco”, y que por

el contrario las ideas y conceptos que los alumnos traen y aportan a la clase pueden ser muy significativas para partir de ahí al momento de introducir a los alumnos a nuevos conocimientos. Es importante además no desvalorizar estas ideas de los alumnos, todas sus experiencias pueden ser beneficiosas en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Es importante tomar en cuenta estas experiencias para poder comprender un tema y más si lo hacemos por medio de la lectura, si los alumnos no tienen una pequeña o gran noción de lo que están leyendo, así como un objetivo para leer. Se vuelve complejo que puedan comprender e interpretar lo que se leyó, obstaculizando también el proceso de enseñanza - aprendizaje de los contenidos en las diferentes asignaturas. Es relevante mencionar que estas primeras ideas no deben ser olvidadas en el transcurso del proceso, pues Ausubel plantea que, por el contrario, estas ideas irán evolucionando y fortaleciéndose conforme se vaya trabajando la nueva información.

De acuerdo a Ausubel (1983), “El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, el material que aprende es potencialmente significativo para él” (p.48). Es decir, que el alumno debe de presentar disposición para desarrollar las actividades que le permitirán construir su aprendizaje y complementar sus primeras ideas.

Según Ausubel (1983) los requisitos para el aprendizaje significativo son:

- Presentar a los alumnos material potencialmente significativo, permitiendo que se relacionen los conocimientos previos de los alumnos (estructura cognitiva) con las ideas correspondientes a los temas (contenidos), para construir un “significado lógico”, entre ambos conceptos e ideas.
- Que el estudiante “posea realmente los antecedentes ideativos necesarios” (Ausubel, 1983, p. 55) en su estructura cognitiva. Esto es, que el alumno realmente tenga ideas que se puedan anclar al nuevo aprendizaje.
- Disposición para trabajar en la relación sustantiva y no literal del nuevo conocimiento. Que el alumno tenga la disposición de realizar el proceso en el cual se enriquecen sus ideas con el razonamiento y la retención de los nuevos conocimientos.

Pozo (1989) considera la Teoría del aprendizaje significativo como una teoría cognitiva de reestructuración, entendiendo que el individuo construye su conocimiento desde un proceso interno, por etapas (enfoque organicista), centrado además en el aprendizaje dentro del contexto escolar. “Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje”. (Pozo et al., 1989; Palmero, 2004)

Teoría sociocultural de Vigotsky como fundamento de la lectura de comprensión

Lev. Vigotsky aportó a la educación la teoría sociocultural en la cual afirma que existe una relación entre el sujeto y el contexto sociocultural en que se desenvuelve para la construcción de los aprendizajes de cada persona.

La teoría sociocultural, parte de la premisa de que el conocimiento es una construcción colectiva, es decir de carácter social, no individual, que se genera por el devenir histórico y cultural de la colectividad y se mantiene como el conjunto de saberes vigentes y necesarios para realizar todo tipo de actividad productiva, social o individual del ser humano. (García, 2020, p.13)

Según Vigotsky el medio socio histórico-cultural en que se desenvuelve un individuo y así como las relaciones interpersonales que el sujeto mismo desarrolla en dicho entorno, van a influir en su proceso de enseñanza– aprendizaje, de modo que, la educación no sólo queda en el desarrollo cognitivo del estudiante, sino que también implica el crecimiento histórico de la cultura humana que se da dentro de un marco social, contextualizando a los alumnos y orientándose en un mejor nivel de desarrollo para desenvolverse en su entorno.

Moll (1993) menciona que “los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través de la enculturación de las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herramientas, y a través de la educación en todas sus formas” (p.13). Esto implica que los niños y niñas se apropian de los patrones que emplea del contexto, siendo el entorno el que llega a impactar en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos.

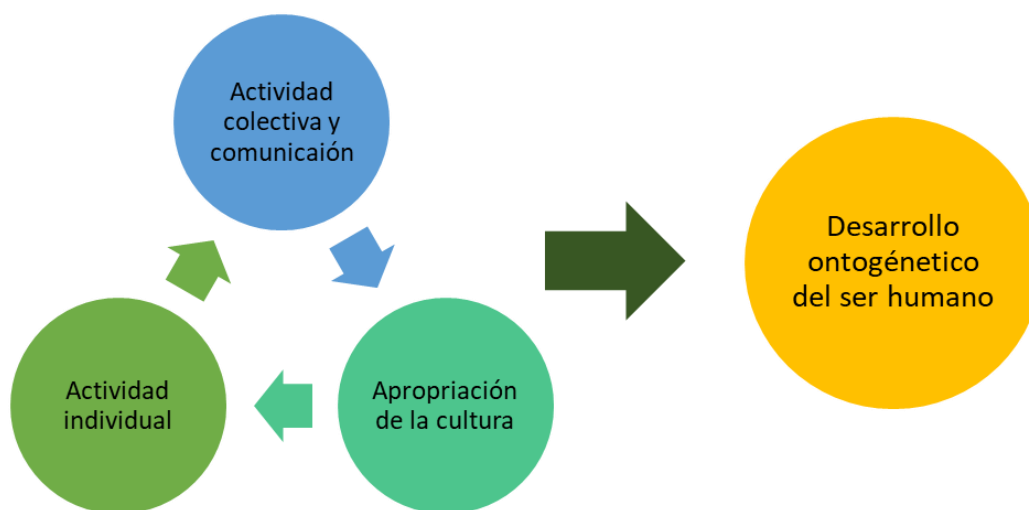
Desarrollando mejor esta idea, desde el enfoque de la teoría sociocultural, todo ser humano pertenece a una cultura, en la que va apropiándose de signos específicos de este entorno (lenguaje, escritura, cálculo, etc.). Desde el momento en que se nace inicia el proceso de adquisición de estos

signos a través de las prácticas sociales y, por otro lado, se implementa en el ámbito educativo las herramientas para que el niño realice un proceso de interiorización. En otras palabras, y según Vigotsky, el lenguaje se da en un primer momento a nivel social, luego es egocéntrico y más adelante interiorizado (Vigotsky, 1978)

Para Vigotsky es fundamental que los niños encuentren un sentido y significado en el desarrollo de su percepción. Chaves (2001) nos dice que Vigotsky piensa en las escuelas como los mejores “laboratorios culturales”, en los cuales se permite el estudio del pensamiento y se puede modificar a través de la acción cooperativa entre adultos e infantes, sin olvidar que el pensamiento inicial se da dependiendo de cada vínculo social en el que el infante se desarrolla.

Figura 1

Estructura que explica el desarrollo ontogénico del ser humano según Vigotsky. Elaboración propia a partir de la información expuesta en Chaves (2001).



Según el esquema anterior, el ciclo se inicia con “actividad colectiva y comunicación”, en la cultura (sociedad) que el ser humano se desarrolla desde el momento en que nace, hasta llegar a la edad adulta. Aquí surgen los signos (como lenguaje, escritura y el cálculo por mencionar algunos), lo cual también podemos entender como el conocimiento que tienen los alumnos a raíz de sus experiencias; la “apropiación de la cultura” donde se enfatizan los procesos de enseñanza y educación, y se desarrolla el trabajo en contraste con los nuevos conocimientos en interacción con sus compañeros y el docente.

Seguimos con la “actividad individual” que hace referencia al desarrollo psíquico del individuo, aquí participan también los compañeros, al analizar los procedimientos y resultados obtenidos, para después pasar al proceso interno en que, con ayuda de sus capacidades cognitivas, el individuo logra encontrar significado y sentido a estos nuevos conceptos e ideas, desarrollando así su desarrollo ontogenético. El desarrollo ontogenético se comprende como la evolución del ser humano desde lo físico, emocional, social y cognitivo.

Chaves (2001) explica que para Vigotsky la escuela es un lugar de crecimiento para el ser humano. Esto se cumple al intervenir desde situaciones contextualizadas (con un sentido) y orientadas más que a los niveles presentes donde se encuentran los alumnos, si no a su “zona de desarrollo próximo”. Así mismo Moll (1993) explica que Vigotsky no considera como algo esencial la acción de transferir conocimientos y habilidades de aquellos individuos que “saben más” a los que “saben menos”, lo que considera significativo es el análisis y reflexión en conjunto para crear, obtener y comunicar un sentido.

Esta teoría también hace énfasis en que la enseñanza debe de tener como objetivo no a lo que los estudiantes ya conocen, si no a aquello que desconocen o no dominan lo suficiente. Esto implica retos y situaciones complejas en las que los estudiantes se vean en la necesidad de comprender y actuar. Estos retos se puedan ver logrados por los mismos estudiantes, para no llegar a la desmotivación de los mismos.

La teoría sociocultural ve al individuo (estudiante), como un ente social, activo, protagonista y producto de las relaciones sociales en las que se ve inmerso a lo largo de su vida, el cual reconstruye su conocimiento desde lo que percibe en su exterior (contexto), hasta lo que sus capacidades cognitivas le permiten significar (plano intraindividual), esto último ya de manera más autónoma. “En la interacción con los otros, en diversos ámbitos sociales es que los niños aprenden y se desarrollan integralmente” (Chaves 2001, p.63).

Las prácticas sociales del lenguaje en el plan de estudios 2017

El plan de estudios “Aprendizajes Clave; para la educación integral” (2017) pretende orientar la enseñanza del lenguaje, (reconociendo su variación social y de función), a través del trabajo por prácticas sociales de lenguaje, que se entiende como el trabajo por medio de “prácticas de lectura y escritura motivadas por la necesidad de comprender, expresar o compartir una

perspectiva sobre el mundo, y en toda clase de interacción lingüística originada en la necesidad de entender o integrarse al entorno social” (SEP, 2017, p.157).

Además, se rescatan tres propósitos de los siete generales planteados dentro de Aprendizajes Clave en la materia de Lengua Materna (español). Estos son:

Usar el lenguaje de manera analítica y reflexiva para intercambiar ideas y textos en diversas situaciones comunicativas y Conocer una diversidad de textos literarios para ampliar su apreciación estética del lenguaje y su comprensión sobre otras perspectivas y valores culturales. (SEP, 2017, p.163)

Aprendizajes Clave entiende que las prácticas de lenguaje son más allá de palabras y normas, un conjunto de experiencias y comportamientos de una comunidad, por lo cual explica cómo al construirse el lenguaje es muy relevante el medio social y las acciones (actividades) deben llevar a un propósito específico por parte del docente al alumno. Las prácticas de lectura y escritura no se pueden desarrollar por medio de la repetición, al contrario, se obtienen a través de acciones (el hacer social), para que puedan apropiarse de su significación. La definición que nos da la SEP (2017) sobre las prácticas sociales del lenguaje es la siguiente:

Pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. (p.170)

Las prácticas sociales del lenguaje siguen siendo al día de hoy la mejor opción para nosotros como docentes al momento de trabajar los contenidos de la enseñanza del lenguaje y la lectura, ya que ponemos al alumno en situaciones donde utiliza el lenguaje cultural significativo desde un enfoque socialmente relevante y cotidiano para ellos.

Método del aprendizaje basado en proyectos (ABP)

La SEP (2017) plantea que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología que permite crear conocimiento a partir de la interacción entre pares o grupos, los cuales guiados por el docente llevan a cabo una serie de actividades con el propósito de responder, realizar,

solucionar una situación o construir un producto específico, desde un tema de interés para los alumnos. Menciona, además, que es importante que esta problemática sea real en el contexto de los alumnos para que se resuelva a través de un proceso de investigación - acción, donde los alumnos utilicen conocimientos, habilidades y actitudes de manera interdisciplinaria y colaborativa, (SEP y OEI, 2022).

En esta metodología los alumnos son agentes activos en su propio aprendizaje, investigan, aprenden y aplican lo aprendido en una situación real, al tiempo de interactuar, mostrar y analizar los resultados obtenidos con los demás ya sea parte de la comunidad escolar o de donde se encuentra la escuela. Además, en la medida de lo posible, trabajarán en equipos o pares. Como se abordó en el párrafo anterior, este modelo propone el trabajo como un desafío llamativo para los alumnos, procurando que lleve al beneficio de ellos mismos o de su comunidad para que esto desarrolle en nuestros alumnos un impacto positivo y motivación a realizar el trabajo.

La SEP (2022) menciona que al vincular los contenidos con la realidad social ayudamos a los alumnos en el proceso de interpretar, valorar y retener los aprendizajes, tal como hacemos mención en el aprendizaje significativo. El papel del docente en este modelo es ser una guía que orienta y motiva a los alumnos en el trabajo, brindándoles las herramientas y recursos necesarios, los docentes somos “coordinadores y dinamizadores del proceso”, dando una retroalimentación a nuestros alumnos y teniendo en cuenta que tanto ellos aprenden, como nosotros también.

Entre los alcances del método ABP que plantea la SEP, están:

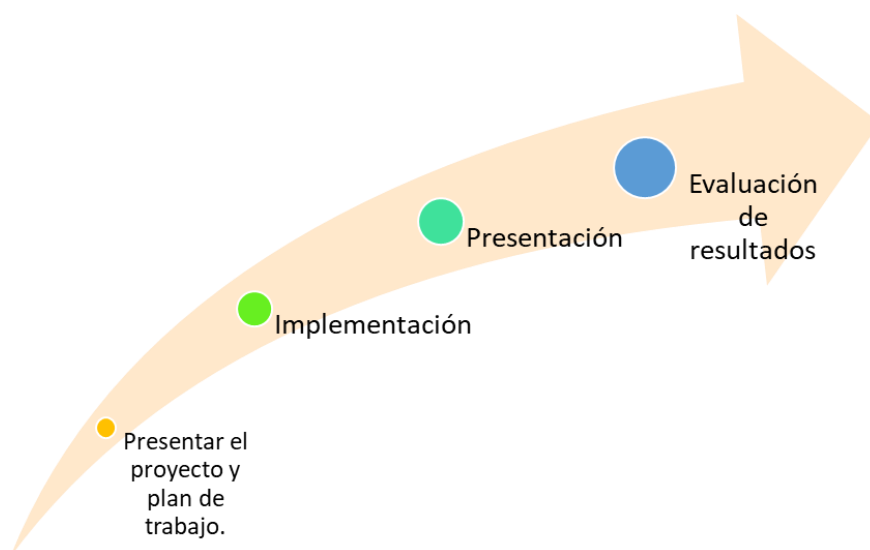
- Desarrollar la interdisciplinariedad de los contenidos en un contexto real (o lo más próximo posible).
- La adquisición de las competencias para el siglo XXI (capacidades críticas y analíticas, de trabajo colaborativo, socioemocionales, liderazgo y comunicativas).
- Desarrollo de las habilidades digitales (las que el mismo contexto permita).

En este diagrama de la figura 2 se muestran las cuatro etapas del método ABP, iniciando en la presentación del proyecto y el plan de trabajo donde se plantean los objetivos, metas y el impacto esperado, también se organizan los equipos en los que se trabajará y las responsabilidades de cada uno; la implementación, donde tiene aparición el investigar y analizar la información,

ocurre la interacción entre compañeros y docente, así como la construcción del producto final, en otras palabras es el desarrollo de la secuencia didáctica planeada (plan de trabajo).

Figura 2

Etapas del método de aprendizaje basado en proyectos (ABP), de creación propia a partir de la información en (SEP y OEI, 2022)



En la presentación, hablamos de la posibilidad de dar a conocer algunas actividades o bien solo el producto final a un cierto público, esto a la vez ayuda a los alumnos a desarrollar la motivación. Finalmente, la evaluación de los resultados es un momento para reflexionar acerca del trabajo realizado donde se lleva a cabo retroalimentación o en su lugar se da respuesta a las preguntas iniciales. Además, en este espacio es necesario dar paso a la autoevaluación y la coevaluación de los alumnos, desde la evaluación formativa que se centra en el proceso más que en el producto final.

Modelo de estrategias de lectura de Isabel Solé Gallart.

Isabel Solé Gallart es profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Forma parte del grupo de investigación de Lectura, Escritura y Adquisición del Conocimiento (LEAC), responsable del desarrollo de diversos proyectos de investigación centrados en el estudio de los procesos de lectura y escritura para aprender. (Solé, 1992).

En este apartado abordaré un poco de lo que la autora refiere como lectura y su comprensión, así como también la relación que tiene la comprensión y la influencia de la familia (contexto) con la lectura y el aprendizaje significativo. Por otro lado, también trataré de explicar por qué para Solé es importante enseñar estrategias de comprensión lectora y finalmente se expondrán y analizarán las estrategias que Solé nos presenta en su libro “Estrategias de lectura”.

Un lector activo es aquel que procesa y construye un significado a partir de la información que se le presenta en un texto. Al momento de comprender un texto se hace presente este *lector activo*, que por medio de un esfuerzo a nivel cognitivo es capaz de construir este significado y ligarlo a su objetivo o propósito lectivo. Así mismo, Solé explica que esta última parte surge de los aprendizajes (conocimientos) previos del individuo sobre determinado tema y ejemplifica que, para poder comprender su libro, el lector tendría que tener conocimiento previo de lo que es leer, la lectura y la comprensión lectora.

Solé (1992) plantea que para que un individuo pueda involucrarse en una actividad donde hay lectura se necesita que éste se sienta capaz de leer, y de comprender el texto, esto último puede ser tanto de manera autónoma o con ayuda de un guía. De no ser así pasamos de crear una experiencia donde el individuo crea una “interpretación adecuada”, a sentir la lectura como una carga, desarrollando así desánimo, abandono y desmotivación.

Partiendo de cómo dentro del constructivismo se adopta el concepto de aprendizaje significativo por Ausubel relaciona el construir un significado a un contenido (tema), en un proceso personal y subjetivo de algo que existe objetivamente. Dicho proceso pretende relacionar lo que ya se conoce con lo que se pretende aprender. Solé explica esto dando el ejemplo de que, al leer un texto sobre estrategias de comprensión lectora, primero revisamos aquello que nosotros ya sabemos sobre este tema, y después, conforme vamos leyendo actualizamos la información inicial con la nueva que nos parece más útil y a la que encontramos sentido.

Solé considera importante que se desarrolle una buena experiencia lectora para los niños en el núcleo familiar, esto es, más que un ambiente donde se promueva la lectura y se lleve al infante al acercamiento a los textos, el acto de leerle al niño, y al finalizar hablar sobre lo que se ha leído. Así entonces, Solé concuerda con Wells (1982) con respecto a que este acercamiento a la lectura en el centro familiar influye en el posterior desenvolvimiento de los niños ante la lectura,

construyendo poco a poco la idea de que lo escrito dice cosas y es divertido y agradable el conocer qué nos quiere decir (el saber leer).

El papel del docente se verá como una guía de ayuda para que los niños vean la lectura como un reto en el que necesitan saber que dice el texto y cómo pueden ellos expresar lo que leyeron, provocar en los alumnos el interés por resolver este reto en lugar de verlo como un proceso de descodificación en la que solo se traspa información. (Solé 1992). Para la autora las estrategias de comprensión lectora son procesos sumamente importantes, los cuales necesitan tener objetivos claros y alcanzables que deben de cumplirse, así como planes de acción que apoyen a alcanzar los objetivos y una evaluación que al final lleve a la reflexión y análisis de cambios en el desarrollo de dichas estrategias. A su vez, destaca dos implicaciones para la afirmación anteriormente mencionada:

- Al ver las estrategias de lectura como procedimientos, se toman como contenidos de enseñanza, por lo cual menciona Solé (1992) que, “se enseñan o no se enseñan, se aprenden o no se aprenden”, no son algo que aparezca, que madure o se desarrolle.
- Las estrategias de lectura no pueden ser tratadas como algo específico, infalible o preciso. Por lo contrario, se consideran como procesos flexibles y adaptables.

¿Para qué enseñar estrategias? Solé (1992) responde a esta cuestión a partir del consenso generalizado que se tiene desde una perspectiva cognitiva-constructivista sobre la comprensión lectora y cómo esta habilidad es producto de tres condiciones, las cuales retoma de Palincsar y Brown (1984):

- Necesario la claridad y coherencia del contenido de los textos, así como que su estructura resulte familiar para el lector.
- De que el lector cuente con un conocimiento previo adecuado (necesario) para el contenido del texto. En otras palabras, que el lector tenga noción previa de lo que abordará el texto y reconozca algo de esto.
- De las estrategias que se utilizan para comprender los textos, así como para detectar y trabajar aquellos errores del porque no se logró comprender.

Palincsar y Brown (1984, citado en Solé, 1992), autores que sugieren que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son:

- Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
- Activar los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate.
- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental, descartando lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que se marcaron).
- Evaluar la consistencia interna del contenido del texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta “el sentido común”.
- Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.
- Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones. (p. 63)

Solé (1992) propone el estudio de las siguientes estrategias:

1. Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella).
2. Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallas en la comprensión (durante la lectura).
3. Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella). (p. 64)

Enseguida se abordan las estrategias que se pueden llevar a cabo para antes de iniciar la lectura y que se emplearon en la fase dos (de intervención), en esta investigación, tales como la motivación, el tener un objetivo o varios, agilizar los conocimientos previos, y formular predicciones e interrogantes acerca del texto, esto para responder a la pregunta “¿para qué leer?”, creando la necesidad de leer, y ayudando al individuo a convertirse en un lector activo:

Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella)

La motivación del lector ante el texto

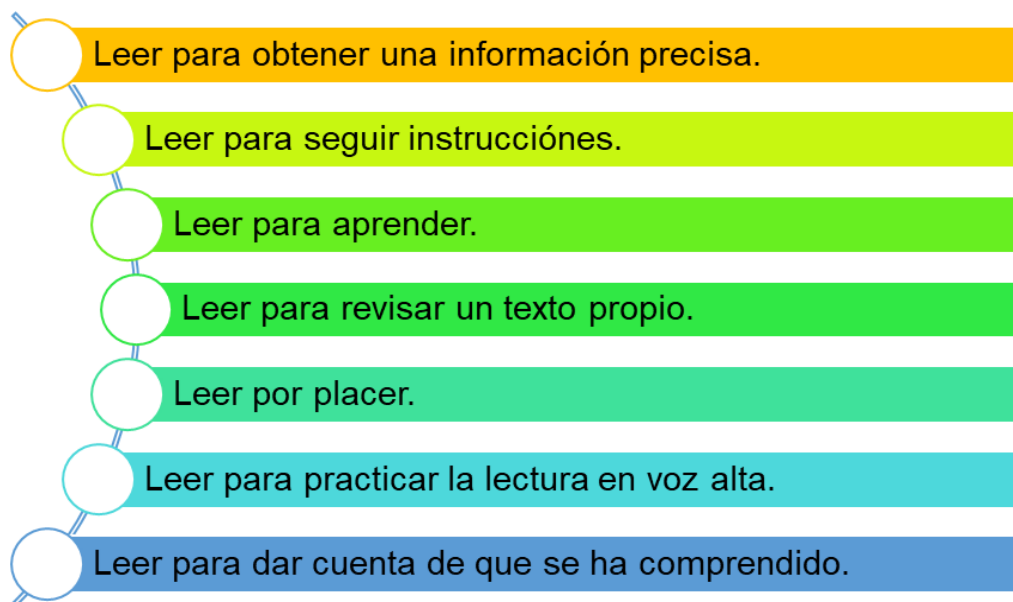
Ninguna tarea, actividad o proyecto donde aparezca la lectura debería iniciarse si no existe la motivación de los alumnos. Solé menciona que las situaciones de lectura más motivadoras para los alumnos son aquellas que aparecen de forma natural, en la que el lector recurre a los alumnos por simple satisfacción de leer, o bien aquella en que tiene un propósito para leer, (esto puede ser resolver dudas, problemas u obtener información necesaria para tareas o proyectos), sin presión de factores externos a él.

Plantear objetivos de lectura

Para Brown (1984, citado en Solé, 1992) los objetivos de lectura ubican al lector dentro de la misma y controlan la comprensión del texto. Por otro lado, Solé agrega que existe un acuerdo común en el que se dice que los buenos lectores no comprenden del mismo modo cualquier texto, y que es junto el modo en que se aplican las estrategias pertinentes lo que define la competencia lectora.

Figura 3

Lista de elaboración propia de algunos de los objetivos de lectura que plantea Solé (1992).



Cómo abordamos anteriormente, es necesario que antes de comenzar a leer se planteen los objetivos, (el para qué leer). Solé menciona algunos objetivos son muy comunes, sin embargo,

también señala que existen y existirán tantos más objetivos como situaciones y momentos en que se encuentre el lector.

Activar el conocimiento previo

Solé (1992) menciona que es fundamental plantear que esto no significa que el lector sepa todo al respecto de un tema, si no que tenga un conocimiento parcial, para poder saber más a raíz que se vaya leyendo, así pues, si el lector conoce todo el tema no habrá un esfuerzo significativo por comprender y por otro lado si no hay un conocimiento parcial de la información que se trabajara, es más complejo para el lector encontrar un sentido y relacionar lo que está leyendo.

Para ayudar a los alumnos con el conocimiento previo Solé (1992) menciona tres acciones que podemos llevar a cabo los maestros:

1. Dar alguna información general sobre lo que se va a leer, esto no debe de confundirse con explicar el contenido a los alumnos, si no con dar un panorama del tema para que estos puedan relacionarla con sus experiencias;
2. Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo, se puede analizar la estructura del texto y los gráficos, imágenes o ideas principales pueden ayudar a los alumnos a tener un panorama de lo que va a abordar el texto;
3. Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema. (p. 91 -92)

Establecer predicciones sobre el texto

Las predicciones que se hagan serán más encaminadas a lo que observamos antes de leer, en otras palabras, Solé nos dice que debemos partir de los elementos superficiales del texto, tales como; su estructura, carátulas o portadas, títulos, imágenes o gráficos, etc., así como también claro, de las experiencias y conocimiento que tenemos con cada tipo de texto (poemas, cuentos infantiles, artículos, noticias, obras teatrales, novelas, etc.).

Promover preguntas de los alumnos acerca del texto

Esta estrategia se puede dar al establecer las predicciones sobre el texto, de manera natural por los alumnos, o bien el profesor a cargo de desarrollar la intervención puede guiar a los alumnos en la elaboración de estas cuestiones. Para esto Solé (1992) señala que cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes con referencia al texto no solo utilizan sus ideas previas, sino que también sin darse cuenta ponen en contraste lo que saben y lo que no saben acerca del tema.

Solé (1992) hace mención de que durante el proceso de lectura es natural y a veces inconsciente el predecir, plantear preguntas, analizar la información y resumir, pero también se identifican incoherencias en la comprensión del texto. Y que un lector experto es aquel que no solo comprende el texto, sino que además deberá darse cuenta de cuándo es que no comprende, identificando esto, el lector experto podrá poner en marcha acciones que le permitan solucionar estas “lagunas lectoras”. A continuación, se exponen las estrategias que Solé presenta durante la lectura.

Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallas en la comprensión (durante la lectura).

Tareas de lectura compartida

Palincsar y Brown (1984, citados en Solé 1992) plantean que las estrategias que se consideran fundamentales para la comprensión durante la lectura y que además aplican en actividades de lectura compartida son las siguientes:

- Formular predicciones del texto que se leerá.
- Plantearse preguntas sobre lo que se lee.
- Aclarar posibles dudas sobre el texto.
- Resumir las ideas del texto.

Para Solé (1992) de lo que se trata el sentido es que el alumno se convierta en un lector activo que conforme vaya leyendo, construya su interpretación y significado. Menciona además que las estrategias presentadas por Palincsar y Brown aparecen tanto en el desarrollo de la lectura, como antes y después de ella.

El modelo de enseñanza recíproca es también como se conoce a las “tareas de lectura compartidas” en las que se da de manera natural un relevo de la responsabilidad por parte de los alumnos y el profesor de organizar la tarea de lectura y de implicar en ella a los demás, esto en torno a cuatro estrategias mencionadas por (Solé 1992, p. 104) para una lectura eficaz. Se explica lo anterior a partir de la actividad de lectura en grupo ya sea en silencio o en voz alta un texto o fragmento, para después, guiar a los alumnos por estas estrategias:

- Primero se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.
- Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
- Más tarde fórmula a los alumnos una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesario la lectura.
- Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir), esta vez a cargo de otro “responsable” o moderador.

Se recomienda no ver lo anteriormente mencionado como una secuencia fija, Esta se puede adaptar a las situaciones, a los alumnos, y a los objetivos que se han planteado. Así mismo es relevante entender que para dominar las estrategias encargadas de llevar a cabo la comprensión (la anticipación, verificación y autocuestionamiento) es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Así como lo primordial es que el lector vaya asumiendo de manera progresiva la responsabilidad y el control de su progreso. (Solé 1992).

La lectura independiente

La lectura independiente, donde es el lector el que impone su ritmo y utiliza el texto para sus propios objetivos, hace referencia a una verdadera evaluación de la funcionalidad de las estrategias trabajadas con los alumnos. Es relevante y se esperaría que en la escuela se fomente el poner en práctica este tipo de lectura, ya sea a través del gusto o placer de leer o bien, por medio de tareas de lectura individual que se pueden dar a partir de trabajadas en la lectura compartida, con la clase, en grupos o en parejas.

Preguntas de predicción

Para iniciar se puede pegar en un fragmento del texto (donde se quiere realizar una predicción) un papel adhesivo con la pregunta “¿Qué crees que vaya a ocurrir ahora?, ¿Por qué?” y posteriormente cuando se vuelva a encontrar otro papel adhesivo responder si se ha acertado o no. Esto, puede ser modificado y la pregunta escrita puede omitirse siempre y cuando los alumnos sepan que la encontrar el papel adhesivo se hace la predicción. (Solé 1992).

Textos con lagunas

Si se desea trabajar el control de la comprensión se puede presentar a los alumnos textos con errores o incoherencias y pedir que sean encontradas, o bien, se puede no mencionarlo y esperar a que los alumnos las encuentren de manera más “natural”. Otra de las actividades que se puede realizar es el completar textos con lagunas, es decir, mostrar a los alumnos textos donde faltan palabras que el autor debe agregar según la coherencia del mismo. (Solé 1992).

Las falsas interpretaciones y la sensación de no comprender

Como se mencionó al inicio de este grupo de estrategias para leer eficazmente se requiere, además de reconocer los errores y las lagunas de comprensión, es necesario saber que hacer al encontrarnos con estos obstáculos. Solé (1992) propone entonces el utilizar el contexto como herramienta para que el alumno desarrolle el significado del texto, el subrayado de las palabras que no se entienden, aquí algunos de los alumnos borrarán algunas subrayadas ya que el mismo texto los ayudará a dar coherencia a estas palabras.

Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella).

Cabe mencionar nuevamente que no existen límites entre lo que va antes, durante y al final de la lectura, esto dependerá de los lectores, y las situaciones que se vayan presentando al momento de leer. Es un proceso de lectura, no una secuencia presentada de manera rígida y establecida. Y que se debe entender como una actividad cognitiva compleja que está intencionada hacia un objetivo. (Solé 1992). A lo largo de este grupo de estrategias se abordan tres; identificar las ideas principales, elaborar resúmenes y formular preguntas y respuestas.

Identificar las ideas principales

Se debe partir de una definición clara de lo que son las ideas principales para que los alumnos logren identificarlas de manera más fácil en el texto. Aulls (1978, et.al, Solé 1992 plantea que “la idea principal es aquella que informa el enunciado más importante, con el cual el lector utiliza para explicar el tema... Se expresa en una frase simple o en dos o más frases coordinadas”. (p. 118)

Si consideramos que las ideas principales surgen de los objetivos que tiene el lector para la lectura y de sus conocimientos previos, y de la información que el autor del texto quiere transmitir. Se entiende que la idea principal es fundamental para que el lector pueda aprender a partir de la lectura y, además, pueda realizar actividades como tomar notas o elaborar resúmenes.

Solé (1992, p.129), hace referencia a Cooper (1990) para mencionar que, para resumir párrafos de texto son necesarias las siguientes sugerencias:

- Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- Enseñar a desechar la información que se repite.
- Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar cómo englobarlas.
- Enseñar a identificar una frase – resumen del párrafo o bien a elaborarla.

Cómo se mencionó anteriormente “el resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo a sus objetivos de lectura y conocimientos previos a ella” (Solé, 1992, p.130).

Formular preguntas y respuestas

Esta es una estrategia muy común en el aula de clase, pero a pesar de que su uso está más enfocado a ser una actividad de enseñanza, se le da prioridad en el proceso de evaluación de lo que se ha comprendido o lo que se recuerda del texto. Partiendo de la relación existente entre preguntas y respuestas que pueden producirse a partir de un texto, explica que existen, (Solé 1987, et.al. Solé 1992):

- Preguntas de respuesta literal. (donde la respuesta se encuentra de forma literal en el texto).
- Preguntas piensa y busca. (sus respuestas son deducibles y requieren que el lector realice inferencias).
- Preguntas de elaboración personal. (toman como referente el texto, exigiendo la interpretación y reflexión del lector). (p.138)

Concepto de Lectura

Encontrar un solo concepto de lo que es lectura es complejo puesto que existen múltiples investigaciones acerca de este tema, abarcando así diferentes enfoques desde los que los autores nos hablan, aquí presento algunos de los que me han parecido más interesantes y que se vinculan a mi trabajo de investigación.

Sierra (2017), realiza una crítica al concepto que las escuelas tienen como lectura “se relaciona la lectura como una actividad de mera descodificación, no de comprensión, de conocimiento y de disfrute”. Si bien, por mucho tiempo se ha tenido este concepto, que la lectura para los alumnos es sin más para realizar las tareas o actividades que se pide en la clase, no va más allá.

Para Goodman (1982) leer y la lectura en general es un juego de adivinanzas, entendido esto como un proceso en que el pensamiento y el lenguaje están relacionados y presentes en una inyección continua. Goodman afirma que solo existe un único proceso de lectura, el cual se puede aplicar en todos los idiomas o lenguas ya que es universal y multilingüe.

Por el contrario, (Guevara et al., Manzano, 2000), menciona que la lectura “es quizá la capacidad intelectual más superior y maravillosa del hombre, porque es crear, rescatar lo más profundo de nuestro pensamiento y de nuestra sensibilidad”, Comprendo que para Guevara la lectura se ve desde un enfoque más interno y sensible en que los seres humanos pensamos y desarrollamos ideas a raíz de lo que percibimos al leer un texto.

Ferreiro y Teberosky, (1979) parten del aprendizaje de la lectura, como un cuestionamiento de lo que está escrito, según las autoras este proceso comienza mucho antes de lo que la escuela percibe, antes de las metodologías aplicadas en el ámbito escolar. Lo podemos posicionar en el

medio que se desenvuelve el infante, ya que este trata de adquirir conocimiento con sus propios procedimientos.

Lerner (2001) menciona que para ella el acto de leer abarca el ingresar a mundos desconocidos y fantásticos, el indagar para comprender la realidad, es también desarrollar una postura crítica ante lo que se lee y entiende y lo que el autor nos quiere transmitir. Además, menciona que, para que la lectura pueda verse como un objeto de aprendizaje es necesario que esta tenga un sentido para el alumno, esto es que el lector conozca el propósito de la lectura y le dé un valor.

En esta investigación se entenderá, a raíz de los autores y definiciones rescatados, a la lectura como un proceso que está presente en nuestra vida desde la infancia, de manera interna combinando el pensar, el sentir y el lenguaje, con las vivencias que se van adquiriendo, de esta forma se le va dando un sentido y valor a todas las ideas que se crean al estar leyendo un texto, esto último haciendo posible que la lectura se tome como objeto de estudio y aprendizaje.

Comprensión de la lectura

En general el comprender está ligado a buscar un significado, y se extiende una relación entre lo que es el texto con los lectores, en este proceso es que el individuo con sus conocimientos y capacidades cognitivas es que encuentra y construye sus significados decodificando el texto que se le presenta, presento los siguientes autores que explican esto.

Rojas (1995) dice que, la comprensión, es el acto del razonamiento o pensamiento gobernado, que varía según la edad, el desarrollo, la capacidad mental y el propósito del lector. El sujeto entonces interpreta lo leído según el significado que da a cada una de las palabras, así como el nivel de desarrollo en el cual se encuentre.

Solé (2012) nos dice que “Comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad del lector” (p.49). Entendiendo que para Solé el comprender es un proceso en el cual son necesarias las estrategias tanto de cognición como las metacognitivas, y que este proceso debe estar encaminado hacia un objetivo por el cual se lee.

Otra definición de lo que es comprensión lectora la encontramos en (IRA, 1996, et. al. Carrasco 2003) entiende como comprensión el proceso por el cual se construye un significado. Además, nos dice que en este proceso están presentes tanto los conocimientos que ya tiene el lector, así como la nueva información que brinda el texto.

La comprensión, así como la comprensión lectora fueron conceptos encontrados en relación y casi siempre como uno mismo, sin embargo, aquí se aborda como una situación específica en que se adquieren conocimientos nuevos a los que ya presenta el lector, estos conocimientos van no solo en el ámbito escolar, sino también como algo social ya que no se discriminan los cuentos fantásticos o novelas que muchas veces son textos meramente por satisfacción y gusto de los individuos. Diferentes autores nos hablan desde sus diferentes posturas, cada uno sobre lo que para ellos es y significa la comprensión lectora.

Para Solé (1987) el comprender textos es tener capacidad de descubrir el contenido, al mismo tiempo que se aplica en una situación determinada, esto es, no solo dejar la lectura en un plano meramente escolar, sino aplicarlo con actividades que interfieran o se vean plasmadas en el entorno donde se desenvuelven los alumnos.

El leer y comprender los textos supone entonces adquirir los nuevos conocimientos que finalmente formarán parte del aprendizaje significativo que los alumnos construyen en un largo plazo. (Cassany (2009); Velázquez, 2021) nos dice que hay que poner principal atención en la comprensión, enseñar a los alumnos a inferir más que a buscar las ideas principales. Así mismo refiere a que se necesita fortalecer el uso del razonamiento y la verbalización de los puntos de vista que tienen los niños ante un texto.

La metacognición corresponde a la idea de Vigotsky de un individuo capaz de manejar y dirigir de forma consciente las facultades que conforman su mente. Esta visión aplicada en el estudio de la comprensión lectora implica entonces, la metacompreensión, es decir, un individuo capaz de monitorear su lectura y su comprensión de forma consciente. (Monroy y López, 2009. p.39)

Los autores ponen en comparación la metacognición que plantea Vigotsky que hace referencia a cómo el ser humano puede dirigir sus mentes de manera consciente, refiriendo a esto,

plantean que hablando de comprensión lectora se llamaría metacompreensión al proceso en el cual un individuo tiene la capacidad de controlar su lectura y comprensión de manera igualmente consciente.

Competencia lectora

Indagando en los conceptos encontramos la competencia lectora como un factor común en las investigaciones y autores consultados, por lo cual se decide agregar este concepto en este apartado. Relevante porque hace referencia al uso de la lectura en el medio social, como una necesidad y como algo natural en el ser humano, que, si bien también se trabaja y se desarrolla en la escuela, sin olvidar que es una capacidad con la que los individuos crecen a lo largo de su vida.

Se entiende por competencia lectora según la OCDE “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p. 14). Entendiendo que esta competencia tiene que ir conectada tanto con lo social como con lo escolar ya que se va creando un espiral de conocimiento en el que el ser humano a partir de lo aprendido puede manejarse en este ámbito social y a su vez esto mismo es lo que lo lleva a adquirir aprendizaje.

Solé (2012) habla de cómo la competencia lectora se puede ir desarrollando desde lo meramente cotidiano, en que se utiliza la lectura (una función) o bien se disfruta de un texto, esto último tanto en el núcleo familiar como en la escuela. Menciona además que cuando esto se practica de manera constante y funciona correctamente se podrían crear lazos emocionales profundos entre el lector y la lectura. De aquí la importancia de los espacios óptimos de lectura tanto en casa como en la escuela.

Solé (2012) menciona que la competencia lectora tiene tres ejes base:

- Aprender a leer.
- Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida.
- Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona.

Capítulo III. Contexto de la investigación

Contexto externo

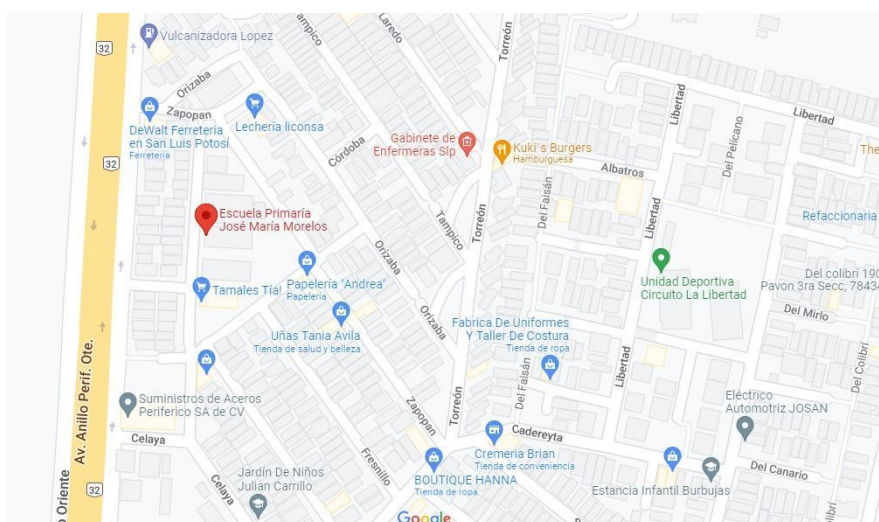
Ubicación geográfica de la escuela

La escuela primaria “José Ma. Morelos”, con Clave de Centro de Trabajo 24DPR2910S, pertenece a la zona escolar 156, sector XXIII. Es una institución de organización completa y sostenimiento público. Inició su construcción a inicios de abril de 1981 y fue terminada en septiembre de 1982.

Abrió sus puertas por primera vez el 29 de agosto del año 1981. Se sabe que fue una donación del gobierno, por lo cual tampoco se cuenta con un documento legal de posesión. Dicha escuela se encuentra ubicada en León # 101, Unidad Habitacional Abastos, código postal 78390 San Luis, S.L.P, cerca de la Avenida Ricardo B. Anaya y anillo periférico.

Figura 4

Ubicación geográfica de la escuela



La escuela colinda al norte con la calle Orizaba, al sur con el andador Tlaquepaque, al este con la calle Zapopan y al oeste con la calle León, Alrededor de la escuela se encuentran edificios llamados coloquialmente condominios y algunas casas. De aquí proviene más de la mitad de los alumnos que conforman la escuela.

A unas dos cuadras de la institución se encuentra el jardín de niños “Walt Disney”, y un deportivo en la parte trasera de la escuela. También podemos encontrar el colegio “Julián Carrillo”; a unas tres cuadras al noreste de la escuela una estancia infantil llamada “Burbujas”; y al menos a 5 min caminando se ubica la escuela primaria “José Mariano Jiménez”.

Ámbito económico de la comunidad

Sobre el anillo periférico y a tres cuadras de la escuela primaria podemos encontrar el Banco Azteca y algunos comercios como Bodega Aurrera y Coppel A una cuadra de la escuela e igual sobre Anillo periférico Oriente la Farmacia Guadalajara y un suministro de Aceros S.A de C.V.

A los alrededores de la escuela primaria y principalmente entre Zapopan y Orizaba se encuentran papelerías y tiendas de abarrotes, como también puestos “ambulantes” donde los niños a la hora de salida compran dulces, botanas y helados. Si nos adentramos más a los andadores que colindan la escuela encontraremos cocinas económicas, peluquerías, una tienda de ropa, una tortillería, ferretería, y distintos negocios de comida.

El entorno pertenece a un nivel económico medio-bajo, esto porque hay una distinción en las familias que habitan en casas propias o de renta, o aquellas que habitan en los ya mencionados condominios de la unidad habitacional. En la parte posterior a la calle Orizaba nos encontramos con el circuito “La libertad” conformados de casas y de los edificios ya mencionados anteriormente.

Las calles se encuentran pavimentadas, pero con baches en su mayoría, a excepción de la calle Celaya, que está compuesta de terracería y escombros. Éste conecta a la calle León con el Anillo Periférico y es utilizada por los maestros y algunos alumnos para llegar a la escuela.

Servicios públicos

Se llevó a cabo una recolección de datos sobre las familias del grupo con el que se realizó este trabajo de investigación, por medio de encuestas elaboradas en formularios de Google, el cual está dividido en tres secciones; Datos sobre padres y/o tutores, datos sobre la vivienda y datos académicos. De manera general se recuperaron datos sobre la escolarización de los padres o

tutores, trabajos u ocupaciones, así como las características y servicios con los que cuenta el hogar. Y finalmente, datos relacionados a la parte académica de los estudiantes. Se envió a los padres por medio de la aplicación de WhatsApp. (Ver anexo 1 donde se muestran las preguntas del cuestionario de Google).

Con dicha encuesta me pude dar cuenta que todas las viviendas cuentan con servicio de agua, electricidad y drenaje; sin embargo, entre las conversaciones de los maestros de la escuela y recientemente en un consejo técnico al que asistí con mis compañeros, se habló de la falla de luz que se tiene en ocasiones en la zona, así como la obstrucción de algunas calles para arreglar el servicio del drenaje.

Para llegar a la escuela se puede caminar por los andadores que conectan las calles principales, así como el periférico con la escuela. Algunos maestros y alumnos llegan en carro por la calle Zapopan, Sombrerete o León; sin embargo, como ya comenté, son calles donde hay muchos baches y no acceden los taxis ni camiones. Aun así, las rutas que encontré fueron; ruta 05, 09, ruta 11 y ruta 25, las cuales hacen parada en Anillo periférico y Ricardo B. Anaya, de ahí se camina hasta la escuela.

Nivel económico de las familias

Con el mismo formulario aplicado a los padres de familia, (ver anexo 1) pude rescatar que la mayoría de las madres de los alumnos son amas de casa o trabajan en puestos de comida, tiendas de abarrotes, estéticas, etc., cerca de la escuela, y que la mayoría de los padres trabajan en fábricas o laboran en oficios como carpintería, albañil, montacarguista en la central de abastos y hay un índice bajo de padres desempleados.

Los padres y madres de familia contestaron que se cuenta con servicio de teléfono, internet y cable, algunos otros solo internet y esto debido a la necesidad que se generó el ciclo anterior ya que las clases se recibieron en modalidad en línea. Habitan en las casas y edificios condominios, algunos pocos rentan y en su mayoría son ya hogares propios, con servicios de corriente eléctrica e instalaciones de drenaje y tuberías de agua. Por las características descritas podemos ubicar a las familias de la comunidad escolar en un nivel económico medio-bajo, y más por la zona donde se encuentra la escuela.

Ámbito social

Platicando con el personal administrativo de la escuela, en la escuela hay un índice alto de familias con padres divorciados o en proceso de diverso. En el caso del grupo con el que vamos a trabajar, al menos cinco alumnos tienen padres divorciados, unos tres viven con sus abuelos u otros familiares y la mayoría con ambos padres. Hay pocos hermanos en la escuela ya que comentan que tienen hermanos más grandes, en secundaria, prepa o más pequeños en jardín de niños. Por la zona hay muchas familias y es común escuchar entre los alumnos que tienen primos en otros salones de la institución.

Se les preguntó además sobre los tiempos destinados al entretenimiento/ocio de los alumnos y el tiempo dedicado a las tareas. Al respecto se mencionó primeramente que los alumnos hacen las labores escolares de manera autónoma, no leen mucho, lo cual considero es el primer factor a cuestionar sobre el aprendizaje de los alumnos puesto que si no hay una cultura lectora ¿Cómo es que los alumnos pueden entender con claridad lo que se pide en algunos ejercicios o trabajos escolares?

Algunos de los padres mencionan que dedican alrededor de 2 a 4 horas a ayudar o dar apoyo a las tareas escolares de los alumnos, y siendo que, “Cuando la familia se involucra activamente en la educación de sus hijos aumenta la asistencia a clases y disminuye la deserción, lo que permite que los alumnos estén más tiempo bajo un ambiente instruccional y aprendan más. Junto con esto, aumenta en los niños la motivación por aprender, se sienten más satisfechos con la escuela, presentan mejor rendimiento en lectura y matemáticas y con ello disminuyen los índices de repitencia” (Romagnoli, et. al. 2018).

Considero y doy cuenta de que en algunos casos sí se nota un poco más el apoyo que se recibe en casa con los trabajos y tareas de los alumnos, lo cual trae un avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Algo que llamó mi atención es que a los alumnos les gusta pasear mucho y jugar en el centro deportivo que está detrás de la escuela, por los circuitos “La Libertad” hasta altas horas de la noche, siendo que la escuela se encuentra en una zona un poco peligrosa. Por comentarios y consejos de los maestros titulares se sabe que no podemos transitar solos la escuela porque han

asaltado varias veces. Además, platicando con mis compañeros comentan que una alumna llegó muy asustada un día porque a su mamá la habían amenazado para que cerrara su papelería o diera cierta cantidad de dinero en un lapso de tiempo.

Figura 5

Fachada de la escuela



En las paredes de la escuela podemos encontrar pintas con mensajes que no son positivos para los alumnos, por la zona en que se encuentra la escuela infiero que también sirven para marcar límites territoriales entre pandillas que se ubiquen en dicho espacio. Esto es parte de la vida cotidiana de los alumnos y aunque la escuela ha tratado de buscar soluciones no se cuenta con el recurso suficiente para cambiar de pintura constantemente.

Ámbito sociocultural

Cerca de la escuela encontramos una iglesia del Santo Niño de Atocha, y en la calle Tlaquepaque, una imagen de la virgen de Guadalupe. En diálogo con los niños supe que muchos de ellos están juntos en pláticas de la iglesia para hacer la confirmación, por lo que infiero que la mayoría de las familias que habitan en los alrededores de la escuela son católicas.

Sin embargo, el maestro me comentó que hay alumnos de religión cristiana en la escuela. Gracias a la encuesta que se realizó a los padres de familia, sabemos que al menos un tercio del grupo tiene padres con escolaridad terminada en preparatoria o secundaria, pocos con alguna ingeniería o licenciatura y un porcentaje más bajo con escolaridad de primaria.

Al llegar a la escuela podemos notar muchas pancartas de publicidad de las elecciones pasadas en la cual el partido verde predomina, cosa que veo común y esperable ya que está muy cerca del municipio de Soledad de Graciano Sánchez y se sabe, coloquialmente, que es una zona de “El pollo, Gallardo”.

Al norte de la escuela, entre las calles de Orizaba, Zapopan y León se encuentra una lechería “Liconsa”, la cual “es una empresa de participación estatal, que industrializa leche y la distribuye a precio subsidiado en apoyo a la nutrición de millones de mexicanos, especialmente de niños de hasta 12 años, de familias en condiciones de pobreza, contribuyendo así a su adecuada incorporación al desarrollo del país” (Gobierno de la República).

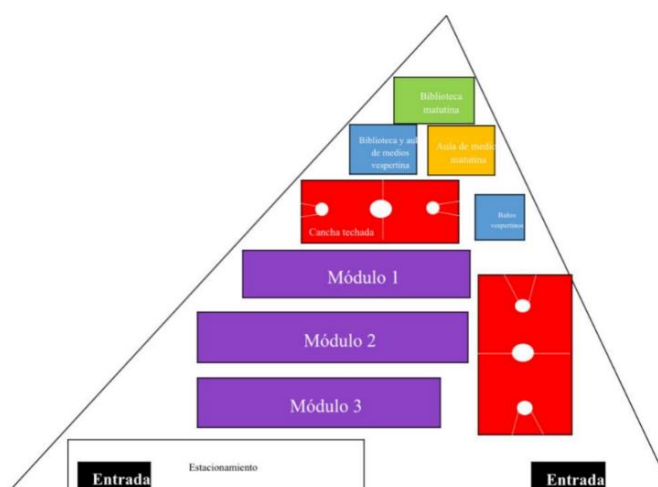
Contexto interno

Historia de escuela

La escuela primaria José Ma. Morelos dio inicio a su primer ciclo escolar en septiembre de 1981, mientras se construía su edificio, las clases se iniciaron en unas casas rentadas y un local de la colonia. La escuela recibe su nombre por iniciar sus actividades en el mes patrio, así como ninguna escuela de la zona contaba con el nombre de un personaje tan importante partícipe en la independencia de México. El recinto educativo se construyó por etapas siendo primero el edificio cerca del estacionamiento de la escuela, después el edificio donde se encuentra la dirección y finalmente el edificio donde ahora se encuentran los grupos de 5° y 6° grado ubicado en medio de los primeros dos.

Figura 6

Croquis de la escuela, de elaboración propia.



Para 1986 ya se contaba con 800 alumnos inscritos en la escuela, la primera generación que salió de esta institución fue de 1891 -1987, siendo hasta el momento 25 generaciones las que ha visto pasar esta escuela. Toda esta información fue recabada por parte de la abuela de un alumno del segundo grado grupo B, la cual vive frente a la escuela y fue parte de la mesa directiva de aquel entonces.

Personal y organización de la escuela

En el edificio escolar de la primaria se cuenta también con turno vespertino, el cual lleva el nombre de “Adolfo López Mateos”, en un horario de 1:30 pm a 6:30 pm. La escuela primaria José Ma. Morelos actualmente por la COVID-19 lleva un horario de 8:00 am a 12:45 pm. Se lleva a cabo el filtro sanitario con checado de temperatura y gel antibacterial a los alumnos cuando ingresan a la escuela, alrededor de las 7:45 am, así como el tercer filtro en el aula de clase con temperatura nuevamente, sanitizante y gel antibacterial. Recordando que el primer filtro debe ser en casa.

Encontramos la visión y misión de la escuela en uno de los murales que hay en todo el edificio, como se muestra en las figuras 7 y 8.

Figura 7

Misión de la escuela

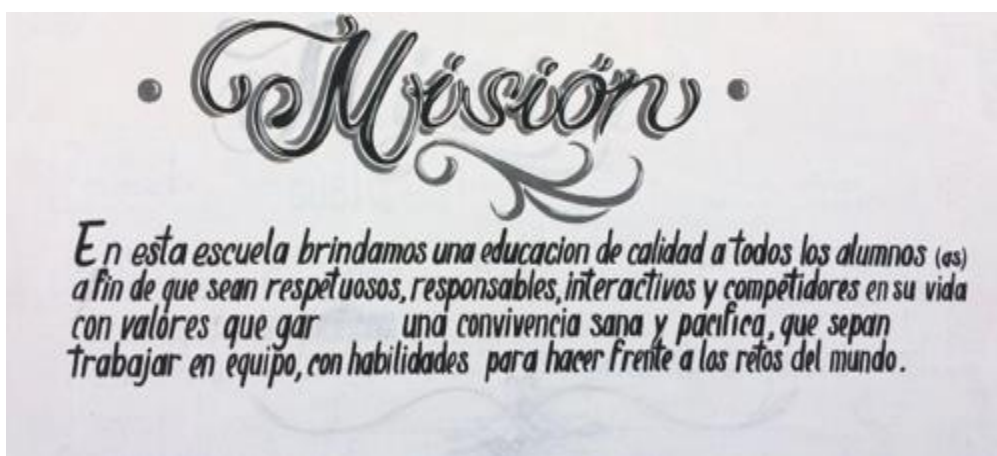


Figura 8

Visión de la escuela



Dentro de las características del edificio tenemos principalmente la delimitación del espacio escolar con barda y reja. En las bardas por dentro de la escuela podemos apreciar murales de distintos valores como el respeto, la tolerancia, la justicia, equidad, igualdad, etc. Las puertas de entrada y salida de ambos turnos son de lámina color negro, así como el portón de acceso al estacionamiento para el personal de trabajo que conforma la escuela.

El personal de la escuela cuenta con 18 maestros titulares. Actualmente 16 son mujeres y 2 hombres, cada uno encargado de grupo de 1° a 6° puesto que hay grupos “A, B y C” en cada grado, todos con licenciatura en educación primaria como máximo grado académico.

Entre los administrativos se cuenta con una secretaria y una maestra encargada de computación, ambas con escolaridad de carrera técnica, dos intendentes con licenciatura en educación primaria, y el director del plantel que también cuenta solamente con la licenciatura en educación primaria. A la semana asisten dos maestros de educación física, un hombre y una mujer, ambos con licenciatura en educación física.

Infraestructura y recursos/materiales de la escuela

La distribución de la escuela consta de tres edificios de dos plantas, donde se encuentran las aulas de clase, cerca del estacionamiento y en el edificio uno se ubican las aulas de 4° y 1er grado; en el edificio de en medio las aulas de 5°, 6° y un 1er. grado y, finalmente, en el tercer

edificio de doble planta las aulas de 2° y 3er. grado. Además, en este tercer edificio se encuentran los baños y dirección del turno matutino. Dentro de la dirección encontramos una “bodega”, donde se guardan algunos materiales de la banda de guerra de la escuela y seis cañones que se tienen para el uso por grado escolar.

Dentro de la escuela se tienen dos canchas, una de ellas techada. la cual conecta con el tercer edificio de doble planta con las aulas de medios de ambos turnos, la cual en el turno de la mañana se utiliza para que los alumnos tomen computación, en la parte final de la escuela se encuentra la biblioteca matutina, así como una parte sin construir de la escuela.

A un costado de la cancha techada se encuentran los baños del turno de la tarde, así como algunos comedores para los alumnos, que también están distribuidos al lado del primer edificio, quedando delante de los baños vespertinos y separados únicamente por una cancha un poco más grande sin techo.

Figura 9

Parte de los edificios de la escuela



En la dirección se tienen computadoras un poco más modernas, así como impresora y fotocopiadora para uso de dirección, ya que en el aula de medios se encuentran una impresora con fotocopiadora por grado, todas en buenas condiciones. La biblioteca de la escuela está un poco carente de libros para los alumnos, y hace falta mesas de trabajo individuales ya que están para

ocuparse en parejas; además se debe dar mantenimiento a algunos mesabancos que también se encuentran ahí y a los de algunas aulas de clase.

En los segundos pisos de la escuela se tiene protección con barrotes altos para evitar accidentes en los alumnos, así como en las escaleras. Existe una buena iluminación en los pasillos y dentro de las aulas, la mayoría de estas cuentan con uno o dos ventiladores pegados al techo. Las puertas son de metal color negro, algunas tienen una rejilla para más seguridad del salón, no se tienen cortinas en los salones por el protocolo de sanidad actual, pero algunos salones si las usan en ocasiones cuando piden uno de los cañones en dirección.

Dentro de las aulas de clase observé que sólo aquellas destinadas para 5° y 6° grados cuentan con cañón y enciclopedia escolar, todos los salones tienen pizarrón para marcadores, y algunos también con uno de gis. La pintura en los edificios 1 y 2 era reciente, en el edificio 3, así como aula de medios y biblioteca se muestran un poco desgastados, ya que no se le dio retoque. Las computadoras del aula de medios son un poco antiguas, pero cumplen su función y están en buen mantenimiento.

En cuanto a los alumnos, se tiene un total de 462, agrupados entre 23 a 30 alumnos por grupo. Se trabaja actualmente de manera presencial y se tienen recesos escalonados, siendo de 1° a 3° de 10:30 a 11:00 am, y de 4° a 6° de 11:10 a 11:40 am. No está abierta la cooperativa escolar, ni está permitido comprar por la reja de la escuela. Los padres de familia pueden llevar lonche en las horas de receso asignadas a los alumnos.

Actualmente por medidas de sanidad se pide no llamar a los padres a participar en actividades con los alumnos, o a eventos en las escuelas como el 10 de mayo o día del padre, etc. Sin embargo, la escuela no se cierra a trabajar con los padres de familia, al contrario, se organiza de tal manera que si hay actividades a trabajar con los alumnos en los que se puede incluir a los padres de familia, se citen en grupos pequeños para así respetar las medidas de sanidad y también aportar al desarrollo del aprendizaje de los alumnos de la mano de los padres.

Puedo observar, por actividades que implemente en esta última jornada de prácticas que los padres en su mayoría tienen buena disposición para asistir a la escuela a trabajar con los alumnos o participar en los aseos que se realizan a la hora de la entrada, donde son los padres

quienes se encargan de sanitizar las aulas para los alumnos, claro que hay también padres de familia que no asisten a estos llamados, así como a las reuniones escolares.

Consejo técnico escolar

Los consejos técnicos escolares se llevan a cabo los días viernes últimos del mes, en un horario de 8:00 am a 1:15 pm, se utiliza la guía de consejo técnico como material de apoyo durante la sesión, en la primera parte de la sesión se atienden aquellas actividades marcadas en esta misma guía, dependiendo el tema que se aborde en la sesión, después se aborda el PEMC (programa escolar de mejora continua), en el cual se proponen acciones a mejorar dependiendo del ámbito que se escoja como el más alarmante en el momento.

En las últimas prácticas de este sexto semestre nos tocó llevar a cabo el PEMC de la escuela, el cual se enfoca en el cálculo mental; sin embargo, también se hablaba de la lectura y de la escritura, se optó por dar prioridad al cálculo mental puesto que se observaba una preocupación mayor en los maestros en este ámbito. Finalmente se abordan temas de organización escolar, así como conflictos o acuerdos a mejorar. Entre estos últimos mencionados pude observar algunos “roces” entre algunos maestros, con comentarios que quizá se pueden decir de otra forma más factible, así como expresiones faciales fuera de lugar.

Entre los comentarios de uno de los intendentes se destaca el hecho de que estas diferencias siempre han estado muy marcadas en el ambiente de trabajo, lo atribuye además a que los maestros “más jóvenes” tienen iniciativas de innovar o de incorporar estrategias de aprendizajes más lúdicas o poco fuera de lo cotidiano y los maestros con más tiempo en la escuela se quedaron con lo más cómodo y hasta cierto punto tradicionalista. Los alumnos y padres de familia se dan cuenta de estas diferencias de enseñanza y aunque ambas son buenas, se hace una comparación que a veces llega a ser incómoda y genera estas discrepancias entre los docentes.

En palabras del director de la escuela, comenta que en el centro de trabajo de hace ya tres años que llegó a la actualidad si pudo notar estas dificultades para trabajar en conjunto ya que se tienen ideas un tanto diferentes de trabajo. Sin embargo, con el paso del tiempo aquellos maestros “más jóvenes” han podido influir en algunos otros maestros para realizar o incorporar algunas de estas estrategias de aprendizaje en su aula o en conjunto, y nos reconoció el hecho de realizar

proyectos en la escuela con estas estrategias un poco más fuera de lo cotidiano invitándonos e invitando a los demás maestros a seguirlas poniendo en práctica en el próximo ciclo escolar 2022 – 2023.

El centro escolar no cuenta con apoyo de USAER. Es poco común ver alumnos con necesidades educativas especiales o barreras de aprendizaje tanto físicas como mentales, así como también niños con necesidades más psicológicas o alumnos con un rezago mayor al de los demás compañeros. Los padres de familia no son tan demandantes en cuanto a las calificaciones de los alumnos, sin embargo, por parte de supervisión a veces comenta el maestro titular del grupo de 5°A, qué se siente un poco más de presión para que estos niños avancen al mismo ritmo que los demás.

El profesor Oswaldo Salazar Martínez, titular del grupo, menciona que por parte de supervisión también, dieron a entender que se realizó un buen avance en cuanto al ámbito del pensamiento matemático en los alumnos, pero que se necesita tener también en cuenta la comprensión lectora en los alumnos, para apoyar este pensamiento matemático y la redacción de textos escritos puesto que los alumnos demuestran tener muchas faltas de ortografía que a su edad ya no deberían tener.

El aula de sexto A

El grupo se conforma por 14 niños y niñas, dando un total de 28 alumnos con edad de los 11 a los 12 años, podemos decir a nivel de desarrollo cognoscitivo los alumnos se encuentran finalizando la fase de las operaciones concretas para entrar a la fase de las operaciones formales, según Piaget (1968) en esta etapa comienza y va desarrollándose el pensamiento lógico u operativo, basándose en el oír, el tocar y experimental para la adquisición de los conocimientos.

Por otro lado, en un nivel social Erikson nos dice que los alumnos se pueden ubicar en el estadio IV; de latencia, el cual va de los 11 a los 13 años. Donde los alumnos empiezan a adquirir las habilidades necesarias para adaptarse a la sociedad. El juego y las normas se vuelven más rígidas, así como en el aspecto educativo es un buen punto para el modelo de la investigación científica y tecnológica.

Capítulo IV. Metodología de investigación

En el siguiente apartado se describe tanto el paradigma y enfoque metodológico que se consideró en el proceso de la investigación, así como el tipo y diseño que se empleó en el análisis del estudio, las técnicas e instrumentos a los que se recurrió para la recolección de datos, los participantes implicados, una concisa descripción del proceso de la investigación y una breve contextualización del espacio- temporal en el cual se desarrolló este estudio.

Paradigma de la investigación

Gómez (2012) menciona que el acto de investigar es meramente natural en los seres humanos, pues explica que desde que se nos presentan situaciones problemáticas se piensa en el porqué, cómo y para qué, “la investigación es el objetivo primordial y el fin básico de la existencia del ser humano” (p.8). En edades tempranas esto se lleva a cabo de manera casi inconsciente, sin embargo, a medida que va pasando el tiempo este proceso se perfecciona hasta llegar a desarrollar un proceso más fundamentado, elaborado y trascendente.

En 1962 Tomas Khun ingresa al ámbito de estudios sociales consideraciones y su definición de lo que es un paradigma, causando tener más peso en las investigaciones de las ciencias sociales. Por otro lado (González, 2003, p.125) dice que un paradigma “define lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, los problemas que deben estudiarse y qué reglas han de seguirse para interpretar las respuestas que se obtienen”. Entendiendo el paradigma como una guía en la que se apoya el investigador para llevar a cabo su trabajo desde una manera más organizada, y a su vez respondiendo a las necesidades de la misma investigación.

Se conocen actualmente cuatro paradigmas: el positivista (cuantitativo) enfocado en la medición, revisión, experimentación y verificación de un caso; el interpretativo (cualitativo) que busca interpretar, describir, analizar y comprender los datos que se han recopilado a través de la observación; el complementario o mixto (cualitativo y cuantitativo) y el paradigma sociocrítico que mantiene estrecha relación con el cualitativo, pero que se encuentra en una constante reflexión - acción- reflexión para transformar una realidad. (Maldonado et.al., 2018, citados en Ticona, Condori, Mamani y Santos, 2020). Por lo anterior mencionado decidí llevar a cabo el presente trabajo de investigación en base al paradigma sociocrítico por los procesos de reflexión de la práctica educativa y su relación con el cualitativo.

El enfoque cualitativo, como se mencionó, busca interpretar, describir, analizar y comprender aquellos datos que se han recopilado en la investigación. Tiene como propósito el comprender los significados y perspectivas de las situaciones tal y como las viven e interpretan los individuos implicados en la investigación, por lo tanto, este enfoque requiere que se mantenga una interacción constante con los sujetos de estudio, para poder analizar de cerca las estructuras básicas de los fenómenos que les rodean, analizar sus interpretaciones, significados y perspectivas (Ballestín y Fabregues, 2018).

El enfoque cuantitativo, está enfocado en la medición, revisión, experimentación y verificación de un caso, presentando los hechos reales desde una manera más objetiva. Este enfoque implica el uso de herramientas informáticas, estadísticas, y matemáticas para obtener resultados, además entre sus principales características se encuentra el utilizar evaluaciones estandarizadas para el grupo de estudio, así como el uso de elementos estadísticos para llevar a cabo el análisis. (Neill y Cortés, 2018)

El presente trabajo de investigación pretende favorecer la comprensión lectora en los alumnos, partiendo así desde la motivación e interés de los estudiantes para leer tanto pequeños como grandes textos. Por lo cual se requiere mantener una interacción constante con los estudiantes y su contexto. Planteando las características del enfoque cualitativo podemos a continuación desarrollar los conceptos y definiciones del paradigma sociocrítico que van en relación con lo planteado anteriormente.

El paradigma sociocrítico tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. Se fundamenta en la crítica social con un severo sentido auto reflexivo, considera que el conocimiento se construye siempre por intereses de los grupos.”. (Alvarado y García, 2008, citados en Orosco, 2016, p.10)

Kemmis & McTaggart (citados en Orosco, 2016, p.10) expresan, “el paradigma socio crítico utiliza el método investigación acción, con el objeto de mejorar la relación y la justicia de sus prácticas sociales o educativas”, que como ya hemos comentado anteriormente se necesita observar, reflexionar y tomar acción, además de responsabilidad de lo que se está trabajando. Este

paradigma tiene una visión activa de los sujetos (participación activa) dentro de la investigación y nos dice que la reflexión crítica va marcando el redireccionamiento de la misma.

Ahora bien, Colunga, García y Blanco (2013, p.16) nos mencionan las principales características del paradigma sociocrítico, donde se encuentra el conocer y comprender la realidad como praxis, articulando teoría y práctica (conocimiento, acción y valores), cuestionar la neutralidad de la ciencia e investigación, utilizar el conocimiento para alcanzar la libertad del hombre (conciencia de la necesidad) e implicar al investigador en la solución de problemas identificados partiendo de la autorreflexión.

El paradigma de investigación sociocrítico se encuentra dentro de la metodología de investigación cualitativa, ya que permite profundizar en un determinado estudio desde una perspectiva general, desarrollándose en el contexto mismo donde se desarrolla la investigación. Además, se encuentra vinculado a la investigación–acción, teniendo como finalidad suscitar las transformaciones sociales y dar respuesta a problemas específicos dentro de una comunidad, tomando en cuenta el interés y el actuar de los participantes.

La investigación – acción como metodología de la investigación.

Para este estudio se decidió utilizar la metodología de la investigación - acción, perteneciente al paradigma de la investigación cualitativa, teniendo relación con el paradigma sociocrítico. Se consideró al modelo de Kemmis, ya que está enfocado en el proceso de enseñanza. Este modelo plantea una espiral de ciclos que parten desde la planificación, la implementación (el actuar), observación y la evaluación (punto reflexivo) para mejorar cada una de las intervenciones aplicadas.

Gómez (2012) entiende la metodología de la investigación como “la disciplina que se encarga del estudio crítico de los procedimientos, y medios aplicados por los seres humanos, que permiten alcanzar y crear conocimiento en el campo de la investigación científica”. (p. 11). Por otro lado, Gómez (2012) menciona que es fundamental que se plantee de forma adecuada y cuidadosa la metodología de la investigación puesto que, se logrará así tener un proceso más claro y objetivo al llevar a cabo el proceso de la investigación, también menciona que, para lograr que sea objetiva se debe de dejar al margen todas las preferencias o sentimientos personales.

Latorre (2007) señala que este tipo de investigación es un proyecto de acción, ya que está compuesto por ciclos o estrategias de acción, las cuales se vinculan a las necesidades del profesorado (investigador). Este proceso es si bien cíclico, entrelazando la fase de acción, que entendemos como intervención o práctica y la reflexión de la misma, partiendo de un problema a resolver, mejorar o transformar, es importante además que estos dos momentos no queden separados, sino integrados y complementándose entre ambos.

Kemmis y McTaggart (1988, citados en Latorre, 2007) entienden y explican el propósito de la investigación - acción como un instrumento con el que se puede reconstruir la práctica, partiendo desde la comprensión y el análisis de las situaciones que se presentan en el entorno donde se lleva a cabo la misma intervención educativa. Lewin (1946, citado en Latorre, 2007), nos recuerda que no debe de tomarse a la investigación y a la acción como dos conjuntos separados en el análisis de las mismas, sino que, al ser un ciclo y un espiral, éstas están estrechamente unidas al momento de su estudio.

Se dice que es cíclico ya que una vez identificada la problemática se lleva a cabo una propuesta de intervención, en este caso, un plan de clase (secuencias didácticas). Una vez ejecutado este plan (fase de acción), y tras un proceso de observación y análisis de los resultados se llega al momento de reflexionar ante la acción, aquí, de ser necesario se replantean las acciones del plan de clase y así se repite el ciclo la cantidad de veces que sea necesario para dar solución, mejorar o transformar la problemática identificada al inicio.

Algunas de las características más importantes de la investigación - acción son descritas por el trabajo de Kemmis y McTaggart (1988, citados en Latorre, 2007), quienes señalan que estas es;

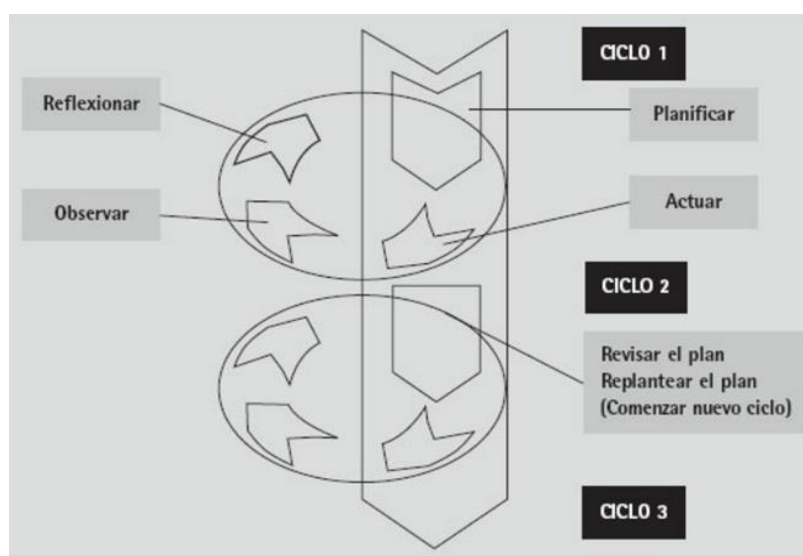
- Participativa, pues todos los implicados trabajan para mejorar. La investigación se guía según la planificación, acción, observación y reflexión, visto como un ciclo.
- Colaborativa, pues se busca trabajar como un conjunto para un mismo fin.
- Invita a la reflexión y análisis de la práctica, en este caso educativa.
- Requiere pruebas de cada uno de los momentos aplicados en el ciclo (planificación, acción, observación y reflexión).

- Registrar, recopilar y analizar tanto los datos obtenidos, así como los juicios propios, las reacciones e impresiones de todos los implicados en la investigación.
- Realiza análisis críticos de las situaciones e información obtenida.
- Su impacto es de manera progresiva, partiendo de lo particular a lo más general.

Existen diferentes investigadores que han descrito la espiral de ciclos para mejorar las intervenciones; sin embargo, para este estudio se consideró utilizar el modelo de Kemmis (1989), el cual podemos observar en la siguiente figura.

Figura 10

Momentos de la investigación – acción (Kemmis, 1989)



Kemmis (1989) se apoya en el modelo de Lewin (1946), elaborando así un modelo de análisis para aplicar en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Este modelo tiene dos ejes; el estratégico constituido por la acción y la reflexión; y uno organizativo conformado por la planificación y la observación. Su proceso por otro lado, está conformado por cuatro fases; planificación, acción, observación y reflexión. (Latorre, 2007)

Planificación. Es una propuesta o plan de acción que tiene como propósito dar una respuesta, mejorar o transformar la problemática que se identificó de acuerdo al diagnóstico, tomando en cuenta preguntas como; ¿Qué está sucediendo? y ¿Qué puedo hacer al respecto?

Acción (intervención). En esta fase se pone en marcha el plan de acción diseñado en la fase anterior, se recomienda tener un cuadro o cronograma donde se marquen las fechas en que se llevará a cabo cada una de las acciones.

Observación. Ocurre dentro de la fase de acción, se cuenta con guías o formatos de observación diseñados a partir de las necesidades de la investigación, es importante que durante el transcurso de las sesiones se recopilen las evidencias de trabajo, para dar mayor peso a la siguiente fase.

Reflexión. En esta fase es fundamental tener en cuenta el problema inicial, los objetivos y preguntas iniciales, se hace un contraste entre lo que se planeó, se realizó y lo que se pudo observar. Se replantean las acciones llevadas a cabo con el fin de mejorar un siguiente ciclo o bien, terminar con la investigación.

Cabe mencionar que la investigación - acción, dentro del enfoque cualitativo y sociocrítico tiene como propósito: la comprensión, interpretación y reflexión, además de la transformación de la situación real que se está estudiando. Aunado a esto Elliott (1990, citado en Colunga, García y Blanco, 2013) señala dos características de la investigación-acción en el ámbito educativo;

- Interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.
- Los relatos de investigación - acción pueden ser validados en el diálogo con los participantes, este diálogo que implica a los participantes en la autorreflexión sobre su situación. (p.4).

Técnicas e instrumentos de obtención y recolección de información

Las técnicas, métodos e instrumentos de recolección de datos son herramientas que ayudan al investigador para obtener, analizar y documentar la información que es útil en el estudio que se está realizando. Ejemplo de estos métodos y técnicas y que tomamos en cuenta para la investigación son: cuestionarios o pruebas, observación, el diario de campo o bien, diario de práctica y recursos audiovisuales como lo son fotografías de los trabajos de los alumnos y grabación de las sesiones de audio y video.

Encuesta

La encuesta es una técnica descriptiva, con la cual se pueden detectar ideas, necesidades, preferencias, hábitos, etc. Las encuestas se pueden realizar al total o solo a una parte de la población, así como también al contexto donde se realizará la investigación. (Abril 2008). Este instrumento, fue el caso se utilizó al inicio de la investigación, cuando se planteó realizar el contexto de la escuela, donde se envió a los padres de familia por vía WhatsApp un link a Google Forms para responder preguntas al respecto del medio donde se desenvuelven los alumnos y aspectos relacionados a la escuela y trabajo con los alumnos.

El cuestionario forma parte de la técnica de encuesta, es un conjunto de preguntas ya sean abiertas o cerradas, sobre algún tema o aspecto que interese en la investigación. Este instrumento fue utilizado en la fase diagnóstica, con la prueba SISAT y MEJOREDU, ambos propuestos por la SEP, en la cual los alumnos contestaron al inicio del ciclo escolar alrededor de 40 ítems para determinar el nivel de comprensión lectora en que se encuentran. Por otra parte, en SISAT se realizan a los alumnos de 4 a 5 cuestiones sobre una lectura y de acuerdo a estas respuestas se nivela la comprensión lectora de los alumnos.

Observación participante

La observación participante según Ballestín (2018) supone una relación directa y continuada en el terreno con el grupo social o colectivo que conforma nuestro objeto de estudio. Consiste en llegar a conocer y entender el contexto de la población, interactuando de manera “natural” en este. Además, el observador deberá reflexionar sobre los sucesos y comportamientos de dicha población, tomando notas de estas observaciones. A su vez, Gómez (2012) menciona que la observación dentro del enfoque cualitativo especifica el registro de conductas o comportamientos de manera sistemática, ordenada y confiable.

Este recurso fue utilizado durante las sesiones de intervención, a través de las guías de observación que son a su vez instrumentos de evaluación en base a los objetivos o los aprendizajes esperados que se propusieron para esas sesiones. Permitiendo así describir lo que pasó durante la actividad, los hechos o sucesos más relevantes, así como comentarios, reflexiones o conclusiones a los que se llega al finalizar y analizar lo que sucedió en el actuar.

Diario de campo/ diario de práctica

Según Ballestín (2018) el diario de campo es una forma narrativa y descriptiva de presentar la observación, para reflexionar y relacionar los hechos que ocurrieron durante los acercamientos al objeto de estudio de la investigación. Este recurso se emplea durante todas las jornadas de práctica, ya que permite tener un panorama más amplio y detallado de todo lo que sucedió durante las intervenciones.

Por otro lado, Latorre (2005) lo describe como una técnica que reúne los aspectos más relevantes de las sesiones, observaciones, reflexiones y explicación de lo que se realizó, se crea este análisis y se cuestiona, así como se plasman los pensamientos y sentimientos que se tuvieron. Este recurso se utilizó con menos regularidad dentro de esta investigación, en éste se tuvo la oportunidad de describir lo que sucedió dentro del aula de clase, los incidentes o aspectos importantes o significativos que se experimentan durante el desarrollo de la clase, así como una reflexión más personal de la práctica que se llevó a cabo.

Recursos audiovisuales

Ballestín (2018) nos dice que, en la observación participante se agregan de manera complementaria las técnicas de grabación de sonido y audiovisual, más que nada en aquellas investigaciones donde se producen dinámicas de gran complejidad y que pasan de manera rápida para su descripción, y con éstas videograbaciones se pueden describir posteriormente con mayor precisión. Los recursos audiovisuales permiten rescatar aspectos de la vida cotidiana del individuo, un acontecimiento cultural o una clase en determinada actividad de manera que se vuelve más fácil tomar esta información para analizarla y reconstruir la narrativa de lo que pasó.

A lo largo de esta investigación se utilizaron las grabaciones de audio y video para rescatar a través de las transcripciones del audio aquellas conversaciones entre alumnos o alumnos – maestro, en los cuales se tomaban en cuenta las ideas de los alumnos antes de iniciar con los temas de estudio, así como su evolución en este conocimiento una vez que se ha presentado el contenido a través de la información analizada en las clases.

A su vez, las videograbaciones y las fotografías permitieron regresar a las sesiones y observar con más detalle las actitudes de los alumnos al momento de poner en marcha los planes de acción. Estos recursos que también se utilizaron para plasmar evidencia de los diferentes trabajos tanto individual, binas o en equipo, de productos finales realizados por los estudiantes y que a su vez ayudan a realizar el análisis y la reflexión de los resultados de la misma investigación.

Para poder utilizar en el análisis de los resultados estos últimos recursos se presentó a los alumnos un asentimiento informado para manejar la información (evidencia de trabajo) de aquellos estudiantes que quisieran participar en la investigación. Además de este asentimiento informado, se realizó un consentimiento informado a los padres de familia de los alumnos que si dieron asentimiento para participar en este estudio (tal fue el caso de todo el grupo de sexto A), (Dichos documentos se pueden observar en el anexo 2).

Análisis de la información

En esta investigación se utilizaron instrumentos de carácter cuantitativo que permitieron analizar la información y los resultados principalmente a través de gráficas construidas a raíz de números y porcentajes con el fin de comprender de inicio la situación en que se encontraban los alumnos en relación con la lectura. En la fase de diagnóstico se aplicó a los alumnos dos tipos de pruebas la MEJOREDU y SISAT, esto con la fiabilidad de medir el panorama al cual nos adentraremos en el proceso de la investigación en cuanto al nivel en que se encontraron los alumnos con relación a la comprensión lectora.

Al llevar a cabo una investigación con enfoque metodológico cualitativo se utilizaron instrumentos que permitieran describir, analizar y comprender aquellos datos que se fueron recopilando a lo largo de la investigación. Tal como se muestra en la segunda fase (de intervención), donde se implementó este método (de análisis cualitativo), para describir, analizar y comprender, además de reflexionar sobre lo ocurrido dentro de las sesiones con los alumnos. Con ayuda de los ciclos reflexivos se pudo realizar un seguimiento con más detalle de la comprensión de los textos por parte de los alumnos, su actitud ante las actividades y el avance de los mismos a lo largo de las intervenciones, utilizando los datos cualitativos y cuantitativos.

Participantes

La muestra que se consideró para llevar a cabo esta investigación fueron los estudiantes pertenecientes al sexto grado, grupo A, de la escuela primaria “José Ma. Morelos”. Este grupo estaba integrado por 28 alumnos en total, de los cuales el 50% pertenecían al género femenino y el 50% al género masculino, todos estos alumnos pertenecían a un rango de edad de los 11 a los 12 años de edad.

Según lo observado los alumnos habitaban en el mismo contexto externo, o sus alrededores. El grupo se caracterizó por ser participativo, sin embargo, durante las jornadas de observación y de práctica del ciclo escolar 2021 - 2022, pude notar como al ser demasiado participativos no se alcanzaban a escuchar todos, esto porque no había un control en las participaciones.

También, se observó que los alumnos trabajan “mejor” de manera individual, ya que no les gustaba trabajar en equipos y había muchas inconformidades al momento de dejar que sus otros compañeros dieran sus opiniones, se mostraban disgustados e insulso presentaban peleas al momento de tomar acuerdos y de escuchar a sus compañeros tanto dentro del equipo, como en grupo.

Además de que no resolvían las actividades de manera autónoma y cuestionaban muchas veces las indicaciones que se podían leer en los libros u hojas de trabajo, por lo mismo no avanzaban rápido en los trabajos de las sesiones presenciales y preferían llevarse las cosas de “tarea”, siendo que, a su vez, muchos faltaban y no entregaban las tareas en el tiempo establecido.

Proceso de la investigación

Durante las primeras jornadas de observación y ayudantía, del quinto semestre de la licenciatura, conocí al grupo de sexto A, de la escuela primaria “José Ma. Morelos”, grupo con el que también posteriormente se realizaron las prácticas profesionales, y la investigación que presenta este documento recepcional. Durante las intervenciones en el grupo se pudo identificar una situación problemática en referencia al momento de trabajar solos y no de manera guiada (donde se leían en conjunto las indicaciones), así como en las participaciones de los niños donde implicaba leer, palabras que se leían mal y no se tomaban en cuenta, problemas de dicción y de

fluidez, además de muchas preguntas al momento de que trabajaban individualmente, con respecto a la indicación que se especificaba en hojas de trabajo o en los libros de texto.

También se identificó en los alumnos cómo estos son muy participativos, pero no reflexionaban lo que estaban compartiendo con la clase, muchas veces incluso las participaciones no tenían mucho peso fundamental en el tema que se estaba abordando. Y al momento de realizar trabajos en conjunto había muchos problemas ya que todos querían ser “líderes” y no se les permitía a todos participar o bien, las participaciones no se tomaban mucho en cuenta.

Se decidió entonces, en base a lo observado y la investigación sobre el proceso de la investigación - acción, implementar en los alumnos una evaluación diagnóstica que permitiera tener un panorama amplio de la situación con la lectura y fue donde aparece SISAT, este se realizó por primera vez en el ciclo escolar 2021-2022, donde se pudo identificar que los alumnos presentaban una gran área de oportunidad en la comprensión.

Después, para el ciclo escolar 2022-2023 se decide realizar nuevamente la prueba SISAT con los parámetros que requiere un sexto grado, y tener un diagnóstico más actual y acorde a la etapa en la que se encuentran los alumnos, (estas pruebas se pueden observar en el anexo 3), en esta prueba diagnóstica se cuentan con cinco campos para analizar; (fluidez, precisión, corrección, redacción y comprensión), en donde nuevamente se encuentra en campo de la comprensión en un grado menor al de los demás, al ser poco preciso se decide implementar un segundo examen de evaluación diagnóstica enfocado especialmente a la lectura y su comprensión.

En la prueba MEJOREDUE se cuenta con un total de cuarenta preguntas, las cuales se dividen en tres unidades de análisis; integrar información y realizar inferencias, analizar la estructura de los textos y localizar y extraer información. La gran mayoría de preguntas de esta prueba fueron de opción múltiple, puesto que se tenían entre cuatro opciones para escoger la correcta, y, por otro lado, las 10 preguntas restantes se realizaban de manera verbal o escrita, pero sin necesidad de opciones. Estas unidades de análisis se ligan con los aprendizajes esperados del plan de estudios 2017.

A partir de los resultados arrojados por el análisis de diagnóstico y las observaciones previas a los alumnos se diseñó el plan de acción que se llevó a cabo en la primera jornada de

prácticas del séptimo semestre de la licenciatura. Decidí apoyarme en el trabajo por proyectos puesto que así es como el plan de estudios Aprendizajes Clave (2017) lo propone con las prácticas sociales del lenguaje en la asignatura de español.

A su vez, las prácticas sociales del lenguaje fueron un método importante al momento de intervenir en el grupo puesto que se parte de las consideraciones previas de los alumnos ante un tema, y las ideas y conceptos que los alumnos aportan a la clase pueden ser muy significativas y a partir de estas introducir a los alumnos a nuevos conocimientos Ausubel (1983).

Además, para las actividades decidí integrar tanto el trabajo individualista, como el trabajo colaborativo y en pares, esto con la finalidad de que los alumnos refuercen también el trabajo en equipos y la tolerancia y el respeto por los aportes de sus compañeros. Creyendo fundamental el trabajar en un espacio donde los alumnos se sientan en confianza para expresar las ideas más relevantes de las lecturas, así como de sus conocimientos previos.

Al final de esta investigación se diseñaron un total de siete proyectos, cada uno apoyaba las unidades de análisis que se mencionaron en la fase diagnóstica, con el propósito general de que las estrategias utilizadas fortalecieran la comprensión lectora en los alumnos, para el aprendizaje de las diferentes asignaturas y se fomentara un sentimiento positivo ante las actividades de lectura y los textos en los alumnos.

Después del primer proyecto se procuró que los siguientes durarán un poco menos, esto con la finalidad de no perder la atención del alumno, sin embargo, en el proyecto número cuatro a raíz de los tiempo y suspensiones que tuvo el grupo se tuvo que volver a diseñar varias sesiones y agregar de repases para retomar los temas que se olvidaban, esto repercutió en ser el proyecto donde los alumnos se observaron un poco más desmotivados en su fase final.

Al trabajar bajo una metodología de investigación - acción, se llevó a cabo una reflexión personal sobre las sesiones impartidas, ¿Qué funcionó?, ¿Qué no funcionó?, ¿Qué y cómo puedo mejorar?, además, apoyándome en el modelo de Kemmis (1989) se realizaron ciclos reflexivos de cada uno de los proyectos trabajados los cuales se describen en el siguiente capítulo de “resultados de la intervención”, en donde con el apoyo de la asesora de tesis se da estructura a estas cuestiones

y se pretende realizar adecuaciones para mejorar cada uno de los proyectos y acercarse al objetivo de esta investigación.

Así como en el diagnóstico, durante la fase dos (de intervención) se recurrió a diversas técnicas e instrumentos para la recolección como son el diario de campo, observación participante a partir de guías de observación, recursos audiovisuales como; fotografías, audios y videgrabaciones, tanto de las sesiones, así como de las tareas y trabajos de los estudiantes. Recursos que permitieron describir la actitud de los alumnos al momento de realizar las intervenciones, y ante lecturas (cuentos) de la biblioteca escolar, la función de estrategias propuestas por MEJOREDU y Solé (1992) en el grupo de estudio, así como su desempeño en contraste con los aprendizajes esperados utilizados y el nivel de comprensión lectora inicial de los alumnos. En el siguiente capítulo se describe mejor el proceso que se llevó a cabo durante la fase de intervención, su planeación, acción, resultados y reflexiones.

Capítulo V. Resultados de investigación

Resultados del diagnóstico

Para los docentes la evaluación diagnóstica al momento de iniciar el ciclo escolar es fundamental para conocer a los alumnos y los conocimientos que traen consigo del ciclo anterior. También es necesaria al momento de planear las sesiones de clase, de llevar a cabo los proyectos de mejora en la escuela, y claro, en investigaciones de intervención, tal es el caso de este trabajo.

Al grupo de sexto grado con el cual se realizó la investigación lo conocí en septiembre de 2021, cuando cursaba el tercer año de la licenciatura. En ese año, los alumnos cursaban quinto grado de primaria. Las clases se realizaban en modalidad virtual debido a la pandemia por COVID-19. En las primeras prácticas con el grupo me parecía, por lo que podía observar a través de la cámara, que los alumnos tenían una actitud participativa al momento de trabajar algunas lecturas en la clase; sin embargo, se dispersaban mucho y con frecuencia se tenía que volver a leer el mismo texto varias veces para poder comprenderse.

Al paso del tiempo se incorporaron las prácticas de manera híbrida, de esta manera me pude acercar más al panorama real del grupo, donde se veía un alto rezago educativo en la mayoría de las asignaturas, así como un ambiente que no favorecía la participación, ni el trabajo en conjunto para socializar los trabajos. Esto lo atribuyo al largo periodo de confinamiento en el que permanecieron a raíz de la pandemia del año 2020.

Para muchas personas éste fue un periodo difícil, solitario, de duda, miedo, estrés, etc., es entendible que para los niños también se considere como un factor que influyó en su desarrollo tanto personal, como escolar, especialmente en el convivir y socializar con los compañeros. En su momento consideré que era solo una parte del grupo la que presentaba este conflicto que es el no comprender bien las indicaciones para realizar los trabajos de manera escrita, pues se mencionaba mucho la pregunta: ¿qué vamos a hacer?, y se volvía a leer las indicaciones de manera grupal e individual múltiples veces para que las comprendieran.

Sin embargo, para finales de ese ciclo escolar 2021 - 2022 se realizó con los alumnos la prueba SISAT. El Sistema de Alerta Temprana (SISAT) según la SEP, es un conjunto de

indicadores, herramientas y procedimientos que nos permite contar con información sistemática y oportuna de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o incluso abandonar sus estudios, así como también fortalecer la capacidad de evaluación e intervención en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Esta prueba compete a los campos formativos de español y matemáticas, con la redacción, la comprensión lectora y el pensamiento matemático con un material tipo examen en que se mide a través de indicadores de logro, el avance que tienen los alumnos a lo largo del ciclo escolar en estos mismos ejes. En la siguiente tabla se muestran los indicadores y la gráfica de los resultados obtenidos.

Tabla 1

Indicadores de lectura SISAT

LECTURA 5º									
Nº	NOMBRE DEL ALUMNO/A	RESULTADOS						TOTAL	
		I	II	III	IV	V	VI		
1	ARIANA	3	2	2	3	3	1	14/18	
2	HECTOR	3	3	2	2	3	2	15/18	
3	SANTIAGO							/18	
4	JORGE	3	2	2	2	2	1	12/18	
5	ANDREA	3	3	2	2	3	2	15/18	
6	JONATHAN	2	2	3	3	2	1	13/18	
7	BRISA	2	2	2	1	2	1	10/18	
8	JOSHUA	2	2	2	2	3	1	12/18	
9	SANTIAGO	2	2	2	2	3	2	13/18	
10	PAULINA	3	2	3	2	2	1	13/18	
11	DANIEL	3	3	3	3	3	3	18/18	
12	SEBASTIAN	1	1	2	1	1	1	7/18	
13	EFREN	3	2	3	3	3	1	15/18	
14	IRIS	3	3	3	3	3	2	17/18	
15	ANGEL	2	2	3	1	2	1	11/18	
16	CIELO	3	2	3	2	3	2	15/18	
17	AMERICA	3	2	2	2	3	1	13/18	
18	REGINA	3	2	3	3	3	3	17/18	
19	ERIKA	3	2	3	2	2	1	13/18	
20	GERARDO							/18	
21	FERNANDA	2	2	2	3	2	1	12/18	
22	EMMANUEL	3	2	3	2	3	2	15/18	
23	CELIA	3	3	2	3	3	2	17/18	
24	GERALDINE	2	2	3	1	2	1	11/18	
25	EDGAR	3	1	2	2	3	2	13/18	
26	LUIS							/18	
27	ARIANA							/18	
28	BYRON	3	2	2	2	3	1	13/18	

1-9 REQUIERE APOYO 1 ALUMNOS	10-14 EN DESARROLLO 14 ALUMNOS	15-18 NIVEL ESPERADO 9 ALUMNOS
------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

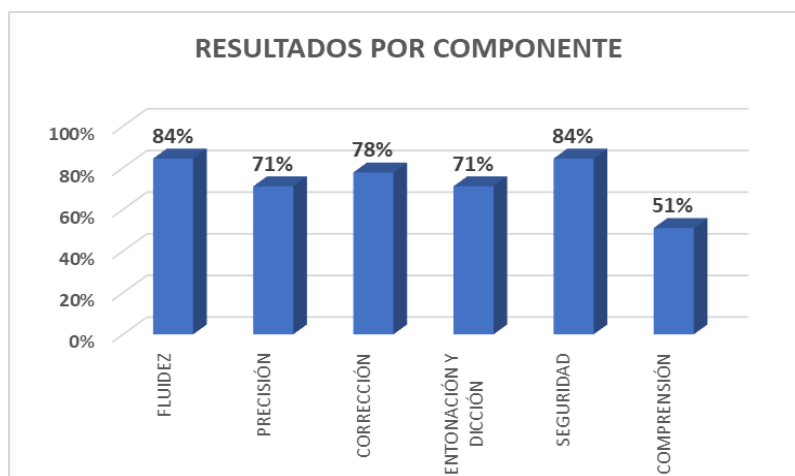
En la tabla presentada podemos observar subrayados en color naranja los cuatro alumnos que faltaron el día de la aplicación. Del lado izquierdo se colocaron los indicadores que se

evaluaron en la prueba; fluidez, precisión, atención a las palabras complejas, modulación, seguridad y comprensión. Para llenar la tabla se utilizó la numerología 3, 2 y 1, siendo 3 el grado más alto y 1 el más pequeño, esto con ayuda de las rúbricas que realiza SISAT para evaluar a los alumnos. Observamos entonces como la fila perteneciente a la comprensión de textos tiene los resultados más bajos.

En la parte de abajo de la tabla se muestran los indicadores de logro según el total obtenido al momento de realizar la prueba; de 1 a 9 puntos (requiere apoyo), de 10 a 14 punto (se encuentra en desarrollo) y de los 15 a los 18 puntos (es un nivel esperado). Teniendo esto en cuenta vemos como en esta aplicación del instrumento un alumno se encuentra en el nivel de “requiere apoyo”. Y 14 que es la mitad del grupo se encontró en el “nivel de desarrollo”, podemos referir a que solo el 30% del grupo se encuentra en un “nivel esperado”.

Figura 11

Resultados por componente de lectura



Aquí podemos observar una descripción más general de los componentes que se tomaron en cuenta en la prueba, a raíz de la tabla que se llena al momento de realizar el diagnóstico. En la gráfica podemos apreciar como la comprensión tiene un 51% de los resultados, esto es preocupante ya que en una escala del 100% entendiendo que 60 es aprobatorio, la comprensión lectora está por debajo de este nivel, y es de manera general en el aula, al ver estos resultados es que empiezo a considerar él buscar y aplicar estrategias didácticas que puedan favorecer en los alumnos la

comprensión lectora, e indagar ¿De dónde surgen estos resultados?, ¿Cuál es la raíz de este problema?

Para el inicio del ciclo escolar 2022 - 2023, en el mes de agosto se realizó nuevamente la prueba de SISAT, cómo parte del diagnóstico para tener información reciente y acorde al grado actual de los alumnos, a continuación, se muestran nuevamente una tabla y gráfico para llevar a cabo su análisis ahora del sexto grado, grupo A.

Tabla 2

Tabla de resultados SISAT agosto 2022, alumnos de sexto A.

	ALUMNOS	FLUIDEZ	PUNTAJE	PRECISIÓN	PUNTAJE	CORRECCIÓN	PUNTAJE	ENTONACIÓN Y DICCIÓN	PUNTAJE	SEGURIDAD	PUNTAJE	COMPRESIÓN	PUNTAJE	PUNTAJE GLOBAL DE ALUMNO	RESULTADO
1	Sabina	BUENA	3	BUENA	3	REGULAR	2	BUENA	3	BUENA	3	REGULAR	2	16	NIVEL ESPERADO
2	Hector	BUENA	3	REGULAR	2	BUENA	3	BUENA	3	BUENA	3	REGULAR	2	16	NIVEL ESPERADO
3	Alejandro	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	BUENA	3	BUENA	3	INADECUADA	1	13	EN DESARROLLO
4	Andres	BUENA	3	REGULAR	2	BUENA	3	REGULAR	2	BUENA	3	INADECUADA	1	14	EN DESARROLLO
5	Andrea	REGULAR	2	BUENA	3	REGULAR	2	BUENA	3	BUENA	3	BUENA	3	18	NIVEL ESPERADO
6	Azael	INADECUADA	1	INADECUA	1	BUENA	2	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	10	EN DESARROLLO
7	Brisa	INADECUADA	1	INADECUA	1	REGULAR	2	INADECUADA	1	REGULAR	2	INADECUADA	1	8	REQUIERE APOYO
8	Emiliano	INADECUADA	1	INADECUA	1	INADECUA	1	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	9	REQUIERE APOYO
9	Santiago	INADECUADA	1	INADECUA	1	REGULAR	2	INADECUADA	1	REGULAR	2	REGULAR	2	8	REQUIERE APOYO
10	Paulina	REGULAR	2	INADECUA	1	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	INADECUADA	1	9	REQUIERE APOYO
11	Daniel	BUENA	3	BUENA	3	REGULAR	2	BUENA	3	BUENA	3	BUENA	3	17	NIVEL ESPERADO
12	Sebastian	INADECUADA	1	INADECUA	1	REGULAR	2	REGULAR	2	INADECUA	1	INADECUADA	1	7	REQUIERE APOYO
13	Efrén	REGULAR	2	INADECUA	1	REGULAR	2	REGULAR	2	BUENA	3	REGULAR	2	13	EN DESARROLLO
14	Mayela	REGULAR	2	INADECUA	1	REGULAR	2	INADECUADA	1	REGULAR	2	INADECUADA	1	9	REQUIERE APOYO
15	Angel	INADECUADA	1	INADECUA	1	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	10	EN DESARROLLO
16	Cielo	REGULAR	2	INADECUA	1	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	INADECUADA	1	9	REQUIERE APOYO
17	America	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	BUENA	3	REGULAR	2	13	EN DESARROLLO
18	Regina	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	INADECUADA	1	10	EN DESARROLLO
19	Erika	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	BUENA	3	INADECUADA	1	11	EN DESARROLLO
20	Fernanda	INADECUADA	1	INADECUA	1	REGULAR	2	INADECUADA	1	REGULAR	2	INADECUADA	1	7	REQUIERE APOYO
21	Emmanuel	BUENA	3	BUENA	3	REGULAR	2	REGULAR	2	BUENA	3	REGULAR	2	15	NIVEL ESPERADO
22	Camila	BUENA	3	REGULAR	2	REGULAR	2	BUENA	3	BUENA	3	REGULAR	2	16	NIVEL ESPERADO
23	Abigail	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	BUENA	3	REGULAR	2	13	EN DESARROLLO
24	Edgar	BUENA	3	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	14	EN DESARROLLO
25	Jeronimo	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	BUENA	3	REGULAR	2	INADECUADA	1	12	EN DESARROLLO
26	Marlen	REGULAR	2	BUENA	3	REGULAR	2	REGULAR	2	BUENA	3	INADECUADA	1	13	EN DESARROLLO
27	Byron	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	REGULAR	2	14	EN DESARROLLO
28	Ayline	BUENA	3	REGULAR	2	REGULAR	2	BUENA	3	REGULAR	2	REGULAR	2	15	NIVEL ESPERADO

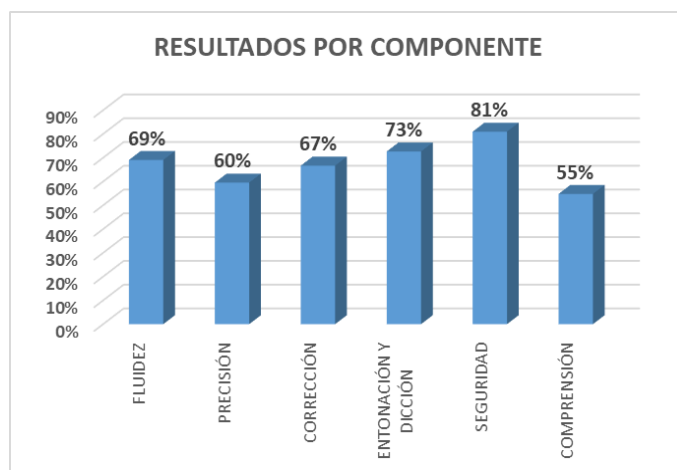
En esta nueva aplicación de la prueba SISAT encontré una nueva forma de organizar el contenido en una tabla de Excel, la cual se pidió y entregó a dirección a través del maestro titular del grupo. En esta tabla se coloca el nombre del alumno, después los componentes que se evalúan y su puntaje nuevamente del 3 al 1, solo que se agrega una nueva definición para cada número; 3 (buena), 2 (regular) y 1 (inadecuada) con los colores verde, amarillo y rojo respectivamente. Podemos observar cómo nuestra tabla predomina en el color amarillo.

Y finalmente se muestra la fila de “resultado”, donde al contabilizar los puntos obtenidos volvemos a encontrar los parámetros para describir el nivel donde se encuentran los alumnos; del

1 a 9 puntos (requiere apoyo), de 10 a 14 punto (se encuentra en desarrollo) y de los 15 a los 18 puntos (es un nivel esperado).

Figura 12

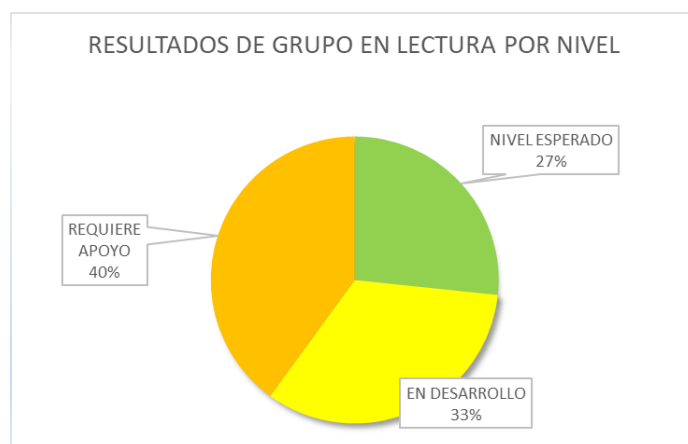
Gráfica de los resultados por componentes.



De los datos presentados podemos comentar que el porcentaje más bajo en resultados por componente fue el de comprensión lectora con el 55%, y la precisión de las palabras con un 60%. Los alumnos muestran una lectura pausada o muy rápida, donde de un extremo batallan varias veces para pronunciar la palabra o leen tan rápido que no les prestan atención a estos errores y al final, ni de un extremo ni otro se logra el comprender lo que se está leyendo.

Figura 13

Gráfica por nivel de comprensión lectora en el grupo de sexto A

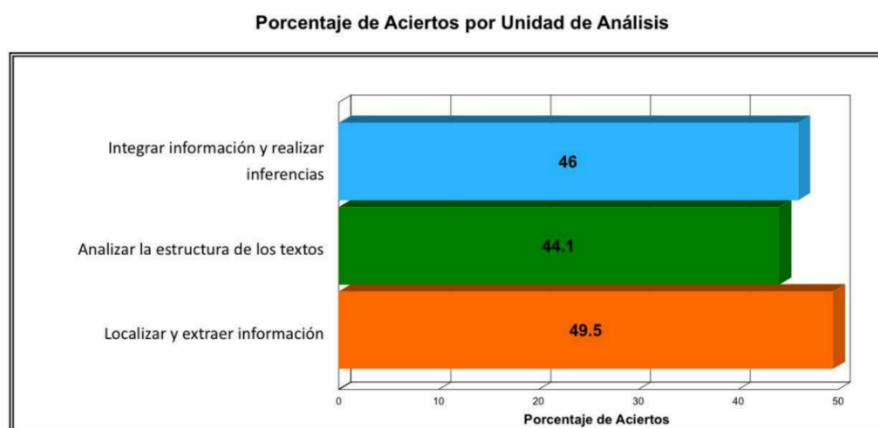


En comparación con la figura 13, los alumnos en agosto de 2022 muestran un 40% en nivel de requerir apoyo, 33% están en desarrollo y solo el 27% se desenvuelven en el nivel esperado, un nivel más bajo que en el grado anterior. Abono a esto también, que en mi jornada de observación y ayudantía de agosto - septiembre de ese año pude observar que los alumnos mantienen el mismo conflicto al leer las indicaciones, y para un grado de sexto si me genera preocupación.

Otro recurso que utilice para recopilar información diagnóstica fue el examen MEJOREDUE, el cual evalúa tres bloques los cuales son; lectura, matemáticas y formación cívica y ética, teniendo a fin el identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los alumnos, para así poder trabajar y elevar sus habilidades y conocimientos. Para este trabajo de investigación nos concentramos entonces en el bloque de lectura, el cual consta de 40 preguntas de opción múltiple, y a su vez el examen reparte estas 40 preguntas en tres unidades de análisis que se evalúan: Localizar y extraer información, analizar la estructura de los textos e integrar información, y generar inferencias.

Figura 14

Resultados MEJOREDUE en lectura, por unidad de análisis en el grupo de sexto A

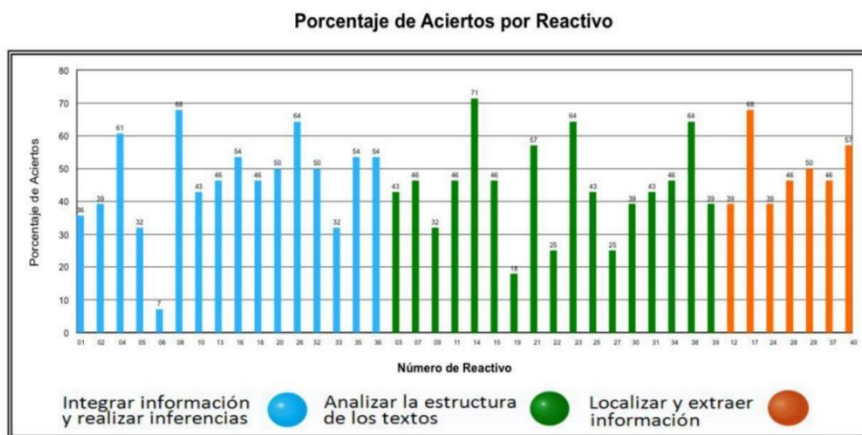


Como podemos observar en la gráfica, los alumnos están por debajo del nivel que se considera aprobado. La unidad donde los alumnos obtuvieron una mayor área de oportunidad a trabajar fue analizar la estructura de los textos, con un porcentaje de 44.1%, siguiéndole el integrar información y realizar inferencias con un 46%. Finalmente, con un 49.5% tenemos la unidad de localización y extracción de la información de los textos.

Partiendo de esto, se propone centrarse en las dos primeras unidades de análisis para intervenir y darle un seguimiento en este trabajo de investigación, pero, ¿Cómo tener una mayor fijación en cuáles son los puntos considerables a trabajar con los alumnos? Para ello presento la siguiente gráfica que nos habla de los resultados obtenidos por inciso.

Figura 15

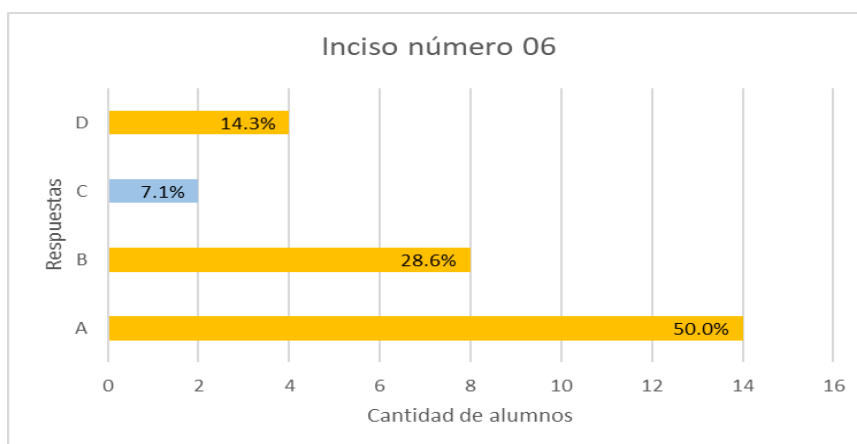
Gráfica de resultados obtenidos por inciso en cada una de las unidades de análisis de la evaluación diagnóstica



En la gráfica se aprecia el porcentaje de respuestas correctas en cada uno de los incisos de las tres unidades de análisis en las que divide la prueba diagnóstica. Con ella, además de poder delimitar mejor nuestras preguntas donde los alumnos mostraron una mayor dificultad de respuesta asertiva, se puede abordar las posibles causas del porqué los alumnos presenten dichas dificultades y, por ende, trazar una guía para la intervención.

Figura 16

Unidad de análisis 1, inciso 06 (MEJOREDU)

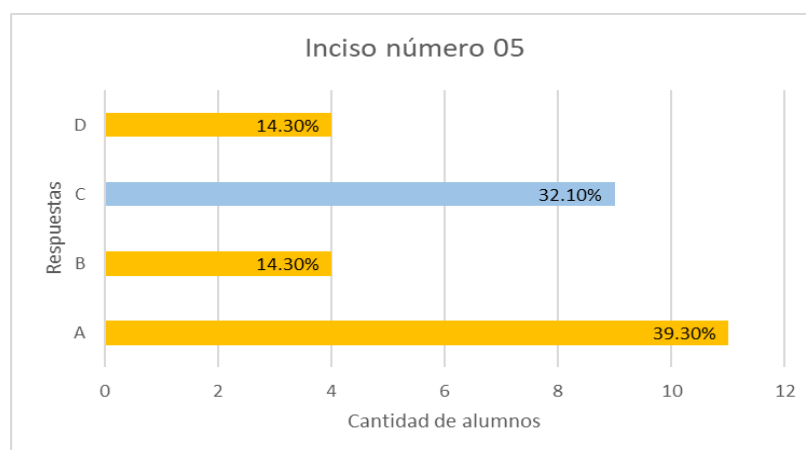


Para esta pregunta se expone primero un texto, del cual parten el resto de las preguntas: ¿Cuál es la opción que recupera todo el sentido del párrafo 1? En la cual la respuesta correcta sería la letra “C) El ajolote, animal originario de México, está en riesgo de desaparecer y ha creado controversia entre los científicos.”. En esta pregunta solamente dos alumnos, el 7.1%, contestaron de manera correcta, y el 50% eligió el inciso A) El ajolote, animal representativo de México, ha causado polémica por la naturaleza de su extraña especie.”

Entre las razones que plantea MEJOREDU ante este resultado se destaca el asociar la oración temática con un fragmento literal del texto que se ha leído; esto es, buscar una respuesta que contenga una línea tal cual como aparece en el texto que se leyó. También plantea las dificultades para diferenciar las ideas principales y las secundarias, entonces el alumno no reconoce, ni diferencia aquella oración que contiene lo más esencial del texto. Finalmente, los alumnos desconocen la función de una paráfrasis, haciendo referencia a que el alumno no comprende lo que es sintetizar la información y parafrasearla.

Figura 17

Unidad de análisis 1, inciso 05 (MEJOREDU)

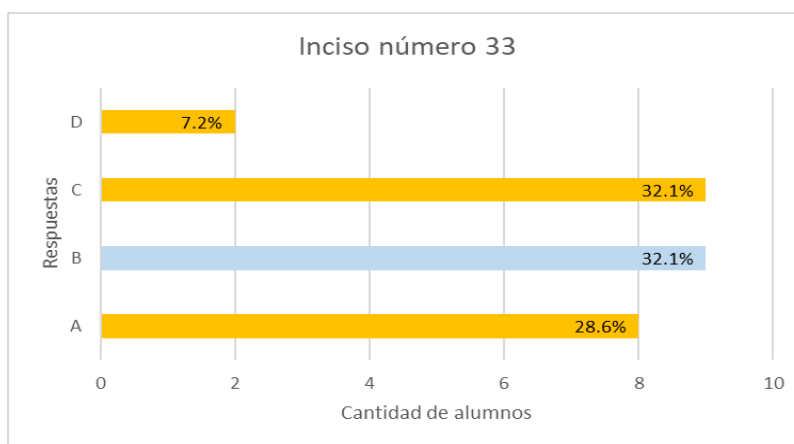


El inciso 5 también refiere al texto de la pregunta 6, se cuestiona entonces, “¿Cuál de los siguientes datos apoya la necesidad de mantener a la cría del axolote en cautiverio?”. La respuesta que se esperaba que los alumnos eligieran era la opción C), pero sólo nueve alumnos respondieron de manera correcta, y el otro 39.3% de manera incorrecta.

La causa puede ser el atender parcialmente los criterios de búsqueda. Los alumnos solo con encontrar una o dos palabras que están en la lectura se guían por ello, en lugar de corroborar que tenga un objetivo la palabra. Pero también puede ser por interpretación equivocada de la pregunta, en la cual los alumnos no comprenden aquello de lo que se les está cuestionando, se guían por uno o dos elementos de esta pregunta y a partir de esto construyen o eligen su respuesta.

Figura 18

Unidad de análisis 1, inciso 33 (MEJOREDU)

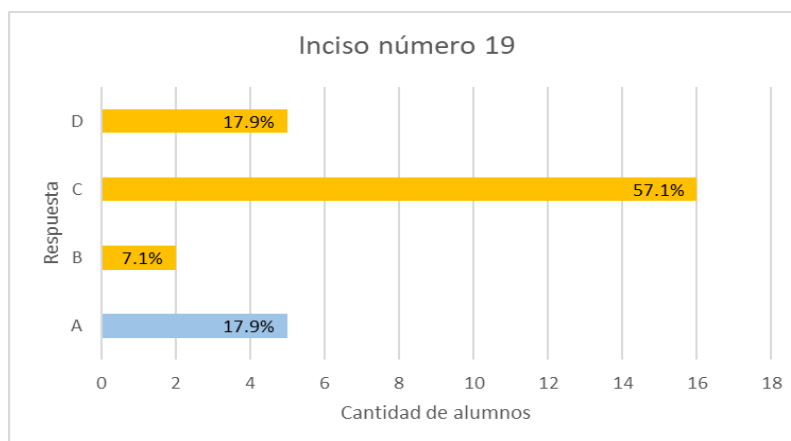


Esta pregunta también requiere un previo texto, del cual surge la cuestión; “¿Qué refrán puede sustituir la moraleja de esta fábula?”. Más allá del sentido figurado de las moralejas, el principal error que cometen los alumnos es al momento de interpretar el contenido del texto, no se consigue identificar el objetivo, enseñanza o anécdota de la historia escrita, y esto dificulta responder puesto que si no podemos relacionar la trama de la historia con la enseñanza o aprendizaje que ésta pretende dejar se vuelve más complejo contestar a lo que se está pidiendo de manera específica.

Ahora bien, pasamos a la unidad de análisis dos, la cual se titula: “Localizar y extraer información”, donde la pregunta con más resultados erróneos es el número 19, solamente 5 personas contestaron correctamente, es decir, un 17.9%. La pregunta parte de una obra de teatro y se cuestiona: ¿Cuál de las acotaciones es correcta para el enunciado: ¡La pierna izquierda! (se observa la figura 19 en la siguiente página)

Figura 19

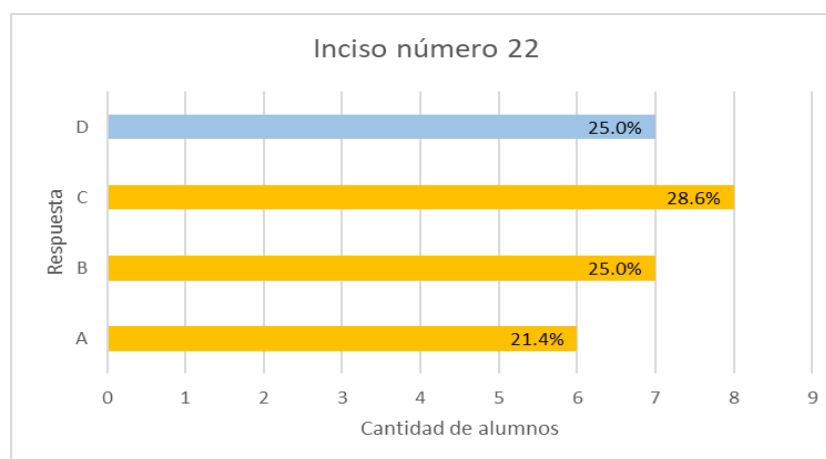
Unidad de análisis 2, inciso 19 (MEJOREDU)



La mayoría de los alumnos eligió la letra C, por lo que en la guía MEJOREDU nos menciona que este error puede ser derivado de no reconocer las funciones que tienen las acotaciones en las obras de teatro, o incluso el no entender aún el formato que se utiliza para escribir la obra de teatro, el porqué de los paréntesis (acotaciones), diálogos, etc. y esto pues dificulta que los alumnos contesten de manera correcta la pregunta.

Figura 20

Unidad de análisis 2, inciso 22 (MEJOREDU)

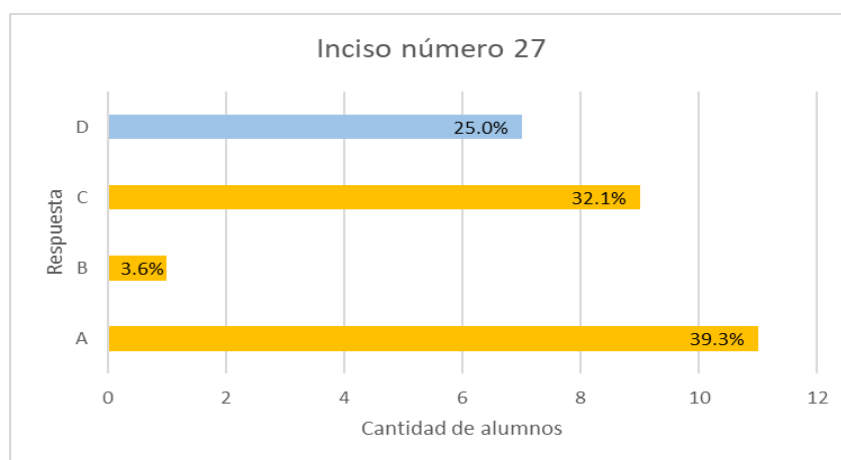


La pregunta número 22 parte de una fila de anuncios publicitarios, siendo la cuestión: ¿Qué elementos de los anuncios 1 y 2 se usan para convencer al lector? Los alumnos en un 25% contestaron de manera correcta, sin embargo, alrededor del 28.6% se inclinó más por la respuesta

C). Entre los errores más frecuentes que nos plantea el instrumento nos marca que los lectores pueden confundir los recursos persuasivos con los secundarios o de apoyo, en este caso se confunden los gráficos y la información textual del anuncio publicitario, no consigue reconocer los elementos que capturan la atención de la audiencia y pretenden convencerla de adquirir un producto o servicio.

Figura 21

Unidad de análisis 2, inciso 27 (MEJOREDU)



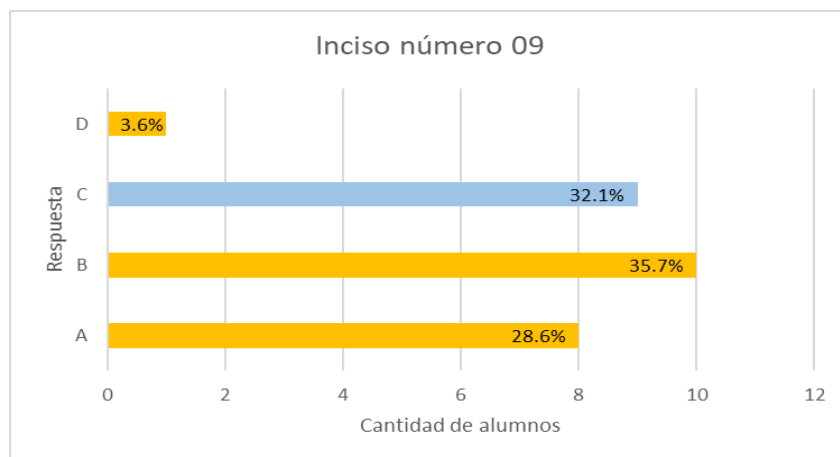
Esta pregunta surge de un artículo titulado “comida chatarra, sabrosa pero peligrosa”, en el párrafo cinco aparece una referencia a tres autores; “(Busdiecker, Castillo y Salas, 2000)”. Posteriormente ya en el inciso se cuestiona a los alumnos “¿Para qué le sirve al lector el dato: (Busdiecker, Castillo y Salas, 2000)?”, para responder a esta pregunta los alumnos debían encontrar el vínculo entre la información del párrafo, y los datos de la bibliografía con la que se elaboró el artículo. Tan solo el 25%, es decir 7 alumnos contestaron a esta cuestión de manera correcta, el otro 75% no logró realizarlo, hablamos de una cantidad de 21 alumnos.

Al analizar los errores más comunes de los alumnos, se puede inferir que desconocen los elementos referenciales de un texto o relato, aquí no logran identificar la función de las citas textuales o referencias bibliográficas al momento de construir y de leer un texto. Así como también puede ser otro factor el desconocer la forma en que se incorporan las referencias de un texto, y de esto justamente me he percatado al trabajar con los alumnos, he observado que no tienen

conocimiento sobre qué es una referencia bibliográfica, y mucho menos el cómo se cita o la encontramos en los textos.

Figura 22

Unidad de análisis 2, inciso 09 (MEJOREDU)



En esta cuestión se busca que el alumno relacione como iguales dos formas de expresar un hecho: “para explicitar este vínculo de igualdad se emplea la palabra "como" a manera de conjunción que introduce una comparación.”. De una leyenda se plantea lo siguiente: ¿Cuál de los siguientes enunciados que aparecen en el texto utiliza una comparación para describir un objeto, persona o evento? Ante esta cuestión, el 32.1% de los alumnos contesta de manera asertiva, mientras que el otro 67.9% contesta de manera incorrecta.

Este hecho, según MEJOREDU, se puede atribuir al desconocimiento del significado de los hechos retóricos, el lector “no reconoce los elementos que constituyen una comparación o analogía en el sentido de expresar una equivalencia entre dos referentes que poseen algo en común.”. Por esto los alumnos pueden tomar los adjetivos que aparecen en la descripción con algunas figuras retóricas de comparación.

En la unidad de análisis número tres, correspondiente a “Localizar y extraer información” se tuvieron resultados arriba del 35% correctamente, es por esto que se consideran las otras dos unidades como las más relevantes a intervenir e impulsar en el trabajo con los alumnos. Los alumnos pronto realizarán exámenes importantes como lo son la olimpiada del conocimiento y el de ingreso a la educación secundaria, ambos exigen que los alumnos realicen para empezar la

prueba de manera autónoma. Como segundo punto, el siguiente nivel escolar (6º. Grado) se espera que los alumnos tengan esta autonomía de leer y comprender las indicaciones que se les están presentando para trabajar.

Por otro lado, desde el ámbito personal y como ya se habló, la socialización y el interactuar con la sociedad es vital para el existir de las personas, el leer es una práctica cotidiana y la comprensión lectora es una habilidad indispensable en el desarrollo del ser humano para coexistir en sociedades, de aquí parte mi preocupación por él qué se está haciendo para propiciar estas prácticas en la escuela primaria, en el grupo de sexto A.

Y más importante aún, ¿De qué forma puedo intervenir con los alumnos para poder fortalecer las áreas de oportunidad identificadas?, ¿De qué manera puedo llegar a los alumnos y sus intereses para generar un ambiente crítico de lectura?

Análisis de los resultados de la intervención

En este apartado abordaré cómo fue el proceso de innovación, tanto de la planificación, así como de la actuación, observación y reflexión de las actividades llevadas a cabo durante las intervenciones focalizadas en el problema de estudio que implementé en base al método del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). A través de este método se trabajó el enfoque de prácticas sociales de lenguaje que plantea la asignatura de español en las orientaciones didácticas de Aprendizajes Clave (2017).

La planeación de estos proyectos se llevó a cabo a partir de los resultados que arrojó el diagnóstico, que es la primera etapa de esta investigación. Se consideró importante poner atención en las unidades: “Analizar la estructura de los textos” e “Integrar información y realizar inferencias”; sin embargo, también se llevaron a cabo algunos proyectos en los que la unidad tres “Localizar y extraer información”, se vieran como un complemento, vinculado al foco inicial.

En la siguiente tabla se puede apreciar de manera general los proyectos llevados a cabo, y sus propósitos individuales que se guían al objetivo de esta investigación. En el anexo 4 se puede observar ejemplos de algunos proyectos expuestos en la tabla 3:

Tabla 3

Proyectos planeados para las intervenciones con los alumnos.

Proyecto	Fecha de aplicación	Organizado en:	Propósitos.	Unidad de análisis que apoya el proyecto en base al diagnóstico
Compilación de juegos de patio	Del 22 al 28 de noviembre de 2022.	Grupalmente y en equipos de trabajo.	Leer, identificar y analizar la estructura de los textos. (estructura, propósito e intención del texto) a través de la estrategia de utilizar los gráficos para organizar la información.	Analizar la estructura de los textos.
El relato histórico	Del 29 de noviembre al 05 de diciembre de 2022.	Grupal e individualmente.	Buscar, leer y seleccionar (extraer) la información de diferentes fuentes para con ayuda de los elementos gráficos (mapas, textos, líneas de tiempo e imágenes), los alumnos reconstruyan lo investigado.	Localizar y extraer información.
Contaminación ambiental	28 de nov. 2022 Y 02 de dic. 2022	Individual y grupalmente.	Buscar, leer y seleccionar (extraer) la información de diferentes fuentes para explicar un tema, y así crear conciencia ambiental a través de la lectura, reflexión y análisis de la información y noticias.	
Carta de opinión	Del 13 al 22 de febrero de 2022.	Grupal, parejas e individualmente.	Leer, identificar y analizar la estructura de los textos, en este caso de las cartas de opinión y de las notas periodísticas. (reconocer el tipo de texto, propósito e intención con la que se lee) por medio de preguntas sobre la estructura del texto.	Analizar la estructura de los textos.
Comparación de textos	Del 23 de febrero al 02 de marzo de 2023.	Grupal, en equipos de trabajo e individual.	Contrastar diferencias y semejanzas en el tratamiento de un mismo tema, Desde la unidad del integrar información y realizar inferencias, vinculada con la estrategia de "reconocer el tipo de texto, propósito e intención con la que se lee" por medio de preguntas sobre la estructura del texto.	Integrar información y realizar inferencias. Localizar y extraer información
Amistad y compañerismo	14 y 15 de marzo.	Individual y grupalmente.	Leer, identificar y analizar la estructura de los textos. (reconocer el tipo de texto, propósito e intención con la que se lee) por medio de preguntas sobre la estructura del texto.	Analizar la estructura de los textos.
La lectura en la escuela y en casa	- 07 de dic. -08 de dic. -Del 16 Al 30 de marzo.	Grupal, en equipos, e individualmente.	Motivar y acercar a los alumnos a la lectura por satisfacción propia, (el gusto), y a su vez vincular la practica con las unidades de análisis a las que se les estuvo haciendo énfasis a lo largo de esta investigación.	Analizar la estructura de los textos. Integrar información y realizar inferencias.

En la fase de acción trataré de ser lo más minuciosa al momento de analizar las experiencias de la práctica docente, y situaciones que se vivieron en contraste con lo que ya se tenía planeado. Las técnicas utilizadas me ayudaron a obtener datos y evidencias de las intervenciones, permitiendo justamente este análisis de los datos y resultados obtenidos. Aquí también se utilizó un formato de observación que adecuó a las necesidades de mi investigación.

Como mencioné en el apartado metodológico, el ciclo de investigación que utilicé fue el de Kemmis (1989). En este capítulo de resultados de la intervención estructuré la información obtenida con base en las cuatro fases de ese modelo: planificación, acción, observación y reflexión, las cuales están interrelacionadas.

En cada ciclo presentado se hablará desde una mirada crítica y analítica de la información obtenida y en contraste con los objetivos planteados al inicio, se trata de ir explicando y haciendo mención de: ¿Qué pasó?, ¿Qué funcionó o qué no funcionó?, ¿Cómo puedo mejorar de esta intervención a la siguiente?

Primer ciclo de la investigación: Proyecto 1. Compilación de juegos de patio.

El proyecto surge de la práctica social de lenguaje No. 6 “Elaborar un manual de juegos de patio”. El propósito de esta intervención es que los alumnos reconozcan las partes del instructivo de los juegos de patio, y cómo ellos podrían armar una serie de juegos para compartir con sus compañeros de primer grado. Las actividades se llevaron a cabo del 22 al 28 de noviembre de 2022 con cuatro sesiones en las que se distribuyó el trabajo con los alumnos.

Como mencioné al inicio de este capítulo tomé en cuenta los resultados del diagnóstico para diseñar las secuencias (proyectos) de intervención. El interés que se tenía para este proyecto era dar seguimiento a las estrategias que apoyan y fortalecen la unidad: “analizar la estructura de los textos”, puesto que fue la unidad donde los alumnos presentaron una mayor área de oportunidad. Así pues, a través de la lectura y análisis, se esperaba que los alumnos identificaran la estructura, propósito e intención de los instructivos, y que estos, además de ser para usos de cocina o de construir objetos, también se prestaran para poder explicar acciones al momento de llevar a cabo un juego.

Acción y observación

En la primera sesión, el día 22 de noviembre, para esta sesión se ocuparon tanto el libro de texto, los cubos de participación y una lona con la silueta de un burro para el juego, con una cola de papel y cinta adhesiva. Se inició jugando “pato, pato, ganso” en la cancha de la escuela, después se cuestionó al grupo sobre: “¿Saben cuáles son las instrucciones?, ¿Qué son los juegos de patio?”. En esta actividad no hubo tanta participación por parte de los alumnos algunas de las ideas generales que rescaté fueron que ese juego “pato, pato, ganso” era de patio y que se jugaban en el patio. Volvimos al salón de clase para realizar la siguiente actividad.

Se leyeron las indicaciones para el juego “Ponle la cola al burro”. Los alumnos comentaron sobre la estructura del instructivo, y las cuestiones referentes a la estructura del texto para poder comprenderlo mejor. Las preguntas fueron las siguientes: ¿En cuántas partes se divide el texto?, ¿Le agregarían algo para que se comprenda mejor?, ¿Incluirían recomendaciones de seguridad?, ¿Qué tipo de trabajos son las resaltadas?, ¿Cuáles son las terminaciones de estas palabras?

M: *¿En cuántas partes se divide el texto?*

Azael: *En dos.*

M: *Okay, ¿Cuáles serían esas partes?*

Efrén: *Los materiales y las instrucciones.*

M: *Muy bien, Ángel, ¿Le agregarías algo para que se comprendiera mejor el texto?*

Ángel: *No.*

M: *Okay no le agregarías nada, ¿Alguien tiene otra respuesta?*

Andrés: *Yo pondría los materiales para hacer la cola del burro porque yo no entendí cómo hacerla.*

M: *Okay puede ser un instructivo aparte o un apartado donde venga cómo elaborar el burro.*

Regina: *Agregar dibujos o ilustraciones*

M: *Azael, ¿incluirlas recomendaciones de seguridad?*

Azael: *Sí, que esté cuidando alguien al niño porque se puede estrellar contra la pared*

Sabina: *Que no lo empujen cuando esté jugando*

M: *Sí, como reglas para que no ocurran este tipo de accidentes*

Azael: *Que caminen con cuidado.*

M: *José Santiago, ¿Qué tipo de trabajos (acciones) son las palabras resaltadas en negritas?*

Santiago: *Pegar, partir, poner, revisar.*

M: *Sí, pero, ¿Qué tipo de palabras son?*

Paulina: *Son cosas que haces*

M: *Sí, pero ¿Cómo se le llama eso?, ¿se acuerdan?*

Efrén: *¿Verbos?*

Andrea: *Verbos que terminan en ar, er.*

M: *Sí, verbos de hacer o estar, y claro todos terminan en ar, er, ir.*

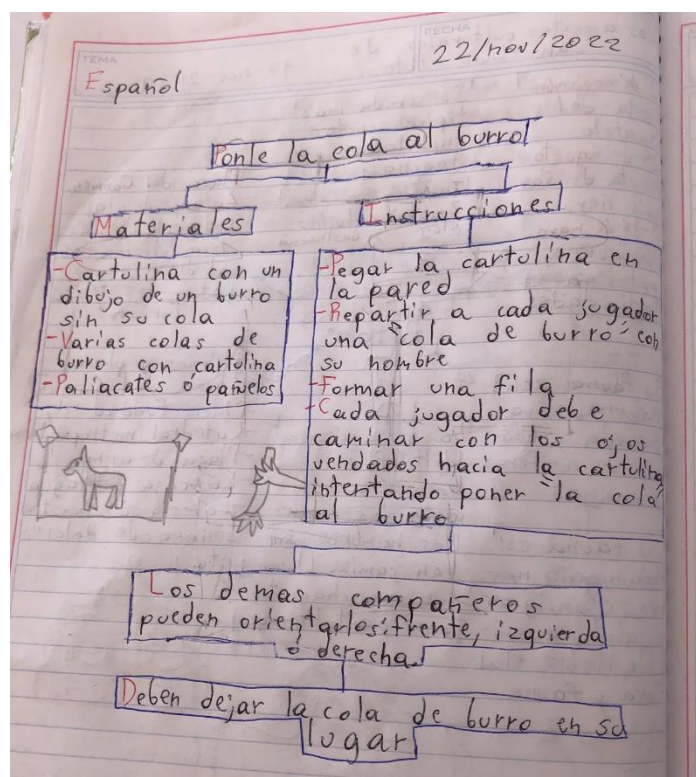
Como se ve en el diálogo anterior, mi función fue la de guía de los alumnos mediante preguntas con el fin de que analizaran el texto, ubicando cada una de las partes y la información que corresponde a cada una de ellas. Al preguntarles si se agregarían más cosas al instructivo, los alumnos respondieron que sí, como las medidas de seguridad para que los niños no se pegaran al

jugar, y otro instructivo aparte para realizar el juego “Ponle la cola al burro”, para poderlo realizar ellos.

En la última pregunta observé que hubo respuestas demasiado literales, pues en lugar de decir “verbos”, se leyeron las palabras textuales. De aquí partí con una de las estrategias que me pareció adecuada para analizar la estructura de los textos, el utilizar organizadores gráficos (en este caso mapa conceptual). Propuesto por MEJOREDU.

Figura 23

Actividad central para identificar y analizar la estructura de los textos. Producto elaborado por los alumnos.



Al terminar de analizar el texto los alumnos se reunieron para realizar un mapa donde se rescatarán los elementos primordiales del texto (títulos, materiales, instrucciones). Aquí también algunos agregaron las recomendaciones, todo esto como una de las estrategias que recomienda MEJOREDU para analizar la estructura de los textos. Un equipo pasó a exponer su diagrama a sus compañeros y finalmente jugaron en dos equipos. Cada uno decía a sus jugadores por tiempos las instrucciones para llegar a poner la cola del burro en su lugar. De tarea se acordó hablar con

papá, mamá o abuelos sobre lo que ellos jugaban cuando eran niños y anotar: si se ocupa material para jugarlo, las instrucciones y el tiempo que más o menos lleva el jugarlo, esperando que la siguiente sesión los alumnos puedan jugar uno o dos de estos juegos.

En la sesión dos, que se llevó a cabo el día 23 de noviembre de 2022, para comenzar se pidió a los compañeros que leyeran sus investigaciones de tarea. Plantee al grupo algunas preguntas como: ¿Se requieren materiales para realizar el juego?, ¿Cuáles?, ¿Cuáles son las reglas del juego? ¿Cuáles son los momentos más emocionantes del juego? A raíz de estas preguntas los alumnos eligieron una de las investigaciones de sus compañeros para poder jugar después. No muchos de los alumnos llevaron sus tareas para el día; sin embargo, se decidió jugar a los “hilitos de oro”, un juego que durante toda la semana observé que jugaron en el receso con sus compañeros o en educación física.

Después se leyó la lección y se contestó con los alumnos las páginas 78 y 79 del libro de texto, en las cuales se muestra un instructivo para jugar: “Bote pateado”. Una vez que se completó el trabajo, bajamos al patio para jugar ambos juegos. Durante la actividad se prestó principal atención a cómo reaccionan los alumnos: ¿Pueden identificar la estructura de un instructivo?, ¿Los alumnos se divierten?, ¿Les gustan estos tipos de juegos (hay disposición para jugar)? Para terminar, se explica a los alumnos el formato que llevará cada juego (título, materiales, instrucciones) así como los tamaños y la forma. Y, finalmente, se pide a los alumnos realizar un borrador en la libreta del instructivo del juego, si deciden agregar fotografías llevarlas impresas.

Para la sesión 3, que se realizó el día 24 de noviembre de 2022, se inició la clase revisando el borrador que realizaron los alumnos en base a lo que señala el libro el libro de texto. Los alumnos se coevaluaron para ver si les faltaban datos o si podrían agregar aspectos para que fuera más fácil de entender para los niños de primer año. Una vez revisado se designaron por medio del azar, quienes harían la portada, el índice, la dedicatoria y una breve introducción de los trabajos presentados. Mientras tanto, los demás alumnos realizaron sus productos en limpio, se recogieron y se juntaron para terminar las compilaciones de los juegos de patio.

Finalmente, el día 28 de noviembre de 2022 se entregaron las compilaciones a la biblioteca escolar para que los alumnos de primer grado de las diferentes generaciones pudieran utilizar estas compilaciones para jugar con sus compañeros. Se realizó la evaluación del bloque dos de español y también una autoevaluación de esta práctica social del lenguaje en la que los alumnos pudieron

observar y analizar su proceso durante el tiempo trabajado, así como también propuestas para mejorar.

Reflexión sobre lo observado en el primer proyecto

A lo largo de este proyecto pude notar cómo a los alumnos se les hacía un poco extraño el realizar el análisis de los instructivos sobre juegos: sin embargo, al observarlos jugar me pude dar cuenta de que hubo una comprensión de la importancia que tienen estos, ya que mencionaron reglas o medidas de seguridad; además, pude notar que los alumnos se mostraron divertidos y motivados por trabajar para poder salir a jugar al patio.

Me detengo entonces un momento a reflexionar sobre una de las preguntas de investigación: “¿Las propuestas de MEJOREDU para trabajar la lectura llamaron la atención de los alumnos?”. Considero que, al menos en este proyecto el realizar mapas (gráficos) para organizar la información de los textos, la estrategia les pareció diferente y curiosa; sin embargo, no les agradó mucho al momento de elaborar los mapas. Trabajaron más por las ganas de jugar, que por el análisis de los instructivos.

Considero que, se logró el aprendizaje del contenido, sin embargo, pienso que fue un tema muy sencillo para los alumnos, y por esto es que se alcanzó la comprensión de este texto, aparte de que los instructivos, al llevar ya una estructura planteada hacía que los alumnos identificaran fácilmente las partes que lo conforman y entendieran para qué está diseñada cada una de ellas.

Segundo ciclo de la investigación; Proyecto 2. El relato histórico.

Este proyecto surge de la práctica social del lenguaje No. 7, “Escribir un relato histórico para el acervo de la biblioteca del aula”. Su propósito fue buscar, leer y seleccionar en diversas fuentes un acontecimiento histórico. Con la ayuda de mapas, textos, líneas de tiempo e imágenes, los alumnos reconstruyeron lo sucedido para escribir un relato histórico y donarlo a la biblioteca escolar. Dichas actividades se realizaron en un periodo del 29 de diciembre al 05 de diciembre de 2022.

Esta intervención fue diseñada con la intención de apoyar y fortalecer la unidad de “Localizar y extraer información”, donde los aprendizajes esperados que MEJOREDU toma en consideración para trabajar son los siguientes: Establece el orden de los sucesos relatados,

recuperar información de diversas fuentes para explicar un tema; comunicar ideas, sentimientos y sucesos a otros a través de cartas; y organizar un texto por secciones temáticas. De acuerdo a las consideraciones del proyecto anterior se optó por ingresar a los alumnos a textos un poco más complejos y extensos de leer, con el acompañamiento adecuado para no convertirlo en una tarea demasiado tediosa para los mismos.

Me quise centrar en el aprendizaje esperado de recuperar información de diversas fuentes para explicar un tema, ya que va enlazado con el propósito de la práctica social. Consideré también el establecer el orden de los sucesos relatados, como algo que complementa el trabajo de investigar, leer, analizar, descartar información y organizar el relato histórico que fuera del interés de los alumnos. Así pues, se cumple el proceso donde los alumnos localizan la información que necesitan de los textos y al mismo tiempo tienen la práctica para al momento de escribir su relato poner atención a estas ideas.

Acción y observación

Previo al inicio de este proyecto se pidió a los alumnos que llevaran a cabo la investigación que diera respuesta a; ¿Qué es un hecho o acontecimiento?, ¿Qué es un relato?, ¿Qué es un relato histórico?, ¿Para qué crees que se escriben los sucesos de la historia?, ¿Pueden existir diferentes versiones sobre un mismo hecho?, esto para que los alumnos entrarán en contexto de lo que se realizaría durante este proyecto. Así pues, en la primera sesión los alumnos compartieron con sus compañeros las investigaciones que se realizaron, en las cuales varios tenían la misma respuesta a las preguntas, y concluyeron sobre lo que era un relato histórico y la importancia que estos tienen en el estudio de la historia.

Después de esto se leyó con los alumnos el texto de la página 88 del libro de texto, “18 de marzo, decreto de la expropiación petrolera”. Se comenta en clase sobre la estructura del texto: ¿Por qué creen que pasó?, ¿Dónde se escribió?, ¿Cuándo se consultó?, ¿Qué harías tú para escribir un relato histórico?, cómo lo vemos en el siguiente diálogo:

M: Entonces de lo que acaba de leer su compañero, y que nosotros fuimos siguiendo la lectura individualmente ¿qué les pareció más relevante?

Efrén: Sobre la expropiación.

Cielo: Su relación.

Santiago: La relación de las empresas.

Andrés: Lo del oro negro.

M: ¿Por qué Lázaro Cárdenas presentó o quiso tomar esa decisión? ¿A partir de qué?

Andrés: Por negocios.

Sabina: Porque se puede decir que los estadounidenses querían controlar las empresas del petróleo.

M: Y entonces él lo que hace es decretar y decir que se va a nacionalizar el petróleo y que no se cumpla justamente esto que no haya una venta ilegal de las petroleras. Y aparte nos dice que crea el sindicato de trabajadores petroleros.

Se agradeció la participación de los alumnos que, como se observa en el registro anterior, comprendieron y rescataron algunas ideas del texto que se leyó, pero no extendieron sus respuestas, daban información muy limitada para responder las preguntas. Seguimos con la interrogante; “¿Qué harías para escribir un relato hecho de la historia de México?”, y se explicó que el texto que leímos es un pequeño relato histórico sobre lo que sucedió el 18 de marzo, el decreto de la expropiación petrolera. Éste a su vez es un acontecimiento que surgió y lo que hicieron quienes escribieron el texto fue investigar estos hechos y registros que había para poder hacer un relato histórico, como se muestra en el siguiente diálogo.

M: ¿Qué es lo que harían o qué necesitan para poder construir algo parecido como lo que aparece aquí?

AI: Información del tema

Sabina: Ir a una biblioteca y buscar información sobre lo que quiero escribir

M: Así es lo que necesitaríamos primero es tener un tema (suceso) que no gustaría investigar, después le seguiría buscar la información, aquí en el libro nos dice que podemos buscar la información en diferentes fuentes, como lecturas, artículos, fotografías, líneas de tiempo y vídeos. Y también nos dice el libro que hay fuentes primarias y fuentes secundarias, ¿cuáles creen que sean este tipo de fuentes?

Sabina: No sé

M: Alguien más... Bueno, las primarias fueron creadas en el momento que sucedió (cartas o relatos de quienes participaron en dicho suceso) y las secundarias se crean a partir de estudiar aquellas que fueron creadas en el momento.

Lo que pude observar en este diálogo es que cuando se comienza a introducir al tema formal de lo que es el relato histórico y cómo construirlo los alumnos se muestran menos participativos para responder las preguntas o para ir realizando el diagrama de las fuentes primarias y secundarias. Se dio un ejemplo de cuando se fundó la escuela primaria, donde las fuentes primarias serían aquellos archivos o registros como notas, las fotografías y el testimonio de las personas que estuvieron involucradas, observaron la construcción de la escuela y las fuentes secundarias para investigar cómo se fundó la escuela. Se les sugirió considerar la narrativa que leyó la maestra del sexto C:

M: ¿Se acuerdan?, este relato surge de analizar e interpretar la fuente primaria.

Sabina: Yo pensaba que eso lo habían sacado de la biblioteca de la escuela.

M: Sí debería estar en la biblioteca.

Efrén: En la biblioteca hay puros cuentos de niños chiquitos.

Andrés: ¿has ido a la biblioteca?

Efrén: Solo como dos veces.

Oscar: No hay muchos libros

AI: Nunca los he visto

Paulina: Sí, sí, hemos ido algunas veces a la biblioteca

Andrés: Yo solamente he ido como una vez a la biblioteca.

Se empezó a hablar de que también hay libros electrónicos en algunas bibliotecas y me preguntaron si yo también había ido alguna vez a la biblioteca de la escuela o alguna biblioteca. Me pareció interesante que les llamara la atención ir a la biblioteca de la escuela y que hicieran algunas preguntas, como se observa en el siguiente diálogo:

Andrés: ¿Qué tienes que llevar para ir a una biblioteca?

M: Pues bueno, en la biblioteca de mi escuela si tengo que presentar una credencial para que me dejen pasar o llevarme libros.

Paulina: ¿Tiene biblioteca en su escuela?

M: Sí, en la normal si hay una biblioteca.

AI: Un día hay que ir a la biblioteca.

Los niños preguntaron sobre el proceso de pedir un libro para leer en su casa, mostrando cierto interés por la lectura en los alumnos.

Terminamos de hacer el diagrama en el pizarrón donde se habló sobre cómo construir un relato histórico y las fuentes primarias y secundarias y su definición. En lo que elaboraba este diagrama, preguntaron sobre diferentes tipos de temas que les gustaría investigar: ¿cómo es que las escuelas llegaron a ser de hombres y mujeres?, algunas marchas, la Revolución Mexicana y la independencia de México. Preguntaron también si el trabajo sería en equipos o individual, o si quedaría de tarea o en el salón de clases.

A lo que respondí que sería de manera individual y que sólo se buscaría un tema que nos gustaría hablar. Decidí que se trabajara de manera individual en la construcción del relato histórico para que cada uno de los alumnos se impulsaran a buscar la información de mayor interés para ellos, de esta manera se puede abordar un poco de lo que señala Solé (1992), sobre la lectura personal y la motivación del alumno. En la sesión dos, del día 30 de noviembre de 2022 se inició con una hoja de trabajo titulada “Un recuento histórico”. En esa sesión se pretendió que los alumnos reconocieran las partes del texto de un relato histórico.

Figura 24

Hoja de trabajo “un recuento histórico”. Producto elaborado por los alumnos.

EL FUEGO: UN GRAN AVANCE PARA EL HOMBRE

Antes de que el ser humano lograra controlar el fuego, ya poseía algunas ventajas que le permitirían consolidar su existencia sobre la Tierra: su cerebro había evolucionado y aumentado de tamaño, por lo que era capaz de fabricar herramientas y armas que le facilitaban cazar un mayor número de presas, camionaba erguido y contaba con un dedo pulgar opuesto; sin embargo, estaba condicionado a vivir en lugares cuyo clima fuera menos frío y a mudarse una vez que hubiera agotado los recursos del lugar.

Cuando el ser humano comenzó a controlar el fuego, lo aprovechó en su beneficio: recogía brasas después de un incendio, ocasionado por la caída de un rayo o por la erupción de un volcán, las llevaba a las cavernas donde vivió y procuraba alimentarlas en fogatas, mas no era capaz de producir fuego, por lo que era común que, a pesar de sus esfuerzos, terminara perdiéndolo. Hasta que el ser humano logró crear fuego, a partir de la fricción de dos piedras con partículas de hierro, o restregando un tronco de madera sobre una superficie de ramas secas, transformó su forma de vida.

El fuego significó un gran adelanto en la vida de los humanos, ya que gracias a éste podían calentar sus cavernas e iluminarlas durante la noche, mantener alejados a los animales salvajes y cocer la carne obtenida de las presas.

Lectura tomada de Libro del alumno Español 5º grado 2009, SEP

- 1.- El texto está escrito en prosa o en verso? prosa
- 2.- ¿Cuántos párrafos tiene el texto? 3
- 3.- ¿Cómo empieza cada párrafo? Antes cuando el fuego, tiempo pa
- 4.- ¿Cómo termina cada párrafo? lugar, vida, presas
- 5.- ¿Cuál es la idea principal del primer párrafo? Lo que el humano hace
antes del fuego y como sobrevivía
- 6.- ¿Cuál es la idea principal del segundo párrafo? como el ser humano
aprovechaba el fuego
- 7.- ¿Cuál es la idea principal del tercer párrafo? Los beneficios que
trajo el descubrimiento del fuego
- 8.- ¿Cuál es la estructura de un texto histórico? Introducción
texto y conclusión
- 9.- Con un color, subraya en la lectura 10 verbos y escríbelos aquí. Encierra los que estén en pasado:
camionaba llevaba vivía calentaba recogía
creó comenzó vivió contaba caer

En la figura anterior podemos observar el texto al que haremos referencia en el diálogo siguiente, así como las preguntas que en primera instancia revisaron y contestaron los alumnos, para después contrastar sus respuestas con los alumnos e ir resolviendo las preguntas donde se tuvo dudas o bien, en las que hubo algún error al momento de contestar. En el diálogo que se muestra a continuación podemos ver cómo responden los alumnos a esta actividad:

M: Muy bien, gracias. ¿De qué nos hablaba el texto?

A1: Del fuego.

A2: Dé cómo avanzó el hombre

A3: De cómo fue progresando el hombre después de que descubrió el fuego.

M: Okay, y nos dice que fue un gran avance para el hombre encontrar el fuego, pero, ¿Para qué lo utilizaba?

A4: Para calentar sus presas.

A5: Cocinar los animales.

A6: Para calentarse.

A7: Para alejar a los animales salvajes.

M: ¿El texto está escrito en prosa o en verso?

6A: En prosa.

A8: ¿Qué es prosa y verso?

A9: La prosa va seguida

A10: El verso es pequeño

M: Muy bien entonces, ¿cómo queda nuestra respuesta?

6A: Que está escrito en prosa

La pregunta “¿Qué es prosa y verso?”, me pareció interesante ya que son conceptos que se han venido estudiando desde el quinto grado. Se explicó a los alumnos que la prosa es un texto más largo y "corrido", y el verso son líneas más pequeñas y una prosa está compuesta de diferentes versos esto se puede apreciar un poco mejor cuando hablamos de las canciones o los poemas, ya que los versos complementan una prosa:

M: Después nos pregunta. ¿cuántos párrafos tiene el texto?

6A: ¡Tres!

A11: Cuatro

A12: Los párrafos son las líneas.

A13: No, los párrafos son el conjunto de líneas.

M: Las líneas se te puede tomar como que es una idea y los párrafos están compuestos de las ideas.

A14: Entonces si tiene tres.

M: ¿Cómo empieza cada párrafo?

A1: Con mayúscula

M: Si, pero aparte ¿qué palabras vamos a ir?

A12: Con palabras (verbos) en tiempo pasado.

M: ¿Cómo termina cada párrafo?

A15: Con un punto.

A14: En presente

A16: Con la idea principal del párrafo.

A3: ¿Maestra en qué pregunta estamos?

M: En la pregunta 4

M: La pregunta número 5 nos dice, ¿Cuál es la idea principal del primer párrafo?, ustedes al leer nuevamente en silencio el primer párrafo detecte ahí cuál es la idea principal (importante).

A6: Lo del clima

A13: Lo que hacía el humano antes del fuego

A1: Cómo descubrió el fuego

A14: El antes y el después del fuego.

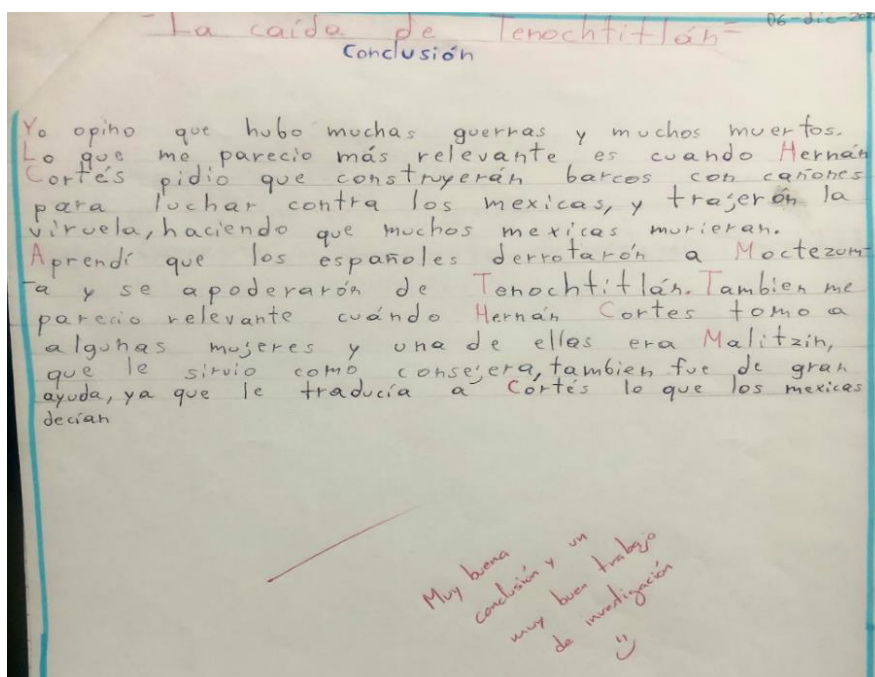
Cómo se ve en el diálogo, los alumnos no reconocen muy bien la estructura del texto, pues al momento de buscar las ideas principales se batalló un poco. Pero se explicó lo que es la idea principal para ayudar a que los alumnos la reconocieran. Después se habló con los alumnos sobre cómo los relatos históricos aportan mucho al estudio de la misma, sus ejes principales, el orden de los hechos, causas, consecuencias y lo que cambia o permanece a raíz de los mismos. Todo esto permite reconstruir los sucesos a la hora de escribir sobre la historia. Es importante que los alumnos reconozcan que tipo de contenido y características tienen este tipo de textos.

En la sesión llevada a cabo el día jueves 01 de diciembre de 2022 por medio de la Tómbola mágica los alumnos participaron en la lectura de las páginas 91 y 92 del libro de texto en el cual se define la ruta para realizar el borrador de nuestro relato, así como se repasan los pasos para redactarlo, el propósito del texto y el tipo de narración que se utiliza (generalmente en pasado simple). Se resuelve entonces la hoja de trabajo de “verbos”, en la cual los alumnos repasan los verbos en pasado simple para que los usen en su escrito. De tarea los alumnos realizan el borrador de su relato histórico.

En la última sesión los alumnos dieron lectura a sus relatos históricos para así realizar una coevaluación para ayudarse con los errores que pudieran haber dejado pasar. En ese momento los alumnos pudieron realizar el producto final con las recomendaciones de los compañeros, cuidando aquellos comentarios que se les hicieron y mejorando sus relatos iniciales. También se realizó una autoevaluación en la que los alumnos identificaron sus fortalezas y sus áreas de oportunidad para los siguientes proyectos. En la figura 25 se muestra uno de los ejemplos de los relatos históricos que realizaron los alumnos.

Figura 25

Conclusión del relato histórico, (se puede ver completo en el anexo 5). Producto elaborado por los alumnos.



El día de la sesión que se dio oportunidad a los alumnos de terminar de escribir sus relatos históricos no muchos terminaron, por lo cual se dio pauta de que lo entregaran un día después, esto en parte me disgustó puesto que al día siguiente hubo alumnos que no entregaron sus trabajos, así como también aquellos que la entregaron en la libreta (el borrador), pero destacó que a su vez hubo alumnos que entregaron sus trabajos más completos a partir de las recomendaciones de sus compañeros, en las reflexiones se puede observar mejor esto.

Reflexión sobre lo observado en el segundo proyecto

Durante este segundo proyecto pude darme cuenta que los alumnos rescataron algunas de las ideas de la lectura y comprenden parcialmente la información del mismo; sin embargo, me parece interesante y pongo atención en que no desarrollan más sus respuestas, son muy literales, inclusive en ocasiones (ejemplo la sesión dos), los alumnos responden casi sin pensar o interpretar la pregunta que se les hace, contestan casi en automático.

Traté de seguir poniendo en marcha el cuestionamiento en grupo ya que observé que es algo que les gusta a los alumnos; sin embargo, debo de poner atención e implementar algo para que los alumnos comiencen a analizar un poco más lo que se está preguntando. Además, los alumnos tratan de centrarse en localizar y extraer la información necesaria de un texto para responder justamente a las cuestiones que se les presentan.

Como tenía previsto, los alumnos al ser textos más complejos o extensos batallaron más para comprender y rescatar la información necesaria para construir sus relatos históricos, así como para identificar las ideas principales de uno de los textos. La actitud de los alumnos al realizar las actividades planeadas para este proyecto fue un poco más variada, en ocasiones se observó a los alumnos más entusiasmados por lo que se iba a realizar ya que son un grupo al que le gustaba investigar sobre diversos temas.

Sin embargo, no siempre mostraron esta actitud, al descartar la información y tener que ir leyendo varias veces la misma información se llegan a aburrir un poco y noté por ejemplo, que al momento de pasar de los borradores a los productos finales, algunos de los alumnos dejaron sus escritos tal cual, otros si tomaron en cuenta las aportaciones de sus compañeros para mejorar su escrito, y esto me pareció muy bueno ya que habla de la disposición que tienen los alumnos para realizar de la mejor manera las actividades.

Me sorprendió también, (y no de muy buena manera), el hecho de que no todos los alumnos entregaron sus relatos históricos con las especificaciones que se habían acordado, así como comentaba anteriormente, sin tomar en cuenta las aportaciones de sus demás compañeros. Pienso que esto se puede deber a que quizá llegó un punto en que simplemente perdieron el interés que al inicio les había causado este proyecto, pero ¿Cómo puedo hacer para que su interés y motivación continúen durante todo el tiempo que se lleve a cabo un proyecto?, ¿De qué depende que esto pase?

Tercer ciclo de investigación; Proyecto 3. Contaminación ambiental

Este proyecto parte del tema; “¿Qué es el calentamiento global y qué puedo hacer para reducirlo?” de la materia de ciencias naturales, considerando como aprendizaje esperado; “Identifica qué es y cómo se generó el calentamiento global en las últimas décadas, sus efectos en el ambiente y las acciones nacionales para disminuirlo” En este proyecto se espera que los alumnos reflexionen sobre las causas y efectos de la contaminación del aire en el ambiente y cómo esto afectan su salud. El producto final que se planeó fue un árbol de acciones para cuidar el medio ambiente y crear conciencia en su comunidad escolar.

Se tomó en cuenta este proyecto ya que surge de los intereses del consejo técnico escolar y de cómo en ese tiempo se tenían dificultades por la basura tanto dentro de la escuela como en sus alrededores. Además, dentro de la problemática inicial de esta investigación se menciona el impacto que tiene la comprensión lectora en las diferentes asignaturas y consideré interesante el trabajar con otras asignaturas, articulándolas con la asignatura de español.

A raíz de las consideraciones del proyecto anterior destine que este proyecto tuviera menos sesiones para ver si en los alumnos se lograba tener un interés parcial durante todo el proyecto. Y a su vez que los textos (noticias y artículos) fueran un tema que los alumnos tomaran como un reto.

Parte de la intención de este proyecto es complementar el aprendizaje esperado anterior “recuperar información de diversas fuentes para explicar un tema”, y a partir de su lectura, reflexión y análisis se pueda dar conciencia de lo que pasa en su entorno, como mencionan los autores en el fundamento teórico, los alumnos aplican sus aprendizajes en su contexto desde una manera natural, sin forzarlo, haciendo referencia de lo que es el aprendizaje significativo.

Acción y observación

En la primera sesión llevada a cabo el día 28 de noviembre de 2022, los niños leyeron en conjunto las páginas 72 a 75 para rescatar las ideas más relevantes del texto. (ideas principales). Después de la lectura se preguntó a los alumnos: ¿Cuál es el objetivo del tema 3?, para de ahí partir a ver las ideas que los alumnos rescataron del texto:

M: *Okay primeramente vamos a comenzar a trabajar con el tema 3, ¿cuál es el objetivo del tema 3?, ¿quién lo logró identificar y que quiera compartirlo?, ¿Preguntamos aleatoriamente?*

6A: *Si, aleatoriamente.*

M: *Bueno, Brisa ¿Cuál es el objetivo de este tema?*

Brisa: *Entenderás cómo las emisiones de dióxido de carbono ocasionan la contaminación del aire, así como la relación de estas emisiones con el aumento de la temperatura de la Tierra.*

M: *¿Ustedes, a que creen que se refiere esto?*

A1: *En químico.*

A2: *Que no respire.*

A3: *El humo.*

A4: *El gas de las fábricas.*

A5: *Los gases dióxido de carbono.*

M: *¿Tiene relación con esto que estamos platicando con lo que leímos?*

6A: *¡SI!*

M: *A ver, ¿el segundo objetivo cuál es Héctor? ¿Dónde encontramos los objetivos?*

Sabina: *Al lado de la página, en la página 72.*

Héctor: *También valorarás algunas acciones cotidianas con las que puedes contribuir a reducir y prevenir la contaminación.*

M: *Entonces primero vamos a ver qué es el dióxido de carbono y por qué ocasiona contaminación y después cómo se relaciona con la temperatura que hay en la Tierra, ¿Se han dado cuenta que, aunque es invierno hace calor?*

Sabina: *Si, en verano hace mucho calor.*

M: *Sí Entonces vamos a ver cómo la contaminación en general influye en el calentamiento de la Tierra y después vamos a valorar algunas acciones que podemos hacer nosotros para tratar de reducir esta contaminación y cuidar un poco más ese aspecto del ambiente. Ahora vamos con la primera pregunta, ¿Qué es la atmósfera?*

Mayela: *Es una mezcla de gases que rodea la Tierra. Contiene nitrógeno, oxígeno, dióxido de carbono, vapor de agua y ozono.*

M: *Así es la atmósfera como dice Mayela es una mezcla de gases que, ¿para qué creen ustedes que nos sirva?*

Héctor: *Nos protege de los rayos ultravioleta y disminuye la velocidad de la caída de meteoritos.*

Daniel: *Y es el medio por el cual viajan las ondas para la telecomunicación.*

M: *Muy bien, muchas gracias, además regula la temperatura y nos permite vivir. ¿Encontramos también para qué nos ayuda el oxígeno?*

Regina: *Ayuda a realizar la combustión de elementos lo que libera energía tanto calorífica que puede aprovecharse para diversas cosas.*

M: *Entonces el oxígeno nos ayuda en el proceso de la combustión, ¿ustedes qué creen que sea la combustión?*

A1: *Es cuando algo se apaga y se prende.*

A2: *Es cuando algo se quema.*

M: *Así es y nos dice que ayuda a que haya energía en las máquinas, como cuando prendemos la estufa se está usando una combustión de calor, también cuando se prende el gas.*

A3: *cuando le das a la moto.*

En el fragmento de la conversación que se tuvo en grupo sobre el tema que se iniciaría a ver podemos ver en actuación las ideas y conceptos personales de los alumnos sobre el tema de estudio, que se va formando según su contexto y experiencias sociales, según la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983).

Los alumnos expresaron sus conocimientos previos e ideas al respecto de los objetivos planteados en el tema que se iniciaría a trabajar con respecto a la contaminación. Esto es muy importante porque de aquí partió el proceso de los alumnos en la construcción de sus nuevos

conocimientos al complementar sus ideas primarias con el contenido de las lecturas que se trabajaron.

Como se puede observar en el registro anterior , se preguntó a los alumnos “¿Qué es la revolución industrial y cómo esto ayudó a que se incrementara la combustión?”, pero al no obtener respuesta de los alumnos se explicó que en el segundo párrafo dice que cuando se comenzaron a utilizar máquinas a gran escala para incrementar la producción, la energía externa para hacer funcionar las máquinas se extrajo principalmente de la leña, pero después se sustituyó por el carbón mineral y las máquinas se hicieron más eficientes.

***Sabina:** Entonces el dióxido de carbono es como el humo que sale de las máquinas cuando se están utilizando.*

***M:** Sí, en parte también es verdad, inclusive nosotros al momento de hacer nuestro proceso de respiración estamos liberando CO₂.*

***Efrén:** ¡Vamos a acabar con el planeta!*

***M:** No como tal Ya que por sí solo el ser humano no produce tanto dióxido de carbono como para acabar con el planeta y a eso súmale que las plantas árboles y unas algas marinas son encargadas de alimentarse con este dióxido de carbono Y a cambio liberar oxígeno, también se le llama como limpiar el aire.*

***Efrén:** Entonces como una cadena, nosotros le damos a comer a ellos y ellos nos dan oxígeno.*

***M:** Claro sí, pero lo que pasa es que al no haber tantos árboles se empieza a desgastar nuestra atmósfera, porque si recuerdan la atmósfera está compuesta de dióxido de carbono, pero al tener demasiado eso se acumula allá en la atmósfera.*

Aquí podemos ver las primeras interacciones entre las ideas que ya se construyeron previo a la clase (por medio de la comunidad a la que pertenecen, sus experiencias previas y construcción propia de la realidad), con los conocimientos que se empiezan a presentar, recordemos que en Chaves (2001) se menciona como Vigotsky ve las escuelas como los mejores “laboratorios culturales”, donde se permite el estudio del pensamiento, permitiendo modificarlo a través de la acción cooperativa entre adultos e infantes.

Después de esto los alumnos realizaron un mapa mental con la información que se recopiló en grupo. Esta actividad forma parte de las estrategias didácticas de MEJOREDU en las que se pretende que los alumnos puedan mejorar y fortalecer su comprensión de los textos. Más que nada esta estrategia se utiliza para que los alumnos puedan recopilar y organizar la información que se extrae de los textos, y de esta manera al organizarla se hace más fácil para ellos encontrarle el sentido a la lectura. Observé que a los alumnos les pareció un poco mejor esta forma de trabajar ya que al conversar sobre la información del texto pueden abordar las respuestas de los demás y después al trabajar individualmente ya es más fácil que ellos localicen y organicen la información necesaria.

Para el trabajo en la casa se pidió a los alumnos que investigaran otros gases que provocan sobrecalentamiento en la atmósfera y cuáles son las medidas que está tomando la humanidad para contrarrestarlo. También se pidió a los alumnos que preguntaran sobre los tipos de combustibles que se utilizan en su casa y cuáles son los efectos que estos tienen en la atmósfera.

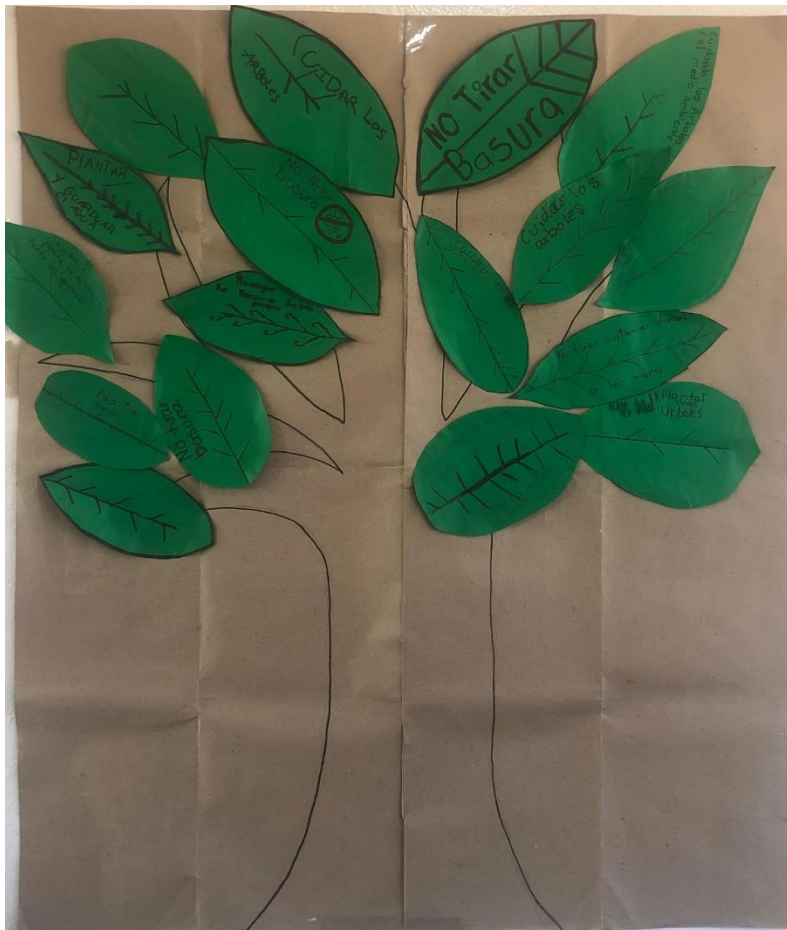
Para la sesión del día viernes 02 de diciembre de 2022, se utilizaron las investigaciones de los alumnos, se abordaron algunas de estas preguntas para comentarlas en clase y así poder encaminar a los alumnos a la conciencia del uso de los gases y también de los combustibles que se usan en casa ya que estos también son contaminantes.

Se utilizaron también periódicos y revistas para que los alumnos buscaran una noticia o artículo sobre el calentamiento global, una vez que la eligieron y la comentaron con sus compañeros, se pega en el cuaderno para en un costado reescribir la nota que escogieron, con la variante de que ahora tendrían que escribirla como si estuviera pasando 10 años después, ¿Qué cambio?, ¿Se mejoró o empeoró la situación?, ¿Con qué acciones fue que mejoró o se pudo haber mejorado?, para poder crear conciencia con las acciones que se pueden implementar para contrarrestar la contaminación desde sus posibilidades.

Finalmente, se mostró a los alumnos un tronco pintado en papel Kraft y se les repartieron las hojas iris color verde. se recortaron para que cada una de ellas fuera una hoja del árbol, se explicó a los alumnos que a partir de lo que se trabajó se debían realizar acciones para reducir la contaminación y el efecto invernadero en su comunidad; de esta manera se construyó el árbol de acciones con los alumnos. (ver figura 26, en la siguiente página).

Figura 26

Árbol de acciones contra la contaminación y el efecto invernadero. Producto elaborado por los alumnos.



M: Muy bien Ahora sí adelante, puedes comentar la acción que tú propones

A1: No tirar basura porque si no cuidamos más la Tierra, el Polo Norte por eso se está derritiendo y los osos polares se están extinguiendo por la basura.

M: No precisamente por la basura acuérdate que el Polo Norte se derrite más que nada, por los combustibles que usamos no tal cual por la basura.

A2: Guardar el agua de lluvia, porque si guardamos el agua con ella podemos plantar semillas o árboles. Y plantar árboles, porque mientras más se plantan los árboles, menos oxígeno hay.

M: ¿Menos oxígeno?

A3: Es más, es más oxígeno.

A2: No, sí, o sea entre más tala de árboles menos oxígeno.

M: Y hay más dióxido de carbono.

A4: No tirar plásticos o basura, porque el plástico se tarda mucho en degradarse y las calles se van contaminando y la basura, pues pasa lo mismo se tarda mucho en degradarse y contamina.

A3: Pero, ¿si las queman?

A4: ¿La basura?, ¿Si la queman?, pues esta produce contaminación que se queda en el aire como dice la maestra.

A6: El fuego contamina qué es lo mismo que está diciendo la maestra

Menciono la relación que hay con Chaves (2001) el cual dice, “en la interacción con los otros, en diversos ámbitos sociales es que los niños aprenden y se desarrollan integralmente” (p.63). Me parece relevante esta pregunta y el cómo es que los alumnos comparten tanto sus ideas construidas a base de la información trabajada en la clase con sus demás compañeros, pues es mediante esta interacción en que se construyen los propios conceptos sobre el tema revisado.

Intervengo, además, ya que me pareció una pregunta muy buena, ¿Qué pasa si quemamos la basura?, explicó que las quemas de manera clandestina producen grandes cantidades de dióxido de carbono por la combustión y exactamente como mencionó la compañera, se queda todo en la atmósfera y esto ocasiona lo que es el calentamiento global.

A2: De hecho, a veces he visto que traen las botellas de agua en unas abajo que dice reciclaje para que las mandes así a reciclar.

M: Sí para que las puedan juntar y hacer nuevas botellas de agua.

A5: La contaminación del humo por los carros que siempre sacan humo o por productos como cigarros que contaminan el aire, o también por otras cosas que se pueden quemar y que contaminan el aire como basura.

6A: ¿Los carros contaminan el aire?, Si, con el humo que sacan.

A6: Yo puse cuidar los árboles porque es lo que nos ayuda en la respiración.

A7: no utilizar tantos químicos para no contaminar el planeta, como por ejemplo los de los insectos, venenos, la gasolina.

M: Sí, la gasolina contamina mucho, gracias.

A8: Puse a recoger la basura de los parques porque a recoger las basuras hace que tengamos una instancia más limpia ahí y que también las áreas verdes se conserven pues bien y también para que no se contaminen los árboles.

A9: Yo le puse a plantar más árboles porque hay unos que ya están muy secos o que se caen y entonces plantar más árboles para eso es cuidarlos.

A2: Detienen inundaciones porque detienen el agua.

M: Exacto, si plantamos los árboles alrededor de una zona de lluvias lo que va a pasar es que el agua se va a absorber por los árboles antes de llegar al pueblo o a la localidad y en cambio, si hacemos mucha tala de árboles al final no va a haber nada que detenga el agua y por eso se pueden producir las inundaciones. Por eso la importancia de plantar los árboles.

A10: Yo puse no tirar basura porque los mares se contaminan de toda la basura que tiran y los animales marinos mueren, y cuidar los árboles porque muchas personas no los riegan y se secan.

En este momento podemos observar la fase de “apropiación de la cultura” del ciclo del desarrollo ontogenético del ser humano según Vigotsky (1978). En que se enfatizan los procesos de enseñanza y se desarrolla el trabajo en contraste con los nuevos conocimientos en interacción con sus compañeros y el docente. Así fueron pasando los alumnos a poner sus acciones hasta completar las hojitas. Les expliqué que el contemplar estas acciones nos ayudan a tener también una mejor y más larga calidad de vida. así como lo vimos en geografía. Pude observar en los alumnos interés, pero mucho ruido al momento de realizar la actividad, muchas de las acciones se repitieron, algunos alumnos trataron de cambiar su acción antes de pasar, pero muchos otros lo dejaron así, sin cambio.

Reflexión sobre lo observado en el tercer proyecto

En las actividades de este proyecto me di cuenta que al ser un poco más corto se captó mejor la atención de los alumnos, y no se perdió el interés del mismo. Uno de los objetivos de este proyecto fue analizar cómo influye la comprensión lectora en el aprendizaje de una asignatura diferente a español, por esto es que se consideró las ciencias naturales, aparte de ser un tema que estaba siendo relevante para la comunidad escolar en ese momento, cómo lo vimos en el capítulo

dos, en la teoría sociocultural el alumno “reconstruye su conocimiento desde lo que percibe en su exterior (contexto), hasta lo que sus capacidades cognitivas le permiten significar”.

Como se mencionó en la planeación de las actividades, en parte la intención que se le dio fue continuar con la unidad de “localizar y extraer información”, ya que en el proyecto anterior se observó un avance parcial en este, a su vez, que por medio la de la lectura, análisis y reflexión del tema y noticias se diera conciencia de lo que pasa en el entorno de los alumnos. Considero que esto último se logró y lo podemos observar en la última actividad en la que los alumnos arman el árbol de acciones y al mismo tiempo comentan acerca de lo que se está proponiendo.

Con la nueva información analizada y a raíz de sus primeras ideas se construyó un conocimiento más significativo en esta asignatura y en este contenido, como mencioné, son un grupo al que le gusta mucho indagar sobre diversos temas, y considero que el tiempo más corto de las sesiones y actividades fue un factor importante para mantener el ritmo de trabajo y el interés de los alumnos.

Cuarto ciclo de la investigación; Proyecto 4. Carta de opinión

Este proyecto se llevó a cabo de la semana 13 al 22 de febrero de 2023, con siete sesiones, en las que se trabajó la práctica social de lenguaje No. 9, “Escribir cartas de opinión para su publicación”. El propósito fue identificar mediante la lectura de cartas de opinión cómo es que los autores expresan y argumentan sus puntos de vista en relación a un tema. Después los alumnos tendrían la oportunidad de escribir una carta en la que también podrán expresar su opinión de un tema con fundamentos sobre el mismo.

Para realizar este proyecto se tomó en cuenta el aprendizaje esperado “formas de redactar una opinión fundamentada en argumentos”, dentro de la unidad de evaluación de MEJOREDU de “analizar la estructura de los textos”. Se pretendió que con este proyecto los alumnos analizarán la estructura de la noticia periodística para buscar información de la cual ellos sintieran interés impactante en su medio, y por otro lado reconocieran y diferenciarán los tipos de notas del periódico, así como sus secciones.

Para este proyecto se tomaron aspectos de la reflexión del primer y tercer ciclo de la investigación, ya que se consideran textos un poco más complejos como lo son las notas periodísticas y las cartas formales para su análisis. A su vez, en el tercer ciclo se cumplió el llevar

a cabo sesiones más cortas de tiempo para no aglomerar a los alumnos con tanta información por sesión.

Por otro lado, se analizó también la estructura y el contenido de las cartas formales para exponer una opinión o pedir peticiones a las autoridades correspondiente a estas noticias que les parecieron impactantes a los alumnos, esta práctica social de lenguaje me pareció apropiada para trabajarla tanto en parejas como en grupo, ya que tiene ciertos retos y conceptos que para los alumnos quizá resultan complejos para manejar.

Acción y observación

La primera sesión de este proyecto se llevó a cabo el día 13 de febrero de 2023, en ella se preguntó a los alumnos si tienen ideas al respecto de lo que es una carta de opinión. Después de escuchar a los alumnos hablar y dar sus ideas previas sobre el tema se abordan las diferencias entre las cartas formales e informales en grupo con preguntas como; ¿Cuál es el propósito de escribir una carta formal?, ¿Cuáles son sus características principales en cuanto a los posibles destinatarios, la estructura y el lenguaje que se utiliza en ellas?

En la segunda sesión se dio lectura al texto “Sobre el calentamiento global”. Se plantearon cuestionamientos como: ¿La carta abordó los temas que indica el título?, ¿Qué recomienda el autor para frenar el calentamiento global? Para dar respuestas a estas cuestiones se hizo énfasis en lo que es la opinión y se pidió a los alumnos que buscaran un ejemplo de carta de opinión o una noticia en los periódicos de San Luis.

La tercera sesión se llevó a cabo hasta el día 16 de febrero, donde los alumnos leyeron las cartas y noticias, (la gran mayoría fueron noticias). En la libreta se realizó una tabla como la del libro de texto, en donde se destacaron algunas características de las cartas como; título, destinatario, propósito, de qué trata, tipo de lenguaje y la opinión que expresa.

Después los alumnos leyeron los textos de las páginas 114 y 115, para identificar y subrayar la opinión de los autores, así como el inicio, cuerpo y cierre de las noticias; además se explicó a los alumnos lo que implica cada uno de estos puntos en los textos presentados.

Para el día 20 de febrero se ocupó un memorama sobre las características de las cartas de opinión. Se identificaron datos como el lenguaje, el contenido, la estructura, el propósito, recursos

y tipos de tramas que se llegan a abordar en las cartas de opinión. Al finalizar los alumnos realizaron una tabla donde se ven las definiciones de cada una de estas características, y se cuestiona; ¿Faltan características?, ¿Todas son fáciles de reconocer? Es importante que los alumnos tengan presentes y comprendan estas características para que puedan emplearlas al momento de realizar su propia carta de opinión.

En la sesión del día 21 de febrero se resolvió la hoja de trabajo “Adverbios”, en la cual los alumnos debían de leer algunos adverbios y después clasificarlos con la definición de cada uno, este fue un tema que se vio desde quinto grado. Como podemos ver a continuación, además de tener dudas con los adverbios, se continuó notando al trabajar de manera individual el hecho de que los alumnos no comprendían fácilmente las indicaciones, ya que no se detenían a leer bien las palabras o porque no se les daba el tiempo de análisis de la indicación.

Ángel: Pero no le entiendo aquí maestra.

M: ¿Por qué?, a ver lee otra vez aquí la pregunta.

Ángel: Analiza los adverbios del recuadro y de acuerdo a su calificación...

M: ¿Á su?

Ángel: Su califi..., su clasificación escribe de qué tipos son. ¿Cómo?, cómo este puede ser tiempo o afirmación.

M: Ajá, y aquí te dice también cuál es cada tipo de adverbio, mira.

Efrén: Maestra el adverbio de modo, ¿cómo es?

M: El adverbio de modo es cuando dices de qué forma es algo, lo describes.

Efrén: Ah entonces sería este.

Alejandro: aquí esta maestra.

M: ¿Ya terminaste?, muy bien, lo recortamos y lo pegamos en la libreta. (repite indicaciones que ya se habían dado).

Alejandro: gracias maestra.

Sabina: Maestra entonces aquí voy a poner como modo, lugar, ¿los que están aquí?

M: Sí mira a ver, ¿qué dice aquí?

Sabina: (lee en la mente), Ah, pero ¿los escribo?

M: Si, escribirlo, ¿Qué pasó Andrés?

Andrés: Que si me revisa.

M: Ah Sí, solamente primero pégalo en tu libreta y ya ahorita te lo reviso. (se vuelve a repetir indicaciones).

Mayela: Le vengo a preguntar algo maestra, de esto.

M: ¿De qué sería?

Mayela: ¿Aquí cuál es su afirmación maestra?

M: Ok, ¿tú cómo afirmas algo?, ¿cómo dices tú, que algo es afirmativo en lugar de decir solamente que sí?

Mayela: como perfecto o correcto.

M: Ajá, puede ser así.

Mayela: Ah ya, gracias maestra.

M: (regresa Mayela), ¿Ya terminaste Mayela?

Mayela: Si, nada más que tengo duda en dos, el de orden, es ejemplo el que va primero, después y ya.

M: Si. así es.

Sebastián: Maestra entonces, ¿aquí tenemos que buscar los adverbios?

M: Si, a ver ¿qué dice aquí?

Sebastián: Analiza los adverbios de los recuadros y de acuerdo a su... clasificación... Escribe de qué tipo son.

M: La clasificación de los adverbios son estás aquí, vas a leer los recuadros y luego... Vas a escribir...

Sebastián: De qué tipos son.

M: Exacto.

Como se puede apreciar en el registro anterior, se repitieron varias veces las indicaciones que se había dado al inicio de la actividad, esto lo atribuyo a que los alumnos no estaban tan concentrados en la actividad, se escuchaba además mucho ruido (pláticas de otro tema) mientras

se realizaba la actividad. Considero que los espacios con mucho ruido dificultan la concentración para dar lectura y realizar las tareas o trabajos. A continuación, hago mención de una fuente teórica que fundamenta esta idea.

Estudios realizados con la población escolar, tanto a nivel nacional como internacional, han mostrado, que la exposición continua a elevados niveles de ruido puede incidir negativamente en las tareas de atención y discriminación auditiva, así como en el aprendizaje, y de manera especial en la lectura. (Cohen et al. Figueroa Montaña, Orozco, Preciado, 2012, p.4)

También se llevó a los alumnos periódicos de SLP actuales para que los revisaran y escogieran una noticia sobre un conflicto social que les interese a los alumnos y sea de su contexto. Los alumnos leyeron estas noticias y comentaron en grupo sobre ellas para posteriormente realizar una ficha de investigación, donde se destacaba la fecha en que se publicó, la fecha en que pasó la noticia, la nota en si (lo qué pasó y cómo pasó), y la opinión que ellos pudieran tener sobre este suceso.

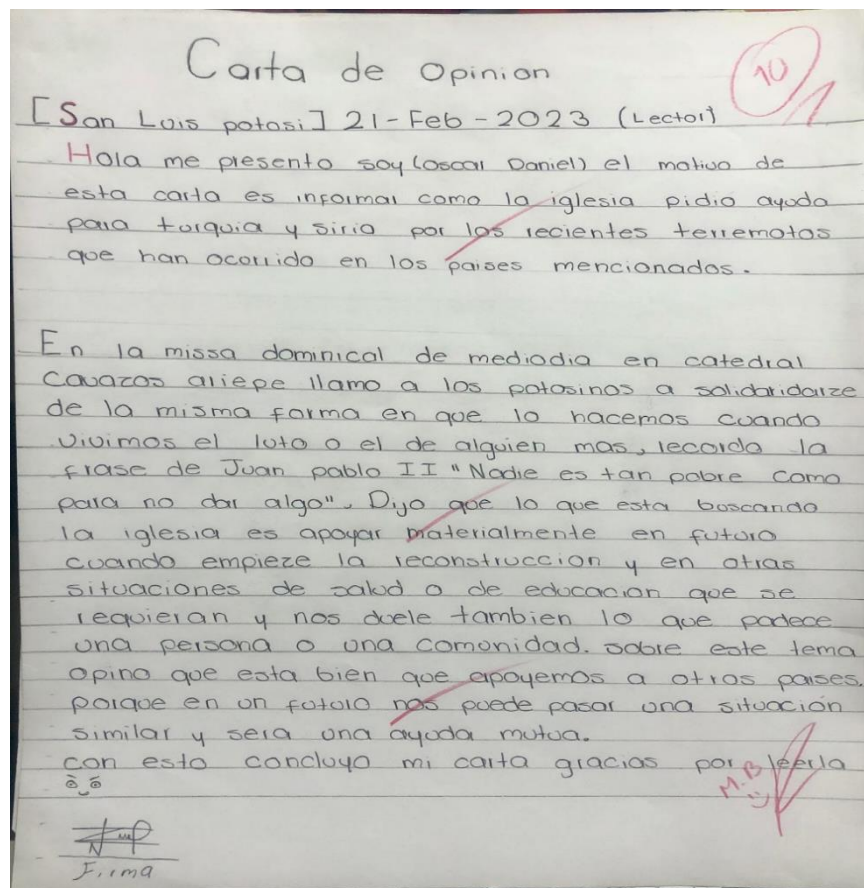
Esto ayudó a que los alumnos, en estas fichas comentaran sobre: ¿Les interesan temas similares?, ¿Comparten las mismas opiniones sobre el tema?, Con estas fichas y los puntos que se han visto sobre lo que debe de llevar una carta de opinión, los alumnos construyen un borrador sobre la noticia que más les llamó la atención tomando en cuenta sus argumentos. Al finalizar los alumnos realizan observaciones de los trabajos de sus compañeros para que los pudieran mejorar, se les dio una retroalimentación para el momento en que se realizaban las cartas finales como se muestra a continuación:

El día 22 de febrero se terminó el proyecto, con la elaboración de las cartas finales de los alumnos, así como una pequeña autoevaluación de los alumnos a su trabajo realizado en las sesiones de este proyecto. Estas cartas se comentaron en grupo para reflexionar sobre las noticias que se eligieron y las diferentes opiniones que se tienen sobre las noticias encontradas.

El hablar sobre los intereses de los alumnos y además que se comprenda al punto de que puedan expresar su opinión informada de lo que pasa en su comunidad es importante y favorece a que los alumnos encuentren el sentido de lo que están leyendo para que se fortalezca la comprensión de los textos. (ver figura 27 en la siguiente página)

Figura 27

Carta de opinión final. Producto elaborado por los alumnos.



Reflexión sobre lo observado en el cuarto proyecto

A lo largo de este proyecto se tuvieron que ir haciendo muchas modificaciones por tiempos de la escuela, así como por el avance que tenían los alumnos, que a veces era muy continuo y otras veces se percibía pausado. El propósito de este proyecto fue identificar mediante la lectura de cartas de opinión cómo es que los autores expresan y argumentan sus puntos de vista en relación a un tema, para después poner esto en práctica al redactar una carta de opinión en base a una noticia de interés.

Abordando el propósito, considero que este fue para los alumnos algo complejo puesto que no se terminaba de comprender por qué escribir cartas de opinión, ya que más que una opinión, se centraron en pedir o solicitar algo, pero sin reflexionar sobre el problema. Se vuelve a observar en los alumnos como no se toman el tiempo de leer las indicaciones y comprenderlas, así como

también dos alumnos que tuvieron dificultad al leer la palabra “clasificación”, pienso que quizá al leer con prisa y no poner atención a las palabras fue lo que les constó a estos alumnos el no entender la actividad de los adverbios.

Sin embargo, al momento de reconocer la estructura de las cartas de opinión los alumnos respondieron bastante bien, son conceptos que al parecer si puede manejar y reconocer como un conjunto o por separado, esta actividad se realizó por medio de un memorama y considero que ayudó el material didáctico a hacer la sesión más amena para los alumnos, divertida y se logró mantener más su atención.

En cuanto a “analizar la estructura de los textos”, MEJOREDU propone “Reconocer el tipo de texto, su propósito y las intenciones de lectura”, a través de preguntas donde se pueda identificar justamente el propósito, y qué tipo de texto es el que está leyendo el alumno. Cuando llevé a los alumnos el periódico para buscar una noticia de interés para los alumnos, apliqué este cuestionamiento, para que los alumnos pudieran reconocer el texto que se estaba abordando.

Esto ayudó ya que a lo largo del proyecto se utilizará tanto la noticia, así como la carta de opinión que hablaría sobre la noticia, pero, desde un enfoque más reflexivo. El hecho de tener presente el propósito de cada uno de los textos ayudó a no confundirse al momento de redactar el producto final. En conclusión, considero que debo poner atención a la parte de analizar el propósito: ¿De qué nos quiere hablar el texto?, ¿Para qué me puede servir este texto?, y claro seguir procurando que sean sesiones dinámicas y no tediosas para el alumno.

Quinto ciclo de la investigación; Proyecto 5. Comparación de dos textos.

Este proyecto se trabajó la práctica social de lenguaje No.10, “Producir un texto que contraste información sobre un tema”, la cual tiene como propósito que los alumnos elaboren un texto en el que se contrastan dos ideas acerca de un mismo tema, como lo son en este caso los remedios caseros para curar algún malestar y qué dicen los médicos o artículos científicos que hablan de cómo curar los mismos malestares.

Este proyecto se diseñó en base a la unidad de evaluación de MEJOREDU “integrar información y realizar inferencias”, en el que se toma el aprendizaje esperado de “diferencias y semejanzas en el tratamiento de un mismo tema”. Se esperaba que los alumnos tuvieran ya conocimientos previos tanto de lo que es un remedio casero, como de lo que son los artículos

científicos y claro, también de indagar, cuestionar, analizar y descartar información de internet que no sea verídica. Esta práctica se puede enlazar con la estrategia “Reconocer el tipo de texto, su propósito y las intenciones de lectura”, ya que se abordarán dos textos diferentes y es importante que se comprenda el propósito de cada uno.

En este proyecto se trabajó con los alumnos, por un lado, la estructura de artículos científicos en internet, los remedios caseros en “fichas de investigación”, para después de una reflexión sobre ambos, se llegará a la comparación entre estos dos y dar una opinión crítica de ambos en un texto escrito; y, por otro lado, se llevó a cabo una compilación de todos los remedios caseros que los alumnos pudieron investigar con sus familiares o vecino del lugar donde viven. A partir de la reflexión del ciclo anterior se busca que en este proyecto los alumnos pongan atención a la pregunta ¿Para qué leer?, esto es si no otra cosa que, identificar los objetivos de la lectura cómo nos menciona Solé (1992), es necesario que antes de comenzar a leer se planteen los objetivos, (el para qué leer).

Acción y observación

Antes de comenzar este proyecto se pidió de tarea que se investigara un remedio casero para un malestar al azar por equipos, se les podría preguntar a papá, mamá o a los abuelos sobre estos remedios caseros. El día 23 de febrero los alumnos se reunieron en estos equipos para contestar la tabla de la página 127, donde se expusieron los diferentes remedios que estos pudieron encontrar con sus familias. Observé que no todos cumplieron con su tarea, sin embargo, en el equipo trataron de cubrir la información faltante.

Para la sesión dos se pidió a los alumnos, conformados en estos mismos equipos, que buscaran información del mismo malestar que les tocó al inicio de este proyecto. La información tendría que ser a través de un artículo científico en internet para más facilidad de los mismos alumnos. Así entonces, el día 28 de febrero los alumnos realizaron fichas de registro, donde se expuso tanto la información científica, como la de los remedios populares investigados.

En la sesión del día 01 de marzo, los alumnos diseñaron una tabla en papel bond, esta tabla tuvo la finalidad de organizar la información relevante del texto tanto científico, así como de los remedios populares, y hacer una comparación entre estos textos, se expusieron los siguientes datos: nombre del malestar, ventajas y desventajas del conocimiento científico y de conocimiento

empírico, las similitudes y diferencias, una breve conclusión de los puntos anteriores y las fuentes consultadas para la información.

En esta actividad observé que para los alumnos si fue de ayuda la tabla ya que en el momento de construcción realizaron preguntas que no había realizado antes, y se apoyaban entre compañeros con la información que cada uno tenía ya revisada, juntaron sus ideas y organizaron la información de los textos para poder realizar esta tabla y analizar su contenido. Al finalizar se pide que, a raíz de esta tabla, ahora cada uno tendría que realizar un escrito sobre se pusiera en comparación la información científica y la empírica, con ayuda de la tabla que se construyó el día de hoy.

Figura 28

Tabla de comparación texto científico y empírico, por los alumnos.

Dolor de muelas		Conocimiento CIENTIFICO	Conocimiento EMPIRICO
Nombre	Pulpitis		Dolor de muelas
Pros y contras	Un pro es puede curar mas rapido Un contra que sea no puede Proprio		Puede tener los recursos necesarios y gastar menos. Un contra es que a veces no funciona.
Similitudes	Tienen los		Cambian el nombre
Diferencias	Mismos síntomas		
Conclusiones	El dolor de muelas, es un problema que nos pasa a todos, sin embargo		
UTILIZAR	El dolor de muelas tiene dos formas de curarse, el Cientifico y el Empirico. El tratamiento científico, utilizado por los doctores. A diferencia del empírico, que es un remedio		

Para el día 02 de marzo, los alumnos llevaron y compartieron sus escritos, con sus compañeros, los cuales realizaron breves comentarios sobre cada uno, posteriormente se realizó una autoevaluación en la que los alumnos reflexionaron sobre sus fortalezas y sus debilidades en

el proceso de este proyecto, así como también se propusieron metas o retos para los siguientes proyectos a realizar.

Reflexión sobre lo observado en el quinto proyecto

Al realizar este proyecto nuevamente se tuvieron que hacer ajustes por tiempo, y suspensiones de la escuela, los alumnos llegaron a perder el hilo de los temas que habían abordado y se requería volver a empezar o dar una sesión de repaso antes de continuar con los nuevos temas. Por esta razón en lo personal sentí muy pesada la elaboración de este proyecto, así como también sentí un poco de desesperación al tener que mover y recorrer fechas en las que ya tenía planeado. Observé en los alumnos que hubo cierto grado de aburrimiento al ver lo mismo varias veces, las primeras sesiones estuvieron atentos y con disposición de trabajar.

Sin embargo, al momento de iniciar los repastos y de regresarnos a ver las sesiones fui notando desinterés, aburrimiento y en dos o tres estudiantes el sentido de “obviedad” en algunas actividades o preguntas que se realizaban. Para las sesiones del 01 y 02 de marzo observé en los alumnos una actitud nuevamente dispuesta a trabajar, atribuyó su disposición al saber que ya terminaríamos este proyecto, debo admitir que a mí también me resultó emocionante y tranquilizador ya terminar la actividad final.

No obstante, los resultados de este proyecto no fueron los mejores, pues muchos de los escritos que entregaron los alumnos carecieron justamente de la reflexión y del análisis de los textos, rescato claro, algunos de los trabajos en los cuales se aprecia que si se llevó a cabo este análisis y que se logró el objetivo de comparar y contrastar dos tipos de textos para poder llegar a una conclusión general.

Con base en los resultados, me planteé para el siguiente proyecto tomar más en cuenta el interés de los alumnos y que fuera un trabajo más grupal - individual, que por equipos. ¿Cómo funciona esto en los alumnos?, ¿Se llevará a cabo de una mejor y óptima manera?, ¿Cómo reaccionarían los alumnos?

Sexto ciclo de la investigación: Proyecto 6. “Amistad y compañerismo en la escuela”.

Tomando en consideración lo reflexionado en el último proyecto y a su vez la necesidad que se tenía en el grupo de juntar a los alumnos y trabajar en el valor del respeto y la empatía en

la escuela, se buscó la manera de poder trabajar y a su vez apoyar la causa de la investigación. Es por esto que el proyecto número seis surge de una situación primera de conflicto entre los tres grupos de sextos grados de la escuela, y de la situación interna en el grupo, la cual estaba llevando a los alumnos a no querer nuevamente trabajar con ciertos compañeros y compañeras, solo con sus “amigos”.

Al mismo tiempo, este proyecto de intervención estaba destinado para tres días y se planteó como propósito apoyar la lectura, identificar y analizar la estructura de los textos (reconocer el tipo de texto, propósito e intención con la que se lee) por medio de preguntas sobre la estructura del texto que en este caso serían poemas (poema de amistad). Los alumnos primero encontrarían las diferencias e intención que tiene un poema en comparación con los demás escritos que habíamos revisado hasta ese momento. Entre las actividades propuestas se cuidó el trabajo tanto individual como el de grupo, gradualmente, para que los alumnos no se sintieran obligados a trabajar con los compañeros y para justamente cuidar y apoyar la causa que inspiró esta intervención.

Actuar/observar

Para la sesión número uno se escribió y leyó con los alumnos un poema con referencia a la amistad “cultivo una rosa blanca”. Se habló acerca del título, de la forma en que está escrito, y cómo éste nos presenta un tema, la amistad, el sentimiento que quiere transmitir y cómo es que el autor interpreta la amistad y la “traición”. Para después pasar a realizar preguntas con respecto a lo que nos menciona el texto que se leyó, como se muestra en el siguiente diálogo.

M: *Azael, ¿tú crees que el autor describe lo que es la amistad en ese poema?*

Azael: *No*

M: *¿Por qué no?, ¿para ti qué es la amistad?*

Azael: *Un amigo que está ahí en las buenas y en las malas*

M: *Muy bien, ¿alguien más quiere compartir cuál es su propia definición de lo que es la amistad?*

Ailyn: *No, yo no sabría decirle*

Paulina: *Para mí un amigo o amiga es como si fuera alguien que te conoce de toda la vida, casi hermanos, es una persona en la que sí puedes confiar mucho y le puedes comprar tus tristezas, cuando te enojas, quién te gusta, así.*

Andrea: Para mí sería como cuando compartes todo con esa persona y que la quieres mucho, como alguien que te comprende y no tienes mucha confianza, como un hermano, como si fuera parte de tu familia.

M: Muy bien, gracias Andrea, ¿y tú crees que el poema expresa lo que es la amistad?

Andrea: Sí.

M: ¿dónde puedes decir que lo está expresando?

Andrea: Aquí donde dice cultivo una rosa blanca para el amigo sincero.

Sabina: Para mí una amistad es cuando vives con una persona muchas experiencias y que ya se agarraron como una confianza entre sí y ella guarda tus secretos y tú confías en él y está contigo en las buenas y en las malas.

Andrés: La amistad son personas, conocidos a los que puedes confiar, que a veces se pelean, pero es normal porque arreglan sus peleas.

Regina: Son como dos personas que tienen la confianza para contar cosas y pasar tiempo juntos.

M: Muy bien, y ¿tú crees que el poema que leyó ahorita a Azael, sí nos dice o nos abarca todo lo que es la amistad?

Regina: La verdad es que sí, porque como aquí dice "cultivo una rosa blanca para el amigo sincero", tu amigo sincero es con quién tienes esa amistad.

M: Muy bien, y después, ¿qué nos dice el poema?

Mayela: " y para el cruel que me arranca el corazón con que vivo, cardo ni ortiga cultivo"

M: ¿Ustedes a qué creen que haga referencia ese verso?

Regina: Una persona que dice ser tu amigo, pero la verdad pues es muy hipócrita.

M: Entonces ahí podríamos decir que habla sobre un amigo o una amistad y de una amistad que lo traicionó o que traiciona entonces no era amigo realmente.

Regina: Mh, Si.

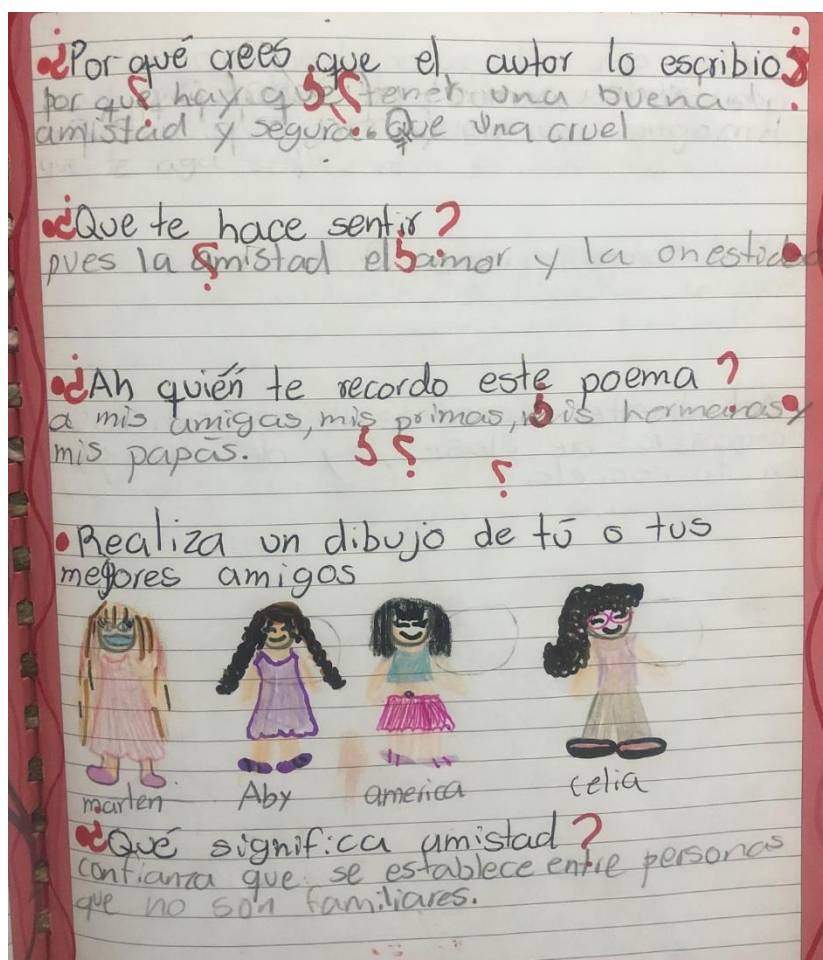
A través de lo que expresan los alumnos, puedo concluir, sí estaban entendiendo al autor, lo que sienten que les está transmitiendo por medio de su escrito, y a su vez lo relacionan con sus ideas y conceptos personales de lo que es la amistad. Aquí podemos observar lo que nos menciona la SEP (2022), que al vincular los contenidos con la realidad social ayudamos a los alumnos en el proceso de interpretar, valorar y retener los aprendizajes, y esto a su vez se vincula tal como he mencionado al aprendizaje significativo. Esto es relevante ya que como se puede observar hay

diferentes posturas sobre lo que es, lo que ellos consideran, pero me agradó el hecho de que los alumnos pudieran compartir con sus compañeros sus propios conceptos. Es muy enriquecedor ya que vemos el valor del respeto, y también para ellos es bueno escuchar y platicar de lo que ellos consideran amistad ya que entienden un poco mejor a sus compañeros.

En la segunda sesión (que se aplicó de esta manera puesto que por tiempo se dividió en dos la primera sesión), se dictó a los alumnos unas preguntas que terminaban de exponer el contraste y comprensión del poema, así como también de su relación con lo que ellos perciben como amistad, además de que se empezó a preguntar ¿Que es compañerismo?, esto para dar introducción a la última sesión de esta intervención.

Figura 29

Preguntas referentes al valor de la amistad. Producto elaborado por los alumnos.



Dentro de estas preguntas podemos darnos cuenta cómo los alumnos tienen estas percepciones propias de lo que es el concepto de la amistad, así como también reconocen a quienes son y no son sus amigos “más cercanos”; sin embargo, al estar haciendo esta actividad observé cómo los alumnos tenían una conversación entre todo el grupo que se estaba convirtiendo en un “ver quien tiene más amigos”, y ponían los nombres de todos los del salón o querían dibujar a todos los del salón. Ante ello me surgió una interrogante: ¿Qué detonó o de donde surge la problemática de no querer trabajar en conjunto o con ciertos compañeros?

En la sesión de cierre nos enfocamos en el compañerismo, se inició con un libro que habla de cómo un alumno se separa de sus compañeros de clase durante la pandemia (COVID-19) y cómo es su proceso de adaptación a las clases en línea, el cómo y cuánto le constaba y extrañaba a sus compañeros y amigos y sentía la necesidad de ya regresar a verlos, así como también los sentimientos de tristeza al no poder hacer esto real. Después se vio un pequeño cortometraje donde nos contaron la historia de un señor que trabajaba en una empresa en el turno de la noche, mientras los demás trabajaban por la mañana-tarde. El señor con el paso del tiempo y al ser días festivos (navidad) se fue sintiendo solo al estar por las noches en este lugar.

Mientras sus compañeros estaban todos juntos disfrutando de los días y conversando (en el turno de la tarde), al finalizar se vio cómo los demás compañeros decidieron quedarse con él en la jornada de noche para llevar a cabo una celebración (posada) en la que el señor se sintiera contento, feliz porque estaban sus compañeros, que si bien, no había convivido con ellos antes, pero se vieron como un conjunto, como un equipo. Al finalizar el video y el cuento se preguntó a los alumnos: ¿Qué nos pareció?, ¿De qué trato?, ¿Qué pensamos nosotros sobre el compañerismo? Al dictar las preguntas, se pidió que hicieran un escrito en el cual los expusieron para ellos que es el compañerismo y cómo lo practican en su salón de clases o escuela.

M: Héctor, ¿Para ti qué es el compañerismo?

Héctor: es un grupo de compañeros que hacen un trabajo en equipo, ¿De qué manera llevas a cabo el compañerismo en tu escuela?, apoyando a mis compañeros a hacer el trabajo o alguna actividad.

M: Muy bien, muchas gracias, adelante Sabina.

M: Sabina, ¿Para ti qué es el compañerismo?

Sabina: es como cuando no conoces a alguien y haces algo por esa persona, Y ¿De qué manera llevas a cabo el compañerismo en tu escuela?, cuando no saben hacer algo y les proporcionó ayuda.

M. Andrea, ¿Qué es el compañerismo?

Andrea: es tener empatía por tus compañeros o amigos, ¿De qué manera llevas a cabo el compañerismo en tu escuela?, en algunas ocasiones los ayudó a resolver problemas escuchándolos.

M: Mencionar el valor de la empatía es muy bueno y el ayudar.

M: Andrés, ¿para ti que es el compañerismo?

Andrés: son amigos o alumnos de confianza, los puedes apoyar. ¿De qué manera llevas a cabo el compañerismo en tu escuela?, yo no empleo el compañerismo.

M ¿y eso por qué?, ¿no tienes idea de cómo hacerlo?

Andrés: No pues no lo hago.

AI: No se lleva bien con todos.

M: Bueno tres de las participaciones pasadas nos hablaban de que se podía llevar a cabo ayudando a alguien en sus trabajos y a lo mejor eso sí lo has hecho con un compañero y eso ya sería practicar el compañerismo.

Azael: El compañerismo para mí es una amistad con quien trabajo o hago algo, y de qué manera lleva a cabo el compañerismo en mi grupo, apoyándose en lo que necesitan.

M: Muy bien Azael, muchas gracias.

Efrén: Para mí el compañerismo es ayudar a un compañero que no conoces, o sea lo ubicas, pero no lo conoces, y ¿De qué manera llevan a cabo el compañerismo en tu escuela?, dando opiniones.

M: Bueno el aportar una opinión y estar ahí para ayudar a resolver problemas o más que nada darle tu consejo a una persona que lo necesite está menos bueno Y si habla de un compañerismo ya que no son muy unidos, pero se apoyan.

Paulina: Para mí el compañerismo es como convivir con las demás personas, que no son tus amigas y también pues yo lo llevo bien, aunque no siempre lo llevo todo bien ya que a veces pues sí hay conflictos o cosas así.

América: Para mí el compañerismo es escuchar las opiniones de los demás... ¿de qué manera llevas a cabo el compañerismo en tu escuela?, escuchando a las demás personas.

M: Muy bien ahí tenemos otro valor, el respeto para escuchar a los demás, ponerles atención.

Edgar: Para mí el compañerismo es como un amigo, ayudando en lo que pueda.

M: Muy bien, aquí hubo muchas palabras importantes o que se mencionaron con más frecuencia estas fueron a apoyar, ayudar, escuchar, palabras que hablan de los valores del respeto y la empatía.

Por lo que se puede apreciar en el diálogo, los alumnos tienen una ligera inclinación a la amistad dentro del compañerismo, lo interpretan casi como lo mismo, solo que “en menor escala”. Esto no debería ser un problema, por el contrario, al ser más “amigos” o bien amigables con sus compañeros no deberían de existir conflictos, sin embargo, la idea que tienen de una amistad sobre “*se pelean, pero resuelven sus conflictos*”. Considero que es la pieza clave para iniciar estas situaciones en que los conflictos son tomados como algo personal o de suma relevancia.

Reflexión sobre lo observado en el sexto proyecto

Considero que el proyecto cumplió con su función puesto que al final tomamos acuerdos en la charla que se tuvo con los alumnos en los cuales ellos mismo mencionaron lo que es el valor tanto del respeto como de la empatía y cómo éstos dos son fundamentales para tener una convivencia más sana y pacífica, no sólo dentro del salón de clase, sino también con sus compañeros de la escuela. Se cumplió también el poder identificar la estructura de un poema y comparar esto con los demás textos que se han llevado a cabo.

Puedo notar también cómo para los alumnos fue algo bonito leer poemas, pero, no a todos les agrado mucho la idea, o bien había dos o tres alumnos que se mostraron no tan participativos o atentos a la actividad. Considero que esto pasó a raíz de que, si se tomó el problema o situación emergente del grupo y de lo que se observó, pero no se tomó como tal el interés de los alumnos para ver cuál poema se leería, y esto es un punto importante que también debo de tomar en cuenta, más para trabajar la motivación e interés de los alumnos hacia la lectura.

Por otro lado, hubo interés de parte de los alumnos al realizar estas actividades, se observó en los diálogos que se tuvo con los alumnos y cómo estos respondieron con disposición al mismo trabajo, en base a las consideraciones que se tuvieron, el trabajar de manera individual primero para después contrastar su reflexión con el grupo fue beneficioso en este plan de trabajo, ya que

no se sintieron bajo la presión de trabajar todos juntos como un equipo pero, si bien, hubo un contraste de información muy fructífera que finalizó en la toma de acuerdos para establecer un ambiente más confortable para trabajar con sus compañeros en el aula de clase.

Séptimo ciclo de la investigación; Proyecto 7. Leemos en la escuela y en casa.

Este proyecto se realizó en base a tres actividades en las que se utilizaron libros (cuentos) de la biblioteca y de los “libros del rincón” de la SEP. Se diseñó el proyecto como un integrador y con un enfoque aún más “libre” al alumno, se decidió empezar con libros más sencillos trabajados en grupo y en equipos de trabajo, involucrar el acercamiento de los padres de familia en la lectura. Para finalizar traté de que fueran los propios alumnos (individualmente) los que escogieran qué era lo que iban a leer de acuerdo a sus propios intereses personales.

De este modo me pareció apropiado que los alumnos experimentaran la lectura como un conjunto y como algo divertido, entretenido y que se disfruta. Mi intención era activar su motivación para realizar las actividades e ir avanzando de nivel conforme se avanzaba en las actividades del proyecto. La lectura se trató de abordar en los ambientes más tranquilos y adecuados posibles de la escuela y de este modo ver el contraste con la lectura en casa, que era un contexto quizá diferente a la escuela pero que sin duda está inmerso en el mismo, y que, muchas veces influye también en el desempeño de los alumnos en el desarrollo de las actividades escolares.

El primero llevado a cabo fue; “El cazo de Lorenzo”, actividad que se llevó a cabo con el libro del mismo nombre, perteneciente a la colección “Pasos de luna”, en el cual consta de un lenguaje “simple”, e ilustraciones grandes y llamativas, en donde la autora nos habla de Lorenzo, y lo que sucede en su día con día al ser un niño diferente, con sus dificultades y cualidades. El libro tiene el propósito de hablar sobre la inclusión y que se reflexione sobre cómo ser una persona que sabe apreciar a todos los “Lorenzos” que tienen y arrastran un caso.

Este libro se abordó para la reflexión de la inclusión, pero se vio como una oportunidad de festejar aquello que nos hace diferentes y cómo podemos apreciar estas diferencias, así como se implementa el respeto pues nunca sabemos lo que hay detrás de una persona, cual es el caso que tiene cargado y cuánto ha costado el que ese caso se vuelva un poco más transportable. Podemos decir que lo vinculé con la asignatura de educación socioemocional, pero también, con educación

artísticas ya que en la actividad de lectura también se abordó la creación de expresión por medio de la escultura y la pintura, que contaba partes del libro.

La segunda actividad se tituló; “Pedro es una pizza”, en la cual se tuvo la participación de una madre de familia que contó el cuento, para al finalizar los alumnos responder a cuestionamiento de lo tratado, y nuevamente se vincula con educación socioemocional y la educación artística para trabajar esta actividad, con la reflexión de la historia contada.

Pedro es una pizza, es un libro de la colección de “Al Sol solito” es una historia que nos presenta a Pedro, un niño que se encuentra muy triste porque no puede salir a jugar con sus amigos debido a la lluvia, entonces su papá decide convertirlo en una pizza. De esta manera Pedro se convierte en masa para pizza y sus padres irán añadiendo ingredientes y pasos a realizar para que la pizza se sienta más feliz y alegre.

“Lectura en casa”, entra dentro de lo que Solé nos menciona como lectura independiente. Es una actividad llevada a cabo en el lapso de una semana y media. Se pidió permiso a dirección para utilizar los libros de la biblioteca escolar y que los alumnos pudieran llevarse a casa algunos de ellos, con la finalidad de que al terminar el lapso de una semana y media los alumnos compartieran su lectura a los demás. De esta manera, aparte de centrarnos en el proceso de leer, eran los propios alumnos los que se expresaban y hablaban de lo que trata el texto. Aquí pudimos evaluar cuánto se avanzó en cuanto a comprensión de las historias al momento de compartir con sus compañeros su experiencia, siendo ésta de manera natural.

Por otro lado, se trabajó con los alumnos lo que es el proceso de préstamo para los libros, se vio la estructura de la ficha tanto de préstamo, como la descriptiva donde se lleva a cabo un “reporte de la lectura”, para finalizar la actividad se hacen preguntas a los alumnos con respecto a ¿Cómo nos fue con la lectura?, ¿Qué tanto disfrutamos o nos costó entender lo que el texto quería contar?, preguntas que también se platican en grupo.

Acción y observación

La primera actividad “El caso de Lorenzo”, se llevó a cabo en el salón de clase, se presentó a los alumnos tabloides donde cada un tabloide era una hoja del libro, así pues se repartieron y se pidió que los mantuviera boca abajo en lo que se daban las instrucciones de lo que realizaremos, me posicione al frente de los alumnos y exhibir la portada del libro, esto para aplicar la estrategia

de lectura de “predicción”, donde a partir de la portada del cuento los alumnos debían realizar “predicciones” sobre lo que creían que trataría el texto. Después de esto expliqué a los alumnos que cada uno iría leyendo su parte del libro que le tocó y mostraría las imágenes a sus compañeros.

M: Muy bien, Vamos a observar esta imagen, ¿qué es lo que observamos aquí?

A1: Es como la portada de un cuento.

A2: Es un cuento

A3: La portada de un libro.

M: Muy bien ya sabemos que la portada de un libro, ¿de qué creen que va a tratar este libro o este cuento?

A4: De los casos

A5: Lo que callamos las mujeres.

A6: El caso de un niño.

A7: De algo que va a pasar.

A8: De Lorenzo.

A9: Da lo que le pasó a Lorenzo.

A10: A lo que le está pasando a Lorenzo.

M: Muy bien. Ahora sí vamos a empezar a leer la historia para saber qué es lo que va a pasar en realidad en nuestro libro, comenzamos contigo Andrés.

A5: ¡Grr...!, Lorenzo siempre carga un caso detrás de él.

A6: ¡pof!, El casco se le cayó un día encima, no se sabe muy bien porque, a causa de este caso Lorenzo ya no es el mismo, no es del todo como los demás.

A8: ¡Hola!, ¿estás bien?, necesitas mucho cariño, eres muy sensible...

En el diálogo mostrado anteriormente se puede observar cómo se puso en práctica la estrategia de “Establecer predicciones sobre el texto”. Solé (1992) nos dice que debemos partir de los elementos superficiales del texto, tales como; su estructura, carátulas o portadas, títulos, imágenes o gráficos, etc. Para que los alumnos hagan las predicciones sobre lo que ocurrirá en el texto, esto hace que durante la lectura se mantenga una atención especial a ver si estas predicciones llegan a cumplirse.

Así entonces los 28 alumnos continuaron leyendo el resto de la historia en voz alta y mostrando a sus compañeros los dibujos que tenían los tabloides que se les entregaron, así como

se interpretaban los diálogos que tenían entre algunos personajes. Observó que los niños se ríen en algunas partes del cuento, y se pide hablar un poco más fuerte para que se pueda escuchar mejor la lectura. Se impresionan con algunas partes del texto y con las imágenes que tiene el libro. Después de la lectura vino la segunda estrategia “Confirmación y autocorrección”, ¿Se cumplió lo que pensamos del texto?

M: Muy bien, entonces ya llegamos al final del libro, Edgar, ¿me puedes decir qué fue lo que entendiste tú del libro, ¿qué es lo que te deja esta historia?

Edgar: Qué basta con que juegues una vez y estar muy alegre, para acercarte a las personas.

M: Muy bien gracias. ¿Alguien más quiere hablar sobre lo que entendió del libro, lo que más le gustó o alguna opinión que quiera dar?

Camila: Que no todas las personas son malas.

Azael: Que le cayó un caso en la cabeza por andar jugando con su perrito.

Efrén: De un caso

Fernanda: Que él tenía un caso

M: ¿Okay, el caso de Lorenzo es algo real tangible o una metáfora?

Para Solé (1992) el sentido es que el alumno se convierta en un lector activo que conforme vaya leyendo, construya su interpretación y significado. Con esta última pregunta algunos alumnos contestaron que era una metáfora y algunos otros alumnos dijeron que era real. Los alumnos que señalaron que era real, lo sustentaron o lo validaron ya que mencionaron que en el libro y en las imágenes se veía el caso (objeto). Entonces cuestioné: ¿A qué creen que se refiera el caso? Veamos algunas respuestas que dieron los alumnos a la pregunta:

Azael: Es como su perro, su compañía.

Sabina: Es como un amigo

Camila: Que las personas son extraordinarias o no son iguales

Efrén: Como que Lorenzo no tenía amigos, ¿no?

Andrés: Es esquizofrénico el niño

Efrén: Que no tiene amigos ¿no?

Héctor: Que no todas las personas son iguales

Paulina: Que el caso era como su mascota

Estas respuestas me parecen interesantes porque rescatamos que el caso, puede ser como un amigo, que puede ser como una mascota, que puede ser su compañía, pero también es muy interesante lo que dice Héctor, que no todas las personas son iguales, trato de hacer énfasis en esto. El caso de Lorenzo también nos habló de las personas "extraordinarias" y todas las personas tenemos diferencias y similitudes, el caso como tal el objeto lo encontramos como dicen sus compañeros como una metáfora, ¿si recordamos lo que es una metáfora?

Sabina: Es cuando quieres decir una cosa con otra cosa.

M: Sí cuando quieras representar algo real, con algo a lo mejor más fantástico.

Entonces, también el caso de Lorenzo hace alusión algunos problemas que a veces nos pasan a nosotros, a todos en general y que no los mostramos a los demás, pero si se notan a veces.

Conversé con los alumnos sobre que esto puede ser desde problemas personales o más complejos, inclusive pueden ser situaciones físicas o conceptuales como las personas que tienen algún tipo de discapacidad, por esto el libro habla al final de que hay personas que son diferentes a nosotros, que tienen otro tipo de cualidades, pero que a su vez somos similares y la señora que se acerca a Lorenzo le dio las herramientas para que se le hicieran un poco menos pesado el "cargar" con ese caso. El profesor titular del grupo preguntó si es el libro de los vídeos de inclusión, a lo que respondo que sí que es un libro del Rincón, con el cual se puede hablar de diferentes temas.

Prof.: Ya ven niños, por ejemplo, también cuántos de ustedes pueden ser ese Lorenzo o podemos tener un Lorenzo aquí en salón y no nos damos cuenta o a lo mejor sí. Y a veces es tan simple como que alguien no le gusta lo que a ti te gusta y empiezan a generar ese aparte apartamiento de su compañero o los compañeros

Al: Soy un Lorenzo

Prof.: Todos hemos sido un Lorenzo o hemos conocido uno.

La SEP (2017), propone trabajar las prácticas sociales del lenguaje partiendo de la “necesidad de comprender, expresar o compartir una perspectiva sobre el mundo, o bien de entender o integrarse al entorno social” (p.157). Siguiendo con la actividad se pidió a los alumnos

juntarse por equipos de cuatro integrantes, organizando las bancas en forma de cuadro. En lo que los alumnos se iban acomodando, empecé a repartir los diferentes materiales que se iban a utilizar para llevar a cabo la actividad en las mesas. Los alumnos se emocionaron al ver que iban a trabajar con diferentes materiales como: pintura, foamy, plastilina, y cartones. Los alumnos preguntaban: ¿cuánta plastilina o cuánto foamy se puede utilizar? y se les dije que todo realmente pudieron utilizar todo el que necesitaran y esta respuesta hizo que se emocionaran más para hacer la actividad aún sin saber qué es lo que iban a hacer.

Figura 30

Expresión artística de los alumnos en base a la lectura “El caso de Lorenzo”. Productos elaborados por los alumnos



Al equipo uno le tocó realizar a los personajes que aparecían en la historia, al equipo dos le tocó hacer, solamente al personaje principal, al equipo tres el caso, al equipo cuatro se le asignó pintar una escena de la historia de Lorenzo, a este equipo se le explicó que podían hacer un debate entre todos y elegir una escena favorita para todos y poder pintarla. Al también se le asignó la pintura, pero de un diálogo donde estén platicando los personajes que salieran en la historia de Lorenzo, e igual se comentó sobre realizar solamente una escena en general que les haya gustado a todos. En el equipo seis dibujaron a los personajes principales del cuento del caso de Lorenzo.

En el equipo donde se tocó construir solamente a Lorenzo se pedía tener una imagen del personaje o que les dijera de qué color iba vestido ya que no lo recordaban, pero una de las compañeras empieza a decir que ya recordaba que era de color verde. Del equipo donde les tocó pintar a los personajes principales un alumno me volvía a decir que qué es lo que les tocaba pintar, a lo que respondí nuevamente que les tocaba pintar a los personajes que aparecían en la historia los principales.

A1: ¿Y cómo es?

M: Este pues puedes platicar con tus compañeros y recordar cómo eran los personajes de la historia según las imágenes que estaban en el libro y él como también se los imaginen ustedes también es válido.

A2: Maestra es que no nos acordamos.

A3: Yo sí me acuerdo.

M: Es lo que ustedes se acuerden no hay ningún problema por eso, se pueden apoyar entre ustedes por eso son equipos.

Como se puede observar en el diálogo anterior los alumnos no recordaban algunas características de los personajes, esto puede llegar a ser por no tener la atención adecuada al momento de la lectura o porque sólo se leyó en grupo una sola vez el texto; sin embargo, lo pudieron resolver como equipo con las aportaciones de los demás compañeros. Al final de la sesión los alumnos expusieron sus trabajos a sus compañeros y comentaron por ejemplo porque escogieron esas escenas para pintar, si estuvo correcto los colores que se usaron para realizar a los personajes.

“Pedro es una pizza” fue la segunda intervención planeada en este proyecto, se llevó a cabo en la biblioteca de la escuela, en esta actividad los alumnos sentados en círculo prestaron atención a la lectura llevada a cabo por una madre de familia del grupo, así como también se mostraron las imágenes del cuento. La idea era que los alumnos estuvieran atentos a la lectura para después realizar preguntas referentes a ella. En esta ocasión los alumnos se encontraron más atentos, pero también considero que fue muy fácil el responder ya que fue en grupo la actividad y todos respondieron a una sola voz.

M: ¿Cómo se llamaba el cuento?

A: Pedro es una pizza.

M: ¿Y cómo estaba Pedro en un inicio?

A: Triste.

M: ¿Por qué estaba triste Pedro?

A: Porque estaba lloviendo

M: Sí, porque estaba lloviendo y no podía salir a jugar con sus amigos, Y ¿qué es lo que hace el padre Pedro para que él se anime?

A: Lo convierte en una pizza.

En el diálogo anterior se puede observar cómo se aplicó otra de las estrategias de Solé (1992) dentro de las “tareas de lectura compartida”, a través de la actividad de “plantearse preguntas sobre lo que se lee”, puesto que se leyó primero el cuento y después de esto se realizaron las preguntas a los alumnos. Se cuestionó una vez más a los alumnos para saber qué hacían ellos cuando se encontraban tristes, y las respuestas fueron muy parecidas: música y estar en sus habitaciones o con sus familiares. Finalmente, por el tiempo se apresuró la actividad (solo se nos dio 20 min dentro de la biblioteca ya que se utilizará después).

Figura 31

Alumnos trabajando dentro de las instalaciones de la biblioteca escolar.



Pedí a los alumnos colorear y recortar las pizzas impresas con los ingredientes, ya después colocarían en cada ingrediente el nombre de una persona que los hiciera feliz cuando están tristes. Nos tuvimos que trasladar a la mitad de esta actividad y se terminó en el salón, los alumnos comentaron con sus compañeros cuáles fueron las personas que ellos consideraron para su actividad y mostraron sus pizzas ya terminadas, entre los comentarios se notaban los alumnos contentos de realizar la actividad y que les gustó mucho el cuento y que era muy chistoso, aunque algunos niños pensaron en que “Pedro es una pizza” era algo literal y que si lo harían un alimento de verdad.

El último plan de acción en este proyecto se llevó a cabo tanto en casa como en la escuela, de manera que el trabajo personal del alumno fue de casi el 80% mientras que el mío, como docente guía fue de un menor porcentaje, pues en el aula de clase solo se trabajaron dos sesiones de un total de una semana y media que se trabajó. Este proyecto empezó con la solicitud a dirección para usar los libros de la biblioteca, después de que se dio el permiso fui a biblioteca a recoger los libros para los alumnos, cuidando que no fueran lecturas “pesadas” para ellos, y que, dentro de lo posible, se acomodan a sus gustos e intereses.

Después de esto, se llevó a cabo una clase con los alumnos en los que se retomó la pregunta ¿Alguna vez has ido a una biblioteca?, con esta pregunta se pretendió guiar a los alumnos a través de sus experiencias, a la actividad central que fue el realizar la ficha de préstamo del libro que ellos escogieran para llevarse a casa.

M: ¿Alguna vez han ido a una biblioteca a recoger/pedir prestado un libro?

Azael: Yo sí.

M: ¿A qué biblioteca has ido?

Azael: ya no me acuerdo, fui como cuando tenía 5 años.

M: Bueno, pero entonces no pediste el libro solamente fuiste a leerlo ahí a la biblioteca,

¿oh si te lo llevaste a casa?

Azael: No nada más fui a leerlo.

Jerónimo: *Yo fui a una biblioteca, que quedaba por el centro, pero no me acuerdo cómo se llamaba.*

M: *Muy bien no te preocupes, pero, ¿recogiste o pediste libros o solo fuiste a leer?*

Jerónimo: *Sí, un cuento.*

M: *¿un cuento?*

Jerónimo: *Sí, el de Los tres cerditos.*

M: *OK, muy bien, Andrés... (ya que el alumno tenía también la mano levantada para participar)*

Andrés: *Es que no es tanto, así como biblioteca, unos amigos y yo agarramos unos mangas, no sé si los conozca, agarramos los que nosotros teníamos y también agarramos libros normales y los dejamos en varios burós por si queríamos agarrar un libro y de ahí los podíamos leer.*

M: *Oye eso es muy bueno, es bueno que les guste leer.*

América: *Yo fui a la biblioteca del centro, es una que está chiquita, pero no recuerdo cómo se llama.*

M: *Oh bueno, ¿y ahí pediste un libro para llevarte a casa o solo fuiste a leer ahí?*

América: *Solo lo leí ahí.*

Mayela: *Pues yo nunca he ido a una biblioteca, pero en mi casa tengo muchos libros y pues ahí los leo.*

Me parece interesante la participación de Mayela y de Andrés ya que, aunque no hayan ido a una biblioteca antes, la lectura había estado dentro de sus pasatiempos, inculcada quizás desde casa. Cómo se mencionó en la fase teórica Solé concuerda con Wells (1982) con respecto a que el acercamiento a la lectura en el núcleo familiar influye en el desenvolvimiento de los niños ante la lectura, construyendo poco a poco la idea de que lo escrito dice cosas y es divertido y agradable el conocer qué nos quiere decir (el saber leer). Además, se interpreta como algo que es además una acción que les provoca gusto realizar, leen por placer, no por obligación los textos de los que habla.

M: *Santiago, ¿tú también has ido a algunas bibliotecas?*

Santiago: *Sí, como a los ocho.*

M: *Muy bien y ¿recuerda si te llevaste un libro a casa?*

Santiago: Necesitaba una credencial y yo apenas había ido por primera vez como maestra.

Después del comentario de Santiago empecé a explicar que sí se ocupa una credencial para sacar libros de una biblioteca. Y eso es en parte lo que vamos a realizar en esa sesión, no realizamos como tal una credencial, pero sí una ficha para pedir prestado el libro. La ficha de préstamo serviría para poder llevarnos un libro a casa y leerlo. A continuación, en la figura 32 se puede observar la estructura de esta ficha.

Figura 32

Ficha de préstamo de libros. Producto elaborado por los alumnos.

• Apellidos Abigail Lopez	• Nombres Erika
Abigail	• Numero de lista 19
• Grado y grupo 6- A	
• Autor Concha Lopez Naranuez, Rafael Salmero	
• T. título del libro El oso cansado	
• Edición Paso de lona	
• Numero de Gas 60	
• Fecha de salida 14-03-23	
• fecha de Entrega	

Comencé a presentar los datos de la ficha de préstamo; “*por ejemplo, agrego mi nombre empezando por los apellidos, voy a agregar mi número de lista, mi grado y mi grupo, en este caso sería sexto A, y eso serían los datos míos, después de estos datos siguen los datos del libro que yo quiero pedir, se agrega el título del libro, el autor que es quien escribió el libro*”, enseguida cuestioné a los alumnos; ¿Dónde puedo encontrar este dato? Algunas de sus respuestas fueron:

A1: Hasta abajo.

A2: En el inicio

A3: Hasta el último.

A4: En la portada.

M: Exactamente, en la portada tendríamos primero el título en grande y debajo de este título se encuentra el autor, pero si acaso no llegará a estar aquí en la portada también lo

podemos encontrar dentro del libro en una hoja donde vienen los datos de cuando el libro fue impreso.

A5: *¿Y la edición?*

M: *Aunque la edición o colección viene casi siempre en un ladito del libro, de estas solamente puede haber tres opciones; astrolabio, pasos de luna o al sol solito ya que estos libros son parte de los libros del rincón que hay en la biblioteca. Agregamos el número total de las páginas que tiene el libro, y agregamos la fecha de salida del libro, ¿En qué fecha lo pedí?*

A6: *Hoy es 14 de marzo.*

M: *Así es, y la fecha de entrega esa no la vamos a llenar ahorita, sino hasta que ya regresemos el libro.*

A6: *¿Y solo se puede agarrar un libro?*

M: *Sí, por el momento sí solamente pueden tomar un libro.*

A7: *¿Maestra puedo agarrar el libro ya?*

M: *Si, solamente espérame un momento. Porque voy a mencionar los nombres de cada uno y les mostraré sus portadas para que puedan verlas un poquito antes de poder elegir con cuál es el que ustedes se quedarían.*

En el diálogo anterior se puede apreciar cómo los alumnos ponen en práctica una de las unidades de análisis de MEJOREDUC que se pretenden fortalecer en este proyecto, el “analizar la estructura de los textos”, puesto que a partir de estas preguntas se identificaron los datos de la ficha, pero a su vez los alumnos iban verificando donde encontrar los datos necesarios para escoger y pedir un libro.

Después de mencionar los títulos de los libros. los alumnos pasaron escoger el que se querían llevar a casa, y para terminar su ficha de préstamo, se llevó a cabo también una lista de los libros que se prestaron para tener un control y que no resultaron perdidos los libros. en esta actividad pude observar en los alumnos interés y emoción ya que muchos estaban pensando: ¿De qué tratará este libro? o bien, ¿tenían una idea inicial de lo que podría tratar por la portada? Además, para muchos era la primera vez que hacían este ejercicio de pedir un libro para leer en casa.

En la sesión número dos, se platicó con los alumnos sobre la “ficha descriptiva del cuento”, en la cual se anotaron datos del libro como (Título, personajes, partes favoritas de la historia, descripción del libro, y calificación del mismo), iniciando por los datos del lector, se realizaron cuestiones a los alumnos para seguir identificando los datos necesarios del texto.

M: ¿Quién es el lector?

6A: Nosotros.

M: Entonces ahí nuevamente vamos a poner el nombre completo, el grado de grupo, y la fecha de inicio de lectura, ¿cuándo empezamos a leer?

6A: El 14 de marzo.

M: Muy bien, quizá hubo alguien que empezó después, pero en general sería a partir del 14 de marzo, después sigue la fecha de fin de lectura, que es cuando no hayan terminado de leer. Después vienen los datos del libro, esos datos ya los tienen en la ficha de préstamo que realizamos. Después de esto vamos a agregar "personajes principales y secundarios".

A1: Sí porque en mi libro vienen varias historias.

M: Bueno en ese caso, pones hasta que historia te quedaste y cuáles eran los personajes que abordaban esas historias o bien si quieres describir solamente una que te haya gustado mucho y ahí pones los personajes de esa historia. Después de esto, vamos a agregar un apartado que diga "mi opinión sobre el libro", en el cual voy a escribir si me gustó o no me gustó y el por qué, o también si lo recomendaría o no y él por qué. Agregamos entonces de manera muy breve, ¿de qué trató el libro?, una vez terminado de leer con nuestras propias palabras vamos a realizar este apartado.

A2: ¿Y esa ficha la vamos a sacar nosotros o usted nos va a dar una copia?

M: No esta ficha ustedes la van a realizar en una hoja de máquina, le pueden dar el formato que gustan siempre y cuando cumpla con los aspectos que se están pidiendo. Finalmente vamos a poner qué calificación le darían ustedes a ese libro.

En este punto aún había algunos alumnos (unos 3) que no habían empezado a leer los libros que solicitaron, me pregunté porque en el momento, sin embargo, al ser una actividad más individual dejé que siguieran con su proceso de lectura. Ya en la sesión de cierre se abordaron preguntas con respecto a este hecho, y podría indagar más sobre el proceso de los alumnos en casa.

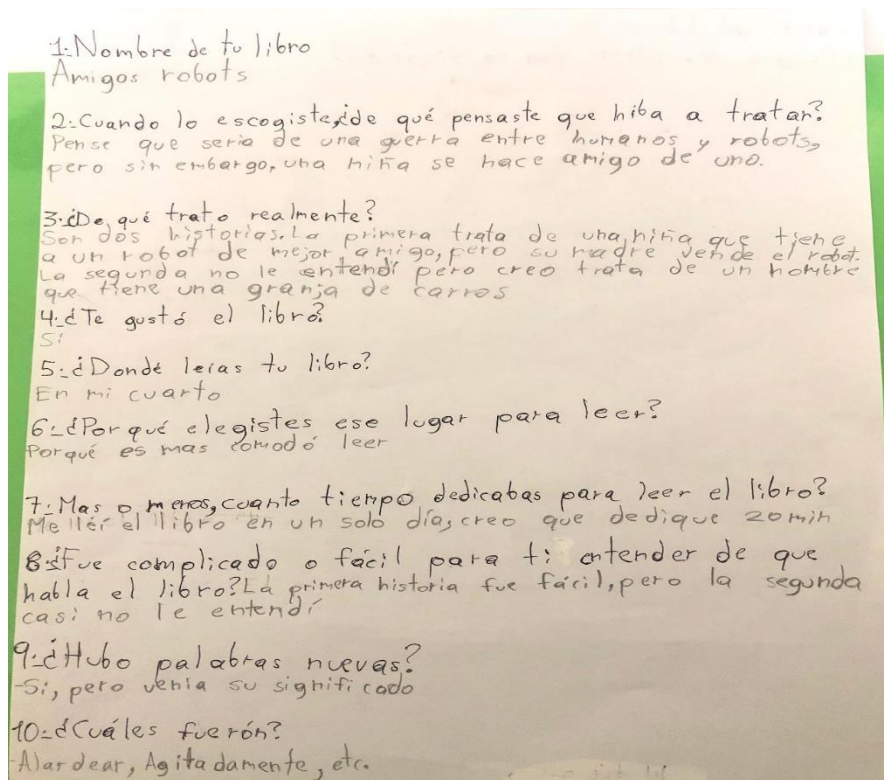
Pues una vez más recordando a Solé (1992) en la lectura independiente es el lector el que impone su ritmo y utiliza el texto para sus propios objetivos,

El día 30 de marzo se realizó la sesión de cierre de este proyecto, en el cual los alumnos primero hablarían cada uno de su libro, la historia que cuenta, si es que les gustó o no, y también si acaso habían acertado con las ideas que tenían en un inicio de esta historia o si, por el contrario, había cambiado su predicción al momento de leerlo.

Pude observar que hubo varios alumnos que ni siquiera terminaron de leer el libro que se llevaron a casa, y, por otro lado, aquellos que sí terminaron de leerlo y comprendieron de qué era lo que hablaba el libro, pero algunos mencionaron que sí les gustó y otros que no les había porque tenía mucho texto o porque era mucha lectura. En el texto siguiente se muestran los diálogos de dos de los alumnos donde se puede hacer la comparación entre los que estuvieron más preparados y los que no.

Figura 33

Preguntas para indagar en el proceso de lectura en casa. Producto realizado por los alumnos.



Después de la participación de los alumnos se llevó a cabo la otra parte de la actividad, las preguntas con referencia al proceso que vivió cada uno de los alumnos en la lectura que tuvo en su casa y de manera más individual, de esta forma daría respuesta a la duda que me surgió en la última sesión que tuve con los alumnos con respecto al avance de su lectura individual.

M: Muy bien, la primera pregunta nos dice, ¿dónde lees tu libro?

Emmanuel: Yo en mi cuarto.

M: ¿Por qué lees tu libro en tu cuarto?

Emmanuel: Porque está más solo

M: Oh muy bien, ¿alguien más leía en su cuarto?

Andrés: Yo lo leí en mi cuarto porque había mucho ruido en la cocina.

Jerónimo: Yo sí leía en la cocina.

Zaid: Yo lo leí en el sótano.

Andrés: ¿tienes sótano?

Zaid: Sí, es que está más silencioso y te concentras más.

Azael: Yo lo leí en la cocina

Brisa: ¿En la cocina?

Azael: porque estaba comiendo mientras leía.

M: ¿Alguien leyó en un lugar diferente?

América: Yo lo leí en el camión

Jerónimo: Yo lo leí en la cocina, porque hacía ruido y mejor me fui ahí.

Santiago: Yo lo leí en la sala porque no había nadie y estaba más tranquilo

Efrén: Yo lo leí en la madrugada en la sala

M: ¿porque en la madrugada?

Efrén: Porque está más oscuro, está solo y no hay nadie en mi casa y está chido.

Regina: Yo lo estaba leyendo en la sala, pero mejor me fui a las escaleras.

Mayela: Yo lo leí a veces en la sala

Erika: Yo en el carro.

América: Yo lo leí en el patio de mi casa, en mi cuarto, en la casa de mi abuela, en la cochera y aquí en el patio de la escuela.

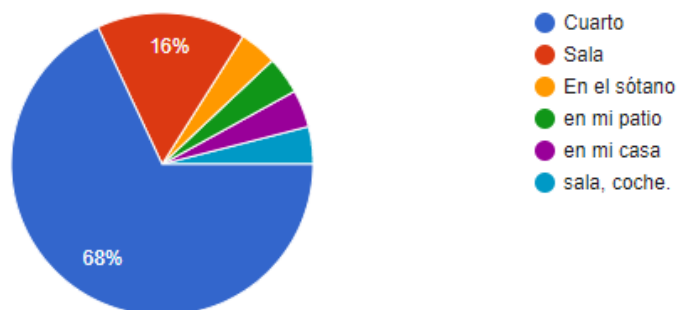
Como mencionan los autores Montaña y Preciado, (2012) “Los ambientes ruidosos inciden de manera negativa en el desarrollo de las tareas de concentración y manejo de la información”. (p7). A raíz de lo que mencionan los alumnos y cómo mencionan los autores, los alumnos en su mayoría optaron por lugares silenciosos, cómodos y en donde se generara cierta motivación para poder continuar con sus lecturas y poder tanto disfrutar, así como comprender lo que el libro está transmitiendo. A continuación, presento las gráficas con datos más cuantitativos de este cuestionario.

Figura 34

Gráfica de la pregunta 4 del cuestionario.

¿Dónde leíste el libro?

25 respuestas



Entre las respuestas de los alumnos destacó que la mayoría (más del 60%) eligió su cuarto, el 16% la sala de su casa y procuró un espacio solo, tranquilo, sin mucho ruido y cómodo para ellos, casi podría decir “seguro”, el resto de los alumnos puedo interpretar que optó por lugares óptimos y en donde “tuvieran el tiempo” de leerlo, tal vez por dejarlo hasta el final, o quizá no estuvieron mucho tiempo en casa o lugares tranquilos.

Al preguntar “¿Más o menos cuánto tiempo dedicaron ustedes a leer el libro al día?”, doy cuenta que el 48% de los alumnos dedicaron entre 10 y 20 min para leer su libro, y solo el 12% destino 1 hora o más en la lectura, lo puedo atribuir al no tener un hábito de lectura o bien, puede ser que no se haya dado más tiempo y espacio disponible a raíz de las tareas y repasos para la olimpiada ya que esta última fue una situación que todo el año se tuvo presente en repasos. Así como también, como se habló párrafos arriba, los alumnos no se habían dado el espacio para leer,

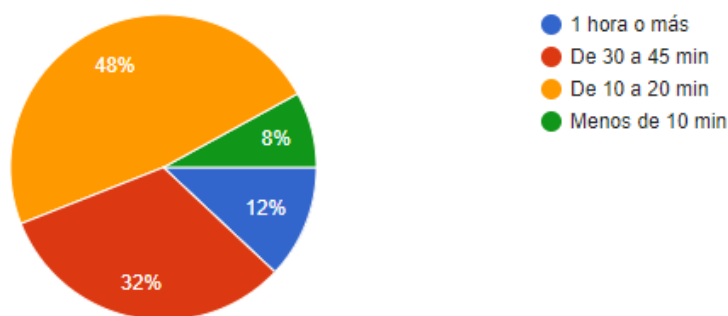
o lo dejaron al final porque no se acordaban del libro, tal como se puede observar en las respuestas de los alumnos, donde se observa que no hay, en muchos casos, un hábito o una constancia al leer. Cómo podemos apreciar en la figura 35 los resultados en gráfica.

Figura 35

Gráfica de la pregunta número 7 del cuestionario.

¿Cuánto tiempo dedicaste a leer este libro?

25 respuestas



A continuación, se observa el dialogo que se tuvo con los alumnos al respecto de la pregunta a la que anteriormente se hace referencia:

Efrén: Eh, lo leí en un día.

Oscar: Como 5 minutos, está muy cortito eran casi puras imágenes.

Andrés: Ay no, es que a veces me pasaba, yo sí lo quería leer, pero poquito y cuando decía No ya las respuestas no voy a leer decía no mejor lo leo después y así me la pasaba.

Sabina: Como 15 minutos

Mayela: De 10 a 15 minutos

Aylin: Un día, como 20 minutos

M: Muy bien a ver guardamos silencio niños, ¿por qué leímos tan poquito tiempo, ¿cuál fue la razón para que le dieran poquito tiempo?

Efrén: Primero se me olvidó el libro, y luego de nuevo me acordé de él y lo leí Pues sí en la madrugada porque se me olvidó y ya

Sabina: Yo lo leía antes de que me fuera a dormir.

Héctor: *Porque era mucho texto y me aburría.*

Andrés: *Me gustan más los libros con imágenes.*

Héctor: *A mí también.*

M: *¿Alguien más quiere participar y decirnos por qué él se destinó tan poquito tiempo a leer el libro?*

Jerónimo: *Porque nunca tuve tiempo.*

América: *Miré, yo no le dediqué tanto tiempo porque una, el libro dice "mi vida feliz" y está bien triste, dos, porque cuando estaba leyendo me agarraba a llorar.*

Erika: *Yo me distraigo.*

Fernanda: *Yo me distraigo bien harto.*

América: *El culpable que no me dejó leer todo el libro fue Efrén, porque me estuvo mandando mensajes y me distraje en contestarle.*

Mayela: *Yo, porque a veces pues teníamos tarea entonces me concentraba más en hacer la tarea y ya cuando terminaba leía el libro*

Paulina: *Yo me quedaba dormida.*

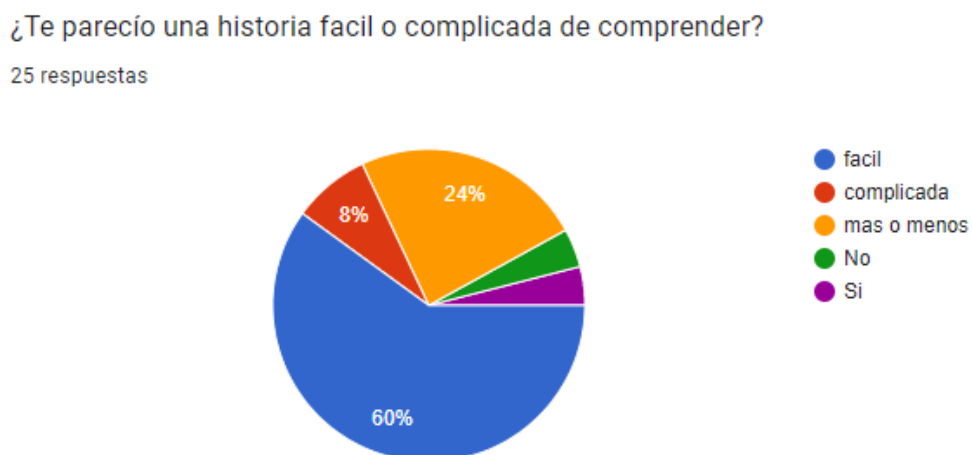
Héctor: *Ya dedicaba de 15 a 25 minutos.*

A partir de lo que los alumnos expresan y por la cantidad de respuestas obtenidas de manera escrita, atribuyo estos resultados tanto a la falta de constancia en que se practica la lectura, así como también a que no existe un hábito, los alumnos tomaron la actividad como una tarea más, que había que cumplir, claro, hago mención que no es general esta expresión puesto que hubo alumnos que sí se dieron el tiempo de leer y que se tuvo una mejor disposición para llevar a cabo la tarea.

Además, cabe destacar que en este periodo de tiempo ocurrieron dos cosas; la primera, estábamos a días de las “vacaciones de semana santa” y en general los alumnos ya no tenían el mismo ritmo de trabajo que anteriormente, por otro lado, faltaban menos de tres semanas para realizar la “olimpiada del conocimiento”, por lo cual también había carga de trabajo y de estudio (repaso) de los temas para el examen. Por último, se preguntó a los alumnos si se les había hecho fácil o difícil el llevar a cabo esta lectura, en esta pregunta hubo respuestas un poco empatadas, y cómo ya estábamos terminando la sesión y la clase se volvió un poco más ruidoso el salón, por lo cual se tomarán las respuestas de los escritos de los alumnos;

Figura 36

Gráfica de la pregunta número 8 del cuestionario.



En la gráfica podemos observar cómo el 60% de los alumnos respondió que fue fácil la lectura, a esto también se puede ligar a que muchos de estos alumnos respondieron que no se habían encontrado con palabras nuevas o desconocidas en el texto, y dentro del 8% de alumnos con una complicación para comprender el texto se encontró que estos si habían identificado palabras que eran nuevas o desconocidas, sin embargo, el 24% manifestó tener y no tener palabras nuevas en el texto, pero aquellos pertenecientes a este porcentaje, en diferencia del anterior, si se dio a la tarea de buscar su significado.

Reflexión sobre lo observado en el séptimo proyecto

La intención de este proyecto fue ir guiando a los a los alumnos en la lectura por gusto, (lo que Solé llama lectura por satisfacción), para motivar a los alumnos y hacer un poco más ameno el trabajo lector, crear en ellos el interés y también claro, describir y analizar su actitud al leer textos más “infantiles” como lo son los libros de la biblioteca escolar y libros del rincón. De esta forma respondemos a la primera cuestión de la fase dos (de intervención) y a su vez se interpreta y se reflexiona la pregunta, ¿Cómo influye el gusto e interés que muestran los alumnos en el texto leído, para su comprensión?

Durante la primera actividad planeada se procuró que dar una lectura en grupo, con imágenes y figuras bastante llamativas para los niños, así como también con diálogos y textos cortos, planteando así un panorama en que la lectura puede ser divertida y también beneficiosa

para comprender temas de nuestra vida cotidiana, por esta razón se vinculó la lectura con el valor del respeto y la diversidad, así como también con la asignatura de educación artística ya que los alumnos podrían manifestar su comprensión del texto a través de la creación de pinturas y esculturas a base de plastilina y foamy moldeable.

Para este trabajo se llevó a cabo una evaluación en base a la “guía de observación” grupal, diseñada a partir del propósito de la sesión y donde se plasmó las primeras impresiones que se observaron en los alumnos al estar trabajando con el material. También, se terminó de analizar esta sesión con los audios y fotografías recabadas de la misma, donde se pudo tener una mejor construcción de los hechos y actitudes de los alumnos. Me pareció benéfica la intervención planeada, ya que, al momento de realizar la actividad manual, algunos de los alumnos no tenían mucha noción de lo que había tratado el cuento, o no recordaban algunos personajes que aparecían en la historia.

Me llamó mucho la atención que en estos mismos grupos los alumnos se apoyaron y compartieron sus ideas de una manera más completa y en la que todos o la gran mayoría participaron. Destacó este hecho ya que en un inicio, cuando se conoció al grupo este no tenía mucha disposición para trabajar en grupo y comentar sus ideas como un conjunto, si se tenía mucha participación, pero desde lo individualista.

Para la segunda actividad planeada, en “Pedro es una pizza”, quise seguir con la lectura en conjunto e involucrar a los padres de familia, me pude dar cuenta que esta dinámica le gusto a los alumnos, les interesó y prestaron atención durante la lectura, así como a la actividad, fue una dinámica bastante agradable y en un parecer, sencilla, pero que sin embargo, tenía un grado de complejidad y era el hecho de estar muy atentos, (ya que los alumnos en el grupo se muestran muchas veces distraídos o con poca retención a las actividades), y guardar el orden y silencio para poder entender mejor lo que la persona del centro nos quiere comunicar.

Por anterior considero que los resultados fueron favorables, aunque me di cuenta que pude haber involucrado más padres de familia y al mismo tiempo animarlos a todos, o la mayoría a participar en esta actividad, pues la dinámica de lectura entre padres e hijos también es como dice Solé (1992), una actividad fundamental para que los alumnos se familiaricen con los diferentes tipos de textos y se forme un vínculo entre la lectura y el lector que da sentido e interpreta la

información. Considero que esta intervención pudo dar más resultados si se hubiera cubierto lo anteriormente mencionado.

En la actividad número tres de este proyecto se consideró como propósito el que los alumnos asumieron un papel más individual y activo en sus lecturas, que además de comprender la historia e interpretarla a sus compañeros (de qué trata el texto, qué nos quiere decir, si hay o no personajes protagonistas y antagonistas, etc.), que pudieran encontrar los elementos esenciales del libro (títulos, autor, páginas totales, la editorial, año de publicación o la colección a la que pertenece), o los esenciales del texto como (inicio, desarrollo y cierre, subtítulos, diferentes historias, si está escrito en prosa o verso).

Se pretendió también que esta actividad apoyara la cuestión de la motivación de los alumnos para con la lectura al tener un estímulo, como lo fue el exponer el cuento a sus compañeros, hablarles desde su experiencia de algo que en un momento de les llamó la atención, al tener este estímulo y a la vez la el compromiso de cumplir con la actividad consideró que llevó a los alumnos a la postura de completar la actividad, sin embargo, como lo mencione en la fase de acción y observación, algunos de los alumnos se mostraron más cerrados al momento de la exposición, casi como si no hubieran leído la historia.

Y, como se observó en los diálogos de las preguntas de los alumnos, así como en las gráficas finales, los alumnos dedicaron tiempos muy justos y no tan constantes para la actividad en casa. Considero responsable de esto a la parte del compromiso que se veía implicada en el proyecto, pues si bien, los alumnos lo tomaron como una tarea más que se debe de cumplir, rescato también aquellos alumnos que se dieron la oportunidad y el tiempo para disfrutar de la lectura para comprender e incluso buscar el significado de las palabras nuevas o desconocidas para poder construir una opinión y reflexión sobre la historia para relatar a sus compañeros.

Análisis de la practica

A partir de los ciclos de reflexión de las intervenciones realizadas a lo largo del proceso de la investigación pude observar que se presentaron diferentes recurrencias en las sesiones de los proyectos que se aplicaron, estas las organicé en tres categorías; el inicio de las sesiones, el desarrollo de las actividades y los cierres de proyecto.

Dentro de la primera categoría, me di cuenta que al iniciar un proyecto y/o sesión nueva con el grupo, se realizaban preguntas con los alumnos, estas en referencia tanto en los nuevos contenidos o temas a ver a lo largo del nuevo proyecto, o bien también hago preguntas en relación a lo que se ve en las sesiones de los días anteriores. Esto para mí fue muy interesante ya que me di cuenta como en los siete proyectos que se realizaron y en cada sesión que se llevó a cabo realizaba preguntas a los alumnos sobre sus conocimientos previos o sobre los contenidos y actividades realizadas en la sesión pasada.

Me agrado darme cuenta que si estoy poniendo en práctica parte de la teoría de Ausubel y de Solé como lo son el rescatar las ideas previas de los alumnos y dejar que sean los alumnos los que platicuen, opinen y externen sus dudas e inferencias con respecto a los temas planteados a lo largo de las sesiones que se trabajan con ellos, considero muy importante esta parte ya que esto me ayudo a poder ir observando el desenvolvimiento de mis alumnos y su apropiación de los contenidos.

En la categoría del desarrollo de las actividades destaco tres recurrencias, primero es que yo como maestra me adelanto a decir las indicaciones del producto final casi inmediatamente de comenzar el proyecto, esto lo pude notar más en el proyecto uno “compilación de juegos de patio”, el proyecto dos “El relato histórico”, en el proyecto cuatro “Carta de opinión” y en el proyecto seis “Amistad y compañerismo”, en estos proyectos note como al decir las indicaciones del producto final los alumnos quisieron brincarse las acciones previas a este producto e irse directo a él, por lo cual tuve un poco más de complicación al momento de ir ya a mediación de los proyectos.

Un patrón pequeño que vi en dos de los proyectos fue que los alumnos respondían a las preguntas iniciales o cuestiones de algún trabajo de manera literal, casi sin reflexionar realmente en lo que se estaba preguntando, estos proyectos fueron el uno “compilación de juegos de patio” y el dos “el relato histórico”, lo atribuyo a que eran las primeras intervenciones con los alumnos y me gusta pensar que en los próximos proyectos ya no se vio tanto esta recurrencia a raíz de que se fue viendo fortalecido el proceso de analisis y comprensión de los textos estudiados, y fue hasta el proyecto “amistad y compañerismo” donde analizamos poemas y había palabras desconocidas (metáforas) en estos escritos que ellos interpretaban de manera más literal, que encontrarle un significado.

Como tercer punto encontré que mis actividades siempre las llevé de la mano de la interacción entre el grupo, entre pares o en equipo. Me gusta trabajar de esta manera puesto que la socialización sirve mucho al momento de exponerle al otro lo que nosotros mismo comprendemos de algo, en este caso de los textos trabajado en las clases. Y hablando de exponer lo comprendido, otra de las recurrencias que existen en mis intervenciones es el trabajar la exposición de las actividades de los alumnos ante su mismo grupo o diferentes grupos de la escuela primaria, esta recurrencia se vio planteada en seis de los siete proyectos realizados.

Finalmente en la categoría de cierres de proyectos, me di cuenta que realizo muy seguido autoevaluaciones y coevaluaciones con los alumnos para cerrar los proyectos, y para cerrar las sesiones diarias recorro a más preguntas para ver qué es lo que se ha visto en la sesión. Esto de las evaluaciones y reflexionar sobre lo que se hace en el día me parece muy importante puesto que da a los alumnos un sentido de orientación en cuanto a su propio avance de los contenidos que se abordan en las sesiones.

Me dio gusto y me pareció muy beneficioso el darme cuenta, reflexionar y plantear estas recurrencias porque puedo hacer una retrospectiva de lo que estoy haciendo y no en las intervenciones con los alumnos, aquello en lo que puedo mejorar y aquello en lo que yo misma me puedo felicitar porque se que al menos con este grupo (sexto A) me ha servido para lograr un avance en los objetivos planteados para este trabajo de investigación.

Discusión y Conclusiones

A partir del objetivo principal de esta investigación, el cual se planteó en torno a fortalecer la comprensión lectora mediante estrategias didácticas en alumnos de sexto grado para el aprendizaje de las diferentes disciplinas, se puede concluir con base en los resultados que primeramente, el comprender lo que se está leyendo (problemas, situaciones, indicaciones), si influye en cómo los alumnos desarrollan sus actividades, por otro lado, las estrategias propuestas para realizar las intervenciones si favorecieron la comprensión lectora de los alumnos, habiendo avances en las unidades de “analizar la estructura de los textos” en contraste con el primer ciclo de reflexión y el último, los alumnos ya identifican la estructura superficial y de contenido de los diferentes textos trabajados, como se puede apreciar en las diferentes participaciones de los alumnos al momento de la sesión.

Y en “integrar información y realizar inferencias” se obtuvo un avance menor a lo largo de las intervenciones, como se pudo analizar en el proyecto número cinco “la carta de opinión” las estrategias para reconocer el tipo de texto, propósito e intención con el que se lee, fueron un reto para los alumnos e incluso les pareció algo tedioso después de un tiempo de haber empezado el proyecto, claro que al ponerse en contraste con el ciclo reflexivo número siete “la lectura en la escuela y en casa”, se pudo observar cómo los textos seleccionados para trabajar nuevamente las estrategias fueron un factor determinante en el alcance del objetivo, sin embargo, a raíz de las participaciones de los alumnos se puede apreciar cómo aún hay quienes tienen dificultad para realizar análisis más profundos de las lecturas y conectar sus ideas principales con la información nueva de los diferentes textos.

Para poder acercarnos al objetivo general, se requirió desarrollar preguntas subsidiarias y objetivos específicos que guiarán este trabajo de investigación. Esto permitió en primera instancia obtener un panorama amplio de cómo se encontraban los alumnos, cuál era el alcance que tenían en relación con la comprensión lectora, el describir las actitudes que los alumnos presentaban ante las actividades de lectura y analizar las acciones que se implementaban con los estudiantes para trabajar la comprensión de la lectura. Pues bien, se encontró que los alumnos con una mejor comprensión desarrollaban las actividades en un menor tiempo, que aquellos que se detenían a leer y volver a leer y se acercaban a preguntar sobre estas cuestiones para tener la certeza de que así se

realizaría. Por otro lado, también se encontró con los resultados de que algunas veces los alumnos no se acercaban a preguntar y por lo tanto realizaban sus actividades de manera errónea, esto significó una desventaja al momento de trabajar de manera autónoma como se mencionó anteriormente.

En cuanto al alcance que tenían los alumnos en relación con la comprensión lectora se encontró que el grupo en un inicio se posicionaban debajo del esperado para un grupo de sexto grado de primaria según las pruebas diagnósticas de SISAT y MEJOREDU, por otro lado en cuanto a describir las actitudes que los estudiantes presentaban ante las actividades de lectura se observó como estos preferían no participar en ellas o bien, cuando lo hacían tomaban una postura bastante incómoda y con cierto nerviosismo para realizar la lectura. Y finalmente, con respecto al objetivo específico de las actividades que se habían implementado con anterioridad a los alumnos para trabajar la lectura se encontró que el docente aplicaba una lectura los días viernes con los alumnos, ya sea lectura en grupo o que un padre de familia fuera a leer a los alumnos una historia, leyenda o cuento corto.

En una segunda etapa se propusieron objetivos específicos para describir y reflexionar ante el trabajo realizado y las estrategias propuestas para llevar a cabo la intervención docente. Así como la actitud de los alumnos al trabajar las secuencias didácticas diseñadas a partir del diagnóstico, para fortalecer la comprensión lectora y la apropiación de la información para el aprendizaje de las diferentes disciplinas.

Durante el proceso de investigación se pudo observar cómo los alumnos con esta destreza más desarrollada se desenvolvían mejor en la clase, participaban en las clases, exponían sus respuestas a las actividades y sus puntos de vista o ideas principales rescatadas, tanto de las lecturas y de los trabajos realizados, como se mencionó al inicio. La comprensión lectora es una habilidad lingüística que ayuda a establecer una comunicación oral y escrita, contextualizando los temas leídos y apropiándose de la información para transmitirla. Por lo tanto, el alumno que no practica y desarrolla esta habilidad le es complicado entablar esta relación entre lo leído, su contexto y su apropiación, para construir su aprendizaje.

Las estrategias didácticas propuestas tanto por Isabel Solé, así como en las orientaciones didácticas de MEJOREDU, ayudaron al desarrollo de los proyectos realizados durante la fase de

intervención. Esto se observó en la manera como los alumnos iban practicando, evolucionando y desarrollando su comprensión lectora, y al mismo tiempo deconstruyendo su actitud y sentir ante las actividades que requerían leer. Se generó un espacio tranquilo y de confianza en el cual los alumnos podrían ver la lectura como un acto de placer o como herramienta para enriquecer su información de un tema, descubrir algo nuevo. Más que una tarea más, y en un caso extremo, como una actividad aburrida y sin objetivo.

Si bien, algunas de estas estrategias les parecieron a los alumnos un poco extrañas de trabajar, tal fue el caso de los organizadores gráficos para delimitar y organizar la información y estructura de los textos. Sin embargo, después de poner en marcha varias veces esta estrategia, los estudiantes se fueron adaptando y acostumbrando a este trabajo, tanto que para el proyecto número cuatro “carta de opinión”, se utilizó de manera un poco más concisa, pero fue efectivo para plantear la estructura de las cartas formales y de las notas periodísticas.

Cabe mencionar que, decidí implementar el método del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ya que este guía a los alumnos en la construcción del conocimiento a partir de la interacción con los otros, tal como lo plantea en el plan de estudios Aprendizajes Clave 2017, al implementar las prácticas sociales del lenguaje en la asignatura de español. Como resultado de esta propuesta se observó en los alumnos motivación para expresar sus ideas, tanto iniciales como al momento de complementarlas con la información obtenida por medio de las lecturas, y a su vez esta interacción dio oportunidad al contraste de conceptos entre alumnos, favoreciendo así su comprensión de los temas de estudio.

Con base en el objetivo específico “detallar las actitudes presentadas por los alumnos al trabajar con los cuentos de la biblioteca escolar”, decidí que se trabajara gradualmente esta motivación y acercamiento a los textos, puesto que de acuerdo con Solé (1992), propiciar la lectura individual a través de plantear objetivos personales y un propio ritmo va marcando la pauta a que los alumnos creen un vínculo con la lectura desde un enfoque más por gusto, placer. Por lo cual, se llevó a cabo un proyecto dividido en tres acciones con el propósito de que los alumnos experimentaran la lectura como un conjunto y como algo divertido, entretenido y que se disfruta.

En base a lo anterior se encontró que los alumnos presentan una actitud positiva y con interés al leer los cuentos en grupo y realizar actividades vinculadas a la educación artística, ya

que fue una estrategia “nueva” para los alumnos el representar sus ideas y conceptos construidos por medio de esculturas o dibujos. Esto hizo que fuera más fácil exponer sus ideas al equipo y a sus compañeros en general. La lectura en casa, que fue la última actividad realizada, dio lugar a que los alumnos asumieran un papel más activo en la lectura, que más allá de la comprensión e interpretación, identificarán la estructura superficial del libro y los elementos esenciales del texto.

Los resultados de la investigación dan cuenta de que las acciones de acercamiento a la lectura requieren de un tiempo establecido y de una constancia en la práctica de la misma. Al ser poco el tiempo que se destinó para realizar la actividad “lectura en casa”, observé que no todos los alumnos tomaron la actividad con el objetivo que se planteó, pues como se aprecia en las palabras de los alumnos tanto escrita como verbalmente, ellos optaron por leer en tiempos muy reducidos y no tan constantes. Solé (1992) plantea que es necesario que el individuo se sienta capaz de leer, y de comprender el texto para poder crear una experiencia más positiva en lugar de sentir la lectura como una carga, desarrollando así desánimo, abandono y desmotivación. Conuerdo con esto último puesto que para algunos de los estudiantes la actividad se vio como algo tedioso e inclusive el 24% del grupo asegura que tuvo dificultades al momento de comprender el texto.

Durante el desarrollo de este trabajo de investigación también se observó que la autoevaluación y la coevaluación dentro del proceso de las tareas y productos finales de los alumnos propicia que el alumno tome decisiones desde la valoración tanto positiva o negativa de su trabajo, para mejorar. (Antonia, 1997). Esto lo pude observar en el contraste que hubo entre los borradores y los productos finales.

En este proceso que realizaban los alumnos, después de los comentarios de sus compañeros y las recomendaciones que se hacían se pudo observar cómo algunos de los trabajos mejoraron, y posteriormente en las autoevaluaciones, se hacía una retrospectiva tanto del trabajo final, así como del proceso tanto cognitivo, como actitudinal de los estudiantes al trabajar de manera individual, como grupo, equipos o pares.

Haciendo un análisis general de los resultados, puedo mencionar que no se tuvo un avance total en comprensión lectora del grupo; sin embargo, mediante el trabajo realizado con los alumnos en el proceso de la investigación se pudo observar un interés hacia la lectura que antes no era visible, así como también el desarrollo y contraste de las ideas principales de los estudiantes con

referencia a un tema y la construcción de sus conocimientos con la ayuda de la lectura. Si bien las estrategias propuestas tanto por MEJOREDU, así como por Solé, fueron benéficas en los procesos de construcción de los aprendizajes significativos de los alumnos., se pudo apreciar un cambio en la actitud que mostraban los alumnos con respecto a la lectura, pues la mayoría del grupo presentó un gusto e interés por la lectura.

Con respecto al alcance de los objetivos que se plantearon en el trabajo de investigación, es relevante mencionar que este estudio impacta de manera positiva en el campo de formación académica de Lenguaje y Comunicación, pero también en las demás disciplinas que son parte del currículum de la educación básica. También se favorecieron las interacciones sociales con su entorno para contextualizar justamente lo aprendido, dándole un significado a la información. Se logró, además, una relación positiva entre el trabajo de las prácticas sociales del lenguaje y el modelo ABP, (aprendizaje basado en proyectos), puesto favorece el propósito de interactuar y exponer ciertamente los conceptos generados por los alumnos.

Por finalizar, pero sin dejarse como algo irrelevante, me gustaría plantear más objetivamente las áreas de oportunidad que denotan del trabajo realizado, comenzando por los tiempos establecidos para realizar las intervenciones, considero que un proyecto de una a dos semanas máximo no es suficiente para presentar avances de mejora en el tema en porcentajes altos, no es posible cambiar la mente de los alumnos en siete proyectos, es algo que hay que incluir y enlazar más con las demás asignaturas (transversalidad de los contenidos). El tomar más en cuenta los intereses y las opiniones de los alumnos, pero saber el momento preciso en el cual intervenir para poder guiarlos hacia el objetivo que se desea alcanzar.

Menciono esto a raíz de los proyectos en los que me permití darles más “apertura” en temas los alumnos, pero vi como algunos de los niños al finalizar los proyectos se desviaban del objetivo planteado o bien se terminaban aburriendo un poco al ser temas tan extensos que leer y analizar para poder dar por ejemplo una opinión y reconstrucción de los hechos. Entonces considero importante medir más la parte en que si los alumnos puedan elegir temas de interés personal pero que a la vez sean temas que apoyen el objetivo principal del trabajo.

El iniciar con textos que requirieran un menor esfuerzo de comprensión como por ejemplo cuentos, historias o artículos de revistas pudo haber sido un mayor acierto para desarrollar en los

alumnos una actitud más de confianza y de ahí comenzar con textos un poco más complejos, cuando me di cuenta de esto trate de cambiar las dinámicas y por eso surge el último proyecto “lectura en la casa y escuela”, para invitar a la lectura ligera a los alumnos y que se sintieran en confianza e interés de leer, para de ahí partir a la comprensión de las historitas que contaban estos libros.

Referencias bibliográficas

- Abril, V. (2008). Técnicas e instrumentos de la investigación. *Recuperado de; http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41375407/Tecnicas_e_Instrumentos_Material_de_clases_1.pdf*.
- Alan Neill, D. & Cortes Suarez, L. (2018). Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica. Capítulo 4; Investigación cualitativa y cuantitativa. UTMACH. pp. 69-83.
- Alvarado, J. C. O. (2016). La Investigación Acción como herramienta para Formación Docente. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (19), 5-17.
- Antonia Casanova. (1997). Manual de evaluación educativa. Editorial Muralla, S.A. (pp. 68-92).
- Arotoma Palomino, I. I. (2021). *Retroalimentación formativa y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa "Mariscal Cáceres" Ayacucho, 2020*.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2° Ed. TRILLAS México
- Ballestín, B. (2018). Introducción a los métodos de investigación cualitativa en La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación. Barcelona, España: UOC
- Carrasco Altamirano, A., (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su empleo regular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17),
- Cassany, Daniel (2009). Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Editorial Paidós.
- Chaves Salas, AL, (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25 (2), 59-65.

- Colunga, S., García, J. y Blanco, C. (2013, Ene- Jun). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. *La investigación- acción en educación*. Universidad de ciencias pedagógicas, Transformación ISSU: 2098, 9(1) 14- 23.
- Del Canto, E., & Silva Silva, A. (2013). METODOLOGIA CUANTITATIVA: ABORDAJE DESDE LA COMPLEMENTARIEDAD EN CIENCIAS SOCIALES. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, III (141), 25-34.
- Fernández Velázquez, A. M. (2021). El desarrollo de los niveles de comprensión lectora en un grupo de sexto grado de primaria. *AMEXCO Revista Electrónica Educativa*, 1(1), 62–76. Recuperado a partir de <https://www.revistaamexco.com.mx/index.php/ojs/article/view/13>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores
- Figuerola Montaña, A., Orozco Medina, M. G., Preciado Caballero, N. E. (2012). Niveles de ruido y su relación con el aprendizaje y la percepción en escuelas primarias de Guadalajara, Jalisco, México. *Ingeniería*, 16(3), 175-181.
- Gallego Ortega, José Luis, Figuerola Sepúlveda, Susana, & Rodríguez Fuentes, Antonio. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- García M. A., Arévalo M. A. & Hernández C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174.
- García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033>
- Gómez Bastar, S. (2012). *Metodología de la investigación (1a.)*

- Gómez Palomino, J., (2011). COMPRENSION LECTORA Y RENDIMIENTO ESCOLAR: UNA RUTA PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN. COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 2 (2),27-36. [fecha de Consulta 10 de enero de 2023]. ISSN: 2219-7168. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845038003>
- Gonzales, A. G. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. Islas, 0(138), 125-135.
- González Morales, A. (2017). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. ISLAS, (138), pp. 125–135. Recuperado a partir de <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572>
- Latorre, A. (2007). La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (3ra edición). Grao, de IRIF, S.L. C/ Frances Tarrega, 32- 34. www.uv.mx/~Frmipe/files/2019/07/La-investigacion-accionconocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf
- Lerner, Delia. (2001). Leer y escribir en la escuela; lo real, lo posible y lo necesario. México, FCE.
- LÓPEZ, J. y LÓPEZ, L. K. Influencia de la estrategia de cuentos en shipibo en la comprensión lectora de estudiantes del quinto y sexto grado de primaria. Rev. Tzhoecoen. Octubre - diciembre 2020. Vol. 12 / N.º 4, pp. 476-486-ISSN: 1997-8731
- Martin de la Sierra, R. S. (2017). El método mixto en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Infantil como mejor alternativa para la atención a la diversidad del alumnado. Revista Publicaciones Didácticas. N° 86, pp. 117-123. Recuperado de https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_086_sep.pdf
- Monroy Romero, J. A., & Gómez López, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.
- Ortiz Granja, Dorys (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 19 (2), pp. 93-110.

- ORTIZ-SALAZAR, María Angélica and PENA CASTANO, Juan Manuel. La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *sophia* [online]. 2019, vol.15, n.2, pp.111-117. ISSN 1794-8932. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.952>
- Palma Torres, J. S. (2019). Inteligencia emocional y niveles de comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de una institución educativa del Callao. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/8795>
- Palmero, M. R. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. In *Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping* (Vol. 1, pp. 535-544).
- PEÑA-GARCÍA, S. N. (2019). EL DESAFÍO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. *Revista Panorama*, 13(24), 43 -56. doi: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Peralta Rojas, E. (2017). Evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto al sexto grado del nivel primaria de la Institución Educativa N° 00908–“La Esperanza” de Nueva Cajamarca, 2015.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*, España: Labor.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata. Madrid.
- Risco Hoyos, M. (2017). Estrategias Cognitivas para Mejorar los Niveles de Comprensión Lectora en los Estudiantes del sexto Grado de Educación Primaria de la IE N° 11513 “Juan Pardo y Miguel”, Pátapo, Provincia Chiclayo, Año 2015”.
- Rojas, N. (1995). *La lectura y su comprensión*. Lima: Ironyodla Editores.
- Rojo, G., y Damaso, M. (1999). Epistemología, constructivismo y didáctica, *Revista Cubana de Psicología*, 15(2) pp. 117 –123.
- Salmerón, L., García, A. & Vidal-Abarca, E. (2018). The Development of Adolescents’ Comprehension-Based Internet Reading Activities. *Learning and Individual Differences*, (61), 31-

39. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608017302029?via%3Dihub>

Santos, SC, Ruiz, JG y Colunga, CJB (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación/El docente como investigador y transformador de su propia práctica: La investigación-acción en educación. *Transformación*, 9 (1), 14-23.

SEP, y OEI (2022). Metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP). pp. 1-4.

SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. México: SEP

Sierra Tapia, C. (2019). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública del Callao. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/65b84d53-a602-4690-9ffd-6e3c9e418249/content>

Solé Gallart, I. (1992). Estrategias de lectura. *Barcelona, Grao*.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Infancia y Aprendizaje*. (39-40), 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2012, núm. 59, p. 43-61.

Ticona, R. M. L., Condori, J. L. M., Mamani, J. S. M., & Santos, F. E. Y. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39.

ANEXOS

Anexo 01

Preguntas que conforman el formulario de Google, para recolección de datos útiles para realizar el contexto externo.

ENTREVISTA/ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA DEL 5°A	
<p>Buenas tardes estimados padres de familia del grupo de 5°A, favor de contestar la siguiente información, gracias. La información recibida tendrá total privacidad y será utilizada solo con fines educativos.</p> <p>fabht02@gmail.com Cambiar cuenta </p> <p> No compartido</p> <p><i>* Indica que la pregunta es obligatoria</i></p>	
<p>Nombre del Alumno: *</p> <p>Tu respuesta _____</p>	<p>Fecha de nacimiento, del alumno: *</p> <p>Fecha</p> <p>dd/mm/aaaa </p>
<p>Edad del Alumno: *</p> <p>Tu respuesta _____</p>	<p>El alumno, ¿Toma algún tipo de medicamento?, ¿Cuál? *</p> <p>Tu respuesta _____</p>
<p>Usted es él/la: *</p> <p><input type="radio"/> Padre</p> <p><input type="radio"/> Madre</p> <p><input type="radio"/> Abuelo</p> <p><input type="radio"/> Abuela</p> <p><input type="radio"/> Otros: _____</p>	<p>¿Cuánto tiempo dedica el alumno a su tarea en casa? *</p> <p><input type="radio"/> 1 a 2 horas</p> <p><input type="radio"/> 3 a 4 horas</p> <p><input type="radio"/> Otros: _____</p>
<p>Nombre de la Madre: *</p> <p>Tu respuesta _____</p>	<p>¿El alumno presenta alguna barrera de aprendizaje?, especifique. *</p> <p>Tu respuesta _____</p>
<p>Ocupación de la Madre: *</p> <p>Tu respuesta _____</p>	<p>Nombre del padre: *</p> <p>Tu respuesta _____</p>
	<p>Ocupación del Padre: *</p> <p>Tu respuesta _____</p>
	<p>Escolaridad: *</p> <p>Tu respuesta _____</p>
	<p>EN CASO DE QUE EL ALUMNO TENGA TUTOR O TUTORA...</p>
	<p>Nombre del tutor/a *</p> <p>Tu respuesta _____</p>

DATOS DE LA VIVIENDA

Domicilio: *

- Casa propia
- Renta

Numero de habitaciones *

Tu respuesta _____

El alumno comparte habitación, con: *

Tu respuesta _____

Personas que viven en casa *

¿A cargo de quien se queda el alumno cuando no están los padres o el tutor?, agregue el nombre. *

Tu respuesta _____

Servicios con los que cuenta: *

- Teléfono inteligente.
- Computadora
- TV.
- Tablet
- Radio
- Teléfono fijo

¿Cuál considera que es la modalidad más adecuada para el aprendizaje del alumno? *

¿Considera que la educación primaria es importante en la educación del alumno? *, ¿Por qué?

Tu respuesta _____

¿Considera importante la asistencia de padres de familia a las juntas y actividades escolares? *

- Si
- No
- Tal vez

Dedica _____ horas a ayudar y dar apoyo en las tareas escolares del alumno. *

Tu respuesta _____

El alumno, ¿Lee libros muy a menudo? *

- si
- no

¿Qué hace el alumno normalmente después de la escuela? *

Tu respuesta _____

¿Usted asiste a los actos escolares, visitas al aula y actividades deportivas, etc.? *

- si
- no
- en ocasiones

DATOS ACADÉMICOS

¿Con qué material a notado que prefiere trabajar el alumno en sus tareas? *

- Libro y libreta
- Cartulinas/ mapas/ laminas
- Materiales en línea
- Otros: _____

¿Cree que el trabajo académico ocupa la mayor parte del tiempo de su hijo y, por tanto, le impide disfrutar de otras actividades que le gustan? *

- Si
- No

El alumno, ¿Estudia voluntariamente sin ser obligado? *

Anexo 02*Ejemplo de asentimiento informado de los alumnos*

Asentimiento Informado

Yo, _____ he sido informado/a del trabajo de investigación que se está realizando en mi grupo (sexto A), por la docente en formación Fabiola Itzel Herrera Jimenez. Dicho estudio lleva el tema; Estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en el alumnado de sexto de práctica.

El trabajo de investigación tiene como objetivo fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado para el aprendizaje de las diferentes disciplinas, mediante estrategias didácticas propuestas por Solé y las orientaciones didácticas de MEJOREDU. Pero lo cual se desea que participe en las diferentes actividades grupales, en parejas o individuales, todo ello de manera ética con fines meramente educativos, garantizando cuidar mis derechos. Mi intervención será registrada por medio de audios, videograbaciones y fotografías como evidencias del trabajo realizado, para posteriormente llevar a cabo su análisis.

Mi colaboración será tratada de manera anónima, a excepción de las imágenes que aparezcan en la presente tesis de investigación. Los resultados de la investigación podrán ser publicados en el repositorio de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Además, tengo conocimiento de que en cualquier momento que desee retirarme del estudio, mi decisión será respetada.

Conocidos todos los detalles del trabajo de investigación, yo _____ de _____ años de edad, doy mi asentimiento para participar en el presente estudio.

Anexo 02

Ejemplo de consentimiento informado de los papás de los alumnos.



Consentimiento Informado

Yo, _____, padre/madre y/o tutor del alumno _____, he sido informado/a del trabajo de investigación que se está realizando en el grupo (sexto A), por la docente en formación Fabiola Itzel Herrera Jimenez. Dicho estudio lleva el tema; Estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en el alumnado de sexto de práctica.

El trabajo de investigación tiene como objetivo fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado para el aprendizaje de las diferentes disciplinas, mediante estrategias didácticas propuestas por Solé y las orientaciones didácticas de MEJOREDU. Pero lo cual se desea que mi hijo/a participe en las diferentes actividades grupales, en parejas o individuales, todo ello de manera ética con fines meramente educativos, garantizando cuidar sus derechos. Su intervención será registrada por medio de audios, videograbaciones y fotografías como evidencias del trabajo realizado, para posteriormente llevar a cabo su análisis.

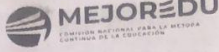
Su colaboración incluye el uso del primer nombre del alumno, así como de imágenes pertenecientes en la presente tesis de investigación. Los resultados de la investigación podrán ser publicados en el repositorio de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Además, tengo conocimiento de que en cualquier momento que el alumno desee retirarse del estudio, su decisión será respetada.

Conocidos todos los detalles del trabajo de investigación, yo _____ madre/padre y/o tutor de _____ doy mi consentimiento para usar estos datos y evidencias recabadas, con el único fin educativo y de investigación.

Anexo 03

Ejemplo de reactivos de examen diagnóstico MEJOEDU y SISAT

EDUCACIÓN

 **MEJORÉDU**
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

**Evaluación Diagnóstica para las Alumnas
y los Alumnos de Educación Básica**

LECTURA, MATEMÁTICAS Y FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA **Primaria 6**

Propósito:
Esta evaluación diagnóstica tiene como propósito conocer lo que han aprendido los alumnos que inician sexto grado de primaria de tu escuela, en el área de Lectura.

Instrucciones:
Escucha con atención las siguientes indicaciones que leerá tu maestra(o):

- Para esta evaluación contarás con este Cuadernillo, con la Hoja para el Registro de Respuestas y con la Hoja de Preguntas Abiertas. Lee detenidamente cada pregunta y responde como se indica.
- En la mayoría de las preguntas deberás elegir cuál es la respuesta correcta: A, B, C o D.
- En la Hoja para el Registro de Respuestas ubica el número de la pregunta que estás contestando y rellena con lápiz el círculo de la opción que consideres correcta.

Ejemplo:

Cuadernillo	Hoja para el Registro de Respuestas
--------------------	--

1. Joel y Antonio coleccionan estampas. Joel tiene 24 y Antonio tiene 8,
¿cuántas estampas tienen entre los dos?

A) 3
B) 16
C) 22
D) 32

1. A B C D

2. A B C D

3. A B C D

4. A B C D

- Si te equivocas, borra cuidadosamente y marca otra opción de respuesta.
- No realices anotaciones en tu Cuadernillo** y mantenlo en buen estado, ya que otros compañeros también lo utilizarán. Si necesitas hacer anotaciones, pídele a tu maestra(o) una hoja en blanco.
- En la Hoja de Preguntas Abiertas encontrarás preguntas que te pedirán escribir tus propias respuestas.
- Si tienes alguna duda al responder la prueba, levanta la mano para que se acerque tu maestra(o) y te la aclare.
- No puedes consultar ningún libro o cuaderno para resolver la prueba, ni utilizar dispositivos electrónicos como: calculadora, tableta o celular, entre otros.
- No puedes comunicarte con tus compañeros mientras respondes la prueba.
- Al terminar de resolver la prueba, coloca la Hoja para el Registro de Respuestas, la Hoja de Preguntas Abiertas y la hoja de anotaciones –si es que la pediste– dentro del Cuadernillo, ciérralo y levanta la mano para que tu maestra(o) te indique el momento en que puedes pasar a entregarlo.
- No salgas del aula hasta que tu maestra(o) revise que el material esté completo y en buen estado.

lector?

24. De acuerdo con lo que leíste, ¿qué consecuencia tiene ingerir alimentos ricos en grasas y carbohidratos?

A) Una reducción de triglicéridos e insulina.
 B) Desarrollar anorexia, bulimia y vigorexia.
 C) Desarrollar un síndrome metabólico.
 D) Una reducción en el riesgo de diabetes.

25. ¿Cuál de las siguientes opciones completa el espacio en blanco señalado en el texto?

A) así mismo
 B) así como
 C) porque
 D) pero

26. A partir del texto, elige el enunciado que debe aparecer en la Figura.

A) Comida chatarra en la dieta de los mexicanos.
 B) Efectos de la comida chatarra en la salud.
 C) Alimentos que ayudan a prevenir enfermedades.
 D) Cambios en el estilo de alimentación de los niños.

27. ¿Para qué le sirve al lector el dato: (Busdiecker, Castillo y Salas, 2000)?

A) Para informar sobre los riesgos de consumir comida chatarra.
 B) Para saber cómo influyen los hábitos alimenticios de los padres.
 C) Para comprender la importancia de tener una dieta saludable.
 D) Para reconocer de dónde se obtuvo la información utilizada.

Lee la carta. Contesta las siguientes cuatro preguntas.

Aguascalientes, Aguascalientes a 18 de febrero de 2020.

Ma. Luisa Méndez Ocampo
 Directora de la Escuela Primaria "Moisés Sáenz"

1. Buenas tardes directora Ma. Luisa Méndez Ocampo, quiero compartir con usted algo que me inquieta enormemente. He escuchado y leído en diferentes medios de comunicación que los niños y niñas de nuestro país casi no leemos y que preferimos dedicar nuestro tiempo libre a cualquier otra actividad. Por ello, el motivo de la presente carta es solicitar su apoyo para que en la Semana Cultural se lleven a cabo diferentes actividades en nuestra escuela. Por ejemplo:

- Un intercambio de libros entre la comunidad escolar.
- Lectura de cuentos en voz alta.

2. Estas ideas surgieron de dos momentos de mi vida que recordé con emoción. El primero fue cuando el profesor Humberto nos enseñó a leer y formamos nuestra biblioteca del salón. Él nos animaba a participar en concursos literarios y a visitar la feria de libro. En realidad, nos estaba preparando para algo mejor: adquirir el placer de la lectura.

3. La segunda anécdota fue cuando iba en segundo y acompañé a mi hermano mayor a la biblioteca municipal; él fue a la sala de lectura infantil y me sugirió visitarla. Cada libro que revisaba era una puerta mágica a la imaginación, pude adentrarme en aventuras fantásticas, viajar a lugares lejanos y experimentar otras vidas. Desde entonces un buen libro me acompaña a todas partes.

4. Como es de su conocimiento, la lectura nos da beneficios como ampliar nuestro vocabulario, mejorar nuestra ortografía y comprensión; ejercitar nuestro cerebro y si nos leen por la noche, podemos dormir mejor. Todas estas ventajas son excelentes razones para **fomentar, es decir, motivar** la lectura en nuestra comunidad escolar a través de diferentes actividades.

Alicia Rivas Solares
 Alumna de 6° A

20. ¿Cuál es la diferencia entre los propósitos del anuncio 1 y del anuncio 2?

- A) El 1 está dirigido a adultos y el 2, a niños.
- B) El 1 ilustra el consumo de agua y el 2 tiene un fin informativo.
- C) El 1 promueve el cuidado de la salud y el 2 tiene un fin comercial.
- D) El 1 indica una frase y el 2, el precio del producto.

21. ¿Cuál es la función de la expresión "Tómala en serio!" del anuncio 1?

- A) Concientizar al lector que tomar agua limpia previene enfermedades.
- B) Informar sobre los daños a la salud que provoca el agua sucia.
- C) Mostrar enojo ante el hecho de que se consuma agua contaminada.
- D) Convencer al lector de que el agua caliente tiene un mejor sabor.

22. ¿Qué elementos de los anuncios 1 y 2 se usan para convencer al lector?

- A) La frase del anuncio 1 y la marca "Azuli" del anuncio 2.
- B) El hombre con la pastilla del anuncio 1 y el lago del anuncio 2.
- C) La cubeta del anuncio 1 y la marca "Azuli" del anuncio 2.
- D) La frase del anuncio 1 y el paisaje del manantial del anuncio 2.

23. ¿Qué frase se puede incluir en el anuncio 2 para atraer más la atención del lector?

- A) "El plástico es biodegradable".
- B) "Tan pura como la naturaleza".
- C) "Toma agua todos los días".
- D) "Tu familia te lo agradecerá".

Lee el artículo de divulgación. Contesta las siguientes cuatro preguntas.

Comida chatarra, sabrosa pero peligrosa

Alejandra Padilla

Dulce y grasosa, una combinación difícil de resistir hace que la comida chatarra esté en la dieta de los mexicanos, con graves secuelas en la salud.

La ingesta de alimentos ricos en grasas y carbohidratos puede derivar en el síndrome metabólico, el cual consiste en desarrollar resistencia a la insulina (la hormona que se libera para que el azúcar entre a las células). Esta condición provoca que el organismo empiece a utilizar grasas para procesar el azúcar y los triglicéridos aumentan, lo que es causa de la obesidad.

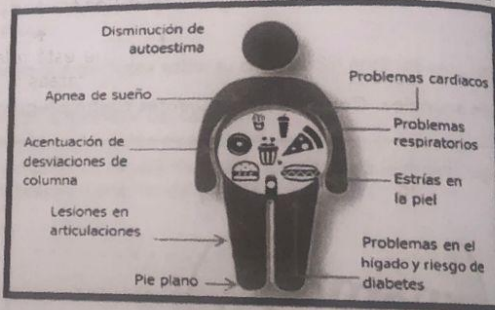


Figura _____

Bertha Prieto, investigadora de la UNAM, menciona que "el estilo de vida ha cambiado: actualmente muchos padres trabajan todo el día y tienen poco tiempo para cuidar la dieta de sus hijos. Restaurantes de comida rápida, los alimentos congelados, las frituras y demás productos procesados son una alternativa que ahorra tiempo y que les gusta a los niños por su rico sabor, pero a la larga tienen más desventajas que virtudes" (ver figura).

Anteriormente se creía que la obesidad era sinónimo de salud, pero actualmente hay suficiente evidencia médica para asegurar que no es así. Hoy en día los niños padecen obesidad desde edades tempranas _____ consumen, en gran parte, comida chatarra sin medida. Por ello, se recomienda una dieta balanceada y ejercicio para sentirse bien; sin embargo, es importante hacerlo con moderación porque abusar del gimnasio o no comer absolutamente nada por temor a engordar también dañan nuestro cuerpo y podemos llegar a desarrollar enfermedades como la anorexia, bulimia o vigorexia.

La búsqueda de una dieta saludable debe iniciarse en la infancia; las prácticas de alimentación utilizadas por los padres tienen una gran influencia en los hábitos alimenticios de los niños. Los padres que se alimentan de forma saludable tienen mayores probabilidades de tener hijos con los mismos hábitos alimenticios (Busdiecker, Castillo y Salas, 2000).



2. ¿Qué concluyes a partir de las intervenciones de Marisol Luna e Israel Caballero en los fragmentos 2 y 4?
- A) Es mejor dejar pocas tareas escolares a los niños porque tienen múltiples actividades que hacer y los padres de familia no tienen tiempo de revisarlas.
- B) Los niños tienen muchas cosas que hacer como ayudar en las labores de la casa, cuidar a los hermanos y jugar.
- C) Las tareas escolares son importantes porque los niños pueden aprender más, como en el caso de Francia.
- D) Se deben dejar más tareas escolares en casa porque los niños pueden ocupar su tiempo libre y aprender; además, los padres de familia conviven más con ellos.
3. En el fragmento 2 Marisol Luna expresó: "Yo no estoy de acuerdo en que haya tareas escolares porque cuando llegamos a casa tenemos muchas cosas que hacer". ¿En qué fragmento se expresa una crítica constructiva a este comentario?
- A) 1
- B) 4
- C) 5
- D) 6

Lee el reportaje. Contesta las siguientes tres preguntas.

El ajolote mexicano: fascinante especie en peligro de extinción

Marja Alcione Spencer

Orígenes

1. El ajolote es un asombroso anfibio originario de México que habita en los lagos de Xochimilco. Desde finales del siglo XVIII y principios del XIX causaba grandes polémicas entre los científicos europeos por la naturaleza de su extraña especie. Actualmente, debido a la explotación desmedida para fines medicinales, la urbanización y la introducción de especies exóticas, el ajolote está en peligro de extinción.



Descripción

2. El ajolote mexicano es una extraña salamandra con la característica de conservar sus rasgos larvales en la vida adulta. Es decir, conserva su aleta de renacuajo, la cual recorre la mayoría de su cuerpo. También tiene unas branquias externas que sobresalen de la parte trasera de su ancha cabeza en forma de plumas. En pocos casos (20%), el ajolote madura y sale del agua, a diferencia de las salamandras convencionales que prefieren mantenerse sumergidas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el ajolote prefiere permanecer en el fondo de los lagos, aunque es capaz de respirar de tres formas diferentes: por la piel, los pulmones y las branquias que se ubican en los costados de su cabeza.

Sobrevivencia

3. Según las estadísticas, el ajolote alcanza un promedio de 83% de sobrevivencia durante el nacimiento; en la etapa de transformación de renacuajo a salamandra es de casi 100%; sin embargo, entre la tercera y sexta semanas de desarrollo, la probabilidad de supervivencia disminuye a un 10% debido a la presencia de bacterias y hongos que amenazan su salud. Pasando esta etapa, el porcentaje de mortalidad disminuye a solo un 3%. A pesar de todo, el promedio de vida de un ajolote es de 15 años.



Peligro de extinción

4. De acuerdo con los censos, en 1998 existían 6,000 ejemplares por kilómetro cuadrado en el lago de Xochimilco; para 2008 el número descendió a 1,000 y en el conteo realizado en 2010, solo pudieron registrarse 100 ajolotes. Actualmente, los registros de los investigadores arrojan resultados alarmantes y desalentadores, por lo tanto los biólogos ya están actuando y poniendo en marcha un proyecto en el cual las crías de los ajolotes permanecen en cautiverio para que tengan mayores cuidados y puedan sobrevivir.

LECTURA

El truco de Alejandro

El truco de Alejandro Cuando la gente piensa en los magos, lo primero que se le viene a la cabeza es, por supuesto, lo que podría hacer si tuviera poderes mágicos, inalcanzables para la mayoría de los mortales. ¡Abracadabra!: cosas que aparecen y desaparecen. ¡Tachaaaaan!: objetos que cambian de forma. ¡Alakazam!: cosas que vuelan, desafían las leyes de la gravedad y se desplazan de un lugar a otro sin ser vistas.

Los impresionantes juegos de manos y trucos de magia que practica cualquier mago forman parte de una antiquísima tradición de brujos e ilusionistas. Durante siglos, en todo el mundo, magos de todas clases han asombrado a la gente haciendo cosas que parecen imposibles, y al hacerlo ¡bien que se han divertido!

La mayoría de los mejores trucos que seguimos practicando fueron inventados hace cientos (y hasta miles) de años. Según dice la leyenda, la magia se llama así porque es el arte de los magi, los sacerdotes de la antigua Persia. Pero la verdad es que los persas aprendieron todo lo que sabían de los egipcios, y también que los trucos de magia proceden de todas las partes del mundo.

A lo largo de la historia se han presentado algunos trucos que han sido totalmente irrepitibles. Y aquí va un ejemplo: la historia del rey Gordias y su famoso nudo.

El rey Gordias fue un monarca que inventó el nudo más complicado del mundo: tan complicado que nadie, ni el mago de la corte, pudo deshacerlo. En una ocasión, Alejandro Magno, el gran conquistador de Macedonia, fue a visitarlo y supo de una profecía que afirmaba que aquél que lograra deshacer el nudo llegaría a ser rey de Asia. Alejandro desenvainó su espada y cortó el nudo: y la profecía se cumplió, pues Alejandro llegó a gobernar en gran parte de Asia.

Janice Eaton Kilby y Terry Taylor, El libro de trucos de magia de aprendiz de brujo, México, SEP-Océano RBA, 2005

1. ¿De qué trata la lectura?

2. ¿Qué trucos hacen los magos?

3. ¿Qué hizo el rey Gordias?

4. ¿Por qué querían deshacer el nudo del rey Gordias?

4. ¿Alejandro hizo un truco? ¿Cuál?

Total de palabras de la lectura: 299

COMPONENTES E INDICADORES							
I	La lectura es fluida	3	La lectura es estandarizada	Ruido	2	No hay ruido	1
II	Precisión en la lectura	3	Precisión moderada en la lectura		2	Falta de precisión en la lectura	1
III	Atención en todas las palabras complejas	3	Atención en algunas palabras complejas que cambian		2	Sin atención a palabras complejas	1
IV	Uso adecuado de la voz al leer	3	Uso inconsistente de la voz al leer		2	Manejo inconsistente de la voz al leer	1
V	Seguridad y disposición ante la lectura	3	Seguridad limitada y esfuerzo durante la lectura		2	Inseguridad o resistencia ante la lectura	1
VI	Comprensión general de la lectura	3	Comprensión parcial de la lectura		2	Comprensión deficiente	1

TABLA DE RESULTADOS

Resultados por componente						Total por alumno
I	II	III	IV	V	VI	

Nivel Esperado (15-18)

En desarrollo (10-14)

Requiere Apoyo (9 o -)

Anexo 04

Planeaciones trabajadas en la intervención



ESCUELA PRIMARIA "JOSÉ MA. MORELOS"
C.C.T. 24DPR2910S ZONA ESCOLAR 156 SECTOR XXIII
CALLE LEÓN No. 101, U.HAB. ABASTOS, SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.
CICLO ESCOLAR 2022-2023



ASIGNATURA:	Español		
FECHA DE APLICACIÓN:	21 de febrero del 2023	GRADO Y GRUPO:	6°A
CAMPO DE FORMACIÓN ACADEMICA:	Lenguaje y comunicación		
TEMA:	Propiedades y tipos de textos		
APRENDIZAJE ESPERADO:	• Expresa por escrito su opinión sobre hechos.		
PRACTICA SOCIAL DEL LENGUAJE:	Escribir cartas de opinión para su publicación		
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE:	• Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender		
CONTENIDO:	Argumento de la carta	PAG. LIBRRO:	117 - 118

SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos y tiempo estimado	Estrategias y actividades	Recursos y materiales didácticos	Evaluación
INICIO 10 min. Aprox.	Entregar a los alumnos noticias y artículos del estado de SLP sobre un conflicto social.	• Fichas de investigación	• Lista de cotejo para registro de tareas y act.
DESARROLLO 40 min. Aprox.	Los alumnos leen las noticias y comentan en grupos sobre ellas para posteriormente realizar la ficha de investigación.		
CIERRE 10 min. Aprox.	Se leen las fichas, se contestan dudas de como elaborar estas fichas y el para qué no sirven.		

TAREA:



ESCUELA PRIMARIA "JOSÉ MA. MORELOS"
C.C.T. 24DPR2910S ZONA ESCOLAR 156 SECTOR XXIII
CALLE LEÓN No. 101, U.HAB. ABASTOS, SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.
CICLO ESCOLAR 2022-2023



ASIGNATURA:	Español		
FECHA DE APLICACIÓN:	13 de febrero de 2023	GRADO Y GRUPO:	6°A
CAMPO DE FORMACIÓN ACADEMICA:	Lenguaje y comunicación		
TEMA:	Propiedades y tipos de textos	PAG. LIBRRO:	110 – 122
PRACTICA SOCIAL DEL LENGUAJE:	Escribir cartas de opinión para su publicación		
APRENDIZAJE ESPERADO:	Expresa por escrito su opinión sobre hechos.		
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE:	Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender		
CONTENIDO:	Lo que conozco		

SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos y tiempo estimado	Estrategias y actividades	Recursos y materiales didácticos	Evaluación
INICIO 10 min. Aprox.	Se da lectura de los propósitos de la práctica social de lenguaje que se empieza. Y se rescatan las ideas de los alumnos con respecto al tema.	Libro de texto. Libreta de español.	• Lista de cotejo para registro de actividades.
DESARROLLO 40 min. Aprox.	Se abordan las diferencias entre las cartas formales e informales. En equipos realizan las preguntas del libro y una tabla para explicar estas diferencias.		
CIERRE 10 min. Aprox.	Se conversan estas tablas y preguntas ahora de manera grupal.		



ESCUELA PRIMARIA "JOSÉ MA. MORELOS"
C.C.T. 24DPR2910S ZONA ESCOLAR 156 SECTOR XXIII
CALLE LEÓN No. 101, U.HAB. ABASTOS, SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.
CICLO ESCOLAR 2022-2023



ASIGNATURA:	Español		
FECHA DE APLICACIÓN:	Martes 29 de noviembre del 2022	GRADO Y GRUPO:	6°A
CAMPO DE FORMACIÓN	Lenguaje y comunicación		
ACADEMICA:			
TEMA:	Propiedades y tipos de textos	PAG. LIBRRO:	86 – 88
APRENDIZAJE ESPERADO:	Reconoce la función de los relatos históricos y emplea las características del lenguaje formal al escribirlos.		
PRACTICA SOCIAL DEL LENGUAJE:	Escribir un relato histórico para el acervo de la biblioteca de aula.		
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE:	• Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas		
CONTENIDO:	Lo que conozco, relato histórico.		

SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos y tiempo estimado	Estrategias y actividades	Recursos y materiales didácticos	Evaluación
INICIO 10 min. Aprox.	Los alumnos exponen sus investigaciones a sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> Material de participación 	<ul style="list-style-type: none"> Lista de cotejo para registro de tareas y act.
DESARROLLO 40 min. Aprox.	Leer con los alumnos el texto p. 88 LTG identificando la información de este. Dar respuesta a la pregunta p. 89 LTG en libreta.		
CIERRE 10 min. Aprox.	Se comenta en grupo sobre la lectura que se leyó y la actividad del día de hoy.		

TAREA:



ESCUELA PRIMARIA "JOSÉ MA. MORELOS"
C.C.T. 24DPR2910S ZONA ESCOLAR 156 SECTOR XXIII
CALLE LEÓN No. 101, U.HAB. ABASTOS, SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.
CICLO ESCOLAR 2022-2023



ASIGNATURA:	Español		
FECHA DE APLICACIÓN:	Martes 22 de noviembre del 2022	GRADO Y GRUPO:	6°A
CAMPO DE FORMACIÓN	Lenguaje y comunicación		
ACADEMICA:			
TEMA:	Comprensión e interpretación	PAG. LIBRRO:	74 – 77
APRENDIZAJE ESPERADO:	• Usa palabras que indiquen orden temporal, así como numerales y viñetas para explicitar los pasos de una secuencia.		
PRACTICA SOCIAL DEL LENGUAJE:	Elaborar un manual de juegos de patio		
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE:	• Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas		
CONTENIDO:	Lo que conozco		

SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos y tiempo estimado	Estrategias y actividades	Recursos y materiales didácticos	Evaluación
INICIO 10 min. Aprox.	Jugar con los alumnos un juego de patio, en la cancha de la escuela. ¿Saben cuáles son las instrucciones?, ¿Pueden identificarlas al leer?, ¿Qué son los juegos de patio?	<ul style="list-style-type: none"> L. T. G. Cubos para participación Material de participación Cartel para el juego y cola de tela o papel. 	<ul style="list-style-type: none"> Guía de observación.
DESARROLLO 40 min. Aprox.	Leer y jugar el juego "ponle la cola al burro". Contestar página 77 del libro de texto. 1- ¿En cuantas partes se divide el texto? 2- ¿Le agregarían algo para que se comprenda mejor? 3- ¿Incluirían recomendaciones de seguridad? 4- ¿Qué tipo de trabajos son las resaltadas? 5- ¿Cuáles son las terminaciones de estas palabras?		
CIERRE 10 min. Aprox.	Comentar en grupo sobre lo que realizamos el día de hoy. ¿Se puede jugar con figuras?, ¿Cuáles figuras conocemos?		

TAREA:

Anexo 05

Trabajo relato histórico, producción de los alumnos.

05 dic 2022

"La caída de Tenochtitlán"

Introducción: En este relato histórico, veremos como fue la caída de Tenochtitlán y como afectó a México. En el año de 1519, Hernán Cortés y sus soldados, llegaron a las costas del Mediterráneo, y se encontraron a varios indígenas. Hernán Cortés y sus soldados, combatieron contra los indígenas, y tomaron a algunas mujeres, entre esas, Malitzin, una mujer muy inteligente que hablaba maya y náhuatl.

Después de que Cortés conquistara las costas, el emperador de Tenochtitlán, se había enterado de que Cortés se dirigía hacia Tenochtitlán. Envío mensajeros para que le dieran regalos a Cortés a cambio de no llegar a Tenochtitlán, pero Hernán Cortés al ver las riquezas, se interesó más en ir a Tenochtitlán e invadirlo. Cortés se alió con: Tlaxcaltecas, Tetzucanos y Totonacos.

10

Andrea:
 Sigue realizando tus
 trabajos, proyectos y tareas
 con la dedicación y presentación
 tan buena como hasta ahora.
 ¡Éxito!

Autora:

La caída de Tenochtitlán

Hace 503 años, en 1519, Hernán Cortés, (Un militar) navegó a las costas del Mediterráneo por una expedición, donde en Yucatán, encontró a Jerónimo de Aguilar, que él había naufragado y era esclavo de un gobernante maya, por lo que hablaba maya y español. Hernán Cortés, combatió con los indígenas en Tabasco, y también, tomaron a algunas mujeres, una de esas mujeres, era Malitzin, una mujer muy inteligente que hablaba maya y náhuatl, que sirvió como consejera de Hernán Cortés. Y nombro a las costas, La villa rica de la veracruz.

El emperador de Tenochtitlán, se enteró de la llegada de Hernán Cortés, y envió mensajeros para que le dieran regalos a Hernán Cortés, a cambio de que no llegara a Tenochtitlán, pero Hernán Cortés al ver tanta riqueza, decidió ir a Tenochtitlán.

Mientras se dirigían a Tenochtitlán, Hernán Cortés se alió con pueblos, como: Totonacos, Tlaxcaltecas y Tetzcoanos. Gracias a estas alianzas, Hernán Cortés tenía muchísimos más soldados y era más poderoso.

El noviembre de 1519, Hernán Cortés, había llegado a Tenochtitlán, donde fue recibido por soldados para evitar que Cortés atacara el pueblo.

Pero ya habían llegado las tropas españolas en "La villa rica de la veracruz", porque, tenían de tener a Hernán Cortés por conquistar tierras sin la autorización de nadie. Cortés al enterarse, decidió enfrentarlos, dejando a cargo de Tenochtitlán a Pedro de Alvarado. Al regresar, se dio cuenta que Pedro de Alvarado, había causado una rebelión. Hernán Cortés, le pidió a Moctezuma (Emperador de Tenochtitlán), que desde el techo de su palacio, se hubiera un ataque contra ellos mismos.

Autora:

Andrea Anahí Delgadillo Loreda

Tras la batalla, Moctezuma muere, no se sabe con certeza quien lo mató, aunque investigaciones dicen que fue Hernán Cortés quien lo mató.

El 30 de junio de 1520, Cortés intentó escapar de Tenochtitlán, pero fue descubierto y fue atacado por los soldados de Moctezuma.

En esta batalla murieron muchos españoles y perdieron la mayoría de riquezas que habían conseguido, convirtiéndose en la peor derrota que tuvieron los españoles en la conquista, la llamaron: "La noche triste".

Pero para los mexicas (soldados de Moctezuma), fue una noche de triunfo.

Tras esta derrota, Hernán Cortés, desde "La villa rica de Veracruz", más soldados, más caballos y más aliados indígenas al igual que armas, y ordeno que construyeran barcos de vela con cañones para poder combatir con los mexicas en el río Texcoco. Se alió de mas pueblos que estaban alrededor de Tenochtitlán como: Huexotzincas, Chalacas y Otomies, así Hernán Cortés, teniendo más soldados para combatir con los mexicas otra vez y adueñarse de Tenochtitlán.

Pero tambien los españoles trajeron la viruela, esta enfermedad, no la conocian los mexicas, ni tampoco las demas poblaciones indigenas.

Eran tan pocos habitantes, que los que no se habian contagiado, no podian alimentar a los que si estaban contagiados. Los mexicas, llamaron a esta enfermedad: "huey zahuatl" y tambien "totomonaliztli", que significa: gran erupción cutánea. Algunas personas huyeron por miedo a contagiarse, haciendo que la población se disminuyera. Haciendo que la epidemia ayudara a la conquista de Tenochtitlán.

Cuitláhuac, fue nombrado emperador, pero murio al poco tiempo por la viruela, y fue remplazado por Cuauhtémoc.

En mayo de 1521, Hernán Cortés y sus soldados, bloquearon el suministro de alimentos y agua e iconunicaron a Tenochtitlán. Pero los mexicas resistieron el sitio por 3 meses, asta que el 13 de agosto de 1521, Hernán Cortés apresó a Cuauhtémoc, logrando la conquista, pero trayendo varias consecuencias:

Ademas

Consecuencias:

- * Se origino el virreinato de Nueva España
- * Exterminación de gran parte de población de Tenochtitlán.
- * Los aztecas sobrevivientes fuerón esclavos
- * Destrucción de las políticas y costumbres aztecas.
- * Se origino el mestizaje

¿Quiénes participan?

- * Hernán Cortés
- * Moctezuma
- * Cuauhtemóc
- * Malitzin
- * Jeronimo Aguilar
- * Pedro de Alvarado

Referencias Bibliograficas

123 aprende más - La caída de Tenochtitlan

Libro de Historia cuarto grado

Rocío Carreón - La conquista de México Tenochtitlan