



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACION
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

ELABORACIÓN DE HISTORIETAS: ESTRATEGIA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SELENE ANABEL WALLE BETANCOURT

CD. VICTORIA, TAM.

NOVIEMBRE DE 2018



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACION
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

ELABORACIÓN DE HISTORIETAS: ESTRATEGIA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Que para obtener el título de Maestra en Educación Básica

PRESENTA

SELENE ANABEL WALLE BETANCOURT

CD. VICTORIA, TAM.

NOVIEMBRE DE 2018



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN



DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 14 de noviembre del 2018

C.

SELENE ANABEL WALLE BETANCOURT

PRESENTE.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: **“ELABORACIÓN DE HISTORIETAS: ESTRATEGIA PARA LA COMPRESIÓN LECTORA EN QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**; opción: **Tesis**, a propuesta de la tutora la C. Dra. Rosa María González Isasi, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestra de Educación Básica.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN
PROFR. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Agradecimientos

A mi mamá,
porque gracias a ella soy quien soy,
por su ejemplo y múltiples sacrificios.
Gracias mamita.

A mi marido y compañero de vida,
por su amor y apoyo constante
que fueron en cada momento de desesperación,
mi motivación a seguir adelante.
Te amo amor mío.

A mis grandes amores, mis hijas
por tantos momentos de ausencia
y por ser la razón de esforzarme cada día,
Las amo infinitamente.

A mi suegra,
por su apoyo incondicional
durante todos los fines de semana.
Gracias suegra.

A mi familia política,
por siempre estar ahí
cuando solicitaba su apoyo.
Gracias familia.

A mis maestros,
que sin su guía oportuna
no habría adquirido el mismo conocimiento.

En especial, a la Dra. Rosa María González Isasi,
mi directora de tesis,
por compartir sus conocimientos,
paciencia, dedicación, motivación
y calidad de ser humano,
que fue parte crucial para alcanzar con éxito este posgrado.
Gracias infinitas Dra. Rosy.

A todos y cada uno de los que formaron parte
de este hermoso episodio. Gracias.

Resumen

La presente investigación cualitativa con estudio de caso tuvo como propósito analizar los cambios que se produjeron en la comprensión lectora de 32 alumnos de 5° grado de educación primaria, a partir de la intervención con la estrategia de la historieta en el modelo interactivo de la lectura, así como la mediación pedagógica de la profesora investigadora, ya que los alumnos habían manifestado el poco desarrollo de esa habilidad. Se analizó qué importancia daban a la lectura los alumnos y se diseñó, a partir de sus intereses, la estrategia Armo historietas, para que alcanzaran la habilidad lectora. La estrategia se fundamentó con enfoque constructivista en donde el papel de la mediación, los recursos implementados y las emociones que les genera leer una historieta son relevantes. Se utilizó la técnica de observación con los instrumentos de registro de observación videograbado, diario de campo y lista de cotejo, así como la encuesta con la entrevista y el cuestionario. Se encontró que los alumnos al trabajar la historieta fundada en sus intereses desarrollaron una mejor comprensión lectora ya que lograron comprender los textos e incluso hasta realizar inferencias. Esto hace ver la necesidad de trabajar la lectura vinculada los intereses de los alumnos, sus las emociones y la mediación pedagógica sistemática, lo que requiere el trabajo coordinado entre profesores.

Palabras clave: Comprensión de lectura, Mediación pedagógica, Estrategia didáctica, Producción de Historieta.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción.....	6
Planteamiento del problema	11
Contexto del problema	18
Estudios que han investigado el problema	20
Del proceso lector del alumno.	20
Del proceso lector del profesor.....	26
Deficiencias de los estudios y/o situaciones de la realidad	28
Preguntas de investigación.....	29
Propósito	29
Justificación	30
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	33
Política educativa respecto a la lectura	33
La lectura en el currículo oficial de quinto grado de la Educación Primaria...	37
Principios pedagógicos del currículo.	38
Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.	
.....	39
Planificar para potenciar el aprendizaje.....	39
Generar ambientes de aprendizaje.	40
Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.....	41
Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.....	42
Evaluar para aprender.....	43
El desarrollo de la habilidad lectora en el currículo.	44
Teorías de aprendizaje que fundamentan el programa de estudios.....	48

El sujeto que aprende a leer	54
Estrategias metacognitivas previas a la lectura	57
Estrategias metacognitivas durante la lectura.	58
Estrategias metacognitivas después de la lectura.....	58
Papel de la mediación y sus recursos	59
La historieta	63
Modelo interactivo de lectura.....	65
Capítulo 3. Metodología.....	66
Enfoque y método de investigación.....	66
Sujetos de estudio	66
Técnicas e instrumentos de investigación	67
Técnica de observación.....	68
Registro de observación videograbado.	69
Diario de campo.	69
Lista de cotejo.	70
Técnica de encuesta.	70
Entrevista.	71
Cuestionario.	71
Procedimiento metodológico	72
Etapa diagnóstica.	72
Etapa de intervención.....	74
Análisis de datos	79
Aspectos éticos	81
Capítulo 4. Resultados	83

Resultados de la fase de diagnóstico	83
Comprensión lectora de alumnos.	83
Ventajas de comprender lo que se lee.	84
Habilidad lectora.	84
Logro de los alumnos en la comprensión lectora.	88
Estrategias didácticas empleadas por el profesor.	89
Planeación de clase.	89
Desarrollo de actividades.	93
Interés de los alumnos por trabajar con la historieta.	95
Percepción de los alumnos de las características y ventajas de la historieta.	95
Experiencia en la elaboración de historietas.	96
Temas de interés en las historietas.	96
Resultados de la fase de intervención	97
Comprensión del texto.	97
Necesidad de comprender el texto.	97
Uso de ideas previas.	99
Uso del lenguaje oral para expresar ideas.	101
Inferencia lectora.	102
Sentimientos en la comprensión del texto.	103
Mediación pedagógica.	104
Modalidades de trabajo que mejor funcionan.	104
Dinámica de la clase.	105
Estrategias para propiciar la concentración de los alumnos.	108

Recursos didácticos motivantes.	109
Papel de la profesora.	111
La historieta como recurso motivante.....	113
Agrado en la elaboración de historietas.	113
Fomento a la libertad de expresión.	114
Dificultad al hacer historietas.....	117
Conclusiones	120
Recomendaciones	124
Referencias	126
Apéndices.....	141
Apéndice A. Test de estilos de aprendizaje	142
Apéndice B. Registro de Observación de la videograbación	145
Apéndice C. Entrevista a expertos	170
Apéndice D. Cuestionario a profesoras de quinto grado	173
Apéndice E. Cuestionario a alumnos de quinto grado	176
Apéndice F. Plan de acción de la estrategia Conoce historietas	178
Actividad 1. Conoce historietas.	178
Actividad 2. Construyendo historietas.	181
Actividad 3. Más historietas.....	185
Actividad 4. Mi propia versión de historietas.	188
Apéndice G. Diario de campo.....	193
Apéndice H. Entrevista focalizada grupal a alumnos de quinto grado	198

Capítulo 1. Introducción

Desde mediados del siglo XX la necesidad de cambios educativos es una constante. El argumento central señala la distancia entre el conocimiento aplicado en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana y los contenidos educativos de la educación formal. En México, el derecho de todo mexicano a la educación está reconocido en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se estableció que debe ser laica, gratuita, obligatoria y de calidad (Gobierno de la República, 2013a).

Para que la educación esté acorde con las transformaciones que sufre la sociedad, se requiere que constantemente se revisen los currículos, para enfrentar los retos que esos cambios plantean y formar a los ciudadanos con las características acordes con esas nuevas realidades, es decir “para lograr una educación de calidad, se requiere que los planes y programas de estudio sean apropiados, por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo” (Gobierno de la República, 2013b, p. 62).

En México estas acciones se han realizado a lo largo de la historia en diversas reformas al sistema educativo. A partir de 1921 basada en la idea de José Vasconcelos de universalizar la educación, se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP). Años más tarde, en 1946 Jaime Torres Bodet, dos veces Secretario de Educación, conformó la Comisión Revisora de Planes y Programas, las Escuelas Normales y el Instituto de Capacitación del Magisterio.

Como esas acciones hubo otras en las que se buscó lograr una educación que respondiera a las condiciones de la realidad imperante. Sin embargo, fue

hasta 1992 con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que “México inició una profunda transformación de la educación y reorganización de un sistema educativo nacional, que dio paso a reformas encaminadas y propuestas pedagógicas, así como a una mejor gestión de la Educación Básica” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.15).

En el año 2002 fue firmado por las autoridades federales y locales del país el Compromiso Social por la Calidad de la Educación. Este, tuvo como propósito la transformación de la educación en el contexto económico, político y social para alcanzar educación de calidad y estándares altos de aprendizaje. En el 2008, con la Alianza por la Calidad de la Educación suscrita por el gobierno federal y los representantes del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), se estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada a desarrollar competencias y habilidades, profesionalizar a los profesores, evaluar y rendir cuentas, con la finalidad de que todos los actores participaran activamente en la calidad del sistema educativo. Esto llevó a un proceso paulatino de la elaboración del currículum (Secretaría de Educación Pública, 2011a).

Le antecedieron las reformas curriculares determinadas en diversos acuerdos; en los que se estableció el Programa de Educación Preescolar, el nuevo Plan y programas de estudio para Educación Primaria, y el nuevo Plan y programas de estudio de educación secundaria (Gobierno de la República, 1993, 2004, 2006). Fue a partir del 2009 que se inició

una reforma curricular que articula los tres niveles de educación básica en un enfoque basado en competencias, en el que el papel del profesor se

enfrenta a nuevos desafíos, tomando en consideración que nuestra educación ha sido básicamente tradicional, por lo que se hace necesario comprender las razones de este cambio con la intencionalidad de contribuir a su apropiación y puesta en marcha (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p.145).

Fue así como se estableció la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que se basa en el enfoque por competencias, el cual exige la implementación de los aprendizajes a las prácticas sociales, la resolución de problemas cotidianos y la elaboración de proyectos, que permitan al estudiante poner en juicio el pensamiento crítico y complejo. Sin embargo, en

cualquier reforma curricular el factor imprescindible es la formación docente, ya que es a través de los maestros que el currículum llega a las aulas, es él quien hace posible el aprendizaje en el aula a través de su práctica educativa” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p.144).

Por lo que la labor del profesor es muy importante y como tal requiere de una constante actualización, “este nuevo contexto exige transformaciones en la práctica docente, ante una nueva generación de reformas educativas que buscan garantizar una educación de calidad para todos” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p.24). Por ello, se plantea como necesario “contar con maestros, directores y supervisores mejor capacitados” (Gobierno de la República, 2013b, p. 61). Esto con el objetivo de mejorar la calidad de la educación básica. De allí la importancia de que los profesores desarrollen competencias, se profesionalicen constantemente y se evalúen para mejorar su práctica docente en la que se logren los propósitos planteados en la RIEB. Además, para atender su tarea, requieren

transformar su práctica docente de acuerdo con las nuevas demandas de la sociedad. Así, los profesores requieren utilizar en la mediación pedagógica, estrategias didácticas en las que las interacciones de los alumnos, tanto entre ellos como con los materiales y recursos didácticos, propicien la construcción de las competencias necesarias. Para ello, se requiere, como planteó Díaz Barriga (2003), que el profesor realice sistemáticamente la reflexión sobre su accionar y el acontecer diario en el aula.

Esta importancia del papel del profesor, planteado a partir de las demandas de la RIEB, también se estableció en la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Gobierno de la República, 2013c). Esta ley tiene como propósito, fundamentar acciones para mejorar la calidad de la educación, entre ellas la de reformar las prácticas profesionales de los profesores al evaluarlos, con ello se buscó la idoneidad de sus conocimientos y capacidades, al mismo tiempo que se reconoce su labor.

Por otro lado, la sociedad actual demanda ciudadanos capaces de desenvolverse en el mundo globalizado, para ello requiere el desarrollo de competencias y habilidades. En el contexto mexicano, lo anterior se establece en la política educativa que emana desde el artículo tercero constitucional hasta el actual plan de estudios, este último “es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 25) en la educación básica. La primera competencia del plan de estudios es el aprendizaje permanente, para lograrlo se requiere desarrollar cinco habilidades: (a) lectura, (b) escritura, (c) manejo de TIC, (d) manejo de una segunda lengua y (e) aprender a

aprender. Entonces “la calidad de la educación está ineluctablemente asociada a un buen nivel de competencia lectora en los alumnos” (Henao Alvarez, 2001, p. 46). Por lo tanto, es parte del compromiso de los maestros el formar lectores, ya que “la escuela debe promover el desarrollo de comportamientos que permitan la comprensión del texto escrito” (Rosales, Aimar y Pérez, 2007, p. 60).

Así, una de las tareas de gran relevancia en la Educación Básica, es el desarrollo de la habilidad lectora de los alumnos, ya que con ella podrán aprender otros contenidos y continuar así a lo largo de la vida, con el objetivo de integrarse a la sociedad cada día más exigente. Con esas bases, en el presente estudio se analizó la práctica docente de la propia investigadora y la comprensión lectora de un grupo de alumnos de 5° grado de una escuela primaria urbana de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. Esta comprensión es conceptualizada como “un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de sus propios conocimientos o experiencia previa para inferir el significado que este pretende comunicar” (Pérez Zorilla, 2005, p. 122). Al respecto, Irrazabal (2007) señaló que un texto solo puede comprenderse a través de entender las oraciones; las cuales, a su vez, se comprenden por el significado de las palabras que la conforman, de tal manera que, para el desarrollo de la comprensión lectora, son relevantes los conocimientos previos que el lector posea y las estrategias que utilice.

Ese proceso no solo es importante para acceder a la lectura, sino que también lo es la cultura en general. Actualmente, la habilidad lectora es la base del aprendizaje permanente donde se destaca la lectura para la comprensión, es la vía para aprender y poder incorporarse en las nuevas economías (Secretaría

de Educación Pública, 2011a, 43). Al realizar la lectura y comprenderla, los sujetos no solo construyen conocimientos, sino que también se estructuran esquemas que le permitirán aprender más (Pérez Zorrilla, 2005, p. 122). Así mismo, si una persona logra comprender lo que lee logrará argumentar ideas a favor o en contra del escrito, o dicho en otras palabras, será capaz de conocer el impacto que ha tenido en su aprendizaje y cuestionar algo que no le parezca. Al respecto, Irrazabal (2007) afirmó “quien comprende, impone a los estímulos transformaciones sucesivas que conducen de una forma de representación a otra, cada vez más abstractiva” (p. 45).

Las formas de propiciar el desarrollo de esta habilidad han llamado la atención y se ha estudiado desde hace mucho tiempo, ya que es de interés por su relevancia en cualquier aprendizaje. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la lectura no es algo pasivo, sino que es la interacción entre el lector y el texto (Jouini, 2005); es darle interpretaciones personales mientras se lee, es el entenderlo y no solo descifrar gráficas. De esta manera, el lector no es pasivo frente al texto, de allí que la lectura siempre esté condicionada a la reflexión.

Planteamiento del problema

Los diferentes estudios analizados permitieron identificar la importancia de la lectura como primera habilidad para el desarrollo de la competencia para el aprendizaje permanente. Lo anterior motivó a realizar un proceso de diagnóstico de las habilidades de lectura del grupo de quinto grado de una escuela primaria, ubicada en la periferia de la ciudad, de contexto urbano marginado. Por lo regular ambos padres trabajan de empleados en maquiladoras, negocios

departamentales, tiendas de abarrotes, fruterías, lo cual deja de manifiesto las carencias económicas de esta población. Por esas condiciones y debido a las grandes jornadas de trabajo de los padres, poco ayudan en las tareas escolares de sus hijos, incluida la lectura. Además, porque su nivel de escolaridad es bajo y no practican con frecuencia la lectura. Características que coinciden con lo que Frade (2009) afirmó:

Si una persona crece en un medio sociocultural en el que el lenguaje oral y escrito está altamente desarrollado, su capacidad para comprender, analizar e inferir nuevos conocimientos a partir de la lectura serán mayores que aquellos que puedan tener una persona que vive en un medio con un lenguaje pobre (p. 30).

En ese sentido, las condiciones socioeconómicas y el poco modelamiento de lectura que la familia hacía en casa de los alumnos podrían fungir como un factor que obstaculice la lectura y la comprensión lectora; esto lo afirmó Schunk, (2012) en la teoría cognoscitivista social cuando señaló que: “gran parte del aprendizaje humano ocurre en un entorno social. Al observar a los demás las personas adquieren conocimiento, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes” (p. 118).

Aunado a ello, está el poco hábito de leer y la poca frecuencia de realizarla fuera de la escuela, ya que como se identificó, en su casa preferían realizar otras actividades como ver televisión o jugar videojuegos, actividades de ocio que, si bien los entretienen y distraen, en ocasiones les limitaba que realizaran actividades que aportaran ricos elementos a su cultura, como lo propicia la lectura. Al respecto, León (2010) señaló que

el problema en el que se cristaliza este lento trasvase de hábitos de ocio es que acaba constituyendo un círculo vicioso en el que se produce un abandono progresivo de la lectura como consecuencia de un menor entrenamiento lector y de un aumento de la dificultad comprensiva, lo que conlleva, a su vez, a una actitud negativa hacia la lectura que invita a un mayor abandono de la lectura (p. 104).

También se encontró que al parecer los alumnos veían a la actividad de lectura como algo rutinario, aburrido y sin sentido para su vida. Esto obstaculizaba el agrado hacia ésta y por ende la comprensión de esta al hacer tareas o resolver ejercicios, no solo en la asignatura de español, sino en todas las asignaturas y no solo para actividades académicas. También como elemento importante para resolver problemas de la vida cotidiana. Es decir, los alumnos perdían el acceder a información cultural diversa y a desarrollar su competencia lectora, que requiere de conocimientos, intereses y estrategias que se ponen en juego por parte del lector.

Santiago G., Castillo P. y Morales (2007) afirmaron que:

la lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual (p. 28).

Así mismo, cuando se les cuestionó a los alumnos acerca de lo que leyeron, no supieron responder, no supieron localizar ideas principales y formar un cuadro sinóptico o un mapa mental, algunos alumnos incluso deletreaban al leer. De allí se consideró que había una deficiencia en su comprensión lectora, pues lo que

leyeron no lo comprendieron y esto se vio reflejado en los aprendizajes que les fueron evaluados, pues como afirmó Henao Alvarez (2001, p. 46) “sólo cuando un estudiante tiene la habilidad de leer de manera comprensiva un texto, puede lograr un aprendizaje significativo de sus contenidos”. En ese proceso de lectura en el que se comprende el lenguaje escrito “intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (Solé 1992, p. 18). Pérez Zorrilla (2005) agregó a ello, que la lectura es un proceso complejo que implica el uso de diversas estrategias, unas en forma consciente y otras inconscientes.

Por eso, se buscó identificar las acciones que la profesora realizaba en torno al proceso lector de los alumnos. En ese análisis realizado, se identificó que, aunque generalmente propiciaba y promovía que los alumnos practicaran la lectura diaria y en cualquier actividad escolar resaltaba la importancia de ésta, no siempre estas lecturas se correspondían con los intereses de los alumnos. Si bien, esas lecturas que trabajaban estaban señaladas en el programa, e incluía en las actividades relacionadas con ellas y que en algunas utilizaban las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la profesora no hacía adecuaciones curriculares para que motivara a los alumnos a realizar la lectura o a seguirla con concentración cuando alguien la leía en la proyección que se hacía desde la computadora.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se estableció como “una debilidad del sistema educativo que reiteradamente se ha señalado y documentado es el estado que guarda la infraestructura física educativa” (Secretaría de Educación Pública, 2013a, p. 26), ya que es común que las

escuelas no cuenten con TIC o que no estén en funcionamiento apropiado, por lo que se crean condiciones inadecuadas para el aprendizaje y el trabajo de los profesores.

La profesora investigadora utilizaba las TIC en algunas de las actividades para: (a) la transmisión de videos, (b) proyecciones de lecturas de temas de interés, (c) consulta en la Web de dudas que surgían en clase y (d) para la proyección de los libros de texto, ya que como lo señaló González (2008) los estudiantes “suelen hallarse a la vanguardia de la utilización de las nuevas tecnologías y contribuyen a insertar la práctica de éstas en la vida diaria” (p. 2); es decir, a los alumnos generalmente les agrada el uso de las TIC dentro del aula. Sin embargo, aunque se hacía ese uso, todavía resultaba limitado, debido a que no se contaba con aula de medios en dónde se pudiera contar con más recursos, como objetos de aprendizaje o equipo de cómputo individual para los alumnos.

Otra condición que afectaba un proceso de lectura más variado era la poca disponibilidad de acervo bibliográfico, el cual se limitaba a los textos establecidos en los libros de texto gratuitos, ya que no se contaba libros en la Biblioteca del Aula (BA).

Aunque los textos de los libros de texto correspondían a los intereses de la edad de 9 y 10 años que tenían los alumnos, no estaban basados en las características de contextos de sus preferencias, por lo que algunos de esos textos no atraían a los alumnos para realizar su lectura, es decir, no se partía “del sujeto, de su actividad y del contexto” (Hernández Rojas, 2008, p. 42). Aunado a esto, la profesora poco trabajó la lectura entre pares o en pequeños grupos sin considerar el aprendizaje a través de modelos coetáneos, es decir, el “observar a compañeros

semejantes a ellos como modelos realizando una tarea puede aumentar la autoeficacia de los observadores” (Schunk, 2012, p. 149), por lo que, no se les permitió aprender a través de la observación de modelos semejantes. Además, poco practicaba los constantes cuestionamientos de reflexión, que cimbraran dudas e interés que permitieran la racionalidad crítica de los alumnos, lo que Morin (1999) llamó “errores de la razón” (p. 7). Esto dejó de manifiesto que no se veía al sujeto como “un constructor, re- constructor o co-constructor de una serie de representaciones o interpretaciones de la realidad” (Hernández Rojas, 2008, p. 41) al no partir las interacciones entre los sujetos.

También se encontró otra situación relacionada con la práctica docente en la mediación para la comprensión lectora. Se identificó que la profesora aunque había implementado diversas estrategias para propiciar la comprensión lectora de los alumnos, como: (a) la de lectura por padres, (b) préstamos a domicilio de la biblioteca, (c) ampliar el acervo de la biblioteca del aula, (d) aplicar la estrategia de lectura robada en la que leen un texto y en un punto y aparte o seguido, antes de terminar de leer el texto otro continúa, (e) cuestionamientos constantes sobre lo leído, (f) visitas cada semana a la Biblioteca Escolar (BE) y (g) uso de la tecnología, no ha logrado abatir este problema, pues pareciera ser que la profesora no analizaba sistemáticamente los efectos de su quehacer y poco se colaboraba entre docentes de grados paralelos para intercambiar experiencias y estrategias de lectura.

Esto constituye un área de oportunidad para la mejora de la práctica docente, ya que como señaló Schön (como se citó en Domingo Roget, 2008) la práctica docente es uno de los elementos centrales del proceso aprendizaje, sin

descartar la importancia del conocimiento formal. La práctica docente es el eje articulador para el aprendizaje, ya que a partir de los conocimientos que el profesor posee, permiten una garantía del avance de los aprendizajes de los alumnos, sumado a lo que los profesores trabajen con sus colegas para identificar situaciones problemáticas y buscar soluciones a ellas.

De allí la importancia del trabajo colaborativo que se desarrolle en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), los cuales “son un espacio privilegiado para promover el aprendizaje entre pares” (Secretaría de Educación Pública, 2013b, p.12). Además, son establecidos en el acuerdo 717 en forma obligatoria para las escuelas, por el cual se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, en donde se señala la necesidad de garantizar las sesiones de CTE establecidas en el calendario escolar, así como la misión y propósitos enmarcados (Gobierno de la República, 2014).

De esta forma, los CTE son considerados como uno de los aspectos clave para el fortalecimiento de la autonomía de gestión en cada una de las instituciones educativas, además del intercambio de ideas entre profesores.

Fue precisamente durante la primera sesión ordinaria en la escuela donde se llevó a cabo el proyecto que se analizaron los resultados del examen de diagnóstico establecido institucionalmente y elaborados por los profesores responsables de cada grupo. Allí se identificó que los resultados más bajos que obtuvieron los alumnos fueron en la comprensión lectora, por lo que se reconoció como un problema general de la escuela que había que atender durante el ciclo escolar. Así, se diseñó una Ruta de Mejora Escolar (RME), la cual consistió en plantear objetivo, propósito y actividades a partir del problema de la poca

comprensión lectora de los alumnos y desarrollarlas a nivel escuela, con el fin de contribuir a que esa situación se solucionara.

Estos resultados motivaron a profundizar en el análisis de esa situación problemática de la comprensión lectora de los alumnos de quinto grado, para identificar las causas y apoyarlos en la práctica de la lectura y el logro de la comprensión lectora ya que “el tener un buen nivel de comprensión lectora le va a permitir al alumno mejorar su eficacia lectora y le va a permitir desarrollar un conocimiento más completo de su realidad” (Delgado Vásquez, et, al. 2005, p. 53) de forma que les permita aprender de manera autónoma a lo largo de su vida, ya que “la lectura permite, a quien la domina, aprender de manera independiente, potencializando así su desarrollo” (Gómez, 2008, p. 96).

Contexto del problema

La escuela primaria en donde se desarrolló la presente investigación contaba en el 2016, al inicio del proyecto, con una matrícula de 589 alumnos los cuales eran atendidos por 18 profesores frente a grupo, una directora, una subdirectora, tres profesores de USAER, dos profesores de Educación Física, tres profesoras del idioma inglés, un profesor comisionado en la BE desde mitad de ciclo, cuatro administrativas y tres personas de apoyo a la limpieza.

El personal de la institución manifestó de manera general la importancia del fomento a la lectura y la comprensión lectora, ya que es un problema presente a nivel escuela, por lo que en la Ruta de Mejora Escolar (RME) se plantearon actividades que favorecieran el aprendizaje de la lectura y la escritura como una de las prioridades de mejora. Dentro de ellas: (a) formar círculos de lectura, (b) cuestionar constantemente a los alumnos tras cualquier lectura y (c) implementar

actividades lúdicas de lectura y comprensión lectora durante las actividades para iniciar bien el día.

Además, dentro de la Institución se llevaron a cabo las actividades del programa estatal “Así leo, escribo y me divierto”, el cual es una propuesta de actividades para promover el desarrollo de la lectura y la escritura, que tiene como finalidad favorecer el desarrollo de la habilidad lectora. El programa propone cinco líneas de acción para practicar la lectura y la escritura, estas son: (a) Biblioteca Escolar, (b) Biblioteca del aula, (c) Vinculación curricular, (d) Lectura y escritura en familia, (e) Temas para leer, escribir y reír y (f) Otros espacios para leer. Algunas de estas líneas se incorporaron en las actividades de la RME del presente ciclo.

La mayoría de los alumnos del grupo de quinto grado, que fue en el que se trabajó, habían cursado sus grados anteriores en esta misma escuela. Fueron diferentes los profesores que los atendieron, pero su máximo grado académico era semejante, ya que tenían estudios de Licenciatura.

Durante ese ciclo escolar, se trabajó con los padres de familia para concientizarlos sobre la importancia de que apoyaran de 20 a 30 minutos diarios a sus hijos con ejercicios de lectura o para resolver sus tareas. Para contar con información sobre ese apoyo, se les pidió que sus hijos llevaran su tarea firmada por ellos. Esto no fue siempre así, ya que en ocasiones las tareas no la llevaban firmadas los alumnos, en otras ocasiones las llevaban firmadas, pero no estaban correctamente hechas. Resultó difícil contar con ese apoyo, ya que sólo pocos alumnos llevaron diariamente firmada su la tarea. En esa situación pudo interferir el hecho de que, en la mayoría de las familias, ambos padres trabajaban amplias

jornadas como empleados, así mismo, el hecho de que algunos padres expresaron que habían olvidado los contenidos pues su máximo grado de estudios era de nivel medio superior. Si bien no se pudo conocer con claridad las razones por las cuales los padres no apoyaron en esa tarea a sus hijos, si quedó de manifiesto que la mayoría de ellos daban poca relevancia al fomento de la lectura en el hogar.

Estudios que han investigado el problema

Existen numerosas investigaciones respecto al tema, que aportan interesantes resultados desde diferentes perspectivas. Aquí se analizaron algunos de ellos desarrollados desde los procesos de los sujetos: (a) del alumno y (b) del profesor, que ayudaron a comprender la relevancia de esta problemática.

Del proceso lector del alumno.

Una investigación relevante fue la que realizó Henao Alvarez (2001), quien investigó a 2459 alumnos de tercero y cuarto grado de escuelas públicas de Medellín, España, para conocer a través de la prueba “Evaluación de habilidades para la comprensión lectora” el nivel de comprensión lectora que poseían los alumnos. Los resultados mostraron una deficiencia en la competencia lectora, especialmente en la inferencia y la capacidad crítica. Además, tenían un proceso lector muy pobre y restringido, por lo que planteó sugerencias pedagógicas y didácticas a los profesores, para que formaran lectores entusiastas, creativos, sensibles, reflexivos y críticos. Estas sugerencias fueron: (a) un especialista de lectura por escuela, (b) calidad de los textos y materiales didácticos, (c) maestros más capacitados para enseñar la lectura; ya que son ejemplo de buenos lectores para los alumnos, (d) investigar modelos y estrategias didácticas que utilizan los

profesores con mejores resultados para socializarlos entre ellos y (e) que las escuelas deben de disponer de materiales buenos y abundantes.

Otra investigación fue la que realizaron Quispe Villacorta, Ynafuku Fukuhara y Nole Grados (2004), quienes indagaron acerca de la relación entre la asistencia a la biblioteca y la comprensión lectora en alumnos de edades entre 7 y 8 años. La evaluaron y analizaron con la Prueba de la Complejidad Lingüística Progresiva (CLP). Los resultados arrojaron que no existía relación entre ésta y la asistencia a la biblioteca, por lo que concluyeron que la asistencia asidua a la biblioteca no era garantía para que los niños fueran lectores competentes.

Delgado Vásquez, et al. (2005), a través de un estudio descriptivo comparativo, analizaron el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de cuarto a sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana. La muestra se conformó con 780 participantes de cada grado escolar, a quienes se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de CLP, de cuarto a sexto grado de educación primaria Forma A (Alliende, Condemarín y Milicic, 1991). En los grupos de cuarto grado no se encontraron diferencias entre resultados de comprensión lectora en alumnos de colegios estatales y no estatales, en quinto y sexto grado se encontraron grandes diferencias entre los alumnos de colegios estatales y no estatales lo que pareciera ser que el contexto, influye mucho en los resultados. Con estos efectos se comprobó que los niveles de comprensión lectora no se han desarrollado adecuadamente en el nivel primario en el grupo de estudio del Perú.

Por otra parte, Jaramillo Arana, Montaña de la Cadena y Rojas Reina (2006), analizaron a 60 niños de cuarto grado, de edades entre 9 y 10 años para

conocer la problemática que enfrentaban al realizar inferencias y abstraer información de un texto narrativo. El análisis lo hicieron a través de la categorización de la comprensión lectora de textos con errores semánticos. Los resultados aportaron datos respecto a la dificultad para ejercer control sobre los procesos cognitivos de los alumnos cuando leían: (a) no son cognitivamente tan flexibles como los lectores de alto rendimiento, (b) les es difícil identificar los aspectos principales de un texto y (c) tienen dificultad para detectar sus fallas de comprensión lectora. Ante esto concluyeron que era relevante promover el proceso meta-cognitivo de monitoreo de la comprensión lectora, así como a revisar modelos acerca de cómo realizar dicha promoción y también a cuestionarse acerca de cómo un sistema educativo particular puede ser tanto beneficioso como contraproducente para este proceso.

Otra investigación fue la que hizo Ramos Morales (2006), quien investigó el proceso de comprensión lectora de textos expositivos de 60 niños y niñas de 13 y 14 años que asistían a octavo año de Educación Básica en colegios municipales y subvencionados de dos ciudades de Chile. Observó el tipo de razonamiento que los alumnos realizaban; es decir, indagó la capacidad de los sujetos para extraer información del texto y si se lograban el nivel de comprensión profunda. Los resultados arrojaron que los niños analizados no lograron comprender del todo lo que leían, ya que en la mayoría no eran capaces de construir una representación mental personal de lo leído, no eran capaces de utilizar la lectura como una herramienta eficaz que les permitiera obtener una relación eficaz con su realidad o hacer uso de la lectura como una fuente de aprendizaje; las respuestas estaban basadas en los conocimientos que tenían del tema del texto y no del texto en sí.

Ello reflejaba la dificultad que tenían para extraer las ideas principales o por la falta de estrategias de comprensión para relacionar ambos tipos de información.

Gómez (2008), después de analizar los resultados de la prueba PISA del año 2000 en donde los adolescentes de México de entre 15 y 16 años obtuvieron el último lugar de lectura de los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), se percató que el problema no comienza en esas edades, sino en los primeros años de la educación básica, en los cuales no se desarrollan los prerrequisitos y habilidades básicas para convertirlos en lectores competentes. El objetivo de dicha investigación fue generar información acerca de cómo se desarrolla la competencia lectora en alumnos de primero a tercero de educación primaria en entornos marginados y limitados culturalmente. En el estudio se encontró que el resultado de los estudiantes estaba relacionado con el entorno socioeconómico de las familias, sin embargo, señaló que hay países que han logrado un rendimiento escolar elevado independientemente de su nivel socioeconómico y cultural. Pero los alumnos de México que fueron estudiados presentaron mayor disparidad en la competencia lectora en relación con su nivel socioeconómico. También identificó que los niños que tuvieron una enseñanza deficiente en la educación preescolar fueron los que presentaron mayor dificultad en la lectura, en el primer grado. A su vez, los que leyeron menos no desarrollaron la competencia lectora.

Otro estudio fue el de Valdés (2013), quien investigó acerca de los hábitos lectores que permiten alcanzar un nivel de comprensión de un lector avanzado. A partir de los resultados que 107 alumnos de cuarto grado de educación de dos colegios, obtuvieron en la prueba Sistema de Medición de la Calidad de la

Educación (SIMCE) en Chile en 2011, contrastó con los de una encuesta que aplicó sobre distintas conductas asociadas a la lectura, como el hábito lector: (a) los referidos a la cantidad de libros leídos de manera voluntaria, (b) el gusto por la lectura, (c) la frecuencia con la que asisten a la biblioteca, (d) el lugar que ocupa la lectura dentro de su tiempo libre y (e) el rol de los padres para motivar en la lectura a sus hijos. Los resultados arrojaron que el hecho de alcanzar un buen nivel de comprensión lectora no asegura los buenos hábitos lectores, el gusto por la lectura y el leer por placer. Identificó además que hacían poca utilización de la BE y recibían escasa motivación hacia la lectura por parte de sus padres. Aunque señaló que esas acciones son importantes, afirmó que la asistencia cotidiana a la BE y la motivación de los padres no es garantía para que los alumnos logren ser buenos lectores.

Bohórquez Montoya, Cabal Álvarez y Quijano Martínez (2014), describieron diferencias entre el desempeño en tareas de lectura y de comprensión verbal en niños con y sin retraso lector, así como la relación entre ambos tipos de desempeños en 40 niños de ambos sexos entre 7 a 9 años, quienes cursaban de segundo a cuarto grados de educación de un colegio de estatus socioeconómicamente bajo de la ciudad de Cali Colombia. Los participantes fueron divididos en dos grupos, 20 niños que presentaban retraso lector y 20 niños con un desarrollo lector típico, según los puntajes obtenidos en las tareas de lectura de la batería Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Se encontraron resultados acordes con la hipótesis de que el desarrollo del lenguaje oral es uno de los principales facilitadores en la adquisición del aprendizaje de la lectura, puesto que en la medida en que el niño comprende la semántica oral, estará con

mejor preparación para dotar de significado lo leído.

Fonseca, et al. (2014) investigaron a 100 niños de entre 9 y 11 años de diferentes niveles socioeconómicos (medio y bajo) para conocer su grado de comprensión lectora. Realizaron una evaluación pre-test en donde no se encontraron diferencias significativas entre los niños de los dos tipos de niveles socioeconómicos en las pruebas de comprensión verbal, razonamiento no verbal, lectura de palabras, pseudo-palabras que son aquellas palabras que no existen y comprensión lectora. Después de dos meses de intervención, en una evaluación post-test resultaron mejoras significativas en ambos grupos respecto a su vocabulario, comprensión de textos, construcción de inferencias y monitoreo, comprobándose la relevancia de la enseñanza de estrategias y la necesidad de un trabajo sistemático.

En todos estos estudios se identificó que en la lectura influyen varios factores como: (a) el contexto; ya que si no hay libros en casa, ni bibliotecas y los padres no manifiestan interés por la lectura, difícilmente se logrará un placer por ésta, (b) el nivel socioeconómico; debido a que la solvencia económica puede ayudar u obstaculizar el comprar libros o el leer textos digitales con la tecnología, es decir, una persona de nivel socioeconómico bajo o medio bajo es menos probable que invierta en material de lectura, (c) la escolaridad, pues el alumno que asistió a preescolar tiene mayor posibilidad de desarrollar la lectura y la comprensión lectora en los primeros grados de la Educación Primaria, así mismo, quien cursó los primeros grados de Educación Primaria con buenas bases, podrá cursar los grados posteriores en mejores condiciones y (d) la fuerte importancia de las estrategias que utiliza el profesor, ya que en él recae la responsabilidad de

guiar en la lectura y comprensión lectora del alumno y si organiza actividades con materiales que resulten de interés al alumno y tengan significado para ellos, el aprendizaje será más efectivo.

Del proceso lector del profesor.

En un estudio desarrollado por Ramos (2005) en una escuela de educación primaria marginada de Brasil se analizó, tanto el nivel de comprensión lectora de los profesores como sus prácticas docentes para propiciar ese proceso en la clase con los alumnos. Ramos analizó las producciones individuales de los profesores con base en una matriz de puntuación que arrojó que el nivel de la comprensión lectora de los profesores era muy bajo y no aplicaban adecuadamente las estrategias de comprensión lectora.

Otra investigación fue la que realizaron Pérez Martínez, Pedroza Zúñiga y Treviño Villarreal (2007), en donde utilizaron un enfoque cuantitativo para analizar el problema de la comprensión lectora. Utilizaron cuestionamientos que aplicaron a alumnos, profesores, directivos e instructores de primaria comunitaria de diversas escuelas primarias de México: (a) urbanas públicas, (b) rurales públicas, (c) indígenas, (d) primarias comunitarias y (e) urbanas privadas. El propósito de la investigación fue conocer las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos. Partieron de considerar las prácticas de comprensión lectora como prácticas procedimentales, las cuales afirmaron, contribuían a una comprensión elemental de textos y prácticas comprensivas que son aquellas que fomentan una comprensión más compleja del texto. La información de los profesores se recogió a través de ocho cuestionarios, cuyo contenido se organizó según el tipo de escuela y el grado que atendían los

profesores. Se utilizó la técnica de análisis factorial para analizar los datos.

También encontraron que los profesores de escuelas primarias de México combinaban prácticas. Sin embargo, la mayoría de los profesores de escuelas urbanas públicas, rurales e indígenas priorizaban mayormente en la comprensión lectora elemental los aspectos de: (a) prácticas de extracción literal y (b) identificación de idea principal. En tanto que la mayoría los profesores de escuelas urbanas privadas llevan a cabo prácticas de comprensión lectora más compleja, por ejemplo, a través de cuadros sinópticos. Así mismo, identificaron que los alumnos acertaron en reactivos de pruebas externas referentes a la extracción literal y la identificación de la idea principal y muy pocos fueron capaces de identificar el tema de un cuadro sinóptico.

Pérez Martínez, Pedroza Zúñiga y Treviño Villarreal (2007) concluyeron que los factores más importantes que explicaban esos resultados, fueron: (a) la organización del trabajo docente, los profesores que invierten más tiempo en revisar trabajos de los alumnos, preparar clase y diseñar material son los que presentan prácticas más complejas o comprensivas, (b) el hábito de lectura, los profesores que leen frecuentemente tienen mayores posibilidades de adoptar prácticas comprensivas, (c) la formación inicial y en servicio, los profesores que estudiaron en el plan 1997 de la Normal adoptaron prácticas de mayor comprensión que el resto de los profesores; este hallazgo sugiere que el plan de las normales desarrollado a partir del ANMEB incide positivamente en las prácticas.

Con respecto a la formación en servicio, se observó que aquellos profesores que constantemente se actualizan en algo relacionado con la

comprensión lectora son los que emplean prácticas más enriquecedoras en sus alumnos. Y el último factor (d) es referente a los recursos pedagógicos y apoyo a la docencia, en éste destacan en importancia los libros de la biblioteca del aula y los recursos disponibles para organizar la lectura dentro y fuera del salón de clase; además la importancia de profesores de apoyo, por ejemplo, de educación artística, ya que entre mayores apoyos se tiene mayor se llevan a cabo prácticas más comprensivas.

Henao Alvarez (2001) afirmó al respecto que:

Muchos maestros conciben, practican y enseñan la conducta lectora como un simple acto de descifrar el código escrito, de reconocer las letras, de aparear grafemas y fonemas, de convertir palabras escritas en su correspondiente expresión oral, de enunciar en voz alta con cierta fluidez y entonación el fragmento de un texto. En consonancia con esta visión, los alumnos asumen la lectura como un acto pasivo de percepción visual, como un ejercicio mecánico de vocalización de palabras o frases, como un deber escolar tedioso, y sólo leen para hacer las tareas, para presentar exámenes, para captar la información más superficial de un texto, para recolectar los datos que el profesor les pide (p. 46).

De allí la importancia del ejemplo del maestro como uno de los principales requisitos para el fomento de la lectura, para que sus alumnos logren comprender lo que leen, ya que los alumnos desarrollan las habilidades de comprensión lectora que los profesores les fomenten. Para ello, es necesario que las prácticas docentes están vinculadas a las etapas del desarrollo lector de los estudiantes.

Deficiencias de los estudios y/o situaciones de la realidad

El análisis de los estudios antes mencionados ayudó a conocer que el problema de la comprensión lectora no es contemporáneo ni contextual. Así mismo, que es parte del proceso del desarrollo del individuo el cual inicia en los primeros años de vida, en los que se desarrolla el lenguaje. Con esa base, es al iniciar la educación básica que el alumno se introduce en la lectura y que las estrategias que para ello enseñe el profesor, definirán en gran parte su competencia lectora.

Sin embargo, los estudios anteriormente analizados estudiaron a alumnos de edades diferentes a los que interesó estudiar, además de que se realizaron en ciudades y países diferentes, lo que implica que son contextos diferentes, por lo que se consideró importante realizar esta investigación.

Preguntas de investigación

Para analizar las competencias lectoras de los alumnos, así como definir y analizar una estrategia de intervención, se plantearon los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Qué dificultades tienen los alumnos de quinto grado para desarrollar la competencia lectora?
2. ¿Qué estrategia implementar para lograr que los alumnos comprendan lo que leen?
3. ¿Qué cambios se producen en la comprensión lectora de los alumnos de quinto grado al trabajar con la estrategia de la historieta en el modelo interactivo de la lectura de textos?

Propósito

La lectura y la comprensión de ésta es una de las habilidades básicas para

que el alumno adquiriera las competencias para la vida y los aprendizajes esperados que son los condicionantes para aprender a lo largo de la vida, por lo tanto, es de relevancia que los alumnos puedan producir cambios en su aprendizaje y desarrollen las competencias lectoras en la educación básica.

La presente investigación de corte cualitativo con estudio de caso tuvo como propósito analizar los cambios que se producen en la comprensión lectora de los alumnos de 5° grado de educación primaria, a partir de la intervención con la estrategia de la historieta en el modelo interactivo de la lectura de textos. En esta etapa de investigación el fenómeno central que se estudió fue definido como la adquisición de la comprensión lectora de los alumnos.

Justificación

En los procesos educativos actuales, se requiere que los profesores funjan como eficientes mediadores del proceso de construcción del conocimiento y del desarrollo de competencias que requieren los alumnos para su socialización. Ahora, no es suficiente que los profesores manejen conocimientos y habilidades, o que sólo transmitan información, organicen las actividades, revisen las tareas y corrijan trabajos, la sociedad demanda personas competentes dentro de las aulas, a los mejores profesores, ya que, para poder enseñar, se debe manejar lo que se enseña. Se sabe de la importancia del profesor en el aprendizaje ya que es él quien debiera tener las competencias para llevar el currículo a las aulas, para hacer posible el aprendizaje a través de su práctica docente que García Cabrero, Loredó Enríquez y Carranza Peña (2008, p 3.) definieron como “el quehacer docente al interior del aula”.

Esta importancia radica en el apoyo que pueda proporcionar al alumno, ya

que a éste actualmente se le exige que posea las competencias para la vida. En el campo formativo lenguaje y comunicación, corresponde esto a algunas habilidades comunicativas como comprender, interpretar, producir diferentes tipos de textos, transformarlos y crear nuevos, ya que la lectura y la escritura son la base de todas ellas. Entonces la importancia de la habilidad lectora, es decir leer y comprender lo que se lee, es la base para el desarrollo de la primera competencia para la vida, el aprendizaje permanente. Un alumno que lee y que comprende lo que lee, modifica y adquiere conocimientos más completos de su realidad, es capaz de analizar y criticar los textos que lee, ya que la comprensión lectora aporta argumentos para defender ideas y posturas, eleva la imaginación y la creatividad personal, se adquiere vocabulario para el uso adecuado de nuestro idioma, lo que permite que una persona mejore su nivel académico, su comunicación y su aprendizaje para la vida.

De allí que la presente investigación es importante para quienes están involucrados en la educación de los alumnos estudiados, ya que a través de su análisis se conocerá la importancia de la comprensión lectora como base de la primera de las cinco competencias para la vida, “Aprendizaje permanente” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 38). A su vez, es relevante para que sea considerada por los profesores para la mediación pedagógica con la estrategia de la historieta bajo el modelo interactivo de lectura, desarrollada con el fin de ayudar a los alumnos a alcanzar la comprensión lectora. Así mismo, para los padres de familia porque podrá ayudarles a conocer los factores que influyen en un buen lector y el papel tan importante que juega la familia para lograrlo. A su vez para los propios alumnos para ayudarles a tener información sobre sus áreas de

oportunidad en el aspecto de la lectura y su comprensión lectora.

También resulta importante para la institución ya que proporciona información sobre las condiciones preexistentes de la comprensión lectora de los alumnos analizados y los resultados alcanzados después de la intervención de la estrategia de la historieta en un Modelo Interactivo de la Lectura; en particular para los profesores, quienes, al conocer los resultados de la aplicación de la estrategia, podrán aplicarla en sus propios grupos.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

En el presente capítulo se aborda brevemente la importancia que en la política educativa se da a la comprensión lectora. A su vez, se destaca la relevancia de la lectura en el currículo oficial, específicamente del quinto grado en el que estudiaban los alumnos sujetos de estudio, así como las teorías de aprendizaje. Así mismo, se analiza cómo aprende el sujeto y la importancia del papel del mediador y los recursos que implemente para lograr que éste aprenda. Por último, se enfatiza en la relevancia de la estrategia de la historieta para el fomento de la comprensión lectora, utilizando el Modelo Interactivo de lectura.

Política educativa respecto a la lectura

Durante casi todo el siglo XX, la tarea educativa era referida a la ampliación de la cobertura escolar, pero, poco a poco esta estrategia quedó corta y actualmente no sólo se requiere de ésta, si no de que la educación que se imparta en cada uno de los planteles educativos sea de calidad. “Una educación de calidad, está orientada al desarrollo de competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, principalmente las comunicativa: lectura, escritura, saber hablar y saber escuchar” (Velásquez y Gerlach, 2010, p. 4).

La educación ha sido considerada como la clave de una nación exitosa y productiva, ya que es la base para que sus ciudadanos tengan mejor calidad de vida. Esto es, una persona educada ejercerá plenamente sus derechos humanos y contribuirá a un mejor futuro. Esta consideración propició que, como producto de discusiones realizadas en cumbres internacionales de los países, se hayan planteado lineamientos para la calidad de la educación. Algunos de esos lineamientos, fueron los de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos

que en el Artículo 4°, se plantearon lineamientos para la atención en el aprendizaje (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 1990). Allí se señaló que:

el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultados de esas posibilidades, este es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores (p.5).

Así mismo, en el Foro Mundial Sobre la Educación, en su objetivo 3, se indicó que se debe “velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa” (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 2000, p.36). Es decir, que todas las personas tienen el derecho a la educación de equitativa y de calidad.

Sin embargo, esto no es sencillo de lograr, ya que la sociedad y sus demandas continúan cambiando. Actualmente, las sociedades plantean otras necesidades y demandas diferentes a las del siglo anterior. De allí que, “hoy es necesario reflexionar sobre la educación de forma ambiciosa” (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 2015, p. 3). Esto debido a que la educación de las personas es necesaria no sólo para el propio individuo, sino también para su comunidad, entidad, país y mundo en general. Es decir, se necesita una educación básica de calidad y pertinente, en donde se sienten “las bases necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida en un mundo complejo y en una rápida mutación” (*United Nations Educational, Scientific and*

Cultural Organization, 2015, p. 4).

Actualmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en Inglés de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) puso de manifiesto la importancia de la visión humanista y holística la cual se opone a la violencia, intolerancia y discriminación; para ello, pone en un plano de trascendental importancia a la educación, cuando se planteó: “Apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza debe ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI” (2015, p. 36), en donde se haga presente la inclusión, un aprendizaje abierto y flexible. Así, ante esta visión humanista, surgió la necesidad de que los educadores estuvieran capacitados y fueran competentes, lo cual llevó a los países a incluir ello en sus políticas educativas.

En México, la educación como política pública mexicana emana desde el artículo 3° Constitucional, en donde se establece que cualquier individuo tiene derecho a recibir educación laica, gratuita, obligatoria y de calidad (Gobierno de la República, 2013a). En Educación Básica, la RIEB tiene como objetivo “favorecer el desarrollo de las competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de los Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.17).

Con la implementación de la RIEB se colocó en el centro la atención al alumno, bajo una perspectiva teórica en donde se impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, como se explica en el

Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011c, p. 36):

A lo largo de la Educación Básica se busca que alumnas y alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos.

Además, se cambió de una concepción del sujeto aprendiz a constructor activo de su conocimiento. Esto implica que en la mediación pedagógica que realice el profesor, parta de las ideas previas del alumno y propicie el logro de un aprendizaje significativo que le permita desarrollar competencias para la resolución de problemas. De allí que se ha modificado el rol del profesor al de un guía en el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, en la práctica ese cambio no se ha realizado lo suficiente para estar acorde a las necesidades del mundo actual, al tipo de conocimiento que se debe desarrollar en el currículo escolar (Aguerrondo, 2008). Esto, porque no se han actualizado en su totalidad los temas de aprendizaje de los sujetos del tercer milenio, lo cual choca con lo que se pretende fomentar en ellos.

Por otra parte, en tiempos contemporáneos se ve a la lengua como la vía principal de comunicación. Uno de los aspectos en los que se hace énfasis en la RIEB es la comprensión lectora, “donde se privilegia la lectura para la comprensión, y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información” (Secretaría de Educación Pública, 2011c, p. 36 y 37) y se

constituye como la base del aprendizaje permanente.

La lectura en el currículo oficial de quinto grado de la Educación Primaria

La relevancia de la lectura y la comprensión lectora en educación básica están plasmadas desde la primera competencia para la vida, aprendizaje permanente, ya que es una habilidad necesaria para el logro de los aprendizajes esperados, los estándares curriculares, los rasgos del perfil de egreso y las competencias para la vida. Esto, porque la habilidad lectora en el siglo actual es la base para el logro de un aprendizaje permanente, que le permita al alumno construir conocimientos complejos.

En la educación primaria el estudio del lenguaje se desarrolla formalmente en la asignatura de Español, aunque esta habilidad es necesaria en todas las asignaturas, además para aprender dentro y fuera de la escuela. El enfoque es centrado en las prácticas sociales del lenguaje y con énfasis en la práctica de la lectura, la cual se orienta mediante los estándares nacionales propuestos en el currículum. Los estándares nacionales de habilidad lectora:

propician que la lectura se convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan la Educación Básica, porque el desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.87).

La práctica de la lectura genera grandes ventajas como: (a) desarrolla la capacidad de observación, (b) atención, (c) concentración, (d) análisis, (e) espíritu crítico, (f) reflexión y (g) diálogo. En el proceso de desarrollo de la habilidad lectora es de suma importancia la mediación pedagógica y los doce principios

pedagógicos establecidos en el Plan de Estudios 2011.

Principios pedagógicos del currículo.

Los principios pedagógicos del currículo no solo están planteados para el quinto grado de educación primaria, sino que se incluyen en los seis grados y en toda la educación básica en general y “son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente y el logro de los aprendizajes esperados” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 26).

Estos principios son: (a) centrar la atención en los estudiantes y en los procesos de aprendizaje, (b) planificar para potenciar el aprendizaje, (c) generar ambientes de aprendizaje, (d) trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, (e) poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, (f) usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, (g) evaluar para aprender, (h) favorecer la inclusión para atender la diversidad, (i) incorporar temas de relevancia social, (j) renovar el pacto entre estudiante, profesor, familia y escuela, (k) reorientar el liderazgo y (l) la tutoría y la asesoría académica en la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 26).

Sin embargo, para el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de quinto grado que se estudiaron en este proyecto, se consideraron de mayor relevancia algunos de esos principios, con base en las condiciones en que se encontraban en ese proceso. Así, de los principios pedagógicos planteados en el párrafo anterior, se consideraron los siguientes: (a) centrar la atención en los estudiantes y en los procesos de aprendizaje, (b) planificar para potenciar el aprendizaje, (c) generar ambientes de aprendizaje, (d) trabajar en colaboración

para construir el aprendizaje, (e) usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje y (f) evaluar para aprender.

Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.

Esta tarea consiste en poner en el centro del aprendizaje al alumno, porque se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollando habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida (Secretaría de Educación Pública, 2011a).

Para lograrlo, siempre se debe partir de sus conocimientos previos y de su diversidad en los aspectos: (a) cultural, (b) social, (c) lingüística, (d) de capacidades y (e) estilos y ritmos de aprendizaje, esto no es ajeno en el aspecto de lectura.

Planificar para potenciar el aprendizaje.

Planificar para potenciar el aprendizaje “implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 27), es decir, para su selección se requiere del conocimiento de los aprendizajes esperados, de cómo aprenden los alumnos y que tan significativo son las actividades de lectura para su contexto, de reconocerse el profesor como profesional para apoyar a sus alumnos, además de ser ético. En este proceso de enseñanza-aprendizaje, como señalaron Treviño, Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos y Treviño (2007) “los

docentes son actores centrales, pues son ellos quienes estructuran la dinámica del aula, la cual puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los alumnos” (p. 38), por lo que debe organizar y priorizar actividades de lectura no sólo en actividades de inicio con estrategias como: lectura robada, lectura compartida, lectura comentada, también en las modalidades de lectura en silencio, lectura en episodios, entre otras, sino en cualquier parte de la clase.

Una causa básica del fracaso de comprensión lectora, como lo señalaron Casany, Luna y Sanz (1998), “es el tratamiento didáctico que la lectura ha recibido tradicionalmente en la escuela” (p. 194). Por otro lado, incluir en la planeación espacios en los que se cuestione al alumno y se le dé la oportunidad de plantear sus dudas y aportaciones, además de considerar sus intereses, ya que “los alumnos deben sentirse intrínsecamente motivados para aprender, porque aprender requiere un esfuerzo” (Solé, 1995. p. 3).

Generar ambientes de aprendizaje.

Esto refiere “al espacio en donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 28). En el espacio escolar en donde se desarrolla la comunicación con fines educativos, es muy importante la actuación del profesor para que se construya y utilicen esos ambientes de aprendizaje. Por ejemplo, el destinar un lugar dentro del aula para leer y poder escoger un libro de interés, el que se denomina Biblioteca del Aula. Además, implementar diferentes estrategias de lectura acordes a los intereses de los alumnos, fomentar la comprensión a través de cuestionamientos en cualquier texto que se lea, pero sobre todo motivarlos a

leer. Otro espacio en el que se generan ambientes de aprendizaje es el entorno familiar, el cual:

es uno de los factores que incide en el desarrollo del individuo a lo largo de todas las edades. Su influencia no solo se circunscribe al contexto más próximo, sino que se extiende a distintos ámbitos, entre ellos el escolar (Carpio Fernández, García Linares y Mariscal Ernest, 2012. p. 133).

Por ello, el hogar es otro espacio de aprendizaje de las habilidades lectoras, ya que puede brindar interacción con diversos textos que en éste se encuentren, “estas interacciones entre padres e hijos pueden estimular habilidades del lenguaje oral que son importantes para el desarrollo de la comprensión lectora” (Carpio Fernández, García Linares y Mariscal Ernest, 2012. p. 134). Es en ese ambiente, en donde los padres pueden apoyar a sus hijos en las actividades académicas a sus hijos, motivándolos a leer y una de las mejores maneras de hacerlo es con el ejemplo. Para ello, resulta importante que el profesor propicie la concientización de los padres de familia sobre la importancia de su apoyo en la lectura que realice su hijo.

Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.

La colaboración refiere tanto a los alumnos como al profesor. “Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 28). En ese proceso se debe considerar: (a) inclusión, (b) metas en común, (c) liderazgo compartido, (d) intercambio de recursos, (e) responsabilidad y (f) corresponsabilidad, en entornos presenciales y virtuales. Bajo la consideración de todos esos aspectos, la lectura y su comprensión lectora se trabajarán diariamente para que se:

convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan la Educación Básica, porque el desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 87).

Al practicar la lectura se desarrolla entre otras cosas, la “observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo”, (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 87), por lo que es necesario trabajar la lectura no solo de manera individual, sino en equipos, es decir, entre pares o en pequeños grupos. Así mismo, es importante que el análisis de las situaciones en que se realiza ese proceso en el aula, sea realizado en trabajo colaborativo entre profesores, ya que resulta de gran relevancia que se construyan colaborativamente conocimientos y se generen nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje (González-Isasi, et al., 2013) y además para que se intercambien y compartan estrategias de lectura, pues los alumnos de un profesor lo fueron de otros y lo serán también, así, podrá propiciarse un aprendizaje más congruente entre los diferentes grados escolares.

Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.

Además de los libros de texto que en México se proporcionan gratuitamente, es importante emplear otros materiales como: el acervo de la BE y BA que favorece el logro de la habilidad lectora, los materiales audiovisuales, multimedia o Internet, Objetos de Aprendizaje (ODAS). Todo esto, apoyado en una planeación pertinente en la que se incluyan ejercicios, plataformas tecnológicas y software educativo (Secretaría de Educación Pública, 2011). Así mismo, se debe

de incluir la lectura variedad de textos, ya que como lo señalaron Cassany, Luna y Sanz (1998):

leemos diferente según si nos encontramos delante de un periódico, una redacción de un alumno, una carta que escribimos nosotros mismos, una carta, un anuncio, etc. Sin duda realizamos la misma operación de captar el sentido de un texto, pero se presentan numerosas variables: los tipos de texto, los objetivos de la comprensión, la situación, la prisa que tengamos, etc. (p. 197).

Es decir, se requiere que el alumno lea diversos tipos de texto con apoyo de variedad de recursos que le permitan, sin importar el propósito de la lectura, interesarse por leer.

Evaluar para aprender.

En el currículo se plantea que el profesor es el encargado de la evaluación, quien realiza el seguimiento, crea oportunidades y modifica su práctica para el logro de los aprendizajes de sus alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2011a). Así mismo, que la evaluación debe de apoyar el aprendizaje y el proceso de enseñanza, no solo debe servir para asignar una calificación y acreditar al alumno, ya que constituye “un proceso que permite tener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 31). Respecto a ello, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007) hizo énfasis en la importancia de la evaluación de la lectura, la realización de la retroalimentación, ya que este tipo de evaluación es uno de los elementos clave para la mejora del aprendizaje de los alumnos. De allí que, como señalaron Carpio Fernández, García Linares y Mariscal Ernest. (2012), la familia es muy

importante en el aprendizaje, por lo que tanto, alumnos y padres o tutores, deben de saber qué es lo que se espera que aprendan los alumnos. Esto, porque la educación de un niño es una responsabilidad compartida entre autoridades, maestros, alumnos, padres de familia y la sociedad en su conjunto (Secretaría de Educación Pública, 2013a).

De allí que la SEP (2011a) señale que la lectura debe ser evaluada desde el inicio del proceso o ciclo escolar a través de la evaluación diagnóstica, evaluarse formativamente antes, durante y después de ésta y por último realizar la evaluación sumativa o final.

El desarrollo de la habilidad lectora en el currículo.

El abordaje de la habilidad lectora en el currículo de 5° grado de educación primaria en México está estructurado en cuatro campos formativos, los cuales “organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 43). El campo al que corresponde el proceso lector es el de Lenguaje y Comunicación, porque con él se atiende específicamente ese proceso, aunque está íntimamente ligado a los otros, porque en ellos se requiere desarrollar la lectura de materiales educativos.

El campo formativo referente a Lenguaje y Comunicación tiene la finalidad del desarrollo de competencias que le permitan al alumno comunicarse a través del lenguaje formal; algunas de las habilidades que pretende desarrollar en los alumnos en este campo formativo es el de comprender e interpretar, en donde:

se privilegia a la lectura para la comprensión, y es necesaria para la

búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información. Es el acceso a ámbitos especializados que garantizan el aprendizaje permanente y la inserción a las nuevas economías (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 43).

Dentro de este campo formativo, en la asignatura de Español y a través de las prácticas sociales del lenguaje, se estudia y aplica formalmente el desarrollo de la habilidad lectora. Esta importancia se manifiesta desde los propósitos de la enseñanza del Español en la Educación Básica, específicamente en el tercer periodo, quinto grado, en donde se estableció la necesidad que los alumnos “sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, p. 15). A su vez, en la educación primaria es donde se inicia de manera formal y dirigida la lengua oral y escrita y la lectura se estableció específicamente en el segundo propósito el cual alude a garantizar que los alumnos “lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, p. 16) y ello le permita aprender continuamente.

Tal es la importancia que se le da a la lectura en la educación básica y en todos los grados de educación primaria que uno de los cinco Estándares Curriculares del Español alude a ella, el referido a “Procesos de lectura e interpretación de textos” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.86) , el cual establece que el alumno: (a) identifique y use información específica de un texto para resolver problemas, (b) formule preguntas para la búsqueda de información, (c) comprenda los aspectos centrales de un texto, (d) identifique el orden y causas

y efectos de una variedad de textos, (e) infiera información, (f) lea y comprenda textos de mediana dificultad, (g) identifica ideas principales, (h) comprenda el lenguaje figurado, (i) identifique características de diferentes tipos de texto, (j) emplee citas textuales, (k) interprete información de cuadros y tablas, (l) seleccione datos de dos fuentes y los integra en un texto, (m) diferencie entre hechos y opiniones, (n) sintetice información sin perder el sentido del texto e (ñ) identifique y use los signos de puntuación al leer.

Todo lo anterior, con el fin de que al término del tercer periodo referido al sexto grado el alumno “identifique información específica de un texto para resolver problemas concretos, recurriendo para ello a diferentes estrategias como buscar, seleccionar, resumir y completar información” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, p. 18) para lo cual es necesaria la habilidad lectora.

A su vez, con el trabajo en la asignatura de Español se pretende el desarrollo de competencias comunicativas concebidas como “la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, p. 24).

De las cuatro competencias comunicativas del Español, en dos se resalta la necesidad de la habilidad lectora:

1. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas, la cual alude a la comprensión de las características y significados de los textos, las modalidades de lectura en función del propósito, características y particularidades del lector, para lograr la construcción de un significado y

2. Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones, en la cual se establece la necesidad de que el alumno desarrolle la capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diversas fuentes, es decir se requiere la habilidad lectora en un nivel avanzado para poder analizar y realizar posteriormente un juicio crítico de lo que se considera importante del texto.

Estas competencias se logran a través de las prácticas sociales del lenguaje las cuales son vistas como el vehículo del aprendizaje de la lengua y están agrupadas en tres ámbitos: de estudio, de literatura y de participación social. “Esta organización surge de las finalidades que las prácticas tienen en la vida social” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, p.26) y debido a que en cada uno de éstos existe relación específica entre los alumnos y los textos. En todos los ámbitos es necesaria la lectura y la comprensión lectora, sin embargo, es en el segundo en donde se desarrolla de manera formal la habilidad lectora.

En el segundo ámbito, referente a literatura, “las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios; mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, p. 26) lo que amplía la comprensión del alumno de lo personal a lo social, ya que debe aprender a valorar distintas creencias y formas de expresión al leer diferente literatura la cual incluye fábulas, refranes, leyendas, poemas y la lectura dramatizada de obras de teatro. En éstas se destacan la creatividad e imaginación para que el alumno tenga interés por la lectura al conocer y disfrutar diferentes tipos de textos, géneros y estilos literarios y desarrollar las herramientas necesarias para lograr lectores competentes que interpreten y den sentido a lo

que leen (Secretaría de Educación Pública, 2011d).

Por otra parte, dentro del programa de quinto grado se sugieren actividades permanentes, actividades que se deben practicar de manera continua y ayudan a complementar el trabajo por proyectos, ya que de esta manera se trabaja en la asignatura de Español. Es el profesor el que selecciona el momento para su implementación ya que él es el único que conoce las necesidades y etapas de aprendizaje de sus alumnos. Le corresponde desarrollar aprendizajes permanentes que “son elementos complementarios que el docente desarrolla cuando lo considere necesario” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, p. 30). Algunos ejemplos de actividades permanentes son: (a) lectura, (b) leer y comentar noticias, (c) organizar y sintetizar información, (d) compartir impresiones y puntos de vista, entre otras, sin embargo, en la mayoría se hace manifiesta la importancia del desarrollo de la habilidad lectora (Secretaría de Educación Pública, 2011d).

Teorías de aprendizaje que fundamentan el programa de estudios

Las teorías de aprendizaje son resultados de investigaciones que dan a conocer o explican el origen de cómo aprende el ser humano desde diferentes perspectivas, de acuerdo con el paradigma que se analice. Ayudan a “interpretar, analizar e intervenir en la realidad, que mediante dichas teorías se intenta explicar” (Coll, et al., 2007, p. 5).

Las teorías que orientan el currículo de quinto grado de educación primaria son: (a) Teoría de la complejidad, (b) Teoría cognoscitivista, (c) Teoría sociocultural, (d) Teoría humanista, y (e) Teoría constructivista (Secretaría de Educación Pública, 2011a). Una de las teorías que ayudan a comprender la combinación de esas teorías en el desarrollo del currículo, ya que tomó los aportes

de reconocidos teóricos como los de Piaget y Vygostky y sustentó sus principios con los últimos adelantos de la neurociencia cognitiva (Parada-Trujillo y Avendaño C., 2013), es la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (TMEC) de Feuerstein (como se citó en Noguez Casados, 2002), en la que se considera que la inteligencia del ser humano es modificable y abierta al cambio. Feuerstein explicó el desarrollo humano, desde los aspectos biológicos, con la teoría constructivista, psicológicos con las teorías cognoscitivista y constructivista y humanos con las teorías humanista y sociocultural. Feuerstein y Lewin-Benham (2012) señalaron la existencia de dos modalidades para que una persona sea modificada: (a) la exposición directa, en donde influyen los estímulos del ambiente, es decir, en base a una situación una persona puede modificar su comportamiento para adaptarse y (b) interacción entre los seres humanos y el entorno. Sin embargo, como señaló Orrú (2003), no es suficiente la interacción y el apoyo con diversos materiales “para que se produzca la experiencia de aprendizaje mediatizado. Es necesario un mediatizador responsable, afectivo, conocedor y competente para ser intermediario entre el mediatizado y la experiencia de aprendizaje mediatizado” (p. 37).

La TMEC tiene estrecha relación con la Teoría del paradigma complejo, pues como lo señalaron Andrade, Cadenas, Pachano, Pereira y Torres (2002, p. 237):

Los fundamentos e implicaciones filosóficas y epistemológicas del paradigma de la complejidad tienen un carácter transdisciplinar. Teorías, ciencias, pensamiento científico, posiciones, conversaciones, disciplinas, aproximaciones, creaciones artísticas, literarias o tecnológicas, han

contribuido y continúan contribuyendo a la construcción de este paradigma emergente.

El paradigma complejo postula que todo está ligado por un todo, mantiene una estrecha relación entre orden y desorden impredecibles, rompe lo lineal de causa- efecto y dice que el todo está en las partes del todo (Andrade et al., 2002), por lo que nos demuestra que lo simple no existe, además, ofrece en tiempos actuales una perspectiva diferente a los paradigmas conocidos anteriormente ya que en ella se manifiesta la importancia de la transdisciplinariedad.

Esta teoría de la complejidad, cuyo precursor fue el francés Edgar Morin, no sólo impacta en las ciencias de la comunicación y la información, sino también en las ciencias de la conducta, la neurociencia y la de la vida en sociedad en general, por lo que es un paradigma que llama la atención de todo educador. Desde la conducta y la neurociencia se afirmó que:

La ciencia cognitiva se encuentra contenida en metacampos del conocimiento donde confluyen la cibernética, la psicología, la antropología, la biología, la fisiología, la lingüística, la física, la filosofía de la mente, la etología, la ecología, para reconocer la posibilidad de un conocimiento que puede conocerse a sí mismo, de múltiples inteligencias no estandarizadas (Andrade et al., 2002, p. 242).

Es decir, para el aprendizaje de cada individuo confluye su mente, realidad, biología, ambiente, en resumen, factores externos e internos de todo él, por lo que el paradigma complejo defiende que cada persona es única e irrepetible en donde para su aprendizaje “interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos y donde los contextos físicos, biológicos, psicológicos, lingüísticos, sociales,

económicos, ambientales son recíprocamente interdependientes” (Andrade et al. 2002, p. 240).

En la naturaleza, incluida el hombre y su vida, nada está fijo, por lo que son ejemplos del sistema complejo, esto obliga al ser humano a estar siempre abierto al cambio, aunque estar en la zona de confort sea estar en contra de él y sobre todo estar consciente de que la irreversibilidad se vive día a día.

En la teoría cognoscitivista se afirma que los sujetos aprenden a través de su modificación cognitiva, por lo que los teóricos que analizan este paradigma están interesados en describir y explicar las representaciones mentales, así como el determinar la importancia de las acciones y conductas humanas; es decir explicar la mente humana. La enseñanza en esta teoría se basa en el desarrollo de habilidades de aprendizaje, en donde el objetivo de la escuela es enseñar a aprender a aprender, es decir enseñar a pensar, por lo que el papel del alumno es activo, ya que construye cognitivamente su aprendizaje y el papel del mediador es intervenir para guiar ese aprendizaje (Hernández Rojas, 1997).

El Plan de Estudios 2011 y los Programas de Estudio 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011a, 2011d) se orientan también con la teoría sociocultural, que considera que el sujeto aprende a través de una actividad mediada y la interacción con su contexto sociocultural, es decir, el conocimiento de una persona tiene su origen en la interacción del sujeto con un objeto dentro de un marco histórico-contextual que es parte de la persona.

Entonces, el conocimiento no es autónomo, en él influyen las experiencias desde el primer día de vida del niño, debido a que éste es parte de un contexto sociocultural y existen otras personas que interactúan con él para transmitirle su

cultura. En este paradigma el alumno es visto como una persona social y protagonista de su entorno, dentro y fuera de la escuela, en este sentido la interacción del sujeto con otros, principalmente con aquellos que saben más: maestros, padres, niños mayores, iguales, entre otros es considerado de relevancia para el desarrollo cognoscitivo y sociocultural. El profesor en esta teoría es concebido como un experto que enseña, que promueve el impulso de la zona del desarrollo próximo, inicia con una participación directa, para poco a poco ir reduciendo su participación (Hernández Rojas, 1997).

La teoría humanista también fundamenta el Plan de Estudios 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011a) y el Programa de Estudio 2011 de 5° grado (Secretaría de Educación Pública, 2011d). Ésta se basa en la socio-afectividad y las relaciones personales. Se ve al sujeto, desde un enfoque holístico, como un ente activo que es humano y que forma parte de un contexto interpersonal y social. Al profesor se le otorga la función de facilitador, el cual parte de las necesidades individuales de los alumnos y crea un ambiente de respeto que permita una comunicación.

Al igual que las teorías anteriores, la teoría constructivista concibe al alumno con un papel activo en su propio aprendizaje y un papel de guía al profesor. En ésta se establece que la información que provee el medio es importante pero no suficiente para que el sujeto conozca y aprenda; es decir que el conocimiento se construye. En esta teoría se ve a la enseñanza desde una dimensión social, ya que “la educación escolar es un proyecto social que toma cuerpo y se desarrolla en una institución también social” (Coll, et al., 2007, p. 5).

El papel del profesor en esta teoría es de mediador, promotor de un

ambiente de respeto y autoconfianza para el alumno, para que aprenda mediante la enseñanza indirecta y del planteamiento de problemas y conflictos cognitivos; es decir, “desde el punto de vista del constructivismo el conocimiento es altamente dependiente del sujeto, de su actividad y del contexto en donde éste se genere” (Hernández Rojas, 2008, p. 42). Se asume a la enseñanza como un proceso conjunto y compartido, en el que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes, y en numerosas cuestiones (Coll, et al., 2007, p. 10).

Para lograr todo ello, el profesor debe conocer los problemas y características de aprendizaje de sus alumnos, es decir, identificar los estadios del desarrollo cognoscitivo en que ellos están y conocer sus características. Según Rodríguez Gutiérrez (2013), este proceso tiene como fundamento cuatro acciones básicas que el profesor debe considerar al diseñar las experiencias educativas:

1. Partir de la estructura conceptual de cada alumno; es decir, de sus ideas y preconceptos.
2. Prever la repercusión en la estructura mental y el cambio conceptual que se espera al efectuarse la construcción activa del nuevo concepto.
3. Confrontar las ideas y preconceptos con el concepto que se enseña.
4. Aplicar el nuevo concepto a situaciones concretas (p. 28).

Es decir, en el aprendizaje se parte de los conocimientos previos del alumno, en donde tiene un papel activo, aunque no interviene sólo él, si no otros aspectos como los agentes culturales a los que está expuesto (Coll, et al., 2007). Es decir, los conocimientos se construyen en la interacción con los objetos físicos

y sociales, a partir de sus ideas previas. Bajo todas estas consideraciones, la presente investigación se basó en esta teoría constructivista.

El sujeto que aprende a leer

La comprensión lectora es un acto cognitivo que implica un proceso de habilidades y herramientas cognitivas para comprender o interpretar lo que el autor del texto quiere comunicar y así aprender, debido al papel vital de los saberes previos que tiene el lector. La lectura y la comprensión lectora son la base del aprendizaje (Montes-Salas, Rangel-Bórquez y Reyes Angulo, 2014), por lo que la comprensión lectora es una habilidad necesaria para aprender a aprender.

En ese aprendizaje es relevante considerar que el alumno es un ente en el que influye su cultura, economía y contexto, entre otros. De allí la necesidad de conocer las diferencias de los alumnos respecto a sus estilos de aprendizaje. Keefe (como se citó en Gutiérrez Tapias y García Cué, 2016) señaló que los estilos de aprendizaje “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 209), es decir de como los alumnos aprenden. Gutiérrez Tapias, García Cué y Melaré Vieira (como se citó en Gutiérrez Tapias y García Cué, 2016) señalaron que “tanto los profesores como los alumnos tienen una forma individual y propia para aprender y que ésta depende de factores fisiológicos, ambientales, emocionales, culturales, entre otros” (p. 209). Los factores fisiológicos referidos a partes del cuerpo como los sentidos, los factores ambientales entendidos como la familia, la escuela entre otros, los factores emocionales referidos a la motivación, la atención, entre otros y los factores culturales entendidos como las costumbres y tradiciones (Lozano

Rodríguez, 2011).

A diferencia de la epistemología tradicional que asume el conocimiento sólo desde el ámbito cognitivo, el pensamiento complejo lo aborda como un proceso que es, a la vez, físico, biológico, síquico, cultural, social e histórico, por lo que se enlaza con la vida humana y la relación social (Morin, 1999). Como señaló Tobón (2005, p. 5) “El pensamiento complejo no es holístico ni totalitario; busca ligar los elementos y fenómenos entre sí estableciendo sus relaciones y asumiendo sus diferencias”. De allí que se plantee la necesidad de desarrollar la aptitud de las personas para que pueda ubicar el conocimiento y la información en un contexto determinado y dentro de un conjunto de saberes.

Bajo esas concepciones, los conocimientos de los seres humanos siempre están sujetos a error e ilusión. Sin embargo, es la capacidad de racionalidad, como actitud del que actúa de acuerdo con la razón y no se deja llevar por sus impulsos, la que permite que se comprenda que la mente humana no conoce todas las cosas reales y posibles. La racionalidad puede llegar a ser crítica y autocrítica y reconocer insuficiencias; pero esta capacidad de ser racional no es innata, debe desarrollarse, por lo que es relevante fomentarla en los alumnos, fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, que se cuestionen de la vida y de su propia vida, de los conocimientos y de sus propios conocimientos y que sean capaces de aceptar nuevas ideas. Esto es, que estén conscientes que la realidad puede modificarse o reconstruirse continuamente. Al respecto, Morin (1999) afirmó que “la racionalidad es el mejor pretil contra el error y la ilusión” (p. 7).

La finalidad de la educación actual es aprender a aprender, lo que incluye aprender a ser, a conocer, a pensar, a hacer, a vivir juntos y en sociedad, y a vivir

en el medio natural. Como señaló Frade (2009), la base de este aprendizaje sigue siendo el conocimiento que se ha adquirido a lo largo de la historia. Así mismo afirmó que para el aprendizaje de la lectura era necesario analizar letra por letra y que se aprende sólo por asociación entre la palabra escrita y el objeto que representa. También planteó que no todas las personas logran la competencia de leer, en el sentido de que puedan leer palabras nuevas, desconocidas, que no puedan ser representadas.

De allí que con frecuencia se encuentren alumnos que no comprenden lo que leen, lo cual puede haber sido afectado por diversas razones, entre ellas: (a) origen social (Carpio Fernández, et. al, 2012), (b) poco hábito lector, (c) apatía hacia ésta, (d) poco manejo de estrategias de lectura y (e) falta de habilidades para la lectura comprensiva (Treviño, et al., 2007).

Por ello, cobran importancia las estrategias del desarrollo de la comprensión lectora, que según Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012), incluyen estrategias cognitivas y meta-cognitivas. Esas estrategias consisten en las decisiones del aprendiz sobre la selección y uso de procedimientos para desarrollar una lectura en función de las metas y de las características del material textual (Trabasso y Bouchard, como se citó en Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez).

Las estrategias cognitivas son definidas como procesos mentales que el lector pone en marcha para entender el texto. Según Brock y Pressley (como se citó en Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez, 2012) señalaron, estas estrategias se conforman por: (a) procesos de comprensión para reconocer y comprender

palabras, (b) procesos de comprensión para interpretar frases y párrafos, (c) procesos de comprensión para comprender bien el texto y (d) procesos de comprensión para compartir y usar el conocimiento.

Las estrategias metacognitivas permiten que el individuo identifique y analice lo que conoce, es decir, se dé cuenta de lo que conoce, para describir este proceso. Irrazabal (2007) lo clasificó en dos grandes subprocesos: monitoreo y control metacognitivo. El subproceso de monitoreo se refiere “a la capacidad del sujeto de ser consiente del proceso mental que está llevando a cabo” (Irrazabal, 2007, p. 44), esto es, darse cuenta de que no está comprendiendo lo que lee durante el proceso. Y el subproceso de control metacognitivo refiere a la mejora de la estrategia usada por el lector para comprender lo que se lee. Estas estrategias, según Block y Pressley (como se citó en Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez, 2012) se pueden clasificar de acuerdo con el momento en que se usen en: (a) previas a la lectura, (b) durante la lectura y (c) después de la lectura.

Estrategias metacognitivas previas a la lectura.

En este momento, para ayudar al lector a activar sus conocimientos previos, es necesario realizar cuatro acciones importantes: (a) identificar y determinar el género discursivo, es decir el tipo de texto, narrativo, discursivo o expositivo, (b) determinar la finalidad de la lectura, referida a para qué se lee, (c) activación de conocimientos previos, es decir, hacerse preguntas para conocer lo que saben del tema, algunas de ellas pueden ser “¿cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído y tratan la misma temática, presentan similitudes, revelan inconsistencias? ¿Qué conozco sobre dicha temática?” (Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez, 2012, p. 187) y (d) Hacer predicciones sobre el contenido y

generar preguntas que permitan reflexionar sobre lo que ya saben del texto y predecir información, ejemplo, lo que le sucederá a un personaje a partir del título o las imágenes o a partir de preguntas que les gustaría responder cuando lean.

Estrategias metacognitivas durante la lectura.

En este proceso el lector debe ser capaz de construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector; para lograrlo puede servir:

1. Contestar las preguntas que se planteó al inicio y generar nuevas que puedan ser respondidas por el texto,
2. Identificar palabras que necesiten ser aclaradas, es decir las palabras clave o los tecnicismos,
3. Releer, parafrasear y resumir entidades textuales, referida a leer las veces necesarias una parte confusa del texto en donde el lector debe ser consciente de su falta de comprensión,
4. Representación visual o representaciones gráficas ya que facilitan las relaciones entre ideas y conceptos, la calidad de memoria y el uso de información,
5. Realizar inferencias, las cuales permiten conexiones entre texto y conocimientos previos, es decir permite al lector conocer la información omitida en el texto, pero necesaria para una representación mental global de lo leído y
6. Detectar información relevante, es decir el detectar ideas relevantes o principales del texto.

Estrategias metacognitivas después de la lectura.

Estas estrategias tienen tres finalidades:

1. Conocer el nivel lector el cual se puede lograr al contestar las preguntas de inferencia o las predicciones antes y durante la lectura.
2. Representar globalmente al texto, se puede hacer uso de imágenes, resúmenes o síntesis, entre otros y
3. Comunicar lo que se entendió, es decir explicar o discutir lo que se comprendió del texto.

Papel de la mediación y sus recursos

La lectura y su comprensión son procesos básicos para el aprendizaje escolar. Entonces, un alumno que manifiesta buen nivel escolar es aquel que tiene un buen nivel de comprensión lectora. Por su parte, a los profesores les corresponde ser promotores y facilitadores para que los alumnos alcancen la habilidad lectora; para ello se necesita que éstos: (a) “creen condiciones adecuadas en el aula en donde exista diversidad de libros” (Treviño, et al. 2007. p. 38) dentro de la BA, (b) prácticas docentes de indagación como difundir libros de la BA, (c) llevar a los alumnos a la BE, (d) “invitar a los padres a leer en el salón [de clases]” (Treviño, et al. 2007. p. 41) de clases y (d) considerar actividades para el desarrollo de los diferentes tipos de pensamiento, éstos entendidos como la capacidad de formar ideas para aprender.

Dentro de algunos tipos de pensamiento que es imprescindible fomentar en los alumnos está el pensamiento creativo. Waisburd (2009) lo definió como “aquel que se utiliza en la creación o modificación de algo, introduciendo novedades, es decir, la producción de nuevas ideas para desarrollar o modificar algo existente” (p. 3) que le permitan innovar para resolver problemas que se le presenten. También está el pensamiento crítico que, con estrategias adecuadas posibilitan

que el alumno sea cada vez “más sensible con respecto al contexto particular en el cual vive, comprenda las circunstancias que lo rodean y adquiera la habilidad de leer sus situaciones y problemas para dar respuestas de manera constructiva” (Montoya Maya y Monsalve Gómez, 2008, p.5). Es decir, consiste en el pensamiento que se fomenta por parte del mediador a través de los constantes cuestionamientos y que permiten al alumno comprender mejor; además, estos pensamientos no sólo sirven al leer, sino en cualquier momento de la vida académica o personal.

Entonces, el papel del profesor es “un factor importante en los procesos de aprendizaje, en cuanto cumple la función de organizador situado, dado que presenta y organiza determinado tipo de saberes o destaca aquello que considera importante” (Gallón, Gómez Mendoza, Arbeláez Gómez, Alzate Piedrahíta y Romero Loaiza, 2005, p. 84). Al respecto, Tebar Belmonte (2014) propuso el paradigma de la Mediación Sociocognitiva, el cual es un modelo pedagógico que se caracteriza por “ser ecléctico, adaptativo en su aplicación a cualquier tipo de intervención y susceptible de orientar coherentemente los procesos de la formación integral a través de la educación formal en las aulas” (p. 53). Este paradigma se basa en tres pilares: (a) teleología, establecida como los fines o metas que se desea alcanzar, (b) antropología, referida a los sujetos que se quiere educar, con base en sus cualidades, necesidades y potencialidades y (c) psicopedagogía, referida a la didáctica, es decir sistematización de acciones para alcanzar el aprendizaje de los alumnos. En el paradigma de la Mediación Sociocognitiva se considera que entre la sociedad y el objetivo hay una enseñanza, ya que el entorno sociocultural, es decir el medio que nos rodea,

impacta en la enseñanza de una persona; a su vez, entre el sujeto y el objetivo hay un aprendizaje en donde el sujeto está en acción y es protagonista de su aprendizaje.

De allí la importancia de la mediación, la cual desde este paradigma se caracteriza por ser de vital relevancia y se define al mediador como un ser potenciador del aprendizaje, que presta atención a la enseñanza en relación al aprendizaje y al paso del alumno para comprender y asimilar, quien domina contenidos, da confianza a sus alumnos cuando resalta los éxitos y toma en cuenta sus fracasos para apoyarlos a mejorar; es decir la Mediación Sociocognitiva no es simplemente orientar hacia el aprendizaje, sino enseñar a los alumnos a aprender y a pensar en consideración al alumno como un ser total.

La enseñanza del profesor según Solé (1992) es:

una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes. Es una ayuda, porque nadie puede suplantarle en esa tarea; pero es insustituible, pues sin ella es muy dudoso que las niñas y los niños puedan dominar los contenidos de la enseñanza y lograr los objetivos que la presiden (p. 64).

Esa ayuda, según Treviño, et al. (2007), consiste en las actividades que se planteen a los alumnos, ya que son “oportunidades de interacción con los textos y de construcción de significados a partir de lo leído” (p. 25). De allí que el profesor debe ser muy preciso al momento de seleccionar las estrategias de enseñanza.

Existen diferentes autores que establecen estrategias de enseñanza de lectura, entre las cuales están las de Treviño, et al. (2007), quienes propusieron que se desarrollara: (a) lectura diaria de historias interesantes y significativas, (b)

programa que incluya sistemáticamente actividades de lectura, (c) oportunidades de apoyo diarias por parte del profesor para leer, (d) trabajar en pequeños grupos de lectura, (e) oportunidades diarias de inferir y conectar el conocimiento previo con el texto leído, (f) un currículum interesante y desafiante que permita conocer el mundo y más vocabulario, (g) adaptaciones pedagógicas u ofrecer instrucción individualizada en caso de que un alumno no alcance el avance deseado en lectura.

Por otro lado, Solé (1992), clasificó las estrategias de lectura en momentos, es decir, antes, durante y después de la lectura. Ella planteó que “esta distinción no deja de ser un poco artificiosa, puesto que muchas de las estrategias son intercambiables y otras estarán presentes antes, durante y después de la lectura” (p. 77). Su propuesta de estrategias abarca: (a) ideas generales, (b) motivación para la lectura, (c) muestreo en el que el lector elige qué leer, también propuesta por Goodman (1986) para realizarse en los índices disponibles, (d) objetivos claros de qué leer, o como señaló Alonso Tapia (1992), tener claridad en los propósitos de la lectura, (e) revisión y actualización del conocimiento previo o uso del conocimiento previo y (f) establecer predicciones sobre el texto.

Todas estas estrategias señaladas permiten que el alumno se centre en la lectura con un rol activo. Sin embargo, el mayor esfuerzo para comprender lo que se lee se encuentra en el segundo momento de la lectura, es decir, durante la ejecución de la lectura.

Por otro lado, también están las estrategias referidas al acompañamiento en el proceso lector, del que Solé (1992) propuso dos formas diferentes para realizarse en el aula: (a) lectura compartida, en la que entre todos van leyendo y

cada uno realiza predicciones, verifica, establece hipótesis y plantea dudas sobre lo leído y (b) lectura independiente en la que los alumnos pueden plantearse diversas estrategias para comprender lo que leen. Para Goodman (1986) esas estrategias son: muestreo, predicciones, inferencias, confirmación y corrección.

A diferencia de Solé, Goodman (1986) estableció la importancia de la estrategia de inferencia, la cual definió como “un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el procedimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen” (p. 21). De allí, que la inferencia la haya considerado como una estrategia poderosa, ya que a través de ella los lectores infieren lo que no está explícito en el texto.

La práctica de la lectura no termina en el aula, con las estrategias que ya se señalaron, es importante que ese proceso continúe fuera del aula ya que permiten seguir comprendiendo y aprendiendo. En ese proceso Solé identificó tres estrategias: (a) identificación de la idea principal, (b) elaboración de resumen y (c) formulación y respuesta de preguntas.

Sin embargo, no solo estas estrategias permiten la comprensión de un texto, para esto también influyen la claridad y coherencia de la información leída y los conocimientos previos que tenga el lector, así como la estrategia didáctica que el profesor emplee, como la de incluir imágenes al texto para hacerlo más atractivo al lector novel, al mismo tiempo que se propicia la creatividad al interpretar ideas a partir de esas imágenes, como en el caso de las historietas.

La historieta

Para que el lector pueda apropiarse de las estrategias de aprendizaje es necesario que parte de su interés por leer. El INEE (2007) lo propuso como una

de las condiciones necesarias para la adquisición de la competencia lectora. En ese proceso corresponde al profesor un papel muy importante, ya que es el encargado de encontrar una estrategia didáctica motivadora que despierte el interés y curiosidad de sus alumnos y los conduzca al manejo de la habilidad lectora. En este sentido, la historieta es un recurso, según García Cantó, Argudo Ramírez, Cuadrado Ruíz y Amor García (2010, p.119) “especialmente motivante para los niños de 8 a 10 años”, debido a sus características: fomenta la lectura y el desarrollo de la habilidad lectora al usarse como fuente motivante para despertar la curiosidad por el leer. Esa es una de las características que hacen a la construcción de una historieta una herramienta que resulta pertinente en el proceso de la comprensión lectora.

La historieta es una herramienta pedagógica y didáctica que se puede llevar al aula. García Martínez (2013) la definió como “una estructura narrativa secuenciada que combina elementos verbales e íconos con una relación entre sí” (p. 6). Esta herramienta puede servir como puente para detectar lo que un alumno comprendió de un texto después de haberlo leído. Ante esto Brines Gandía (2012) mencionó que para su elaboración “se requiere mucha paciencia, horas de trabajo, y sobre todo de reflexión” (p. 2), en esta última parte es donde es importante para la comprensión lectora, ya que a través de la historieta se podrá conocer qué tanto comprendió el alumno de determinado texto previamente leído.

Esta estrategia didáctica presenta varias ventajas, entre las cuales están: (a) es breve, rica en lingüística, sencilla y accesible para cualquier lector, (b) puede tratar de cualquier tema, (c) es gráfico, (d) facilita la comprensión, interpretación, síntesis, sentido temporal y espacial, entre otros, (e) crea en clase un sano

ambiente y (f) motiva a los alumnos (Brines Gandía, 2012).

Modelo interactivo de lectura

Para desarrollar la habilidad lectora es necesario primero “la mecánica de la lectura <descifrado del texto>, que da lugar, posteriormente, a una lectura ‘inteligente’ <comprensión del texto leído> culminando con una lectura expresiva, donde se agrega la entonación” (Ferreiro y Teberosky, 1991, p. 18). En la lectura inteligente, mencionada anteriormente, se encuentra la comprensión lectora, la cual Treviño, et al. (2007), definió como “un proceso en el cual el lector interactúa con el texto y obtiene y construye significados a partir de lo que lee” (p. 25). En este sentido la importancia del Modelo Interactivo de Lectura, según Santiago G, Castillo P. y Morales (2007), es una interacción entre sujeto, texto y contexto. Entonces la interacción entre el lector y el texto es parte importante para que se dé la comprensión lectora (Treviño, et al. 2007). Allí, los profesores son los encargados de proponer y organizar la interacción de los alumnos con los textos, los cuales suelen realizarse de manera grupal, individual, en silencio, en voz alta, con el libro de texto o con otros.

En el Modelo Interactivo de Lectura se concibe a la comprensión “como una interacción entre los esquemas y conocimientos del lector y la información que aporta el texto. Por lo tanto, la comprensión lectora debe entenderse, según esta perspectiva, desde una posición dialéctica entre el lector y el texto” (Sanz Moreno, 2005, p. 108). Esto implica que, para que exista una verdadera comprensión lectora, deben estar en constante interacción con los conocimientos previos, el texto y las estrategias de lectura que utilice.

Capítulo 3. Metodología

En el presente capítulo se describe el enfoque, la estrategia y la metodología de investigación, así como las técnicas e instrumentos aplicados durante la fase de diagnóstico y la fase de intervención.

Enfoque y método de investigación

Debido a que se trabajó con sujetos únicos y complejos, ya que para su aprendizaje se toman en cuenta aspectos sociales, biológicos, psicológicos, culturales, físicos e históricos (Morin, 1999), la presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo. Creswell (2009) lo definió como “un medio para explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano” (p. 11). El desarrollo de una investigación con este enfoque persigue el objetivo de comprender lo que sucede de acuerdo con los significados que las personas les dan a los fenómenos analizados. Es aquella que arroja información rica respecto a sentimientos, pensamientos y motivaciones de los sujetos analizados, por esta razón es muy común que se use en el estudio de personas.

Dentro de este enfoque, se desarrolló el presente proyecto de investigación con la estrategia de estudio de caso, en la cual “el investigador explora a profundidad un programa, evento, actividad, proceso, o uno o más individuos” (Creswell, 2009, p. 21). Lo que posibilitó el logro del propósito de esta investigación.

Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio son los principales actores de la investigación, ya que son a quienes se analizó para obtener información para conocer el fenómeno estudiado. En esta investigación fueron la profesora y sus 32 alumnos de edades

entre 9 y 10 años; 18 niñas y 14 niños. Los alumnos formaban parte de un grupo heterogéneo y como tal aprenden por diferentes canales de aprendizaje. Sus estilos de aprendizaje: 20 alumnos auditivos, 8 visuales y 4 kinestésicos determinados previamente con un teste de estilos de aprendizaje (ver Apéndice A). La mayoría de estos ha cursado su Educación Primaria en la misma institución, lo cual les ha permitido convivir y conocerse aún más. Se caracterizaron según la profesora quien estuvo a su cargo en el ciclo anterior, por el poco hábito lector y la poca comprensión de textos. Esta condición, muy probablemente estaba relacionada con las condiciones familiares en que viven, ya que como se señaló, éstos no los apoyaban en casa en las actividades escolares, entre ellas la lectura. Pudiera ser que en ello influyeron las grandes jornadas laborales de la mayoría de sus padres y la escolaridad truncada, es decir casi todos los tutores tienen un nivel máximo de estudio de secundaria. Aunque esto fue identificado desde el planteamiento del problema, no se abordó en el estudio, ya que, por las propias condiciones de este, solo se trabajó en el aula con los alumnos.

La profesora del grupo de estudio, al inicio de esta investigación tenía 13 años de servicio, durante los cuales había trabajado con alumnos de todos los grados de educación primaria en escuelas de diferentes contextos y organización. También fungió en ocasiones como directora comisionada. Su nivel más alto de estudios era de Licenciada en Educación Primaria, pero continuaba con su profesionalización, ya en el último cuatrimestre de la Maestría en Educación Básica.

Técnicas e instrumentos de investigación

Dentro de cualquier proyecto de investigación se tienen que implementar

técnicas, las cuales son procesos de acción que permiten la obtención de información de la propia investigación. Existen diversas técnicas, por lo cual es necesario la selección de éstas con base en: (a) el contexto de la investigación, (b) el tiempo, (c) los recursos, (d) los participantes, (e) el conocimiento previo sobre el tema específico y (f) la vinculación de la investigación con otras (Creswell, 2009).

En la investigación cualitativa los métodos y técnicas se caracterizan por proporcionar información “sobre las motivaciones profundas de las personas, cuáles son sus pensamientos y sus sentimientos” (Campoy Aranda y Gomes Araújo, 2009, p. 276), lo cual arroja respuestas más detalladas y por ende permite una mejor comprensión del problema investigado. Además, no son costosas, son rápidas, flexibles y permiten una mayor interacción con los sujetos investigados.

En este tipo de investigación se recolecta información en el ambiente natural, es decir en un contexto real, lo cual implica una interacción cara a cara, en donde los investigadores son quienes recaban los datos y por supuesto quienes realizan los instrumentos para recolectarlos. En el proceso de aplicación, evitan perder de vista la atención en los sujetos analizados y en el problema de investigación. A su vez, es interpretativa y holística, es decir que se toman en cuenta múltiples perspectivas del problema.

En la presente investigación, se aplicaron técnicas e instrumentos confiables y adecuados a la investigación cualitativa, para lo cual se consideró el contexto de la investigación, el tiempo, los recursos y a los participantes. Se utilizaron dos técnicas para recabar los datos: (a) la observación y (b) la encuesta.

Técnica de observación.

Según Creswell (2009) la observación tiene la ventaja de que en ella “el investigador tiene experiencia de primera mano con su participación [...] puede guardar información como va sucediendo” (p. 201). Se caracteriza porque el investigador participa activamente en el grupo estudiado, sigue ciertos principios (propósito específico, planeación cuidadosa y sistemática, control escrito y principios de confiabilidad y validez) y debe ser ético, establecer relaciones, observar, tomar notas de campo (del escenario y de las actividades suscitadas). Esta técnica se desarrolló en la comunidad del problema realizando observaciones lo que implicó “adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p. 411). Dentro de esta técnica se utilizaron los instrumentos: (a) registro de observación videograbado, (b) diario de campo y (c) lista de cotejo.

Registro de observación videograbado.

El registro de observación es “un método no obstructivo de recolección de información” (Creswell, 2009, p. 203), que permite observar las veces necesarias para el investigador, la realidad de los hechos registrados en determinado momento de la investigación, en un medio técnico a través del lente de la cámara. Por ello es un instrumento creativo en el sentido que capta la atención visualmente (Creswell, 2009). Este tipo de instrumento permitió analizar en la etapa diagnóstica y en la etapa de intervención, tanto a los alumnos como a la profesora responsable del grupo, en el momento mismo en el que se desarrollaban las actividades del proyecto.

Diario de campo.

Este instrumento consiste en anotaciones registradas durante el proceso de investigación. En él se incluyen lugares, participantes o eventos destacados para la investigación desde el punto de vista del propio investigador (Hernández Sampieri, et al., 2010). En el diario de campo se utilizó un estilo narrativo en la que se plasmó desde la perspectiva del investigador lo sucedido. Para Bolívar (2002) con este estilo se plasma “el sentido de una acción, lo que la hace inteligible, solo podrá venir dado por la explicación narrativa” (p. 45), es decir, por el detalle de datos sobre situaciones ocurridas durante el proceso de intervención que no fueron asentadas en el registro de observación videograbado, pero que aportan elementos para la interpretación de lo acontecido. Se consideró su pertinencia porque puede ayudar a que se identifiquen ideas y datos de relevancia para el análisis de la comprensión lectora en los alumnos.

Lista de cotejo.

La lista de cotejo “consiste en una lista de conductas específicas de baja inferencia en la que se registra su presencia o ausencia. La escala es nominal” (Mateo y Martínez, 2008, p. 140), en otras palabras, en ella se plasma si lo logra o no lo logra. También pueden incluirse conductas en los niveles: deficiente, regular, bueno, muy bueno, entre otros, ya que depende de que escala utilice el investigador. Las escalas se han utilizado para medir conocimientos y actitudes. Las más utilizadas son las de Likert por su facilidad para elaborarlas y porque se contempla un conjunto de respuestas que se utilizan como indicadores de conductas (Ospina Rave, Sandoval, Aristizábal Botero y Ramírez Gómez, 2005).

Técnica de encuesta.

Esta técnica se utiliza para conocer situaciones descriptivas del origen del

actuar de los sujetos analizados. Grasso (2006) la definió como “un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas” (p. 13). Dentro de ésta se utilizaron los instrumentos: (a) entrevista y (b) cuestionario.

Entrevista.

La entrevista es un instrumento en donde a través de preguntas se solicita información sobre datos de un problema determinado. Hernández et al. (2010) la definieron como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona <el entrevistador> y otra <el entrevistado> u otras <entrevistados>” (p. 418). Aplicada en una investigación cualitativa, se tiene la oportunidad de ahondar en las respuestas, este instrumento ayudó a recolectar datos de los alumnos con el objetivo de analizarlos y comprender el origen del problema encontrándose la comunicación y construcción de significados.

El instrumento de la entrevista puede ser aplicada tanto a un individuo, como a un grupo de individuos. En la presente investigación se optó por la entrevista grupal debido a la edad y características del grupo, para no intimidarlos y para optimizar el tiempo.

Cuestionario.

El cuestionario es “tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos [...] Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández et al., 2010, p. 217). Es un instrumento que “obedece a diferentes necesidades y a un problema de investigación, lo cual origina que en cada estudio el tipo de pregunta sea distinta” (Hernández Sampieri, et al., 2010, p. 221). En la investigación de corte cualitativo el tipo de pregunta

implementado dentro de un cuestionario son las preguntas abiertas. Se utilizó un test de estilos de aprendizaje para conocer cómo los alumnos aprendían; visual, auditivo o kinestésico. Se identificó que los que predominaron fueron los alumnos que aprendían por el canal auditivo y visual, lo que ayudó a diseñar las actividades y seleccionar los materiales didácticos.

Procedimiento metodológico

La presente investigación se llevó a cabo en dos etapas: (a) la diagnóstica y (b) la de intervención.

Etapas diagnóstica.

En esta etapa diagnóstica se presentó, como lo señalaron Rodríguez Gómez y Valdeoriola (2009, p. 48), “uno de los principales retos de la investigación cualitativa es el estudio de las personas y los fenómenos humanos en su hábitat natural”. Para conseguirlo, se hizo un análisis de las condiciones que se presentaban en el grupo y escuela de estudio en relación con la comprensión lectora de los alumnos. Para ello se aplicaron cuatro instrumentos: (a) Test de Estilos de Aprendizaje, (b) registro de observación videograbado, (c) entrevista y (d) cuestionario.

El test de estilos de aprendizaje se aplicó para conocer cómo los alumnos aprendían respecto a sus factores biológicos, referidos a los sentidos de la persona (Lozano Rodríguez, 2011), es decir auditivo, visual o kinestésico, los cuales fueron considerados para el diseño de las actividades de la estrategia en la fase intervención.

El registro de observación videograbado (ver Apéndice B) se aplicó con el fin de analizar el actuar de los alumnos participantes y la propia investigadora,

quienes fueron los sujetos de estudio. Una vez realizado el registro de observación videograbado, se transcribió y se le dio lectura varias veces, lo cual permitió destacar temas e ideas de reflexión sobre los datos recabados.

A partir de los datos obtenidos con la observación y después de analizarlos, se identificaron los constructos principales que ayudarían a orientar la investigación. Para definirlos con fundamentos suficientes, se entrevistó a cinco expertos en el tema (ver Apéndice C) de la comprensión lectora para conocer su concepción sobre los constructos principales de la investigación. También este proceso se apoyó con ayuda de investigaciones de este tema, para emplearlos en el desarrollo de la investigación. Los constructos fueron: comprensión lectora, estrategia didáctica e historieta los cuales son el eje articulador de la presente investigación.

Posteriormente se aplicó un cuestionario a las profesoras de quinto grado (ver Apéndice D), de la misma institución; grado paralelo de los sujetos de estudio, con el propósito de conocer sus maneras de trabajo respecto a desarrollo de la comprensión lectora y las estrategias que más les hayan funcionado. Este instrumento estuvo conformado por doce preguntas abiertas, para permitir que las profesoras comentaran detalladamente su sentir respecto a la comprensión lectora de sus alumnos, así como de las fortalezas y áreas de oportunidad que se manifestaban comúnmente.

Así mismo, para que expresaran su punto de vista sobre las estrategias didácticas mayormente productivas a su juicio y en particular sobre la historieta. También se aplicó el cuestionario a los alumnos (ver Apéndice E) para conocer aspectos sobre la lectura; su propia comprensión lectora, su agrado por la lectura,

así como uso de la estrategia de la historieta. Este cuestionario constó de quince preguntas; 9 abiertas y 6 cerradas.

Con el análisis de esos datos y con los elementos teóricos encontrados, se diseñó una estrategia didáctica con el fin de intervenir y apoyar a los alumnos y profesora a trabajar de forma que se obtuvieran mejores resultados en la construcción de la comprensión lectora.

Etapas de intervención.

Una vez obtenidos y analizados los datos de la etapa diagnóstica, se tuvo información suficiente sobre las condiciones en que se presentaba el problema de estudio y con ello se diseñó la estrategia de intervención, la cual se denominó: Armo historietas. Su propósito fue aplicar la estrategia didáctica de la historieta, para resolver el problema de la falta de comprensión lectora. Se optó por esta estrategia debido a que como señalaron García Cantó, Argudo Ramírez, Cuadrado Ruíz y Amor García (2010), ésta constituye un elemento motivante que induce al alumno a leer por lo que fomenta la lectura y el desarrollo de la habilidad lectora con lo que se propicia el desarrollo del pensamiento creativo el cual es referido a la creación o modificación en base a ideas (Waisburd, 2009) y experiencias existentes (Decortis y Lentini, 2009).

La intervención se diseñó para realizarse en cuatro sesiones de 50 minutos cada una. Se elaboró un plan de acción que incluyó una secuencia didáctica (ver Apéndice F). Sin embargo, al momento de su aplicación, los alumnos requirieron de más tiempo, esto debido a que el elaborar historietas implica mucha paciencia, tiempo y reflexión (Brines Gandía, 2012) por lo que se prolongaron algunas actividades hasta 70 min. También esa necesidad de ampliar los tiempos estuvo

influida porque se buscó también que los alumnos desarrollaran su creatividad, lo cual requirió crear una atmósfera creativa en donde se consideraron aspectos: (a) psicosociales, referidos a las interacciones entre alumnos (Decortis y Lentini, 2009) al trabajar en diferentes modalidades de trabajo, (b) aspectos didácticos en donde se guio a los alumnos a través de preguntas y pocas respuestas que permitieron a los sujetos obtener sus metas y creaciones y (c) espacios físicos entendidos como las instalaciones, mobiliarios, infraestructura, entre otros (Betancourt Morejón y Valadez Sierra, 2009). En esas formas de trabajo se usaron recursos diversos para lograr los aprendizajes esperados.

En cada una de las sesiones de la fase de intervención se trabajó bajo un enfoque constructivista, para que los alumnos construyeran sus conocimientos y sus ideas con sus propios instrumentos (Delval, 2007), es decir, se partió de los aprendizajes o ideas previas de los alumnos, lo que Ausubel (como se citó en Hernández Rojas, 2008), definió como “poner en interacción sus ideas de anclaje con la información nueva que el currículo le proporciona” (p. 47). A su vez, se consideraron las capacidades y la atención de los alumnos, lo que Piaget (como se citó en Hernández Rojas, 2008) definió como “conceptos biológicos y psicológicos” (p. 44). Todo ello se planteó bajo el paradigma complejo, en se considera que cada individuo tiene conocimientos previos con base en su realidad y vivencias, debido a que cada ser es único y complejo (Andrade et al, 2002).

Dado que, el aprendizaje ocurre de manera vicaria, como aprendizaje mediante observación y aprendizaje en acto, aprendizaje de los propios actos (Schunk, 2012), se utilizaron diversas modalidades de trabajo: (a) aprendizaje en grupo a través de análisis de modelos impresos y de videos; (b) aprendizaje entre

pares al trabajar de manera colaborativa en equipo; se trabajó bajo la teoría cognoscitivista social “la cual destaca la idea de que gran parte del aprendizaje humano ocurre en un entorno social” (Schunk, 2012, p. 118), en donde se plantea la importancia del aprendizaje de las personas en sus entornos sociales; y (c) de manera individual en donde a través de las conductas se obtuvieron consecuencias.

Se trabajaron las habilidades del pensamiento como: (a) la creatividad, al transformar cuentos a historietas destacándose en esto la comprensión lectora, (b) el pensamiento crítico al comentar sobre su comprensión, puntos de vista y sobre las ideas a usar al crear la historieta y (c) la colaboración, al trabajar en grupo y pequeños grupos (Educarchile, 2013).

Por otra parte, la profesora tuvo a través de su mediación diversos roles, pues como lo afirmó Ramírez Montoya (2010) “cada resultado del aprendizaje requiere que los profesores adopten distintos papeles; así, el docente será entrenador, modelo, proveedor, tutor y asesor” (p. 207). Entrenadora, ya que estableció el programa a seguir, supervisó y corrigió. Tutora, debido a que en cuanto el alumno avanzó en su aprendizaje y reflexionó, fue éste quien estableció sus propias metas y el profesor apoyó al brindarle respuestas alternativas. También como asesora, ya que a través de preguntas guio al alumno hacia sus propias metas.

La primera actividad, que se llevó a cabo de manera grupal, se denominó Conoce historietas. En ella se analizaron las características de la historieta, así como algunos ejemplos de esta. Posteriormente, se leyó y analizó un texto breve por turnos, de manera grupal. En ese proceso se hizo énfasis en la comprensión

lectora y se transformó ese texto a historieta. Esta actividad se evaluó a través de una lista de cotejo, en donde se analizó de cada los aspectos de: (a) participación oral, (b) comprensión lectora y (c) trabajo colaborativo.

La segunda actividad, llamada Construyendo historietas, se desarrolló en pequeños grupos de 3 o 4 integrantes. Consistió en que los alumnos escogieran un tipo de texto narrativo de su interés, lo leyeron y posteriormente realizaron una pequeña historieta en el aula de computación con ayuda de una computadora y con los programas *Word* y *Power Point*, que previamente se les había enseñado a usar, ya que pocos son los que cuentan con computadora en casa. En esta actividad se resaltó la importancia de la comprensión lectora. Al realizar esas acciones, los alumnos debieron describir el proceso seguido en los momentos de inicio, desarrollo y desenlace del texto narrativo escogido en tres diapositivas en las cuales incluyeron incluso, efectos y animaciones. Se evaluó con una lista de cotejo en los aspectos: (a) importancia de la lectura, (b) comprensión lectora, (c) participación oral y (d) trabajo colaborativo.

La tercera actividad denominada Más historietas, se realizó en binas. Consistió en que los alumnos se organizaron en parejas para escoger un texto narrativo de su interés, enseguida, lo leyeron y analizaron, para posteriormente producir una historieta de lo comprendido, en las que se abarcaran las fases del proceso de inicio, desarrollo y desenlace. Para realizarlo utilizaron una hoja en blanco. Esta actividad tuvo como propósito que los alumnos practicasen la lectura y reflejaran su comprensión lectora a través de la elaboración de una historieta entre pares, se evaluó a través de una lista de cotejo en los aspectos de avance en: (a) participación oral, (b) lectura, (c) comprensión lectora y (d) trabajo

colaborativo.

La cuarta y última actividad, llamada Mi propia versión de historieta, se desarrolló de manera individual. Ésta consistió en que, los alumnos escogieron un texto narrativo de su interés, lo leyeron y analizaron detalladamente. Posteriormente, elaboraron de manera individual una historieta en hoja blanca. Con ello se buscó que demostraran la comprensión lectora del texto, la cual fue motivo de evaluación. Durante esta sesión a través del instrumento de lista de cotejo también se evaluó la participación: (a) oral, (b) lectura, (c) comprensión lectora, (d) historieta y (e) trabajo colaborativo.

En cada una de las sesiones de intervención aumentó el grado de complejidad, esto debido a la organización del trabajo. Se partió del trabajo grupal hasta culminar en un trabajo individual, siempre enfocado en la comprensión lectora de un texto. Las actividades se estructuraron de forma que se fomentara en los alumnos el pensamiento autorregulado. Para ello se consideraron los elementos de: “metacognición, dominio de estrategias de aprendizaje, combinación de distintos tipos de conocimiento, motivación, voluntad y emoción” (Moral Santaella, 2008, p. 127). Es decir, se tomó en cuenta al estudiante como ser “biopsicosocialemocional” (Secretaría de Educación de Tamaulipas, 2017, p. 61) en los cuales interviene una sinergia de factores para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, incluida la comprensión lectora. Con ello se buscó el fomento en los alumnos de la reflexión sobre su propio aprendizaje con base en sus conocimientos, se les permitió seleccionar estrategias acordes a lo que se requería para que logaran la comprensión y siempre se partió de la motivación, emoción y voluntad de los alumnos.

Para el desarrollo de la estrategia se requirió: (a) proyector, (b) computadoras, (d) recursos multimedia como videos de lo que es la historieta y bocinas para escuchar el audio, (e) diversas historietas impresas, (f) textos narrativos diversos acordes a la edad de los alumnos: impresos y digitales, (g) papel bond cuadriculado y blanco, (h) marcadores, (i) colores y (j) recortes diversos de personajes y objetos.

Los instrumentos aplicados fueron diseñados para obtener información sobre la aplicación de la estrategia de intervención. En cada sesión se realizó un registro de observación videograbado. Cada uno se transcribió y analizó leyéndolos varias veces. Además, en el diario de campo (ver Apéndice G) se registraron comentarios de interés de la profesora, que no habían sido registrados en ningún otro instrumento. Al finalizar el desarrollo de la estrategia de intervención se aplicó la entrevista focalizada grupal (ver Apéndice H), la cual tuvo la finalidad de conocer el sentir de los alumnos después de la implementación de la estrategia de intervención. Ésta constó de seis preguntas, dos de tipo cerrado y cuatro abiertas.

La información recabada se analizó y se trianguló, lo cual permitió organizarla y tener una visión general que se manifestó en una reflexión. La construcción de categorías permitió organizar la información recogida de acuerdo con los propósitos de la investigación (Bolívar, 2002). Una vez organizada se realizó la derivación de resultados y conclusiones.

Análisis de datos

Este proceso inició con la transcripción y organización de los datos obtenidos de los diversos instrumentos aplicados, con los que se alimentó una

base de datos con el software Qualrus. Para su análisis se consideraron los planteamientos de Taylor y Bogdan (1987), quienes señalaron que “el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa” (p.158), es decir, la recolección y análisis de los datos nunca van separados ya que se complementan el uno con el otro. Así mismo, se consideró la propuesta de las tres etapas del análisis de datos planteadas por ellos, las cuales permiten “una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” (p. 159). De estas tres etapas se desarrollaron las siguientes acciones:

Etapa 1. Identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. Se leyeron varias veces los datos recolectados y se destacaron las ideas y temas recurrentes. Esto permitió desarrollar una guía para orientar el análisis.

Etapa 2. Codificar, que de acuerdo con Taylor y Bodgan (1987) se produce cuando los datos ya han sido recogidos. Es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos, que incluye la reunión y análisis de todos los datos referidos a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Lo que al inicio fueron ideas vagas ahora se desarrollan por completo. En esta investigación esto se logró al codificar y organizar los datos en categorías, subcategorías e indicadores, analizar datos que no se categorizaron y volver a analizar para integrar esos datos en las categorías de ser necesario.

Etapa 3. Relativizar los datos. En este paso el investigador trató de comprender los datos en el contexto donde fueron recogidos. Es la fase final del análisis cualitativo, en la presente investigación esto se logró a través de la interpretación de datos para evaluar su credibilidad, en este sentido todos los datos deben revitalizarse, no se descarta nada, sólo varían las interpretaciones de

acuerdo con el contexto (Taylor y Bodgan, 1987).

A lo largo de la aplicación de los instrumentos, la investigadora siguió la pista de los temas previamente resaltados para comenzar a darle sentido a los datos al analizar los resultados. Sin embargo, fue hasta finalizar la aplicación de todos los instrumentos de diagnóstico con base en la visión de la investigadora cuando esta se concentró en el análisis e interpretación de datos totales, esto debido a que “es una buena idea comenzar el análisis intensivo lo antes posible, después de haber completado el trabajo de campo o recogido los datos” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 158). De la misma manera, se realizó el análisis de los datos colectados en la fase de intervención para poder dar respuesta y obtener información sobre el problema detectado.

Aspectos éticos

Al realizar una investigación, el propio investigador analiza los datos recabados por lo que debe tomar decisiones éticas en las que se considere: (a) anonimato, (b) resguardo de información por un tiempo para evitar mal uso de ésta y (c) para evitar malas relaciones interpersonales entre los participantes en la investigación (Creswell, 2009). Esto es en cualquier investigación, pero sobre todo cuando se implementa la estrategia de estudio de caso, ya que su resultado es de carácter descriptivo y es fácil identificar a los sujetos de estudio. Por ello, se cuidó la confidencialidad y el anonimato. A su vez, también para confianza del propio investigador, ya que como lo señaló Walker (2002) “es el investigador el que, a veces sin saberlo, puede resultar más vulnerable” (p. 41), por las conclusiones a las que llega y el efecto que puede ello tener en los sujetos participantes. El principal peligro de no mantener un anonimato o confidencialidad

es que “pueden producirse alteraciones en el patrón de relaciones interpersonales” (Walker, 2002, p. 39) y afectar a los sujetos de estudio y al propio investigador.

Para cumplir con esa condición, se asignaron códigos a las interacciones de los sujetos, de forma tal que solo el investigador pudiera identificar qué persona expresó alguna idea. Se asignó una letra mayúscula al tipo de instrumento: R al registro de observación, C al cuestionario, E a la entrevista, EG a la entrevista grupal, LC Lista de cotejo y D al diario de campo; para el caso de los registros de observación, se les agregó un número consecutivo de acuerdo con la fecha en que se realizaron.

Después se agregó otra letra mayúscula según el tipo de función de los participantes: A al alumno, P al profesor y E al experto en el tema. Para identificar a los sujetos en específico se utilizaron números consecutivos. A los alumnos se les asignó un número de acuerdo en la lista de clase de 1 a 32, los profesores con números del 1 al 3 y a los expertos del 1 al 5 de acuerdo con el orden de su participación. Así, un ejemplo de código para un registro de observación de una segunda sesión quedó: R2P1; participación del profesor uno en el registro de observación de la segunda sesión registrada.

Capítulo 4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados del análisis de los datos. Primero se presentan los hallazgos del diagnóstico que proporcionaron bases para el diseño de la intervención. Después se presentan los resultados de la aplicación de la estrategia en la fase de intervención.

Resultados de la fase de diagnóstico

La información recaudada a través de la entrevista a expertos, cuestionarios a profesoras de grados paralelos al de los alumnos y a los propios alumnos, así como del registro de observación de una clase, permitió identificar el problema de la investigación. El análisis de esta información se categorizó de la siguiente manera: (a) Comprensión lectora de alumnos, (b) Estrategias didácticas empleadas por el profesor y (c) Interés de alumnos por trabajar con la historieta.

Comprensión lectora de alumnos.

Se construyó esta categoría porque interesó identificar en qué condiciones estaban los alumnos participantes y cómo los profesores de grupos paralelos la concebían. Se consideró que la comprensión lectora es definida como:

el proceso por el cual el lector emplea las claves dadas por un autor y utiliza su conocimiento previo para conocer el significado que intenta transmitir el autor. Para construir la representación mental del significado es necesario que, el lector utilice de manera activa su conocimiento previo en interacción con el texto, de tal manera que exprese coherentemente lo expresado por el autor con lo que ya conoce al respecto (Delgado Vásquez, et al., 2005, p. 52).

Por lo que es de vital importancia que los alumnos adquieran esta habilidad

para que aprendan a lo largo de su vida. Dentro de esta categoría se identificaron tres subcategorías: (a) ventajas de comprender lo que se lee, (b) habilidad lectora y (c) logro de los alumnos en la comprensión lectora.

Ventajas de comprender lo que se lee.

En esta subcategoría, se resaltaron las ventajas de la comprensión de un texto, a través del indicador de cómo ven los alumnos a la lectura. De allí emana que la persona que comprende lo que lee” Predice, infiere, relaciona la nueva información con lo que sabe, da significado y sentido a lo que lee, da significado a imágenes y comenta experiencias relacionando lo que lee” (EE3), lo cual le ayuda a resolver problemas y por lo tanto tiene seguridad y es reflexivo.

También se encontró que los alumnos ven a la lectura como una herramienta para el aprendizaje y por lo tanto manifiestan gusto y placer hacia ésta (EP1 y EP3). Estas aportaciones coincidieron con lo expresado por los alumnos, ya que señalaron tener un gusto por la lectura; de los 32 alumnos a 27 les agrada leer. Como lo señaló uno de ellos, porque así “aprendo mucho más” (CA14), otro señaló que “descubro cosas nuevas” (CA12). De los 5 a quienes no les agrada leer, uno señaló que “a veces batallo” (CA2).

Con ello se puede señalar que el problema de la dificultad lectora que se presentaba en los alumnos no estaba relacionado con el gusto por la lectura, ya que a la mayoría les gustaba leer.

Habilidad lectora.

Sobre la habilidad lectora se encontraron indicadores que permitieron identificar información que se organizó para su análisis en cuatro indicadores que fueron: (a) conocimientos previos, (b) tipos de texto de interés, (c) palabras

desconocidas y (d) fluidez y dicción en la lectura.

Conocimientos previos. Los conocimientos previos juegan un papel muy importante en la comprensión de lo que se lee. De allí que, para lograr que la lectura sea atractiva:

es necesario que los alumnos alcancen un alto grado de compromiso con lo que leen, por lo que una condición relevante para involucrarse con lo leído es relacionar el contenido con los conocimientos previos que sobre el tema se tengan (Secretaría de Educación Pública, 2011d, p. 35).

Difícilmente se podrá comprender lo que se lee si el alumno no emplea conocimientos previos sobre algunos aspectos contenidos en el texto (Irrazabal, 2007 y Solé, 1992). De allí que, como señalaron Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012), es necesario que el alumno parta de ellos y desarrolle estrategias metacognitivas, a partir de lo cual realiza una contrastación de conocimientos previos e investigación.

En el grupo analizado los sujetos en su mayoría contaban con conocimientos previos y los utilizaron para comprender la lectura del texto que se les proporcionó. Esto se evidenció en los datos obtenidos, como se puede ver en la siguiente interacción:

P1: ¿alguno de ustedes sabe que es un debate? (5 alumnos levantan la mano para participar), P1 compañero (A29)?

A29: Algo así como pelear con palabras (R1).

Por lo que se pudo comprobar que los alumnos, de diferente manera, contaron con ideas previas, que les permitieron comprender el texto analizado.

Tipos de texto de interés. Aquí destacaron los tipos de texto que

mayormente les agradaban a los alumnos de estudio: de tipo narrativo: novelas, cuentos, fábulas, leyendas y noticias; 8 de los 32 alumnos así lo manifestaron (CA1 a CA32). En mayor medida les agradaban los textos de diálogo: historietas y obras de teatro; 18 de 32 alumnos así lo señalaron (CA1 a CA32). Por ello se consideró que en la estrategia didáctica se trabajara con textos de historietas, por ser uno de los tipos de textos de diálogo de las preferencias de los alumnos.

Palabras desconocidas. Aquí se incluyó la información sobre las palabras que tenían dificultad para entenderlas y a su vez comprender su significado, que como señaló Irrazabal (2007) son indispensables para interpretar el texto leído. Sobre esto, Frade (2009) refirió que para que una persona logre un aprendizaje deben entender las palabras nuevas o desconocidas.

Los alumnos detectaron las palabras desconocidas y las subrayaron, pero en su mayoría no lograron comprender el texto del cual habían sustraído dichas palabras. Es decir, hicieron poca interpretación del texto que se les propuso. Esto reflejó una falta de cumplimiento de los logros que se establecen debe lograr el alumno dentro del campo lenguaje y comunicación. En ellos destaca una de sus finalidades, que es la “necesidad de reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 43) y que también se establece en el primer Estándar Curricular de Español.

Esto quedó evidente en los datos obtenidos, como se puede ver en la siguiente interacción:

P1: Bueno, es así como vamos a concluir. <A10, A23, A25, A24, A5, A3 y A30 levantaban la mano para participar la clase>. Comentando por equipos qué fue lo que entendieron de este texto informativo, equipo de A10, a ver

qué entendieron, ¿nos puedes leer lo que escribiste A10?, fuerte.

A10: Yo entendí que le ponen tóxicos y que se comen <se ríe> y que se pueden intoxicar y que les ponen un fertilizante que los ayuda a que se vean más jugosos y <no se le entiende lo último ya que habló muy despacio y A18 está haciendo ruido con su pluma>. Se escuchó más la pluma de A18 que la voz de A10, <A27, A7 y A26 levantan la mano para hablar>.

P1: Vamos a ver, el equipo de A8, pero fuerte ¿tu equipo qué entendió A8?.

A8: Sobre que a las frutas y vegetales se les inyecta y luego se vuelven transgénicos <leyó muy despacio y deletreando>. Bien, equipo de A23. Ponte de pie A23 <alguien dijo que él era del equipo de A8> (R1).

Con esta participación quedó demostrado que los alumnos no entendieron el texto en su totalidad, ya que omitieron características del tema analizado.

Fluidez y dicción en la lectura. Este es uno de los rasgos de perfil de egreso de Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011a). Aquí se identificó que pocos eran los que tenían una lectura fluida y con buena dicción; 12 de los 32 alumnos manifestaron una lectura lenta, otros 12 cambiaron palabras al leer, 5 alumnos señalaron que no comprendían generalmente lo que leen y sólo 3 de los 32 alumnos fueron los que dijeron no tener ningún problema al leer.

Esto se evidenció en los datos obtenidos, como se puede ver en la siguiente interacción:

A32: <tarda en encontrar lo que debe de leer, la profesora se dirige a él y le indica con el dedo en donde debe empezar>. También los agroquímicos has, has, hast <deletrea al leer y lo hace de manera muy pausada, además se le dificulta leer los tecnicismos. No termina de leer todo el párrafo, pocos

compañeros siguen la lectura, A8 se talla los ojos, A21 juega con unos lápices> (R1).

Este ejemplo deja de manifiesto que la falta de fluidez o dicción no permitía la comprensión del texto del propio lector y por ende la distracción de la audiencia, por lo que es de suma relevancia contar con ella.

Logro de los alumnos en la comprensión lectora.

En esta subcategoría se analizó el logro de los alumnos en la comprensión del texto. Se analizaron las producciones de los textos elaborados en equipo durante la fase diagnóstica en donde se manifestó la falta de comprensión de la mayoría de los alumnos, esto se puede ver reflejado en el siguiente diálogo: “A8: Sobre que a las frutas y vegetales se les inyecta y luego se vuelven transgénicos (leyó muy despacio y deletreando)” (R1). Se identificó el poco avance en la mayoría de los escritos en la comprensión del texto.

Los resultados de esta categoría permitieron señalar que los alumnos veían como ventaja comprender lo que se lee, y que les gustaba leer, por lo que el problema de la falta de comprensión lectora no estaba relacionado con el desconocimiento del fin de la lectura o el gusto por leer. Por otro lado, todos contaban con conocimientos previos que les permitieron entender el texto. Se identificó que los tipos de texto que mayormente les agradaban eran los de corte narrativo y dentro de ellos es de las historietas, lo cual da indicios de que el problema estaba en lo poco atractivos que les resultaban los textos.

Un aspecto que limitó la comprensión de los textos fue el hecho de que los alumnos identificaron algunas palabras que no entendieron, y aunque después las consultaron no lograron interpretar completamente el texto. Esto reflejó una falta

de comprensión lectora. Aunado a ello, la falta de fluidez en la lectura por la mayoría de los alumnos no les dejaba comprender el texto, probablemente relacionado con un poco desarrollo de esta forma de realizar la lectura, importante habilidad para la vida.

Estrategias didácticas empleadas por el profesor.

Estas estrategias refieren a las acciones encaminadas al logro de los aprendizajes en el proceso enseñanza-aprendizaje, las cuales requieren ser seleccionadas y planeadas en forma oportuna para que “propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 27). De esta categoría emergieron dos subcategorías las cuales son: (a) planeación de la clase y (b) desarrollo de actividades.

Planeación de clase.

La planeación de la clase “es una etapa fundamental en la acción de los educadores reflexivos que desean mejorar lo que hacen, toda vez que el trabajo en el aula no es improvisado, sino que obedece a unos propósitos, unas metas y unos logros” (Quintero C., Zuluaga C. y López P., 2003, p. 40). Constituye un elemento básico para propiciar el desarrollo de competencias de los alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2011a). De esta subcategoría se identificaron tres indicadores: (a) Aspectos que se toman en cuenta para planear la clase, (b) Uso de estrategias innovadoras que permitan al alumno comprender lo que lee y (c) Tipos de actividades y recursos.

Aspectos que se toman en cuenta para planear la clase. Estos aspectos fueron los referidos a los intereses de los alumnos, contexto, recursos y canales

de aprendizaje. Aquí se esperaría que los profesores consideraran lo que señaló uno de los expertos (EE1) “dominio de contenido, manejo del tiempo, prevención de fallas y creación de ambientes de aprendizaje”.

Aquí se encontró que las profesoras consideraron varios aspectos. Entre ellos, las características de los alumnos, los recursos con que cuentan y el tiempo de que disponen para abordar los contenidos. Una de las profesoras de grados paralelos al de los alumnos comentó que consideraba “las actitudes de los alumnos, su estilo de aprendizaje y su comportamiento” (C1P2). Otra expresó que “las habilidades, aptitudes y actitudes de los alumnos” (C1P1).

También se identificó en el trabajo de grupo observado, que la profesora no tomó en cuenta casi todo lo anteriormente citado. En ello destacó que faltaban actividades para los diferentes estilos de aprendizaje, esto se puede afirmar ya que tres alumnos no se pudieron concentrarse en la clase.

P1: Bueno para nosotros saber si en realidad lo que nosotros creemos que es un debate es lo correcto te invito a que los que traigan diccionario lo saquen en este momento (TA sacan su diccionario y A32 bosteza nuevamente, eleva el diccionario al estirar su mano, se le cae y se ríe) (R1).

Por lo cual se concluyó que no todas las actividades planeadas estuvieron acordes a los intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Uso de estrategias innovadoras que permitan al alumno comprender lo que lee. Aquí se consideró que es necesario que “las estrategias didácticas estén acordes a los nuevos enfoques de enseñanza propuestos en los programas de Estudio 2011” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, p. 249). Además, que, al desarrollarlas, se propicie la interacción entre los alumnos y no solo con el profesor

o con los materiales. En el Programa de Estudios de 5° grado de educación primaria, se proponen los diferentes tipos de organización del trabajo: trabajo en grupo, en pequeños grupos e individual (Secretaría de Educación Pública, 2011d).

En este tópico se identificó que las estrategias que implementó la profesora durante las clases fueron: uso de TIC, una actividad dinámica de la tómbola en la cual los alumnos participaron activamente al mismo tiempo que jugaron:

P1: Perfecto, entonces vamos a pasar en orden a destacar aquí en nuestro proyector. Mueve a varios compañeros la profesora para que el cañón se aleje más del pizarrón y se haga la imagen más grande y agradece a los alumnos que apoyaron.

Vamos a pasar a remarcar los tecnicismos que tú remarcaste de tarea y lo vamos a hacer con la tómbola para que todos participen.

P1. A27 pasa a destacar uno de tus tecnicismos que tu destacaste de tarea en tu texto informativo.

A27. Pasa al frente y resalta en el pizarrón el tecnicismo que había identificado.

P1. Aquí no quiero que nadie me comente solamente que observen los tecnicismos que están remarcando sus compañeros.

P1. A26 pasa a destacar otro tecnicismo.

A26. al frente y resalta en el pizarrón el tecnicismo que había identificado (R1).

Esto denotó que la profesora utilizó una estrategia didáctica que agradó a los alumnos. También se identificó que se correspondió con la forma en que a los alumnos les gustaba trabajar “las de leer en grupo y exponer” (C2A13). Sin

embargo, no todas fueron así, ya que la mayoría de las actividades se trabajaron a nivel grupo y sólo dos de trabajo en equipo y exposición.

Tipos de actividades y recursos. En este indicador se incluyeron las actividades que las profesoras de grados paralelos recomendaron para el desarrollo de la comprensión lectora, las cuales fueron: “lectura individual, en equipo, grupal y lectura libre” (CP1) y “la lectura en diferentes modalidades; en voz alta, con episodios, en silencio. Así mismo, de preguntas de comprensión, ejercicios en copia, tendadero, formatos para organizar información, mapas conceptuales, cuadros sinópticos” (CP2).

En las actividades realizadas se comprobó que se les cuestionó a los alumnos sobre todo lo leído. Esto se puede observar en el siguiente fragmento del registro videograbado:

P1: El día de ayer iniciamos un proyecto nuevo de español que es el proyecto número 9 de español ¿alguien de ustedes recuerda cuál es el propósito de este proyecto? <Varios alumnos levantan la mano para responder, pero la docente hace otra pregunta>

¿qué vamos a lograr al realizar muchas actividades durante estas sesiones en ese proyecto? <la docente da la participación a A26> (R1).

También que trabajaron en equipos, en grupo o en forma individual. Sin embargo, fueron pocas las actividades interactivas en donde los alumnos pudieron comentar lo aprendido con sus compañeros, pues predominaron las actividades en donde el alumno solo estaba sentado en el banco, escuchaba exposiciones, comentarios e indicaciones del profesor, o desarrollaba alguna tarea en su banco, que le implicaba interactuar solamente con los materiales de trabajo.

Desarrollo de actividades.

Estas se refieren a las acciones que se realizaron durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta subcategoría se organizó la información en tres indicadores: (a) comunicación entre los participantes, (b) explicaciones de la profesora y (c) uso de preguntas.

Comunicación entre los participantes. Analizar estas acciones se consideró importante para que ayude a que, cuando se realice la organización en equipo todos los alumnos sepan comunicarse con respeto y buen trato, además de organizarse para participar y organizar sus ideas y puntos de vista. A través de la observación, la cual “implica estar abierto a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, et al., 2010, p. 418) se reflejó que los alumnos usaron el trabajo en equipo para platicar de otros temas y pocas veces se lograron poner de acuerdo y terminar la actividad.

Explicaciones de la docente. Estas son de vital importancia en la mediación pedagógica. Según Treviño, et al. (2007) éstas deben ser acertadas, concisas y repetidas, si se considera necesario, pero especificó que no deben llegar a ser repetitivas o de forma que el profesor no deje de hablar o lo haga la mayor parte del tiempo. Se identificó que la profesora repitió mucho la explicación, lo cual propició que los alumnos no estuvieran atentos a su explicación, pues se mostraban aburridos y fastidiados, probablemente porque consideraban que la profesora les explicaría por mucho tiempo más.

Uso de preguntas. El rol del profesor es ser facilitador y guía y esto se puede lograr al promover “el trabajo de reflexión y análisis de los textos por parte de los alumnos, plantear preguntas o hacer aseveraciones que les permita identificar

algún aspecto de lo que leen y cómo leen” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, p. 31). De allí que se analizó como la profesora realizó estas acciones.

A este respecto se encontró que la profesora cuestionaba a los alumnos a través de preguntas que guiaron su aprendizaje.

P1: Debatir, dice la compañera que es un verbo <A30 levanta la mano para participar>. La profesora continúa su explicación.

P1: La podemos encontrar como debatir o la podemos encontrar como debate como sustantivo o como verbo, recordando ese tema. Permíteme

A1: <la profesora usa esta frase para atraer la atención de A1 porque está distraída y continúa>, de cómo encontrará palabras en el diccionario. Niños ¿cómo dijimos que encontrábamos los verbos en el diccionario? A18: en ar, er, ir (R1).

Esto permitió conocer que, a través de preguntas, guiaba a los alumnos hacia la búsqueda de su respuesta en donde involucraba a todo el grupo para el aprendizaje. Sin embargo, ello no fue suficiente para que los alumnos logaran demostrar una comprensión lectora esperada para ese grado escolar.

Al analizar toda la información obtenida en esta categoría, se identificó que la profesora no consideró actividades para los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos, por lo que no todas las actividades estuvieron acordes a los intereses y estilos de aprendizaje de estos. A pesar de que implementó estrategias innovadoras como el uso de TIC y el uso del recurso de la tómbola que incluía imágenes y texto, y con la que se promovió la participación de todos los miembros del grupo, no logró que los alumnos se motivaran. Esto probablemente se debió a que fueron muy pocas actividades de este tipo, las cuales eran las de mayor

agrado para los alumnos.

Las modalidades de trabajo que mayormente se trabajaron fueron las individuales por lo que los alumnos poco interactuaron entre iguales para comprender un texto. Esto se desarrolló así, debido a que al trabajar en equipo era común que se desviarán del tema y por ende no culminaran la actividad, por lo que la profesora daba muchas explicaciones lo cual propició que los alumnos se mostraran aburridos, quizá porque sabían que la profesora explicaría varias veces. Algunas veces los guiaba a través de preguntas del texto, sin embargo, no fue suficiente para que todos logran comprender completamente el texto propuesto.

Interés de los alumnos por trabajar con la historieta.

Se consideró esta categoría debido a que a través del instrumento de cuestionario aplicado a los alumnos se pudo percibir el gusto hacia los textos de corte narrativo. Se destacó el tipo de texto de la historieta, la cual según García Cantó, Argudo Ramírez, Cuadrado Ruíz y Amor García (2010), es un recurso motivante para los niños de la edad de los alumnos estudiados, debido a que despierta la curiosidad por leer y comprender para poder convertir un texto a historieta. Los resultados analizados se organizaron en tres subcategorías: (a) percepción de los alumnos de las características y ventajas de la historieta, (b) experiencia en la elaboración de historietas y (c) temas de interés en las historietas.

Percepción de los alumnos de las características y ventajas de la historieta.

Para poder realizar historietas no es suficiente haber leído algunas de ellas,

se requiere conocer sus características para aplicarlas en la redacción e ilustración que en ellas se haga (García Martínez, 2013). En la presente investigación se encontró que a la mayoría de los alumnos les pareció “genial” (C2A1) poder realizar historietas y también divertido. Sin embargo, el conocimiento que de ello tenían era poco, por lo que no señalaron sus ventajas, como lo son las que les ayudan a desarrollar su creatividad, innovar y comprender un texto para convertirlo en historieta.

Experiencia en la elaboración de historietas.

En esta subcategoría se analizaron las experiencias de los alumnos en la elaboración de historietas. García Martínez (2013) señaló que ésta es una herramienta pedagógica que motiva a los alumnos por la combinación de elementos verbales y dibujos que tienen una relación entre sí. Se encontró que 15 de los 32 alumnos habían elaborado al menos una historieta. Ocho de ellos, expresaron que les pareció “genial” (C2A1) y “divertido” (C2A21) y 28 de ellos expresaron tener interés por realizar historietas, por lo que se consideró como estrategia didáctica durante la fase de intervención.

Temas de interés en las historietas.

En esta subcategoría se analizaron los temas de interés de los alumnos respecto a las historietas, debido a que como se señaló en la teoría constructivista hay que partir de éstos para lograr un aprendizaje significativo (Hernández Rojas, 2008). Además, porque ese interés está asociado con el disfrute que el alumno tenga por los temas que se aborden en los textos y tendrá un impacto en el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2011d). El interés también está asociado a la edad de los alumnos, así,

como señaló García Cantó, et al., (2010), en las edades de entre 8 a 10 años el interés por la historieta resulta muy motivante.

Se identificó que los alumnos participantes prefirieron dentro de los temas para la realización de historietas: (a) leyendas de miedo, (b) de la naturaleza, (c) de superhéroes y (d) de deportes. De esta forma, se consideró esta preferencia relevante para el diseño de las actividades de la intervención de la presente investigación.

Resultados de la fase de intervención

En este apartado se presenta el análisis de la información que se obtuvo durante la aplicación de la estrategia, a través de la cual permitió conocer los resultados de la intervención realizada con el fin de incidir en la resolución del problema investigado. La información se categorizó en: (a) Comprensión del texto, (b) Mediación pedagógica y (c) La historieta como recurso motivante.

Comprensión del texto.

Se construyó esta categoría, porque interesó identificar qué cambios se produjeron en la comprensión de los textos leídos por los alumnos participantes. Ésta entendida como un proceso de interacción entre lector y texto que permite al lector construir significados de lo que lee (Treviño, et al.,2007).

Dentro de esta categoría se identificaron cinco subcategorías: (a) necesidad de comprender el texto, (b) uso de ideas previas, (c) uso del lenguaje oral para expresar ideas, (d) inferencia lectora y (e) sentimientos en la comprensión del texto.

Necesidad de comprender el texto.

Esta subcategoría fue referida a la manifestación por parte del alumno de

la necesidad de comprender lo que lee, en lo que se consideró que quien comprende un texto cuestiona, argumenta y es capaz de transformar sus ideas (Irrazabal, 2007). A ese respecto los alumnos refirieron que tenían que poder comprender lo que leían para trabajar con el texto y convertirlo a historieta. Esto se vio reflejado en expresiones de los alumnos respecto a que lo consideraban necesario para poder conversar, aprender y redactar. Un ejemplo de ello es:

P1: Gracias, ¿tuvieron la necesidad de comprender un texto para poder transformarlo a historieta?, (varios alumnos dicen sí), ¿por qué? EA10.

A10: Porque si no, no sabríamos que poner en una conversación.

P1: Alguien más (nadie desea participar, por lo que la profesora vuelve a hacer la pregunta, además de explicarla) ¿por qué tuvieron la necesidad de comprender un texto, yo les di varios textos antes de hacer una historieta y les dije de este texto o de este cuento me vas a hacer una historieta, tuviste una necesidad de comprender ese texto para poder transformarlo a historieta?, (varios alumnos levantan la mano para participar), EA32 (le pide que participe).

A32: Si.

P1: ¿Por qué, mi amor?

A32: Paraaaa <sic>, cuando lo estuviéramos elaborando, hacerlo mejor y ya tener todo aprendido.

P1: Muy bien, gracias (diciéndole a A32), A6 (le pide que participe).

A6: Porque cuando nosotros ocupamos leer para redactar información de lo que es un poco más importante, para que se pueda hacerlo o complementar con algunas partes para que se pueda hacer una historieta

(EG).

En este ejemplo se puede apreciar que los alumnos tuvieron claridad en que, como una historieta incluye diálogos, no podrían incluirlos si no les quedaban claras las ideas contextualizadas en todo el texto.

Uso de ideas previas.

Esta subcategoría, referida a los conocimientos previos del tema, se consideró debido a que, como se estableció en la teoría de la asimilación de Ausubel (como se citó en Hernández Rojas, 2008, p. 47):

el alumno realiza una construcción de sus conocimientos ya sea por la vía discursiva o por la realización de actividades autogeneradas o guiadas por poner en interacción sus ideas de anclaje con la información nueva que el Currículo le proporciona. Como consecuencia de esa interacción, se construyen nuevos significados que enriquecen las ideas de anclaje.

Por lo que es relevante partir siempre de ellos cuando se va a abordar un nuevo tema. Durante la fase de intervención se partió de sus aprendizajes previos para el logro de la comprensión lectora. Esto se ve reflejado en el siguiente ejemplo:

P1: Bien, haber chicos hemos estado trabajando lo que es la historieta ¿alguien recuerda de ustedes lo que es la historieta? (varios alumnos levantan la mano para participar A14, A7, A30, A27 y A11, A27) con voz alta.

A27: La historieta es comoooo <sic> (A27 se queda en actitud de pensar, A3, A7 y A14 levantan la mano para participar), es la vida o cuento que está hecho por partes o diálogos de pensamientos.

A5: (Sin pedir la palabra) las viñetas, las palabras.

P1: Muy bien hay que pedir la participación A5 y A14. ¿Comentarios? A14: No yo le iba a decir lo mismo.

P1: Okey, ¿qué características tiene una historieta?, (A23, A3 y A7 levantan la mano para participar).

A23: Queee <sic> tiene cuadros donde pueden ver las imágenes y puede ver de qué se trata.

P1: ¿Cómo se le llama a eso? ¿a esas imágenes?

A23: Viñetas.

P1: Viñetas, ya nos dijo una característica A13, ¿otra característica de la historieta? (A14, A1 y A24 levantan la mano para participar). A13: Está dirigido a todo tipo de público (voz baja, casi no se le entiende).

P1: Dirigido a todo tipo de público, A7.

A7: Que tiene cuadros de apoyo e imágenes para explicar lo que está pasando y tiene diferentes tipos de globo (A17 levanta la mano para participar).

P1: Muy bien, cuadros narrativos, globos, ¿qué más A31? A31: Que tiene diferentes viñetas (sigue hablando, pero casi no se le escucha en la grabación ya que en la explanada de la escuela hay mucho ruido, esto no ocasiona que los alumnos se distraigan) (R3).

Las participaciones de los alumnos denotaron que poseían algunos conocimientos previos sobre el tema, lo que ayudó a continuar con el abordaje de las actividades. Además, les ayudó la información que les proporcionó el profesor para los nuevos contenidos, los cuales les sirvieron para contextualizar nuevo

vocabulario.

Uso del lenguaje oral para expresar ideas.

Esta subcategoría está referida a la expresión oral pertinente al tema. Aquí los alumnos pueden utilizar tanto vocabulario que ya conocían, como vocabulario que aprendieron con la lectura del texto. Este uso es importante ya que al expresarse con el lenguaje oral durante la lectura el lector asume un papel activo en ese proceso y por tanto en la comprensión (Henao Alvarez, 2001).

En el desarrollo de las actividades los alumnos usaron lenguajes coloquiales y contextuales para expresar sus ideas. Esto se ve reflejado en el siguiente ejemplo en donde manifestaron las ideas que comprendieron del texto después de haberlo leído:

A14: El avestruz enamorado (lee el título de su historieta), era un avestruz que vio pasar a una chica por el parque y se enamoró de ella a primera vista y la siguió hasta cierta distancia, que bonito día para caminar, la avestruz <sic> dijo que chica tan hermosa (A14 termina de leer al pasar a otra dispositiva).

A20: El lunes el avestruz cortó un ramo de violetas para ofrecérselas a su amada, era demasiado tímido para ofrecérselas. El martes el avestruz compuso (batalla mucho en leer) una canción para su amada (pasa la siguiente diapositiva).

A4: El miércoles el avestruz vio y compuso un poema a su amada y la invitó a comer a un restaurante, el jueves (sigue leyendo, pero no con voz entendible, se cambia de diapositiva).

A14: Y así pasaron los días cortejándola sin saber quién era su amado

(todos los alumnos observan atentos a la exposición de los compañeros)
(R2).

De allí que se apreció que los alumnos utilizaron como parte de su lenguaje palabras que ya conocía como enamorado, avestruz, amada y algunas usadas en el texto analizado que no conocían, lo que permitió identificar que la lectura ayudó a enriquecer el vocabulario de los alumnos, como en este texto: cortejándola.

Inferencia lectora.

En esta subcategoría se analizaron los comentarios de los alumnos de aspectos que no estaban incluidos en el texto, pero que dedujeron con base en lo comprendido (Goodman,1986). Interesó conocer el nivel de comprensión de los textos. Un ejemplo de ello se vio reflejado en el siguiente ejemplo:

P1: ... platiquemos de que se trató y leamos su historieta.

A4: Se trató de una familia que no tenían hijos, pero estaba incompleta porque no tenían hijos. Un día, se llenaron las montañas de nieve y ellos escuchaban a todos los niños gritando, porque estaban haciendo un muñeco de nieve. Entonces ellos también quisieron hacer uno.

A7: Y les dio felicidad ver a los demás niños divirtiéndose y quisieron tener su propio niño de nieve y <sic>hicieron uno.

A4: Y la niña se empezó a mover. Dijo la señora que dios le regalo una.

A7: Los labios se le pusieron rojos, donde la niña como que estaba tomando vida, porque a lo mejor sentía mucha emoción. La señora sentía mucha emoción porque tenía una hija que dios le había regalado una, porque empezó a cobrar vida (R3).

Como en el ejemplo anterior, los alumnos infirieron parte del texto, en donde

manifestaron con base en sus vivencias y su comprensión del texto las emociones de los personajes, lo que permitió conocer su nivel de comprensión inferencial.

Sentimientos en la comprensión del texto.

Esta subcategoría refiere a la manifestación verbal de los alumnos del sentir respecto al texto; emociones que al leer el texto sentían. Esto debido a que al leer un texto siempre influye la socio-afectividad y las relaciones personales (Secretaría de Educación Pública, 2011a). Expresiones como la de “está muy padre” que implica que es de su agrado, gracioso y de emoción que les despertó el contenido del texto.

Un ejemplo de esa expresión de sentimientos se puede ver en la siguiente interacción:

P1: De manera individual A6, A24 y A13 comentan a la P1 que está “muy padre el texto”.

P1: De manera individual A26, A22 y A27 dicen que su texto es muy gracioso (se lo dicen a la P1).

A29: Maestra, ¿a qué se parece mi historia?, mire maestra (emocionada) (R4).

Así, al considerar temas de interés de los alumnos la lectura les generó emociones que ayudaron a que se comprometieran más durante su desarrollo, lo que puede propiciar que sean más asiduos hacia la misma.

Con lo analizado en la categoría de comprensión del texto se identificó que los alumnos fueron conscientes de la importancia de comprender un texto para poder enseguida comentar y trabajar con él. Además, en ese proceso emplearon sus conocimientos previos para interpretar la información, condición que es

necesaria para el desarrollo de la comprensión lectora (Irrazabal, 2007). Para expresar lo comprendido del texto, utilizaron lenguaje coloquial y contextual con lo que pudieron expresar ideas y fueron capaces de inferir. Esa inferencia les permitió deducir la información no incluida literalmente en el texto, pero necesaria para una comprensión global de lo leído (Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez, 2012). Respecto a los sentimientos en la comprensión del texto, varios alumnos lograron sentir emociones respecto al texto leído, lo cual demostró su comprensión respecto al mismo.

Mediación pedagógica.

En esta categoría interesó conocer los cambios producidos en la forma de mediar el aprendizaje por parte de la profesora. La mediación pedagógica es entendida como la organización que el profesor realiza para lograr que sus alumnos se apropien del conocimiento (Gallón et al., 2005). Al respecto Tebar Belmonte (2014) propuso el paradigma de la Mediación Sociocognitiva, en donde se considera que, para una adecuada mediación, se fundamenten los procesos en: (a) los objetivos que se desea alcanzar, (b) el conocer a los alumnos; sus gustos, fortalezas y áreas de oportunidad y (c) la sistematización de acciones para alcanzar el aprendizaje de los alumnos.

Dentro de esta categoría se identificaron cinco subcategorías: (a) modalidades de trabajo que mejor funcionan, (b) dinámica de la clase, (c) estrategias para propiciar la concentración de los alumnos, (d) recursos didácticos motivantes y (e) papel de la profesora.

Modalidades de trabajo que mejor funcionan.

Los profesores son factores importantes para que los alumnos alcancen la

comprensión lectora, esto debido a que son los responsables de seleccionar, organizar y priorizar las actividades (Treviño et al., 2007). Entre esas actividades se encuentran las modalidades de trabajo.

Se identificó que la modalidad que más agradó a los alumnos para trabajar fue el trabajo en equipo. Esto resulta interesante, ya que como se estableció en la teoría cognoscitiva social de Bandura (como se citó en Schunk, 2012), las personas aprenden a través de sus propios actos, así como a través de la observación y convivencia con sus semejantes. Este agrado por la modalidad de trabajo en equipo se vio reflejado en expresiones de los alumnos. Un ejemplo de ello es:

P1: EA3. (lo nombra para pedirle que participe)

A3: A mí me gustó porque trabajamos en equipo y aprendimos (EG).

De allí que los alumnos disfrutaron y aprendieron al compartir ideas entre ellos; al trabajar en esta modalidad se preguntaban, se apoyaban y respondían adecuadamente a los planteamientos de la profesora.

Dinámica de la clase.

Esta subcategoría es referida al ritmo, rutinas, tareas, comunicación entre éstas, así como a las conductas hacia las actividades desarrolladas para favorecer la comprensión lectora. Esta dinámica de la clase es importante porque en ella se estructuran expectativas a favor o en contra de la lectura, lo que produce mucho o poco desarrollo de la habilidad lectora (Solé, 1992), ya que para una adecuada comprensión lectora intervienen varios aspectos, entre ellos, la motivación. Al respecto, Waisburd (2009) señaló que “la actitud es la columna vertebral de la vida, el éxito de una persona es 85% actitud mental y 15 % conocimientos y

herramientas” (p. 4). Si un alumno manifiesta comúnmente actitud positiva estará motivado para aprender y por ende para comprender los textos que lea.

En esa dinámica de clase juegan un papel importante las emociones al desarrollar la tarea, porque como señaló Lozano Rodríguez (2011), en el aprendizaje intervienen factores emocionales, entre los cuales está la motivación. Las emociones por desarrollar la tarea y participar con los compañeros se vio reflejado muy frecuentemente en las actividades desarrolladas en la intervención, particularmente cuando trabajaron en equipo. Esto se ve evidenciado en el siguiente ejemplo:

P1: Claro, ¿no son parte de los elementos de la historieta?, aquí traigo estos por si los quieres usar (empieza a pegar con magnetos dibujos diversos en el pizarrón). Traigo estos para quien quiera pasar. Traigo estos. Hay de diferente tamaño. Traigo estos por acá (todos los alumnos permanecen atentos). Traigo estos por acá. Traigo de dos tamaños y este también (recorre las filas). Bien, ¿qué hacemos chicos?, ¿quién pasa?, ¿quién quiere empezar la historia? Es su historia (A1, A3, A5, A17, A23, A11, A4, A6 entre otros piden participar).

A10: (Muy emocionada), yo, yo, yo, yo (levantando la mano para que se le dé la palabra) (R2).

Lo ejemplificado anteriormente, denota que la mayoría estaban motivados a trabajar la lectura a través de la producción de una historieta. Esto ayudó a favorecer la comprensión lectora. Sin embargo, hubo un alumno que presentó poca motivación hacia las actividades, pues al cuestionársele sobre lo que estaba haciendo, expresó que él quería realizar otro tipo de actividad en ese momento y

no el análisis de un texto. Esto se ve reflejado en la siguiente interacción:

P1: (Pareciera ser que el alumno A5 ha mostrado apatía, se le solicita su participación amablemente y lo deja su criterio de participar o no. No se le impone participar. Este participa. La profesora utiliza la estrategia de retirarse lo más que pueda de el para que hable fuerte, funciona, pero aun así el alumno A5 muestra poco interés en la actividad).

P1: Guardamos silencio (se dirige a la tómbola a sacar una ficha), compañero A5, pero con voz bien fuerte, A5 ¿Nos gustas ayudar a leer?

A5: (Asiente que sí con la cabeza y se muestra alegre, A5 empieza a poner atención a la historieta que se está formando) (R2).

Si bien fue un solo alumno el que manifestó poco interés en realizar las actividades que se les propusieron, ello demuestra que no siempre en las clases se motiva de igual manera a los alumnos, debido a que en ello influye una sinergia de aspectos (Morín, 1999) que hacen que se motive en el aprendizaje o no. Es decir, faltó desarrollar más acciones en la mediación y nunca dejar de considerar a todos los alumnos y siempre luchar porque estos logren los objetivos trazados, considerándolos siempre para participar y dándoles recomendaciones para lograr avanzar en su estudio, como lo hizo la profesora en este ejemplo:

P1: Bien, ¿algún otro comentario niños? (A5 levanta la mano) A5.

A5: (Habla muy despacio señalando el pizarrón y no se le entiende).

P1: Fuerte. A5: (Sigue participando con voz baja, no se le entiende).

P1: ¿Mande?, quítate la mano de la boca.

A5: (No habla fuerte, es un niño muy inquieto, hoy pareciera no andar de humor para trabajar).

P1: Bueno, hay que hablar más fuerte, gracias (R2).

Esto nos demuestra que el alumno es “un ser biopsicosocialemocional” (Secretaría de Educación de Tamaulipas, 2017, p. 61) en donde intervienen factores como los biológicos, psicológicos, sociales y emocionales. Dentro de este último, la importancia de la motivación y las emociones para aprender.

Durante la dinámica de la clase la mayoría de los alumnos se mostraron dispuestos y motivados. Sin embargo, en la mayoría de las sesiones uno no logró concentrarse. Esto denota la importancia de que el profesor vaya preparado a la clase con una vasta variedad de estrategias, para poder incorporar a los alumnos desmotivados y que logren desarrollar su comprensión lectora. En esta investigación la profesora logró a mediación de clase que el alumno trabajara con una mejor de actitud y apertura a lo que se trabajaba.

Estrategias para propiciar la concentración de los alumnos.

Esta subcategoría, está referida a las acciones que permitieron la concentración de los alumnos a partir de las indicaciones de la profesora; es decir, las estrategias que seleccionó e implementó para el logro de la habilidad lectora. Como señaló Tebar Belmonte (2014), en la tarea del profesor está el seleccionar estrategias acordes a las características de los alumnos para que logren los aprendizajes esperados.

En el desarrollo de las actividades la profesora usó algunas estrategias para que los alumnos no se desconcentraran, como: (a) decir el nombre de quien se estuviera distrayendo, (b) platicar brevemente con ese alumno sobre la importancia de tomar el turno para hablar hasta que se le permita, por respeto a él y a sus compañeros o (c) usar su percepción y conocimiento del grupo para

ponerlos en movimiento en caso de que los alumnos estuvieran tomando un rol pacífico. Esto se ve reflejado en los siguientes ejemplos:

P1: A1(menciona su nombre porque está gritando comic).

Vamos a respetar el turno, ¿no quedamos siempre en eso? (A7 afirma que sí con la cabeza).

P1: Dice la compañerita que estas son las palabras de un narrador, en un tipo de cuadro así (A7 se dirige a su banco y se sienta). Levántense quién está de acuerdo, a ver nos ponemos de pie si alguien está de acuerdo (todos los alumnos se ponen de pie), muy bien, nos sentamos (R2).

Como en el ejemplo, en las sesiones de trabajo en clase se apreciaron estrategias empleadas con el fin de que los alumnos se mantuvieran concentrados en las actividades. Esto es, actuó de forma que los alumnos se mantuvieran atentos a la clase, lo cual constituye un papel relevante del mediador. Esto es, quedó claro que conocía a sus alumnos y encontró la manera de captar su atención y con ello lograr que se mantuvieran en concentración en las actividades que desarrollaban.

Recursos didácticos motivantes.

En esta subcategoría se analizaron los recursos estimulantes para el alumno que permitieran el avance en la comprensión lectora. En ello destaca el uso de TIC, lo cual corresponde a los intereses de los alumnos, ya que se encuentran a la vanguardia de la tecnología y con ella aprenden (González, 2008). También combinó en las actividades el uso de recursos digitales. Ejemplo de ello es:

P1: Muy bien, pues el día de hoy vamos a profundizar más en este tema

(dirigiéndose a los alumnos), quiero que pongan mucha atención en el video que voy a transmitir (A11 y A22 aplauden en silencio mostrando su agrado hacia los videos).

P1: Gracias, (apaga el proyector). Ahora, como sé que todos estamos muy atentos a la explicación del video, vamos con ayuda de la tómbola (se mueve constantemente sobre el salón) a pedir a ciertas personas que pasen, a recordarnos los elementos principales que tiene la historieta, porque debemos de saber manejarlos para poder realizar una historieta (pega una lámina en el pizarrón con elementos de la historieta que los alumnos pasarán a completar) (R2).

En este fragmento se puede apreciar la motivación que provoca en los alumnos el uso de las TIC. Otro ejemplo que alude a este recurso motivante es el siguiente:

P1: Bien vamos a ver ¿quién le quiere pasar a poner el primer paso que se debe seguir para hacer una historieta?, pásale A27 (se levanta y se dirige a la computadora instalada para la sesión. A12, A24, A33 levantan la mano rápidamente para participar). Vas a oprimir, mi amor, en la computadora que está aquí en el mouse ¿cuál de los cuatro textos que están ahí crees que sean el primer paso? Este es el mouse, mi vida, (señala el cuadro que representa el mouse en una computadora portátil). Selecciona el paso que tú creas, pero ponte en el texto (A27 presiona el que él considera y se escucha un sonido desagradable que indica que no es el paso correcto). No es correcto ese paso.

P1: Pásale A6, ¿qué es lo primero que hay que hacer para hacer una

historieta (pasa y selecciona un paso, A1, A12, A23 y A24 siguen levantando la mano para participar), ¡tampoco! A ver A20, (A20 pasa a seleccionar un paso de la computadora), ¡tampoco! A ver, A19 (pasa y selecciona rápidamente la respuesta). Está bien fácil, es correcto, el paso número uno: ¿qué hay que hacer para hacer una historieta es leer un texto? Paso numero dos: pásale A3 ¿qué sigue después de leer un texto para poder hacer una historieta? (A31, A23 y A25 levantan la mano para participar). No lo comenten. A ver A3 (pasa y selecciona la oración, A31, A25, A1, A12, A24, A26, A2, A17 y A20 levantan la mano para participar) (R3).

Los alumnos se mantuvieron motivados a leer con el uso de TIC, por lo que pudo verse que fue un recurso eficiente de apoyo a las actividades propuestas por la profesora.

Papel de la profesora.

Esta subcategoría refiere al papel de la profesora durante el proceso enseñanza- aprendizaje. Según Treviño, et al. (2007) el profesor es el encargado de acompañar durante el aprendizaje a los alumnos y de crear las condiciones esenciales para que éste se apropie de los temas y en la lectura no es la excepción, por lo que el profesor debe desempeñar varios papeles durante el acompañamiento (Ramírez Montoya, 2010).

La profesora desempeñó tres roles en el desarrollo de la estrategia de intervención: (a) de entrenadora, debido a que planeó previamente las actividades a seguir y guio y acompañó a los alumnos durante el proceso; (b) de tutora, ya que permitió al alumno ponerse metas y ella le brindó alternativas para alcanzarlas

y (c) de asesora ya que, a través de preguntas, guio a los alumnos hacia su aprendizaje (Ramírez Montoya, 2010). Esto se pueden apreciar en el siguiente ejemplo:

P1: ¿Qué es lo que está haciendo? A1 Dormido (lo cual es cierto). P: Ok es Chanito ¿y luego? A11: Está dormido. P: ¿alguien más? (A26 levanta la mano). A ver A26 ¿algo más A26?, pásale A26. Pásale ¿qué hacemos A26? A26: (Dice a la maestra algo en voz baja).

P1: Véngase, A26 dice yo voy a escribir (A26 se dirige al pizarrón, la profesora da un marcador). A4: Dice algo a la profesora (no se alcanza a escuchar en la grabación).

P1: ¿Perdón? (A4 vuelve a decir algo y la profesora dice que sí con la cabeza). Dice la compañera que un globo, pero a lo mejor A26, quiere otra cosa vamos a esperar su idea (A26 carga una silla y se sube en ella, además empieza a escribir el título de la historia, lo hace pacientemente y con una letra muy bonita, la profesora está de observadora desde la parte de atrás del salón). A26: ¿Pongo el título?

P1: Sí A26: ¿Con este marcador? P: Está bien con ese (A26 empieza a escribir el título A7 está distraído jugando con algo sobre su mesabanco). A22: El hombre más flojo del mundo (todos observan a la compañera A26, A17 levanta la mano para participar) (R2).

Con lo analizado en la categoría de mediación pedagógica se identificó que la forma que más agradó trabajar a los alumnos para adquirir el aprendizaje fue entre iguales. Esto, como señaló Schunk, (2012) es debido a que aprenden a través del ejemplo de sus compañeros.

También se identificó que es relevante la motivación de los alumnos para que alcancen la habilidad lectora. Si un alumno manifiesta actitud positiva hacia lo que aprenderá es más fácil que lo adquiera.

Por otro lado, las estrategias que utilizó la profesora para no perder la atención del alumno fueron necesarias para propiciar el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso de mediación. Como señaló González (2008) en esto tuvo influencia el que la profesora haya implementado actividades con las TIC, ya que los alumnos aprenden y se motivan en estas. Aunado a ello, apoyó el papel diverso que jugó la mediación de la profesora en sus multifacéticos roles, pues como planteó Ramírez Montoya (2010) estos son necesarios para que los alumnos adquieran la habilidad lectora.

La historieta como recurso motivante.

Esta categoría se construyó debido a que interesó conocer el impacto que tuvo la estrategia de la historieta en el fomento de la comprensión lectora de los alumnos. La historieta se consideró como un recurso motivante para el fomento de la comprensión lectora, debido a que es un texto narrativo secuenciado en donde se presentan dibujos y palabras que tienen relación entre sí (García Martínez, 2013). En ésta, los alumnos demuestran después de haber leído un texto su comprensión lectora y su creatividad.

Dentro de esta categoría se identificaron tres subcategorías: (a) agrado en la elaboración de la historieta, (b) fomento a la libertad de expresión y (c) dificultad al hacer historietas.

Agrado en la elaboración de historietas.

Esta subcategoría referida al agrado al realizar historietas se identificó que

a la mayoría de los alumnos expresaron oralmente que les agradó elaborar historietas. También denotaron agrado cuando trabajaron en equipo y manifestaron que era divertido. Como se estableció en la teoría cognoscitiva social de Bandura (como se citó en Schunk, 2012, p.121), una de las maneras en que los individuos aprenden es a través de la interacción con los semejantes. Así mismo, porque la historieta es motivante ya que en ella se usan dibujos y se permite crear (Brines Gandía, 2012). Este gusto por trabajar con historietas se manifestó en diversos momentos, uno de ellos fue:

P1: Bueno, con el propósito niños, de conocer su sentir respecto al trabajo que hicimos de las historietas, a continuación, les voy a hacer una serie de preguntas y agradecería que fueran los más sinceros posibles. Si tienen alguna duda respecto al tema pueden preguntar. La primera pregunta es ¿les gustó hacer historietas? (solo tres alumnos no levantan la mano). Bajen su manita.

P1: ¿Por qué?

A21: A mí me gustó porque es muy divertido.

P1: A3. (le pide que participe).

A3: A mí me gustó porque trabajamos en equipo y aprendimos. (EG).

En la participación de los alumnos se apreció que les agradó y aprendieron entre semejantes y usaron su pensamiento creativo, el cual “es aquel que se utiliza en la creación o modificación de algo, introduciendo novedades, es decir, la producción de nuevas ideas para desarrollar o modificar algo existente” (Waisburd, 2009, p. 3), esto debido a que de manera creativa formaron su historieta.

Fomento a la libertad de expresión.

Esta subcategoría refiere a la manifestación de libertad con que los alumnos expresaron sus ideas al leer y construir historietas. La forma en que se trabajó permitió detectar lo que los alumnos habían comprendido respecto a un texto en donde se pusieron en práctica diversos tipos de pensamiento como el pensamiento creativo, reflexivo y analítico; es decir en donde se usaron los dos hemisferios del cerebro al hacer uso del pensamiento convergente y divergente (Waisburd, 2009, p. 6), lo que mantuvo la motivación en la mayoría de los alumnos. Esto se ve reflejado en el siguiente ejemplo:

P1: Niño, no me vas a inventar nada, en ese cuadro que te di, en esa hoja de máquina, me vas a expresar de lo que trata la lectura: el inicio, desarrollo y cierre; utilizando todos los elementos de la historieta, si tú necesitas hacer otro dibujo lo puedes hacer, esos son los que yo te proporciono, pero tú puedes hacer más, nada inventado, se trata de que expreses lo que comprendiste, lo vas a hacer en la historieta.

P1: La profesora da libertad de crear más dibujos de acuerdo con lo que ellos entendieron de la lectura analizada (R3).

En este ejemplo se puede apreciar la libertad que la profesora proporcionó a los alumnos para expresar en una historieta lo que comprendieron del texto. Esa forma de organizar las actividades y proporcionar instrucciones, comprometió al alumno a leer a profundidad el texto para comprenderlo y poder expresar sus ideas libremente, es decir, representar con una combinación de gráficos y texto las ideas que hicieran comprender el texto.

En el siguiente ejemplo se apreció cómo expresaron los alumnos sus ideas:

P1: Muy bien, a ver ¿qué pusieron en el inicio de su historieta?, veo ahí un

cuadro narrativo, ¿qué dice el cuadro narrativo?

A4: Hace muchos años en una aldea vivía una pareja sin hijos llamada María e Iván que se amaban mucho pero su felicidad era incompleta porque no tenían hijos.

P1: Veo ahí unos personajes, una muchacha y un muchacho y están con un globo de que..

A7: de diálogo.

P1: Un globo de diálogo, ¿qué están diciendo entonces?

A7: Dice que querían tener un hijo.

P1: Muy bien, en el desarrollo veo otro cuadro de diálogo narrativo ¿qué dice?, ¿no lo pueden leer?

A4: Durante días se acumularon enormes montañas de nieve alrededor de las casas, María e Iván estaban sentados hacia su ventana mirando a los niños hacer un muñeco de nieve y escuchando sus gritos y un hacer un mono de nieve.

P1: ¿Y ahí no utilizaron diálogos?

A4: No.

P1: Ok y al final ¿qué es lo que hicieron chicas?

A4: Un cuadro narrativo.

P1: Otro cuadro narrativo, ¿qué dice A7?

A7: María sentía una profunda paz en su corazón cuando miraba a la niña que empezaba a mover los brazos y las piernas.

P1: ¿Ahí utilizaron cuadro o globos?

A4 y A7: (A una sola voz) No.

P1: Ok, le damos un fuerte aplauso y gracias (R3).

En el trabajo de los alumnos se apreció su libertad de expresión al transformar un cuento a historieta y aunado a esto se destacó su comprensión lectora en la mayoría de los equipos participantes.

Dificultad al hacer historietas.

Esta subcategoría, está referida a los aspectos que se les dificultaron a los alumnos durante la elaboración de historietas. Brines Gandía (2012) señaló que el elaborar historietas requiere de paciencia, tiempo suficiente y reflexión.

Durante el desarrollo de las actividades los alumnos manifestaron dificultad al ordenar las ideas respecto a que diría el narrador y que los personajes, además de seleccionar los diálogos y el decidir el tipo de globo a utilizar, de los que caracterizan a este tipo de trabajo. Esto se ve reflejado en la siguiente conversación:

P1: bien ¿qué se les dificultó más de <sic>hacer historietas?, A5 (le pide que participen).

A5: Los diálogos.

P1: Los diálogos, ¿qué se les dificultó a los demás?, (A13 levanta la mano para participar). A13.

A13: El orden.

P1: ¿El orden de qué?

A13: De cómo iban.

P1: De cómo iban (repite), A24 (le pide que participe).

A24: En los globos, es que hay dos tipos de globos circulares y yo los confundía.

P1: Muy bien, ¿EA27? (le pide que participe).

A27: Donde, si ve que le teníamos que poner lo que decía, yo me confundía más donde decía el narrador.

P1: ¿A14? (le pide que participe).

A14: En, como se llama en lo de los globos cuando los tenemos que situar...
(habla muy despacio y no se le entiende)

P1: Muy bien, gracias A15.

A15: En la ortografía (EG).

En este ejemplo se apreció que los alumnos utilizaron los dos hemisferios del cerebro: el pensamiento convergente, referido a lo crítico, la toma de decisiones y lo reflexivo y el pensamiento divergente, al abrirse a distintas posibilidades y perspectivas usando su imaginación y creatividad (Waisburd, 2009). Es decir, para la elaboración de historietas utilizaron la metacognición al identificar y analizar lo que ellos mismos comprendieron del texto (Irrazabal, 2007).

Aún con ello, tuvieron dificultades al ordenar ideas y seleccionar la forma de identificar el tipo de participación de los personajes en la historieta, así como con el uso de los globos que se utilizan para expresarlo. Con ello se comprobó que la elaboración de historietas no les resulta fácil a los alumnos, ya que para ello tienen que conocer las características de esta y usar habilidades del pensamiento como la comprensión, reflexión, análisis, creatividad, así como pensamiento crítico y creativo.

Con el análisis de esta categoría de la historieta como recurso motivante para la comprensión lectora, se identificó que a los alumnos les agradó elaborar historietas, ya que les permitió trabajar en distintas modalidades como: (a) en

grupo, (b) en pequeños grupos y (c) individualmente, lo cual contribuyó a la interacción y el aprendizaje entre iguales. A su vez, esta estrategia les permitió la libertad de expresión al interpretar textos y crear historias, de esta manera utilizaron los dos hemisferios del cerebro.

Sin embargo, debido a la poca práctica de este tipo de actividades de lectura de textos y la poca libertad de expresión a la que cotidianamente están acostumbrados, a los alumnos se les dificultó ordenar ideas y seleccionar los globos de la historieta a utilizar durante la creación de sus trabajos.

Conclusiones

En el presente apartado se describen las conclusiones de la investigación. Se inicia con los aspectos más relevantes identificados y posteriormente se da respuesta a las interrogantes que guiaron el estudio.

La lectura, y la comprensión lectora, son habilidades necesarias para aprender a aprender (Secretaría de Educación de Tamaulipas, 2017) por lo que es de relevancia que los alumnos desarrollen esta habilidad. Ante esto, al inicio de la investigación surgió la pregunta global ¿Por qué los alumnos no comprenden lo que leen? después de la investigación se concluyó que todos los alumnos comprenden, en mayor o menor medida lo que leen en base a sus capacidades. En ese proceso influyen sus conocimientos previos (Irrazabal, 2007), su velocidad y fluidez para leer (Secretaría de Educación Pública, 2011a) y su actitud hacia la lectura (Waisburd, 2009).

Sin embargo, el problema que presentaban los alumnos era la poca práctica de esta, ya que solo lo hacían en las actividades de aprendizaje que realizaban en la escuela. Esto consistía un obstáculo para aprender en todas las áreas (Secretaría de Educación Pública, 2011a) y desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas (Irrazabal, 2007) que le permitieran ser un mejor lector. Es decir, en su experiencia de la lectura poco se había fomentado un proceso en el que desarrollaran su habilidad lectora. Hacía falta que practicasen más, tanto dentro como fuera de la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2011d). Así, les hacía falta el desarrollo de más actividades que desarrollaran con sus profesores para avanzar en el desarrollo de la habilidad lectora.

Respecto a la práctica de la lectura fuera de la escuela, se considera que

es necesario concientizar a los padres para que apoyen a sus hijos en este tipo de actividades en casa. Sin embargo, en la presente investigación quedó pendiente el analizar hasta qué punto en la mayoría de los padres de familia el nivel de escolaridad máxima de secundaria y sus grandes jornadas laborales influyeron en la poca comprensión lectora de los alumnos, esto no se analizó debido a que solo se trabajó con los alumnos dentro del salón de clases.

Las preguntas de investigación refirieron a las dificultades que los alumnos tenían para desarrollar la competencia lectora, la búsqueda de estrategias para lograrlo y la aplicación de la estrategia de la historieta en el modelo interactivo de la lectura de textos para desarrollarla.

¿Qué dificultades tienen los alumnos de quinto grado para desarrollar la competencia lectora?

Al inicio de la investigación los alumnos manifestaron poco dominio de la comprensión lectora porque no interpretaban las palabras desconocidas después de buscar su significado, por ello no lograban comprender el texto y al repetirlo en varias ocasiones esta situación, perdían interés necesario para comprender (Secretaría de Educación Pública, 2011a). Además, la mayoría de estos no leía de manera fluida, lo cual era otra dificultad para la comprensión del texto, ya que al leer con una velocidad baja es menos probable que se entienda lo que se lee, lo cual se podría solucionar al practicar continuamente la lectura dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, no se hacía debido a que en la escuela no se partía de sus intereses, esto repercutía en poca motivación de los alumnos para leer en horarios extraescolares y por ende a desarrollar la habilidad.

¿Qué estrategia implementar para lograr que los alumnos comprendan lo

que leen?

El desarrollo de la comprensión lectora, es una habilidad necesaria para aprender a aprender. Por lo que los alumnos de la investigación se perdían la posibilidad de desarrollar esta habilidad necesaria para el aprendizaje permanente.

Para lograr el avance en desarrollo de la habilidad lectora se partió de sus gustos, intereses y motivaciones (Secretaría de Educación Pública, 2011a), allí se destacó su interés por las historietas, por lo que se implementó como estrategia didáctica para alcanzar que comprendieran los textos a través de la motivación, la libertad de expresión y la creatividad.

Se consideró como aspecto importante la mediación pedagógica, debido a que es el profesor el que selecciona las actividades encaminadas a alcanzar la habilidad lectora (Secretaría de Educación Pública, 2011a) y tiene la posibilidad de desarrollar los diferentes tipos de organización del trabajo: trabajo en grupo, en pequeños grupos e individual que se sugieren de manera oficial (Secretaría de Educación Pública, 2011d). Aunado se consideró la incorporación de las TIC, como estrategia para motivar a los alumnos a leer.

¿Qué cambios se producen en la comprensión lectora de los alumnos de quinto grado al trabajar con la estrategia de la historieta en el modelo interactivo de la lectura de textos?

Trabajar la lectura a partir de los intereses y preferencias de los alumnos hizo que se sintieran comprometidos y atrapados en su aprendizaje lector. Además, la estrategia de la historieta a través del modelo interactivo de textos, en la que la mediación pedagógica fue parte central, permitió que se generara el

deseo y compromiso por leer, lo que ayudó a que la mayoría de ellos alcanzaran la comprensión en mayor o menor medida de los textos analizados, lo cual se reflejó en la creación de historietas. Así, se fomentó en la mayoría de los alumnos la comprensión lectora de los textos analizados, algunos incluso infirieron y completaron constructivamente el mensaje del texto al incorporar elementos semánticos que, aunque no eran explícitos si eran consistentes con aspectos del contexto de la comunicación.

Aunque algunos no se motivaron inmediatamente, poco a poco desarrollaron un interés y al final se integraron y participaron activamente en el desarrollo de las historietas. Por todo ello, se concluye que la habilidad lectora es perfectible, es decir, siempre se puede mejorar, por lo que es necesario mantener la motivación por la lectura a partir de los intereses de los alumnos para que lean siempre y alcancen así la habilidad lectora.

Recomendaciones

En este apartado se plantean algunos aspectos a modo de recomendaciones para el fomento de la comprensión de lectora en alumnos, además se establecen nuevas interrogantes para futuras investigaciones.

El problema de la falta de la comprensión lectora no es algo nuevo ni aislado debido a que es común que se presente. A pesar de que se han desarrollado diversas estrategias gubernamentales y existen múltiples estudios sobre el tema, no se ha logrado abatir.

Al concluir esta investigación y con base en el análisis de resultados, se recomienda para el desarrollo de la habilidad lectora en alumnos de la educación primaria:

- Trabajar con la estrategia de la historieta, ya que es breve y gráfica, lo que motiva a los alumnos y permite que comprendan un texto y al profesor identificar que tanto aprendió éste.
- Sistematizar por parte del mediador el fomento de la habilidad lectora a través de la implementación de estrategias que partan de las emociones de los alumnos, en donde sea a través del ejemplo y con la guía oportuna que desarrollen habilidades metacognitivas que le permitan alcanzar esta habilidad.
- Dar un seguimiento de un grado a otro en el desarrollo de la habilidad lectora, para lo cual se requiere de un trabajo colaborativo entre profesores en donde se compartan estrategias y se dé seguimiento al proceso lector, esto debido a que el desarrollo de esta habilidad requiere

de una articulación durante todo el proceso de desarrollo.

La habilidad lectora es sin duda la base del aprendizaje permanente, por lo que, si se ha desarrollado en forma suficiente, la persona seguirá aprendiendo a lo largo de la vida y en cualquier lugar en donde se encuentre. Es por esto, que a partir de los resultados de la investigación realizada surgieron nuevos cuestionamientos que pueden servir como base de estudios futuros:

- ¿Cómo influirá en el desarrollo de la habilidad lectora de los alumnos de la escuela la aplicación de la estrategia de elaboración de historietas al distribuírseles cada cierto tiempo un compendio de historietas elaboradas por otros alumnos de la misma escuela?
- ¿Cómo influirá en el desarrollo de la habilidad lectora de los alumnos de otras escuelas si se les comparten virtualmente historietas producidas por alumnos?
- ¿Cómo influirá en el desarrollo de la habilidad lectora de los alumnos si se publican periódicamente en blogs o página de la escuela historietas producidas por los alumnos?

Referencias

- Aguerrondo, I. (2008). Conocimiento complejo y competencias educativas. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 12-28. Recuperado de http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39022008_CONOCIMIENTO_COMPLEJO_COMPETENCIAS_EDUCATIVAS.pdf
- Alliende, F., Milicic, N. y Condemarín, M. (1991). Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva. *Dialnet*, 12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2929959>
- Alonso Tapia, J. (Ed). (1992). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992_Leer,%20comprender%20y%20pensar.pdf
- Andrade, R., Cadenas, E., Pachano, E., Pereira, L. M. y Torres, A. (2002). El paradigma de lo complejo. Un cadáver exquisito. *Cinta moebio* (14). Recuperado de <http://www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26232/27524>
- Betancourt Morejón, J. y Valadez Sierra, M. (2009). ¿Cómo propiciar atmósferas creativas en el salón de clases?, *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 1-9. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art85/art85.pdf>
- Bohórquez Montoya, L. F., Cabal Álvarez, M. A., Quijano Martínez, M. C. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento Psicológico*, 12(1) 169-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80131179011>

- Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- Brines Gandía, J. (2012). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE. *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 8, 1-8. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6604/6390>
- Campoy Aranda, T. y Gomes Araújo, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Recuperado de http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf
- Carpio Fernández, M. V., García Linares, M. C. y Mariscal Ernest, P. (2012). El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de Educación Primaria a Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 129-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551008>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras M., Onrubia J., Solé, I. y Zabala, A. (Eds). (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de <http://es.slideshare.net/arturo0029/coll-constructivismoenelaula>.
- Creswell, J. W. (2009). Diseño de la investigación. Métodos Cualitativo, Cuantitativo y enfoques mixtos. (Trad. González, R. M., Terán, M. y Berlanga, U.), *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed*

Methods Approaches. United States of America: SAGE International Publisher.

- Decortis, F. y Lentini, L. (abril 2009). Un enfoque sociocultural de la creatividad para el diseño de entornos educativos. *eLearning Papers. Creatividad e innovación*, 13. Recuperado de http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article6913&debut_5ultimasOEI=25
- Delgado Vásquez, A., Ecurra Mayaute, L., Atalaya Pisco, M., Álvarez Taco, C., Pequeña Constantino, J., y Santivañez Olulo, R. (2005). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4º a 6º grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(1), 51-85. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4232/3382>
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *IIPSI Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), 9-48. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bVrevistas/Investigacion_Psicologia/v10_n1/pdf/a02.pdf
- Díaz Barriga, A. F. (2003). Cognición situada y estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13. Recuperada de <http://redie.uabc.mx//contenido//vol5no2/contenido-arceo.pdf>
- Domingo Roget, Á. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. (Tesis de Doctorado). Recuperado de http://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/04/Tesis_Angels

_Domingo.pdf

- Educarchile (Productor). (2013). *Habilidades siglo XXI – Introducción* [video en canal de YouTube]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Euoyp_es5Ao
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=wHFXcQcPvr4C&printsec=frontcover&source=gbgbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Feuerstein, R. & Lewin-Benham, A. (2012). *What Learning Looks Like: Mediated Learning in Theory and Practice, K-6*. Nueva York: Teachers College Press. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=zf-OAmqpK2QC&oi=fnd&pg=PR7&ots=IA_EA9hUlc&sig=mDD5P40cPzWYtWiqUT-uQt3x2cc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A. y Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1) 41-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439542506005>
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia educativa.
- Gallón, H., Gómez Mendoza, M. Á., Arbeláez Gómez, M. C., Alzate Piedrahíta, M. V. y Romero Loaiza, F. (2005). Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (49) 83-102. Recuperado de <http://tuxchi.redalyc.org/articulo.oa?id=413635243005>

- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, Número Especial, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- García Cantó, E., Argudo Ramírez, M., Cuadrado Ruíz, J. y Amor García, M J D. (2010). El cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de las actividades físicas en el medio natural en el 2º ciclo de la educación primaria española. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(17) 117-133. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116388007>
- García Martínez, I. (2013). *El cómic como recurso didáctico en el área de español como lengua extranjera*. (Tesis de maestría). Universidad de Cantabria, Cantabria España. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-BV-1502migarciamartinez.pdf?documentId=0901e72b818c6aa0>
- Gobierno de la República. (1993). *Acuerdo número 181, por el que se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4778272&fecha=27/08/1993
- Gobierno de la República. (2004). *Acuerdo número 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=664317&fecha=27/10/2004
- Gobierno de la República. (2006). *Acuerdo número 384 por el que se establece el*

nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4915713&fecha=26/05/2006

Gobierno de la República. (2013a). *Decreto por el que se reforma el artículo 3°*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

Gobierno de la República. (2013b). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de http://www.sev.gob.mx/educacion-tecnologica/files/2013/05/PND_2013_2018.pdf

Gobierno de la República. (2013c). *Decreto por el que se expide la Ley General de Servicio Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Gobierno de la República. (2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014

González-Isasi, R. M., Castañeda-Quiroga, F. A., Torres, M., Banda-González, R., Vargas-Torres, R. y Ruiz-Rodríguez, F. (2013). Colaboración en comunidad de práctica para el desarrollo profesional del profesor. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (43) 103-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36825582009>

- González, J. C. (2008) TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 1 - 8. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/gonzalez.pdf>
- Gómez, L. F. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México*, 38(3-4) 95-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440005>
- Goodman, K. (1986). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. México: Siglo XXI. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=Fk36LAU4ww0C&oi=fnd&pg=PA13&dq=goodman++el+proceso+de+lectura:+consideraciones+a+trav%C3%A9s+de+la+lenguas+y+del+desarrollo+1986+pdf&ots=xYYEvJbWsl&sig=OO8JxITsgy39C7rWH8HC7zYW9iY#v=onepage&q&f=false>
- Grasso, L. (2006). Encuestas. Elementos para su diseño y análisis. Argentina: Editorial Brujas. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=jL_yS1pfbMoC&pg=PA11&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Gutierrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>
- Gutiérrez Tapias, M. y García Cué, J. L. (2016). Estilos de aprendizaje y diseño de estrategias didácticas desde la perspectiva emocional del alumnado y

- del profesorado. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(18), 205-223.
Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/324>
- Henao Alvarez, O. (2001). Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 24(1), 45-67. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/7832/7378>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Editorial McGraw Hill/Interamericana Editores S.A de C.V.
- Hernández Rojas, G. (1997). *Paradigmas de la Psicología educativa*. México: Paidós. Recuperado de http://www.academia.edu/9101317/Hern%C3%A1ndez_G._1998.Paradigmas_de_la_psicolog%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n_117-121_y_132-167_M%C3%A9xico_Paid%C3%B3s
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México. Paidós.
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30(122), 38-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181003>
- Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 10, 43-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630249003>
- Jaramillo Arana, A., Rojas Reina, L. M., Montaña de la Cadena, G. (2006). Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la

comprensión lectora en niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340204>

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas*. 13, 95-114. Recuperado de http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

León, J.A. (2010). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10(2), 101-116. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jose_Leon8/publication/277273836_Por_qu_las_personas_no_comprenden_lo_que_leen/links/558be90108ae40781c1f31da.pdf

Lozano Rodríguez, A. (2011). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.

Mateo, J y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=KCG6fO5jH9kC&pg=PA142&lpg=PA142&dq=lista+de+control+tenbrink+1997&source=bl&ots=Xb28-ucvdE&sig=uCJrSdvJHnXSN4U-RE0ecGLNvAw&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi_o_S8rvjUAhWe14MKHY8sAj0Q6AEIKzAB#v=onepage&q=lista%20de%20control%20tenbrink%201997&f=false

Montes-Salas, A. M., Rangel-Bórquez, Y. y Reyes-Angulo, J. A., (2014). Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. *Ra Ximhai*, 10(5) 265-277. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134018>

Montoya Maya, J. I. Y Monsalve Gómez, J. C. (2008). Estrategias didácticas para

fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 25, p. 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513012>

Moral Santaella, C. (2008). Aprender a pensar- aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. Bordon. *Revista de Pedagogía*, 60(2), 123-137. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717070>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Vallejo-Gómez, M., Vallejo-Gómez, N. y Girard, F. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

Noguez Casados, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2), 133-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=15504207>

Orrú, S. E. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de Educación*, 332, 33-54. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320311443.pdf?documentId=0901e72b81256ae0>

Ospina Rave, B. E., Sandoval, J. J., Aristizábal Botero, C. A. y Ramírez Gómez, M. C. (2005). *Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 14-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215401002>

Parada-Trujillo, A. E. y Avendaño C., W.R. (2013). Ámbitos de aplicación de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *El*

Ágora U.S.B., 13(2), 443-458. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165780312013000200009&lng=en&tlng=es.

Pérez Martínez, M. G., Pedroza Zúñiga, L. H. y Treviño Villarreal, E. (noviembre, 2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Trabajo presentado en IX congreso nacional de investigación educativa, Mérida, Yucatán*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178945547.pdf>

Pérez Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 1, 121-138. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_10.pdf

Quintero C., J., Zuluaga C., C., y López P., M. (2003). La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 8 (14), 39-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2550/255026028002.pdf>

Quispe Villacorta, C., Ynafuku Fukuhara, J., Nole Grados, B. (2004). Influencia de la asistencia la biblioteca en la comprensión lectora de niños de 7 a 8 años de edad. *Biblios* 5(17), 60-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16101703>

Ramírez Montoya, S. (2010). *Modelos de enseñanza y método de casos*. México: Trillas.

Ramos Morales, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Onomázein*, 2(14) 197-210. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134516602007>

- Ramos, W. M. (2005). La comprensión lectora de profesores de la enseñanza primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-6. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=217017146010>
- Rodríguez Gómez, D. y Valdeoriola Roquet, J. (2009). Metodología de la investigación. España: Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Recuperado de http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf
- Rodríguez Gutiérrez, L. (Ed.) (2013). *Una mirada a las teorías y corrientes pedagógicas. Compilación*. México.: Magisterio “Benito Juárez”.
- Rosales, P., Aimar, J. y Pérez, E. (2007). La enseñanza de estrategias de lectura en la escuela primaria. Análisis de una experiencia didáctica. *Revista latinoamericana de lectura*, 28(1), 58-67. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Rosales.pdf
- Santiago G., Á. W., Castillo P. M C. y Morales, D. L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades* (26), 27-38. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>
- Sanz Moreno, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de educación, (Extra 1)*, 95-120. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_09.pdf
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de Estudios 2011*. México D.F.:

Autor. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/>

PlanEdu2011.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Reforma Integral de la Educación*

Básica. Diplomados para maestros de primaria: 3° y 4° grados. Módulo 1

Fundamentos de la articulación de la educación Básica. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Acuerdo número 592. Por el que se*

establece la articulación de la Educación Básica. México D.F. Autor.

Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2011d). *Programas de Estudio 2011. Guía para*

el Maestro. Educación Básica Primaria. Quinto Grado. México D.F.: Autor.

Recuperado de [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/prog_5to_primaria.pdf)

prog_5to_primaria.pdf

Secretaría de Educación Pública (2013a). *Programa Sectorial de Educación 2013-*

2018. México D.F. Autor. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)

[models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_E](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)

[DUCACION_2013_2018_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2013b). *Lineamientos para la organización y el*

funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. México, D.F. Autor.

Recuperado de <http://www.centrodemaestros.mx/documentos/cte-lin.pdf>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao Editor.

Recuperado de [http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/5o%20Sem/](http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/5o%20Sem/04%20Producci%F3n%20de%20textos%20escritos%20%28prim%29/Materiales/Unidad%20II/02%20Complementarios/Estrategias%20de%20lectur)

[04%20Producci%F3n%20de%20textos%20escritos%20%28prim%29/Materiales/Unidad%20II/02%20Complementarios/Estrategias%20de%20lectur](http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/5o%20Sem/04%20Producci%F3n%20de%20textos%20escritos%20%28prim%29/Materiales/Unidad%20II/02%20Complementarios/Estrategias%20de%20lectur)

a%20-%20Isabel%20Sol%E9.pdf

Solé, I. (1995). El placer de leer. *Revista latinoamericana de lectura. Lectura y vida*, 3. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

Tébar Belmonte, L. (2014). Resiliencia y educación: principios y estrategias. *Revista Conhecimento e diversidade*. 11 (6), 42-64. Recuperado de http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1761/1151

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G. y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Practicas/Completo/practicasdcentescompletoa.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2000). *Foro Mundial sobre Educación*. Senegal. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015).

Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un

buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos: Revista de Estudios sobre*

Lectura, 10, 71-89. Recuperado de [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259129174004)

259129174004

Velásquez, R. y Gerlach, L. (septiembre, 2010). *Consideraciones sobre calidad*

y evaluación en educación. Trabajo presentado en el Primer Congreso

Latinoamericano de Ciencias de la Educación, Mexicali, B.C., México.

Waisburd Jinich, G. (2009). Pensamiento creativo e innovación. *Revista Digital*

Universitaria, 10(12), 1-9 Recuperado de [http://www.revista.unam.mx/](http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art87/int87.htm)

vol.10/num12/art87/int87.htm

Walker, R. (2002). *Métodos de investigación para el profesorado. Técnicas de*

evaluación. Madrid: Morata. Recuperado de [https://books.google.com.mx/](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=puPDRIcNk8wC&oi=fnd&pg=PA8&dq=metodos+de+investigaci%C3%B3n+para+el+profesorado+tecnicas+de+evaluaci%C3%B3n+walker+R.+2002&ots=xY4sjDaK7e&sig=apf3L-Gv25cASYQvZ_4ef2jcmho#v=onepage&q&f=false)

[books?hl=es&lr=&id=puPDRIcNk8wC&oi=fnd&pg=PA8&dq=metodos+de+i](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=puPDRIcNk8wC&oi=fnd&pg=PA8&dq=metodos+de+investigaci%C3%B3n+para+el+profesorado+tecnicas+de+evaluaci%C3%B3n+walker+R.+2002&ots=xY4sjDaK7e&sig=apf3L-Gv25cASYQvZ_4ef2jcmho#v=onepage&q&f=false)

[nvestigaci%C3%B3n+para+el+profesorado+tecnicas+de+evaluaci%C3%B](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=puPDRIcNk8wC&oi=fnd&pg=PA8&dq=metodos+de+investigaci%C3%B3n+para+el+profesorado+tecnicas+de+evaluaci%C3%B3n+walker+R.+2002&ots=xY4sjDaK7e&sig=apf3L-Gv25cASYQvZ_4ef2jcmho#v=onepage&q&f=false)

[3n+walker+R.+2002&ots=xY4sjDaK7e&sig=apf3L-](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=puPDRIcNk8wC&oi=fnd&pg=PA8&dq=metodos+de+investigaci%C3%B3n+para+el+profesorado+tecnicas+de+evaluaci%C3%B3n+walker+R.+2002&ots=xY4sjDaK7e&sig=apf3L-Gv25cASYQvZ_4ef2jcmho#v=onepage&q&f=false)

[Gv25cASYQvZ_4ef2jcmho#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=puPDRIcNk8wC&oi=fnd&pg=PA8&dq=metodos+de+investigaci%C3%B3n+para+el+profesorado+tecnicas+de+evaluaci%C3%B3n+walker+R.+2002&ots=xY4sjDaK7e&sig=apf3L-Gv25cASYQvZ_4ef2jcmho#v=onepage&q&f=false)

Apéndices

Apéndice A. Test de estilos de aprendizaje

Nombre: _____

Instrucciones: Subraya la respuesta que consideres más adecuada.

1. Cuando estás en clase y tu maestro/a explica algo escrito en el pizarrón o en tu libro, te es más fácil seguir las explicaciones:
 - a) Escuchando al profesor.
 - b) Leyendo el libro o el pizarrón.
 - c) Te aburres y esperas a que te den algo para hacer.
2. Cuando estás en clase:
 - a) Te distraen los ruidos.
 - b) Te distrae el movimiento.
 - c) Te distraes cuando las explicaciones son demasiado largas.
3. Cuando te dan instrucciones:
 - a) Te pones en movimiento antes de que te acaben de hablar y explicar lo que hay que hacer.
 - b) Te cuesta recordar las instrucciones orales, prefieres que te las den por escrito.
 - c) Recuerdas con facilidad las palabras exactas de lo que te dijeron.
4. Cuando tienes que aprender algo de memoria:
 - a) Memorizas lo que ves y recuerdas la imagen (por ejemplo, la página del libro).
 - b) Memorizas mejor si repites rítmicamente y recuerdas paso a paso.
 - c) Memorizas a base de pasear y mirar, y recuerdas una idea general mejor que detalles.
5. En clase lo que más te gusta es que:

- a) Se organicen debates y que haya diálogo.
- b) Se organicen actividades en que los alumnos tengan que hacer cosas y puedan moverse.
- c) Te den el material escrito y acompañado con imágenes, fotos y diagramas.

6. Marca las dos frases con las que te identifiques más:

- a) Cuando escuchas al profesor te gusta hacer garabatos en papel.
- b) Eres intenso e intuitivo, muchas veces te gusta/disgusta la gente sin saber bien por qué.
- c) Te gusta tocar las cosas y tiendes a acercarte mucho a la gente cuando hablas con alguien.
- d) Tus libros y cuadernos están ordenados y bien presentados; te molestan los rayones y las correcciones.
- e) Prefieres los chistes a las historietas.
- f) Sueles hablar contigo mismo cuando estás haciendo algún trabajo.

Hoja de respuestas

Test de estilos de aprendizaje

		1
A	Auditivo	
B	Visual	
C	Kinestésico	

		2
A	Auditivo	
B	Kinestésico	
C	Visual	

		3
A	Kinestésico	
B	Visual	
C	Auditivo	

4

A	Visual	
B	Auditivo	
C	Kinestésico	
		5
A	Auditivo	
B	Kinestésico	
C	Visual	
		6
A	Visual	
B	Kinestésico	
C	Kinestésico	
D	Visual	
E	Auditivo	
F	Auditivo	

Apéndice B. Registro de Observación de la videograbación



Lugar: Aula de 5° grado de la Escuela Simón Bolívar

Fecha: Febrero del 2016.

Duración planeada: 60 minutos.

Duración total: 75 minutos

Asignatura: Español.

Propósito de la sesión: Comprender el significado de palabras desconocidas mediante el contexto en el que se emplean.

Asistentes: 1 Docente Investigadora (Profesora) y 32 alumnos de 5° grado.

Coordina la sesión: Docente

Investigadora (Profesora).

Codificación: P (Profesora), A1-A32 (alumnos según su número de lista) y G (Grupo de alumnos).

Hora	Evento	Comentarios
8:50 a.m.	P: Buenos días niños. G: Buenos días (todos a una sola voz, algunos se ponen de pie y otros no). P: Siéntense por favor (hace la seña con la mano de sentarse, es decir mano hacia abajo). G: Gracias (todos a una sola voz, A27 se ríe). P: El día de ayer iniciamos un proyecto nuevo de español que es el proyecto número 9 de español ¿alguien de ustedes recuerda cuál es el propósito de este proyecto? (varios alumnos levantan la mano para responder, pero la Docente Investigadora hace otra pregunta) ¿qué vamos a lograr al realizar muchas actividades durante estas sesiones en ese proyecto? (la Docente Investigadora da la participación a A26). A26: De que vamos a interpretar, este, poemas, qué son los versos, qué son las estrofas y vamos a aprender el significado de las palabras que se llaman tecnicismos, así lo que investigamos en el diccionario y ya vamos a saber qué significan esas palabras y cuando leamos el poema los vamos a poder entender también. (Mientras A26 participaba, varios alumnos volteaban a verse y se les dibujaba una sonrisa en su boca, A32 se para y se sienta quitándose el suéter del uniforme).	Inicio de la sesión. ¿Por qué la profesora siempre anda entre las filas de los alumnos? ¿Qué le pasa al alumno A32 siempre se muestra inquieto?

Hora	Evento	Comentarios
	P: Bien, eso es lo que dice el compañerito que es el propósito del proyecto, pero por ahí veo que algunos no estamos de acuerdo (A32 bosteza, A33 levanta la mano), a ver A33 tu comentario. A33: Sobre un debate (A26 dice Aaaaah). P: Excelente, el día de hoy empezamos o bueno lo empezamos desde la sesión anterior (dirigiéndose con A26) te confundiste con el proyecto anterior, pero no pasa nada porque acabamos de terminar también el proyecto 8 y es donde vimos lo que dice A26. A partir del proyecto 9 como dice el compañero A33 vamos a hacer ¿qué A33? A33: Un debate. P: Un debate, bueno pues el propósito de este proyecto es que nosotros realicemos un debate (la profesora se dirige a su escritorio y desdobra un papel bond cuadriculado y le pega cinta por atrás), pero para eso niños, pues primeramente tenemos que conocer qué es un debate, para yo poder hacer un debate primeramente tengo que saber lo que significa un debate (pega la lámina en el pizarrón y pregunta:) ¿alguno de ustedes sabe que es un debate? (5 alumnos levantan la mano para participar), compañero A29. A29: Algo así como pelear con palabras. P: Dice el compañero A29 y lo vamos a ir anotando, las ideas que conozcamos primeramente de los que es un debate. Pelear con palabras, verdad A29. A29: sí. P: Bien, lo anotamos (la Docente Investigadora anota en la lámina pegada en el pizarrón) él dice pelear con palabras, ¿alguien más?, A3 ¿qué es un debate? A3: Es cuando alguien se quiere desempatar (con voz baja). P: Es cuando alguien se quiere desempatar (repite lo que dice A3 y lo anota en la lámina pegada en el pizarrón, mientras A5 levanta la mano para participar y A8 se talla los ojos). Alguien más de que tenga una idea de lo que es un debate, A5. A5: Expresar sus opiniones en un debate (con voz baja). P: (Anotando en la lámina pegada en el pizarrón), expresar sus opiniones en un debate (A8 bosteza,	Al parecer a la profesora le funciona brindar confianza cuando un alumno se equivoca en su comentario. ¿Por qué la profesora es muy repetitiva en sus participaciones?

Hora	Evento	Comentarios
	A26 levanta la mano para participar). ¿Alguien más? A26. A26: De que dos personas están en desacuerdo de lo que dice una de la otra. P: (Anotando en la lámina pegada en el pizarrón), dos personas están en desacuerdo de lo que dice una de la otra.	
8:54 a.m.	P: Bueno para nosotros saber si en realidad lo que nosotros creemos que es un debate es lo correcto te invito a que los que traigan diccionario lo saquen en este momento (TA sacan su diccionario y A32 bosteza nuevamente, eleva el diccionario al estirar su mano, se le cae y se ríe) y vamos por favor a buscar la palabra debate ¿qué significa en realidad la palabra debate? (TA buscan la palabra en su diccionario, ¿alguien que quiera diccionario? (varios alumnos levantan la mano y dicen yo, la profesora 4 diccionarios que saca de su gaveta). Listo, no pasa nada, los que no traen pues ahorita esperamos y si lo volvemos a ocupar después ahorita los integramos en equipo. Buscamos ¿qué es la palabra debate?, ¿cómo iré a encontrar en el diccionario la palabra debate? (A7 levanta la mano para participar) ¿cómo A7? A7: Como debatir (con voz baja). P: Debatir dice la compañera que es un verbo (A30 levanta la mano para participar). La podemos encontrar como debatir o la podemos encontrar como debate como sustantivo o como verbo, recordando ese tema, permíteme A1 (la profesora usa esta frase para atraer la atención de A1 porque está distraída), de cómo encontrara palabras en el diccionario, niños ¿cómo dijimos que encontrábamos los verbos en el diccionario? A18. A18: en ar, er ir. P: Excelente, (A32 nuevamente vuelve a pararse y algo busca en su mochila) en terminaciones ar, er o ir que son verbos en infinitivo y los sustantivos y los adjetivos los encontramos en singular, en este caso, si nosotros buscamos debate es un sustantivo y se va a encontrar, así como debate (A1 levanta la mano para participar) pero si lo buscamos como verbo es debatir, alguien ya	Desarrollo de la actividad. ¿Por qué la profesora no integra a los alumnos que no traen diccionario con otros alumnos? Al parecer a la profesora le funciona usar la transversalidad con temas ya analizados (verbos y sustantivos en el diccionario). ¿Por qué la profesora da el concepto de un tema pasado que los alumnos debieron decir?

Hora	Evento	Comentarios
	encontró la definición (tres alumnos levantan la mano y se le da la palabra a A1). A1: Debatir, (estornuda varias veces uno de los alumnos y no deja escucharse en la grabación la participación de A1 ya que habla con un volumen bajo, mientras otros alumnos levantan la mano para participar). P: Bien (la Docente Investigadora se acerca hasta donde está sentada A1 para escuchar) discutir, que más, ¿combatir? A1: (Lee muy despacio y con poca fluidez por lo que no se le entiende lo que lee) P: perfecto, vamos a ponerle (escribe en la lámina en otra parte donde dice lo que es) la definición de ese tecnicismo la palabra (rectifica la profesora) la compañerita A1 (A5 y A2 levantan la mano para participar y A8 pregunta sin pedir participación). A8: Maestra ¿la vamos a copiar? P: no (A10 y A5 levantan la mano pidiendo turno para participar), vamos a poner solamente eso, compañera A10 ayúdanos a leer tu definición de debate. A10: Discutir ideas entre dos o más personas ante una audiencia que está en situación (habla despacio al final y no se le entiende). P: Y le vamos a ir agregando a esta definición para que nos quede más rico nuestro conocimiento (A5 sigue levantando la mano). Discutir ideas entre ¿qué A10? A10: dos o más personas (levantan la mano para participar A19, A30 y A5). P: A19 ¿qué viene en tu definición? (A32, está distraído pegando una hoja a su diccionario y jugando con él). A19: Controversia sobre una cosa entre varias personas. P: Controversia, es decir ¿qué será controversia entre una persona y entre otra? Vamos a poner la palabra controversia (vuelve a repetir la definición que ya se lleva escrita en la lámina pegada en el pizarrón) entre dos o más personas como controversia entre un tema dice el compañero A19, A30 ¿tú que encontraste en tu definición? A30: Yo encontré debate y debatir. P: Perfecto, coméntenos primero una.	¿Qué ocasiona que A1 lee con poca fluidez y volumen? ¿Por qué A32 no ha podido concentrarse y no participa?

Hora	Evento	Comentarios
	A30: Discutir con puntos de vista diferentes (A10 bosteza y A7 levanta la mano para participar). P: ¿Algo más que nos haga falta y que tu hayas encontrado en tu definición?, algo más de lo que no tengamos ahí, a ver compañera A5. A5: (lee con volumen bajo y con poca fluidez por lo que es difícil entenderle lo que dice). P: Le agregamos intercambiar ideas, que no lo teníamos. Muy bien, bueno, pues ya sabemos entonces qué es un debate, me puedes, ¿quién me puede leer la definición de lo que encontramos que es un debate? (levantan la mano A10, A4, A5, A22, A18 y A6), A4. A4: Discutir ideas entre dos o más personas, controversias entre un tema, intercambiar ideas. P: Perfecto, eso es lo que es un debate, ahora dime con tus propias palabras (ve a todos los alumnos) ¿qué es un debate entonces?, ¿qué entiendes por un debate? (A5 y A10 levantan la mano para participar), A10. A10: Discutir con palabras sobre un tema. P: Perfecto, A30 (ya que levantó la mano para participar). A30: Cuando hablan de un mismo tema dos personas o más que tienen ideas diferentes. P: Muy bien, A5 (ya que tenía la mano levantada para participar). A5: Cuando se trata de un tema que quieren saber, pero el otro no quiere del tema, es cuando están dialogando sobre lo que el otro quiere (A7 levanta la mano para participar). P: Muy bien, A7. A7: (afina su garganta con un ronquido), perdón, que una persona discute con una u otras personas de una idea que no está de acuerdo. P: Muy bien, entonces vamos a ver si lo que sabíamos es lo mismo que en realidad significa debate, decíamos anteriormente A29 (Docente Investigadora dice su nombre para llamar su atención) que significa pelear con palabras, será correcto (algunos alumnos dicen sí), pero pelear sería la manera de discutir ero de una manera organizada, ese es un debate, discutir en una manera organizada no peleando y hablando cada quien con palabras lo que se nos apetece (A32	¿Por qué A5 lee con poca fluidez y volumen? Al parecer algunos alumnos no se muestran concentrados en la actividad ya que ha sido muy monótona. ¿Por qué la profesora vuelve a preguntar a la niña que dio la idea el por qué?

Hora	Evento	Comentarios
	bosteza nuevamente), si no de manera organizada y sobre un tema en específico, entonces ¿ustedes creen que sea correcto lo que A29 pensaba en un inicio de lo que es un debate? (todos asienten que sí, bien (pone la profesora palomita a lo que dictó al inicio de la actividad A29), otro compañerito nos dijo que lo que era un debate es cuando alguien se quiere desempatar, ¿será correcto eso? (algunos alumnos dicen que no), pues no son competencias verdad, a lo mejor no nos supo decir de qué manera desempatar, ¿en qué A3? A3: Por si están en un juego y se quieren desempatar. P: Ah, pero en un juego, entonces no, esa no es una idea referente a debate porque esto es discutir con palabras un tema no un juego (A8 se talla los ojos, A22 hojea un cuaderno, la profesora tacha la segunda idea de la lámina). Expresar sus opiniones en un debate ¿será correcto lo que una persona nos dijo de una idea que tenía? (algunos alumnos diciendo sí, es correcto (le pone una palomita a esta participación de la lámina y sigue leyendo). Dos personas están en desacuerdo una de otra ¿será correcto? (algunos alumnos dicen que sí la profesora pone palomita a esta afirmación y continúa diciendo) también, bueno entonces ya entendimos lo que es un debate y como el propósito del proyecto 9 es que hagamos un debate, pues ya sabemos que va a ser el debate que vamos a hacer. Niños, para que exista un debate, tienen que existir tres partes fundamentales: unas personas que estén a favor del tema, unas personas que estén en contra de un tema y un moderador, ¿qué significará moderador? (A26 levanta la mano para participar) ¿tienes idea?, a ver A26. A26: De que, este, de que protege como un abogado. P: De que protege cómo un abogado y ¿qué es un abogado? A26: Es quien protege a quien lo contrató. P: Y entonces en el debate ¿qué va a hacer el abogado o el moderador? (A32 levanta la mano para participar).	¿Por qué la profesora vuelve a decir el tema, sin dejar que los alumnos lo digan?

Hora	Evento	Comentarios
	A26: Que, de este, agarra la contraria contra lo que está diciendo el otro. P: A, entonces, dice A26 que un moderador se va a poner a favor de un equipo y no a favor de otro, vamos a ver si piensan los demás así y si en realidad eso es (A25 y A7 levantan la mano para participar), compañera A25. A25: Es quien le da la palabra a las personas. P: Dice A25, un moderador en un debate es quien le da la palabra a las personas, tu qué piensas A7. A7: Es quien trata de convencer a otra persona que no está de acuerdo. P: Bien, coincide más o menos con el del compañero A26. Pues fíjense que un moderador es como dice A25, es aquella persona que no va a tener inclinación para ninguna de las dos partes, ni para las personas que están a favor de un tema, ni para las personas que están en contra de un tema, si no es la persona que va a estar dando la palabra de quien se va poder expresar o quien va a poder decir su punto de vista y cuando nosotros hagamos nuestro debate al final del proyecto A31 (habla directamente a un alumno que está distraído, algunos van a estar a favor de un tema y van a tratar de defender su punto de vista, otros van a estar en contra de un tema y van a tratar también de defender con argumentos porque en realidad así lo van a creer ustedes ese punto de vista y la persona moderadora significa que va a estarle diciendo, a ver tu (señala a uno de los alumnos), ahora tú (señala a otro de los alumnos, A21 recuesta sobre su mesabanco su cabeza), ahora tú (señala a otro alumno), imagínate si no existiera un moderador en un debate ¿qué pasaría A17? (A26 levanta la mano para responder). A17: Sería un desorden. P: Un desorden total, las personas no se pudieran entender y nunca llegaríamos a un acuerdo, entonces A26 un moderador es la persona que da la palabra para organizar un debate, bueno, esas son las tres partes que tienen que haber en un debate, tres personajes importantes, pero también tiene que haber un tema con el que podamos debatir, porque imagínate si no nos ponemos de acuerdo en un tema, unos vamos a andar diciendo	¿Por qué los alumnos se muestran distraídos y con poca atención? Al parecer a la profesora le funciona andar entre las filas.

Hora	Evento	Comentarios
	una cosa y otros otra y no va a ser un debate (A21 voltea para todos lados). El día de ayer también estuvimos viendo o en la sesión anterior, estuvimos viendo acerca de un tema polémico, un tema que inclusive algunos ya decían, yo estoy a favor o yo estoy en contra, ese tema era de unos alimentos (algunos alumnos se empiezan a mover y voltear a sus lados). Alguno de ustedes recuerda (A26, A7 y A3 levantan la mano para participar) qué es lo que vimos de, qué tema vimos en la sesión anterior acerca de unos alimentos, compañera A3. A3: En ciencias naturales. P: ¿En ciencias naturales vimos ese texto informativo?, a ver A2 (A7, A26 y A27 levantan la mano para participar). A2: En español. P: En español, ¿recuerdas algo de esos alimentos? A2: Que le ponían una inyección a las frutas para que estuvieran más bonitas. P: Muy bien, ¿qué más recuerdas de ese tipo de alimentos A19? A19: Que a veces sabían mal porque ya estaban echados a perder. P: A bueno, dice el compañero eso, vamos a ver si es correcto o no A26, ¿algo que recuerdes de este tema? A26: Que le inyectaban como, como un fórmula <sic> para que crecieran más grades, pero el sabor cambiaba porque les inyectaban cosas y a los del campo no, ahí nos les inyectan nada, ahí es natural, y normalmente (se escucha un ruido en la grabación que no permite escuchar la grabación). P: Muy bien, vamos a ver qué más podemos rescatar de ese tema polémico A7 ¿qué más recuerdas de ese tema? (A32 levanta la mano para participar). A7: Que les inyectaban fertilizante para que se vieran más brillosos y más bonitos. P: Muy bien ¿qué recuerdas tu A31? A31: Que antes las personas como nos les inyectaban esa fórmula a los alimentos vivían más	¿Por qué la profesora repite sus ideas?

Hora	Evento	Comentarios
	años que como están viviendo ahora (A32 se para a mover y a acomodar la mesa del proyector). P: Muy bien, alguien recuerda ¿cómo llamaron a esos alimentos o cómo se llaman? A25. A25: (Dice que no moviendo la cabeza). P: Lo podemos observar en nuestro libro (A29 levanta la mano para participar), a ver A29. A29: (A6 se levanta de su banco y mueve nuevamente la mesa del proyector) Alimentos orgánicos. P: Alimentos orgánicos, vamos a ver si es cierto, sacamos nuestro libro de español y vamos a recordar ¿cómo se les llama a esos alimentos que se les inyecta cierta sustancia y que son genéticamente alterados? (todos los alumnos buscan en sus libros y A26, A7 y A32 levantan la mano para participar) ¿cómo se les llama?, vamos a ver, compañero A26. A26: Organismos genéticamente modificados. P: Perfecto u organismos, tienen otro nombre A31. A31: Transgénicos. P: Transgénicos, ese es el tema que vamos a ocupar para nuestro debate (A20 y A6 están de pie buscando algo en la mochila), los alimentos transgénicos, en base a ese tema, al final de todas las actividades que vamos a estar realizando (la Profesora camina siempre entre las filas) durante esta semana y un poco parte de la que sigue, vamos a concluir haciendo un debate de este tema, pero para poder hacer un debate de este tema A8 (llamando su atención para que no se distraiga), primeramente tengo que conocer del tema, nosotros nada más hemos hecho el análisis de un texto informativo de este tema, para saber si yo estoy a favor o en contra de los alimentos transgénicos tengo que investigar en varias partes, tengo que analizar varios textos que hablen sobre el mismo tema para yo decidir si estoy en contra de los alimentos transgénicos o estoy a favor de que se realice este tipo de procedimientos (A8 y A26 bostezan, A17 levanta la mano y se estira). A26: Yo estoy en contra. P: Todavía no lo podemos decir, comentaba anteriormente yo, que yo veía cuando estábamos leyendo el texto anterior que algunos de ustedes	

Hora	Evento	Comentarios
	ya decían a es que yo no quiero que sean alimentos transgénicos y otros decían, yo sí estoy de acuerdo en que haya alimentos transgénicos en el mercado, sin embargo es todavía muy, ehh, poco creíble, ehh muy poco sustentable tu idea porque hay que investigar en varios temas, hay que analizar varios textos (A26 levanta la mano para participar) para en realidad saber si estás a favor o en contra, permíteme A26, entonces hijos el día de hoy vamos a analizar otro texto informativo, yo ya te había encargado de tarea que en la página 105 viene otro texto informativo, que checaras (un niño pregunta en cual), 105 primeramente, en la página 105 (A32 bosteza y se lleva las manos a la cara) destacaran las palabras que no conocían su significado (A32 se estira sentado, con las manos hacia arriba) ¿cómo dijimos que se llamaban esas palabras? (levantan la mano para participar varios alumnos) A22 (la profesora está en la computadora poniendo algo). A22: Tecnicismos. P: Tecnicismos, excelente, para yo poder entender un texto niños. Primeramente, tengo que saber las palabras que no conozco, si yo leo, pero no entiendo muchos tecnicismos, iré a entender realmente ese texto, lo iré a comprender (una voz dice no), no, por eso te encargué de tarea que destaras los tecnicismos en ese texto informativo y que también los investigaras en el diccionario para irnos el día de hoy más rapidito (sin pedir la palabra A27). A27: Sí, investigué. P: Perfecto, entonces vamos a pasar en orden a destacar aquí en nuestro proyector (mueve a varios compañeros la Profesora para que el cañón se aleje más del pizarrón y se haga la imagen más grande y agradece a los alumnos que apoyaron). Vamos a pasar a remarcar los tecnicismos que tú remarcaste de tarea y lo vamos a hacer con la tómbola para que todos participen, A27 pasa a destacar uno de tus tecnicismos que tu destacaste de tarea en tu texto informativo (A27 pasa a resaltar su tecnicismo), aquí no quiero que nadie me comente solamente que observen los tecnicismos que están remarcando sus	¿Por qué la profesora todos los días carga su proyector? Al parecer a la profesora le funciona el recurso de la tómbola para que todos los

Hora	Evento	Comentarios
	P: Pásale A8 a destacarla si es que no la han destacado tus compañeros (A8 pasa al pizarrón y se le olvida su tecnicismo y le pide a A2 su libro). A8: Préstame tu libro (y lo busca en la proyección). A6: Brasil. A27: Brasil (ríe). P: ¿Dónde estará A8?, pásale A10 (A26 y A19 comentan en su banco), a ver compañera A10 (pasa a subrayar su tecnicismo, mientras A6 hace ruidos extraños y dice). A6: Hay A10. P: Bueno con esas nada más (alguien tose, no se ve quien en la filmación), ahora niños (A alguien dice la profesora: ahorita que lo guardemos pasas tu porque no se ve, siéntate mi amor, bueno, lo que sigue de realizar es que vamos a hacer una lectura del texto informativo (A26 bosteza y otros abren su cuaderno y libros), primeramente antes de ir viendo la definición de cada uno de esos tecnicismos A23 (para llamar su atención y que no se distraiga y A24 bosteza) tenemos que tratar de encontrarle sentido a esa palabra de acuerdo al texto, vamos a tratar de hacerlo, sin ver lo que en realidad significa esa palabra (A30 y A24 levantan la mano para hablar) que investigue ya y que puse en mi diccionario personal (A4 también levanta su mano para hablar) vamos a tratar de encontrarle sentido a esa palabra según el contexto en el que está escrito y le vamos a pedir por favor (saca una ficha de la tómbola) al compañero A29 que nos ayude a dar lectura, vas a leer A29 el texto hasta donde es punto y aparte, cada párrafo para ir entendiendo los tecnicismos, adelante. A29: (se pone de pie y lee con buena voz y dicción, todos siguen la lectura, menos A32, la profesora anda entre las filas con su libro siguiendo la lectura y ayuda con la palabra antibiótico a A29 ya que batallo en decirla, A29 para su lectura). P: Punto y aparte, ese no es punto y aparte así que continúa. A29: (Continúa) leyendo, mientras la profesora se dirige al banco de A32 y le dice). P: ¿Cuál es tu problema?, página 105. A29: (continúa leyendo).	Al parecer A29 batalla en leer tecnicismos y omite el punto y aparte.

Hora	Evento	Comentarios
	P: Gracias A29, muy bien, bueno niños vamos a ir paso a paso leyendo y vamos a tratar de encontrarle significado a ese tecnicismo que ustedes subrayaron. Dice (empieza a leer la profesora y se detiene en un tecnicismo y pregunta) ¿qué dijimos que eran los transgénicos?, ¿qué significa transgénicos? Según (señala con ambas manos a la proyección) ahí ese texto, según lo que hasta ahorita hemos entendido, sin ver lo que significa A4 (ya que estaba viendo su definición y A31 levanta la mano para participar) ¿qué crees que significa transgénico? A31. A31: Las sustancias que le agregan a las cosas (no se le entiende lo que dice al final porque habla muy bajo). P: Bueno, eso es lo que piensa el compañerito, ¿alguien más?, (no hay otra participación). Dice entonces que los transgénicos, los alimentos que le inyectan alguna sustancia química para hacerlos más bonitos o algo así dijo el compañero (la profesora lee el texto y cambia el tecnicismo de acuerdo a lo que dice A31 y sigue leyendo el resto del párrafo y se para en el siguiente tecnicismo, alergénicas). Subrayamos la palabra alergénicas, ¿qué crees que significa alergénicas? Compañera A10. A10: Que nos dan alergias. P: Que nos dan alergias dice A10, tu ¿qué piensas compañera A5? A5: (habla muy despacio y no se le entiende en la grabación). P: Lo mismo, entonces son las cosas que nos dan alergia dicen ustedes. Dice que tiene ese efecto, estos alimentos tienen o nos introducen proteínas eventualmente alérgicas, que a veces somos alérgicas a ellos y el desarrollo de resistencia a los antibióticos (A29 avienta una bola de papel a A20), no señalaron la palabra antibiótico (A31 levanta la mano para participar) A31 tu si lo destacaste. A31: Si. P: ¿Qué crees que significa la palabra antibiótico? A31: Pastilla o píldora que impide esos microbios. P: Muy bien dice el compañero que es una pastilla o píldora que daña o mata a los microbios,	Al parecer A31 ubica muy bien los tecnicismos según su contexto y sus conocimientos previos. Al parecer A10 ubica muy bien los tecnicismos según su contexto y sus conocimientos previos. ¿Por qué la profesora interpreta el texto?

Hora	Evento	Comentarios
	entonces para que vayas entendiendo, estamos hablando de los alimentos transgénicos. Dice que los alimentos transgénicos, dice que menciona, que habla algo de alergias, habla de que se resisten a los antibióticos cuando comemos estos alimentos transgénicos (la Profesora sigue leyendo el texto y se detiene en otro tecnicismo biotecnológicos) ¿qué piensas que es biotecnológicos? (A31 y A26 levantan la mano para participar), según ahí, de qué tratará biotecnológicos A26. A26: De que este, de que usan tecnología. P: De la tecnología doce A26, tu qué piensas A31. A31: De los científicos que ponen eso son tecnológicos. P: (Repite lo que dijo A31) Bueno entonces algo habla de la tecnología y la ciencia dicen ustedes ¿qué más A10? A10: Yo entiendo que eso es la tecnología de la naturaleza. P: (Sigue leyendo hasta otro tecnicismo: codificada A5 levanta la mano para participar) codificada ¿qué cree que significa? (moviendo la mano derecha negativamente) sin consultar lo que ya escribiste en el diccionario, ¿qué significa A5? Codificar. A5: Que la hicieron con otro, hee a, si la hicieron con otro, con un poco de una sustancia y a aumentaron con otra cosa para que se volviera más grande (A26 levanta la mano para hablar). P: Ok perfecto, alguien más, A26 ¿qué significa codificar? A26: De que, este, de que, así, hicieron como un experimento con ello o con ella. P: (mju). A26: Codificada si me acuerdo que lo investigué y este. P: Pero según el texto, antes de que me digas la definición ¿qué crees que significa esa palabra? (A8 se talla los ojos). A26: Este que, que así le hicieron algo. P: Bien (A31 levanta la mano para participar). A26: La hicieron más grande. P: Ok, compañero A31. A31: Que la personificaron.	A5 y A26 al parecer no entienden el concepto del tecnicismo aún después de haberlo investigado.

Hora	Evento	Comentarios
	P: Que la personificaron, bueno (A31 vuelve a hablar). A31: Que la personalizaron. P: Bueno, vamos a ver lo que sigue, seguimos leyendo (continúa leyendo hasta otro tecnicismo) soja, también subrayamos soja) A10, A26 y A7 levantan la mano para participar) ¿qué crees que sea soja A7? A7: Es como una, es como una bolita así chiquita que se le hecha a la comida para que se le dé sabor. P: Bueno, la compañera A7 dice que entonces es un alimento (A5 levanta la mano para participar, la profesora sigue leyendo) sigamos leyendo y ahorita vamos a ver si realmente teníamos razón (continúa leyendo y A2 bosteza y A6 solo escucha la lectura, no ve el libro). Entonces niños vamos a ir diciendo la definición de esos tecnicismos y vamos a ir entendiendo el texto. Los transgénicos (levanta la mano rápidamente A4, A30, A25 y A33) ¿qué investigaste que era transgénicos? Ya definición como me lo investigaste en el diccionario, A25. A25: Del ser vivo o bacteria animal o planta que ha sido modificado genéticamente. P: Algo que ha sido modificado genéticamente, cualquier ser vivo que es un animal o una planta, entonces, estamos hablando de los seres vivos que fueron modificados genéticamente (A10 bosteza y A26 levanta la mano para participar) inyectados con algo en un laboratorio o inyectado en algún lugar para que sea diferente, esos son los alimentos transgénicos. Dice que los transgénicos pueden tener dos efectos diferentes en este plano (la profesora sigue leyendo y se detiene en el tecnicismo alérgicas) alérgicas, ¿quién investigó alérgicas? A5: Maestra yo no lo investigué porque si lo conozco. P: Muy bien, entonces si lo conocemos, (la Docente Investigadora sigue leyendo e interpreta y sigue leyendo hasta llegar a antibióticos, A31 levanta la mano), antibióticos, ¿qué significa la definición A31?	Al parecer A7 tiene idea de lo que significa la palabra, pudiera ser porque cumplió con su tarea. ¿Por qué la profesora es la que interpreta y no los alumnos?

Hora	Evento	Comentarios
	A31: Medicinas que impiden que se multipliquen los microbios. P: (Vuelve a repetir lo de A31), entonces son las sustancias protectoras que nos comemos, la medicina que nos comemos para poner alto a los microbios que traemos en nuestro cuerpo, entonces dice que los transgénicos nos dan proteínas que a veces nos resultan alérgicas y se resisten a los antibióticos (sigue leyendo hasta el tecnicismo biotecnológicos, A7, A9 y A26 levantan la mano para participar) biotecnológicos ¿qué significa biotecnológicos A7? A7: Es el empleo de organismos vivos para el hombre. P: (Vuelve a repetir lo de A7), a ver A9 tu tecnicismo o definición por favor. A9: (participa, pero no se le alcanza a entender su participación porque la cámara hace ruido al girar y hacerle una toma). P: Muy bien, A26. A26: Tecnología aplicada a los procesos biológicos. P: Biológicos, de la vida verdad, entonces nos habla acerca de la vida, de los procesos biológicos de la vida, es importante que vayas entendiendo porque ahorita vamos a hacer una actividad de comprensión y si no lo vas entendiendo es momento de que digas o preguntes qué es lo que no entiendes, bien entonces también nos dice aquí (sigue leyendo hasta el tecnicismo soja, A4 y A10 levantan la mano), a ver A10. A10: Soja: Planta de flores violetas o blancas parecidas al croto o frijol, de cuya semilla se obtiene aceite, harina y otros productos alimenticios. P: Bien, entonces, tú dices que soja y soya es lo mismo (A10 asiente que si con la cabeza), Ok, tu corazón (señala a A4). A4: Plantas de tallo recto, hojas campestres, flores pequeñas en racimos y frutos comestibles en nutridos lugares de clima calurosos y húmedos. P: Muy bien, entonces es una planta, nos mencionan ustedes, seguimos leyendo el siguiente párrafo (saca una ficha de la tómbola), ya ahorita ya entendimos según el contexto y ahora vamos a	Al parecer A4 lee con buena dicción, entonación y volumen.

Hora	Evento	Comentarios
	seguir leyendo el siguiente párrafo, A4 nos ayudas a leer. A4: El segundo efecto importante es el desarrollo de resistencias a los antibióticos debido al uso que tienen... (sigue leyendo, A8 y A26 no están siguiendo la lectura). P: Muy bien, gracias, de ahí no destacamos ningún tecnicismo. A27: Ahí está gen y yo lo traigo. P: mueve la proyección para que se vea ese párrafo), ahora si A2 puedes pasar a destacar tu tecnicismo. A6: Yo también, tengo uno. P: Ahorita le pasa (dirigiéndose a A6), agarra el marcador rojo hija (dirigiéndose a A2 quien pasa a participar) y destácanos el tecnicismo (la profesora vuelve a sacar de la tómbola otra ficha con el nombre de los alumnos) A28 tienes algún otro tecnicismo en este texto, A12 (asiente con la cabeza que no), A30(tocan la puerta y A27 dice). A27: Hablan. P: A30 ¿no? (dirigiéndose al profesor que está filmando) dígame que ahorita voy profe, por favor (sigue sacando de la tómbola nombres) A5 ¿quieres destacar algún tecnicismo?, A11 ¿no?, perfecto (A26 se dirige con la profesora al escritorio), A5 si pasa a participar. Y vamos a ir leyendo ahora primero checando A8 me vas a ayudar a decir qué entiendes sin antes, sin ir a checar que es lo que en realidad significa ese tecnicismo qué es lo que más o menos entiendes tú de lo que se trata, dice (continúa leyendo el párrafo) ¿Qué será gen, o genético? (A26, A10 y A33 levantan la mano para participar) según ahí lo que nos está diciendo este texto. A27: Yo tengo gen. P: A ver (dirigiéndose a A27 y tomándole el hombro) pero antes de que me digas la definición. A10. A10: Cosas que se transmiten si eres padres de familia. P: Cosas que se transmiten si eres padre de familia ¿sí, eso mami?, (levanta la mano para participar A8 y A26). A10: Si.	

Hora	Evento	Comentarios
	P: A8. A8: Es como un seguro. P: ¿Cómo un seguro? A8: Aja. P: Bien, A26. A26: Yo recuerdo que lo investigué (interrumpe la Profesora). P: Pero, no lo que investigaste, según el texto. A26: Aja. P: A ver. A26: De que son órganos, de que este, sí que son órganos (A31 levanta la mano para participar). P: órganos, A31, vamos a ver ¿qué piensas? A31: Que un becerro tiene el gen de otro becerro, que son de la misma sangre. P: Dice el compañero que son de la misma sangre, un becerro tiene el gen de otro becerro, bien, algo parecido a lo que dice A10, como una familia, bueno, entonces nos habla de la importancia de los genes aquí, dice, bueno nos habla de qué importancia tiene la genéticamente cada uno de los alimentos transgénicos (los alumnos se empiezan a mover), como no hubo tecnicismos en el resto del párrafo nos vamos a pasar al último párrafo (saca de la tómbola a otro participante) A32 nos ayudas a leer el último párrafo (indica con la lectura en donde debe empezar a leer). También los agroquímicos. A32: (tarda en encontrar lo que debe de leer, la profesora se dirige a él y le indica con el dedo en donde debe empezar). También los agroquímicos has, has, hast (deletrea al leer y lo hace de manera muy pausada, además se le dificulta leer los tecnicismos (no termina de leer todo el párrafo, pocos compañeros siguen la lectura, A8 se talla los ojos, A21 juega con unos lápices). P: A ver, hasta ahí, gracias (saca de la tómbola otro participante), vamos a continuar con la lectura A10 por favor. A10: (con voz fuerte y buena dicción y velocidad, incluso en tecnicismos, lee todo el párrafo, sus compañeros ponen sus ojos en la lectura de sus libros). P: Muy bien, ahí yo destaqué algunos tecnicismos porque ustedes no me los destacaron y yo	Al parecer A8 no comprende la palabra según su contexto. ¿Por qué A26 no comprende la palabra según su contexto? Al parecer A31 comprende la palabra según su contexto. ¿Por qué los alumnos se muestran inquietos? ¿Qué ocasiona que el alumno A32 lea muy despacio, incluso deletree? ¿Qué provoca que la alumna A10 lea con buena dicción, velocidad y volumen,

Hora	Evento	Comentarios
	considero que ahí hubo varios que ustedes investigaron, entonces primero vamos a checar qué crees que significa según el texto y luego la definición que realmente es. (Empieza a leer). También los agroquímicos ¿qué será agroquímicos? Es el último párrafo ya a partir de donde nos empezó a leer A32, alguien que tenga idea de qué es agroquímicos, bueno entonces lo buscamos (A26 levanta la mano para participar) ¿quién investigó agroquímicos?, ¿qué significa agroquímicos?, si no lo sabes y no lo investigaste, entonces no vamos a entender bien el texto (ningún alumnos habla), agroquímicos niños, son los plaguicidas, los fertilizantes que le echan a las plantas, entonces dice (empieza a leer interpretando), también los fertilizantes que le echan a las plantas, a los alimentos transgénicos pueden ocasionar graves efectos en la salud humana, el glufosinato ¿qué crees que sea glufosinato? (A33 levanta la mano para participar) antes de que me digas que es la definición, A30 ¿qué crees que sea?, será un dulce. A30: Una sustancia que asesina algo. P: Dice A30 una sustancia que asesina a algo, a ver (señalando a A31) ¿qué es? A31: Dice ahí que es un tóxico que si alguien está embarazada o algo si lo toma su bebé puede tener malformación. P: Fíjate lo que investigó A33 que es una sustancia tóxica que, si se lo toma alguien, inclusive si está embarazada el bebé puede nacer con malformaciones, (dirigiéndose a A26) ¿tú que investigaste? A26: No, es que iba a decir lo mismo que A31. P: Ok, entonces dice niños que los plaguicidas que le echan en ocasiones a los alimentos transgénicos, llevan esa sustancia tóxica que dice el compañero, entonces dice (sigue leyendo) y el glifosato ¿quién investigó glifosato?, a ver A7 ¿qué significa? A7: ¿Lo veo aquí? (señalando su cuaderno). P: Sí (A20 se para cerca del banco de A7 y le quita un diccionario), en tu diccionario personal A7 (A7 sigue buscando), glifosato. A7: Glifosato, no.	incluso en tecnicismos? Al parecer la profesora interpreta, no los niños. ¿Qué ocasionó que los

Hora	Evento	Comentarios
	P: No lo investigaste, ¿alguien que lo haya investigado? (se ven unos a otros), hay que investigar todo niños, porque si no ¿cómo vamos a entender el texto?, vienen muchos tecnicismos y si tú no sabes qué significa, no vamos a entender el texto y cómo vamos a saber si estar a favor o en contra de un tema que no sé ni qué signifique, bueno glifosato en un herbicida también que le echan a las plantas, entonces dice que el plaguicida que nos mencionó A31 y este que estamos mencionando, dice (sigue leyendo) son de amplio uso en la actualidad, actúan como tóxico ¿qué es tóxico? (A10, A26 y A4 levantan la mano para participar), alguien lo investigó, compañera A1. A10: Yo no lo investigué. P: Pero ¿qué piensas que sea? A10: Eee, hace que una personase enferme. P: Muy bien, A29. A29: Ehh algo que (no dice nada). P: A15. A15: Es un líquido que daña a las personas (A3 y A27 levantan la mano para participar). P: A27. A27: Que es algo que mata a las personas. P: Muy bien, eso es tóxico, un veneno, entonces nos dice que actúan estas sustancias como veneno en nuestro cuerpo, se ha comprobado que esta sustancia puede provocar intoxicaciones neurológicas, respiratorias, gastrointestinales y hematológicas, es decir derivadas de la sangre, problemas en la sangre también, así como malformaciones congénitas en seres humanos, lo que decía A31 (sigue leyendo) y mamíferos en general, también tiene efectos tóxicos en mariposas y en una serie de insectos útiles para el ser humano, en las larvas de almejas y ostras y en ciertos peces de agua dulce (termina la lectura del texto). Entonces niños ya analizamos el texto, ya vimos que era cada uno de los tecnicismos, ahora vamos a sacar nuestro cuaderno de español, vamos a hacer la fecha del día de hoy y te voy a dictar una actividad que vamos a hacer en equipo (todos los alumnos empiezan a sacar su cuaderno).	alumnos no cumplieran con la tarea? Al parecer A10, A15 y A27 comprenden la palabra según el contexto, A29 no. ¿Por qué la profesora interpreta el texto?

Hora	Evento	Comentarios
	A6: Estamos a 11 maestra, a 11 de febrero, maestra y el diccionario ¿ya no lo vamos a ocupar? (levantando el diccionario). P: Guárdalo, ahorita me lo das. Estamos listos para empezar a dictar. A27: No, no maestra no (algunas otras voces también se escuchan que no). P: Bien, dos minutos más (la profesora sigue caminando entre las filas). A27: ¿No hay título? P: No. A8: (levantando el diccionario) ¿maestra podemos ir a dejar el diccionario? P: Con pluma roja por favor (empieza a dictar). Organízate en equipo, con z organízate. A27: ¿Con rojo maestra? P: Por favor (A32 apenas empieza a sacar el cuaderno) y escriban. A27: En equipos. P: Sí, lo que entendieron del texto informativo (espera que escriban) de la página 105 (espera un tiempo a que escriban) coma solo ideas centrales, no quiero que me escribas el texto completo. ¿qué vamos a hacer?, ¿qué quiero que hagas ahorita en equipo? (A27, A32, A20 y A7 levantan la mano para participar), A20. A20: Vamos a juntarnos en equipo y vamos a leer el texto. P: Dice la compañera que vamos a volver a leer el texto, ¿sí? O ¿qué vamos a hacer? (A15 levanta la mano para participar) A15. A15: Vamos a juntarnos en equipo y escribir lo que entendimos sobre el texto. P: Nada más van a escribir lo que entendieron, ya lo leímos, no quiero que me haga todo este texto que me lo vuelvan a pasar, no, lo que ustedes entendieron con sus propias palabras ¿qué entendiste de este texto que analizamos?, si, va a ser breve, algo sencillo, ideas más importantes, lo que tú te acuerdes que te vaya a servir para tu debate, eso es lo que quiero que hagamos, bien para formarnos en equipo traigo unas tarjetitas, vas a ir sacando una tarjetita y vamos a ir viendo en qué equipo va a ir cada quien (la profesora pasa por las filas con un sobre de donde los	¿Por qué A20 no entiende la instrucción? ¿Qué ocasionó que A15 entendiera la instrucción? Al parecer a la profesora le funciona trabajar con material concreto.

Hora	Evento	Comentarios
	alumnos sacan tarjetas). Por acá, rapidito (los alumnos empiezan a ver en qué equipo les tocó A11 se emociona, A27 se para). Siéntate (dirigiéndose a A27) ya casi nos juntamos en equipos, ya casi terminamos la sesión (los alumnos comentan con compañeros cercanos a ello sobre la tarjeta que escogieron y otros como A27 y A32 se paran de sus bancos a comentar lo de su tarjeta, después de terminar de repartir las tarjetas la Docente Investigadora continúa hablando). Bueno, vamos a ver ¿quién tiene el signo de interrogación? (los que tienen esas tarjetas levantan su tarjeta (ok, quienes tienen las tarjetas de los signos de interrogación se va a un lugar a trabajar, (la profesora continúa organizando los equipos), aquí dice la compañerita (señalando un lugar del aula), tráiganse el cuaderno y el libro, equipo del punto (levanta la tarjeta del punto de A23 ¿quién tiene puntos? (levantan la mano A8, A15 y el compañero A23) A8, A15 y A23 son otro equipo, ubíquense los puntos, ¿quién tiene debate? (levanta una tarjeta) A26, A18 y 24 (éstos levantaron su tarjeta) equipo del debate, organícense en un sitio y se ponen a hacer lo que entendieron, ¿quién tiene leer? (señala en alto la tarjeta), equipo de leer A11, A7 y A30 (estas alumnas levantaron su tarjeta de leer), se ponen a trabajar, Signos de admiración (pone en alto esta tarjeta), A27 y A14 con A19 (éstos levantaron la mano con sus tarjetas) se organizan. A27: (Con voz alta) a bueno. P: ¿quién tiene la coma? (levantando esta tarjeta), A8, A32 y A28 (éstos levantaron su tarjeta) ustedes con ese equipo, las mayúsculas, A17, A29 y A31 (éstos levantaron la mano con sus tarjetas), se organizan (los alumnos se empiezan a organizar), vamos a tener 15 minutos máximo para esta actividad (continúa organizando los equipos) moderador, A33, A22 y A2 (éstos levantaron la mano con su tarjeta) organícense equipo. A27: Maestra (después guarda silencio, hay bullicio en el aula ya que los alumnos se mueven a sus equipos). P: La coma, A28: maestra ese ya.	Al parecer a los alumnos les motiva trabajar en equipo.

Hora	Evento	Comentarios
	P: A, ese ya, alimentos transgénicos A21, A1 y tu (no se ve de quién habla la Docente Investigadora), tecnicismos, tecnicismos (levanta la tarjeta de tecnicismos, pero solo hay una persona que no se ve quien es y la profesora le dice), ahorita te integro en otro equipo hija, escribir (A6 levanta la mano y otros dos que no se ven en la filmación), ustedes tres ¿alguien que no tenga equipo?, A10 intégrate con el equipo de la compañerita A5 y con el compañerito A20. Niños vas a escribir lo que entendiste del texto, pero tienen que unificar sus ideas en el equipo (se escucha bullicio entre los equipos), rapidito (los equipos se organizan y hay bullicio), rapidito A26 (la profesora anda en cada equipo. (En el equipo de A10, A20, A5 y A6 sólo A10 escribió sus ideas y después se las dictó a sus compañeros, después A5 dictaba su idea pero los otros dos integrantes no participaron, por su parte la profesora sigue entre los equipos mediándolos hacia la organización de ideas, A3 abre la puerta y se asoma la tía de A6, la Docente Investigadora sale con ella, no sin antes decirles) 5 minutos (A32 se para y va hacia la ventana a ver a la profesora y a la tía de A6, espera un rato ahí y después se va a otro equipo que no es el suyo en donde sólo distrae al equipo, después de un par de minutos regresa a su equipo. La Docente Investigadora entra después de tres minutos de estar con la tía de A6, al entrar el equipo de A32, A22 y A2 la interceptan y la Docente Investigadora dice:) un equipo ya terminó, damos tres minutos más (A32 se dirige con la Docente Investigadora, después regresa a su equipo), los equipos que vayan regresando se van a su lugar (después de dos minutos todos se van a su lugar).	¿Por qué no todos los equipos saben trabajar en el mismo? Al parecer a la profesora le funciona apoyar a todos los equipos.
10:00-10:05 a.m.	P: Bueno, es así como vamos a concluir (A10, A23, A25, A24, A5, A3 y A30 levantaban la mano para participar) la clase, comentando por equipos qué fue lo que entendieron de este texto informativo, equipo de A10, a ver qué entendieron, ¿nos puedes leer lo que escribiste A10?, fuerte. A10: Yo entendí que le ponen tóxicos y que se comen (se ríe) y que se pueden intoxicar y que les ponen un fertilizante que los ayuda a que se vean	Cierre de la actividad.

Hora	Evento	Comentarios
	P: Bien, equipo de A24, fuerte A24 ¿qué entendió tu equipo? A24: Que a las frutas les inyectan líquido (tose) que las hacen más grandes y brillantes que a los alimentos tienen productos agrícos, agroalérgicos, que los agroquímicos hacen daño para la salud humana. P: Bien, equipo de A11 ¿qué concluyó tu equipo?, ¿qué aprendieron? A11: (se puso de pie). Los químicos que se les inyecta a los productos, frutas y algunas carnes pueden tener proteínas y pueden ser alérgicas, el glufosinato de amonio y el glucosinato es tóxico para las personas y el segundo efecto importante es el desarrollo de antibióticos (se sienta). P: Bien, ¿algún equipo que no haya participado? (nadie levanta la mano), bueno, entonces niños, hasta ahorita, ya leímos dos textos A23 (para que no se distraiga) de este tema, hasta ahorita algunos ya se van declinando a favor de comer este tipo de alimentos y otros ya se van declinando que no es correcto comer este tipo de alimentos, en próximas sesiones vamos a seguir analizando textos informativos de este tipo de alimentos, para que esté tu idea más clara al momento de hacer el debate como cierre de actividad.	¿Por qué el equipo de A24 parece haber entendido regularmente el texto, aunque ella leyó bien, sólo batalló en leer tecnicismos? ¿Por qué el equipo de A11 entendió regularmente el tema, aunque ella leyó muy bien?

Apéndice C. Entrevista a expertos

Validación de constructos

Estimado (a) Maestro (a):

Le solicito a usted su apoyo para definir los constructos: comprensión lectora, estrategia didáctica e historieta. El propósito es validarlos para utilizarlos en el análisis de mi práctica docente y que permitirá definir un proyecto de investigación: *Elaboración de historietas: estrategia didáctica para la comprensión lectora en educación primaria*.

Para responder a esta encuesta requiero que usted revise la definición que se hace de cada constructo, incorpore su definición y responda a la pregunta ¿Cómo se comporta una persona que comprende la lectura?, ¿Cómo se comporta una persona que aplica una estrategia didáctica? Y ¿Cómo se comporta una persona que produce una historieta? y realice los comentarios y/o sugerencias que permitan mejorar la definición.

Agradezco de antemano su colaboración.

Constructo	Definición	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
Comprensión lectora	Proceso en donde el lector entiende un texto en base a sus experiencias, conocimientos previos y estrategias que utilice, infiriendo así el significado que el autor del			

Constructo	Definición	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
Estrategia didáctica	texto pretende comunicar. Es comprender lo que se lee, habilidad necesaria para aprender a aprender (Pérez Zorrilla, 2005; Irrazabal, 2007 y Henao Alvarez, 2001). Actividad que tienen como meta el logro de aprendizajes esperados siempre partiendo para su implementación de los intereses de los alumnos, su contexto y su manera y ritmos de aprender. Es una secuenciación u ordenación de los pasos a dar, buscando el buen resultado de la acción implementada y es de relevancia en una secuencia didáctica (Feo, M. 2008)			
Historieta	Género artístico y literario en donde se mezclan			

Constructo	Definición	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que...?	Comentarios y/o sugerencias
	imágenes con palabras, frases u oraciones, elemento altamente motivante para niños de educación primaria por lo que puede ser utilizado como recurso didáctico (García Cantó, Cuadrado Ruíz, Amor García y Argudo Ramírez. 2010).			

Apéndice D. Cuestionario a profesoras de quinto grado

La comprensión lectora en alumnos de 5° grado.

Apreciables profesores:

Con el objetivo de conocer las prácticas docentes para el desarrollo de la habilidad lectora, se le solicita amablemente su apoyo para contestar las preguntas abajo establecidas, brindándole la confianza de que sus respuestas son de carácter anónimo y servirán para enriquecer la investigación de la comprensión lectora en alumnos de quinto grado.

Antes de iniciar considero importante recordar algunos conceptos:

Comprensión lectora: Proceso cognitivo en el que intervienen conocimientos previos, motivación al leer, objetivos de la lectura y habilidades que permiten interpretar un texto (Solé, 1992).

Estrategia didáctica: Actividad que tienen como meta el logro de aprendizajes esperados siempre partiendo para su implementación de los intereses de los alumnos, su contexto y su manera y ritmos de aprender. Es una secuenciación u ordenación de los pasos a dar, buscando el buen resultado de la acción implementada y es de relevancia en una secuencia didáctica (Feo, 2008).

Historieta: Género artístico y literario en donde se mezclan imágenes con palabras, frases u oraciones, elemento altamente motivante para niños de educación primaria por lo que puede ser utilizado como recurso didáctico (García Cantó, Cuadrado Ruíz, Amor García y Argudo Ramírez, 2010).

Instrucciones: Escriba en forma breve su respuesta sobre la línea.

1.- ¿Qué problemas se le presentan a los alumnos en relación a la comprensión lectora?

2.- ¿Qué nivel de comprensión lectora manejan por lo regular los alumnos de 5° grado en: ¿Anticipación, comprensión literal, reorganización de la información, inferencia, lectura crítica o de juicio valorativo y apreciación lectora?

3.- ¿Cómo considera que ven los alumnos a la lectura?

4.- ¿Por qué? _____

5.- ¿Qué estrategias didácticas utiliza con regularidad para la comprensión lectora de sus alumnos? _____

6.- ¿Por qué? _____

7.- ¿Qué considera para escoger las estrategias didácticas que pone en práctica?

8.- ¿Cuál es la estrategia didáctica que recomendaría para el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de 5° grado? _____

9.- ¿Cómo considera que la historieta puede apoyar al alumno en la comprensión lectora?_____

10.- ¿Ha utilizado la historieta como estrategia didáctica para la comprensión lectora?_____

En caso de haberla utilizado:

11.- ¿Qué beneficios le ha traído su implementación?_____

12.- ¿Qué desventajas considera puede tener el uso de la historieta para propiciar la comprensión

lectora?_____

Gracias por su apoyo.

Profra. Selene Anabel Walle Betancourt

Apéndice E. Cuestionario a alumnos de quinto grado

Queridos alumnos:

Con el propósito de conocerlos más y saber sus gustos para hacer una clase atractiva, les solicito amablemente respuestas a las siguientes preguntas, les pido sean lo más claro posible.

Instrucciones: Escribe brevemente sobre la línea tu respuesta y con una X en la respuesta que más te agrade cuando la pregunta tenga varias opciones.

1.- ¿Te gusta leer? _____

2.- ¿Por qué? _____

3.- ¿Qué tipo de textos te gustan leer?

a) Argumentativos: artículos de opinión y críticas ()

b) Expositivos: artículos de divulgación científica y textos científicos ()

c) Narrativos: novelas, cuentos, fábulas, leyendas y noticias ()

d) De diálogo: historietas y obras de teatro ()

4.- ¿Cuándo lees? _____

5.- ¿En dónde lees más frecuentemente? (puedes señalar varios).

a) En casa ()

b) En la escuela ()

c) En la biblioteca ()

d) Otros lugares ()

¿cuáles? _____

6.- ¿Cuánto tiempo dedicas diariamente a leer? _____

7.- ¿Qué dificultades tienes para leer? (puedes señalar varias).

a) Leo lentamente ()

b) Cambio letras al leer ()

c) Cambio palabras al leer ()

d) Por lo regular, no comprendo lo que leo ()

8.- ¿Qué actividades de lectura son las que más te agradan? _____

9.- ¿Qué actividades de lectura son las que menos te agradan? _____

10.- ¿Cuál o cuáles actividades de lectura te gustaría que se realiza en la clase?

11.- ¿Has elaborado alguna historieta? _____

Si es así:

12.- ¿De qué tema? _____

13.- ¿En alguna clase tu profesora ha abordado algún tema con historieta? _____

Si es así ¿qué te pareció? _____

14.- ¿Te gustaría realizar historietas? _____

15.- ¿De qué temas? _____

Gracias por tu participación.

Profra. Selene Anabel Walle Betancourt

Apéndice F. Plan de acción de la estrategia Conoce historietas

Propósito de la intervención

Desarrollar la comprensión lectora de textos narrativos de los alumnos a través de la estrategia de la historieta.

Actividad 1. Conoce historietas.

Propósito	Conocer las partes de la historieta para generar interés en los alumnos sobre este tipo de texto y realizar en grupo una breve historieta haciendo énfasis en la comprensión lectora.	
Fecha de sesión	21 de febrero del 2017	
Ámbitos de competencia		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
- Analiza y comprende la historieta y sus partes. - Analiza y comprende la información de un texto narrativo.	- Identifica las características de las historietas. - Elabora historietas con coherencia.	- Desarrolla disposición para leer, escribir, hablar y escuchar. - Trabaja colaborativamente, escuchar y proporciona sus ideas, negocia y toma acuerdos a trabajar en grupo.
Transversalidad con campos formativos		
Campo formativo	Competencia	Aprendizaje esperado
- Lenguaje y comunicación. - Desarrollo personal y para la convivencia.	- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. - Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.	- Identifica las características de la historieta. - Adapta la expresión de los diálogos en una historieta, de acuerdo con las intenciones o características de un personaje.
Recursos		
- Computadora, proyector, multimedia (video de historieta), historietas impresas, lámina de un pequeño texto, recortes y marcadores.		

Secuencia didáctica

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
Actividad de Inicio - Muestra una serie de historietas impresas y posteriormente explora los conocimientos previos a través de una serie de cuestionamientos: ¿Sabes qué tipo de texto es esto?, ¿Has leído este tipo de texto?, etc. Actividad de Desarrollo - Transmite un video sobre lo que es la historieta y sus características. - Distribuye material presentado durante el video (tipos de globos usados en la historieta) a través del recurso de apoyo de la tómbola y pegarlos en una lámina. - Solicita a los alumnos que se organicen en equipos de tres integrantes y los apoya para agilizar el proceso. - Organiza por turnos la participación de cada equipo sobre el análisis de las historietas respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué características tiene	Actividad de Inicio - Responde a las preguntas, activando sus conocimientos previos. Actividades de Desarrollo - Comenta sobre el video al pasar a pegar sobre una lámina los tipos de globo que se utilizan y para qué sirve cada uno. - Analiza en equipos de 3 integrantes varias historietas. - Comenta por turnos lo interesante de la historieta analizada al responder a los cuestionamientos hechas por la profesora.	Evidencias/productos - Historieta armada a nivel grupal. - Videograbación de clase. Criterio(s) - Participación oral: comunica ideas acordes al tema y respeta el turno de participación. - Lectura y comprensión: Sabe leer en silencio, analiza la lectura de un texto para dar su opinión, sintetiza la información proporcionada extrayendo ideas principales. - Trabajo colaborativo: realiza actividades colaborando con sus compañeros para enriquecer el trabajo en equipo y maneja la empatía y tolerancia. Instrumento de evaluación

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
la historieta que analizaste? y ¿Qué te llamó la atención de lo que es la historieta? - Muestra en una lámina de papel bond un texto narrativo breve. - Elabora una historieta de manera colaborativa en lámina de papel bond con el formato para elaborar la historieta marcándose: inicio, desarrollo y desenlace, usando recortes y objetos llevados por la profesora. Actividades de Cierre - Indaga sobre conocimientos aprendidos a través de cuestionamientos: ¿Qué aprendimos? y ¿Para qué te sirve el saber lo que aprendiste?	- Lee por turnos un texto narrativo breve en grupo y comenta sobre el mismo. - Incorpora en la secuencia del cuento los tres momentos que debe tener una historieta: inicio, desarrollo y desenlace Actividad de Cierre - Comenta sobre lo aprendido en la sesión.	- Lista de cotejo.
Observaciones		
Tiempo: 50 minutos.		

Instrumento de evaluación de la actividad Conoce historietas

Lista de cotejo

Categoría	Aspecto	Bien	Regular	Deficiente	Nulo
Participación oral	Comunica ideas acordes al tema				
	Respeto el turno de participación				

Categoría	Aspecto	Bien	Regular	Deficiente	Nulo
Lectura y comprensión	Lee en silencio				
	Da su opinión sobre el texto leído				
	Sintetiza la información proporcionada extrayendo ideas principales				
Trabajo colaborativo	Realiza actividades de colaboración con sus compañeros				
	Enriquece el trabajo de su equipo				
	Se maneja con empatía y tolerancia				

Actividad 2. Construyendo historietas.

Propósito	Comprender un texto narrativo seleccionado y transformarlo a historieta en pequeños grupos.	
Fecha de sesión	1 de marzo del 2017	
Ámbitos de competencia		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
- Analiza y comprende la historieta y sus partes. - Analiza y comprende la información de un texto narrativo. - Analiza y comprende los pasos para hacer historietas. - Identifica los elementos del contenido del texto y la relación entre ellos.	- Selecciona los elementos de la historieta en el material que se le proporciona con el software Power Point y Word. - Identifica los pasos para hacer historietas. - Elabora historietas con coherencia.	- Desarrolla disposición para leer, escribir, hablar y escuchar. - Trabaja colaborativamente, escuchar y proporciona sus ideas, negocia y toma acuerdos a trabajar en grupo.
Transversalidad con campos formativos		
Campo formativo	Competencia	Aprendizaje esperado

- Lenguaje y comunicación. - Desarrollo personal y para la convivencia.	- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. - Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.	- Identifica las características de la historieta y los pasos para realizarla. - Adapta la expresión de los diálogos en una historieta, de acuerdo con las intenciones o características de un personaje.
Recursos		
- Computadoras con software Power Point y Word, proyector, diapositivas de pasos de la historieta en desorden y de textos narrativos, textos narrativos de interés por equipo, imágenes e impresora.		

Secuencia didáctica

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
Actividad de Inicio - Organiza al grupo en equipo siguiendo el orden de los equipos de computación. Aún sin encender equipos de cómputo. - Muestra una dispositiva con oraciones en desorden que indican los pasos para hacer una historieta, y cuestiona lo siguiente: ¿Sabes qué paso es primero para hacer una historieta y ¿puedes ordenarlos? Actividad de Desarrollo - Muestra una diapositiva con los pasos a seguir para la realización de la actividad: 1) Encender equipo de cómputo,	Actividad de Inicio - Se organiza en grupos pequeños de 3 integrantes, sin encender los equipos de cómputo. - Responde a las preguntas, activando sus conocimientos previos y pasa por turnos a ordenar los pasos para elaborar una historieta. Actividades de Desarrollo - Sigue los pasos que se señalan en la diapositiva: 1) Enciende el equipo de cómputo, 2) Abre la carpeta de 5° "A" que se	Evidencias/productos - Historieta en power point armada en pequeños grupos. - Videograbación de clase. Criterio(s) - Participación oral: comunica ideas acordes al tema y respeta el turno de participación. - Lectura y comprensión: Sabe leer en silencio, analiza la lectura de un texto para dar su opinión, sintetiza la información proporcionada extrayendo ideas principales.

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
2)Abrir la carpeta de 5° “A” que se encuentra sobre el escritorio, 3) Abrir el archivo según su número de equipo, 4) Leer en equipo el texto, 5) Comentar en equipo los aspectos interesantes del texto analizado, 6) Hacer con el texto una historieta en <i>Power Point</i> en tres diapositivas: inicio, desarrollo y desenlace y 7) Confirma a la profesora cuando se termine para que guarde en una <i>USB</i> su trabajo. - Revisa y apoya a los alumnos con cuestionamientos para orientar el desarrollo de la tarea. - Pide que cada equipo que por turnos, explique al grupo su historieta y la expongan. Actividades de Cierre - Indaga sobre conocimientos aprendidos a través de cuestionamientos: ¿Qué aprendimos?, ¿Para qué te sirve el saber lo que aprendiste?, ¿Se te dificultó realizar el trabajo?, ¿Por qué? y ¿En qué puedes mejorar?	encuentra sobre el escritorio, 3) Abre el archivo según su número de equipo, 4) Lee en equipo el texto, 5) Comenta en equipo los aspectos interesantes del texto analizado, 6) Realice una historieta con el texto analizado usando <i>Power Point</i> en tres diapositivas y considerando inicio, desarrollo y desenlace y 7) Confirma a la profesora cuando se termine la historia para que guarde en una USB su trabajo. - Responde a cuestionamientos hechos por la profesora que guiarán su trabajo. - Explica por turnos su historieta en equipos y la expone con ayuda del proyector Actividad de Cierre - Comenta sobre lo aprendido en la sesión, así como sus áreas de oportunidad.	- La historieta: características o componentes de la historieta, coherencia en la redacción y puntuación. - Trabajo colaborativo: realiza actividades colaborando con sus compañeros para enriquecer el trabajo en equipo y maneja la empatía y tolerancia.
		Instrumento de evaluación
		- Lista de cotejo.
Observaciones		
Tiempo:		

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
50 minutos.		

Instrumento de evaluación de actividad Construyendo historietas

Lista de cotejo

Categoría	Aspecto	Bien	Regular	Deficiente	Nulo
Participación oral	Comunica ideas acordes al tema				
	Respeto el turno de participación				
Lectura y comprensión	Lee en silencio				
	Da su opinión sobre el texto leído				
	Sintetiza la información proporcionada extrayendo ideas principales				
Conocimiento de la historieta	Uso de características o componentes de la historieta				
	Coherencia en la redacción y puntuación				
Trabajo colaborativo	Realiza actividades de colaboración con sus compañeros				
	Enriquece el trabajo de su equipo				

Categoría	Aspecto	Bien	Regular	Deficiente	Nulo
	Se maneja con empatía y tolerancia				

Actividad 3. Más historietas.

Propósito	Leer y comprender un texto narrativo seleccionado y transformarlo en binas a historieta.	
Fecha de sesión	8 de marzo del 2017	
Ámbitos de competencia		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
- Analiza y comprende la historieta y sus partes. - Analiza y comprende la información de un texto narrativo. - Analiza y comprende los pasos para hacer historietas. - Identifica los elementos del contenido del texto y la relación entre ellos.	- Selecciona un texto narrativo de su interés. - Identifica los pasos para hacer historietas y los tipos de globos utilizados en esta. - Elabora historietas con coherencia.	- Desarrolla disposición para leer, escribir, hablar y escuchar. -Trabaja colaborativamente; escucha y comparte sus ideas, negocia y toma acuerdos al trabajar en grupo.
Transversalidad con campos formativos		
Campo formativo	Competencia	Aprendizaje esperado
- Lenguaje y comunicación. - Desarrollo personal y para la convivencia.	- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. - Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.	- Identifica las características de la historieta y los pasos para realizarla. - Adapta la expresión de los diálogos en una historieta, de acuerdo con las intenciones o características de un personaje.
Recursos		
- Computadora, proyector, video de las características de la historieta, copias de textos narrativos en un sobre para cada equipo, unicel para exhibir las historietas, hojas de máquina, recortes, marcadores y colores.		

Secuencia didáctica

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
Actividad de Inicio	Actividad de Inicio	Evidencias/productos

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
- Cuestiona a los alumnos a través de las preguntas, con el fin de activar sus conocimientos previos: ¿Qué es una historieta? y ¿Qué características tiene? Actividad de Desarrollo - Organiza al grupo en binas por afinidad para elegir un texto narrativo de su interés, los cuales serán proyectados en una dispositiva en el pizarrón. - Distribuye los textos narrativos en un sobre (contendrá una copia del texto por cada integrante). - Explica que tendrán de 10 a 15 minutos para leer y analizar el texto escogido. - Reparte una hoja de máquina (con cuadros de inicio, desarrollo y desenlace), así como recortes de los personajes de la historieta. - Solicita que conviertan a historieta el texto analizado con los materiales que les proporcionó y otros que ellos elaboren. - Revisa y apoya a los alumnos con cuestionamientos para	- Responde a las preguntas, activando sus conocimientos previos acerca de la historieta. Actividades de Desarrollo - Escucha la explicación de la actividad y se organiza en binas por afinidad para elegir un texto narrativo de su interés. - Un integrante de cada bina recoge el sobre con los materiales del texto seleccionado. - Lee y analiza en equipo el texto seleccionado en 10 o 15 minutos. - Los integrantes en bina comentan los aspectos interesantes del texto analizado. - Con el formato en cuadro que se les proporcionó organiza la información en historieta considerando inicio, desarrollo y desenlace. - Responde a cuestionamientos hechos	- Historieta armada en pequeños grupos. - Videograbación de la clase. Criterio(s) - Participación oral: comunica ideas acordes al tema y respeta el turno de participación. - Lectura y comprensión: Sabe leer en silencio, analiza la lectura de un texto para dar su opinión, sintetiza la información proporcionada extrayendo ideas principales. - La historieta: características o componentes de la historieta, coherencia en la redacción y puntuación. - Trabajo colaborativo: realiza actividades colaborando con sus compañeros para enriquecer el trabajo en equipo y maneja la empatía y tolerancia. Instrumento de evaluación - Lista de cotejo.

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
orientar el desarrollo de la tarea. - Proyecta el video de las características de la historieta del autor Pow Toon. - Pide que comparen lo aprendido en el video con la historieta elaborada en binas y de considerarse necesario se modifique. - Pide que cada bina explique al grupo su historieta y la expongan. Actividades de Cierre - Indaga sobre conocimientos aprendidos a través de cuestionamientos: ¿Qué aprendiste?, ¿Para qué te sirve el saber lo que aprendiste?, ¿Se te dificultó realizar el trabajo?, ¿Por qué? y ¿En qué puedes mejorar?	por la profesora que le permitan guiar su trabajo. - Comente lo que le pareció interesante del video analizado y por qué. - Comparen lo analizado en el video con la historieta analizada en binas y de ser necesario lo modifiquen. - Explica por turnos su historieta en binas y la expone en un uncel grande. Actividad de Cierre - Comenta sobre lo aprendido en la sesión, así como sus áreas de oportunidad.	
Observaciones		
Tiempo: 50 minutos.		

Instrumento de evaluación de la actividad Más historietas.

Lista de cotejo

Categoría	Aspecto	Bien	Regular	Deficiente	Nulo
Participación oral	Comunica ideas acordes al tema				
	Respeto el turno de participación				

Categoría	Aspecto	Bien	Regular	Deficiente	Nulo
Lectura y comprensión	Lee en silencio				
	Da su opinión sobre el texto leído				
	Sintetiza la información proporcionada extrayendo ideas principales				
Conocimiento de la historieta	Uso de características o componentes de la historieta				
	Coherencia en la redacción y puntuación				
Trabajo colaborativo	Realiza actividades de colaboración con sus compañeros				
	Enriquece el trabajo de su equipo				
	Se maneja con empatía y tolerancia				

Actividad 4. Mi propia versión de historietas.

Propósito	Leer y comprender un texto narrativo seleccionado y transformarlo a historieta destacando la comprensión lectora del texto analizado.		
Fecha de sesión	15 de marzo del 2017		
Ámbitos de competencia			
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser	
- Analiza y comprende la historieta y sus partes.	- Selecciona un texto narrativo de su interés.	- Desarrolla disposición para leer, escribir, hablar y escuchar.	

- Analiza y comprende la información de un texto narrativo. - Identifica los elementos del contenido del texto y la relación entre ellos.	- Identifica los tipos de globos utilizados para hacer una historieta. - Elabora historietas con coherencia.	- Trabaja colaborativamente, escuchar y proporciona sus ideas, negocia y toma acuerdos a trabajar en grupo.
Transversalidad con campos formativos		
Campo formativo	Competencia	Aprendizaje esperado
- Lenguaje y comunicación. - Desarrollo personal y para la convivencia.	- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. - Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.	- Identifica las características de la historieta y los pasos para realizarla. - Adapta la expresión de los diálogos en una historieta, de acuerdo con las intenciones o características de un personaje.
Recursos		
- Textos narrativos para convertir a historieta, historietas elaboradas por ellos mismos en sesiones anteriores, uncel para exhibir las historietas, pegamento, hojas de máquina, marcadores y colores.		

Secuencia didáctica

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
Actividad de Inicio - Distribuye a los alumnos las historietas elaboradas en las sesiones anteriores para que las analicen y posteriormente respondan a los cuestionamientos hechos: ¿Qué características tiene la historieta que analizaste?, ¿Qué te agradó más de ella? Y ¿Por qué? Actividad de Desarrollo	Actividad de Inicio - Analice una historieta elaborada por alguno de sus compañeros en las sesiones anteriores y responde a las preguntas, activando sus conocimientos previos acerca de la historieta. Actividades de Desarrollo	Evidencias/productos - Historieta individuales. - Videograbación de la clase. Criterio(s) - Participación oral: Comunica ideas acordes al tema y respeta el turno de participación. - Lectura y comprensión: Sabe leer en silencio en el tiempo destinado

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
- Organiza al grupo para que por turnos elija un texto narrativo de su interés, los cuales serán proyectados en una dispositiva en el pizarrón. - Distribuye los textos narrativos. - Explica que tendrán de 10 a 15 minutos para leer, analizar y comprender el texto seleccionado en silencio. - Reparte una hoja de máquina (con cuadros de inicio, desarrollo y desenlace) y recortes, y solicita que conviertan a historieta el texto analizado con los recursos proporcionados y otros que ellos elaboren. - Revisa y apoya a los alumnos con cuestionamientos para orientar el desarrollo de la tarea.	- Escucha la explicación de la actividad y se organiza para por turnos elegir un texto narrativo de su interés. - Recoge el texto seleccionado. - Lee y analiza de manera individual el texto seleccionado en 10 o 15 minutos. - Convierte de manera individual el texto leído en historieta considerando la estructura de inicio, desarrollo y cierre. Usa la hoja de papel bond proporcionada por la profesora, así como recortes. - Responde a cuestionamientos hechos por la profesora que le permitan guiar su trabajo.	para hacerlo, analiza la lectura de un texto para dar su opinión, sintetiza la información proporcionada extrayendo ideas principales. - La historieta: características o componentes de la historieta, coherencia en la redacción y puntuación. - Trabajo colaborativo: realiza coevaluación manejando el respeto, la empatía y tolerancia y aportando sugerencias de mejora.
Actividades de Cierre - Organiza a los alumnos para intercambiarse sus historietas y coevaluar a sus compañeros. - Organiza el regreso de los trabajos y análisis de las sugerencias de mejora.	Actividad de Cierre - Intercambia su historieta con un compañero y lo coevalúa, aportando sugerencias de mejora. - Regresa la historieta, analiza las sugerencias de mejora y realiza las adecuaciones que considere necesarias.	Instrumento de evaluación - Lista de cotejo.

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
- Por turnos los alumnos pegan sus historietas en un uncel grande para exposición. - Indaga sobre conocimientos aprendidos a través de cuestionamientos: ¿Qué aprendiste?, ¿Para qué te sirve el saber lo que aprendiste?, ¿Se te dificultó realizar el trabajo?, ¿Por qué? y ¿En qué puedes mejorar?, ¿Te agradó trabajar haciendo historietas?, ¿Por qué?	- Expone sus trabajos ante el grupo, utiliza una hoja de uncel grande. - Comenta sobre lo aprendido en la sesión, así como sus áreas de oportunidad.	
Observaciones		
Tiempo: 50 minutos.		

Instrumento de evaluación de la actividad Mi propia versión de historietas.

Lista de cotejo

Categoría	Aspecto	Bien	Regular	Deficiente	Nulo
Participación oral	Comunica ideas acordes al tema				
	Respeto el turno de participación				
Lectura y comprensión	Lee en silencio				
	Da su opinión sobre el texto leído				
	Sintetiza la información proporcionada				

Categoría	Aspecto	Bien	Regular	Deficiente	Nulo
	extrayendo ideas principales				
Conocimiento de la historieta	Uso de características o componentes de la historieta				
	Coherencia en la redacción y puntuación				
Trabajo colaborativo	Realiza actividades de colaboración con sus compañeros				
	Enriquece el trabajo de su equipo				
	Se maneja con empatía y tolerancia				

Apéndice G. Diario de campo

Lugar: Aula de 5° grado

Fecha: 21 febrero del 2017.

Duración planeada: 50 minutos.

Duración total: 60 minutos.

Asignatura: Español.

Propósito de la sesión: Conocer las partes de la historieta para generar interés en los alumnos sobre este tipo de texto y realizar en grupo una breve historieta haciendo énfasis en la comprensión lectora.

Asistentes: 1 Profesora (Profesora) y 33 alumnos de 5° grado.

Coordina la sesión: Docente Investigadora (Profesora).

Codificación: D (Diario), P (Profesora) y A1-A33 (alumnos según su número de lista).

Comentarios
DP: DA22 (alumno con menor promedio durante toda su vida escolar), se distrae con facilidad, pone poca atención (se le ha mandado hablar a la mamá en dos ocasiones y dice que ya no haya que hacer con él, que no le gusta la escuela, desde mi punto de vista es un niño consentido, que trabaje o no trabaje, ponga empeño o no, se le da todo, por lo que su apatía es mucha).
DP: DA5 se muestra inquieto durante la clase, ya que quería contestar primero el examen.
DP: DA11 y DA5 en ocasiones dicen comentarios sin sentido (ambos deseaban contestar el examen primero).
DP: DA6 se distrae con facilidad, hasta con plumas empieza a jugar.
DP: No todos los alumnos participaron activamente, sólo los de siempre (DA1, DA3, DA4, DA7, DA8, DA11 (a pesar de que quería primero contestar el examen), DA10, DA12, DA14, DA13, DA17, DA18, DA19, DA20, DA23 y DA24).

Comentarios
DP: La mayoría de los alumnos toma nota y se muestran interesados durante la transmisión del video de la clase, los únicos que no toman nota son: DA5, DA11, DA8 y DA22. DP: El alumno DA24 (sin pedírselo) hizo una historieta de manera individual en su cuaderno (de la lectura analizada entre todo el grupo).

Lugar: Aula de 5º grado

Fecha: 1 de marzo del 2017.

Duración planeada: 50 minutos.

Duración total: 70 minutos.

Asignatura: Español

Propósito de la sesión: Comprender un texto narrativo seleccionado y transformarlo a historieta en pequeños grupos.

Asistentes: 1 Profesora (Profesora) y 32 alumnos de 5º grado.

Coordina la sesión: Docente Investigadora (Profesora).

Codificación: P (Profesora), A1-A32 (alumnos según su número de lista), y D (Diario de campo).

Comentarios
DP: Se tenía planeado iniciar a las 8:00 a.m. u 8:10 a.m., sin embargo, por cuestiones imprevistas (no se encontraba la llave de computación, ni llegaba la persona encargada) se inició hasta las 8:30 a.m. DP: Algunos equipos batallan en trabajar en equipo (equipo de DA29, DA5 y DA22 y el equipo de DA26, DA27 y DA3). DP: La DP continuamente asesora a los equipos y se percata de que algunos alumnos aún carecen de habilidades digitales, lo cual fue motivo de distracción de la clase, que era saber si lo que leían lo comprendían. DP: El equipo de DA5, DA29 y DA22 no siguen instrucciones.

Comentarios
DP: Algunos equipos no terminaron durante la hora de computación, por lo que se dejó inconclusa la clase (seguía otro grupo) y se retomó a las 10: a.m., sólo dos equipos terminaron.

Lugar: Aula de 5º grado

Fecha: 8 de marzo del 2017.

Duración planeada: 50 minutos.

Duración total: 75 minutos.

Asignatura: Español.

Propósito de la sesión: Leer y comprender un texto narrativo seleccionado y transformarlo en binas a historieta.

Asistentes: 1 Profesora (Profesora) y 32 alumnos de 5º grado. AE: Alumnas externas, Coordina la sesión: Docente Investigadora (Profesora).

Codificación: P (Profesora), A1-A32 (alumnos según su número de lista) y D (Diario de campo).

Comentarios
DP: A algunos equipos se les dificulta trabajar en equipo al leer, ya que leen de manera individual (DA5 y DA22).
DP: DA30 se distrae viendo por a ventana.

Lugar: Aula de 5º

Fecha: 15 de marzo del 2017.

Duración planeada: 50 minutos.

Duración total: 73 minutos.

Asignatura: Español.

Propósito de la sesión: Conocer las partes de la historieta para generar interés en los alumnos sobre este tipo de texto y realizar en grupo una breve historieta haciendo énfasis en la comprensión lectora

Asistentes: 1 Profesora (Profesora) y 32 alumnos de 5° grado.

Coordina la sesión: Docente Investigadora (Profesora).

Codificación: P (Profesora), A1-A33 (alumnos según su número de lista) y D (Diario de campo).

Comentarios
DP: Al organizarse en equipo al inicio de la clase, el equipo de DA19 y DA26 colocan sus bancos chocando sus paletas lo cual les impide que observen bien la historieta analizada, la DP sugiere que acomoden sus bancos de mejor manera.
DP: Al leer de manera individual su texto escogido leen muy atentos cada uno, sin embargo, a pesar de que se les solicitó leer en silencio, varios alumnos no lo lograron.
DP: DE manera individual DA6, DA24 y DA13 comentan a la DP que está muy padre el texto.
DP: Al haber terminado de leer el texto DA14 saca su libro de ciencias naturales y empieza a leerlo.
DP: De manera individual DA26, DA22 y DA27 dicen que su texto es muy gracioso (se lo dicen a la DP).
DP: Al hacer la historieta DA10 pregunta si se pueden dibujar otras cosas, la DP responde que sí.
DP: Las sugerencias que la DP da de manera individual es que tomen en cuenta las características de la historieta para dar a conocer lo que entendieron del texto.
DP: DA4 pregunta que si los tres personajes de la historie que leyó hablan al mismo tiempo, ¿cómo se le hace?, a través de sugerencias se le guía.

Comentarios
DP: DA20 quiere que se le diga qué personaje es cada cual, solo se le asesora para que ella misma elija de acuerdo a lo que considere y entienda.
DP: DA22 después de terminar apoya a DA29 (alumno discapacitado).
DP: Se hizo adecuación a la planeación dando más tiempo, ya que sólo dos alumnos habían terminado (Brines Gandía, 2012) “hacer historietas requiere de tiempo, reflexión y comprensión”.

Apéndice H. Entrevista focalizada grupal a alumnos de quinto grado

Queridos alumnos:

Con el propósito de conocer tu sentir respecto a la elaboración de historietas, les solicito amablemente respondan a las siguientes preguntas. Por favor contesta lo más claro posible.

Instrucciones: Marca con una X la opción que corresponda. Sobre la línea escribe brevemente y lo más claro posible la razón por la que seleccionaste esa opción.

1.- ¿Les gustó hacer historietas? SI _____ NO _____

2.- ¿Por qué? _____

3.- ¿Tuvieron la necesidad de comprender el texto para poder transformarlo a historieta? SI _____ NO _____

4.- ¿Por qué? _____

5.- ¿Qué se les dificultó más de hacer historietas? _____

6.- ¿Para qué les sirve lo que aprendieron al hacer historietas? _____

Gracias por tu participación.

Profra. Selene Anabel Walle Betancourt