



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN

UNIDAD UPN 281-VICTORIA**



TESIS

MÉTODO DE PROYECTOS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

LAURA ELENA ZURITA SÁNCHEZ



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

TESIS

MÉTODO DE PROYECTOS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Que para obtener el Grado de Maestra en Educación Básica

P R E S E N T A

LAURA ELENA ZURITA SÁNCHEZ



DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 4 de diciembre del 2014

C.
LAURA ELENA ZURITA SANCHEZ
P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: Método de proyectos y el desarrollo de competencias lectoras en alumnos de educación primaria; opción: Tesis, a propuesta del tutor la C. Dra. Alma Ma. Del Amparo Salinas Quintanilla, 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 Maestro de Educación Básica.

ATENTAMENTE

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

MITRO. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA

PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACION

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN

SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE

DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN

UNIDAD 281

CD. VICTORIA, TAM.



Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior
Dirección de Formación y Superación Profesional de Docentes
Subdirección de Formación Docente
Departamento de Unidades de UPN
C. Felipe de la Garza 1234 Fracc. Las Palmas C. P. 87050
Tel: (834) 316 7092
Cd. Victoria, Tam.
www.upn281victoria.edu.mx

Agradecimientos

A mi familia que es mi motor por el apoyo incondicional que me brindaron durante este proyecto. En especial a mi hermana Margarita Zurita Sánchez por haber cuidado de mis dos hijos y gracias a ello pude culminar mis estudios de posgrado.

A la Doctora Alma María del Amparo Salinas Quintanilla por su valioso apoyo incondicional como Asesora del trabajo de tesis. Por la comprensión mostrada en los momentos difíciles.

A todos mis maestros de las diferentes materias cursadas por las atenciones brindadas a lo largo de mi estancia como alumna de esta prestigiosa institución.

Resumen

El trabajo que a continuación se presenta se desarrolló durante los ciclos escolares 2012–2013 y 2013-2014 en nivel de educación primaria en una escuela de organización completa que ofrece un servicio regular ubicado en una zona urbana donde participaron alumnos de quinto grado. En este estudio se buscó promover el desarrollo de las competencias lectoras. El enfoque empleado en este estudio fue cualitativo, se utilizó la investigación acción como metodología dado que se pretendió analizar las fortalezas y debilidades en las competencias de los alumnos de quinto grado y las estrategias didácticas utilizadas por la profesora para promover dichas competencias. Con los resultados del diagnóstico se propuso la aplicación del método de proyectos como propuesta didáctica, basada en los constructivismos sociales dada la naturaleza de la metodología de proyectos. Se utilizó la técnica de observación y los instrumentos fueron una escala nominal y el registro de observación en clase video grabada. Los resultados mostraron que la metodología de proyectos es una alternativa de planificación y práctica para implementar actividades estratégicas en torno a la lectura para mejorar las competencias lectoras considerando para ello los momentos de la lectura que permitieron abordarla bajo diversas modalidades y estrategias para dar paso a los tipos de lectura que adoptaron los alumnos al involucrar sus habilidades mentales principalmente de análisis, reflexión y síntesis para intentar hacer una lectura crítica. Además los alumnos se involucran directamente en el diseño de las tareas a través de la planificación de las actividades plasmadas en un cronograma considerando los recursos y los materiales para su realización.

Palabras clave: lectura, método de proyectos, competencias lectoras, proceso lector.

Tabla de Contenido

	Pág.
Capítulo 1. Introducción.....	1
Antecedentes.....	1
El problema.....	4
Justificación.....	11
Importancia del estudio para una audiencia.....	11
Propósito del proyecto.....	13
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	15
Las competencias lectoras y los aprendizajes.....	16
Las competencias lectoras en la Reforma Integral de la Educación	
Básica.....	26
La planificación didáctica y las competencias lectoras.....	31
Capítulo 3. Metodología.....	38
Diseño y estrategia metodológica.....	38
Los participantes.....	40
Técnica e Instrumentos para recopilación de la información.....	40
Procedimiento Metodológico.....	41
Fase diagnóstica.....	41
Fase de intervención.....	43
<i>Descripción de la estrategia.....</i>	<i>44</i>
Procedimiento de análisis de datos.....	50
Capítulo 4. Resultados.....	52
Resultados de la fase diagnóstica.....	52

La velocidad como una habilidad en la lectura.....	52
La fluidez como habilidad necesaria para la lectura en voz alta.....	53
Comprensión lectora como habilidad para entender el lenguaje escrito.....	54
<i>Debilidades.....</i>	56
<i>La interacción de alumnos en la interpretación de la información.....</i>	<i>56</i>
<i>El muestreo en la comprensión global del contenido textual.....</i>	<i>58</i>
<i>La recuperación de la información.....</i>	<i>60</i>
<i>El uso de diversas estrategias de lectura.....</i>	<i>62</i>
<i>Fortalezas.....</i>	63
<i>La contextualización de los aprendizajes.....</i>	<i>63</i>
<i>La participación guiada como factor que favorece el aprendizaje.....</i>	<i>64</i>
Resultados de la fase de intervención.....	66
Los procesos lectores de los alumnos.....	67
Las habilidades de los alumnos para recuperar la información.....	68
<i>Interés por la lectura con propósitos.....</i>	<i>71</i>
<i>Capacidad para leer del docente.....</i>	<i>73</i>
<i>Las dimensiones de la competencia lectora.....</i>	<i>76</i>
Vinculación de saberes escolares y saberes contextuales.....	80
El interés de los alumnos por realizar investigación.....	82
Las relación entre pares dentro del aula.....	85
Conclusiones.....	87
Referencias.....	94
Apéndices.....	104

<i>Apéndice A. Resultados de la prueba Enlace</i>	104
<i>Apéndice B. Velocidad lectora</i>	105
<i>Apéndice C. Fluidez lectora</i>	106
<i>Apéndice D. Comprensión lectora</i>	107
<i>Apéndice E. Planeación</i>	108
<i>Apéndice F. Velocidad lectora</i>	115
<i>Apéndice G. Fluidez lectora</i>	116
<i>Apéndice H. Comprensión lectora</i>	116

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1: <i>Resultados de la prueba externa aplicada por autoridades escolares</i>	5
Tabla 2: <i>Descriptivas de la categoría velocidad lectora</i>	53
Tabla 3: <i>Descriptivas de la categoría fluidez lectora</i>	54
Tabla 4: <i>Descriptivas de la categoría comprensión lectora</i>	55
Tabla 5: <i>Comparativa de la dimensión velocidad lectora</i>	76
Tabla 6: <i>Comparativa de la dimensión fluidez lectora</i>	78
Tabla 7: <i>Comparativa de la dimensión comprensión lectora</i>	79

Capítulo 1. Introducción

Antecedentes

En el campo de la educación, la lectura es una herramienta fundamental para que los sujetos comuniquen sus saberes e interaccionen con otros y de esa manera deconstruyan y construyan el conocimiento.

Cassany, Luna y Sáenz (2001) mencionaron: “La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje, leyendo libros, periódicos o papeles, podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano” (p. 194). Además, sirve de vehículo para desarrollar la capacidad de análisis y reflexión con pensamiento crítico.

De acuerdo con Hernández (2008) esta aseveración se deposita en la tendencia constructivista denominada construccionismo social donde “...el lenguaje ya no es simple vehículo para comunicar representaciones, sino un medio para construir significados y para desarrollar el pensamiento social” (p. 57). La lectura entonces puede considerarse como un proceso de construcción simultánea en un marco social e individual.

La construcción de significados requiere de un proceso comprensivo de lo leído, lo que se traduce en el análisis e interpretación del texto, aunado a las experiencias cotidianas que posee el sujeto. Es decir, exige el desarrollo de competencias en este ámbito.

Dentro de las competencias comunicativas como hablar, escuchar, escribir y leer, destaca esta última, como base del aprendizaje permanente porque resulta un instrumento para aprender sobre cualquier área del

conocimiento, habilidad que permite ejercitar los procesos mentales que potencian diversas capacidades cognitivas superiores en la persona. Leer y escribir en el presente son actos necesarios para desarrollar las actividades de la vida en sociedad, donde es necesario comunicar saberes.

La competencia lectora comprende la apropiación, el empleo de textos escritos y la reflexión individual a partir de ellos con el fin de lograr las metas propias, desarrollar el conocimiento, el potencial individual y participar en la sociedad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) 2006).

A través del desarrollo de la competencia lectora se nutre el pensamiento y a medida en que se ponen en práctica diversas estrategias para comprender las ideas que se toman de los textos se tiene conciencia de que se adquieren conocimientos de las mismas; por lo que es importante considerar el uso de estrategias que desarrollen las habilidades de pensamiento para trabajar la información que se maneja diariamente con el propósito de lograr la trascendencia de lo que se lee de manera que se llegue a ser un lector crítico, capaz de comprender, reajustar y valorizar cualquier tipo de texto.

Actualmente, la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), propone la metodología de proyectos, al considerar los proyectos didácticos como una manera de organizar las prácticas sociales del lenguaje en el enfoque de los programas de estudio actuales, sin embargo también tiene la característica de permitir que los profesores elijan los métodos más adecuados para desarrollar las competencias necesarias en el aprendizaje para la vida

considerando las diversas situaciones en las que se encuentran inmersos tanto ellos como el alumnado.

La metodología de proyectos como estrategia de planeación para el trabajo educativo permite abordar la lectura e involucra a la vez diversos campos formativos contribuyendo a la adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes y valores en los alumnos que permitirán desarrollar su capacidad analítica y reflexiva sobre su acción frente a situaciones complejas en la vida.

El método de proyectos, según Sánchez citada por Macrino (2008) permite organizar el proceso enseñanza aprendizaje abordando el estudio de una situación que los alumnos consideran problemática con ello motiva la construcción de respuestas a interrogantes formuladas; estando inmersos los alumnos en su realidad y correspondiendo a sus intereses favorece la incentivación por buscar una solución haciendo uso de los conocimientos que ya poseen, esto involucra no sólo una asignatura sino más bien desarrolla un trabajo transdisciplinar o globalizado, que permite socializar los aprendizajes.

Por otra parte, Starico de Accomo citada por Macrino (2008) refirió que "...los proyectos de trabajo conforman una opción metodológica comunicativa y funcional de la enseñanza, ya que permite establecer una red de relaciones entre conocimientos, percibir más allá de los hechos, razonar en sentido amplio, cuestionar la realidad, participar, compartir..." (p. 8). Al trabajar por proyectos los alumnos producen y comunican conocimientos de manera oral y escrita; se deduce entonces que los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar la competencia lectora dado que requieren leer, analizar, seleccionar y compartir

la información de diferentes fuentes consultadas para resolver una problemática planteada.

El problema

La metodología de proyectos orienta la práctica pedagógica y puede favorecer la competencia lectora en sus tres dimensiones, al trabajarse ya sea de modo transdisciplinar o globalizado, dado que implica desarrollar actividades de lectura a través de diversas estrategias y modalidades.

En las prácticas cotidianas en una escuela primaria del área urbana, la mayoría de los alumnos participantes en esta investigación, presentaron deficiencias marcadas respecto a la competencia lectora en sus tres dimensiones: velocidad, fluidez y comprensión lectora. Dado que los alumnos no alcanzaron a leer el número de palabras requeridas; no dieron respuestas correctas a las interrogantes planteadas en el texto y, al momento de ser evaluados dichos indicadores se detectaron fallas en la pronunciación de las palabras leídas.

Estas deficiencias entorpecieron el avance de programación de los contenidos curriculares señalados en el programa de quinto grado; debido a que los alumnos mostraron lentitud para la realización de las actividades diseñadas. Por lo que se realizaron prácticas de lectura en voz alta, para seleccionar información que apoyara a resolver ejercicios, tanto en libro de texto como otros materiales, como la línea del tiempo, mapas, cuadros sinópticos, tablas, resolución de planteamientos matemáticos y diversos experimentos. Al ser cuestionados sobre lo leído, los alumnos comentaron que se les dificultaba la

comprensión global del texto y la frase más recurrente fue “no comprendo lo que se va hacer” (registro de observación, clase video grabado). Ante esta situación, se trabajó con guías de lectura y preguntas sobre los textos ejemplificando las diversas actividades a realizar para alcanzar los estándares curriculares que marca el programa de estudios de cuarto grado.

Situación que presentó consecuencias, al momento de resolver los ejercicios bimestrales para la valoración de conocimientos, de las asignaturas que forman parte del currículo escolar. Además, esta condición prevaleció en la aplicación de pruebas externas aplicadas por autoridades escolares en las asignaturas de español, matemáticas y ciencias obteniendo resultados reprobatorios como se muestra a continuación:

Tabla 1

Resultados de la prueba externa aplicada por autoridades escolares

Grupo	Español	Matemáticas	Ciencias
5º A	72.8	53.7	43.7
5º B	71.6	56.2	40.4
5º C	71.6	51.6	41.4

Elaboración propia. Datos tomados de la estadística de la Dirección de la escuela.

De la misma manera en la prueba estandarizada Evaluación Nacional de Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE) 2012 (Ver apéndice A) se pudieron observar resultados no satisfactorios, por ejemplo: en la asignatura de español el 60.4% de los alumnos se ubicó en el nivel elemental lo cual indicó

que requieren fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura. Así mismo, en la asignatura de matemáticas y ciencias, el mayor porcentaje de alumnos se ubicó en este mismo nivel elemental.

Al hacer una comparativa de los resultados obtenidos por el grupo en el que se desarrolló el estudio sobre estas evaluaciones, con el puntaje promedio de la escuela, el puntaje promedio del grupo resultó ser bajo.

En las preguntas contestadas incorrectamente por los alumnos se logró apreciar que en la asignatura de español más del 60% se concentró en el tema comprensión e interpretación de la información.

En este marco, se decidió poner atención a los procesos lectores de los alumnos como parte medular del desarrollo de sus competencias lectoras.

Por lo que se consideró a las competencias lectoras como

La capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo (Secretaría de Educación Pública, 2011 (a) p. 4). A partir de esta consideración se optó por favorecer los procesos lectores con el abordaje de la lectura como eje transversal del trabajo.

Tomando como punto de partida dicho concepto el desarrollo de estas competencias implica una habilidad necesaria para el aprendizaje; por lo que el profesor debe promover estrategias que le permitan al alumno desarrollar

habilidades lectoras e incentivar el hábito de la lectura utilizando diversos recursos y no sólo el libro de texto, sino mediante estrategias específicas como el círculo de lectura, los proyectos didácticos, entre otros.

Se considera a la comprensión como el proceso de integración. De la nueva información adquirida, en estructuras de conocimiento, establecidas con anterioridad. Por lo tanto cuando la información es comprendida, se convierte en parte de una red elaborada y rica en eventos, hechos y conocimiento conceptual abstracto. Al contrario, cuando la información se aprende, pero no se entiende se almacena esencialmente en la misma forma de aprendizaje, lo cual es de poca utilidad cuando se requiere algo más que un simple recuerdo. Tovar Santana, (2001, p. 26). La lectura entonces requiere responder a propósitos didácticos y comunicativos para que contribuya a enriquecer la vida académica, personal y laboral de las personas.

Estudios realizados por la Secretaría de Educación Pública en tres años consecutivos entre 2010 y 2012 donde participaron 315 escuelas denominado “una aproximación a la competencia lectora de los alumnos de educación básica” (Gobierno del Estado de México, 2012, p. 7) y los resultados de encuestas realizadas por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) 2006, así como la Encuesta Nacional de Lectura 2012 aplicada por la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura (Funlectura); además de un estudio realizado en el año 2006 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización

de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), demostraron que la población mexicana se caracteriza por el poco gusto a leer por lo que es muy escaso el número de libros en promedio que se lee en el país por habitante.

Esta cuestión es un motivo de crítica severa al nivel básico de enseñanza dado que se le confiere la tarea de trabajar las habilidades necesarias para formar lectores competentes, sin embargo, la mayoría de los profesores optan por seguir el programa dentro del modelo tradicional y realizar lectura solo como una práctica escolar, desvinculándola por completo de las prácticas sociales a pesar de que el programa sugiere que sea contextualizada con el ambiente cotidiano de los alumnos.

En opinión de Moreno (2009) “La escuela no es responsable de los niños y las niñas que no quieren leer, sabiéndolo hacer. Lo es de los que no saben leer”. (p. 31). Ser un lector competente es saber leer y hacerlo bien resulta básico para la búsqueda, localización, manejo y reflexión de la información.

Un lector competente según Moreno (2009).

Es aquel sujeto capaz de leer con precisión y rapidez; alguien que ha desarrollado un conjunto de habilidades y destrezas que le permiten comprender los textos que lee y, por consiguiente, interactuar con ellos, manipularlos y transformarlos en función de una situación o contexto personal (p. 33).

Por lo tanto, es responsabilidad del profesor implementar una serie de estrategias que le permitan adquirir habilidades lectoras a los alumnos e incentivar el hábito de la lectura utilizando diversos recursos y no solo el libro de

texto, sino mediante estrategias específicas con el fin de lograr procesos de metacognición para que se conviertan en excelentes lectores. Para tal fin, el profesor debe poseer las competencias necesarias que acrecienten el gusto de la lectura, debe ser un modelo lector para lo cual exige estar preparado.

Un aspecto importante que al respecto el profesor debe considerar en esta tarea es la evaluación diagnóstica, que de acuerdo a Moya (2007) cumple una función reguladora que hace posible pronosticar las habilidades y conocimientos previos del alumno para acreditar sus competencias. Esto le permite partir de la planificación para que diseñe las estrategias que pueden ayudar al alumno a desarrollar la competencia lectora. Dado que es en la planeación donde plantea sus intenciones y metas educativas, donde incluye el propósito que persigue, las competencias que desea desarrollar mediante las estrategias planeadas; reflexionando sobre su práctica en relación a: ¿Cómo presentar los contenidos para una mejor comprensión? ¿De qué manera organizar al grupo para las acciones que pretende llevar a cabo?, ¿Qué recursos hay que utilizar para facilitar los aprendizajes?, de esta manera se crean las condiciones para llevar a cabo una práctica sistematizada que involucra la práctica de lectura y por consiguiente una evaluación auténtica y de esta forma concretar las condiciones para planificar sus prácticas futuras de manera que logre las expectativas sobre la competencia lectora en relación al currículo.

A propósito de la práctica reflexiva, Schön citado por Domingo (2008) sostuvo que:

La formación eficiente del profesional práctico – aquél cuyo quehacer es eminentemente práctico – no puede basarse en una formación científico-técnica, sino que debe partir de la práctica, situada en el centro del proceso de aprendizaje, para ligar la teoría a esta práctica de forma significativa a posteriori. La clave para conseguir este vínculo es el pensamiento práctico (p. 325 - 326).

En este sentido el proceso reflexivo le permite al profesor optimizar sus respuestas en relación a las situaciones reales, poniendo sus recursos intelectuales para orientar su acción en relación a su práctica, buscar estrategias para brindar soluciones idóneas a situaciones reales del aula en este caso, promover las competencias lectoras.

En esta perspectiva, el profesor desde que inicia la atención de un grupo de alumnos, le corresponde ser promotor de la lectura para dar cumplimiento a la responsabilidad que le marca el currículo, promover ambientes de aprendizaje propicios que motiven a los alumnos a leer de manera placentera; de este modo lograr que los lectores deficientes se vuelvan competentes y muestren actitudes que favorezcan y despierten el gusto por leer, lo que le permitirá atender los procesos lectores para desarrollar la competencia lectora en sus alumnos como una habilidad para aprender.

Lo anteriormente descrito requiere del profesor situar su práctica en el constructivismo cognitivo en relación a la teoría del aprendizaje estratégico. Al respecto Hernández (2008) mencionó que a los alumnos les resulta más sencillo comprender los textos si trabaja mediante estrategias de lectura que favorecen

la competencia lectora, dado que cada alumno es arquitecto de sus prácticas lectoras inmersas en el currículo como parte de su formación.

Justificación

Se consideró proponer en el trabajo de investigación el *Método de proyectos para el desarrollo de competencias lectoras en alumnos de educación primaria* por considerarse una alternativa de planificación didáctica que se pronuncia por un aprendizaje contextualizado, donde los alumnos se valen de la prácticas lectoras para resolver una situación problema, al mismo tiempo que el profesor promueve el hábito lector en los alumnos para contribuir al desarrollo del proceso lector. Además evita la parcelación al manejar la competencia lectora como actividad transversal de los contenidos, las acciones e interacciones de los alumnos en trabajo colaborativo al hacerlos partícipes en la elaboración del cronograma de actividades. En este sentido los alumnos ven necesario investigar, analizar, discriminar y compartir información de diversos portadores en diferentes fuentes de información lo cual los conduce a situaciones complejas donde ponen en juego sus habilidades, destrezas y conocimientos.

Importancia del estudio para una audiencia

Es necesario desarrollar la competencia lectora en los alumnos de quinto grado de educación primaria para que sean capaces de manejar la información, reflexionar sobre lo leído y sistematizar los conocimientos para emplearlos en la solución de problemas reales involucrando a profesores, directivos y padres de familia, como elementos fundamentales que consoliden los hábitos de lectura.

Por lo que se considera que el trabajo de investigación se orienta a promover la comunicación eficaz en el contexto escolar y la sociedad en general para concretar el potencial personal, participar en la sociedad y desarrollar el conocimiento en aras de alcanzar metas individuales.

Si desde temprana edad padres, profesores y directivos educan en la lectura para la comprensión crítica, el alumno logra incursionar en un mundo vasto de conocimientos, facilitándole el aprendizaje autónomo y de actuación ciudadana que contribuye a ejercer sus derechos y deberes en la vida democrática de la sociedad en la que se desenvuelve. Es decir, buscar la efectividad en las acciones emprendidas en los procedimientos, habilidades y actitudes que conlleven a saber conocer, saber, hacer, saber ser y saber convivir.

De acuerdo a lo anterior conviene tener en cuenta la aportación de la teoría del aprendizaje estratégico donde Hernández (2008) mencionó que "...la aproximación estratégica busca promover en los alumnos la toma de conciencia de lo que han aprendido y de los procesos que requieren para autorregular y conseguir dichos aprendizajes" (p. 14). Con la pretensión intencionada de que los alumnos construyan una forma muy personal de aprender a leer y disfrutar de hacerlo.

Morgan y Fuchs citados por Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), mencionaron que existe una relación bidireccional entre las habilidades de lectura de los niños y su motivación hacia ésta, por lo que es necesario que el profesor trabaje en las habilidades de lectura como en la motivación hacia la

lectura para ayudar a que los lectores deficientes sean eficientes, ya que ambas variables influyen una sobre la otra. Así también, quedó demostrado en una reciente revisión de la investigación sobre la relación entre la motivación a la lectura y la lectura de comprensión.

Morgan y Fuchs (2007) encontraron que la baja motivación de la lectura es una “consecuencia de la adquisición de habilidades limitadas y causa de su posterior lectura fracaso” (p. 166).

Por lo que resulta necesario, que en las primeras experiencias de lectura, los profesores acompañen al alumno para que se vuelva un lector competente.

Derivado de lo anterior surgieron interrogantes, como ¿Qué debilidades y fortalezas presentan los alumnos de quinto grado de educación primaria en el desarrollo de las competencias lectoras? ¿Cuál estrategia didáctica utiliza la profesora para promover el desarrollo de competencias lectoras en los alumnos de educación primaria? Y ¿Qué estrategia didáctica permite el desarrollo de las competencias lectoras en los alumnos de quinto grado de educación primaria desde un enfoque comunicativo que responda a las demandas sociales?

Propósito del proyecto

Ante estas interrogantes y como ejes rectores de la investigación, se planteó como propósito de la misma describir y analizar los niveles de las competencias lectoras que presentan los alumnos del quinto grado de educación primaria para identificar debilidades y fortalezas en dicho proceso, así mismo, aplicar el método de proyectos como una estrategia de planificación didáctica

para favorecer las competencias lectoras resaltando el enfoque comunicativo y atendiendo a las necesidades del contexto.

En el desarrollo de este trabajo las competencias lectoras fueron definidas como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2006, p. 48).

Por su parte, el método de proyectos se consideró como...

Una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos, mediante un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados hacia la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible (como en el caso de las producciones orales). Con el trabajo por proyectos se propone que el alumno aprenda al tener experiencia directa con el aprendizaje que se busca. (Secretaría de Educación Pública, 2011(f) p.28).

Es decir, se buscó una alternativa de planeación didáctica que permitiera el desarrollo de competencias lectoras que respondan a los intereses de los alumnos y de la comunidad. Con ello no sólo mejorar en términos de una calificación, si no promover una comunicación ágil y eficiente que le facilitara al alumno participar de manera competente en cualquier circunstancia que se le presente en su contexto, de igual manera para ampliar sus conocimientos.

Capítulo 2. Revisión de la Literatura

De acuerdo a la problemática que se encuentra presente en la práctica docente sobre el desarrollo de las competencias lectoras, se consideró pertinente revisar información con sustento teórico en diversas fuentes para saber cómo ha sido abordada esta situación al igual que las deficiencias que se han encontrado al respecto, de tal manera que se logró contrastar con la realidad de la práctica que se lleva a cabo en la educación primaria.

Se reconoció que las competencias lectoras requieren ser consolidadas en la educación básica a través de estrategias innovadoras que contribuyan al logro de las competencias para la vida y de esta manera los alumnos, como futuros ciudadanos, sean capaces de participar de manera efectiva en los contextos donde se desenvuelven.

Frade (2009) mencionó que una competencia es la “Capacidad adaptativa, cognitiva y conductual que nos conduce a responder de formas adecuadas a las demandas del entorno donde el primer término refiere que se adecuan a las circunstancias en las que se ejercen” (p. 81). Por lo que es necesario que el profesor desarrolle su práctica docente bajo el enfoque por competencias.

En concordancia, Perrenoud (2004) señaló que:

El ejercicio de una competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más

o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación (p. 11).

En relación a la competencia lectora Frade (2009) señaló que “Es una capacidad adaptativa cognitiva y conductual para leer, comprender, inferir, interpretar y producir nuevos conocimientos y aprendizajes a partir de un texto” (p. 81). Lo que implica considerar en el proceso lector la edad del alumno y su etapa evolutiva de lo cual depende su nivel de análisis sintáctico para formarse como lector competente.

Las competencias lectoras y los aprendizajes

La problemática sobre el desarrollo de las competencias lectoras no es exclusiva de nuestra sociedad, diversos son los países que han realizado investigación sobre la influencia de este aspecto en el aprendizaje y que consideran es necesario atender desde los sistemas educativos propios. Para abordar el tema a continuación se señalan algunas investigaciones que se realizaron al respecto y que destacan la importancia de desarrollar las competencias lectoras durante la escolaridad básica como instrumento del aprendizaje autónomo y las competencias para la vida.

En México, Gómez (2008) realizó un estudio denominado el desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de educación primaria donde se mencionó que el problema de la deficiencia en la competencia lectora lleva ya muchos años inmerso en las aulas de nuestro país, sin embargo, las autoridades educativas no habían atendido el problema sino hasta que el país participó en el año 2003 en la evaluación de la OCDE, como miembro de dicho

organismo y ocupó el deshonroso último lugar de cuarenta y tres países participantes.

Esta investigación se realizó durante tres años por medio de la técnica para evaluar las habilidades lectoras de los niños mediante los indicadores dinámicos de alfabetización temprana básica (DIBELS). Estos indicadores son un conjunto de medidas estandarizadas del desarrollo de la adquisición de las competencias lectoras tempranas, que se aplican de manera individual; se utilizan para dar seguimiento al desarrollo de las habilidades de pre lectura y lectoras y se centran en el desarrollo de la conciencia fonológica, la comprensión alfabética, la fluidez y la automatización del código alfabético. Muy similar a lo que realizan actualmente los profesores para evaluar los niveles de competencia lectora en los alumnos de primaria y secundaria.

A pesar que el Programa Internacional para la evaluación de estudiantes (PISA, 2003) evaluó a alumnos de 14 y 15 años de edad, se cree que la raíz del problema radica en los primeros años de la escolaridad básica. En este sentido la evaluación cobra un papel fundamental para direccionar la metodología en relación a las prácticas de lectura que permitan al alumno desarrollar el gusto por leer. Implementar un plan de acción con estrategias viables para atenderse desde las aulas.

A partir de esta evaluación, el Sistema Educativo Nacional (SEN) contempló dentro del Plan de estudios vigente una serie de estrategias que permitan avanzar en este aspecto tan trascendental en la vida de los estudiantes. (Secretaría de Educación Pública, (b) 2011).

Es primordial que desde los primeros acercamientos que los alumnos tienen con la lectura los profesores brinden el apoyo y ambientes adecuados para adquirir la conciencia fonética como requisito indispensable para aprender a leer, dado que expertos en el tema mencionaron que el déficit en este aspecto es una de las principales causas de los problemas de lectura.

Cuevas y Vives (2005) en investigación realizada en España, señalaron que la escuela sólo desarrolla habilidades y estrategias cognitivas para la formación de lectores competentes y lo hace desde contenidos susceptibles de evaluación, en términos curriculares manejando libros de texto para lectura, lo que provoca apatía por el acto lector. El estudio encontró una estrecha asociación entre la competencia lectora y el placer por la lectura. A partir de ello se diseñó un modelo de alfabetización en información para la biblioteca escolar que consideró a la lectura como eje central de su funcionamiento. Establecieron normas que contemplaron tres componentes básicos: acceso, evaluación y uso como una guía en la promoción de la lectura a través de una serie de objetivos integrados en un plan institucional para transformar la manera en que la sociedad tiene acceso y difunde la lectura, orientó las acciones hacia el aprendizaje autónomo y permanente con la pretensión de obtener resultados satisfactorios en mediano y largo plazo.

Para formar lectores competentes son necesarias otras condiciones como saber leer y gustar de hacerlo para experimentar emociones, evocar imágenes y recuerdos. De igual forma realizar una lectura integradora mediante el diseño, planificación y realización de diversas estrategias de aprendizaje

donde los alumnos sepan para qué aprenden y cuál es la finalidad de ese aprendizaje, además de saber el uso que le pueden dar en su entorno sociocultural a través del uso de modalidades y estrategias de lectura para estar en condiciones de poner en práctica algunos tipos de lectura como la lectura reflexiva y la lectura crítica. También es importante considerar las prácticas de lectura virtual, utilizando las nuevas tecnologías como herramienta de apoyo para que la lectura sea dimensionada a la sociedad general y no sólo a la institución escolar.

En esta era de la información resulta necesario incursionar a la sociedad del conocimiento, siendo la lectura una herramienta indispensable para que el lector desarrolle competencias informativas.

En este contexto, es necesario contribuir en el desarrollo de los hábitos de lectura de la población escolar, sobre todo la que está a punto de culminar la formación básica, para ver hasta qué punto logran estar capacitados para hacer uso de las habilidades y los conocimientos adquiridos, teniendo en cuenta que como miembro de la OCDE nuestro país continuará participando en las evaluaciones internacionales donde PISA evalúa competencias traducidas a conocimientos y habilidades necesarias para la participación en sociedad.

Los profesores de países europeos desarrollan habilidades lectoras enfocadas a contenidos curriculares. Lo que ocurre en nuestro país es más grave dado que un alto porcentaje de los profesores no logra interesarse en aquellos alumnos que no desarrollan las habilidades lectoras para poder

trabajar los contenidos del currículo, mostrándose en mayor desventaja para desarrollar las competencias lectoras.

Otra investigación al respecto es la que realizó Melgarejo (2006) titulada la selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses, donde se analizó brevemente el sistema educativo finlandés con el propósito de descubrir las acciones que implementa el sistema educativo de ese país para lograr la mayor eficacia en la competencia lectora de sus alumnos demostrada en las evaluaciones de PISA. Como resultado de esta investigación se encontró que a diferencia de países como España en Finlandia existe una rigurosa selección de los profesores que atienden a los alumnos de los primeros grados de educación formal porque las autoridades educativas consideran que es una tarea delicada y por lo tanto se debe estar calificado para cumplir con tal fin.

Una deficiencia encontrada en este estudio es la manera en que el sistema educativo español selecciona a los profesores que atienden a los alumnos de los primeros grados de instrucción primaria que no coincide en nada respecto del finlandés. Por lo que dedujo que la formación de los profesores de educación primaria y secundaria es clave para explicar el excelente rendimiento de los alumnos finlandeses en competencia lectora.

En contraste con el sistema de Finlandia para elegir a los profesores que atenderán los primeros grados de educación; dentro del Sistema Educativo Nacional de México la formación de los profesores comprende un plan de estudios de cuatro años con nivel de licenciatura, los cuales una vez egresados

realizan un examen de oposición como requisito de contratación para ejercer el servicio docente en el nivel básico de educación, una vez aprobados acuden a atender el grado escolar donde haya necesidad. A la par inician una ruta de formación continua con cursos que oferta la SEP mediante un catálogo nacional con el propósito de reforzar áreas de oportunidad en el servicio educativo. Sin embargo, éstos son opcionales y carecen de seguimiento y evaluación. Por lo que se ignora el porcentaje de profesores en servicio que domina o no estrategias y métodos para trabajar las competencias lectoras con sus alumnos que resultan esenciales para el logro de los aprendizajes.

Una aportación significativa se encontró en la investigación que realizó Peredo (2001) en la ciudad de Guadalajara: Las habilidades de lectura y la escolaridad, donde afirmó que la lectura deficiente es la causa de los principales problemas de aprendizaje en general. Estudió el caso bajo diversas líneas de discusión entre las que destacaron la histórica, la sociológica, la cognoscitiva y la sociocognoscitiva. Además aludió a interrogantes sobre el papel de la escuela en los diferentes niveles desde el básico hasta el universitario respecto a la enseñanza de la lectura donde cuestionó lo que se hace con la lectura en la escuela y fuera de ésta.

La autora de esta investigación presentó un análisis sobre los tipos de texto que se manejan en los diferentes niveles educativos para encontrar la causa de las deficiencias en la habilidad lectora, aspecto que resulta interesante, lo que llevó a investigar sobre las habilidades lectoras de cuatro décadas atrás y se concluyó que es indispensable diversificar los textos y los

propósitos que se persigue con éstos en la lectura escolar con la finalidad que le sean útiles a los alumnos una vez que hayan egresado y puedan hacer uso del lenguaje adquirido en el campo laboral en que se desempeñen como futuros trabajadores, es decir, que posean una habilidad lectora para la apropiación del conocimiento.

En el caso contrario, poco es el interés que ha demostrado la sociedad mexicana por leer, por lo general se considera que la lectura es cosa de escolares. Ante esta realidad social diversas asociaciones civiles y de educación, en fechas recientes han implementado campañas publicitarias para difundir la lectura en toda la sociedad buscando elevar el placer por la lectura.

En otro estudio Monroy-Romero y Gómez-López (2009) reconocieron la necesidad de promover más el entrenamiento y capacitación de los alumnos en la comprensión lectora como un medio para mejorar su calidad académica.

Plantearon diversas concepciones y definiciones de la comprensión lectora, así como de las diferentes teorías y enfoques propuestos para su entendimiento. Presentaron el análisis de varios estudios de comprensión lectora en diferentes países y sus resultados, en los cuales México se encontró en los últimos lugares en relación a la comprensión lectora en los estudiantes de 15 años de los miembros de la OCDE (aplicación de prueba PISA).

Se concluyó que resulta imperativo desarrollar métodos y estrategias que se adapten a las exigencias de una educación que satisfaga las necesidades de los alumnos y la sociedad ya que el problema resulta de gran magnitud dado

que afecta diversas esferas de la sociedad, sobre todo a la económica, pues el egresado no posee la competencia requerida laboralmente.

Otra de las investigaciones que abordan la temática de la competencia lectora es la lectura de textos literarios en el colegio ¿por qué no leen los estudiantes? Gallardo (2006) quien realizó algunos cuestionamientos para guiar su investigación como el siguiente ¿Por qué los estudiantes de secundaria no leen los textos literarios que se les solicitan? La situación de la realidad arrojó que los tiempos han cambiado y el profesor debe enseñar a leer de otra forma, donde el conocimiento no esté reñido con el placer del texto. Además la lectura debe ser contextualizada para que los alumnos encuentren sentido a lo que leen considerando las prácticas sociales del lenguaje de las nuevas generaciones al distinguir los usos del lenguaje hablado y escrito en contextos cotidianos y contextos formales.

De acuerdo a lo anterior, resulta imperante que los profesores incorporen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con fines educativos para favorecer el desarrollo de las competencias lectoras en los alumnos como diversos software, páginas interactivas y redes sociales.

Otra de las fuentes revisadas fue la de Cassany (2006) titulada literacidad crítica leer y escribir la ideología, donde mencionó que este estudio se enfocó en la manera cómo se lee y se escribe desde la subjetividad de los textos mediante un enfoque sociocultural. Mencionó que el desarrollo tecnológico genera cambios en las formas de organización de las diferentes comunidades y

de alguna manera afectan también la forma de leer dado que actualmente es muy diversificada gracias a la utilización de las tics.

Al respecto refirió lo crítico que se pretende ser al leer, al situar el texto en un contexto socio cultural puesto que leer y escribir son prácticas sociales a través de las cuales se desarrollan actividades dentro de la comunidad y que no le son ajenas a los sujetos. Además remarcó que formar lectores no consiste solamente en crear personas que tengan actividades cognitivas, también consiste en conseguir que estas personas se integren en comunidades de práctica de lectura con la idea de adoptar una dimensión mucho más social que conlleve a tener habilidades cognitivas para procesar el texto; desarrollar unas rutinas comunicativas relacionadas con lectura que no son sólo lectura, que son también comunicación de textos, comunicar para expresar una opinión, intercambiar ideas de lecturas ya realizadas.

En su investigación también mencionó que una buena parte de los alumnos llevan a cabo prácticas vernáculas, esto quiere decir, realizan otro tipo de lecturas que no guardan relación con las que se practican en la escuela, más bien son de su vivir cotidiano, se presume que esta lectura les provoca placer pues obedece a sus intereses, estas publicaciones son comics, historietas, entre otros y que de antemano saben que no se les cuestionará al respecto. Tienen plena libertad de compartir su lectura con quien les plazca si así es su deseo.

En concordancia con lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (2010) mencionó que los alumnos que logran desarrollar un autoconcepto positivo relacionado con la lectura, elijen leer para recrearse.

Sin embargo, la realidad que impera en las escuelas es que la mayoría de los alumnos demuestra apatía por realizar lectura y los profesores no han logrado contribuir para que éstos muestren una buena actitud frente a los textos lo cual es un atributo importante para convertirse en verdaderos lectores. Situación que en definitiva afecta el aprendizaje de los alumnos.

Éstas y otras cuestiones de igual índole no permiten que los alumnos desarrollen su proceso lector requerido. Lo destacable sería implementar estrategias de lectura motivantes que conlleven a desarrollar sus habilidades lectoras. Para lo cual los profesores deben adquirir una serie de competencias para estar en condiciones de implementar metodologías que favorezcan los resultados positivos considerando para ello utilizar herramientas como las tics, pues su uso ha generado una nueva forma de leer; es ahí donde el profesor puede ofrecer y orientar a los alumnos en la lectura por placer dado que la internet ofrece una diversidad de textos amenos para las edades de los escolares y modalidades como foros en línea, blogs, presentaciones multimedia entre otros recursos.

Dentro del enfoque de los programa de estudios actuales se hace referencia a la lectura en diversos contextos como una práctica social del lenguaje lo que implica tener un hábito lector para ser académicamente competente donde también se incluye el uso de las nuevas tecnologías.

Las competencias lectoras en la Reforma Integral de la Educación Básica

El currículo de la educación básica está enfocado al desarrollo de competencias para la vida a través de la construcción de los aprendizajes en un lapso de doce años que conforma este nivel de educación.

Para lograr este desarrollo es necesario establecer condiciones esenciales basada en los principios pedagógicos enmarcados en el Plan de Estudios 2011. Además los cuatro pilares de la educación que estableció la UNESCO como son: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1994) demandan que la escuela desarrolle entre otras competencias, las competencias comunicativas para participar y colaborar con otros mediante prácticas sociales del lenguaje.

Para lograr lo anterior primeramente es necesario asegurar que los alumnos logren leer con suficiente fluidez, de manera clara y comprensiva.

En este contexto, desde el campo de formación lenguaje y comunicación, los alumnos y el profesor se convierten en sujetos activos con distintos modos de interacción, capaces de producir e interpretar, compartir textos, modos de leer que les permitan contextualizar el lenguaje como una práctica social para comunicar saberes útiles en su vida cotidiana.

Las prácticas sociales del lenguaje permiten el desarrollo de competencias para el logro de los aprendizajes. Esto implica el fomento a la lectura para desarrollar el perfil de egreso de la educación Básica dado que el objetivo de sus rasgos es buscar, seleccionar analizar y utilizar la información proveniente de diversas fuentes como un requisito del aprendizaje permanente.

El Plan de Estudios 2011 señaló que una competencia “es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (Secretaría de Educación Pública, 2011 (b) p. 33).

Lo anterior, destaca la importancia del aprendizaje de la lengua tanto oral como escrita, como un elemento transversal para acceder a cualquier área del conocimiento. Pues se encuentra presente a lo largo de la formación de las personas; es necesaria para el manejo de la información, manejo de las situaciones, para la vida en sociedad y hace posible la convivencia pacífica.

Además, la inclusión en sociedad implica desarrollar las habilidades comunicativas como leer, escribir, hablar y escuchar; poniendo énfasis en el desarrollo de las competencias lectoras; según Eurydice (2002) asegura que no desarrollar un suficiente nivel de lectura genera obstáculos para la inserción social y laboral de los jóvenes impactando en la incidencia al desempleo.

En el currículo nacional de nuestro país dentro de las competencias para la vida se retoman las competencias para el manejo de la información como eje rector de análisis en el desarrollo de las competencias lectoras dado que la SEP 2011 señala que lograr estas competencias implica “Identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético” (d) p. 69), lo que significa un saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer, es decir, movilizar saberes para poner en práctica los conocimientos pertinentes que

posibilite a los alumnos para construir el conocimiento y se vuelvan más autónomos y capaces de afrontar las situaciones con eficacia, eficiencia y sentido crítico donde el ejercicio de una lectura competente resulta un vehículo para lograrlo.

Delval (1997) citó a Piaget quien mencionó que “El conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad que le rodea. Al actuar sobre la realidad construye propiedades de esa realidad al mismo tiempo que construye su propia realidad” (p. 4) a tal cuestión le denominó constructivismo.

Diversos autores como Carretero (2000), Delval (1997) y Pozo (1989) dentro de sus investigaciones mencionan que el constructivismo es una teoría epistemológica y psicológica; desde esa posición se busca una explicación de cómo se construye el conocimiento, lo cual constituye un apoyo para la educación. De esta manera las contribuciones de las teorías psicogenética, cognitiva y la sociocultural son valiosas para este campo, sus aportes resultan muy útiles para comprender la manera en cómo los alumnos se apropian del conocimiento, lo internalizan y modifican su realidad al interactuar con otros Hernández (2008).

Partiendo de este marco conceptual, se puede argumentar que a medida que los alumnos van desarrollando su nivel intelectual, van progresando sus conocimientos. Dentro de este proceso activo los alumnos fijan sus metas de aprendizaje, monitorean y controlan su motivación, sus actitudes y la actividad cognitiva cuando se enfrentan a problemáticas planteadas en situaciones de aprendizaje. Sin embargo, en este proceso deben ser considerados también los

distractores de origen personal o ambiental ya que de no ser atendidos principalmente por el profesor, pueden afectar la motivación de los alumnos para aprender.

En relación al aprendizaje de la lectura es importante considerar que en sus primeros años las competencias lectoras de los alumnos están centradas en la decodificación y el acceso al aspecto léxico-sintáctico, implica desarrollar habilidades de pensamiento básicas como la observación la discriminación y la correspondencia gráfica-sonora para después realizar inferencias sobre lo que lee y ser capaz de extraer ideas centrales del texto que son capacidades de pensamiento superiores, proceso por el que pasa todo lector. Sólo que el éxito dependerá del acompañamiento que reciba de los profesores y otros adultos para lograr desarrollarlo en estado óptimo Frade (2009). De esta manera logra avanzar en los aprendizajes donde el conocimiento no sea sólo circunstancial, de ahí que la responsabilidad del profesor en ofrecer las motivaciones y estrategias necesarias para lograrlo.

Dentro de los planes y programas vigentes se considera esencial la competencia lectora ligada a procesos afectivos y mentales así como críticos y creativos; la cual se convierte en una herramienta fundamental para acceder a los aprendizajes. Los alumnos se desenvuelven en un mundo globalizado donde la información cambia constantemente y la comunicación se posibilita por diversos medios, por lo tanto se deben poseer competencias lectoras para participar en las prácticas sociales del lenguaje.

La escuela debe promover el desarrollo de competencias para la vida a través del uso de diversas estrategias para que los alumnos hagan uso de sus habilidades de pensamiento que les permitan acceder a conocimientos cada vez más complejos, de tal modo que cada día se vuelvan más competentes.

Hernández (2008) menciona que “desde el punto de vista del constructivismo el conocimiento es altamente dependiente del sujeto, de su actividad y del contexto en donde éste se genera” (p. 42). Lo cual implica que los alumnos son los responsables de regular sus aprendizajes en la medida que sean capaces de constituir sus conocimientos y que el propio contexto les proporcione las oportunidades para hacerlo.

Pozo (1996) citado por Hernández (2008) señaló que la acción constructiva que lleva a cabo el sujeto “Variará en mayor o menor grado como en un continuo, dependiendo de la riqueza e involucración cognitiva con que se haga, así como de la aportación del contexto, especialmente del interpersonal y cultural en donde ocurra” (p. 43).

Desde este contexto los lectores reaccionan de diferentes maneras al intentar comprender o evaluar un texto, dependiendo del contexto donde se desarrolle tal acto.

Mucho se habla de lo conveniente que es que los alumnos desde temprana edad se rodeen de un ambiente alfabetizador. Al respecto Kalman (2000) señaló:

La teoría del aprendizaje sociocultural, basada en la obra de Vygotsky (1978), parte de la premisa que todo conocimiento individual tiene su

origen en el espacio social, que lo que ocurre a nivel intrasubjetivo es proveniente de lo que ocurre en el intercambio intersubjetivo. (p. 22).

Kalman (2008) sostuvo que “una preocupación central para comprender la cultura escrita desde una perspectiva social es entender cómo lectores y escritores potenciales obtienen el acceso al conocimiento” (p. 124). Por lo que reconoce la necesidad de mediadores. Así mismo, señaló que “Leer y escribir son actividades comunicativas que nos ubican en el mundo social y nos vinculan continuamente con otros seres humanos” (p. 11) dado que siempre ocurren en situaciones que están ligadas a contextos y son puerta de entrada a la educación además son culturalmente herramientas esenciales para comprender el entorno y participar en el mundo social.

Existen alumnos que desde temprana edad son iniciados por sus padres en el mundo de la lectura condición que les permite desenvolverse con mayor seguridad en sus primeros años de escolaridad, sin embargo, la gran mayoría tienen su primer contacto con la lectura al iniciar la educación preescolar, por lo que si en sus inicios no logran tener buenas experiencias con el acto de leer, se desaniman y se vuelven apáticos a realizar lectura por placer.

La planificación didáctica y las competencias lectoras

La planeación es una herramienta que se utiliza para organizar las actividades didácticas dentro del proceso enseñanza aprendizaje , en ella se entremezclan una serie de elementos que confluyen en un propósito: Lograr los aprendizajes esperados en los alumnos.

Dentro de los doce principios pedagógicos del Plan de estudios se encuentra contemplada la planificación como recurso para potenciar el aprendizaje la cual se define como: “Un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de las competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo” (Secretaría de Educación Pública, 2011, (b) p. 27).

Para tal fin, el profesor requiere desarrollar una serie de competencias que van desde seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, de llevar a cabo una evaluación congruente con los aprendizajes esperados, generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan el aprendizaje significativo hasta la sistematización de su práctica haciendo uso de diversos instrumentos para la toma de decisiones en el continuo impulso de los aprendizajes en sus alumnos. Como punto de partida es necesario tomar conciencia de la importancia de profundizar en el tratamiento de cada contenido o tema de manera relevante de modo que se refleje en los aprendizajes de los alumnos.

Zabalza citado por Riestra (2008) afirmó que:

Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (los *common places*, aquello que suelen incluir todos los manuales de la disciplina), tomar en consideración el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración),

tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en consideración las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles (p. 95).

De esta manera el profesor tendrá claro el referente de dónde se encuentra y hacia dónde quiere llegar con la intención educativa plasmada en una planeación que además contrarrestaría las clases discursivas que por lo general se encuentra presentes en las escuelas.

En este contexto Añorve (2010) propuso una significación en la que se vincule la planificación y la evaluación consistente en realizar un análisis curricular del programa de estudios para seleccionar las competencias a desarrollar. Reconocer las relaciones entre las competencias para establecer los logros de desempeño establecidos en los planes y programas de estudio. Esto implica para el profesor contar con una fundamentación pedagógica que genere situaciones interesantes, desafiantes para que los alumnos indaguen, cuestionen, analicen y reflexionen organizando el trabajo escolar. Los elementos que contribuyen a alcanzar estos propósitos educativos son los relacionados con la selección de las actividades, las estrategias didácticas, los recursos y el tiempo que se destine para ello.

Como se ha mencionado anteriormente, la lectura es un vehículo esencial para lograr tal propósito. Al respecto Frade (2009) menciona que “la lectura debe ser parte de todo proceso de aprendizaje, debe ser incluida en cualquier

situación didáctica” (p. 100). Por lo tanto en todas las asignaturas que se trabajan durante la jornada escolar se pone a prueba la competencia lectora de los alumnos porque tienen las tareas de identificar, interpretar, valorar para seleccionar y organizar la información; las cuales se traducen en habilidades intelectuales y afectivas específicas.

En el diseño de las actividades dentro de la planificación es necesario considerar la creación de ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de competencias. En el Plan de Estudios 2011 se denomina ambientes de aprendizaje “al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública 2011 (b) p. 28). Por lo que se requiere tomar conciencia de la influencia de factores internos y externos que pueden facilitar u obstaculizar los aprendizajes tales como el uso de recursos y herramientas adecuadas en el desarrollo de las clases, las interacciones y el apoyo que brinden los padres de familia a sus hijos en las tareas escolares ya que no sólo se aprende dentro de cuatro paredes y los distintos escenarios que se pueden construir en los aprendizajes como museos, bibliotecas, visitas al mercado, zoológico entre otros. Sin embargo si se es realista la mayor interacción formal o intencionada del aprendizaje sucede en el espacio áulico por lo el profesor debe crear espacios didácticos que se asemejen a lo cotidiano que se contextualice la identidad del alumno.

Duarte (2003) señaló “ Reconocer cómo aprendemos tiene repercusiones en lo que se refiere a la construcción del ambiente del aula, pensado como ambiente dinámico, con la posibilidad de recrearse, cambiarse o suprimirse ,

dependiendo de los proyectos que se estén desarrollando” (p. 107). Lo enumera como uno de los principios que facilita el contacto con los materiales y actividades diversas que suscitan un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.

Contribuyeron al respecto Salinas y Díaz (2010) cuando mencionaron que:

El docente necesita diseñar situaciones en las que los alumnos, con la guía y acompañamiento de él, deberán resolver problemáticas de su contexto poniendo en juego sus conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que han sido creadas y recreadas en el desarrollo de las temáticas incluidas en los contenidos programáticos (p. 76)

Al hacer referencia a Perrenoud (2004), dentro de las diez nuevas competencias para enseñar, señaló que el profesor debe desarrollar competencias para saber organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de aprendizajes, trabajar en equipo con otros profesionales y utilizar las nuevas tecnologías. Esta aseveración coincide con el programa de estudios vigente que propone que se utilicen diversas formas de enseñanza para alcanzar los aprendizajes esperados.

Díaz Barriga (2006) afirmó que:

La visión socioconstructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los enfoques experienciales, la perspectiva de la enseñanza situada y el modelo de evaluación auténtica, representan en este sentido encuadres teóricos y propuestas para la acción en el

aula con un gran potencial para dar soporte a los procesos de transformación educativa esperados (p. 16).

Frente a ello el profesor requiere estar en constante profesionalización para una verdadera transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje, donde primeramente debe situarse en un modelo de enseñanza para dominar la metodología, los contenidos de aprendizaje y tener muy claras las metas propuestas para no perderse en el camino, sobre todo en relación a la planificación y evaluación de los procesos de aprendizajes. Además, debe centrarse primero en la manera en cómo aprende el alumno, para después cuestionarse la manera cómo aborda los contenidos. Puede auxiliarse mediante la técnica de observación para estar en condiciones de realizar una autoevaluación que le permita emitir una crítica de su práctica con miras a la mejora continua.

La intención entonces es encaminar los pasos hacia una mejor relación de profesor-alumno, alumno-alumno para la mejora en los procesos de comunicación eficaz dado que dentro del aula las interacciones son mediadas por el profesor entre los contenidos, los medios, recursos y los alumnos; por lo que debe revisar y elegir los medios y los recursos más adecuados para promover los aprendizajes a fin de contribuir a su formación integral.

Según Ferreiro (2007) “Todo proceso de mediación se basa en la premisa de que es posible la modificabilidad de las estructuras cognitivas y también afectivas, del sujeto que aprende” (p. 6). En la actualidad tiene carácter de exigencia para desarrollar las capacidades distintivas del ser humano como la de

pensar, sentir, crear, descubrir y transformar. Por lo que es importante que los profesores consideren estos aspectos seriamente en su desempeño laboral buscando innovar su práctica bajo una pedagogía diferenciada con todo lo que esto implica.

Capítulo 3. Metodología

Diseño y estrategia metodológica

El estudio de esta problemática se realizó con el diseño de investigación cualitativo dado que este procedimiento permite explorar y entender el significado individual o grupal de una problemática social. En este modelo investigativo, el investigador participa activamente, colecta datos por él mismo al examinar documentos, observar conductas o por medio de entrevistas que realiza a los participantes para después dar una interpretación del significado de los datos recolectados, cuidando el aspecto de manejo de la información con principios éticos con rango de confiabilidad para evitar conflictos con los participantes Creswell (2009).

El diseño de investigación seleccionado para este estudio permitió a la investigadora describir y analizar los niveles de las competencias lectoras que presentaron los alumnos del quinto grado de educación primaria, para ello se exploró la manera en que desarrollaron las prácticas lectoras en el contexto del aula y la actitud que mostraron los participantes al llevarlas a cabo identificando fortalezas y debilidades.

Con relación a la estrategia metodológica se eligió la investigación acción dado que este tipo de estrategia tiende a la mejora de la acción a través de relacionar la teoría con la práctica, planeadas sistemáticamente utilizando la observación y la reflexión permanente para lograr incidir sobre la realidad social, con el esfuerzo conjunto de los participantes Elliot (1990).

Para Bauselas (2004), la investigación acción es un concepto desarrollado por Lewin en 1993, actualmente es usado bajo diversas perspectivas, lo cual responde a la problemática que se aborde.

Así mismo mencionó que la investigación acción es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación acción supone entender la enseñanza como un proceso indagativo, un proceso de continua búsqueda. Conlleva a entender el oficio docente, como integrador de la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Los problemas guían la acción pero lo fundamental en la investigación acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, Pino (1988).

La investigación acción, en este caso, tuvo como objetivo explorar los procesos de lectura que desarrollaron los alumnos en relación a las competencias lectoras en sus tres dimensiones: velocidad, fluidez y comprensión lectora, lo que permitió identificar debilidades en dicho proceso. Al mismo tiempo que se diseñaron estrategias de intervención para mejorar el proceso lector.

La experiencia de leer es adquirida por los alumnos desde temprana edad, sólo que para fomentarlo se requiere del apoyo conjunto de padres y profesores para lograr su pleno dominio, por lo que todas las prácticas que los alumnos realicen en el aula y en el hogar mejorarán sus competencias lectoras (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Los participantes

En esta investigación participaron (diagnóstico-intervención) 29 alumnos del quinto grado, en escuela primaria urbana; 13 mujeres y 16 hombres, con una edad que oscila entre los 9 y 10 años y la profesora de grupo como investigadora. Mientras que en la etapa de intervención se contó con la participación de 16 alumnos del sexto grado de educación primaria, en una escuela urbana. Este grupo estuvo conformado por 8 mujeres y 8 hombres (alumnos que presentaron debilidades en las competencias lectoras, según resultados de la etapa diagnóstica), además de la profesora de grupo en rol de investigadora.

Técnica e instrumentos para la recopilación de la información

Este estudio se realizó bajo la técnica de observación que de acuerdo a Rodríguez, Gil y García (1999) “es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad de los fenómenos en estudio. Como tal procedimiento tiene carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión” (p. 151), cuyo propósito fundamental fue observar y hacer un registro de la información que se encontró sobre la problemática planteada.

Se utilizaron diversos instrumentos que permitieron recuperar información detallada en cada etapa. En la etapa diagnóstica se utilizó una escala nominal diseñada por la SEP de acuerdo al Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Dicha escala consiste en valorar el nivel de competencia lectora de los alumnos, respecto a la velocidad, fluidez y comprensión lectora (Apéndices C, D y E).

Otro instrumento utilizado fue una clase video grabada para identificar las debilidades y fortalezas en las prácticas cotidianas de las competencias lectoras.

En la etapa de intervención también se utilizó la videograbación de clase la cual permitió un análisis detallado de interacciones entre los alumnos. Rodríguez, Gil y García (1999) consideran este instrumento como un soporte físico que facilita el análisis de un todo en continuo movimiento.

Procedimiento Metodológico

El estudio se dividió en dos etapas: fase diagnóstica y fase de intervención.

Fase diagnóstica.

El diagnóstico según Astorga y Van-der (1991) constituye un proceso que describe y explica los problemas de la realidad para intentar brindar una solución, para ello es necesario llevar un orden en las acciones. Por consiguiente se abordaron los aspectos en relación a la situación que nos ocupa.

A raíz de las discusiones de los profesores que conforman el colectivo docente de la escuela donde se desarrolló la investigación que se realizaron en la primera reunión colegiada respecto a los resultados obtenidos en la prueba ENLACE 2012 mismos que reflejaron resultados muy distantes a las

expectativas de los propios profesores, se consideró pertinente realizar un diagnóstico sobre las competencias lectoras del alumnado en general. Por lo que se procedió a evaluar los niveles de competencias lectoras a través de un instrumento de lectura proporcionado por la Secretaría de Educación Pública considerando tres dimensiones: la rapidez con que lee, la fluidez en la pronunciación correcta de las palabras y la comprensión del texto leído.

Además, la profesora de grupo quien participó como investigadora se dio a la tarea de revisar el registro concentrado de los resultados de dichas evaluaciones con el fin de analizar la información. Así logró detectar las deficiencias en las dimensiones de velocidad, fluidez y comprensión en los alumnos que cursan el quinto grado grupo “A” de educación primaria integrado por 29 alumnos conformado por 13 alumnas y 16 alumnos entre 9 y 10 años de edad, que jugaron el rol de participantes dentro de la investigación, por lo que se decidió llevar a cabo la videograbación de una clase y el análisis arrojó dos categorías conformadas por fortalezas y debilidades de las prácticas lectoras de los alumnos de quinto grado de educación primaria que se encuentran descritos a detalle en este trabajo.

Durante la fase diagnóstica se realizó la validación de constructos para respaldar los conceptos clave de la investigación: competencia lectora, estrategias de lectura y método de proyectos. García (1989) afirmó que “un constructo es un concepto, una abstracción” (p. 183), los constructos son los que determinan qué conductas han de seleccionarse para su observación. Mencionó

además que la validez de un constructo es fundamental para la validación de instrumentos.

La validación de constructos fue dirigida a cuatro especialistas en el nivel educativo primaria, siendo éstos profesores de grupo de diferente grado con más de siete años de experiencia docente. Para contar con un respaldo científico se procedió contrastar la información que éstos brindaron con materiales que ofrece la Secretaría de Educación Pública con los conceptos contemplados: la competencia lectora, el proceso lector, la metodología de proyectos y estrategia didáctica con el propósito de tener la certeza de su validación. Este material se resguardó para su posterior utilización.

Fase de intervención.

Considerando los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica a través de los instrumentos utilizados (escala nominal y registro de observación de clase video grabada) se determinó implementar en la fase de intervención la aplicación de la metodología de proyectos como estrategia de planificación didáctica para desarrollar las competencias lectoras a través de la lectura como eje transversal de los contenidos que propiciara un ambiente de aprendizaje para atraer el interés de los alumnos en realizar prácticas de lectura.

Hernández citado por Blázquez (2010), definió este método como:

Una forma de organizar la actividad de enseñanza-aprendizaje en la clase, que implica asumir que los conocimientos escolares no se articulan para su comprensión de una forma rígida, en función de unas referencias disciplinares preestablecidas de una homogenización de los individuos y

de la didáctica de las disciplinas. Por ello, la función del proyecto de trabajo es la de crear estrategias de organización de los conocimientos en base al tratamiento de la información y al establecimiento de relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan la adquisición de los conocimientos. (p. 2)

Esta manera de planificar las actividades coincide con una de las competencias docentes enmarcadas en la RIEB dentro de los perfiles de desempeño profesional buscando que el profesor identifique sus procesos de enseñanza y los procedimientos que puedan brindarle un manejo transversal de los conocimientos para apoyar el aprendizaje de los alumnos.

Al respecto Salinas y Díaz (2010) señalaron que el profesor:

Necesita diseñar situaciones en las que los alumnos con la guía y acompañamiento de él, deberán resolver problemáticas de su contexto, poniendo en juego sus conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, que han sido creadas y recreadas en el desarrollo de las temáticas incluidas en los contenidos programáticos (p. 73).

Lo cual coincide con lo que marca el Plan de Estudios vigente en relación a las competencias que todo docente debe poner en práctica al trabajar los contenidos curriculares.

Descripción de la estrategia.

Los resultados arrojados en los instrumentos aplicados en la fase diagnóstica como fueron la escala nominal para evaluar los niveles de competencias lectoras en sus tres dimensiones (velocidad, fluidez y

comprensión) y la clase video grabada sirvieron de referente para la elaboración de una propuesta de intervención para implementar la metodología de proyectos como estrategia didáctica orientada al desarrollo de las competencia lectoras de los alumnos.

De acuerdo a Vallés (2005) quien señaló que:

Disponer de una adecuada competencia en lectura comprensiva es una garantía para acceder al conocimiento escrito, y en la escuela, esta competencia es básica para la búsqueda y localización de la información en diversidad de textos escritos, en la Internet, para resolver problemas de distinta índole, para interpretar gráficos, analizar datos, mapas, y disfrutar con la lectura, entre otras tareas (p. 50).

Poner en práctica estas habilidades permite un equilibrio dentro de los procesos lectores de los alumnos para desarrollar las competencias lectoras; se consideró que la metodología de proyectos favorece por un lado, el aprendizaje de la autonomía con respecto al grupo cuando los alumnos se manejan con prudencia al desarrollar las tareas propias de la estrategia y por otro lado, cuando se hacen oír de tal manera que su opinión influye en las decisiones colectivas Perrenoud (2000). De esta manera desarrolla competencias en las habilidades sociales muy necesarias en la implementación de la metodología de proyectos.

La estrategia didáctica se fundamentó en la teoría constructivista, enfoque sociocultural, situado en los constructivismos cognitivos a partir de los trabajos de Ausubel y Vygotsky. Dentro de esta corriente psicopedagógica Hernández

(2008) señaló que los alumnos tienen la capacidad de aprender “estrategias cognitivas, motivacionales-afectivas y de autorregulación gracias a la interacción con otros y a su reflexión metacognitiva, para convertirse en aprendices constructores de conocimiento” (p. 51). Por lo que coincide con la metodología de proyectos concebida como una manera de construir los saberes en clase, es decir, implicando a los alumnos en la resolución de un planteamiento manifestado en una producción concreta.

La estrategia de intervención se desarrolló en ocho sesiones que cubrieron la mayor parte de la jornada diaria de clase por un lapso de dos semanas. Su aplicación mejoró de manera importante los procesos lectores dentro de las competencias lectoras. Dichos procesos conforman las diversas tareas que los alumnos necesitan realizar cuando se enfrentan a un texto como lo es la recuperación de la información, la interpretación de textos y la reflexión y evaluación de textos.

En el diseño de la estrategia se tomaron como referentes los aprendizajes esperados, toda vez se contemplaron contenidos curriculares de las diferentes asignaturas fundamentados en el programa de sexto grado correspondiente a los campos formativos del Plan de Estudios vigente (c).

Con todo lo anterior, se diseñó una planeación didáctica a través de la metodología de proyectos (Ver Apéndice F) cuyo contenido se basa en actividades emanadas del análisis de la problemática de estudio.

El propósito de la estrategia consistió en favorecer el desarrollo de las competencias lectoras resaltando las prácticas comunicativas del lenguaje y

atendiendo a las necesidades del contexto. Con ello se pretendió en todo momento que los alumnos realizaran prácticas de lectura en diversas modalidades como lectura guiada, lectura compartida, lectura comentada y audición de lectura, predominando ésta última para mejorar los procesos de lectura en el desarrollo de las competencias lectoras.

Lo anteriormente descrito direccionó el desarrollo de las sesiones programadas dentro de la estrategia aplicada.

La conformación de los aprendizajes esperados consistió en la recuperación de la información, reflexión sobre la forma del texto y valoración de la misma, desarrollo de una interpretación, superación de la dificultad en el ritmo y la continuidad indispensable para realizar la lectura y la pronunciación de cada palabra que se lee en un lapso más breve.

En este contexto las competencias que se pretendieron desarrollar aluden al análisis y manejo de los textos a través de la interpretación de la información, comprensión de ideas centrales del contenido textual, realización de inferencias, argumentación y defensa de sus opiniones de acuerdo al conocimiento adquirido, creación de textos propios y uso de la información para resolver problemas reales. (Programas de Estudio 2011 Educación básica, sexto grado (c)).

En la planeación se estableció una vinculación entre competencias, contenidos y estándares curriculares de las diferentes asignaturas resaltando los de la asignatura de español haciendo uso de las prácticas sociales del

lenguaje situadas en los ámbitos de estudio y literatura que guardan estrecha relación con los procesos de lectura.

Las siguientes interrogantes surgieron de la interacción con el texto en el encuadre del proyecto, las cuáles fueron diseñadas por los propios alumnos bajo la participación guiada de la profesora-investigadora.

¿Cómo conocer la vida y obra de las personas? ¿De quién generalmente se escribe en las biografías? ¿Qué datos considerar en una biografía y cómo se pueden obtener? ¿Qué tipo de palabras se emplean en su redacción? ¿Qué utilidad tienen los datos contenidos en una biografía? ¿Se pueden realizar biografías de personas que conocemos? ¿Las personas podemos escribir sobre nuestra propia vida? ¿Cómo conseguir los datos? ¿De qué manera se ubican los lugares de origen de las personas sobre las que se escribe? ¿Cómo se relacionan las biografías con el conocimiento? ¿Por qué es importante escribir sobre la vida y obra de algunas personas? ¿Cómo coleccionar sus recuerdos, de qué recursos valerse? ¿Cómo organizar la información si se quiere escribir una autobiografía?

En algunas de las sesiones se trabajó con dos interrogantes que fungieron como directrices de las actividades registradas previamente en un cronograma.

Durante la aplicación de la estrategia se utilizó la videograbación de la clase con el propósito de recopilar datos que permitieron situar a los alumnos en niveles de logro en aspectos relacionados con los indicadores de las competencias lectoras como son la rapidez, la fluidez y la comprensión lectora.

De igual manera se evaluó la competencia lectora a través de las dimensiones de velocidad, fluidez y comprensión lectora para establecer una comparativa sobre los logros alcanzados por los alumnos.

Además se tuvieron en cuenta las seis fases de la metodología de proyectos propuestas por Tippelt y Lindemann (2001) que consisten en informar, planificar, decidir, realizar, controlar y valorar reflexionar.

La primera fase implicó recopilar la información necesaria para la resolución de la tarea planteada, así también la profesora informó a los alumnos participantes sobre la propuesta de la metodología para abordar los temas indicados para el proyecto.

Posteriormente, como segunda fase se estructuró el plan de trabajo para el abordaje del procedimiento metodológico con todo lo que implica desarrollar esta forma didáctica a través del diseño del cronograma de actividades, se hizo hincapié en que el avance del proceso era flexible, con posibles adaptaciones en relación al progreso de los aprendizajes o por motivos circunstanciales.

La tercera fase consistió en decidir la estrategia a seguir a través de discusiones que favorecieron el diálogo entre pares y la profesora hasta considerar la estrategia más convincente, la cual consistió en establecer interrogantes para direccionar las actividades en cada sesión.

Como cuarta fase del proyecto vino la realización, en base a la planificación de las actividades acordadas, donde el grupo se organizó bajo distintas modalidades, binas, trinas, de modo individual y grupal, dependiendo de las tareas distribuidas.

La quinta fase consistió en el monitoreo y acompañamiento de la profesora investigadora en rol de asesor para mediar las situaciones en cuanto a valoración de los progresos de aprendizaje.

Para concluir, en la sexta fase se consideró discutir sobre los resultados conseguidos y sobre lo sucedido durante el proceso respecto a los errores, el rendimiento de trabajo, las vivencias y experiencia sobre la forma de trabajar para llevar a cabo la evaluación a través de la bitácora con el único propósito de identificar áreas de oportunidad para futuras acciones en la aplicación de la metodología de proyectos como estrategia de planificación didáctica.

Procedimiento de análisis de datos

Durante este proceso de análisis e interpretación de datos arrojados organizados por categorías y subcategorías previamente codificados se pretendió organizar los resultados del estudio. En correspondencia, Creswell (2009) sugirió una serie de pasos específicos que permiten al investigador ir de la información general a la información particular con el propósito de realizar un análisis detallado de los datos recabados a través de un proceso de codificación para después agrupar la información y establecer categorías y subcategorías si así lo considera el investigador, las cuales serán descritas en forma narrativa lo que conduce a crear una interpretación de los resultados que pueden confirmar o tomar una postura divergente en base a la información de la literatura o las teorías revisadas.

Una herramienta que resultó útil a la investigadora en este procedimiento fue el software Qualrus dado que le permitió ordenar los datos no estructurados.

Otra técnica que se utilizó fue la triangulación de datos que según Cisterna (2005) implica “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes y que en esencia constituye el corpus de los resultados de la investigación” (p. 68).

Una manera de garantizar el anonimato de los participantes dentro de la investigación fue asignar códigos conformados por cuatro y tres indicadores que a su vez se componen de letras y números. La primera letra correspondió al instrumento aplicado, se asignó V para identificar el instrumento de clase video grabada. El primer número correspondió a los instrumentos aplicados. La segunda letra para los que participaron en la investigación, A para alumno y P para la profesora y con el segundo número se designó a cada alumno participante.

Un ejemplo de codificación es V1A5, es decir, V para designar a la clase video grabada, 1 para el número de instrumento, A alumno y 5 para el número del participante, V4P, es decir, clase video grabada cuatro profesora. Cabe destacar que para referirse a dos o más alumnos que participan al unísono se colocará solo la letra A sin número de participante.

Capítulo 4. Resultados

Resultados de la fase diagnóstica

Al realizar un análisis de la práctica docente del grupo de quinto grado de una escuela primaria urbana para observar el papel activo de los alumnos en cuanto a los procesos lectores específicamente para valorar los niveles de las competencias lectoras, se detectaron tres categorías, mismas que corresponden a los componentes de dicha competencia y estas son: la velocidad como una habilidad en la lectura, la fluidez como habilidad necesaria para la lectura en voz alta y la comprensión lectora como una habilidad para entender el lenguaje escrito.

La velocidad como una habilidad en la lectura

En la categoría denominada velocidad identificada como habilidad del alumno para pronunciar palabras de un texto en determinado tiempo y su unidad de medida es expresada en palabras por minuto. Se tuvo como referente de comparación niveles de logro los cuales están relacionados con textos narrativos con los cuales se evaluó.

Estos cuatro niveles presentan un valor de logro estipulado que va de menos a más y cada uno concentra aspectos que lo describe: requiere apoyo, se acerca al estándar, nivel estándar y nivel avanzado. Se coloca al alumno dependiendo del rango conseguido al ser evaluado. Se obtuvieron los siguientes resultados (Ver Apéndice B).

Tabla 2

Descriptivas de la categoría velocidad lectora

VALOR	FRECUENCIA
Requiere apoyo	15
Se acerca al estándar	7
Estándar	7
Avanzado	0

Ante los resultados arrojados se hace necesario que la profesora de grupo desarrolle actividades que involucren la lectura individual y en voz alta para que día a día los alumnos fortalezcan esta dimensión de la competencia lectora.

La fluidez como habilidad necesaria para la lectura en voz alta

Respecto a la categoría nombrada como fluidez lectora que se refiere a la habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo y fraseo con las pausas apropiadas como indicadores de que el alumno entiende el significado de la lectura. Cabe la posibilidad que ocasionalmente tenga necesidad de detenerse para corregir dificultades de comprensión, ya sea en relación a una palabra o una oración completa. Además que la fluidez implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido de la lectura respetando las unidades de sentido y puntuación.

De igual manera que la categoría anterior, se consideraron los cuatro niveles de logro con elementos característicos de cada uno que permitieron al profesor ubicar al alumno de acuerdo al desempeño mostrado durante la evaluación.

Los resultados se identificaron al momento que los alumnos hicieron la lectura del texto narrativo sugerido por la profesora y fueron los siguientes (Ver Apéndice C).

Tabla 3

Descriptivas de la categoría fluidez lectora

VALOR	FRECUENCIA
Requiere apoyo	7
Se acerca al estándar	13
Estándar	9
Avanzado	0

Con los resultados expuestos dentro de esta categoría es fundamental la acción didáctica de la profesora para que trabaje con mayor frecuencia textos narrativos que involucren signos de puntuación que permitan al alumno respetar las unidades de sentido y puntuación en la práctica de una entonación adecuada al leer. Además de modelarles algunas lecturas contenidas en los libros de texto de las diferentes asignaturas.

Comprensión lectora como habilidad para entender el lenguaje escrito

Otra categoría al respecto es la comprensión lectora consistente en la habilidad que posee el alumno para entender el lenguaje escrito, lo cual implica integrar un conjunto de ideas que le permitan hacer inferencias o comparaciones con conocimientos ya adquiridos y tener una visión global del texto para su mejor comprensión.

Los resultados arrojados tuvieron el siguiente comportamiento. (Ver Apéndice D).

Tabla 4

Descriptiva de la categoría comprensión lectora

VALOR	FRECUENCIA
Requiere apoyo	6
Se acerca al estándar	15
Estándar	8
Avanzado	0

Los resultados demuestran que la mayor parte de los alumnos no alcanzaron el nivel estándar. Ante esta realidad la profesora necesita poner en práctica actividades donde los alumnos requieran localizar y procesar información con propósitos establecidos que sean del conocimiento de los alumnos de manera que paulatinamente muestren avances al respecto.

Con la finalidad de complementar y triangular la información, se analizaron los resultados de la clase video grabada desde dos categorías: debilidades y fortalezas de las prácticas cotidianas de lectura con indicadores que resultaron más notables que a continuación se señalan.

Se consideró a las debilidades como un comportamiento no alcanzado por los alumnos que se situaron por debajo del nivel estándar lo cual arrojó subcategorías como 1) La interacción de los alumnos en la interpretación de la información, 2) El muestreo en la comprensión global del contenido textual, 3) La recuperación de la información y 4) El uso de diversas estrategias de lectura.

En la categoría de fortalezas entendidas como las habilidades mostradas por los alumnos en las tareas de lectura y los apoyos ofrecidos por la profesora se establecieron dos subcategorías: 1) La contextualización de los aprendizajes y 2) La participación guiada como factor que favorece el aprendizaje.

Debilidades

La interacción de los alumnos en la interpretación de la información

Esta subcategoría se identificó cuando la profesora solicitó a los alumnos que realizaran comentarios sobre la lectura realizada y observó que los alumnos no lograban interpretar la información dado que divagaron en dar respuesta a los cuestionamientos realizados por la profesora.

Se observó también que la mayoría de los alumnos se mostraron callados a pesar que todos habían realizado el acto lector. Es decir, los alumnos en ningún momento interactuaron para construir una aportación acorde al tema.

Lo anterior se apreció en la siguiente conversación.

V1P: “¿Llegamos a un acuerdo de qué son los ecosistemas?”

V1A21: “Sí.”

V1P: A 23 “¿Qué son los ecosistemas?”

V1A23: “¡Eh!”

V1P: No. “¿De qué estamos hablando entonces?”

V1A25: “De los ecosistemas, son cuarenta mil.”

V1A15: “Los ecosistemas por así decirlo, es un lugar donde habitan.”

V1A 25: “¿Qué es un ecosistema? Un ecosistema es un...”

V1P: A 25 “¡Ssh!”

V1A16: “Son plantas animales, seres vivos.” (Clase videograbada).

Si el profesor considera que para que los alumnos aprendan es suficiente con escuchar el discurso de la clase, entonces se enfrenta a la pobre participación de éstos cuando pretende que recuperen información ya vista

anteriormente de manera grupal; supone que tal información permanece en sus mentes como algo ya aprendido o por lo menos memorizado, principalmente cuando se manejan conceptos. La consecuencia inmediata se refleja en la poca participación de los alumnos cuando ese conocimiento resulta insuficiente para que se trabajen otros conceptos sobre esa base, los alumnos divagan y esta acción puede interferir en la creación de un nuevo aprendizaje.

Pozo (1989) señaló que para Vygotsky “todo conocimiento se adquiere dos veces” (p.196) es decir, primero entre personas y después se internaliza. Esto como un proceso de reconstrucción. En la acción anterior, la profesora consideró suficiente que los alumnos recordaran el concepto de manera mecánica. Como se evidenció, los alumnos no fueron capaces de responder.

Esto implica que si el concepto no resultó significativo para el alumno difícilmente le servirá de base para acceder a otros conocimientos, a menos que estuviera internalizado.

Pozo y Gómez (1989) y Díaz Barriga (2006), citados por la Secretaría de Educación Pública (2011) mencionaron al respecto:

La memorización de hechos o datos científicos consiste en que los alumnos almacenen en su memoria y reproduzcan una copia más o menos literal o exacta de la información proporcionada por el profesor en clase. El carácter reproductivo del aprendizaje memorístico hace que el proceso fundamental en la educación sea la repetición, pero no la comprensión y reflexión crítica de aquello que se repite (f) p.11).

Este tipo de situaciones suelen ser muy frecuentes en las aulas escolares, dado que los profesores dan prioridad a trabajar el contenido de enseñanza de modo mecánico lo cual es un sin sentido si lo que se busca es promover los aprendizajes significativos en los alumnos, actitudes que se encuentran muy lejanas a los enfoques constructivistas que debieran prevalecer en las prácticas cotidianas según el plan de estudios vigente.

El muestreo en la comprensión global del contenido textual

Esta categoría se refiere a la elaboración de hipótesis que formulan los alumnos, ante los contenidos textuales, utilizando para ello: ilustraciones, esquemas, gráficos, entre otros que conlleva a una comprensión global del texto

Se observó cuando los alumnos no lograron responder a los cuestionamientos realizados por la profesora, al momento de hacer el análisis de la información del texto leído a pesar que la actividad de lectura se inició con la observación de escenarios alusivos al tema y la profesora solicitó observar detenidamente las imágenes del texto, solicitó comentarios sobre experiencias vividas en contextos similares y algunos alumnos opinaron al respecto.

Esta cuestión se identificó al hacer un análisis del siguiente diálogo.

V1A12: “No entendí.”

V1P: “No aprendiste nada de los ecosistemas, eh, entonces no escuchaste nada de lo que hablamos. Para ti, ¿qué son los ecosistemas?”

V1A12: “No sé.”

V1P: “¿De qué estamos hablando A 12?”

V1A16: “Maestra yo.”

V1P:(se dirige a A12). “Nada, no estamos diciendo nada. No leíste la información. En tu libro leíste información, con qué te quedaste de eso.”
(A12 se queda en silencio).

Dentro de esta temática Moreno, (2005) afirmó que “el hecho de no comprender es el peor obstáculo con el que puede tropezarse una persona...y puede convertirse en la causa explícita y más significativa de no desear aprender” (p.156).

En repetidas ocasiones los profesores se dan por vencidos al ver que los alumnos no responden a cuestionamientos sobre lo que leyeron, sin detenerse a pensar por un momento si las estrategias utilizadas fueron las adecuadas para el tratamiento del contenido así como los instrumentos que se seleccionaron como mediadores, sobre si la evaluación fue considerada dentro del proceso, es decir, si se evaluó cada aspecto y para qué utilizó la información obtenida a través de dicho proceso.

Desde una postura constructivista Coll (1988), citado por Díaz y Hernández (2002), mencionó que los “aprendizajes no se producirán de una manera satisfactoria a menos que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistematizadas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista” (p. 11).

Por consiguiente se rechaza la idea del alumno como un mero receptor o productor de los saberes. Teniendo en cuenta que para que el aprendizaje resulte

significativo el alumno requiere de una memorización comprensiva de los contenidos curriculares y de la funcionalidad de lo aprendido.

En el proceso lector intervienen una serie de mecanismos y habilidades que permiten llegar a la comprensión de los textos como los visuales, los lingüísticos y los cognitivos que lo vuelven complejo para el alumno, de ahí la necesidad de acompañamiento del profesor para contribuir al desarrollo de esta habilidad mediante el uso de estrategias que le permitan afianzar buenos hábitos de lectura.

La recuperación de la información

Esta subcategoría resultó ser otra de las debilidades que mostraron los alumnos participantes en este estudio como se muestra a continuación

V1P: “Bueno ahora quien ya terminó. Les voy a pasar una hoja por mesa para que registremos lo más importante de lo que registramos de cada ecosistema, cada región de acuerdo a lo que se leyó, con la información de su libro.”

V1P: “A 25, ándale termina.”

V1P: “Ahí en el cuadro tenemos información para completar. El cuadro es para concentrar la información.” (Se observa que los alumnos vacilan en escribir, hojean su libro y algunos releen mientras que otros platican de cosas diferentes al tema).

Comúnmente el alumno se enfrenta con la situación de no saber qué información registrar cuando se le solicita hacer actividades de este tipo dado que desde un principio desconoce los propósitos de la lectura. El coleccionar

información importante de un texto requiere de procesos complejos que van desde el análisis de la información hasta la evaluación del texto. El alumno por sí solo no puede hacer un análisis sino cuenta con los elementos básicos para hacerlo. Esta acción requiere ser trabajada junto al profesor a través de diversas técnicas de manera que paulatinamente se construya dicho proceso. Respecto a la evaluación que se hace del texto, es en referencia al tipo de portador y la manera en que puede hacer uso de este para acceder a otros saberes.

Perrenoud (2004) enunció que “. Aprender no es primero memorizar, almacenar las informaciones, sino más bien reestructurar su sistema de comprensión del mundo" (p. 22) lo cual implica realizar un trabajo cognitivo a través de habilidades de pensamiento como el análisis y la síntesis, determinados por la capacidad del alumno. A lo cual Moreno, (2005) mencionó que “estas habilidades no se adquieren ni maduran solas, se enseñan y, por tanto han de formar parte de un aprendizaje sistemático y organizado a lo largo del currículo” (p. 157).

Esto implica que el profesor debe poner en práctica las competencias profesionales al respecto al animar las situaciones de aprendizaje donde trabaje con actividades que requieran de diversas formas para recuperar la información medular del texto como de mapas conceptuales, matrices, cuadro de doble entrada, cuadro sinópticos entre otros, donde los alumnos tengan la oportunidad de investigar, analizar, interpretar y compartir la información para apropiársela y transferirla a nuevas situaciones. De este modo le encuentran sentido, pero

sobre todo, conocer con qué propósito deben realizar la lectura y bajo cual estrategia o modalidad trabajar para posteriormente sepan identificar. Con la práctica adquieran habilidades que les permitan leer textos por sí solos y logren mejorar su proceso lector.

El uso de diversas de estrategias de lectura

Esta subcategoría hace referencia al conjunto de procedimientos para alcanzar la comprensión de los textos, lo cual implica que los alumnos pongan en juego diversas habilidades mentales. A través del análisis de esta categoría quedó demostrado que si los alumnos desconocen el tipo de estrategia y la modalidad de lectura difícilmente mostraran mejoras en los procesos de lectura.

A continuación un ejemplo de la idea expuesta.

V1P: “Vamos a leer, léanle ahí, pónganse de acuerdo quien lee y los demás escuchan. Si hay alguna palabra que desconozcan por favor márquenla ahí y ahorita lo comentamos”.

Al respecto Solé, (2007) mencionó que “Al aplicar una estrategia se genera de forma inmediata un producto oral o escrito; no tiene sentido que sea idéntico al de todos los compañeros del aula, lo ideal es que exista multiplicidad interpretativa” (p. 6). Cuando el profesor emplea alguna de las estrategias de lectura bajo alguna modalidad permite la interacción entre los alumnos para realizar las tareas propias de cualquier lector competente, como el análisis y reflexión del contenido textual que les permite llegar a construir significados y elaborar productos. Si por el contrario, solo se concreta a solicitar argumentos

aislados despierta la apatía de los alumnos y la participación es casi nula o sin sentido.

Fortalezas

La contextualización de los aprendizajes

La subcategoría a la que se hace alusión conlleva a los alumnos a lograr los aprendizajes esperados a través de leer textos relacionados con su entorno que son de su interés. Lo que los coloca en el terreno de lo conocido, concebido como parte de su cotidianidad donde surgen las interacciones con sus iguales y su ambiente físico resultando más fácil acceder a nuevos aprendizajes.

La siguiente conversación es un ejemplo de las interacciones que se suscitaron en la clase cuando los alumnos relacionaron el tema con experiencias cotidianas de su entorno inmediato.

V1A “Porque no hay muchos árboles”.

V1A7 “Y aparte no llueve mucho.”

V1P “Levanten su mano para participar.”

V1A7 “Porque la selva es más húmeda.”

V1P “¿Es más húmeda, hay más presencia de lluvia?”

V1A25: “Porque en la selva hay más vida, vida animal, por decir.”

V1P “Más especies animales.”

V1A. “Si maestra.”

V1P “Bueno entonces, ¿será un bosque?”

V1A: No. V1P: “¿Por qué un bosque no puede ser?”

V1A “Porque el bosque tiene mucho más aves.”

V1A4: “Puede haber pumas.”

V1 A 25 “En el bosque.”

V1A15: “Más árboles, maestra.”

V1A 25: “Hay más mosquitos.”

Cuando el profesor tiene dominio pleno del conjunto de contenidos a desarrollar en cada bloque y logra manejar la transversalidad, brinda a los alumnos la oportunidad de relacionar situaciones cotidianas y así de esta manera resulta más fácil asimilar conceptos, conocimientos y muestran mayor capacidad de análisis en el manejo de la información, de modo que el trabajo escolar se vuelve más sustancioso, pues se logra una participación efectiva en los alumnos.

Al respecto la RIEB señala como una esencial competencia profesional el dominio de los contenidos de enseñanza del currículo para desarrollar capacidades de pensamiento complejo en los alumnos. (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Cuando los alumnos hacen uso de las estructuras cognitivas que ya poseen tienen la facultad de apropiarse de contenidos nuevos.

La participación guiada como factor que favorece el aprendizaje

El análisis de esta subcategoría permitió observar lo sustancioso que resultó el vincular los contenidos y brindarles un trato transversal de manera que los alumnos se apropiaron significativamente de los contenidos tratados.

A continuación se muestra una conversación que ilustra este hecho.

V1A21: “Habíamos quedado en que son grandes llanuras que generalmente son taladas debido al uso que se les da.”

V1P “¿Estás de acuerdo?”

V1A18, “Han habido modificaciones.”

V1P “Si se les da otro uso donde lo observan ustedes, como lo observan ustedes.”

V1A7 “Este... como los árboles cuando los cortan, así siembran otras cosas.”

V1P “Si verdad, salen tantito a carretera y se ven cultivos.”

V1A17 “Ah sí, hay naranjos.”

V1A “Hay vacas, Caballos, maíz.”

V1P: “O sea se ha modificado para el pastoreo.”

V1A21 “Bueno para la siembra de diversos cultivos como...”

V1A7 “Zona pastizal.”

V1P: “A ver escriben modificado ahora pastoreo y construcciones. Donde dice mi localidad se encuentra en un ecosistema eso es lo que vas a escribir.”

Al respectó Solé citada por Solé, (2007) mencionó que:

La participación guiada supone una situación educativa en la que se ayude al alumno, en primer lugar, a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación. En segundo lugar el alumno dispone desde el principio de

una visión de conjunto o estructura general para llevar a cabo su tarea (p. 10).

En este contexto, la actitud favorable del profesor contribuye de manera significativa para que los alumnos avancen en su proceso lector para lograr ser competentes en la lectura.

Con la información obtenida en la fase diagnóstica se logró identificar las necesidades que los alumnos presentan en relación al desarrollo de las competencias lectoras que obstaculizan en gran medida que sepan comunicarse con un buen vocabulario, para estar en mejores condiciones de formarse una opinión crítica sobre el conocimiento y el entendimiento de la realidad, lo anterior se detectó mediante el análisis de los instrumentos aplicados.

Resultados de la fase de intervención

En este análisis se estableció como propósito dar respuesta a las interrogantes del planteamiento del problema sobre la necesidad que presentan los alumnos de una escuela primaria que cursan el sexto grado para desarrollar las competencias lectoras.

Se utilizó el método de proyectos como una estrategia de planeación didáctica para favorecer las competencias lectoras que involucra el proceso lector, resaltando las prácticas comunicativas del lenguaje como eje transversal.

Los resultados que se obtuvieron a partir del análisis de la información marcaron como requisito retomar categorías conceptuales encontradas como a) Los procesos lectores de los alumnos b) Las habilidades de los alumnos para recuperar la información c) Vinculación de saberes escolares y saberes

contextuales d) El interés de los alumnos por realizar investigación y e) Las relaciones entre pares dentro del aula.

Los procesos lectores de los alumnos

En la categoría denominada los procesos lectores entendidos como las diferentes tareas de lectura que los alumnos requieren hacer cuando se enfrentan a los textos, los cuales consisten en la recuperación de la información, la interpretación del texto y evaluación de los textos. Se identificó que los alumnos participantes establecieron diferencias en los diferentes tipos de textos al evaluar su contenido, además que fueron capaces de interpretarlos aunque se reconoció que en esta tarea mostraron ciertas dificultades, a pesar de hacer una recuperación de la información a través de la participación guiada, resultó común que al recuperar información de un texto los alumnos no siguieron un orden lógico en sus argumentos por la falta de práctica de esta habilidad y el uso de estrategias para hacerlo.

Según un artículo de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey titulado las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño (s/f) menciona que “Cuando se utiliza el método de proyectos como estrategia, los estudiantes estimulan sus habilidades más fuertes y desarrollan algunas nuevas” (p. 3). Es por ello que se seleccionó esta estrategia, considerando que en cada sesión del proyecto se encontraron implicadas prácticas de lectura en distintas modalidades; conforme se avanzó en el trabajo algunos alumnos fueron modificando las prácticas de lectura de manera eficiente.

Las habilidades de los alumnos para recuperar la información

En el análisis de esta categoría se observó que esta habilidad resultó ser un reto importante para los alumnos. Cada inicio de sesión y al comenzar el abordaje de los diferentes temas a través de las interrogantes planteadas, los alumnos tuvieron oportunidad de expresar información vista anteriormente y que les sirvió de base para acceder a otros conocimientos, lo que favoreció la vinculación de los contenidos dado que establecieron relaciones entre los temas para que el aprendizaje no se percibiera de forma aislada.

Las siguientes conversaciones ilustran este hecho:

V2P “vamos a recordar lo que se hizo en la clase anterior, ¿Quién quiere opinar?”

V2A13 “Yo maestra”

V2P “A ver A7 recuerdas algo de la clase anterior”

V2A7 “Yo...vimos...escribimos... usted leyó de un Premio Nobel”

V2A13 “Yo, yo”

V2P “Bueno, dinos por favor”

V2A13 “Usted nos leyó sobre Mario Molina que aún vive y que es científico ganador del Premio Nobel de química y que es mexicano. Visita escuelas de los niños como ésta de nosotros. Escribimos sobre lo que vamos hacer en el proyecto que le pusimos nombre, no me acuerdo muy bien del nombre pero que vamos a escribir cada quien su biografía, ah no, la autobiografía y vamos hacer una de algún compañero y...”

V2 A4 “Vamos hacer una entrevista por medio de preguntas.”

V2A3 “Maestra, investigamos sobre científicos...”

V2P “Van a leer en silencio las dos lecturas en su libro de español, por favor, concéntrense en la lectura para estar en condiciones de participar.”

V2A4 “Maestra, puede venir por favor.”

V2P “Dime A4.”

V2A4 “Mire, este es del mismo señor pero otra persona escribe sobre lo que él hizo en su vida y cuando murió, mire la fecha. Y la otra lección habla él mismo sobre su vida y no trae fecha de que se murió. O sea que todavía vivía cuando escribió. Yo le digo a A3 que es como lo que vamos hacer sobre nosotros, verdad.”

V2P “Eso piensas, vas comprendiendo muy bien.”

V2A4 “Dice que era muy pobre y dejó la escuela para trabajar y que en su trabajo, con un viejito que trabajaba, leía y le gustó actuar.”

V4P “¿Han usado algún plano? ¿Han visitado lugares donde necesiten un plano?” V4A “Sí”

V4A3 “Sí, cuando fuimos a Monterrey y usamos el metro para ir a casa de mi tía.”

V4A2 “Maestra, también habrá croquis para ir a Caballeros”

V4P “¿A quién tienes allá en Caballeros?”

V4A2 “A unas primas.”

V4P “Y cuando vas para allá, solicitas puntos de referencia.”

V4A2 “No porque mi mamá ya sabe por dónde irse.”

V4P “Bueno ahora ya sabes que si vas algún lugar que no conozcas te puede ser útil pedirlos.”

Respecto a lo anterior se observó que los alumnos estuvieron en condiciones de recuperar la información dado que relacionaron los contenidos con sucesos reales lo que permitió se interesaran en los temas tratando de reunir elementos para apoyarse en la elaboración del producto final.

En esta cuestión la intervención de la profesora fue un aspecto destacable al animar a los alumnos a expresar lo que recordaban al respecto sin temor al error brindándoles la confianza necesaria.

Se concluye que manejar los contenidos de manera transversal permite que los alumnos los relacionen con su cotidianidad y de esta manera manifiesten sus opiniones y las socialicen para reconocer la utilidad de los contenidos curriculares en la vida.

Al respecto González citado por Arguedas (2004) señaló que:

Los temas transversales no se incorporan al currículo en forma forzada, sino todo lo contrario: son concreciones curriculares que surgen de la realidad cotidiana y de los problemas sociales y que, conectando con los objetivos generales del currículo escolar, los llenan de significado. (p. 127).

Al continuar con el análisis se obtuvieron diferentes sub categorías como. 1) Interés por la lectura con propósitos, 2) Capacidad para leer del docente y 3) Las dimensiones de la competencia lectora.

Interés por la lectura con propósitos

Dentro de esta subcategoría se identificó que uno de los objetivos principales de esta estrategia fue desarrollar las competencias lectoras de los alumnos que permitieran mejorar su proceso lector. Para su logro se emplearon modalidades de lectura como audición de lectura y lectura compartida. Se apreció como los alumnos antes de abordar la lectura establecieron propósitos que los orientaron a desarrollar las actividades para conseguir dar respuesta a los planteamientos expuestos con anterioridad. También se observó la manera en que lograron identificar y mantener presentes los elementos requeridos para elaborar el producto final del proyecto. Los alumnos en pequeños grupos se designaron tareas y establecieron tiempos para confrontar ideas y procedimientos para analizar la información y seleccionar la que les resultara útil para sus propósitos.

Al respecto González citado por Solé (2007) mencionó que “Solo si el lector sabe lo que se le pedirá al finalizar su actuación, podrá poner en funcionamiento sus estrategias de forma adecuada, adaptando sus recursos a las demandas de la tarea” (p. 40).

El ejemplo siguiente ilustra este hecho.

V1P “A ver qué pongo aquí niños.”

V1A13 “De español maestra, para hacer la biografía y la autobiografía.”

V1P “Sesión 3 leer e investigar sobre la biografía de Jenner, Molina y Pasteur para analizarlas.”

V1 A4 “De historia, maestra.”

V1P “Que les parece si me doy a la tarea de buscar en el libro de lecturas información relacionada con el tema para escribir en la sesión cinco. Niños, a ver qué recursos se van a utilizar, hay que anotarlos en este espacio.”

V1A4 y V1A3 “Maestra, aquí dice que vamos hacer una entrevista”

V1A4 “Ah, sí, mira.”

V1P “Bueno por eso les digo que hay que registrar las tareas en la tabla para no perderse en el camino”. “Recuerden que se va a obtener un producto.”

V1A (contestan al unísono) “Sí la biografía de un compañero y la autobiografía.”

V2P “Vamos a consultar las tareas que registraron para saber sobre qué se va a trabajar el día de hoy.”

V2A3 “Investigación sobre las características de los textos que brindan información sobre la vida de las personas. Lectura de la biografía y la autobiografía de Juan Rulfo. Análisis de la información contenida en cada uno de los textos del mismo personaje”. Lectura de la biografía de Mario J. Molina Premio Nobel de Química, Edward Jenner y Luis Pasteur para ver cuáles fueron sus aportaciones a la humanidad.”

Lerner (2001) señaló que “para que la lectura se constituya en un objeto de aprendizaje es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno” (p. 126) esto implica que tenga en claro el propósito y valore la función de la lectura en este hecho.

Con esta afirmación se puede concluir que si el alumno requiere aprender sobre un asunto o tema en particular, es necesario considerar a la lectura como un vehículo para llegar a buen término en el nuevo conocimiento que desea adquirir sin olvidar la función social que ésta tiene.

Durante la aplicación de la estrategia los alumnos leyeron para resolver problemáticas, para informarse sobre diversos temas de interés, para obtener información específica, para escribir biografías y autobiografías, por lo que confirmó que siempre tuvieron claro el propósito de la lectura de diversos textos.

Capacidad para leer del docente

Esta subcategoría detectó las actitudes del docente frente a la lectura en situaciones escolares en su función medular como formador de lectores competentes.

Durante el desarrollo de la estrategia se pudo observar que la actitud de la profesora fue muy motivante para que los alumnos realizaran la lectura, involucraron en este hecho, en ocasiones de manera voluntaria y en otras por decisión democrática, pero no se negaron hacerlo en ninguna ocasión. La oportunidad de leer para los alumnos permitió que éstos avanzar en los procesos lectores dado que una vez que se culminaron las lecturas realizadas bajo diversas modalidades, los alumnos expresaron ideas sobre los textos leídos y la relación que encontraban entre ellos, lo que contribuyó para tener clara la manera de elaborar el producto.

Este aspecto se observó en los siguientes dos ejemplos.

Ejemplo 1: V1P “El día de hoy les voy a proponer hacer una lectura con la estrategia de modalidad en voz alta, la voy a realizar yo y ustedes van a escucharla. Bajo esta modalidad, hasta que termine la lectura, ustedes podrán hacer comentarios al respecto, así que van estar bien atentos ¿De acuerdo?” (Se observa que la mayoría levantan su mano para manifestarse de acuerdo).

Ejemplo 2: V5P “Quiero mostrarles un relato sobre alguien que vivió hace muchos años, un personaje extraordinario. Lo localizan en su libro de lecturas página 151. Les voy a pedir a algunos de ustedes que me auxilien con la lectura, conforme salga su nombre de este “vasito” harán la lectura para que también tengan oportunidad de practicar lectura en voz alta y mejoren en su pronunciación. Les comunico que voy hacer un registro de cómo van leyendo y de sus participaciones.”

Se observó como la profesora modeló una lectura adecuando la pronunciación y entonación lo que resultó motivante para que los alumnos siguieran la lectura con interés.

Caldera, Escalante y Terán (2010) apoyados en las ideas de Dubois mencionaron que “el docente maneja consciente o inconscientemente, una concepción teórica y un conjunto de valores respecto a la enseñanza aprendizaje de la lectura que determina la práctica pedagógica en el salón de clases” (p. 18). Este aspecto repercute en la actitud que asume el alumno respecto a la lectura. Además que confirman la idea que el docente que carece de hábitos lectores difícilmente es capaz de interpretar un texto y es incapaz de promover en sus alumnos el desarrollo de competencias lectoras.

Caldera, Escalante y Terán (2010) consideraron que “La capacidad para leer de los docentes es un factor que condiciona el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el interés por la lectura de sus estudiantes” (p.18). No se puede ofrecer lo que no se posee, sin embargo, no hay que olvidar un aspecto importante como lo es su formación como estudiante y su formación profesional de docente, lo cual repercute en su práctica pedagógica.

Para Ríos citado por Solé (2007) “el docente es un individuo digno de imitar, de allí que su desempeño es clave: forma de hablar (pronunciación, entonación, expresión en general, claridad en ideas e instrucciones), su trato con el resto de la comunidad educativa...” (p. 27). Sin embargo, si es poco creativo, conformista, con un lenguaje pobre, resulta un impedimento para desarrollar las competencias lectoras en los alumnos.

Por lo que es importante insistir en la adquisición permanente de competencias profesionales a través de la autoformación docente y la consideración que la labor le exige como promotor de desarrollar el gusto por los libros y el placer por la lectura.

Caldera, Escalante y Terán (2010) coincidieron con esta idea al citar a Carlino que refirió, “aun cuando la lectura es reconocida como una herramienta fundamental para el aprendizaje, la escuela no tiene capacidad para desarrollar y potenciar una adecuada competencia lectora” (p. 18). Hizo alusión a la formación teórica de los docentes, las metodologías y la propuesta didáctica entre otros elementos que condicionan la lectura como una práctica meramente

mecánica, y no como una oportunidad para enseñar estrategias adecuadas para la comprensión de los textos.

En correspondencia a lo anterior, es posible afirmar que a través de la autoformación permanente de los docentes en servicio se pueden concebir las prácticas lectoras bajo el enfoque por competencias mediante las prácticas sociales del lenguaje para la mejora de los procesos lectores de los alumnos.

Las dimensiones de la competencia lectora

En esta subcategoría cabe hacer mención que en la etapa de diagnóstico se evaluaron las competencias lectoras de los alumnos participantes en sus tres dimensiones: velocidad, fluidez y comprensión lectora (establecidas como categorías) considerando cuatro niveles de logro estipulado que va de menos a más donde cada uno concentra aspectos que lo describe: nivel requiere apoyo, nivel se acerca al estándar, nivel estándar y nivel avanzado; por lo que se consideró oportuno hacer una evaluación posterior a la aplicación de la estrategia para establecer una comparativa sobre los resultados obtenidos por los alumnos y observar el avance conseguido en las tres dimensiones de la competencia lectora.

Tabla 5

Comparativas de la dimensión de velocidad lectora

VALOR	FRECUENCIA Fase diagnóstica	FRECUENCIA Fase de intervención
Requiere apoyo	15	12
Se acerca al estándar	7	4
Estándar	7	0
Avanzado	0	0

Con los resultados obtenidos en esta dimensión se logró establecer que los alumnos participantes en la etapa de intervención, en su mayoría se ubicaron en el nivel de logro más bajo por lo que no mostraron ninguna variación en relación a la etapa de diagnóstico dado que la mayoría se ubicó en el nivel de requiere apoyo.

Al respecto la Secretaría de Educación Pública (2010) señaló que el profesor debe poner atención en la velocidad lectora por ser necesaria para la lectura comprensiva por lo que sugirió que la lectura individual y en voz alta sean actividades permanentes, durante la escolaridad básica con el propósito de lograr una mejor comprensión de textos, donde el profesor se convierta en el principal promotor. En palabras de Solé (1998) “la lectura es un proceso interno pero se tiene que enseñar” (p. 27), lo cual se puede lograr al realizar la lectura individual, que le permita al alumno avanzar, parar, retroceder, pensar y recapitular para relacionar el conocimiento previo y decidir qué información es importante y eso sólo se logra trabajando los tres momentos de la lectura: antes, durante y después de leer. El profesor debe tener presente que la actividad de leer no sólo se conduce a través de los libros de texto sino que se construye con el diario vivir de las personas, respondiendo a las necesidades e intereses sin imposiciones, sólo así su ejecución va en concordancia con el constructivismo, al profesor le corresponde brindar las pautas para aplicar la estrategia y el alumno establecer la relación entre lo conocido y el nuevo conocimiento como condición debe tener claro el propósito de la lectura, lo que demanda de ésta para lograr su comprensión. Pero para obtener resultados favorecedores el

alumno debe ser entrenado en las estrategias de lectura tales como muestreo, predicción, anticipación, confirmación y autocorrección, inferencia y monitoreo.

En la dimensión de fluidez se pudo observar que los alumnos si mostraron una mejoría sobresaliente en los niveles de logro pues se ubicaron casi en su totalidad en los niveles estándar y avanzado.

Tabla 6

Comparativa de la dimensión de la fluidez lectora

VALOR	FRECUENCIA Fase diagnóstica	FRECUENCIA Fase de intervención
Requiere apoyo	7	0
Se acerca al estándar	13	4
Estándar	9	8
Avanzado	0	4

Este comportamiento que se observó, fue posible gracias a las prácticas lectoras bajo diversas modalidades (lectura independiente, lectura compartida, lectura comentada y audición de lectura) que se realizaron al menos dos modalidades en cada una de las sesiones desarrolladas dado que la lectura fue el eje rector para la ejecución de las tareas encaminadas a lograr el producto.

Al respecto Lerner (2001) señaló que “secuencias de situaciones de lectura... pueden extenderse durante unas semanas y contribuir a consolidar quehaceres del lector” (p. 35). El realizar lectura continuamente es una manera de afianzar los hábitos de lectura en los alumnos para mejorar los procesos lectores y estar en condiciones de leer competentemente.

En este contexto la lectura constituyó un hilo conductor de las actividades propuestas, generando oportunidades para que los alumnos mejoraran en la pronunciación correcta de las palabras del texto en general, lo cual contribuyó a

la fluidez del recuerdo con lo cual posteriormente se logró una mayor comprensión global de los textos leídos.

En el análisis de datos arrojados dentro de la dimensión de comprensión lectora se detectó que los alumnos participantes en esta etapa de la investigación, que se encontraron en muy bajos niveles de competencia lectora en la etapa diagnóstica; lograron un significativo avance al ubicarse en los rangos más altos de esta dimensión.

Tabla 7

Comparativa de la dimensión de comprensión lectora

VALOR	FRECUENCIA Fase diagnóstica	FRECUENCIA Fase de intervención
Requiere apoyo	6	3
Se acerca al estándar	15	4
Estándar	8	9
Avanzado	0	0

La teoría vigotskiana reconoce que para lograr la comprensión lectora es necesaria la interacción de acciones cognitivas de alto nivel que ponen en juegos diversos procesos mentales que permiten al alumno relacionar la información contenida en el texto con los saberes previos y las experiencias vividas.

Las lecturas que se realizaron en la durante las actividades de la estrategia giraron en función de contenidos prácticos para los alumnos, lo que explica el avance mostrado en esta dimensión. Cabe hacer mención que este proceso implicó poner en juegos estrategias de lectura que de acuerdo a Solé (1998) para que se pueda dar una lectura comprensiva es necesario que la lectura cumpla con un proceso que consta de tres momentos: el antes, el

durante y el después de leer que conlleva a una serie de actividades que los alumnos realizaron de tal manera que si este proceso se respeta la lectura interpretativa se consolida a lo largo de la escolaridad y mejora las competencias lectoras en los alumnos.

Al respecto Vallés (2005) señaló “Desde la perspectiva escolar, disponer de competencias lectoras es fundamental para el aprendizaje, y numerosas dificultades son explicadas por la carencia o insuficiencia de habilidades para leer comprensivamente” (p. 3). Poseer competencias lectoras implica entonces que los alumnos lean con fines de extraer conocimiento para aclarar dudas, buscar raíces de su propia identidad, crear o modificar sus actitudes y por placer. Por lo que al respecto se concluye que de manera paulatina la lectura acompaña las experiencias cotidianas, brinda información e impulsa la participación.

Vinculación de saberes escolares y saberes contextuales

En esta categoría se identificó que los alumnos lograron vincular los contenidos con la cotidianidad. Lo anterior se manifestó cuando los alumnos trabajaron la entrevista y tuvieron la necesidad de averiguar el domicilio de sus compañeros, asunto que los condujo a indagar sobre los mapas, los planos y los croquis, buscando información contenida en los libros de geografía y matemáticas principalmente estudiaron los elementos y la utilidad de cada uno de éstos; lo que los llevó a resolver problemas que el libro de texto les planteaba, retroalimentaron el conocimiento de cómo se leen los mapas y los elementos básicos que contienen a la vez lograron utilizar los planos y croquis

para ubicar los domicilios de sus compañeros y conocieron la trayectoria que recorren diariamente para trasladarse a la escuela.

Se pudo observar que realizaron la lectura de diversos textos para relacionar la información obtenida y analizada con la realidad y el contexto en el que se desenvuelven, es decir, encontraron practicidad a los contenidos por lo que hicieron lectura de comprensión evidenciada en los productos elaborados.

Desde una perspectiva constructivista de acuerdo a Ausubel citado por Pozo (1989) lo anterior se consideró como una característica del aprendizaje significativo ya que los contenidos fueron relacionados de manera no arbitraria y sustancial con los saberes que ya poseían los alumnos como imágenes, conceptos o algún símbolo ya significativo, con los que lograron establecer correspondencias directas con sus experiencias, con su mundo real.

El siguiente diálogo ilustra lo anterior:

V6A3 “Maestra yo tengo un tío que vive por allá por donde está el Cerro del Bernal.”

V6P “Y tú sabes dónde está el Cerro del Bernal.”

V6A3 “Bien a bien no sé, o sea sí, pero se me olvida.”

V6P “Bueno por eso es importante consultar los libros. O siguen pensando que leer es aburrido y no les sirve para cosas prácticas.”

V6A2 “A mí no me gusta leer.”

V6A1 “A mí sí.”

V6P “Pero ahora que han estado trabajando la lectura de esta manera.”

V6A4 “De proyectos.”

V6P “Sí, por proyectos. Les ha interesado leer.”

V6A1,A3, A13,A4 (contestan al unísono y levantando la mano) “A mí sí.”

V6A13 “Yo sí, hasta le leí a mí abuelita de Neza... Neza... el príncipe.”

V6P “Netzahualcóyotl.”

V6A13 “Sí de él, pero batallo para decir su nombre.”

De este modo, es posible afirmar que la presentación escolar de la lectura como una práctica social contribuye que paulatinamente los alumnos la vayan apropiando para sí, favoreciendo su proceso lector.

El interés de los alumnos por realizar investigación

En el análisis de esta categoría se encontró diversa información y la más relevante consistió en que los alumnos decidieron hacer uso de consultas bibliográficas y de otras fuentes a lo largo del proyecto para ampliar información relacionada con el tema a través de la lectura. La discusión de algunos de los temas con sus compañeros de clase les permitió que se dieran a la tarea de investigar en diversas fuentes. Una acción destacada fue visitar la biblioteca escolar con el propósito de indagar sobre el tema que se abordó en clases posteriores y que sirvió de base del conocimiento para acceder a otros saberes más complejos. Otros alumnos optaron por apoyarse en las Tic para ahondar en la información y pudieron aportar ideas para entender mejor el tema lo cual condujo a los alumnos abrir nuevos horizontes y plantearse nuevas exigencias dado que consideraron diversas respuestas a las preguntas elaboradas para guiar las actividades de la estrategia y también fue el cauce para plantear nuevas interrogantes conforme iban explorando nuevos saberes.

A continuación se presentan diálogos que permiten mostrar estas conductas.

V5P “Vamos a continuar con el trabajo del proyecto, ¿qué tenemos para la sesión de hoy?”

V5A1 “Biografías relacionadas con la historia.”

V5A3 “Si maestra pero la tarea del plano.”

V5A4 “No del croquis.”

V5P “Ah sí ¿cómo les fue con eso? ¿quién investigó sobre el nombre de las calles?” (Varios alumnos levantan la mano). “Muy bien así que ya conocieron dónde viven.”

V5A4 “Yo compré un plano de Victoria, maestra, bueno mi mamá y lo exploré.”

V5 A13 “A nosotras A14, A1 y A8 nos prestaron la computadora de la biblioteca y lo sacamos de google mapas”.

V5P “ah muy bien, qué interesante.”

V5A13 “Nos ayudó la maestra de ahí y vimos que vienen mapas y planos de otros lugares. Allí se vio la escuela, las calles de la escuela y la Rosa de los Vientos.”

V6P “Bien, como van con los tareas que se propusieron realizar.”

V2A4 “Bien maestra, yo ya llevo bastante trabajo, hemos escrito y leído mis compañeros y yo fuimos otra vez a la biblioteca.”

V6P “Y a qué fueron esta vez.”

V6A4 “A ver lo de los planos, este A6 no lo había terminado y como A7 va hacer su biografía lo necesitaba terminar.”

V2A4 Pero mi pregunta es... ¿cómo vamos a organizar todo lo que ya se ha investigado en la biografía del compañero?

V2A8 Yo pienso que según vamos necesitando los datos, vamos acomodando todo. Y que nos revise el compañero para ver si es cierto lo que ponemos de su vida.

Al respecto Morín (s/f) señaló:

El paradigma del pensamiento complejo lleva a reconocer los “encierros disciplinarios” y a promover las rupturas con ellos a fin de poder generar nuevos esquemas cognitivos e inventar hipótesis explicativas nuevas. La conjunción de nuevas hipótesis y del nuevo esquema cognitivo permite articulaciones organizativas o estructurales, entre disciplinas separadas y permiten concebir la unidad de lo que estaba hasta entonces separado (Secretaría de Educación Pública, 2011, (d) p. 48).

Desde esta perspectiva es conveniente brindar a los alumnos la oportunidad de indagar con plena libertad en las fuentes disponibles los temas que consideraron relevantes de modo que estén en condiciones de dar una multiplicidad de significados o interpretaciones una idea o concepto determinado para contar con elementos al elaborar el producto final como una manera de fomentar el pensamiento complejo.

La relación entre pares dentro del aula

En esta categoría se observó que prevaleció la interacción entre pares dada la naturaleza del trabajo que se desarrolló. Los alumnos interactuaron para escuchar y opinar, brindar y recibir información, compartir puntos de vista respecto de la información investigada. Además en las tareas que implicaron la elaboración de textos y resolución de problemas se pudieron observar actitudes de tolerancia y respeto de modo recíproco. No se observó ninguna discusión que implicara conflicto, sino al contrario hubo una mutua cooperación y armonía durante el desarrollo de los trabajos.

La Cueva citado por Solé, M. (2007) mencionó que: “docente y libro no son las vías únicas para obtener información. El aula debe ser un espacio abierto a la creatividad y en el ingenio en fin a otras realidades donde cada integrante ofrece su aporte.

Dentro de la generación de ambientes de aprendizaje como uno de los principios pedagógico que permiten la implementación del currículo , el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa, se encuentran las interacciones sociales entre los alumnos y el profesor para trabajar en colaboración y construir el aprendizaje considerando a la totalidad de los alumnos, respetando ritmos y estilos de aprender propios de cada alumno.

La interacción social es un factor que contribuye a que los alumnos orienten sus acciones a la búsqueda de soluciones, la promoción del diálogo y la discusión donde el profesor juega un papel de mediador para generar situaciones de inclusión, de corresponsabilidad además de saber elegir los

recursos más idóneos para que los alumnos logren construir sus aprendizajes colectivamente y asegurar que realicen actividades pertinentes a los aprendizajes esperados.

La metodología de proyectos propone una organización que promueve la interacción social entre los alumnos. En relación al tipo de estrategias que se utilizó en la lectura que abordaron Lerner (2001) señaló que “se propicia tanto la colaboración entre los lectores para comprender el texto y la confrontación de sus diferentes interpretaciones como la lectura personal que permite a cada niño interactuar libremente con el texto” (p. 143). El realizar trabajo colaborativo no fue impedimento para que los alumnos tuvieron oportunidad de expresar sus puntos de vista respecto a textos leídos, incluso mencionaron que leyeron para otros debido a lo interesante que les resultó el contenido. Cabe hacer mención que cuando el alumno emplea la estrategia de monitoreo en la lectura logra construir significados que le permiten relacionar ideas respecto de otras experiencias de lectura y de esta manera argumentan mejor sus participaciones. Realizaron lectura comentada en el desarrollo de algunas de las sesiones lo que contribuyó a una mayor integración y mejor comprensión del contenido textual.

Conclusiones

Uno de los propósitos fundamentales de la RIEB es hacer del lenguaje hablado y escrito una práctica social que acompañe al alumno durante su formación como ciudadano para que pueda participar en sociedad con juicio crítico y con conocimiento de sus acciones y sus consecuencias.

Y un factor indispensable para que esto suceda en óptimas condiciones es que los alumnos cuenten con las competencias necesarias en este aspecto.

Por lo que una escuela de educación básica del nivel de primaria ubicada en una zona urbana con características de organización completa que cuenta con la infraestructura, equipo tecnológico y recursos humanos suficientes para brindar un servicio regular a 480 alumnos aproximadamente en un horario de lunes a viernes de 8:00 horas a 13:00 horas, fue el escenario para la aplicación de la metodología de proyectos como estrategia de planificación didáctica la cual posibilitó la mejora de las competencias lectoras en los alumnos de sexto grado, los resultados analizados dan cuenta de sus avances en este aspecto.

Con la aplicación de metodología de proyectos como estrategia de planificación didáctica instrumentada en el grupo de participantes se identificó que éstos lograron desarrollar habilidades que permitieron posicionarse en mejores niveles de competencia lectora en dos de las tres dimensiones: fluidez y comprensión lectora.

Respecto a la dimensión de velocidad, no mostraron un avance significativo pues para lograrlo se requiere que los alumnos trabajen cotidianamente el tipo de lectura en voz alta apoyados en la modalidad de

audición de lectura, lectura guiada y lectura compartida lo cual es difícil lograr a corto plazo. Paulatinamente, se enriquece la lectura reflexiva y la lectura crítica si se practican estrategias como la inferencia y el monitoreo.

Cabe hacer mención sobre otras ventajas desarrolladas como fue el interés mostrado para realizar la lectura de diversos textos en diferentes modalidades como la lectura compartida y lectura comentada con una constante como lo fue conocer el propósito de realizar la lectura sin perder de vista el producto establecido dentro del proyecto, la curiosidad y el ánimo por investigar en otras fuentes sobre el mismo asunto para tener otras perspectivas al respecto y estar en condiciones de argumentar al momento de socializar el texto lo que condujo a una experiencia de lectura enriquecedora.

Un aspecto más fue la colaboración entre pares para sacar adelante las tareas propuestas apoyados en la estrategia de lectura comentada para dar opiniones argumentadas respecto al trabajo desarrollado.

Con el estudio se logró dar respuesta a las interrogantes que en un principio fueron planteadas respecto a 1) ¿Qué debilidades y fortalezas presentan los alumnos de quinto año de educación primaria en el desarrollo de las competencias lectoras? 2) ¿Cuál estrategia didáctica utiliza la profesora para promover el desarrollo de competencias lectoras en los alumnos de quinto grado de educación primaria? Y 3) ¿Qué estrategia didáctica permite el desarrollo de las competencias lectoras en los alumnos de quinto grado de educación primaria, desde un enfoque comunicativo que responda a las demandas sociales?

Se reconoció como respuesta a la pregunta de qué debilidades y fortalezas presentan los alumnos de quinto grado de educación primaria en el desarrollo de las competencias lectoras lo siguiente: como debilidades se encontraron las siguientes: 1) La interacción de los alumnos en la interpretación de la información, 2) El muestreo en la comprensión global del contenido textual, 3) La recuperación de la información y 4) El uso de diversas estrategias de lectura. Y como fortalezas 1) La contextualización de los aprendizajes y 2) La participación guiada como factor que favorece el aprendizaje.

Por lo anteriormente citado se puede concluir que está en manos del profesor el poder brindar a los alumnos las herramientas necesarias para avanzar en su proceso lector como el manejo de las estrategias de lectura (muestreo, anticipación, predicción inferencia y monitoreo) y de esta manera contribuir al desarrollo de las competencias lectoras. Para lograrlo requiere contar con las competencias del perfil docente en torno a las competencias comunicativas como son leer, escribir, hablar y escuchar: lo cual implica desarrollar un trabajo sistémico y organizado de forma subsecuente a través de situaciones de aprendizaje que impliquen el uso de modalidades y estrategias de lectura con el fin de entrenar a los alumnos para que realicen diversos tipos de lectura (lectura en voz alta, lectura en silencio, lectura de búsqueda específica, lectura de comprensión, lectura crítica, lectura recreativa y lectura reflexiva) enmarcados bajo la metodología de proyectos como estrategia de planificación didáctica, evitando a toda costa el verbalismo por parte del profesor.

La respuesta a la interrogante ¿Cuál estrategia didáctica utiliza la profesora para promover el desarrollo de competencias lectoras en los alumnos de educación primaria? Se concluyó que la profesora hacía uso sólo de algunas estrategias de lectura, dejando de lado otras estrategias como inferencia y monitoreo consideradas como necesarias para que los alumnos logren hacer un análisis del contenido textual, evaluando lo que se sabe y lo que se lee para precisar y enriquecer las ideas y los conceptos. Estas estrategias principalmente contribuyen para que los alumnos realicen un trabajo más exhaustivo con la lectura dado que promueve un pensamiento mayormente creativo, al evocar imágenes e ideas de otras experiencias de lectura lo que conlleva a generar significados y un nuevo conocimiento.

Existe además una variedad de técnicas y estrategias para la recuperación de la información y no sólo las utilizadas por la profesora entre las más comunes: mapas conceptuales, cuadros de doble entrada, matrices, mapas mentales, registro de ideas centrales, exposición en orden de ideas, método socrático, por mencionar solo algunas. Sin embargo una cuestión fundamental es que los alumnos conozcan desde un principio el propósito de la lectura para que vayan haciendo una evaluación intrapersonal de la información y al momento de realizar las prácticas sociales del lenguaje, logren llegar a la síntesis.

Otro aspecto fue el tipo de lectura en voz alta que resultó ser una práctica muy frecuente entre los participantes por lo que se concluyó que cuando los alumnos la lleven a cabo el profesor debe acompañarlos para orientar la revisión

de los párrafos o la recapitulación periódica de lo que se va leyendo para que vayan evaluando los niveles de comprensión o incomprensión, de igual manera logren corregir posibles distorsiones que pueda sufrir el contenido textual de manera que se vaya recordando sistémicamente lo leído y se logre garantizar cierto nivel de comprensión. La formulación de hipótesis resultó de gran apoyo en esta tarea los alumnos usaron diversos mecanismos cognitivos para fortalecer la capacidad de análisis como el uso de los aprendizajes previos para activar la memoria de manera que lograron establecer mapas mentales sobre las ideas en relación al contenido textual.

El profesor requiere entonces, manejar una diversidad de estrategias para lograr recuperar la información textual que les implique a los alumnos poner en juego habilidades mentales superiores como el análisis y la síntesis que paulatinamente los entrene en los procesos metacognitivos respecto a la evaluación de los textos.

La respuesta sobre ¿Qué estrategia didáctica permite el desarrollo de las competencias lectoras en los alumnos de quinto grado de educación primaria, desde un enfoque comunicativo que responda a las demandas sociales? Se logró concluir que la metodología de proyectos como una estrategia de planificación didáctica permitió que los alumnos se mostraran interesados en resolver las interrogantes para la resolución de situaciones y así obtener una producción tangible o intangible además con este tipo de trabajo fue posible la participación de los alumnos en la planeación de actividades y asignación de

tareas de manera corresponsable, logrando con ello la apropiación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Quedó demostrado que cuando los alumnos participan activamente en la planeación de las actividades, desarrollan un gran interés por resolver los cuestionamientos y están a la expectativa de lo que acontece para que cuando sea el momento de evaluar también puedan emitir opiniones al respecto con el propósito de mejorar en futuras tareas.

Con esta estrategia de planificación didáctica, paulatinamente los alumnos fueron conscientes del proceso de evaluación llevado a cabo por la profesora la cual buscó obtener información sobre cómo se desarrolló el proceso y la manera de retroalimentar los contenidos para superar los obstáculos presentados.

Un aspecto relevante dentro de esta manera de trabajar fue considerar la práctica de lectura como eje rector de las actividades evitando a toda costa la parcelación y la descontextualización de los contenidos curriculares, lograr los aprendizajes esperados involucrando las prácticas sociales del lenguaje en las diferentes asignaturas para contribuir al desarrollo de las competencias para la vida.

Otro aspecto importante fue la manera en que la profesora se vio involucrada en el aprendizaje de los alumnos, donde su tarea fue regular los procesos lectores de manera que solo intervino cuando realmente consideró fuera necesario hacerlo, permitiendo la autonomía en los aprendizajes dejando que cada alumno se responsabilizara de sus propios saberes, intentando ser

solo guía y mediadora, tarea que al principio se tornó difícil dada la implicancia de la metodología utilizada.

Referencias

- Añorve G. (2010). *Elementos de la Planeación didáctica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arguedas, Q. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Educación* 28(1). 123 – 131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44028110.pdf>
- Astorga, A., Van-der, B. (1991). Los pasos del diagnóstico participativo. *Manual de Diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Humanitas
- Bauselas, H. (2004). La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Blanco, G. (2010). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Blázquez, O. (2010). Proyectos de trabajo: una forma de trabajar en el aula de inglés. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*. 27. 1-8. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/modense/revista/pdf/Numero_27/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_02.pdf
- Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría: Ciencia, Arte y Humanidades*, 14(1). 61-71. Recuperado de: <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacio%C3%B3n.pdf>

- Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista pedagógica*. 31 (88). 15-37. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65916617002>
- Carbonell, M. (2013) *Encuesta Nacional de Lectura*. México.
Recuperado de: http://www.miguelcarbonell.com/docencia/Encuesta_Nacional_de_Lectura_2012.shtml
- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso.
- Cassany, D (2006). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. España. Universitat Pompeu.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2001). Enseñanza de la Lengua. Barcelona: Ediciones Grao.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
Recuperado de: <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20triangulacio%C3%B3n.pdf>.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, (3ed) United States of America: SAGE Publications.
- Cuevas, A., y Vives J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de Documentación* 08, 51-70. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/635/63500804>
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO

- Delval, J. (1997). *¿Cómo se construye el conocimiento?* España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill
- Domingo, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as*. Evaluación de un modelo. Tesis Doctoral. Barcelona. Universitat Internacional de Catalunya. Recuperado de: http://www.practica-reflexiva.pro/docs/Tesis_Angels_Domingo.pdf
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 7-113. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*, Madrid: Ediciones Morata.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: CONACULTA
- Escudero, J. (2004). *Técnicas y métodos desde la animación sociocultural*. España: Narcea.
- Eurydice (2002). *Las competencias Clave*. España. Unidad Española General.
- Ferreiro, G. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2(9), 1-9. Recuperado de:

redie.uabc.mx/index.php/redie/article/download/176/306

Frade, Rubio (2009). Desarrollo de las competencias *lectoras y los obstáculos que se presentan*. México. Inteligencia Educativa.

Francia, A., Martín, A., Salmerón, H., Esteban, C. (1993) *Análisis de la realidad*. Madrid: CCS.

Gallardo, I. (2006). La lectura de textos literarios en el colegio ¿por qué no leen los estudiantes? *Revista Educación* 30 (1), 157-171. Recuperado de <http://www.latindex.ucr.ac.cr/revistas/edu30-1/09-gallardo>

García, J. (1989). *Los estilos cognitivos y sus medidas: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Gobierno del Estado de México (2012). *Una aproximación a la competencia lectora de los alumnos de educación básica*. Recuperado de: portal2.edomex.gob.mx/ieval.../edomex.../ieval_educ_pdf_lectora.pdf

Gómez, L. (2008). El desarrollo de competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 38 (3-4), 95-126 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27012440005>

Gutiérrez-Braojos, C., y Salmerón, P. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de currículum y formación del O1P1do*. 16(1), 183-203. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.

- 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>
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (s/f). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. México: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Recuperado de: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf
- Kalman, J. (2000). La importancia del contexto en la alfabetización *Conferencia Magistral Presentada en Morelia, Michoacán*. Recuperado de <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2002-123/articuloO1P1.pdf>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana* 46, 107-134. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela; lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Macrino, M. (2008). Hacia una planificación integral significativa y creativa. *Instituto María Auxiliadora Profesorado*. Recuperado de: [maria-auxiliadora.idoneos.com/cache/ma/maria.../planificacion. Pdf](http://maria-auxiliadora.idoneos.com/cache/ma/maria.../planificacion.Pdf)
- Melgarejo, D. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, (1), 237-262. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_14.pdf

Monereo, F. (2008). *La evaluación auténtica por competencias*. Recuperado de:
www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk

Monroy Romero, J. y Gómez López, B. (2009). Comprensión lectora. *Revista mexicana de Orientación Educativa* 6 (16), 37-42. Recuperado de
<http://pepsic.bvsalud.org/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=p&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=>

Moreno, B. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, 153-167
 Recuperado de: www.revistaeducacion.mec.es/re2005_10.htm

Moreno, B. (2009). *Lectura de prensa y desarrollo de la competencia lectora*. España: CIDE Mediascopio.

Morgan, P. y Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Council for Exceptional Children* 2 (73), 165-183. Recuperado de: resources.metapress.com/pdf-preview.axd?code=lu166583hu064346&size=largest

Moya, J. (2007). *Evaluar competencias*. Recuperado de www.youtube.com/watch?v=S5KbyREmB7k

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. España: Santillana.

Osorio, V. y Rubio, g. (2007), *La cualidad. Reflexividad, investigación-acción y enfoque indicial en educación*. Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política.

- Peredo, M. (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles Educativos*, 23 (94), 57-69. Recuperado <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13209404>.
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo? *Revista de Tecnología Educativa* 3 (14), 311-321. Recuperado de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/PHP_main/php_2000/2000_26.html
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Pino, M. (1988). *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos*. España: Universidad de Vigo.
- Pozo, J. I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata.
- Quirk, M., Schwanenflugel, P. J., & Webb, M. Y. (2009). A short-term longitudinal study of the relationship between motivation to read and reading fluency skill in second grade. *Journal of Literacy Research*, 41(2), 196-227. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2838245/>
- Riestra, G. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje *Tendencias Pedagógicas* 13, p. 79-105. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.es/Articulos/200813_04.pdf
- Ríos, P. (2008). Evaluación en tiempos de cambio. *Educación y Ciencias Humanas VII* (12), pp. 9-31

- Rodríguez, G., Gil, F., García, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España. Aljibe.
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica *Tiempo de Educar*, 12, (24), pp. 277-297. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31121089006.pdf>
- Salinas, Q., Díaz, Rdz. (2010). La mediación en un ambiente de aprendizaje desde la inclusividad y la diversidad. *Segundo Coloquio Internacional de Educación y Sociedad, con el tema "Innovación Educativa para una Sociedad en la Diversidad", y la 5ª Jornada Binacional de Educación Intercultural*, 68.
- Sánchez, M. (1996). *Textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires. Santillana.
- Secretaría de Educación (2010). *Curso básico de formación continua. Planeación didáctica para el desarrollo de competencias*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación (2011) (a). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación (2011) (b). *Plan de Estudios*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación (2011) (c). *Programa de Sexto Grado de educación primaria*. Secretaria de Educación Pública. México.

Secretaría de Educación (2011) (d). *Reforma Integral para la educación básica Diplomado para maestros de primaria 3° y 4° grados Módulo 1*. México.

Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación (2011) (e). *Reforma Integral para la educación básica Diplomado para maestros de primaria 3° y 4° grados Módulo 2*. México.

Secretaría de educación Pública.

Secretaría de Educación (2011) (f). *Reforma Integral para la educación básica Diplomado para maestros de primaria 3° y 4° grados Módulo 3*. México.

Secretaría de educación Pública.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. España. Graó-ICE

Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. España. Graó-ICE

Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Actualizaciones Investigativas en Educación* 7(3), 1-15

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770306>

Tippelt, R., & Lindemann, H. (2001). *El método de proyectos*. El Salvador, München, Berlin. Recuperado de: <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>

Tovar Santana, A. (2001). *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México. Instituto Politécnico Nacional.

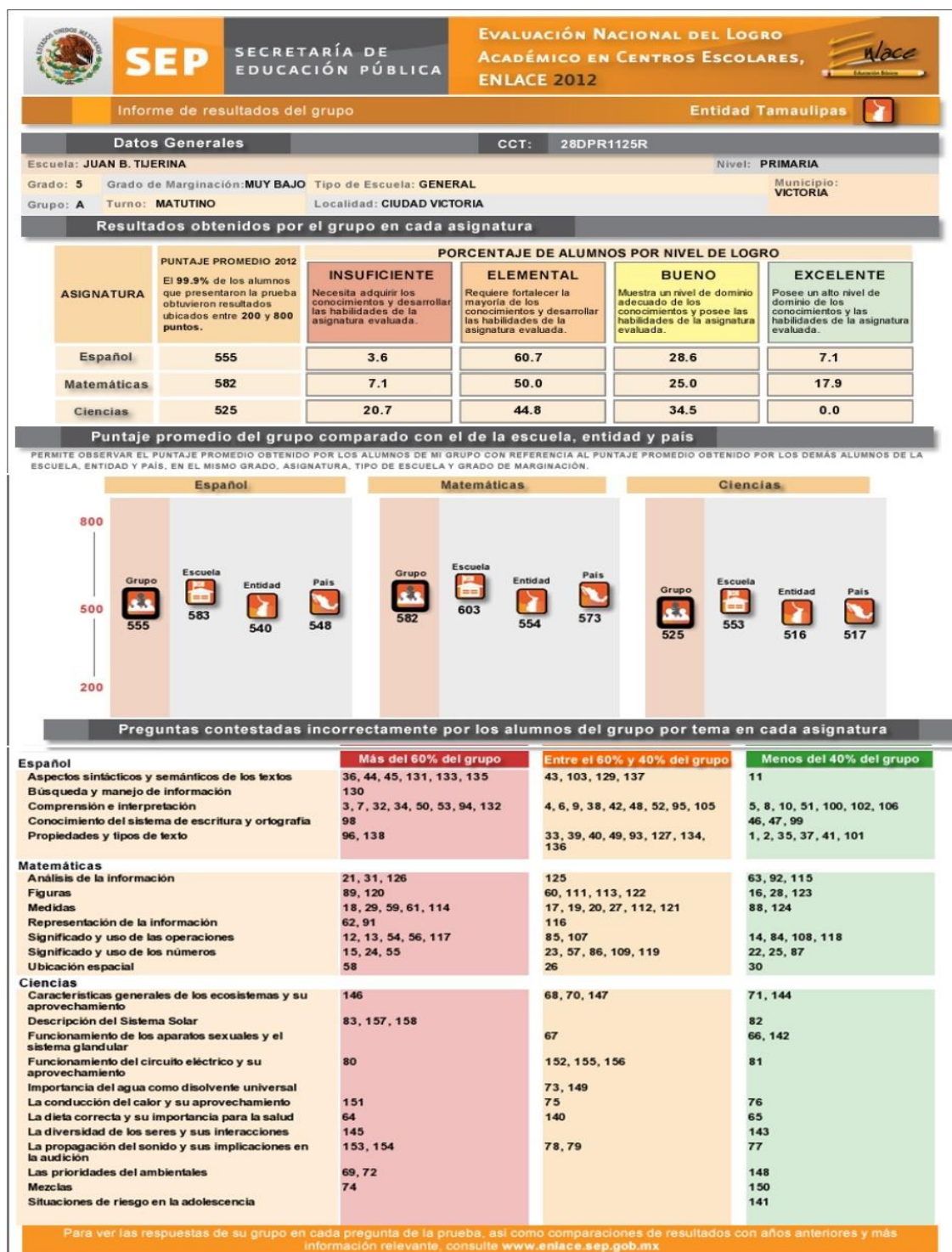
Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11. P. 49-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601107>.

Walker, R. (2002). *Confidencialidad y anonimato, en Métodos de investigación para el Profesorado*. Técnicas de evaluación. Madrid, España: Morata.

Zazueta, M. y Herrera, L. (2008). Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa. *Quaderns Digital*. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10816.

Apéndices

Apéndice A. Resultado de la prueba Enlace



Apéndice B. Velocidad lectora

Tabla 1.

Velocidad lectora

Número de alumno	Palabra por minuto	Nivel de logro
1	81	Requiere apoyo
2	15	Requiere apoyo
3	93	Se acerca al estándar
4	95	Se acerca al estándar
5	37	Requiere apoyo
6	97	Se acerca al estándar
7	86	Se acerca al estándar
8	110	Estándar
9	36	Requiere apoyo
10	76	Requiere apoyo
11	80	Requiere apoyo
12	76	Requiere apoyo
13	73	Requiere apoyo
14	96	Se acerca al estándar
15	112	Estándar
16	76	Requiere apoyo
17	102	Estándar
18	61	Requiere apoyo
19	95	Se acerca al estándar
20	105	Estándar
21	75	Requiere apoyo
22	49	Requiere apoyo
23	114	Estándar
24	48	Requiere apoyo
25	102	Estándar
26	83	Requiere apoyo
27	102	Estándar
28	84	Requiere apoyo
29	85	Se acerca al estándar

Apéndice C. Fluidez lectora

Tabla 3

Fluidez lectora

Número de alumno	Nivel de logro
1	Se acerca al estándar
2	Requiere apoyo
3	Se acerca al estándar
4	Se acerca al estándar
5	Requiere apoyo
6	Se acerca al estándar
7	Se acerca al estándar
8	Estándar
9	Requiere apoyo
10	Se acerca al estándar
11	Se acerca al estándar
12	Se acerca al estándar
13	Requiere apoyo
14	Se acerca al estándar
15	Estándar
16	Se acerca al estándar
17	Estándar
18	Requiere apoyo
19	Se acerca al estándar
20	Estándar
21	Se acerca al estándar
22	Requiere apoyo
23	Estándar
24	Requiere apoyo
25	Estándar
26	Se acerca al estándar
27	Estándar
28	Estándar
29	Estándar

Apéndice D. Comprensión lectora

Tabla 5

Comprensión lectora

Número del alumno	Nivel de logro
1	Se acerca al estándar
2	Requiere apoyo
3	Se acerca al estándar
4	Se acerca al estándar
5	Requiere apoyo
6	Se acerca al estándar
7	Se acerca al estándar
8	Estándar
9	Requiere apoyo
10	Se acerca al estándar
11	Se acerca al estándar
12	Se acerca al estándar
13	Se acerca al estándar
14	Se acerca al estándar
15	Estándar
16	Se acerca al estándar
17	Estándar
18	Requiere apoyo
19	Estándar
20	Estándar
21	Se acerca al estándar
22	Requiere apoyo
23	Estándar
24	Requiere apoyo
25	Estándar
26	Se acerca al estándar
27	Estándar
28	Se acerca al estándar
29	Se acerca al estándar

Apéndice E. Planeación

PROYECTO: LO QUE LAS BIOGRAFÍAS CUENTAN: RECUERDOS PARA COLECCIONAR.	ESCUELA PRIMARIA JUAN B TIJERINA CCT 28DPR1125R CIUDAD VICTORIA, TAMAULIPAS	
Quinto grado Grupo "A"	Sesiones del proyecto: 8	Fecha de inicio: 20 de septiembre 2013
Fecha estimada de terminación: 08 de octubre de 2013.	Fecha real de terminación:	Asignaturas que se abordan: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética y Educación Artística.
CONTEXTO: El presente trabajo se desarrollará en la Escuela primaria Juan B Tijerina, turno matutino; la cual se encuentra ubicada en la zona centro de la ciudad. El plantel tiene todos los servicios básicos y cuenta con instalaciones seguras, además posee la herramienta tecnológica de vanguardia como apoyo a la enseñanza que ahí se imparte. Tiene una plantilla de personal muy completa para brindar un servicio de calidad. Las relaciones entre los docentes son de respeto y colaboración para el desarrollo del Plan Anual de Trabajo. Se atiende diariamente a más de quinientos alumnos de los diferentes grados; su nivel socioeconómico es muy variado dado que asisten alumnos de diferentes puntos de la ciudad. Con el desarrollo de la estrategia de intervención, la metodología de proyectos se pretende que los alumnos de quinto grado logren avanzar en las competencias lectoras mediante una interpretación de la información contenida en diversos portadores de textos favoreciendo: Una mejor comprensión del contenido medular del texto que les permitan hacer inferencias sobre el mismo. Una contrastación, un análisis, una valoración para llegar a la síntesis del contenido textual. Una argumentación válida, a través de la revisión detallada de los párrafos que componen el texto. El respeto y la tolerancia hacia otras formas de pensar diferentes, que		

contribuyan a la vez a lograr una autonomía cognitiva, es decir, paulatinamente adquirir los conocimientos no solo de manera institucional, sino por su propia cuenta y a lo largo de la vida.
SITUACIONES PLANTEADAS POR EL GRUPO EN RELACIÓN AL TEMA : ¿Cómo conocer la vida y obra de las personas? ¿De quién generalmente se escribe en las biografías? ¿Qué datos considerar en una biografía y cómo se pueden obtener? ¿Qué tipo de palabras se emplean en su redacción? ¿Qué utilidad tienen los datos contenidos en una biografía? ¿Se pueden realizar biografías de personas que conocemos? ¿Las personas podemos escribir sobre nuestra propia vida? ¿Cómo conseguir los datos? ¿De qué manera se ubican los lugares de origen de las personas sobre las que se escribe? ¿Cómo se relacionan las biografías con el conocimiento? ¿Por qué es importante escribir sobre la vida y obra de algunas personas? ¿Cómo coleccionar sus recuerdos, de qué recursos valerse? ¿Cómo organizar la información si se quiere escribir una autobiografía?
COMPETENCIAS: Analiza la información y emplea el lenguaje para la toma de decisiones. Comunica información matemática Valida procedimientos y resultados Maneja técnicas eficientemente. Comprensión del tiempo y del espacio históricos Manejo de información histórica Formación de una conciencia histórica para la convivencia. Manejo de información geográfica. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. Artística y cultural.
APRENDIZAJES ESPERADOS: Recuperación de la información: Identifica e infiere las características del personaje a través de la lectura de biografías y autobiografías. Identifica la diferencia en el uso de la voz narrativa en la biografía y la autobiografía. Reflexión sobre la forma del texto y valoración de la misma Usa oraciones compuestas al escribir. Emplea recursos literarios en la escritura de biografías y autobiografías. Desarrollo de una interpretación: Describe rutas y calcula la distancia real de un punto a otro en mapas. Comprensión de los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos. Explica el funcionamiento integral del cuerpo humano a partir de las interacciones entre diferentes sistemas. Interpreta planos urbanos a partir de sus elementos.

Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia. Cuestiona las implicaciones del uso inadecuado de los recursos en el ambiente local y mundial. Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo: Interpreta mediante preguntas, hechos artísticos y culturales a través de la observación de imágenes y objetos pertenecientes al patrimonio histórico tangible. Artes visuales. Fluidez lectora: Vence la dificultad en el ritmo y la continuidad indispensables para realizar la lectura. Velocidad lectora: Pronuncia cada palabra se que lee en un lapso breve.
CONTENIDOS: Características de los personajes a partir de la información que brinda el texto. Entrevista como medio para recabar información. Características y función de los textos biográficos: biografía y autobiografía. Cálculo de distancias reales a través de la medición aproximada de un punto a otro en un mapa. ¿Cómo funciona mi cuerpo? El sistema inmunológico. Localización de sitios de interés en planos urbanos. Un día en el mercado de Tlatelolco. Qué es la conciencia ambientalista. Qué volumen de recursos como la madera, el petróleo, el agua, la electricidad, el gas u otros se consumen anualmente en la localidad, el país o el planeta. Expresar ideas, sentimientos y experiencias a través de la bidireccionalidad.

Número	Descripción de actividades a desarrollar	Recursos de apoyo
Act. 1	Introducción al tema con ideas previas de los alumnos, se les proporciona una lectura (la ciencia y el desarrollo) contenida en su libro de texto de formación cívica y ética, para su análisis y se les comunica sobre el proyecto a desarrollar, invitándoseles a proponer el nombre del proyecto y las actividades para trabajar, estableciendo un cronograma de actividades, la organización de su intervención, la elaboración de un producto para socializarlo y una evaluación y autovaloración del	Lectura en hojas blancas Pintarrón y hojas de rotafolio para registro de cronograma. Libros de texto del

	proceso.	alumno Programa. Lista de cotejo.
Act. 2	Investigación sobre las características de los textos que brindan información sobre la vida de las personas. Lectura de la biografía y autobiografía de Juan Rulfo. Análisis de la información contenida en cada uno de los textos del mismo personaje Lectura de la biografía de Mario J. Molina Premio Nobel de Química. Edward Jenner, Luis Pasteur, para identificar cuáles fueron sus aportaciones a la humanidad. Analizar los tipos de palabras como verbos, adjetivos, adverbios y nexos dentro de su redacción que le brindan cohesión y coherencia al texto.	Libro de texto de español Libros de la biblioteca del aula. Libros de la biblioteca escolar. Enciclopedia La internet
Act. 3	Hacer un análisis de la información que presenta el texto y expresarlo ante el grupo. ¿De quién generalmente se escribe en las biografías? Leer los textos que presenta su libro de español, analizarlos mediante una tabla para responder a los cuestionamientos que se plantean. Escribir preguntas en binas para elaborar la biografía de un compañero. Tomar nota de las respuestas en su cuaderno. Reconocer que todas las personas tenemos una identidad. De acuerdo a los datos obtenidos, cómo se puede ubicar el lugar de origen de su compañero Investigar en su libro de geografía lo que se menciona al respecto, cómo utilizar dicha información para realizar las actividades en su libro de matemáticas donde se propone localizar en un plano la ubicación de las casas de tres de sus compañeros de clase. Dibujar en un croquis el recorrido de la escuela a las casas de sus compañeros, considerando los puntos cardinales y las simbologías sugeridas en los textos.	Libro de texto ciencias naturales. Cartoncillo Cuaderno de notas. Libro de texto español Libro de texto geografía Libro de texto matemáticas Hojas blancas, regla, bolígrafo, cuaderno de notas. Cañón y proyector
Act. 4	Recuperación de los conocimientos previos de la	

	clase anterior. Leer el texto que presenta su libro de lecturas página 51. Discutir su contenido, identificar la época en que vivió el personaje de quien se habla. Trasladarse al libro de texto de historia página 77 y hacer un análisis detallado de lo que muestra una fotografía de la época prehispánica a través de cuestionamientos que aporta su libro de texto al respecto. Reconocerla como una obra artística y clasificarla como una imagen bidimensional. Ir a su libro de educación artística página 12 y 13 para estudiar las características que identifican la imagen como tal. Seleccionar un objeto que tenga un significado para el alumno y hacer una representación bidimensional bajo una técnica. Comentar sobre su significado. Discutir sobre la redacción de los datos biográficos en primera persona y en tercera persona y comentar sobre los aportes al conocimiento, según las biografías analizadas.	Libro de texto español lecturas Libro de texto historia Libro de texto educación artística Objeto personal tridimensional Cartoncillo, colores y bolígrafo, pinturas de agua, pinceles. Proyector y cañón.
Act. 5	Retomar el escrito sobre la biografía de su compañero Analizar sobre la redacción y llevar a cabo la reelaboración atendiendo las correcciones considerando la línea del tiempo, frases adjetivas, adverbios y verbos en tiempos presente y pasado y la relación que tiene con el pronombre. Platicar con las personas que vive y colecciona datos para su autobiografía y lleva fotografías al grupo para saber qué pasó en esa época de su vida.	Libro de texto español Cuaderno de notas
Act. 6	Lectura de la biografía de Mario J. Molina Premio Nobel de Química. Edward Jenner, Luis Pasteur, para identificar cuáles fueron sus aportaciones a la humanidad. Analizar los tipos de palabras como verbos, adjetivos, adverbios y nexos dentro de su redacción que le brindan cohesión y coherencia al texto. Elaborar notas de información que considere pertinentes para la autobiografía. Elegir acontecimientos más significativos apoyándose en los comentarios de las personas	Libro de texto español Fotografías Cuaderno de notas, bolígrafos

	con quienes vive y en las fotografías seleccionadas. Organizar los datos en orden cronológico. Emplear la primera persona para redactar su autobiografía, verificar la concordancia con los verbos y los adverbios de tiempo. Intercambiar el escrito con un compañero para corregirlo (signos de puntuación, uso de mayúsculas, verbos, adverbios, adjetivos y nexos). Hacer las correcciones pertinentes para elaborar su producto final.	
Act. 7	Elaborar notas de información que considere pertinentes para la autobiografía. Elegir acontecimientos más significativos apoyándose en los comentarios de las personas con quienes vive y en las fotografías seleccionadas. Organizar los datos en orden cronológico. Emplear la primera persona para redactar su autobiografía, verificar la concordancia con los verbos y los adverbios de tiempo. Intercambiar el escrito con un compañero para corregirlo (signos de puntuación, uso de mayúsculas, verbos, adverbios, adjetivos y nexos). Hacer las correcciones pertinentes para elaborar su producto final	
Act. 8	Recuperación de los aprendizajes hasta hoy trabajados y qué relación encuentran entre los mismos. Reconocer la lectura como una manera de acceder al conocimiento y aprender de manera autónoma. Distinguir las diferencias y similitudes entre biografías y autobiografías. Identificarlas como textos continuos de acuerdo a su estructura. Modificar el texto de la biografía de su compañero y la autobiografía para después leerlo a los compañeros de grupo. Elegir los que más le hayan gustado y publicarlos en el periódico Mural. Evaluar y autoevaluar la realización del proyecto.	Libro de texto español Cuaderno de notas, bolígrafo Hojas blancas Indicadores de evaluación de la actividad.

Vinculación de las actividades con los estándares curriculares			
Asignatura	Estándares curriculares	Competencia	Contenido
Español	Procesos de lectura e interpretación de textos Producción de textos escritos Producción de textos orales y Participación en eventos comunicativos Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje	Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.	Características de los personajes a partir de la información que brinda el texto. Entrevista como medio para recabar información. Características y función de los textos biográficos: biografía y autobiografía.
Matemáticas	Forma, espacio y medida	Comunicar información matemática.	Cálculo de distancias reales a través de la medición aproximada de un punto a otro en un mapa.
Ciencias Naturales	Actitudes asociadas a la ciencia Identifica la contribución de la ciencia y la tecnología en la investigación, la atención de la salud y el cuidado del ambiente	Comprender los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos	¿Cómo funciona mi cuerpo? Participación de distintos sistemas en el funcionamiento integral del cuerpo: sistema inmunológico
Geografía	Espacio geográfico y mapas.	Manejo de información geográfica	Localización de sitios de interés en planos urbanos
Historia	Temas para reflexionar y analizar	Manejo de información histórica	Un día en el mercado de Tlatelolco
Formación Cívica y Ética	El trabajo transversal	Sentido de pertenencia a la	Reflexionar sobre la relación

		comunidad, la nación y la humanidad	entre la creciente explotación del planeta y el agotamiento de sus recursos.
Educación Artística	Apreciación	Artística y cultural	Expresar ideas, sentimientos y experiencias a través de la bidireccionalidad

Apéndice F. Velocidad lectora

Velocidad lectora

Número de alumno	Palabra por minuto	Nivel de logro
1	84	Requiere apoyo
2	81	Requiere apoyo
3	116	Se acerca al estándar
4	108	Requiere apoyo
5	123	Se acerca al estándar
6	77	Requiere apoyo
7	118	Se acerca al estándar
8	90	Requiere apoyo
9	86	Requiere apoyo
10	62	Requiere apoyo
11	77	Requiere apoyo
12	90	Requiere apoyo
13	115	Se acerca al estándar
14	107	Requiere apoyo
15	87	Requiere apoyo
16	114	Requiere apoyo

Apéndice G. Fluidez lectora

Fluidez lectora

Número de alumno	Palabra por minuto	Nivel de logro
1		Avanzado
2		Estándar
3		Estándar
4		Avanzado
5		Estándar
6		Estándar
7		Estándar

8	Se acerca al estándar
9	Se acerca al estándar
10	Se acerca al estándar
11	Avanzado
12	Avanzado
13	Estándar
14	Estándar
15	Se acerca al estándar
16	Estándar

Apéndice H. Comprensión lectora

Comprensión lectora

Número de alumno	Nivel de logro
1	Estándar
2	Requiere apoyo
3	Estándar
4	Estándar
5	Estándar
6	Se acerca al estándar
7	Se acerca al estándar
8	Requiere apoyo
9	Requiere apoyo
10	Estándar
11	Estándar
12	Estándar
13	Se acerca al estándar
14	Se acerca al estándar
15	Estándar
16	Estándar