



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES UPN
UNIDAD UPN 281-VICTORIA**



TESIS

COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS EN ALUMNOS DE UN GRUPO MULTIGRADO

Que para obtener el título de Maestro en Educación Básica

PRESENTA

PATRICIO LEDEZMA OLVERA

CD. VICTORIA, TAM.

ABRIL DE 2015

Dictamen

Agradecimientos o Reconocimientos

En honor a mis padres, quienes depositaron con gran amor en mi formación integral anhelos de superación personal, a la vez que con el ejemplo propio demostraron que la disciplina y esfuerzo constante son imprescindibles en la vida diaria.

A mi hermana, por su compañía y apoyo constante en la materialización de mis sueños.

Resumen

El proyecto de investigación tiene como propósito transformar la práctica educativa, a través del desarrollo de estrategias didácticas, con el objeto de promover la comprensión lectora de textos narrativos de los alumnos de un grupo multigrado. El contexto en que se realizó el proyecto de intervención fue en el medio rural, en una escuela de educación primaria de organización multigrado, del tipo tridocente. De manera específica en los grupos de quinto y sexto. En el grupo de estudio participaron quince alumnos en total y el docente titular.

El estudio se desarrolló con el enfoque cualitativo y la estrategia que se utilizó fue el estudio de caso. A la vez, el estudio se desarrolló en dos fases: a) fase de diagnóstico y b) fase de intervención.

En la fase diagnóstica se aplicó una evaluación diagnóstica al grupo de estudio, con lo cual se estableció el problema de estudio. Posteriormente se solicitó la participación de cuatro docentes de educación primaria con el fin de validar los constructos. Por su parte, en la fase de intervención la técnica utilizada para la recogida de datos de campo de la intervención fue: a) el registro de observación videograbada y b) diario de campo.

La estrategia de intervención se organizó en cuatro actividades. Los temas centrales que se obtuvieron en el análisis de datos fueron el involucramiento en la actividad y la comprensión del tema.

Por consiguiente, los resultados del proyecto de intervención se clasificaron en dos fases, la primera de ellas fue la fase diagnóstica en la cual se demostró que la mayoría de los alumnos del grupo de estudio requerían de un apoyo adicional para desarrollar la comprensión lectora. La segunda fase, correspondiente a los resultados de la intervención, evidenció la interacción establecida entre los alumnos durante el desarrollo de las actividades de la estrategia de intervención, mismas que representaron retos, los cuales al ser resueltos, les involucró en un proceso de análisis, deducción y asimilación, lo que a su vez facilitó el desarrollo de la comprensión lectora de los textos narrativos.

Palabras clave: Comprensión de lectura, Textos literarios, Estrategias didácticas.

Tabla de Contenido

Capítulo 1. Introducción	7
Contexto de la problemática	8
Planteamiento del problema	9
Algunos estudios sobre la comprensión lectora	11
Preguntas de Investigación	13
Capítulo 2. Revisión de la Literatura	16
Marco de la RIEB	16
Comprensión Lectora	19
Textos narrativos	22
Estrategias didácticas para trabajar con textos narrativos	25
Capítulo 3. Metodología	28
Enfoque y Metodología de la Investigación	28
Procedimiento e Instrumentos de Investigación	28
Fase Diagnóstica.	29
Fase de Intervención.	30
Estrategia de Intervención.	31
<i>Completa comprendiendo</i>	32
<i>Diez de Lectura</i>	33
<i>Construyamos un Final</i>	33
<i>Detective Escritor</i>	35
Procedimiento de Análisis de Datos	36
Capítulo 4. Resultados	37

Resultados de la fase diagnóstica	37
Resultados de la fase de intervención	37
Involucramiento en la actividad.....	38
<i>Participación activa de los alumnos al interior del equipo.....</i>	<i>38</i>
<i>Dificultad para incorporarse al equipo de trabajo.....</i>	<i>43</i>
Comprensión del tema.....	44
<i>Capacidad de análisis y reflexión sobre un texto narrativo.....</i>	<i>45</i>
<i>Obtención de ideas clave de un texto narrativo para construir una historia</i> <i>alternativa.....</i>	<i>49</i>
<i>Identificación de los personajes.....</i>	<i>56</i>
Capítulo 5. Conclusiones	60
Recomendaciones	62
Referencias	63
Apéndice A. Evaluación diagnóstica	69
Apéndice B. Marco de análisis del problema	73
Apéndice C. Validación de constructos.....	74
Apéndice D. Plan de diagnóstico	75
Apéndice E. Matriz de la metodología.....	76
Apéndice F. Cuestionario a docentes	77
Apéndice G. Guía de observación	78
Apéndice H. Diario de campo	80
Apéndice I. Estrategia didáctica.....	83
Apéndice J. Plan de Acción de la fase de intervención.....	84

Apéndice K. Rúbrica de evaluación	89
Apéndice L. Registro de observación.....	90

Capítulo 1. Introducción

El sistema educativo mexicano ha implementado en las últimas décadas dos reformas curriculares, dentro de una dinámica internacional que exige se brinde una educación de calidad a los ciudadanos de todas las naciones. De allí que en los últimos años se hayan realizado en diversos países reformas curriculares, las cuales representan un esfuerzo sostenido y orientado hacia la formación integral de los alumnos en competencias.

Una de estas reformas desarrolladas en México, es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual está orientada a elevar la calidad educativa, con el fin de que los alumnos mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con los medios para acceder a un mayor bienestar personal y con ello colaboren en el desarrollo de su entorno. La RIEB se enfoca en una educación orientada hacia el alumno, basándose en competencias, las cuales son definidas como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 33).

De esta manera, con el enfoque de competencias, se busca proveer a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación de los conocimientos adquiridos, con el fin de que respondan a las demandas de su contexto.

El desarrollo de competencias para la vida demanda generar estrategias de intervención docente, de seguimiento y evaluación de manera integrada y compartida al interior de la escuela y con los diferentes niveles de Educación

Básica, acerca de la contribución de cada uno de ellos para el logro de competencias. (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 246).

Una de las competencias que son centrales en la RIEB, es la de las competencias lectoras. Situación que es central en el presente proyecto.

Contexto de la problemática

La comunidad en la que se realizó el proyecto de intervención se ubica en una zona del medio rural, con oportunidades de empleo escasas. El principal ingreso económico de gran parte de la población deriva de la prestación de servicios de limpieza en el aeropuerto perteneciente a la capital del estado.

En el aspecto educativo la comunidad cuenta con dos escuelas de nivel básico; una de educación primaria y otra de telesecundaria. La investigación se llevó a cabo en la primera de ellas, que es de organización multigrado, del tipo tridocente que trabaja en horario escolar de tiempo completo; 8:00 AM. a 16:00 PM.

El grupo en el que se trabajó estudiaba los grados de quinto y sexto, con quince alumnos en total, de los cuales cinco eran niñas y diez niños. La edad de los alumnos era entre once y doce años de edad. En consecuencia, la permanencia de los alumnos en estos grados le brindó viabilidad a las propuestas que posteriormente son descritas. Además, el hecho de que el investigador, profesor de grupo estudiado, que contaba con cinco años de servicio en el sistema educativo, respaldaron una experiencia en la práctica educativa, por lo cual fue posible observar, analizar e investigar en el campo de estudio elegido.

Dentro de este contexto, uno de los retos que la comunidad escolar debe afrontar es el escaso interés de los padres de familia por el avance de sus hijos en el

aspecto escolar. Además, era notorio los bajos resultados de aprovechamiento académico de los alumnos y en algunos casos especiales de alumnos que requerían afecto, atención y apoyo. Este tipo de aspectos sociales y económicos son una constante en la escuela primaria, no dejan de generar preocupación, sin embargo, este tipo de situaciones deben impulsar la mejora de la práctica docente propia.

Planteamiento del problema

El problema se identificó a partir de los bajos resultados obtenidos por los alumnos en habilidades de comprensión lectora, en una evaluación diagnóstica realizada al inicio del ciclo escolar 2013-2014. Allí se detectó que los alumnos presentaban deficiencias al leer el texto narrativo con el que inició la evaluación y las interrogantes que se desprenden del mismo, de ahí que sus resultados fueron bajos.

Además, los alumnos también obtuvieron bajos resultados en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares 2013 (ENLACE), centrada en las asignaturas de español, matemáticas y una asignatura rotativa en cada ciclo escolar. Los temas a evaluar de español fueron: a) aspectos sintácticos y semánticos, b) búsqueda y manejo de la información, c) comprensión e interpretación, d) conocimiento del sistema de escritura y ortografía y e) propiedades y tipos de texto. De esos temas, para el proyecto de investigación se consideró la comprensión lectora porque esa fue el área en el que los resultados fueron los más bajos; obtuvieron el nivel de insuficiente. Estos resultados justificaron el ingreso al grupo de escuelas focalizadas de la región centro del estado de Tamaulipas, en el cual ocupó el lugar 39 de las 194 que obtuvieron los más bajos promedios en ENLACE 2013 (Secretaría de Educación en Tamaulipas, 2013).

Así mismo, se retomaron datos del Reporte de Evaluación en el que se incluye un seguimiento trimestral del nivel de competencia lectora de cada alumno. En la primera evaluación trimestral siete alumnos se ubicaron en el nivel que requiere apoyo, cuatro en el de que en ocasiones comprende lo que lee y cuatro en el casi siempre comprenden lo leído. Esos niveles se asignan de acuerdo a las especificaciones del informe, el cual comprende un espacio para la evaluación, el cual incluye tres aspectos; a) identificación por parte del alumno de la idea principal de un texto para resumirlo, b) utilizar la información contenida en un texto para desarrollar argumentos y c) la relación de información de dos textos sobre un mismo tema. Dicho aspectos se clasifican en las siguientes situaciones: a) siempre, b) casi siempre, c) en ocasiones y d) requiere apoyo adicional.

Además del análisis de los resultados del diagnóstico y del reporte de la prueba ENLACE, se realizó un análisis de una clase videograbada, la cual se evaluó con los Estándares de desempeño docente en el aula (Organización de Estados Iberoamericanos, 2009). Los resultados de esa evaluación arrojaron que el diseño de estrategias didácticas, de la categoría de planeación, es el área de oportunidad detectada en la práctica docente analizada. Esto dejó evidente entonces, que en la problemática de comprensión lectora el papel del docente es trascendente, los bajos niveles de comprensión orientan hacia la reflexión y análisis de estrategias didácticas aplicadas, razón por la cual se eligió reestructurarlas. De allí que pudo identificarse que la comprensión lectora es una problemática recurrente en el grupo estudiado, que incidía en los aprendizajes esperados y las competencias comunicativas que los alumnos requieren para lograr una formación integral.

Algunos estudios sobre la comprensión lectora

Uno de los propósitos del español en la educación primaria y que es un pilar teórico en el proyecto de investigación es que los alumnos “lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento” (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 16).

En este propósito y analizando los diversos tipos de texto, se ha decidido hacer uso de los textos narrativos para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del grupo multigrado. Considerando que son un tipo de texto que está presente en los programas de estudio desde el nivel preescolar hasta el nivel de educación secundaria, a través de ejercicios que consideran cuentos, novelas, leyendas, entre otras.

Cabe hacer mención, que los textos en los cuales predomina la trama narrativa presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés radica en la acción y, a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el cual esta acción se lleva a cabo (Kaufman y Rodríguez, 2000, p. 118).

De esta manera, es posible considerar que los textos narrativos, que en este proyecto de investigación fueron representados por los cuentos infantiles, facilitan a los alumnos una oportunidad valiosa para que se involucren en el proceso lector y se encaminen hacia el proceso de comprensión lectora.

Aunado a ello, ha sido comprobado mediante investigaciones que cuando niños y niñas se enfrentan a un texto narrativo, aparece el proceso de comprensión, el cual implica el dominio semántico, sintáctico y pragmático del

lenguaje, funciones generales de una representación general del texto apoyada por el proceso de autorregulación (Latorre y Escobar, 2010, p. 37).

Al mismo tiempo y acorde a los estudios de Ferreiro, Pellicer, Rodríguez, Silva y Vernon (2000) la lectura de cuentos es una actividad provechosa en el proceso de lectoescritura, además de estimulante para el alumno y el docente. En consecuencia, resulta idóneo que las estrategias diseñadas para fomentar la comprensión lectora sean atractivas desde un principio para los alumnos, que los motiven a elegir el texto que deseen y comiencen a leerlo, que identifiquen sus personajes y características, el ambiente en que se desarrolla la trama y lo que pueden rescatar de la historia, es decir que expresen lo que se hayan apropiado del texto.

De acuerdo con Duque, Vera y Hernández (2010, p. 37) “se puede afirmar que el texto es una máquina perezosa que requiere de un lector que, por medio de una serie de funcionamientos cognitivos de tipo inferencial llene los vacíos que deje el texto”. En efecto, los alumnos en su papel de lectores deben apoderarse del texto, impulsados por su imaginación, como se ha mencionado, conocer todo lo que describe el autor e ir más allá de lo escrito, relacionarlo con su vida, comprendiendo que los cuentos transmiten enseñanzas y promueven la práctica de los valores y actitudes que en ocasiones los personajes descuidan, siendo impulsores del trama.

Del mismo modo, tal como lo cita Smith (1983, p.78) “la lectura no es una actividad pasiva, los lectores deben realizar una contribución activa y sustancial si pretenden darle sentido a lo impreso”. Dada las condiciones que anteceden, se

deben utilizar las diversas modalidades de lectura para potenciar el gusto lector, evitando la monotonía lectora, principal objetivo a desaparecer de la planificación de proyectos de fomento lector. Debido a que mientras se lee o escucha a un orador, se formulan preguntas de forma constante; y en la medida en que estas preguntas sean contestadas, y la incertidumbre se reduzca, se estará comprendiendo el texto impreso.

Lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal de lo que leen es uno de los objetivos centrales en la educación básica. Para lograr dicho objetivo de manera progresiva se deben analizar los textos que leen, brindándoles la seguridad necesaria para que asuman una postura frente a ellos. Tal como sostiene Lavov (citado por Nigro, 2005, p. 231). Los datos más importantes que se encuentran en la narrativa no se sacan de la observación de la producción del discurso o de experimentos controlados, pero sí de las reacciones de las audiencias a esas narrativas a las que se les han contado.

El trabajo con textos narrativos debe convertirse en una actividad cotidiana y placentera para los alumnos, con el objeto de lograr que alcancen un alto grado de compromiso con lo que leen.

Preguntas de investigación

De acuerdo con los razonamientos realizados en el planteamiento de la problemática, se formularon las siguientes interrogantes de investigación:

1. ¿Cómo promover la comprensión lectora de textos narrativos en alumnos de un grupo multigrado?

2. ¿Qué elementos característicos de la comprensión lectora se detectaron en las actividades desarrolladas por los alumnos con la estrategia de intervención?

3. ¿Cómo la estrategia de intervención “Leo y comprendo”, aportó elementos al desarrollo de la comprensión lectora?

Una vez hecha esta precisión, se expone que el presente proyecto de investigación está dirigido a docentes que posean experiencias similares a las aquí planteadas, para que se apropien de lo que les pueda ser útil en su práctica docente, a la vez se dirige a padres de familia que deseen documentarse acerca de la relevancia de la comprensión lectora para el desarrollo escolar de sus hijos y como parte de las competencias para la vida y por último, pero no menos relevante, a las autoridades educativas que deseen conocer el trabajo docente en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

De allí que, la importancia de investigación radica en la consolidación de un propósito en el desarrollo de competencias para la vida de cada uno de los alumnos que conforman el grupo de estudio y en el aspecto profesional representa la oportunidad de enriquecer con proyectos de investigación la práctica profesional. Las experiencias y el marco teórico recopilado, marcan una pauta en las formas de enseñanza y mediación que fundamentarán la trayectoria propia en esta enriquecedora profesión.

Es necesario destacar, que la lectura es una de las prácticas sociales del lenguaje, su desarrollo en el nivel de educación primaria, puede facilitar el análisis de textos diversos en cualquier asignatura y asegurar la comprensión de contenidos en los niveles educativos posteriores. Por tal razón, el propósito de

este estudio de caso es desarrollar estrategias didácticas, con el objeto de promover la comprensión lectora de textos narrativos en alumnos de un grupo multigrado.

Capítulo 2. Revisión de la Literatura

La literatura del proyecto de intervención fue dividida para su comprensión en tres apartados, los cuales son: a) Marco de la RIEB, b) Comprensión lectora y c) Textos narrativos.

Marco de la RIEB

México en la actualidad construye y aspira a fortalecer ciudadanos con derechos plenos y nuevas responsabilidades; como acompañantes o gestores de los cambios que la nación demanda. Por consiguiente, la renovación permanente del saber científico y tecnológico, en vías de consolidar una economía centrada en el conocimiento, detonó reformas educativas, mismas que se apuntalan en los propósitos de la RIEB, la cual a su vez, presenta áreas de oportunidad que es importante identificar y aprovechar para materializar los esfuerzos e ideales; que aspiran a una educación de calidad, basada en un enfoque por competencias.

De esta manera, la RIEB, reconoce una proyección de lo que es el país hacia lo que se quiere que sea, basándose en el dominio generalizado de la comunicación, lo cual rescata la presente propuesta de intervención. A la vez, la RIEB concentra y orienta los aportes educativos nacionales e internacionales, en el Plan de estudios 2011. Educación Básica.

Por esta razón, el Plan de estudios 2011 de Educación Básica es el “documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes” (Secretaría Educación Pública, 2011, p. 29). Al respecto cabe destacar, que el Plan de estudios 2011 parte de la inclusión de los diversos aspectos que conforman el

desarrollo curricular, mismos que se expresan en los principios pedagógicos. En este sentido, los principios pedagógicos son “condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (Secretaría Educación Pública, 2011, p. 30).

Dentro de este marco, el estudio se sustenta en dos principios pedagógicos; el primero de ellos 1.1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, el cual plantea que en el alumno se genere su “disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 30).

De la cita anterior, se encuentra un antecedente en el constructivismo cognitivo, de forma precisa en la vertiente teórica de la teoría del aprendizaje estratégico.

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. Al enseñar a los alumnos a utilizar las estrategias cognitivas autorreguladoras y la reflexión cognitiva se busca intencionalmente que éstos aprendan a construir una forma personal de aprender (Hernández Rojas, 2008, p. 51).

Para precisar la importancia del aprendizaje en cada alumno, Vygotsky (citado por Pozo, 1997, p. 196) declaró que “los significados provienen del medio social

externo, pero deben ser asimilados o interiorizados por cada niño concreto”. De allí la importancia del principio pedagógico de usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, el cual contempla los acervos de la Biblioteca Escolar y la Biblioteca del Aula, debido a que “favorecen el logro de los estándares nacionales de habilidad lectora; permiten la contrastación y la discusión, y apoyan a la formación de los estudiantes como lectores y escritores” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 34).

Es precisamente esa condición la que se analizó en el presente estudio, para lo cual se consideraron los propósitos de la enseñanza del Español en la Educación Básica en los que se establece que los alumnos “logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar” (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 15).

El nivel de educación primaria, es el espacio en el que los alumnos se inician de manera formal y sistematizada a reflexionar sobre las características y funciones de la lengua oral y escrita, por lo cual se requiere que participen en diversas prácticas sociales del lenguaje como actividades escolares. Para ello, la Secretaría de Educación Pública (2012) estableció la necesidad de promover que los alumnos lean comprensivamente diversos tipos de textos para con ello satisfacer necesidades de información y conocimiento que surgen de las actividades de aprendizaje de las que son partícipes. Por tal razón, resulta idóneo establecer en el siguiente apartado el marco teórico de la comprensión lectora.

Comprensión Lectora

El cambio constante y acelerado de la propia sociedad ha modificado las funciones y características de la comunicación oral y escrita, de allí que el contexto en que se desarrolla el alumno influye en la comprensión lectora que logre. Esto, plantea nuevas demandas a la escuela para la formación de los alumnos, sobre todo, porque es la escuela quien tiene la tarea de la alfabetización del alumno y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Se parte de la base de que “la función primordial de la escritura, como objeto cultural es la comunicación” (Gómez, Villarreal, López, González, y Adame, 1995, p. 18).

La escuela primaria en este caso, es el lugar en el que se propició la interacción y comunicación a través de la lengua oral y escrita. En consecuencia, la relación de un alumno con sus compañeros le permitió percatarse y hacer uso de las diferentes formas en que se pudo decir algo. Dicho ambiente, lo trasladó en forma escrita en las producciones realizadas. De acuerdo con Gómez, et al. (1995, p. 18),

en la medida en que los textos descritos adquieran sentido para el niño, el sistema de escritura cobra existencia social como objeto cultural...el concepto de enseñanza aprendizaje de la lectura debe pensarse y desarrollarse en el contexto social de la comunicación.

De allí que desde ésta perspectiva de la transformación de las prácticas escolares, se le otorga al docente un papel trascendental en la re-conceptualización para que el alumno desarrolle la lectura y la comprensión lectora. En concordancia con la antes mencionado, cabe destacar que las primeras diferencias entre lectura y comprensión lectora fueron establecidas en los años veinte, distinguiendo pronunciar

y comprender. De esta manera y con base en los principios de la teoría constructivista, varios autores se han centrado en definir el análisis de la lectura como un proceso para desarrollar la comprensión lectora.

La primera definición a considerar, describe a la comprensión lectora como “la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del autor” (Gómez, et al. 1995, p. 19). De tal manera que con base en lo expresado, se consideró que es posible identificar elementos del contexto social o vivencias personales en las producciones de comprensión lectora de los alumnos, docentes o cualquier otro individuo. Al respecto Goodman (citado por Gómez et al., 1995), señaló que en el proceso de lectura se establece una relación entre el texto y el lector, esto debido a que al procesarlo como lenguaje, construye un significado propio. Es por ello, que la comprensión lectora es considerada un proceso con diversos aspectos que son descritos posteriormente en el apartado.

Al respecto, la lectura la definieron Gómez, et al. (1995) como un proceso constructivo, en el cual el lector emplea un conjunto de estrategias (anticipación, predicción, inferencias, muestreo, autocorrección, entre otras) que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir, comprender el texto (p. 20).

En este proceso de construcción del significado se identifican, de acuerdo con Goodman, (citado por Gómez, et al., 1995, p. 20) “cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical o sintáctico, y de significado”. El propio autor aclara al respecto que cada ciclo es tentativo, el cual para ser completado requiere de la apropiación de algunos

ciclos para una lectura eficiente, antes de que el lector obtenga el significado. Por otro lado, Gómez, et al. (1995) señalaron que la comprensión lectora conlleva a una generación de significado para el lenguaje escrito; se establecen relaciones con los conocimientos previos y experiencias. A la vez, la comprensión lectora depende del nivel intelectual del sujeto, con el cual puede obtener un conocimiento cada vez más objetivo, que le permita comprender el mundo en general.

De la misma manera, Lescano (2002) señaló que “la comprensión lectora consiste en un proceso interactivo entre un lector con un sistema cognitivo determinado y un texto escrito por un autor que, a su vez, posee un sistema cognitivo” (p. 3). Para Smith (1983), el lector debe descubrir las diferencias necesarias entre las letras y palabras, para lo cual se requiere ser consciente qué es lo que hay que buscar. Además de ello, afirmó Smith que “la lectura no es una actividad pasiva, los lectores deben realizar una contribución activa y sustancial si pretenden darle sentido a lo impreso” (p. 78).

Dentro de este marco ha de considerarse en el contexto escolar, que los alumnos requieren hacer propio el texto, mediante el establecimiento de identificación con los personajes o la trama de la historia, las situaciones a las que se enfrentan, por mencionar algunos ejemplos, y con ello comprender el mensaje que el autor transmitió en el texto narrativo y darle sentido en su vida cotidiana. Este proceso inicia dinámicamente desde el momento en que se plantean interrogantes a los lectores. Al respecto Smith (1983) considera que la predicción es un proceso en el cual se formulan preguntas, y la comprensión lectora permite dar respuestas a las

mismas. En la vida cotidiana, constantemente se formulan preguntas y en la medida en que sean contestadas, estaremos comprendiendo.

Como señalaron Duque, Vera, y Hernández (2010, p. 36). “la lectura en sí misma es un valor y si leemos comprensivamente se podrá obtener el máximo provecho y adquirir otros valores a partir de ella”. Esto, debido a que la comprensión lectora permite que el alumno reestructure sus conocimientos o construya nuevos, con lo cual puede conseguir las metas que se ha planteado, inclusive sobrepasarlas.

Al respecto de la apropiación del texto, García (citado por Gómez et. al. 1995) como resultado de sus estudios, consideró como una responsabilidad aceptar que comprender un texto constituye captar el contenido y reconstruirlo. Cuando los alumnos se involucran con un texto narrativo, aparece el proceso de comprensión. Según Latorre y Escobar (2010) este proceso implica el dominio semántico, sintáctico, pragmático del lenguaje, la representación del texto y el proceso de autorregulación del individuo. Por consiguiente, es adecuado describir a continuación el marco teórico de los textos narrativos.

Textos narrativos

Los textos narrativos “se caracterizan por contar una historia ya sea ficticia o real, que se desarrolla en un espacio puntual, a lo largo de un determinado período de tiempo” (TiposDe.Org. Portal Educativo, 2014, s/p.). Los personajes que se describen en ellos, pueden ser reales o fantásticos. Algunos ejemplos de textos narrativos son: a) cuento, b) novela, c) historieta, d) chiste, e) diario de vida, f) biografía y c) crónica. Al respecto, Polanyi (citado por Nigro, 2005, p. 210) estableció que “todo texto narrativo está trabajado a través de cláusulas, donde cada una es

una unidad completa, que puede incluir una oración entera, una respuesta, un falso comienzo o simplemente, un conector o marcador discursivo”.

Como señaló Nigro (2005) para la comprensión del mismo son necesarios aspectos como los conocimientos culturales, lo que se dijo previamente y lo que conoce de manera mutua el emisor y el receptor de un mensaje. En ese sentido, el texto tiene “una función mediadora, comunicativa, entre dos o más individuos usuarios de la lengua, pero también una función cognitiva, permite aprender, conocer y comparar mundos distintos” (Lescano, 2001, p. 11).

Es así que los textos narrativos representan un medio para aprender acerca de la existencia de ciudades, países y quizá continentes que no les es posible visitar por el momento, pero de los cuales aprenden lo fundamental. También los textos narrativos, como el de un cuento infantil, tienen la capacidad de trasladar a un alumno a alguna aventura que le resulte increíble y que lo lleve a obtener información sobre aspectos de la realidad, como de características climáticas, animales acuáticos y un sinnúmero de conocimientos, todo ello aun cuando en la vida real quizá el alumno no haya tenido la oportunidad de conocer.

Añádase que, los textos narrativos apoyan al logro del desarrollo psicológico del alumno y de contenidos que revisa en su contexto escolar, como lo identificaron en sus estudios Jiménez y Marmolejo (2005) que la lectura comprensiva de un texto narrativo les facilita la apropiación de conocimientos nuevos, a la vez que enriquece su lenguaje oral y escrito. Coincidieron también Le Gall y Resnick (citados por Jiménez y Marmolejo, 2005, p. 144) quienes reconocieron que “numerosos estudios e incluso el propio desarrollo del lenguaje en los niños, han validado el pensamiento

narrativo como vía de gran importancia para la comprensión y adquisición de habilidades socio-cognitivas”. En ese sentido, el desarrollo de las habilidades socio-cognitivas merecen una mención especial considerando que el proyecto de investigación se aplicó en un grupo multigrado que comparte un contexto social, en el cual el trabajo con textos narrativos propició la apertura a la interacción y participación activa entre los alumnos.

Interacción que como señalaron Jiménez y Marmolejo (2005) con los textos narrativos se puede incidir en los niveles de significación y sentido, tanto para el alumno como para el profesor. Es decir, el lector da un sentido personal a lo que analiza en un texto narrativo que le resulta relevante, se apropia de elementos de diversas maneras, los cuales se impregnan y están impregnados de sus vivencias personales. Ese proceso, según Jurado, Bustamante y Pérez (citados por Duque, 2010) se puede producir en dos niveles de comprensión lectora: a) el literal que se fundamenta en la búsqueda de ideas principales del texto y b) inferencial en el que se agregan los saberes previos. Al respecto Jurado, Bustamante y Pérez (citados por Latorre, Ramírez y Navarro, 2007) señalaron que el nivel literal contempla los aspectos e información que los alumnos toman directamente del texto, por ejemplo, al mencionar los personajes principales o recordar secuencias de eventos dados en el texto, por mencionar algunos. Por otra parte, el nivel inferencial se alcanza cuando se es capaz de identificar información explícita en el texto, especialmente a través de situaciones que parten de lo narrado.

Estrategias didácticas para trabajar con textos narrativos

Sin duda alguna, el uso de textos narrativos es un medio para adentrar a los alumnos y docentes en un constante proceso de aprendizaje, basado la formación en competencias. Para Solé (2012), la competencia lectora puede empezar a construirse por medio de la participación cotidiana de los alumnos en actividades que privilegien el uso funcional y de disfrute de la lectura. Lo cual, inclusive puede conducir a la generación y establecimiento de lazos emocionales entre la lectura y el lector, además de con las personas que le rodean.

Por tal razón, resulta indispensable el diseño de una estrategia didáctica enfocada específicamente en actividades para la comprensión de textos narrativos. Al respecto, Trabasso y Bouchard (citados por Gutiérrez y Salmerón, 2012) clasifican a este tipo de estrategias como las que incorporan procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, auto-regulada y competente en función de la meta y las características del material textual, todo ello teniendo siempre como objetivo el cumplimiento en el desenvolvimiento de las competencias por parte de los alumnos.

Además, porque en los Programas de Estudios 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011) se marca la importancia de emplear las estrategias didácticas de lectura con el fin de que los alumnos sean capaces de localizar información puntual de los textos, hacer deducciones e inferencias en un proceso de comprensión de lo que leen. Así, lograr que la competencia lectora no se limite a la comprensión literal del texto, sino a una comprensión más profunda del sentido del texto.

Algunas estrategias que en el programa se proponen para impulsar la lectura de calidad de textos narrativos y que fueron considerados en el presente proyecto son: a) que el profesor le lea en voz alta cuentos a los alumnos, b) buscar información para completar un texto que leyeron, c) anticipar de qué tratará el texto a partir del título, f) fijarse en pistas importantes, como imágenes del cuento y con ello describir posibles situaciones o pasajes de la historia que aborda el cuento (Secretaría de Educación Pública, 2012). Por otro, Schewel y Waddell propusieron cuatro estrategias efectivas para ayudar a estudiantes poco hábiles a desarrollar habilidades de comprensión de lectura. Estas estrategias son: a) auto-cuestionamiento, b) estrategias de vuelta atrás, c) uso de códigos y d) uso de inferencias (citados por Sanz, 2003).

En vista de lo anterior, la estrategia de intervención debe de contener entre sus actividades, una en la que se establezca la predicción a partir de la lectura de un fragmento de texto, con lo cual se crea el espacio para que al alumno redacte una versión de determinado texto narrativo, mismo que incorpore conocimientos, sentimientos, ideas y demás aspectos relevantes para dar sentido a la trama. Más aún, considerar lo planteado por Morles (citado por Sanz, 2003), quien señaló que consiste en “relacionar el contenido del texto con elementos externos que facilitan la relación entre la información del texto y las ideas que tiene el lector. El uso de analogías, ejemplificaciones, comentarios personales, visualizaciones del contenido, etc.” (p. 30). También Weisberg (citado por Sanz, 2003) planteó que es posible mejorar la comprensión lectora mediante actividades de instrucción encaminadas a la utilización de los conocimientos previos que posee el lector sobre determinado

tema y del uso de las estructuras del texto.

En el diseño de la estrategia requiere que para cada actividad, se establezca y se de a conocer al alumno las competencias que se desean mejorar. Al respecto Gutiérrez y Salmerón (2012), señalaron que es importante que los alumnos sepan cuáles son las características de la demanda en una tarea determinada de lectura y ello les permita responder a las cuestiones que se les plantean.

Otro aspecto importante y enriquecedor es lograr un buen nivel de diálogo entre los alumnos en el momento de aplicación de las actividades de la estrategia con textos narrativos. Por lo tanto, como señalaron Gutiérrez y Salmerón (2012), es crucial permitir a los escolares explicar y discutir entre pares las visiones sobre un texto, debido a que favorece comprobar hasta qué punto han comprendido, con ello estar en condiciones de ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura los cuales justifican un sentido comunicativo.

Capítulo 3. Metodología

En el presente capítulo se describe la metodología con la que se llevó a cabo la investigación. Con el propósito de brindar una información detallada se dividió en los siguientes apartados: a) Enfoque y Metodología de la investigación, b) Procedimientos e Instrumentos de Investigación, c) Estrategia de intervención y d) Procedimiento de Análisis de Datos.

Enfoque y Metodología de la Investigación

El estudio se desarrolló con el enfoque cualitativo, que acorde con Creswell (2009, p. 11) “es un medio para explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano. El proceso de investigación involucra preguntas emergentes y procedimientos, información recolectada en el contexto del participante”. La estrategia cualitativa que se utilizó fue el estudio de caso, con el cual el investigador “explora a profundidad un programa, evento, o uno o más individuos. Los casos son limitados por el tiempo y actividad, y los investigadores recolectan información usando una variedad de procedimientos de recolección de datos en un periodo sostenido de tiempo” (Creswell, 2009, p. 21).

El problema de estudio, como se mencionó en el Capítulo I, se detectó en una escuela primaria de organización multigrado, del tipo tridocente. De forma concreta en los grados de quinto y sexto, con quince alumnos en total, de los cuales cinco son niñas y diez niños, la edad del grupo es de entre once y doce años de edad.

Procedimiento e Instrumentos de Investigación

El presente estudio se desarrolló en dos fases: a) diagnóstica y b) de intervención.

Fase Diagnóstica.

Esta fase se inició con la aplicación de una evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar (ver Apéndice A). La aplicación de este instrumento se enfocó en detectar con claridad las áreas de oportunidad de la propia práctica docente del investigador. Esto le ayudó a definir y establecer el problema de estudio. El proceso se realizó con el apoyo de un registro de clase grabado en video, el cual se autoevaluó con la aplicación del cuadernillo de estándares de desempeño docente en el aula Organización de Estados Iberoamericanos, 2009). Se organizaron las acciones a realizar a través de un marco de análisis (ver Apéndice B).

De esta manera, con el fin de validar los constructos que orientaron el diseño de los instrumentos, se solicitó la ayuda de cuatro docentes de educación primaria a quienes se les proporcionó un instrumento para que lo contestaran (ver Apéndice C). Para tener la seguridad de que el instrumento elaborado permitiera obtener las aportaciones de los docentes en educación primaria, se proporcionó una guía de revisión y definición de constructos, para que redactaran la definición propia.

Una vez validados los constructos, se organizaron las acciones a realizar a través de un plan diagnóstico (ver Apéndice D) y la definición de los conceptos claves utilizados durante el proceso de realización. Para tener claridad en el proceso metodológico, se realizó una matriz de metodología (ver Apéndice E) en la que se incorporó entre otra, información sobre los instrumentos de investigación, los sujetos a quienes se dirige y los datos que precisa recabar.

El primer instrumento, consistió en una evaluación diagnóstica dirigida a los alumnos del grupo de estudio, dicho instrumento es una prueba escrita, misma que

“se construye a partir de un conjunto de preguntas claras y precisas, que demandan del alumno una respuesta limitada a una elección entre una serie de alternativas, o una respuesta breve” (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 64). Esto permitió contar con las evidencias y posterior identificación del nivel de comprensión lectora de los alumnos.

Realizado lo anterior, se aplicó un cuestionario a cuatro docentes (ver Apéndice F) de educación primaria que laboraban en escuelas multigrado y de organización completa pertenecientes a la zona escolar en que labora el investigador. El propósito fue recopilar información que brindara una perspectiva de los niveles de comprensión lectora en grupos con contexto similar.

Una vez que los sujetos participantes en esta etapa de la investigación contestaron los cuestionarios fueron recolectados por el investigador para salvaguardar la información que contenían.

Fase de Intervención.

Las técnicas utilizadas para la recogida de datos de campo de la intervención fueron: a) el registro de observación videograbada y b) diario de campo.

El registro de observación videograbada. La investigación cualitativa permite el uso de la observación, que de acuerdo a Rodríguez, Flores y García (1999, p. 150) “es un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema”. Para el fin citado, el investigador elaboró una guía de observación (ver Apéndice G), la cual “es un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse como afirmaciones o preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula señalando los

aspectos que son relevantes al observar (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 22). El registro de videograbación permitió al investigador analizar el desarrollo de las actividades construyamos un final y el detective escritor, que formaron parte de la estrategia de intervención. Este instrumento arrojó información fiable de las situaciones que se presentaron en el grupo de estudio.

Diario de campo. Según la Secretaría de Educación Pública (2013) es un instrumento en el cual se registra una narración breve de la jornada y de hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo durante la sesión de la actividad. Es importante destacar que el diario de campo se utilizó durante todo el proceso de intervención (ver Apéndice H).

Estrategia de Intervención.

En esta etapa de intervención se diseñó una estrategia didáctica, la cual hace referencia a un “conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (Tobón, 2005, pág. 216). Fue titulada “Leo y comprendo” (ver Apéndice I), y se fundamentó en el desarrollo de las competencias para: a) Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, b) identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas y c) analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.

La estrategia se organizó a través de cuatro actividades descritas en un plan de acción (ver Apéndice J). Estas actividades fueron: a) completa comprendiendo, b) diez de lectura, c) construyamos un final y d) el detective escritor.

Completa comprendiendo.

La actividad inició con la presentación del cuento infantil “Mi día de suerte” de la escritora Keiko Kasha (2006) y se utilizó el método Cloze, el cual de acuerdo con Rodríguez Trujillo (1993), permite identificar el dominio del vocabulario, la gramática y el conocimiento sobre un tema, para facilitar la reconstrucción de un determinado mensaje con mayor precisión. En este sentido, las palabras omitidas debieron ser aportadas por los alumnos con el propósito de que la lectura tuviese de nueva cuenta un sentido en su trama. La forma de trabajo fue en equipo, cada equipo se conformó utilizando cuatro fichas de colores, ello con el fin de promover una interacción entre los alumnos al momento de complementar el texto narrativo.

El instrumento de evaluación aplicado fue la rúbrica (ver Apéndice K), el cual “es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada” (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 51). Los aspectos que se evaluaron en la rúbrica fueron: a) conceptual, el cual valora si el alumno comprende que el texto narrativo que se le ha proporcionado requiere de la búsqueda de palabras que permitan complementarlo, b) procedimental, evalúa si el alumno identifica las palabras que mejor se complementan al texto, desde el punto de vista de su significado y concordancia gramatical y c) actitudinal considera si el alumno demuestra una actitud participativa e incluyente al momento de complementar el texto narrativo. Al finalizar la actividad los equipos de trabajo presentaron al resto del grupo su producción. La aplicación se realizó el día viernes

14 de febrero del 2014, en una sesión de clase al inicio de la jornada escolar, contando con una duración de cuarenta minutos.

Diez de Lectura.

El desarrollo de la actividad se orientó en la competencia de leer y analizar de forma independiente un texto narrativo para redactar una recomendación en un diario de grupo que pudieron llevar a casa para complementar la actividad. Para dicho fin, el alumno contó con los materiales de la biblioteca del aula, de los cuales podía elegir el que fuese de su agrado e interés.

El instrumento de evaluación aplicado fue la rúbrica, la cual junto con el diario de grupo, son consideradas evidencias de la actividad. Los aspectos a evaluar en la actividad fueron los siguientes: a) conceptual, el cual contempla si el alumno comprende lo que implica redactar una recomendación de un texto narrativo, b) procedimental, considera la lectura y análisis del texto narrativo por parte del alumno para redactar una recomendación, y c) actitudinal, se centró en valorar la expresión y actitud participativa del alumno al redactar una recomendación y presentarla al resto del grupo. Debido a que cada alumno contó con un día para redactar la recomendación, la fecha de aplicación inició el lunes 17 y concluyó el viernes 26 de febrero del 2014.

Construyamos un Final.

Esta actividad se fundamentó en promover en el alumno la competencia al leer, analizar e interpretar las escenas de un cuento infantil para crear un final alternativo. La dinámica de trabajo fue la integración de equipos, utilizando las fichas

de colores. El cuento infantil utilizado se titula “La directora del pantano negro”, del autor Mike Thaler (2008).

Dicho texto narrativo, fue dividido en dos capítulos, de tal manera que a los alumnos se les presentó la primer parte por medio de la lectura en voz alta a cargo del docente. La trama gira en torno a un alumno que es reportado y enviado a la dirección por tener una mala conducta con su profesora, en el camino hacia la dirección imagina las historias más monstruosas sobre lo que le depara. Después de crear una atmosfera de suspenso en el texto y culminar con que la puerta de la dirección se abre lentamente. A los alumnos del grupo de estudio se les planteó la pregunta: ¿Qué imaginan qué sucedió después? Escribanlo. Es así como cada equipo de trabajo construyó el final que acordaron. Para concluir la actividad, cada equipo presentó al resto del grupo su producción escrita. Finalmente el docente dio lectura a la parte final del cuento para que los alumnos fuesen conscientes de la capacidad que poseen para reestructurar un texto narrativo por medio de la lectura, análisis e interpretación de escenas.

El instrumento de evaluación que se aplicó fue la rúbrica. Los aspectos a evaluar fueron: a) conceptual, el alumno concibe que el cuento está conformado por un inicio y desarrollo, por lo cual debe crear un final acorde a la trama. b) procedimental, el alumno lee, analiza e interpreta las escenas del cuento infantil para crear un final alternativo y c) actitudinal, manifiesta una actitud participativa e incluyente para con su equipo de trabajo, con el propósito de crear un final alternativo. Cabe destacar que de esta actividad se elaboró un registro de observación (ver Apéndice L) de la actividad que se llevó a cabo el viernes 11 de

abril de 2014, al inicio de las actividades escolares y tuvo una duración de cincuenta minutos.

Detective Escritor.

Las competencias a desarrollar de la actividad fueron analizar e interpretar imágenes de un cuento infantil y emplearlas para redactar una versión propia. El grupo multigrado se organizó en equipos de trabajo, por medio del uso de fichas de colores, como en las anteriores actividades. El texto narrativo se titula “El misterioso caso del oso”, de Jeffers (2008). El reto se planteó a los alumnos con el siguiente texto: Hoy te contaré una historia de suspenso, te convertirás en investigador, un detective y escritor, sólo tienes que ponerte muy listo, observar, analizar y seguir las pistas de este caso misterioso, el caso del oso. Completa la historia apoyándote en las imágenes. Acto seguido, cada equipo inició a crear una historia en el material que se les proporcionó. Concluida esta fase, cada grupo de trabajo dio lectura al cuento creado y por último el docente presentó el texto original. Finalmente, los alumnos expresaron las impresiones que les generó la actividad, enfocándose en las fortalezas y áreas de oportunidad personales o de equipo.

La evaluación se realizó con una rúbrica que abarcó los siguientes aspectos:

- a) conceptual, el alumno comprende que las imágenes de un cuento infantil le permitirán redactar una versión propia.
- b) procedimental, el alumno es capaz de analizar e interpretar las imágenes de un cuento infantil y las emplea para redactar una versión propia y
- c) actitudinal, muestra una actitud participativa e incluyente en el grupo de trabajo, al momento de crear una versión propia del cuento. Es necesario

mentar que la sesión se llevó a cabo el día viernes 9 de mayo del 2014, al inicio de la jornada escolar y tuvo una duración de 50 minutos.

Procedimiento de Análisis de Datos

Al finalizar la aplicación de los instrumentos de la investigación, se realizó una categorización con los datos obtenidos. El investigador clasificó la información de una manera conceptual.

Para garantizar el anonimato de los participantes se les asignó un código compuesto por letras mayúsculas, por ejemplo (D) Docente, (A) Alumno; a la vez se le otorga un número a cada alumno acorde al registro que posee el investigador, esto con el propósito de distinguir la participación de cada uno de ellos. En el caso de los instrumentos de la fase de intervención se codificaron de la siguiente manera: Registro de observación de la tercera actividad (R) y Diario de campo (D).

Los instrumentos utilizados fueron resguardados por el investigador y una vez que cumplieron con su objetivo se destruyeron para proteger el anonimato de los participantes.

Capítulo 4. Resultados

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos en las dos fases del proyecto de intervención: a) fase diagnóstica y b) fase de intervención.

Resultados de la fase diagnóstica

En esta fase se identificó un bajo nivel de comprensión lectora, situación preocupante, considerando que es un grupo multigrado conformado por alumnos de quinto y sexto grado, en los cuales se espera que sean notorios gran parte de los rasgos del perfil de egreso de educación primaria, especialmente la capacidad para leer, comprender, emplear y reflexionar diversos tipos de texto.

Los resultados coinciden en que la mayoría de los alumnos requirieron un apoyo adicional para desarrollar la comprensión lectora, lo cual incide en la adquisición de aprendizajes en cualquier asignatura. Otro punto a destacar, fue el uso frecuente de la predicción y lectura guiada; como parte de las estrategias para abordar e interpretar textos. Los docentes encuestados consideraron que el contexto ha presentado una falta de interés generacional por la lectura, pero estaban conscientes del papel primordial de las estrategias didácticas que el docente debe diseñar para elevar los niveles de comprensión lectora en los alumnos.

Resultados de la fase de intervención

Los resultados de la intervención que se presentan surgieron del análisis de los datos con que se estructuraron las categorías: a) involucramiento en la actividad y b) comprensión del tema.

Involucramiento en la actividad

En la categoría involucramiento de la actividad se consideraron las formas de participación de los alumnos en el desarrollo de la actividad que el docente propuso, así como la interacción al interior del equipo basada en los textos narrativos que se leyeron. El valor de esta interacción reside en la oportunidad que presenta a los alumnos de reflexionar acerca de un contenido lo cual sienta bases para establecer una comunicación pertinente.

Al respecto, Gómez (1995) brinda a la lengua escrita la función principal de la comunicación. A la vez, establece que la comunicación se ampliará en la medida en que los textos descritos adquieran sentido para el alumno, es decir, que el sistema de escritura permita una interacción y se desarrolle en el contexto social en la que se lleva a cabo la comunicación. Para ello, es importante las interacciones que los sujetos tengan con otros sujetos.

En esta categoría se encontraron las sub-categorías: a) la participación activa de los alumnos al interior del equipo durante el desarrollo de la actividad y b) la dificultad para conformarse al interior del equipo.

Participación activa de los alumnos al interior del equipo.

Esta sub-categoría parte de la manera en que los alumnos recibieron el material de trabajo, lo analizaron y comentaron al interior de cada equipo, a la vez consideraron el cómo desarrollar cada actividad propuesta e incluso la función que cada uno desempeñó al momento de expresar su punto de vista y la redacción de dichas ideas. Esto quedó de manifiesto en la siguiente interacción:

El docente les muestra la portada del cuento y les pregunta de qué imaginan que trata el mismo. Los alumnos responden:

A5: Es de miedo.

A6: Es un cementerio.

A10: Que la maestra es mala.

A2: Que los trata mal, en referencia a los alumnos (R1).

Es posible identificar en el párrafo anterior una característica correspondiente a una estrategia de lectura; la predicción. La cual de acuerdo a los estudios de Gómez Palacio, Díaz Aguilar, Gómez García, González Guerrero y Rodríguez Sánchez (2000) se despliega cuando el lector imagina el contenido de un texto a partir de las imágenes que se le presentan y el título leído por él u otras personas. Para ejemplificar lo antes mencionado se recurrió a la situación siguiente:

Un integrante de cada equipo toma el material de trabajo, mientras el resto de los integrantes se acerca a observarlo.

D: ¿Quién me quiere decir el título del cuento que se les está entregando?

Varios alumnos levantan la mano, el docente elije al primero de ellos.

A6: La directora del pantano negro (R1).

Dicho lo anterior, es oportuno destacar que la comunicación que se establece al interior de los equipos de trabajo se basa en la capacidad que poseen los alumnos para escuchar a sus compañeros y generar intercambio de opiniones de una manera respetuosa con el fin de enriquecer las producciones escritas. Lo mencionado se identifica en la siguiente situación:

A11 da sugerencias y A8 las anota en el cuento, mientras A1 anota en otra hoja las aportaciones, da la impresión de que es un borrador del final que van a presentar (R1).

Es importante destacar, el nivel de involucramiento de los alumnos al interior del equipo ya que de esta manera hacen frente a retos de lectura, escritura y comprensión lectora en un nivel que promueve un mayor análisis que el que pueden realizar de manera individual, esto debido a la interacción de conocimientos, habilidades y actitudes que establecen con sus pares. Con relación a lo anterior, una evidencia de ello es el siguiente diálogo que se dio al interior del equipo cuatro:

A14 Y A15 comienzan a comentar sobre el cuento y a escribir en las líneas.

A7: Daba miedo a los niños, comenta a sus compañero, o asustaba le dice A12.

A6 escribe lo que sus compañeros acaban de comentar (R1).

El párrafo anterior, presenta un ejemplo de cómo los alumnos lograron inferir el texto a través del diálogo, además de que lo analizan y realizan aportaciones para enriquecer el texto narrativo que han creado. En concordancia, acudo al siguiente ejemplo:

El equipo tres integrado por A2, A3, A5 y A10 presenta una participación de todos los integrantes, se observa cómo cada uno de ellos expresa una continuación del cuento propia.

En el equipo dos, A6 comienza a escribir la versión del cuento mientras A4 y A12 le hacen algunas sugerencias.

En este momento los alumnos comienzan a hablar en voz baja al interior de los equipos uno, dos y tres (R1).

En base en el ejemplo citado, se hace constar que la participación activa de los integrantes de los equipos favorece al interior de los mismos, una interacción continúa, misma que involucra a los alumnos en una reflexión constante por medio de la generación de opiniones diversas sobre un tema en común, que en este caso es facilitado por el texto narrativo.

El equipo tres observa las imágenes del cuento leído y comentan sobre lo que pueden agregar.

A2 parece hacer constantes aportaciones y A10 es la encargada de escribir (R1).

Al concluir la actividad, se solicita a los integrantes del equipo que lean con voz fuerte el cuento que complementaron, así como la versión que crearon respecto a cómo imaginan que continúa el cuento (D3).

Este espacio de expresión permitió que los alumnos analizaran las producciones de sus compañeros, en las cuales pudieron haber encontrado semejanzas, incluso pudieron identificar elementos interesantes que ellos no consideraron al describir la trama o los propios personajes del texto narrativo de sus escritos. Prosiguiendo con el análisis, la lectura en voz alta por parte del docente atrae la atención de los alumnos y genera ciertas situaciones, las cuales son descritas en el siguiente ejemplo:

Posteriormente el docente lee en voz alta la versión original del cuento, destacando los episodios que generaron diferencias entre los cuentos de los equipos.

Las versiones del cuento generaron interés entre los participantes y fueron escuchadas con atención.

Los alumnos ríen, tal vez por lo diferente que fue su historia y en algunos casos por qué acertaron con el cuento original (D3).

Los ejemplos citados, demuestran que el trabajo colaborativo fue inclusivo, debido a que las acciones de los equipos se orientaron a favorecer la convivencia, diálogo, debate, reflexiones, coincidencias y demás aspectos que permitieron la construcción en colectivo de la actividad planteada. Al existir las condiciones para el diálogo constante se presenta la siguiente situación:

El ruido productivo aumenta en el salón de clases, además de que las alumnas de cada equipo se encargan de redactar lo que sus compañeros aportan (R2).

La interacción por medio del diálogo entre los alumnos, posiblemente es evidencia de que fueron capaces de compartir la información previa que poseen, la comentaron y con ello se enfocaron a formalizar los nuevos conocimientos que surgieron a partir de la lectura del cuento infantil que se les proporcionó. Con ello, se puede concluir que en la sub-categoría se demostró que la participación activa de los alumnos al interior de cada uno de los equipos favoreció la interacción, el diálogo, debate, la reflexión y puntos de coincidencia, los cuales les permitieron responder de manera óptima a los retos planteados.

Dificultad para incorporarse al equipo de trabajo.

En esta sub-categoría se analizan los impedimentos presentados por parte de los alumnos para involucrarse en la actividad planteada. Uno de las situaciones, se presentó cuando al interior del equipo se observaba inactividad, posiblemente debido a que no comentaban entre compañeros lo que observaban en el cuento infantil del material proporcionado. Para citar un ejemplo se describe el siguiente caso:

Conforme al avance de la actividad, el alumno A3 se muestra un poco ajeno al trabajo de sus compañeros, por lo cual el docente repite las indicaciones.

D: Es importante que todos los integrantes del equipo hagan sus aportaciones para crear una versión del cuento (R2).

Esta situación presenta un caso particular, el alumno no se integró en un primer momento fácilmente a la actividad del equipo, posiblemente influyeron algunos factores como la relación que posee con los compañeros de equipo, la comprensión de las instrucciones brindadas por el docente o su actitud hacia la actividad, por mencionar algunas.

Es importante destacar la relevancia de la actitud de los alumnos hacia las actividades que se desarrollan en las sesiones, pues como señaló Waisburd (2009), la actitud mental de los individuos puede convertirse en un promotor o bloqueador de la creatividad. Lo idóneo en este sentido, es que los alumnos dirijan sus pensamientos hacia la creación de posibilidades, oportunidades y espacios de participación para el intercambio de opiniones que les facilite el logro de los propósitos contemplados por la actividad.

La situación antes descrita, se solucionó cuando el docente se acercó al equipo y les propició que participaran en comentar sobre el cuento infantil, las imágenes, entre otras cosas. De allí lo primordial de establecer un diálogo en el que los alumnos expresen sus versiones y en consenso construyan una historia alternativa al texto analizado.

De esta manera, en esta sub-categoría fue posible analizar algunos probables motivos por los cuales los alumnos presentaron dificultades para integrarse al colectivo de trabajo, uno de ellos fue la relación que poseen entre compañeros, la comprensión de las instrucciones brindadas por el docente y la actitud que mostraron ante el desarrollo de la actividad.

Comprensión del tema.

En esta categoría se consideró lo que los alumnos comprendieron del texto narrativo que analizaron y compararon con las de sus compañeros. Al respecto, Smith (1983) estableció de manera clara que la lectura no es un actividad pasiva, al contrario los lectores que en este caso son los alumnos deben realizar una contribución activa y sustancial si desean brindarle un sentido a lo escrito. Además de ello, declara que es primordial la formulación de interrogantes y en la medida que se formulen respuestas para las mismas y se reduzca la incertidumbre, se estará comprendiendo, pues acorde a García (citado por Gómez Palacio et. al. 1983) comprender un texto significa tanto captar su contenido como reconstruirlo.

En esta categoría se identificaron tres sub-categorías en su análisis: a) capacidad de los alumnos para analizar y reflexionar sobre un texto narrativo, b) obtención de ideas clave de un texto narrativo para construir una historia alternativa y

c) identificación de los personajes.

Capacidad de análisis y reflexión sobre un texto narrativo.

En esta sub-categoría se consideró el nivel de análisis que los alumnos establecían con el texto, así como la manera en que se apropiaban del mismo y la capacidad para reflexionar sobre la trama. Durante el desarrollo de la actividad, algunos alumnos pusieron especial atención a los datos que les brindaron las imágenes para redactar el texto faltante. Por ejemplo:

Al observar el directorio del personaje principal, que es un cerdito, el cual tiene el nombre de algunos animales tachados y con la descripción física de sus casas.

Mira el cerdito ya visitó al coyote, menciona A3, de seguro también lo engañó, le responde A4 (D3).

El ejemplo anterior es una demostración de que los alumnos fueron capaces de analizar la información que se les presentó. En este caso distinguieron indicadores específicos (descripciones, diálogos e imágenes) que les permitieron comprender la trama del texto narrativo original y con ello iniciaron la construcción de una historia alternativa.

Dentro de este contexto, fue adecuado orientar a los alumnos para que expresaran sus predicciones acerca de lo que tratará un texto, por ésta razón presentó un fragmento que complementa el comentario:

Durante la lectura el docente hace una pausa para cuestionar.

D: ¿Quién aparece aquí?, señalando la imagen en el cuento.

A: La directora, la maestra.

Continúa con la lectura el docente.

D: ¿Ven las jaulas?

A: Si.

Algunos episodios del cuento causan risa a los alumnos.

D: Ay no, veo una sombra detrás del vidrio de la puerta. Ya se acerca la hora final. La puerta se abre lentamente.

D: ¿Qué nos dice la siguiente página?

A1: ¿Qué imaginan que sucedió después? Escribanlo.

D: Les voy a pedir que trabajen en equipo, coméntenlo entre todos, hagan sus aportaciones, para llegar al final del cuento. Cuando estén terminados los cuentos van a leer al resto de los compañeros lo que relataron (R1).

La actividad anterior implicó para los alumnos un reto, al presentarles una parte del cuento infantil, considerando todos los elementos que permiten una buena lectura, el docente favorece un ambiente de aprendizaje para que los alumnos se sientan motivados a hacer uso de sus competencias y habilidades comunicativas. Lo dicho aquí permite retomar la conclusión de Solé (2000a), en el sentido de que para aprender a leer los alumnos necesitan percibir la lectura como un reto interesante, algo que los desafía, pero que podrán alcanzar al trabajar en colectivo. Interesar a los alumnos en la lectura, es dotarles de un instrumento de culturalización y toma de conciencia con funcionalidad fuera de lo establecido.

La realización de la actividad al interior de los equipos presentó numerosas situaciones que merecen un análisis de los datos que brindan, con el fin de tener conocimiento del proceso seguido por los alumnos para desarrollar la comprensión

de un texto narrativo, por medio de la elaboración de una trama alternativa. La próxima situación describe lo antes mencionado.

Al interior del equipo tres comentan;

A5: Ya llegó mi hora.

A10: Mi hora o tu hora.

A5 le responde: Mi hora porque lo dice el niño.

A9 comienza a leer a sus compañeros lo que han escrito.

A14 propone un cambio en la historia y el la denunció (R1).

La situación anterior detalla el nivel de diálogo entre los alumnos, los cuales aplican sus competencias para producir un texto. El cambio en la historia propuesta por un alumno en el ejemplo, es muestra del esfuerzo intelectual y el proceso constante de autocorrección que crearon para elevar el nivel de redacción, considerando lo que deseaban comunicar.

El papel del docente durante el desarrollo de la actividad se orientó al planteamiento de interrogantes que guiaron a los alumnos hacia la identificación de elementos clave del texto, a la vez que en algunos casos permitiera el establecimiento de una relación vivencial con la historia redactada. Para ilustrarlo se presenta la situación siguiente:

D: ¿Quién habrá inventado toda esa historia? ¿A ustedes les ha pasado alguna situación similar?

A5: Si profe a mí me sucedió algo como esa historia.

D: Cuéntanos.

A5: Fue en el kínder con un maestro jorobadito, pensábamos que era malo y le teníamos miedo.

D: Entonces eso significa que juzgaron a esa persona por su físico, pero cuando lo conocieron se dan cuenta que era una buena persona. En este caso el cuento logra rescatar una situación vivida por algunos alumnos, es decir se contextualiza (R1).

La situación anterior, demuestra una reacción emocional ante la trama del texto narrativo que analizó el alumno, es decir, establece una identificación vivencial. Con ello, se percibe un momento idóneo para hacer notar la función de la lectura y desarrollo de la comprensión lectora. A la vez, se identificó un factor cognitivo propuesto por Waisburd (2009), la percepción, que definió como la capacidad de las personas para recibir la información externa, para con ello combinarla con experiencia y conocimientos personales.

Con el análisis de la presente sub-categoría, quedó demostrado que por medio de las actividades planteadas los alumnos fueron capaces de establecer una relación con el texto narrativo, lo cual implicó una serie de elementos que parten de la capacidad para reflexionar sobre la trama y hacerla propia. Cabe hacer mención, que algunos alumnos demostraron ser capaces de distinguir indicadores específicos (descripciones, diálogos e imágenes), mismos que les permitieron comprender la trama del texto narrativo original y con ello iniciaron la construcción de una historia alternativa.

Así, las actividades de la estrategia de intervención implicaron retos para los alumnos y el docente. En el caso de los alumnos, les requirió un esfuerzo intelectual

en el proceso de autocorrección que llevaron a cabo para elevar el nivel de redacción, considerando lo que querían comunicar. Para el profesor, el reto se presentó en el diseño y desarrollo de la actividad con el propósito de lograr que los alumnos se sintieran motivados a emplear sus competencias comunicativas.

Obtención de ideas clave de un texto narrativo para construir una historia alternativa.

En esta sub-categoría se consideró la capacidad de los alumnos para identificar ideas clave, las cuales permitieron la construcción de una historia alternativa que complementara los elementos que le brindó el texto narrativo.

Aquí se identificó que los cuestionamientos generados por el docente guían al alumno hacia el entendimiento y comprensión de ciertos elementos del cuento infantil. Esto queda expresado en el siguiente párrafo:

D: ¿Qué les pareció la historia? ¿De quién fue el día de suerte? ¿Qué parte del cuento fue su preferido? ¿Qué opinan del cerdito? ¿Han vivido una experiencia similar?

Las respuestas coinciden en que el cerdito fue inteligente y tuvo un gran día de suerte.

La próxima visita sería el oso, esto debido a que al final del cuento aparece el cerdito en la puerta del señor oso.

La predicción fue elemental en la redacción del cuento (D3).

Las respuestas de los alumnos a las interrogantes planteadas demuestran que se involucraron en un proceso de comprensión del texto, considerando la trama desarrollada, las situaciones divertidas, emocionantes o complicadas de entender,

mismas que se justifican o modifican según el caso, a través de la expresión con sus compañeros de lo que comprendieron respecto al texto narrativo analizado.

Este proceso de comprensión, es tan enriquecedor que permite a los alumnos predecir una nueva aventura del personaje de la narración, partiendo de una imagen. Con ello, se demuestra que la actividad logró que los alumnos se apropiaran del texto e iniciarán un proceso de reconstrucción, que acorde a lo citado con anterioridad por uno de los autores es fundamental en el proceso de comprensión lectora. Para representar lo expresado se acude a la siguiente situación:

El docente presenta la historia original del cuento, para lo cual comienza a leer en voz alta.

Una vez más en el docente resalta:

D: Ay no, veo una sombra detrás del vidrio de la puerta. Ya se acerca la hora final. La puerta se abre lentamente.

Rápidamente A10 levanta su mano para leer el final de su equipo y da el turno a su compañero A3.

A3: ¡Y llegó la hora del castigo!, dijo la directora, el niño estaba muy asustado por que salió con el garrote de tres metros con la púas envenenadas.

A2 Y con muchos animales espantosos. Creo que a mí me van a mandar a las jaulas o me pueden mandar a los pisapapeles, ya llegó mi hora de entrar a la dirección.

A5: Entra Gabriel, dijo la directora. ¡Qué jugoso estas para mis mascotas!, lo jaló de las orejas todo el pasillo hacia los cocodrilos (R1).

En este sentido, el fin del docente fue atraer la atención de los alumnos, por medio de la lectura en voz alta. Este tipo de lectura es lo más parecido a una forma de caricia y de arrullo. Por lo tanto, su realización debe ser un ejercicio gozoso para el lector. Garrido (2000) exploró al respecto de este tipo de lectura e identificó que para la lectura en voz alta es necesario dar entonación, volumen, y ritmo. Con el tono de voz y el ritmo que permite transmitir la intención de la lectura, aumentan las posibilidades para los alumnos de comprender el texto. Esto se evidencia en el diálogo siguiente:

Es el turno del equipo uno.

A11: Salió la directora, tomó al niño y lo metió a la dirección, entonces el niño con mucho miedo gritó y quiso salir corriendo, pero antes de que corriera.

A8: La directora lo había encadenado, el gritaba y gritaba, pero nadie lo escuchaba, cuando él abrió la puerta no pudo salir, porque la directora lo agarró.

A1: Lo metió a una jaula. Después cuando iba llegando el atardecer la directora abrió la puerta de la jaula, el niño salió corriendo, abrió la puerta de la dirección y corrió a su casa, y jamás volvió a ir a la escuela (R1).

El texto elaborado por los alumnos en este equipo, se basa en las acciones de los personajes del cuento de quienes no incorporaron un diálogo y la historia se desarrolla en un solo momento. Son interesantes las emociones y reacciones que brindaron a los personajes, así como la manera en que culminó el cuento.

Es el turno del equipo dos.

A7: Abre la directora la puerta, el niño se espanta y se escondió debajo de la silla.

A12: La malvada directora le dice que pase a la dirección, la directora le dijo:

A4: Te usaré para una cosa muy útil, en poco tiempo me servirás para un experimento que me ayudará a traer más alumnos a mi escuela.

A6: Para usarlos como marcadores de libros, pisapapeles y encerrarte en mi jaula (R1).

La producción del equipo dos, retoma aspectos del cuento original, que en este caso brindan una idea del nivel de trabajo y diálogo que alcanzaron al interior del colectivo. En este caso la obtención de ideas clave se dio en un nivel bajo, puesto que los alumnos al parecer se contuvieron al momento de imaginar y crear una historia alternativa, tal vez les fue complicado apropiarse del texto.

Por último, toca el turno al equipo cuatro. Inician la lectura

A9: Lo jalaron para adentro y vio todos los cráneos que tenía la directora en su escritorio. Tenía una alfombra roja para que no se viera la sangre y entonces se espantó con el cocodrilo.

A14: Al ver que se comía a sus amigos le abrió la puerta y la directora se llevó al cocodrilo porque pensó que estaba espiando. Le preguntó porque estaba en la puerta, lo aventó para afuera y le puso orejas de burro y se fue asustado corriendo y llorando con las cadenas que le puso, ella la malvada directora.

A15: Eduardo la denunció y le dijo a su mamá que la directora le puso orejas de burro, la mamá le advirtió que lo iba a sacar de esa escuela, para que ya no tuviera problemas con alguien más (R1).

Cabe destacar que a pesar de las dificultades mostradas al inicio, el equipo cuatro presenta una historia con más elementos de aportación personal. En general, las aportaciones que los alumnos del equipo realizaron al texto, de manera especial la creación de una trama, que considera aspectos de la versión original y a que partir de ello se inició la interpretación del cuento. En este caso, crearon una historia diferente y anexaron un personaje que se acopla de manera idónea al conflicto. La denuncia que el personaje principal realizó, crea una noción de que los alumnos consideraron los derechos que los niños poseen en la sociedad y los complementaron con la historia de su escrito.

La modalidad de lectura compartida que el docente privilegió en esta actividad, coincide con los planteamientos de Solé (2000b), quién afirmó que este tipo de lectura son una ocasión idónea para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que les son útiles para comprender el texto.

D: Aparece una mujer muy bella. Seguro que es una experta en disfraces.

Entra Humberto, dice.

Les muestra la imagen del cuento y se escucha al unísono Aaaaa.

D: ¿Quién es ella?

A: ¡La directora!

Continúa con la lectura y muestra las imágenes a los compañeros, mientras se escuchan las risas de los alumnos por algunos episodios. Todos prestan

atención a la lectura. Al parecer el cuento logró captar su atención, al presentarles un final que no imaginaron (R1).

Queda definido con el párrafo descrito, que la actividad produjo una lectura placentera para los alumnos, favoreciendo una comprensión lectora y brindándose a cada uno de ellos la oportunidad de escuchar diversas interpretaciones sobre un mismo texto narrativo, a la par del involucramiento con el equipo de trabajo.

Los alumnos incorporaron algunos elementos para crear una historia alternativa a partir de las imágenes que se les proporcionaron, tal es el caso de la creación del cuento a partir de dos personajes; el castor y el oso. Al igual que otros equipos, consideraron las imágenes para ordenar la historia, aunque en el último momento el campeonato de aviones de papel surge sin antecedente alguno.

A2: Hubo una época en el bosque....el señor oso fue a buscar leña y cortó todo lo que podía cargar. Los animales del bosque estaban asustados al ver que todo se desaparecía del bosque. Todos comenzaron a juntar toda la leña que pudieron encontrar y fueron a sus nidos. Todos los animales hicieron cosas diferentes como tomar un baño y descansar.

A6: El oso regresó al bosque a seguir cortando leña todos los animales confundidos querían saber que había pasado, entonces todos los animales se preguntaban: ¿quién había cortado los arboles del bosque? ¿Tú sabes que fue lo que pasó?, sólo salí mirar lo que había pasado, ¿tú sabes lo que pasó?, ni idea. Encontré una pista de quien cortó los arboles del bosque.

¿Qué elementos de su contexto incorporaron los alumnos a la redacción del cuento?

A8: Comenzaron a investigar en todos los árboles cortados para encontrar pistas, el castor comenzó a hacer preguntas a todos los animales del bosque para hallar al responsable, encontraron un avión de papel, se metieron a una cabina telefónica a llamar a la policía. El castor vio al oso que llevaba leña a su casa.

A14: Encontraron a varios responsables, comenzaron a investigar al oso, ¿Por qué te robas los arboles del bosque? La juez dejó en libertad al oso, con una condición: no cortar los arboles del bosque.

Entonces el oso comenzó a sembrar todos los árboles que cortó y el castor juntó los trozos de papel. El oso ganó el campeonato 112 de aviones de papel (R2).

Los equipos incorporaron diferente información para completar el cuento. Por ejemplo, el equipo dos, redactó: el juez le dio libertad con la condición de sembrar semillas de árboles. En tanto que el equipo tres,

proporcionó al castor la investigación del caso, logró junto con el pato encontrar al oso responsable, después de la investigación el juez lo dejó en libertad con la condición de no cortar más árboles.

Al final el oso se va en su avión de papel. La variante del equipo cuatro es que todos los animales del bosque cortaron leña, aunque quién inició fue el oso, quién al cortar los arboles del castor y el venado fue denunciado a la policía. Su sentencia fue sembrar árboles.

Por último, el oso se aleja en un avión de papel.

¿Por qué algunos equipos dejaron de lado algunos detalles en los dibujos?

¿Cuáles fueron sus dificultades para enlazar la historia? (R2).

La situación anterior, posee una relación de fundamentación con Solé (2012), quien llegó a la conclusión de que la comprensión lectora puede construirse, a través de la participación activa de los alumnos en una lectura que tenga un uso funcional y que disfruten.

A modo de resumen de la actividad, se puede mencionar que la participación en el análisis de los textos narrativos por parte de los alumnos con el fin de obtener ideas clave, se relaciona con algunos factores tales como: la comprensión de la trama del cuento infantil, los cuestionamientos y las modalidades de lectura que el docente emplea.

Identificación de los personajes.

En esta sub-categoría se consideró la capacidad del alumno para rescatar los elementos de las características físicas y emocionales de los personajes del texto narrativo, lo cual esclarece las intenciones del autor y de los personajes, además de que enriquece con su punto de vista y opiniones personales la interpretación de los mismos.

A este propósito, Jiménez y Marmolejo (2005) planteó que los textos narrativos permiten incidir sobre los niveles de significación y sentido que la actividad representa para el alumno. Sin embargo, el papel del profesor y las estrategias que utilice para desarrollar las actividades son importantes para propiciar que los alumnos tomen en cuenta la importancia de identificar los personajes y sus características. En ello jugó un papel relevante la forma de interrogarlos. Por

ejemplo:

El docente pregunta: ¿De qué creen que trate el cuento?, quizá algunos alumnos basándose en la portada responden: es el día de suerte de un zorro, Pienso que el zorro se gana algo, entre otros comentarios todos enfocados a que el zorro tendrá un día de suerte (D3).

De esta manera, el conocimiento de las características de los personajes de los textos y la trama en que se desenvuelven las narraciones, se convirtieron en un espacio para incentivar la imaginación de cada alumno, que al compartir sus puntos de vista, comprenden y transforman a los personajes. Así mismo, les dotan de un sello particular de sus propias ideas, sentimientos y opiniones respecto a una situación determinada. Como se puede ver cuando “el equipo uno inicia con su participación, A2 da lectura a la introducción del cuento. El señor oso, es el nombre que le asignan al personaje (R2)”, en donde se describe de manera sencilla la relación de identificación que los alumnos establecen con el personaje, al nombrarlo señor oso le han otorgado una identidad.

Al identificar los personajes, a los alumnos se les presenta un reto que en ocasiones excede el de identificarlo por nombre, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

A5: ¿Profe verdad que no tiene nombre el niño? ¿Podemos inventarle uno?

D: Claro, ustedes pueden poner lo que se imaginan.

Al interior del equipo tres comienzan a proponer el nombre del personaje; A2: David.

A3: Ya sé, ya sé Daniel.

A5: Si Daniel, Daniel el travieso.

A10: pide votación pero empatan, ante ello deciden llamarlo Gabriel (R1).

Es significativa la identificación del personaje por parte de los alumnos y la necesidad que surge de otorgarle un nombre, con lo cual le asignan una identidad y características emocionales. Hasta cierto punto, posiblemente encuentren una relación de cercanía con las situaciones a las que se enfrenta el personaje del texto narrativo, que cabe mencionarlo se desarrollan en una escuela primaria.

Las interrogantes planteadas por el docente, tuvieron el propósito de indagar el nivel de interacción que el lector estableció con el texto. A la vez, mediante los cuestionamientos se propició que los alumnos identificaran en las presentaciones las partes más divertidas, emocionantes o difíciles de entender de cada una de ellas, para finalmente establecer semejanzas y diferencias, basándose en las acciones de los personajes. Como puede verse enseguida:

D: Muy bien. Ahora vamos a comentar ¿qué notan en las historias de los demás equipos?

A10: Qué lo sacan de la escuela.

D: ¿Qué otras situaciones presentan sus compañeros que ustedes no pusieron en su cuento? ¿Qué les llama la atención?

A12: Que se los da a los cocodrilos para que se lo coman.

A6: Les pone orejas de burro.

A11: Esconde a otros animales debajo de su escritorio (R1).

Al respecto Graves (2000) planteó que es importante que los alumnos se den cuenta de la adhesión e incluso que se produzca una identificación entre ellos y los

personajes de los cuentos. De esta manera, se inicia la experiencia de convertirse en el personaje de un libro para crear una historia en la que impregne un sello personal y a la vez asimile el sentido de la comprensión lectora.

Así, se puede señalar que en la asignación de características a los personajes por parte de los alumnos, se partió de la comunicación establecida al interior de los equipos de trabajo, mismos que posibilitaron la libre expresión de opiniones y puntos de vista. Resulta importante, considerar que la identificación de los personajes y la trama de las narraciones, incentivaron la imaginación en los alumnos para proporcionarles ideas propias, sentimientos y opiniones, es decir, le otorgaron a cada personaje un sello particular.

Capítulo 5. Conclusiones

En el presente capítulo se describen las conclusiones que se obtuvieron en el proyecto de investigación, el cual tuvo como propósito desarrollar estrategias didácticas, con el objeto de promover la comprensión lectora de textos narrativos en los alumnos de un grupo multigrado.

Por lo tanto, considerando los razonamientos realizados al inicio del proyecto de investigación y con los resultados de la fase de intervención, se respondieron las preguntas de investigación de la siguiente manera:

1. ¿Cómo promover la comprensión lectora de textos narrativos en alumnos de un grupo multigrado?

Se comprobó que para promover la comprensión lectora fue preciso diseñar una estrategia didáctica que se basó en la utilización de los textos narrativos, por medio de actividades que promovieron el interés de los alumnos.

Dicha estrategia, promovió el trabajo colaborativo con el propósito de fomentar la participación en el análisis de los textos narrativos por parte de los alumnos, lo cual a su vez, facilitó la obtención de ideas clave que se relacionaron con factores tales como: la comprensión de la trama del cuento infantil, los cuestionamientos y las modalidades de lectura que el docente empleó durante la aplicación de las actividades que conformaron la estrategia didáctica.

2. ¿Qué elementos característicos de la comprensión lectora se detectaron en las actividades desarrolladas por los alumnos con la estrategia de intervención?

La estrategia de intervención permitió demostrar que con las actividades llevadas a cabo, los alumnos fueron capaces de establecer una relación con el texto

narrativo, con ello se identificaron los siguientes elementos característicos de la comprensión lectora: a) la capacidad para reflexionar sobre la trama, b) apropiación del contenido del texto narrativo y c) identificación de aspectos vivenciales con situaciones que afrontan los personajes de un cuento.

Además de ello, algunos alumnos demostraron poseer la capacidad para distinguir indicadores específicos, tales como descripciones, diálogos e imágenes, los cuales les permitieron comprender la trama del texto narrativo original y a partir de ello construyeron una historia alternativa. Así mismo, los alumnos al considerar las características de los personajes y la trama de las narraciones, se involucraron en un proceso en el cual incentivaron su imaginación y plasmaron ideas propias, sentimientos y opiniones en los textos creados, de manera destacable otorgaron a cada personaje un sello particular.

3. ¿Cómo la estrategia de intervención leo y comprendo aportó elementos al desarrollo de la comprensión lectora?

La estrategia de intervención, permitió que los alumnos presentaran una participación activa al interior de los equipos de trabajo, lo cual favoreció la interacción, el diálogo, debate, la reflexión y puntos de coincidencia, los cuales a su vez les permitieron responder de manera óptima a los retos planteados.

En este sentido, dichos retos implicaron a los alumnos y al docente. En el caso de los alumnos, les requirió un esfuerzo intelectual en el proceso de autocorrección que llevaron a cabo para elevar el nivel de redacción, considerando lo que querían comunicar. Por su parte para el docente, el reto se presentó en el diseño y desarrollo de la actividad con el propósito de lograr que los alumnos se

sintieran motivados a emplear las competencias comunicativas.

Finalmente, se concluyó que en la asignación de características a los personajes por parte de los alumnos, partió de la comunicación establecida al interior de los equipos de trabajo, mismos que posibilitaron la libre expresión de opiniones y puntos de vista. Resulta importante, considerar que la identificación de los personajes y la trama de las narraciones, incentivaron la imaginación en los alumnos para otorgar a los personajes un sello particular, el cual engloba ideas propias, sentimientos, emociones y opiniones.

Recomendaciones

En el proyecto de investigación surgieron dos elementos que requieren ser mencionado, puesto que podrían ser considerados en futuras investigaciones. El primero de ellos se relaciona con la asignación de espacios de tiempo para la exposición de lo comprendido en un texto narrativo y posteriormente el cuestionamiento entre alumnos sobre la recomendación planteada.

Esto se recomienda porque durante la aplicación de la segunda actividad de la estrategia de intervención, en la que cada alumno debería de exponer la recomendación de algún libro que leyó y analizó con anterioridad, al no contar con un tiempo definido, cada alumno expuso sus conjeturas, pero no se brindó un espacio de tiempo para que el resto de los compañeros del grupo cuestionaran al participante sobre los aspectos del cuento infantil que presentó. Esto podré haber favorecido el intercambio de puntos de vista y permitiría que los alumnos considerarán aspectos de la trama que omitieron. Además de que, ese intercambio de puntos de vista les ayudaría a reestructurar lo comprendido.

Referencias

- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3a. Ed.). Estados Unidos de América: SAGE.
- Duque Aristizábal, C.P., Vera Márquez, A.V. y Hernández Gutiérrez, A.P. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*. 6, 35-44. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119721003>
- Ferreiro, E., Pellicer, A., Rodríguez, B., Silva, A. y Vernon, S. (2000). Había una vez un rey. En Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Garrido, F. (2000). Cómo leer (mejor) en voz alta. En Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Gómez Palacio, M., Díaz Aguilar, A.R., Gómez García, M.E., González Guerrero, L.V. y Rodríguez Sánchez, B. (2000). Estrategias de lectura. En Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Gómez Palacio, M., Villarreal, M.B., López Araiza, M.L., González, L.V. y Adame M.G. (1995). *La lectura en la escuela*. México, D.F. Secretaría de Educación Pública.

- Graves, D.H. (2000). Qué hace la lectura. En Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y escritura en la escuela primaria*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (1), 183-202. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- 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>
- Jeffers, O. (2008). El misterioso caso del oso. (1ª. Ed.) México, D.F.: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez Heredia, A.T. & Marmolejo Ramos F. (2005). Sobre las implicaciones en el campo escolar del trabajo con textos narrativos: reflexiones conceptuales y diseño de actividades significativas en el aula. *Universitas Psychologica*, 4 (22) 143-149. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740203>
- Kasza, K. (2006). *Mi día de suerte*. Libros del Rincón. México, D.F. :Secretaría de Educación Pública-Grupo Editorial Norma.
- Kaufman, A.M. y Rodríguez, M.E. (2000) Hacia una tipología de los textos. En Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Latorre Velásquez, D.C. y Escobar-Melo, H. (2010). Tarea Cognitiva de Detección y Corrección de Errores en la Comprensión de Textos Narrativos en Niños de

- Básica Primaria. *Universitas Psychologica*, 9 (3) 863-878. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64716836019>
- Latorre Velásquez, D. C., Ramírez Rocancio N. L. y Navarro Roldan, C. P. (2007). Estudio psicométrico de los niveles de comprensión de lectura en niños (as) de tercero de primaria. *Educación y ciencia*, 10, 19-32. Recuperado de http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_salud/pregrado/psicologia/documentos/Articulo_Pacana_Nancyx_Carolina_y_Claudia.pdf
- Lescano, M. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Bueno Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.martalescano.com.ar/Pdf/Comprensionlectora.pdf>
- Malpica, F. (2012). ¿Qué impide a la calidad llegar al aula? *Aula de Innovación Educativa* 198, 17-20. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/53547038/Errores-de-la-Calidad-Educativa>
- Nigro, P. (2005). Aplicación de un modelo de análisis de textos narrativos. *Educación y Educadores*. 8, 207-238. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400815>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2009). *Estándares para la Educación Básica*. Centro de Estudios Educativos A.C.
- Pozo, J.I. (1997). *Teoría cognitivas del aprendizaje* (9a ed.). Madrid, España: Morata, S.L.
- Rodríguez Gómez, Gil Flores, G. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª. Ed). Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Rodríguez Trujillo, N. (1993). *El procedimiento Cloze: un procedimiento para evaluar la comprensión de lectura y la complejidad de materiales*. Lectura y vida.

Recuperado de:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n3/04_03_Rodriguez.pdf

Sanz Moreno, A. (2003). *Como diseñar actividades de comprensión lectora. 3er ciclo de primaria y 1er. Ciclo de la ESO*. (1ª. Ed.) Navarra, España: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.

Secretaría de Educación de Tamaulipas (2013). *Escuelas focalizadas región centro*. Documento de trabajo. Cd. Victoria, Tamaulipas: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011: Educación Básica* (1ª. Ed). México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Programas de Estudio 2011 Guía para el maestro: Educación Básica Primaria. Sexto grado* (1ª. Ed). México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las estrategias e instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo* (1a Ed.). México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Gobernación. (2013). Plan Nacional de Desarrollo. México. Recuperado de

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Estados Unidos de América. Holt, Rinehart y Winston.

- Solé, I. (2000). El placer de leer. En Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Solé, I. (2000). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. En Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59. 43-61. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf>
- Thaler, M. (2008). *La directora del pantano negro*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública-Scholastic.
- TiposDe.Org. Portal Educativo. (2014). *Tipos de textos narrativos*. Recuperado de: <http://www.tiposde.org/lengua-y-literatura/728-textos-narrativos/>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2ª. Ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Wainsburd, G. (2009). Pensamiento creativo e innovación. *Revista Digital Universitaria*, 10(12). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art87/int87.htm>

Apéndices

Apéndice A. Evaluación diagnóstica

Evaluación diagnóstica de comprensión lectora

El tigre encuentra a su maestro

Se cuenta que en una alta montaña se escondía un tigre de patas pesadas y torpes, que no podía andar ni saltar con agilidad. Tenía fuerza, pero raramente lograba echar la garra a la presa que codiciaba.

Un buen día, cuando el tigre salía de su gruta en busca de alimento, tropezó con un gatito que venía saltando desde la cresta opuesta. Los movimientos flexibles de un gatito tan ágil, excitaron la envidia del tigre, que dijo para sí: “¡qué bien si pudiera ser tan ágil!”, y en tono suplicante le preguntó: -maestro gato, ¿quiere enseñarme en arte de franquear montañas y valles saltando como usted lo hace?-.

El gatito sabía bien, y además desde hace mucho tiempo, que el tigre tenía mal corazón: y pensó que enseñarle su arte podría en peligro su propia vida. Entonces respondió meneando la cabeza: -no digo que no, pero tengo mucho miedo de que cuando sepa brincar y saltar se vuelva ingrato. El tigre se inclinó hasta dar cabezazos con el suelo y le aseguró: -maestro gato, si usted se digna tomarme como alumno ¡jamás seré ingrato! si alguien lo ofende, arriesgare mi vida por usted-.

Considerando el gatito que la torpeza del tigre era lamentable, creyó en sus hipócritas palabras y le respondió con la cabeza inclinada a un lado: -bueno, sí usted se compromete a no ser ingrato, yo le enseñare el secreto de mi habilidad. El tigre se arrodilló en seguida y moviendo y volviendo a mover la cola, juró: -cuando sepa franquear las montañas y cazar mis presas, ¡no me olvidare de la bondad de mi

maestro!. Si me vuelvo un deshonorado ¡que me castiguen y me lancen a un abismo profundo donde me reduzca a cenizas!

El tigre se convirtió en alumno del gatito, que con un celo sin igual le daba lecciones en lo alto de la montaña, levantándose en las primeras horas de la mañana y acostándose mucho después de haberse puesto el sol. Muy pronto enseñó a su alumno casi toda su arte de franquear los montes y de cazar las presas solo le quedaba una lección. El tigre dándose cuenta que lo sabía todo, no cania en sí de gozo.

Ese día el tigre estaba impacienté por aprender su última lección y miraba con ojos codiciosos los riñones redondos y carnosos del gatito, hasta el punto que se le salía la baba del hocico. El gatito adivino el peligro y quiso comprobar la mala intención de su alumno, diciéndole al tigre:-ya le he enseñado toda mi arte. Desde ahora ya puede usted marchar solo-.

El tigre dijo para sus adentros: gatito, no te escaparás de mis garras, pero como temía no haber comprendido bien, le pregunto de nuevo: -Maestro ¿acaso me lo ha enseñado todo?, -¡naturalmente, naturalmente!

El tigre quiso entonces emplear la astucia. -Maestro gato-dijo pestañeando-mire lo que está trepando a ese árbol. Apenas volvió el gatito la cabeza, el tigre abrió su gran hocico, mostró los dientes y, poniendo sus garras en movimiento, se lanzó bruscamente hacia adelante. Rápido como el relámpago, el gatito trepo al árbol. Desde allí miro con severidad al tigre y le dijo furiosamente: -¡ingrato animal! ¡Vaya juramento! Por fortuna no le he enseñado a trepar a los árboles. De lo contrario, ¡ya le hubiera servido de postre!

El tigre, irritado, se lanzó contra el árbol sin poder subir. Mordió la corteza de si rabia, pero no pudo roer todo el tronco. Además el gatito fue saltando de un árbol a otro, sentándose de vez en cuando para acariciarse los bigotes y lanzar una mirada al tigre como franqueaba ante sus narices las cimas de las montañas y desaparecía a lo lejos

1. Ordene los siguientes enunciados:

- a) Cuando sepa franquear las montañas y cazar mis presas, no te hare daño
- b) En más montañas vivía un ágil gatito y un enorme tigre.
- c) El tigre se convirtió en alumno del gatito
- d) Rápido como el relámpago, el gatito trepo al árbol
- e) El gatito creyó en las falsas palabras del tigre

2. ¿Por qué pidió el tigre al gatito que le enseñara el arte de franquear montañas?..... ()

- a) Por que quiso engañarlo para comérselo después.
- b) Porque era tan torpe que todas sus presas escapaban.
- c) Porque estaba impresionado de sus agilidades y rapidez en los movimientos.

3. ¿Cómo pagó el tigre las enseñanzas del gatito?..... ()

- a) Cumplió con las promesas ofrecidas.
- b) Una vez aprendido todas las lecciones ofreció al gatito su amistad y protección.
- c) Quiso devorarlo al haber aprendido todas las lecciones.

4. ¿Cuál fue la única lección que el gatito no enseñó al tigre?..... ()

- a) Trepar a los árboles.
- b) Comer la corteza de los árboles.
- c) La gratitud y el amor al prójimo.

5. Resume el contenido del cuento utilizando cuatro enunciados:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

Apéndice B. Marco de análisis del problema

Marco de análisis del problema	
Causas	Aspectos más profundos
• Lectura deficiente. • Escasos espacios/actividades que motiven la comprensión lectora. • Falta de motivación para el alumno. • Estrategias didácticas deficientes.	• Ambientes familiares con escasa o nula promoción lectora. • Padres o tutores con horarios laborales ampliados. • Situaciones familiares complejas.
Interrogantes	
• ¿Cuáles características de mi práctica profesional debo modificar? • ¿Qué estrategias didácticas debo aplicar para que los alumnos se involucren en la comprensión de textos? • ¿Cómo desarrollar el compromiso y participación activa de los alumnos hacia las estrategias didácticas a aplicar? • ¿En qué grado se requerirá la participación de los padres?	

Apéndice C. Validación de constructos

Comprensión lectora de textos narrativos en un grupo multigrado

Estimado (a) Maestro (a):

Le solicito a usted su apoyo para definir los constructos “comprensión lectora” y “textos narrativos”. El propósito es validarlos pues se utilizarán para analizar la reflexión que como docente hago de la práctica educativa y las estrategias didácticas que implementaré con el propósito de elevar los niveles de comprensión lectora en los alumnos; haciendo uso de los textos narrativos, lo cual a su vez es parte del proyecto de investigación que he venido definiendo.

Requiero que usted revise en el siguiente cuadro la definición que se hace de cada constructo, incorpore su definición, responda a la interrogante ¿Cómo se comporta la persona que?; ha desarrollado esta competencia/capacidad y realice comentarios y/o sugerencias que permitan mejorar la definición.

Agradezco de antemano su colaboración.

Constructo	Definición	Su definición	¿Cómo se comporta la persona que?	Comentarios y/o sugerencias
Comprensión lectora	Implica el dominio semántico, sintáctico y pragmático del lenguaje.			
Textos narrativos	El trabajo con textos narrativos promueve el desarrollo psicológico integral de los educandos.			

Apéndice D. Plan de diagnóstico

Qué	Disminuir el deficiente nivel de comprensión lectora en un grupo multigrado de educación primaria, por medio de la aplicación de estrategias didácticas.	
Cómo	1. Aplicación de evaluación diagnóstica	2. Aplicando cuestionario a docentes.
Dónde	Escuela primaria multigrado	Escuelas primarias de la misma zona escolar.
Quiénes	Docente titular del grupo	Docente titular del grupo
Con qué	Prueba escrita	Cuestionario con preguntas abiertas.
Cuando	Agosto de 2013	Septiembre de 2013.

Apéndice E. Matriz de la metodología

Nombre del proyecto: Comprensión lectora de textos narrativos en un grupo multigrado.

Nombre del autor: Patricio Ledezma Olvera.

Enunciado del problema: El bajo nivel de comprensión lectora presentado por los alumnos y el impacto que genera en la adquisición de nuevos aprendizajes significativos.

Propósito	Constructo/ categoría	Elementos teóricos	Instrumento	Sujeto (s)	Datos
Disminuir el deficiente nivel de comprensión lectora en un grupo multigrado de educación primaria, por medio de la aplicación de estrategias didácticas.	Comprensión lectora	El proceso de comprensión Implica el dominio semántico, sintáctico y pragmático del lenguaje.(Latorre Velásquez & Escobar-Melo, 2010).	Evaluación diagnóstica	Alumnos del grupo multigrado	Identificar el nivel de comprensión de los alumnos del grupo.
	Textos narrativos	El trabajo con textos narrativos se convierte en un pretexto para incidir sobre niveles que rebasan los contenidos; y apunta más a los niveles de significación y sentido que la actividad cobra, tanto para el alumno como para el maestro. (Jiménez Heredia & Marmolejo Ramos,2005).	Cuestionario a docentes	Docentes frente a grupo	Recopilar información que brinde una perspectiva de los niveles de comprensión lectora en grupos con contexto similar.

Apéndice F. Cuestionario a docentes

Proyecto de investigación: Comprensión lectora de textos narrativos en un
grupo multigrado

Estimado (a) Maestro (a):

Le solicito a usted su apoyo, para responder las preguntas abiertas del cuestionario que a continuación se presenta. El propósito es recopilar información que brinde una perspectiva de los niveles de comprensión lectora en grupos con contexto similar al grupo muestra del proyecto de investigación.

Agradezco de antemano su colaboración, y le reiteró que los datos obtenidos serán utilizados únicamente con fines de análisis de la información.

1. ¿En qué nivel de comprensión lectora se ubicaron sus alumnos al iniciar el ciclo escolar?
2. Considerando los resultados obtenidos ¿qué impacto ejercen sobre los aprendizajes esperados en el grado a su cargo?
3. ¿Qué estrategias implementa para atender las necesidades de los alumnos?
4. ¿Qué tipo de materiales utiliza para promover la comprensión lectora?
5. ¿Cuáles son los retos que a nivel grupo afrontarán para atender las necesidades de comprensión lectora?
6. ¿Cuáles son los retos que como docente identifica respecto al nivel de comprensión lectora de los alumnos?
7. ¿Qué factores externos influyen en el desarrollo de la comprensión lectora del grupo bajo su cargo?

Apéndice G. Guía de observación

Comprensión lectora de textos narrativos en un grupo multigrado

Estrategia Leo y comprendo

Actividad a observar: Construyamos un final.

Sitio: Salón de clases.

Participantes: alumnos de un grupo multigrado.

Duración aproximada: 40 minutos.

Objetivos:

- 1) Identificar la forma de participación de los alumnos en el proceso de construcción colaborativa de un texto narrativo.
- 2) Analizar las formas de demostración del interés por participar en la discusión y análisis del texto a partir de los cuestionamientos que el profesor le haga.
- 3) Identificar las opiniones que los alumnos externan sobre el cuento leído.
- 4) Analizar las aportaciones que los alumnos plasman en el cuento que complementan.

Preguntas:

1. ¿Qué actitud muestran al inicio de la actividad?
2. ¿El cuento elegido logra captar el interés de los alumnos?
3. ¿Qué tipo de participación prevalece durante la actividad?
4. ¿Cómo interactúan los alumnos al interior de cada equipo?
5. ¿Qué argumentos presentan sobre lo que comprendieron del cuento?
6. ¿Qué aportación personal realizan al texto redactado?

7. Los cuentos redactados por cada equipo, ¿qué opiniones expresan?
8. ¿En que coinciden las aportaciones de los alumnos? ¿En que discrepan?
9. El cuento analizado ¿permitió a los alumnos identificarse con la historia del personaje?
10. ¿Cuál fue la reacción de los alumnos al conocer la parte original del cuento que ellos modificaron?

Apéndice H. Diario de campo

Actividad 1. Completa comprendiendo

Lugar: Salón de clases del grupo multigrado.	
Fecha de la sesión: Viernes 14 de febrero de 2014.	Asistentes o participantes: Docente y catorce alumnos.
Tipo de actividad: Presentación de una selección de prosa de la cual se han omitido palabras de forma sistemática, reemplazándolas por una línea de extensión constante. Estas palabras omitidas deben entonces ser aportadas por el lector para restituir su sentido completo a la selección.	
Propósito de la actividad: Completar un texto narrativo en el cual se omitieron palabras, con aportaciones propias del alumno.	

Descripción de las actividades	Comentarios o experiencias
En esta primera actividad titulada completa comprendiendo, que forma parte de la estrategia leo y comprendo, se presentó a los alumnos la competencia a lograr. De esta manera, se prosiguió a la organización de equipos de trabajo utilizando el sorteo de fichas de colores; azul, rojo, verde y amarillo. Los equipos azul y rojo se conformaron por cuatro alumnos, el resto de los equipos por tres respectivamente. Cada equipo laboró en una mesa de trabajo. Acto seguido, el docente presenta el cuento infantil titulado mi día de suerte, de la autora Keiko Kasza, extraído de la biblioteca del rincón de lectura y da a	Las condiciones del aula fueron óptimas para el desarrollo de la actividad. Al recibir el material, probablemente los alumnos se sintieron interesados por la historia. Algunos alumnos se mostraron confusos respecto al llenado de las líneas.

Descripción de las actividades	Comentarios o experiencias
conocer las instrucciones de la actividad. Al cuestionar si las instrucciones fueron claras dos alumnos dijeron no entender y se les brindó una explicación. El docente pregunta ¿De qué creen que trate el cuento?, quizá algunos alumnos basándose en la portada responden: “es el día de suerte de un zorro”, “Pienso que el zorro se gana algo”, entre otros comentarios todos enfocados a que el zorro tendrá un día de suerte. Durante el desarrollo de la actividad, algunos alumnos ponen especial atención a los datos que brindan las imágenes para redactar el texto faltante. Por ejemplo: al observar el directorio del personaje principal, que es un cerdito, el cual tiene el nombre de algunos animales tachados y con la descripción física de sus casas. “Mira el cerdito ya visito al coyote” menciona A3, “de seguro también lo engañó” le responde A4. Es perceptible el involucramiento de los alumnos en la complementación de la historia por medio del ruido productivo que se genera. Al concluir la actividad, se solicita a los integrantes del equipo que lean con voz fuerte el cuento que complementaron, así como la versión que crearon respecto a cómo imaginan que continúa el cuento. Posteriormente el docente lee en voz alta la versión	La pregunta se ideó como detonadora para el desarrollo de la actividad. El material de trabajo posee un apartado al final con la indicación: escribe a continuación ¿cómo te imaginas que continúa este cuento? Las versiones del cuento generaron interés entre los participantes y fueron escuchadas con atención. Los alumnos ríen, tal vez por lo diferente que fue su historia y en algunos casos por que acertaron con el cuento original.

Descripción de las actividades	Comentarios o experiencias
original del cuento, destacando los episodios que generaron diferencias entre los cuentos de los equipos. ¿Qué les pareció la historia? ¿De quién fue el día de suerte? ¿Qué parte del cuento fue su preferido? ¿Qué opinan del cerdito? ¿Han vivido una experiencia similar? Las respuestas coinciden en que el cerdito fue inteligente y tuvo un gran día de suerte. La próxima visita sería el oso, esto debido a que al final del cuento aparece el cerdito en la puerta del señor oso. El docente recopila el material de cada equipo y solicita un aplauso para el buen trabajo de grupo.	La predicción fue elemental en la redacción del cuento. Al parecer la actividad logró ser atractiva y productiva para los alumnos y el docente.

Apéndice I. Estrategia didáctica

Nombre de la estrategia didáctica	▪ Leo y comprendo
Competencias a desarrollar	▪ Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. ▪ Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. ▪ Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.

Actividad	Competencias	Subtipo de recolección de datos	Instrumento de evaluación	Evidencia	Fecha de aplicación/ evaluación
Completa comprendiendo	Completar un texto narrativo en el cual se omitieron palabras, con aportaciones propias del alumno.	Diario de campo	Rúbrica	Producciones de los alumnos Rúbrica	Viernes 14 de Febrero, durante 40 minutos.
Diez de lectura	Leer y analizar de forma independiente un texto narrativo para redactar una recomendación.	Diario grupal	Rúbrica	Diario grupal Lista de cotejo	Del 17 al 26 de Febrero, diariamente durante 10 minutos.
Construya mos un final	Leer, analizar e interpretar las escenas de un cuento infantil para crear un final alternativo.	Videograbación	Rúbrica	Registro de observación video grabada Rúbrica	Viernes 11 de Abril, durante 50 minutos.
El detective escritor	Analizar e interpretar imágenes de un cuento infantil y emplearlas para redactar una versión propia	Videograbación	Rúbrica	Registro de observación video grabada Rúbrica	Viernes 9 de mayo, duración 50 minutos.

Apéndice J. Plan de Acción de la fase de intervención

Planeación de la estrategia didáctica “Leo y Comprendo”

Competencias a desarrollar	▪ Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. ▪ Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. ▪ Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
Problema significativo del contexto	▪ Leer y escribir textos narrativos para desarrollar la comprensión lectora, mediante una estrategia didáctica.

Actividad 1	▪ Completa comprendiendo
Competencia	▪ Completar un texto narrativo en el cual se omitieron palabras, con aportaciones propias del alumno.
Fecha de aplicación	▪ Viernes 14 de febrero de 2014

Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
▪ Comprende que el texto narrativo que se le ha proporcionado requiere de la búsqueda de palabras que permitan complementarlo.	▪ Identifica las palabras que se complementan al texto inconcluso, considerando el significado y concordancia gramatical.	▪ Demuestra una actitud participativa e incluyente al momento de complementar el texto narrativo.
Recursos		
▪ Cuatro juegos de copias del cuento infantil “Mi día de suerte”, Kasha (2006). ▪ Fichas de colores.		

Actividades		
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Evidencias
▪ Presentación de la actividad y de las competencias que se desean lograr al concluir la misma. ▪ Organizar al grupo en cuatro equipos de trabajo,	▪ Organizados en equipos de trabajo, darán lectura al cuento modificado. ▪ Propondrán palabras que se complementen al texto considerando la concordancia y las	▪ Cuento infantil completado. ▪ Diario de campo.
		Instrumento de evaluación

haciendo uso del sorteo de fichas de cuatro colores. - Entregar a cada equipo de trabajo el cuento infantil modificado “Mi día de suerte”, Kasha (2006). - Cada equipo de trabajo presentará el cuento infantil que complementó.	imágenes que presenta.	Rúbrica.
Tiempo: 15 min.	Tiempo: 35 min.	
Normas de trabajo		
- Participación activa. - Trabajo individual. - Trabajo en equipo. - Respeto a las participaciones individuales y grupales.		

Observaciones

Actividad 2	Diez de lectura.
Competencia	Leer y analizar de forma independiente un texto narrativo para redactar una recomendación.
Fecha de aplicación	Del 17 al 26 de Febrero, diariamente durante 10 minutos.

Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Comprende lo que implica redactar una recomendación de un texto narrativo	Considera la lectura y análisis del texto narrativo para redactar una recomendación.	Valorar la expresión y actitud participativa del alumno al redactar una recomendación y presentarla al resto del grupo.
Recursos		
- Cuentos infantiles de la biblioteca del aula y escolar. - Diario de grupo.		

Secuencia Didáctica		
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Evidencias

- Presentación de la actividad y de las competencias que se desean lograr al concluir la misma. - Organizar al grupo en turnos, para que cada uno tenga oportunidad de presentar la recomendación de un cuento. - Revisar que cada alumno presente una recomendación.	- Cada alumno elige un cuento infantil que sea de su agrado. - Al leer el cuento infantil, redactar en el diario grupal una recomendación, la cual considera los aspectos que captaron su atención, el mensaje de la historia y la enseñanza que le deja. - Presentar la recomendación al grupo.	Diario grupal.
		Instrumento de evaluación - Rúbrica. - Lista de cotejo.
Tiempo: 15 min.	Tiempo: 10 min. Para cada presentación.	
Normas de trabajo		
- Participación activa. - Trabajo individual. - Trabajo en equipo. - Respeto a las participaciones individuales y grupales.		

Observaciones

Actividad 3	Construyamos un final.
Competencia	Leer, analizar e interpretar las escenas de un cuento infantil para crear un final alternativo.
Fecha de aplicación	Viernes 11 de abril de 2014.

Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Concibe que el cuento está conformado por un inicio y desarrollo, por lo cual debe crear un final acorde a la trama.	Lee, analiza e interpreta las escenas del cuento infantil para crear un final alternativo	Manifiesta una actitud participativa e incluyente para con su equipo de trabajo, con el propósito de crear un final alternativo.
Recursos		
- Cuatro juegos de copias del cuento infantil “La directora del pantano negro”, del autor Mike Thaler (2008). - Fichas de colores.		

Secuencia Didáctica		
Actividades con el docente	Actividades de	Evidencias

	aprendizaje autónomo	
▪ Presentación de la actividad y de las competencias que se desean lograr al concluir la misma. ▪ Organizar al grupo en cuatro equipos de trabajo, haciendo uso del sorteo de fichas de cuatro colores. ▪ Entregar a cada equipo de trabajo el cuento infantil “La directora del pantano negro”, del autor Mike Thaler (2008). ▪ Planteamiento de interrogantes antes y durante la lectura: ¿Cuál es el título del cuento?, ¿conocían este cuento?, ¿de qué creen que trata? ▪ Lectura en voz alta de una parte del cuento, al término de la cual se plantea la pregunta: ¿qué imaginan qué sucedió después? ▪ Lectura en voz alta de la versión original del cuento, con el fin de lograr que los alumnos sean conscientes de su capacidad para reestructuras textos narrativos.	▪ Organizados en equipos de trabajo, se guían con la lectura en voz alta a cargo del docente. ▪ Responder en equipo al planteamiento: ¿qué imaginan qué sucedió después? Para lo cual, deben redactar un final alternativo al cuento. ▪ Cada equipo de trabajo presenta el cuento infantil, enfocándose en el final alternativo. ▪ Comentar los aspectos que otros equipos integraron a su versión del cuento y que captaron su atención. ▪ Comentarios sobre la actividad.	▪ Cuento infantil con final alternativo. ▪ Registro de observación videograbada.
		Instrumento de evaluación
		▪ Rúbrica.
Tiempo: 15 min.	Tiempo: 35 min.	
Normas de trabajo		
1. Participación activa. 2. Trabajo individual. 3. Trabajo en equipo. 4. Respeto a las participaciones individuales y grupales.		

Observaciones

Actividad 4	▪ El detective escritor.
Competencia	▪ Analizar e interpretar imágenes de un cuento infantil y

	emplearlas para redactar una versión propia.
Fecha de aplicación	▪ Viernes 9 de mayo del 2014.

Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Comprende que las imágenes de un cuento infantil le permitirán redactar una versión propia	Analiza e interpreta las imágenes de un cuento infantil y las emplea para redactar una versión propia.	Muestra una actitud participativa e incluyente en el grupo de trabajo, al momento de crear una versión propia del cuento.
Recursos		
- Cuatro juegos de copias del cuento infantil “El misterioso caso del oso”, de Oliver Jeffers (2008). - Fichas de colores.		

Secuencia Didáctica		
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Evidencias
- Presentación de la actividad y de las competencias que se desean lograr al concluir la misma. - Organizar al grupo en cuatro equipos de trabajo, utilizando las fichas de cuatro colores. - Entregar a cada equipo de trabajo el cuento infantil en imágenes “El misterioso caso del oso”, de Olive Jeffers (2008).	- Organizados en equipos de trabajo, darán lectura al planteamiento del reto. - Completar el cuento infantil considerando las imágenes del mismo. - Expresar al interior del equipo ideas, conocimientos y diversas propuestas, para crear un texto narrativo. - Presentar al grupo, el cuento infantil que cada equipo elaboro. - Comentarios sobre los retos y aprendizajes de la actividad.	- Cuento infantil. - Registro de observación videograbada.
		Instrumento de evaluación
		Rúbrica.
Tiempo: 15 min.	Tiempo: 35 min.	
Normas de trabajo		
- Participación activa. - Trabajo individual. - Trabajo en equipo. - Respeto a las participaciones individuales y grupales.		

Observaciones

Apéndice K. Rúbrica de evaluación

Completa comprendiendo

Equipo de trabajo: _____

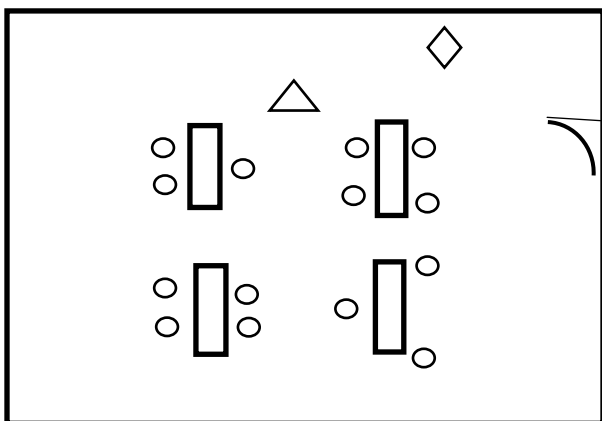
Evaluación	Aspecto a evaluar			Puntaje:
	3	2	1	
Ponderación:				
Conceptual	El alumno(a) comprende que el texto narrativo que se le ha proporcionado requiere de la búsqueda de palabras que permitan complementarlo.	El alumno(a) comprende medianamente que el texto narrativo que se le ha proporcionado requiere de la búsqueda de palabras que permitan complementarlo.	El alumno(a) no comprende que el texto narrativo que se le ha proporcionado requiere de la búsqueda de palabras que permitan complementarlo.	
Procedimental	El alumno(a) identifica las palabras que mejor se complementan al texto, desde el punto de vista de su significado y concordancia gramatical.	El alumno(a) identifica algunas palabras que mejor se complementan al texto, desde el punto de vista de su significado y concordancia gramatical.	El alumno(a) identifica pocas palabras que se complementan al texto, pero su significado no es claro y carece de concordancia gramatical.	
Actitudinal	Demuestra una actitud participativa e incluyente al momento de complementar el texto narrativo.	Demuestra medianamente una actitud participativa e incluyente al momento de complementar el texto narrativo.	Demuestra una actitud participativa, pero le es difícil aceptar la participación del resto de los integrantes del equipo.	
			Total:	

Observaciones:

Apéndice L. Registro de observación

Proyecto de intervención: Comprensión lectora de textos narrativos en
alumnos de un grupo multigrado

Actividad: Construyamos un final.



Investigador (I)



Alumnos (A)



Encargado de grabación

Hora	Interacción	Comentarios
00:00	Previo al inicio de la grabación los alumnos han sido organizados por el docente, utilizando cuatro colores de fichas que representan cuatro equipos de trabajo, por ello se integraron dos equipos con cuatro alumnos (equipos dos y tres) y dos equipos de tres alumnos (equipos uno y cuatro). Cada equipo cuenta con una mesa de trabajo propia para la actividad. A: “Buenos días” D: “Ya que están organizados en equipos de trabajo vamos a realizar una actividad de lectura, pero en este	¿Es entendible el propósito a

Hora	Interacción	Comentarios
00:16	caso va a ser una actividad distinta a lo que hemos estado realizando ” El docente entrega el material de trabajo a cada equipo y les solicita que lo lean para que sepan de qué trata. Un integrante de cada equipo toma el material de trabajo, mientras el resto de los integrantes se acerca a observarlo. D: “¿Quién me quiere decir el título del cuento que se les está entregando?”. Varios alumnos levantan la mano, el docente elije al primero de ellos. A6 “La directora del pantano negro”. El docente resalta que esta tachada una palabra, - ¿qué palabra es?-pregunta a los alumnos. A: “Maestra”. D: ¿Ya conocían este cuento? A: “¡No!” Algunos integrantes de los equipo comienzan a hojear el cuento. El docente les muestra la portada del cuento y les pregunta de qué imaginan que trata el mismo.	alcanzar con la actividad? El material de trabajo consiste en una parte del cuento infantil titulado la directora del pantano negro, del autor Mike Thaler.
01:00	A5: “Es de miedo”. A6: “Es un cementerio”. A10: “Que la maestra es mala”. A2: “Que los trata mal”, en referencia a los alumnos. El docente dirige la misma pregunta a una alumna. D: ¿A7 de que te imaginas que trata el cuento? Uno de sus compañeros de equipo le pone frente a ella la portada del cuento, pero tarda en dar una	Aparentemente el cuento les es interesante, debido a que comienzan a explorarlo.

Hora	Interacción	Comentarios
02:05	respuesta. A7: "De miedo". D: "Vamos a leer el cuento, veremos si lo que ustedes dijeron se aproxima". El docente comienza a leer en voz alta el cuento infantil, mientras los alumnos siguen la lectura. Durante la lectura el docente hace una pausa para cuestionar. D: "¿Quién aparece aquí?", señalando la imagen en el cuento. A: "La directora", "la maestra". Continúa con la lectura el docente. D: "¿Ven las jaulas?". A: "Si".	
04:00	Algunos episodios del cuento causan risa a los alumnos. D: "Ay no, veo una sombra detrás del vidrio de la puerta. Ya se acerca la hora final. La puerta se abre lentamente" D: "¿Qué nos dice la siguiente página?". A1: "¿Qué imaginan que sucedió después? Escribanlo". D: "Les voy a pedir que trabajen en equipo, coméntenlo entre todos, hagan sus aportaciones, para llegar al final del cuento". "Cuando estén terminados los cuentos van a leer al resto de los compañeros lo que relataron". En este momento los alumnos inician el trabajo al interior de cada equipo.	
06:24	El docente comienza a recorrer el salón de clase,	La instrucción al final del cuento: ¿qué imaginan que sucedió después? Escribanlo.

Hora	Interacción	Comentarios
	mientras se escucha que al menos tres equipos comentan sobre el cuento. El equipo cuatro, conformado por A9, A14 y A15 al parecer tiene duda sobre el trabajo a realizar y el docente se acerca a ellos. D: “Comenten entre ustedes ¿qué pasaría después?, imagínenlo, es la aportación de ustedes”. El equipo tres integrado por A2, A3, A5 Y A10 presenta una participación de todos los integrantes, se observa como cada uno de ellos expresa una continuación del cuento propia. En el equipo dos, A6 comienza a escribir la versión del cuento mientras A4 y A12 le hacen algunas sugerencias. En este momento los alumnos comienzan a hablar en voz baja al interior de los equipos uno, dos y tres. Se observa que los integrantes del equipo cuatro no hacen aportaciones, A15 mantiene el cuento en sus manos y A9 observa a otros equipos, momentáneamente. D: “Digan sus ideas, porque si permanecen callados no habrá nada que escribir”, expresa el docente mientras sigue recorriendo a los equipos de trabajo. A10: “¿Profe tenemos que llenar las dos hojas?” D: “No, las dos hojas son para que ustedes tengan espacio de expresar lo que piensan”. A6: “¿Tenemos que llenar todas las líneas?”. D: “Ustedes expresen lo que piensan del cuento, la indicación no dice que llenemos las dos líneas”. Al interior del equipo cuatro A14 Y A15 comienzan a	Tiene como propósito motivar a los alumnos a inventar un final al cuento que se les ha leído. ¿Qué ocasionó que algunos alumnos hablarán en voz baja al expresar sus ideas en el equipo? Las indicaciones de

Hora	Interacción	Comentarios
10:08	comentar sobre el cuento y a escribir en las líneas. A7: “Daba miedo a los niños” comenta a sus compañero, “o asustaba” le dice A12, mientras A6 escribe lo que sus compañeros acaban de comentar.	la actividad al parecer no fueron precisas.
14:40	A11 da sugerencias y A8 las anota en el cuento, mientras A1 anota en otra hoja las aportaciones, da la impresión de que es un borrador del final que van a presentar.	
	El equipo tres observa las imágenes del cuento leído y comentan sobre lo que pueden agregar, A2 parece hacer constantes aportaciones y A10 es la encargada de escribir.	
	D: “Digan lo que piensan, si les gusta lo que dice el compañero lo ponen, si no hay que hacer otra propuesta”.	
	Al interior del equipo tres comentan; A5 “Ya llegó mi hora”, A10 “Mi hora o tu hora”, A5 le responde “Mi hora por que lo dice el niño”.	¿Qué importancia le dan los
18:50	A9 comienza a leer a sus compañeros lo que han escrito, A14 propone un cambio en la historia “y el la denunció”.	alumnos a las imágenes para
	A10 “¿Profe verdad que no tiene nombre el niño? ¿Podemos inventarle uno?”.	construir el
	D: “Claro, ustedes pueden poner lo que se imaginan”.	cuento?
20:00	Al interior del equipo tres comienzan a proponer el nombre del personaje; A2: “David”, A3 “Ya sé, ya sé Daniel”, A5 “Si Daniel, Daniel el travieso”. A10 pide votación pero empatan, ante ello deciden llamarlo Gabriel.	La parte del
	En el equipo dos, A7 se percibe participativa ante el	cuento leído no menciona el
		nombre del
		personaje
		principal, al

Hora	Interacción	Comentarios
25:20	apoyo de sus compañeros, inclusive A6 le pregunta “¿Qué parte vas a leer?”, A7 responde “la que sea”. A6 que pertenece al equipo dos dice: “Ya terminamos”. Acto seguido el equipo uno y tres también concluyen su actividad. El docente los invita a dar una lectura final a lo que escribieron.	señalar esta situación quiero creer que demuestra que los alumnos se adentraron en el cuento.
27:00	D: “Tenemos a tres equipos que han concluido, pero no se preocupen esperamos a que terminen”, refiriéndose al equipo cuatro. Al concluir el equipo cuatro el docente menciona que es momento de conocer el final que cada equipo elaboro, por tal razón comienza a leer en voz alta el cuento “la directora del pantano negro”. El docente hace un alto a la lectura y solicita que A6 continúe, después toca el turno de A11, A10, A9, A14 y A1, en ese orden. Una vez más en el docente resalta:	¿Cuáles fueron los retos del equipo cuatro para desarrollar la actividad?
27:50	D: “Ay no, veo una sombra detrás del vidrio de la puerta. Ya se acerca la hora final. La puerta se abre lentamente”. Rápidamente A10 levanta su mano para leer el final de su equipo y da el turno a su compañero A3.	
30:12	A3: “-¡Y llegó la hora del castigo!- dijo la directora, el niño estaba muy asustado por que salió con el garrote de tres metros con la púas envenenadas”. A2 “Y con muchos animales espantosos. Creo que a mí me van a mandar a las jaulas o me pueden mandar a los pisapapeles, ya llegó mi hora de entrar a la	
30:17	dirección.	

Hora	Interacción	Comentarios
31:58	A5 “-Entra Gabriel- dijo la directora. ¡Qué jugoso estas para mis mascotas!, lo jaló de las orejas todo el pasillo hacia los cocodrilos. D: “Muy bien, continuamos con otro equipo”. Es el turno del equipo uno. A11: “Salió la directora, tomó al niño y lo metió a la dirección, entonces el niño con mucho miedo gritó y quiso salir corriendo, pero antes de que corriera”. A8: “La directora lo había encadenado, el gritaba y gritaba, pero nadie lo escuchaba, cuando él abrió la puerta no pudo salir, porque la directora lo agarró”. A1: “Lo metió a una jaula. Después cuando iba llegando el atardecer la directora abrió la puerta de la jaula, el niño salió corriendo, abrió la puerta de la dirección y corrió a su casa, y jamás volvió a ir a la escuela”. D: “Muy bien, vamos con otro equipo”. Es el turno del equipo dos. A7: “Abre la directora la puerta, el niño se espanta y se escondió debajo de la silla”. A12: “La malvada directora le dice que pase a la dirección, la directora le dijo” A4 “-Te usaré para una cosa muy útil, en poco tiempo me servirás para un experimento que me ayudara a traer más alumnos a mi escuela-”. A6: “Para usarlos como marcadores de libros, pisapapeles y encerrarte en mi jaula”. El docente retoma una parte del cuento. D: “Ya se acerca la hora final. La puerta se abre lentamente”.	¿De qué manera se puede fomentar que los alumnos liberen sus ideas y se alejan de los

Hora	Interacción	Comentarios
34:00	Por último toca el turno al equipo cuatro. A9: “Lo jalaron para adentro y vio todos los cráneos que tenía la directora en su escritorio. Tenía una alfombra roja para que no se viera la sangre y entonces se espantó con el cocodrilo”. A14: “Al ver que se comía a sus amigos le abrió la puerta y la directora se llevó al cocodrilo porque pensó que estaba espiando. Le preguntó porque estaba en la puerta, lo aventó para afuera y le puso orejas de burro y se fue asustado corriendo y llorando con las cadenas que le puso, ella la malvada directora”. A15: Eduardo la denunció y le dijo a su mamá que la directora le puso orejas de burro, la mamá le advirtió que lo iba a sacar de esa escuela, para que ya no tuviera problemas con alguien más. D: “Muy bien. Ahora vamos a comentar ¿qué notan en las historias de los demás equipos?” A10: “Qué lo sacan de la escuela”. D: “¿Qué otras situaciones presentan sus compañero que ustedes no pusieron en su cuento? ¿Qué les llama la atención?”. A12: “Que se los da a los cocodrilos para que se lo coman”. A6: “Les pone orejas de burro”. A11: “Esconde a otros animales debajo de su escritorio”. D: ¿Qué te llamó la atención A14 del cuento, de lo que redactó tu equipo o de los demás compañeros?”. A14: “¿Por qué estaba ahí?”. D: “Entonces te quedo esa duda. ¿Por qué creen que	elementos ya marcados en el texto? Cabe destacar que a pesar de las dificultades mostradas al inicio, el equipo cuatro presenta una historia con más elementos de aportación personal.

Hora	Interacción	Comentarios
36:00	estaba ahí el niño?”. A3: “Por qué le jaló la peluca a la Srta. Jones”. El docente presenta la historia original del cuento, para lo cual comienza a leer en voz alta. D: “Aparece una mujer muy bella. Seguro que es una experta en disfraces. - Entra, Humberto –dice.” Les muestra la imagen del cuento y se escucha al unísono “Aaaaa”. D: “¿Quién es ella?”. A: “La directora”. Continúa con la lectura y muestra las imágenes a los compañeros, mientras se escuchan las risas de los alumnos por algunos episodios. Todos prestan atención a la lectura.	
37:00	D: “¿Qué les pareció la historia? ¿Qué tan diferente es a lo que escribieron?”. A11: “El cocodrilo era en realidad una tortuga”. A6: “La directora no era malvada”. A10: “Todo estaba bien ordenado”. A9: “No tenía los cráneos”. A5: “No estaba el garrote, ni las flores venenosas”.	
37:44	D: “¿Por qué creen que se haya inventado toda esa historia?” A4: “Por miedo a la directora”. A12: “Se creían todo lo que les decían”. Los alumnos comienzan a comentar que algunas cosas eran mentira o fantasía. D: “¿Quién habrá inventado toda esa historia? ¿A ustedes les ha pasado alguna situación similar?” A5: “Si profe a mí me sucedió algo como esa historia”.	Al parecer el cuento logró captar su atención, al presentarles un final que no imaginaron.

Hora	Interacción	Comentarios
50:00	D: "Cuéntanos". A5: "Fue en el kínder con un maestro jorobadito, pensábamos que era malo y le teníamos miedo". D: "Entonces eso significa que juzgaron a esa persona por su físico, pero cuando lo conocieron se dan cuenta que era una buena persona". De esta manera se concluye la actividad y todos se brindan un fuerte aplauso. El docente pasa por los equipos a recoger el material de trabajo.	En este caso el cuento logra rescatar una situación vivida por algunos alumnos, es decir se contextualiza.