



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



UNIDAD UPN 281 - VICTORIA

TESIS

LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

BLANCA AZUCENA ENRÍQUEZ HERNÁNDEZ

CD. VICTORIA, TAM.

JUNIO DE 2017



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN



UNIDAD UPN 281 - VICTORIA

LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

TESIS

Que para obtener el Grado de Maestra en Innovación Educativa

P R E S E N T A

BLANCA AZUCENA ENRÍQUEZ HERNÁNDEZ

CD. VICTORIA, TAM.

JUNIO DE 2017



DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 22 de junio de 2017.

C.

BLANCA AZUCENA ENRIQUEZ HERNÁNDEZ

P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: **La comprensión lectora desde un enfoque constructivista**; opción: Tesis, a propuesta del tutor el **C. Mtro. Luis Carrera** manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestro en Innovación Educativa.



ATENTAMENTE

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Y SUPERIOR

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN

PROFESIONAL DE DOCENTES

SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN DE DOCENTES

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE UPA

UNIDAD 281

Mtro. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACION

Torre Gubernamental "José López Portillo" Piso 9, 8
Ceros Blvd. Praxedis Balboa S/N, C.P. 87090
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. Cp87100

Subsecretaría de
Educación Media
Superior y Superior

TEL: (834) 31 8 94 01

AGRADECIMIENTOS

A DIOS TODOPODEROSO

Por brindarme esta oportunidad de laborar guiando a la niñez, aprendiendo día a día en conjunto, que la mayor satisfacción, es percibir el desempeño de los alumnos y el agradecimiento por parte de la Comunidad Escolar.

A MIS PADRES

Sra. María Isabel Hernández Montoya (+) y Sr. Sotero Enríquez Medellín (+) porque estuvieron en todo momento en mi formación; hasta en sus últimos minutos de su existencia señalaron: Ser yo su mejor hija con valores de respeto y amor hacia ellos. Siendo estas palabras el más apreciado reconocimiento que hasta el momento guardo en mi corazón. Por ellos, continué con este reto de llegar a la titulación de mi posgrado.

A MIS ESTIMADOS MAESTROS

A la Dra. Rosa María González Isasi, Coordinadora del Posgrado, por su atención y motivación para que continuara con esta investigación; así mismo mi sincero agradecimiento para el distinguido maestro Luis Carrera, Tutor de esta tesis; comprendiendo y orientando para concluir este proceso.

RESUMEN

Ante la imperiosa necesidad de leer y comprender, consideré trabajar en esta investigación para aplicar las más apropiadas estrategias y mejorar la lectura e interpretación de textos de mis alumnos. Son muchos los factores que intervinieron para que en este grupo multigrado, ubicado en una escuela primaria del medio rural, no se haya desarrollado la competencia de la comprensión lectora como se señala en los programas de estudios para la educación primaria, entre ellos el bajo nivel de estudios de padres de familia, la ausencia de preescolar, problemas de desnutrición que impiden concentración y logro de aprendizajes. Todo oficio o profesión tiene como cimiento ser un buen lector, persuasivo, crítico y reflexivo. Leer es adueñarse del contenido, reestructurar y poner en práctica lo asimilado cuando se requiera. Opinar, debatir y poder concluir, son pasos que todo buen lector desempeña. Difiero de las evaluaciones que en el sistema educativo se presentan, porque de la diferencia entre lo cuantitativo y cualitativo, este último es de gran eficacia y eficiencia para la enseñanza. Valen más las habilidades, sentimientos, emociones y valores, y que un ser humano solucione situaciones que requieran una toma de decisiones. Una evaluación basada en exámenes es considerada un cúmulo de nociones teóricas, sin embargo, tiene más reconocimiento el ser que el saber hacer; que todo ciudadano sea humanista. Esta investigación, por medio de su estrategia de intervención, tuvo la perspectiva de difundir la lectura y la comprensión, creando lectores que compartan ideas, amplíen su vocabulario, promuevan siempre la curiosidad intelectual. Descubriendo constantemente temas de interés social, participando activamente, llegando a ser líderes de su entorno inmediato.

Palabras claves: escuela multigrado, paradigma cualitativo, comprensión lectora, constructivismo, humanismo.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1 Antecedentes	8
1.2 Contexto institucional.....	10
1.3 Delimitación de la problemática	13
1.4 Justificación	17
1.5 Propósitos	19
2. REFERENTES TEÓRICOS.....	20
2.1 La concepción constructivista en los programas de educación básica ..	20
2.2 Sobre el constructo comprensión lectora.....	23
2.3 ¿Cómo se enseña en la escuela la comprensión lectora?.....	27
2.4 La evaluación de la comprensión lectora.....	31
3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	34
3.1 Enfoque mixto	34
3.2 Investigación acción-participativa	37
3.3 Sujetos participantes.....	39
3.4 Instrumentos de investigación.....	40
3.4.1 Listas de cotejo.	41
3.4.2 Registros anecdóticos.....	41
3.4.3 Producciones de texto.	41
3.4.4 Entrevistas.	41
3.4.5 Audiograbaciones.	42
3.5 Procedimiento metodológico	42

3.5.1 Fase de diagnóstico.....	43
3.5.2 Fase de intervención.....	43
3.5.3 Plan de trabajo y cronograma.....	46
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS	49
4.1 Fase de diagnóstico.....	50
4.2 Fase de intervención.....	52
4.2.1 Definición de las categorías de análisis	53
4.2.1.1 Inseguridad al leer.....	52
4.2.1.2 Anticipación de contenido.....	52
4.2.1.3 Trabajo colaborativo.....	52
4.2.1.4 Lectura en casa.....	52
4.2.1.5 Introspección de significados.....	53
4.2.2 Desarrollo de las estrategias y resultados	54
4.2.2.1 Momento inicial.....	53
4.2.2.2 Momento medio.....	54
4.2.2.3 Momento final.....	56
CONCLUSIONES	62
REFERENCIAS	66
APÉNDICES.....	72
APÉNDICE A.....	73
APÉNDICE B.....	74
APÉNDICE C.....	85
APÉNDICE D.....	86
APÉNDICE E.....	88

APÉNDICE F	90
APÉNDICE G	109
APÉNDICE H.....	110
APÉNDICE I	114
APÉNDICE J	115
APÉNDICE K.....	117
APÉNDICE L	119

INTRODUCCIÓN

Las escuelas unitarias, también llamadas por la UNESCO escuelas multigrado, ubicadas específicamente en el medio rural, tienen como función llevar el servicio de la escuela pública a comunidades apartadas, constituidas por un número reducido de familias, que obtienen el sustento sembrando la tierra y criando animales. En ellas se imparte educación primaria en una sola aula para los seis grados, bajo la responsabilidad de un solo docente, con un número reducido de alumnos por grado, utilizando técnicas pedagógicas especiales para la conducción simultánea de los programas de los diferentes grados, adecuadas a las diversas edades, niveles y personalidades de los alumnos que asisten. (Vargas, 2003)

Las actividades se ajustan a los intereses y necesidades de los alumnos, partiendo de los conocimientos previos y del momento psicoevolutivo en el que se encuentran; la planeación de la enseñanza es flexible y se practica una evaluación global, continua y formativa. Las condiciones de una escuela unitaria se prestan para llevar a cabo actividades extraescolares; como los niños viven a distancia, permanecen más tiempo en la escuela y así se apoya a quienes necesitan de más atención; hay mayor contacto con la naturaleza y el medio resulta apropiado para realizar diversos experimentos e investigaciones; por tener matrículas pequeñas es posible la enseñanza individualizada por la tarde, el horario extendido permite convivir más y es mejor el proceso socializador. No hay preescolar y es grande el esfuerzo del docente para el dominio de contenidos y metodología de todas las materias (los seis grados).

Otras características de las comunidades rurales donde se instala una

escuela unitaria es que los alumnos al concluir la primaria, y algunos sin concluirla, se van a los trabajos agrícolas.

En la presente investigación, dediqué atención prioritaria a superar el nivel de comprensión lectora; en la comunidad los padres de los alumnos solo tienen estudios hasta tercer grado de primaria y pocos la concluyeron, de ahí la relevancia de trabajar en lectura e interpretación de textos con la finalidad de que los alumnos elevaran su aprovechamiento escolar.

Además, en los programas de estudios de educación primaria, el lenguaje oral y el lenguaje escrito son considerados como los medios más importantes de comunicación, adquisición y ampliación de conocimientos, y se recomienda darles atención preferencial a fin de que les sirva de herramienta para el logro de los aprendizajes esperados en las otras asignaturas.

El presente trabajo está estructurado en cuatro capítulos:

En el Capítulo 1 se presentan algunos antecedentes que permitieron identificar el estado que guarda la investigación educativa en el campo de la comprensión lectora, se hizo énfasis en su importancia como eje principal del proceso enseñanza-aprendizaje a partir de lo cual se delimitó la problemática planteada. Asimismo, se describe el contexto institucional donde se desarrolló el proyecto de innovación, se explica la justificación y se presentan los propósitos del estudio.

En el Capítulo 2 se da a conocer un marco teórico referencial relacionado con la comprensión lectora, cuya importancia radica en el análisis de los fundamentos teóricos encontrados al respecto. Se presenta una revisión de bibliografía seleccionada, lo que permite un acercamiento con el lector.

En el Capítulo 3 se establecen los fundamentos metodológicos, tales como el enfoque o paradigma de investigación elegido, que en este caso fue el cualitativo; además se describe el método que se siguió, que fue el de la investigación acción, se describen los sujetos participantes y los instrumentos utilizados para la recopilación de información; también se explican las técnicas que se usaron para el análisis de la información tanto en la fase diagnóstica como en la de intervención.

La última parte de este capítulo se dedica a la explicación de las estrategias de innovación que se pusieron en práctica para el buen desarrollo de la comprensión lectora en lo que fue la fase de intervención.

En el Capítulo 4 se especifican los resultados obtenidos en las fases antes mencionadas, así como el análisis e interpretación de los mismos a través de cinco categorías.

Además de los capítulos descritos se incluye un apartado de conclusiones, en el cual se presentan los aportes más relevantes en relación a los propósitos del estudio y se contestan las preguntas de investigación.

Los últimos apartados del documento presentan la lista de referencias de las obras citadas en el desarrollo de los capítulos y los apéndices en los que se presentan los instrumentos utilizados en las etapas de la investigación y el plan de trabajo de la propuesta de innovación llevada a la práctica.

La presente investigación tuvo como reto lograr niveles avanzados en la comprensión lectora, considerando que es uno de los instrumentos básicos para el aprendizaje. Un individuo que carece de interpretación, expresa pobreza de ideas, poca creatividad en sus tareas y una personalidad poco sobresaliente.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

El desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, tanto en la escuela como fuera de ésta. Al respecto, la especialista Margarita Gómez Palacio planteó: “La lectura es la relación que se establece entre el lector y el texto, una relación de significado, que implica la interacción entre la información que aporta el texto y la que aporta el lector” (Gómez Palacio, 1995, pág. 108).

El enfoque comunicativo y funcional del español es muy importante por lo que es primordial recalcar que el propósito principal de este enfoque es que el alumno lo comprenda, se comunique y lo ponga en práctica en su existencia diaria. Al respecto, los programas de estudio 2011 puntualizan que “La apropiación de las prácticas sociales del lenguaje requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos; de aproximarse a su escritura y de integrarse en los intercambios orales” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 15).

La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo. Estudios han comprobado que una buena comprensión lectora es uno de los elementos que aumenta la probabilidad de tener un mejor empleo y mejores salarios. Con la lectura, se adquiere diversión, reflexión, estímulo y satisfacción e interés de indagar temas de relevancia social. La comprensión lectora se entiende como un proceso, en el cual se emplean las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado. Las

características de las prácticas lectoras de este grupo multigrado se percibieron cuando leyeron cuentos, leyendas, recuentos históricos, reportajes, y no lograron interpretar ideas principales, secundarias, identificar personajes (principal-antagónico), planteamiento, nudo y desenlace. Se observó problema en la expresión oral. No se percibió síntesis ni paráfrasis. De ahí la necesidad de innovar con estrategias para la comprensión lectora.

Respecto a la aportación de los alumnos al aprendizaje, desde el enfoque constructivista, Teresa Mauri, investigadora de la Universidad de Barcelona, señaló que para aprender los alumnos hacen uso de sus esquemas de conocimiento, o conocimientos previos, y que a partir de ellos atribuyen significado al nuevo contenido; en palabras de la especialista:

La memoria constructiva o comprensiva está (...) muy ligada al proceso de construcción del conocimiento, a su reestructuración continuada y al mantenimiento de lo conocido. No es un proceso único, sino un conjunto de procesos variados tales como retener, reelaborar, evocar, etc. No es algo estático, sino dinámico y sus procesos se precisan y desarrollan en la edad (Mauri, 2007, pág. 83).

Cuando hablamos de comprensión lectora nos referimos a la capacidad que posee cada persona para entender los diferentes textos que se le presenten, asimilando el mensaje que el texto contiene y recreándolo, es decir, haciéndolo parte nuestra, para luego poder explicar e interpretar, cada quien a su manera.

Como afirma Solá (2011, pág. 84) “Llega un momento en que, si las ideas no se ponen en práctica, carecen de sentido y de utilidad. Aunque no estén

perfeccionadas o no tengamos todos los medios que deseáramos, hay que poner manos a la obra”.

Por sus características específicas, la escuela unitaria permite al docente practicar la lectura en diferentes momentos y con distintas modalidades, las más usuales son: lectura de audición (uno lee, los demás escuchan), lectura en voz alta (lectura en atril y lectura de impacto o enfática), lectura compartida (con dramatización y canciones), lectura guiada (plantear preguntas), lectura por parejas (niños adelantados con los que presentan dificultad), lectura independiente o individual (en voz baja o en silencio), lectura comentada (al terminar cada párrafo o al final de la lectura, se comenta), lectura de episodios (cuando la lectura es muy larga) (Aula Planeta, 2015).

1.2 Contexto institucional

La presente investigación fue encaminada a la comprensión lectora, desde un enfoque constructivista, para la adquisición de aprendizajes significativos en los alumnos de tercero, cuarto y sexto grado de la Escuela Primaria Lic. Adolfo López Mateos, clave 28DPR0293G, de la Zona Escolar 206, del Sector 28 en Ejido López Mateos, Municipio de González, Tamaulipas.

Siendo esta institución una escuela unitaria, también llamada multigrado porque un solo docente tiene a su cargo los seis grados y además la Comisión de la Dirección, en cada mes se intercambiaron experiencias con los compañeros maestros de escuelas unitarias de otras comunidades. A los padres y madres de los alumnos se les informó bimestralmente las evaluaciones de sus hijos, limitaciones y necesidades de aprendizaje; el propósito de estos informes fue detectar avances y limitaciones, cuya meta fue abatir el rezago educativo, la

reprobación, deserción, pero más lograr que los alumnos sean capaces de resolver problemas de la vida cotidiana mejorando la comprensión lectora. Esta escuela pertenece a una zona marginada de extrema pobreza; los gobiernos federal y estatal han apoyado con el Programa de Arraigo en el Medio Rural para procurar la permanencia de maestros multigrado en sus comunidades de adscripción. Como parte del programa se trabajó en horario extraescolar con actividades de atención personalizada, elaboración de material didáctico, talleres, conferencias, creación de huertos para la orientación de alimentación adecuada, suficiente e inocua.

La localidad Adolfo López Mateos está situada en el Municipio de González en el Estado de Tamaulipas, cuenta con 40 habitantes y se ubica a una altura de 40 metros sobre el nivel del mar.

El acceso principal es al sur de Ciudad Mante, Tamaulipas. En dirección a la cabecera del municipio de González, por la carretera federal Mante-Tampico, en el kilómetro nueve se encuentra la entrada a la comunidad, ruta que se prolonga hasta el límite con el Río Guayalejo (Ver Apéndice A).

Todo el camino es terracería, se cruza el arroyo La Pulga y el Ejido Plan de Guadalupe, Municipio de González, Tamaulipas; en este sector se localizan sembradíos de caña de azúcar, también se pasa por el Rancho El Tachay, donde hay una fábrica de alimento para animales.

En relación a las características socioeconómicas de los padres de los alumnos, sus casas son de lámina y adobe. Al ser avecinados, no son propietarios del lugar que habitan, por lo que en ocasiones tienen que buscar mejor trabajo y emigrar.

Indudablemente que con el apoyo del gobierno en cuanto a programas como: Oportunidades, Despensas del DIF, Adopta un abuelito, 70 y más; su economía se ve favorecida. En su mayoría los habitantes son jornaleros con un sueldo mínimo. Actualmente se tiene una respuesta favorable del gobernador, referente a la entrega de bicicletas, como apoyo al medio de transporte para los niños de la escuela primaria que viven a distancia.

La comunidad a la cual pertenecen los menores con los que se trabajó, se caracterizó por tener un nivel socio-cultural bajo. La mayoría de los padres han adquirido información de los medios masivos de comunicación, por lo que su capacidad crítica no es de gran ayuda para sus hijos, ya que brindan falsos satisfactores creándoles expectativas fantásticas sobre su vida futura. Referente a los medios de comunicación estos son: la televisión, radio y teléfono. Asimismo, la comunidad cuenta con servicio público de luz y agua.

El apoyo de los padres y madres es determinante para la buena formación de los alumnos. En mi grupo los padres y madres participaron en las actividades planeadas desde el inicio del ciclo escolar, como lo fueron: asistencia a las asambleas por bimestres, eventos culturales, apoyos en tareas escolares de sus hijos, asistencia a las asesorías de educación de adultos, que ofrece el Instituto Tamaulipeco de Educación para los Adultos (ITEA), para culminar sus estudios de primaria o secundaria, y algunos en alfabetización.

Es imposible para un padre de familia que no puede leer y escribir, orientar a sus hijos, y por ende, no ayuda en su formación. Como ya se mencionó, en esta comunidad el nivel de cultura está en un nivel bajo, por lo que invité a todos a ser partícipes en los distintos eventos, como organización de una

biblioteca en la escuela, investigar usando el equipo de computación del programa llamado “Enciclomedia”, asistir a conferencias programadas por el Centro de Salud con temas variados como: valores en la familia, alimentación, alcoholismo, economía y salud.

El Ejido está integrado por 14 ejidatarios, su actividad principal es la agricultura, (productores de caña de azúcar), entregando su cosecha en el Ingenio de Cd. Mante, Tamaulipas.

En esta comunidad rural habitan, también, familias vecinadas trabajando en el jornal, quienes en su mayoría son los padres y madres que tienen sus hijos en la Escuela Primaria Rural Federal “Lic. Adolfo López Mateos”. C.C.T. 28DPR0293G. En esta escuela primaria multigrado, soy Directora Comisionada y maestra de los seis grados. No existe institución de preescolar, por lo que también se atiende a niños de 4 y 5 años.

1.3 Delimitación de la problemática

Los diferentes factores psicopedagógicos considerados en el planteamiento del problema, objeto de estudio, fueron:

- Los niños ingresaron a la primaria sin los conocimientos y habilidades de preescolar.
- La falta de un lugar para el estudio de los niños en casa, con diversos materiales (libro de texto de ciclos escolares pasados, revistas, folletos, periódicos), además de la biblioteca en casa.
- Malos hábitos de lectura.
- Poca difusión de aspiraciones de estudio por parte de la familia.
- En algunos niños, bajo peso y estatura para su edad (desnutrición),

por consecuencia se percibió debilidad y falta de concentración en las actividades.

En este grupo multigrado, se logró apreciar e identificó que los niños entre 8 y 11 años mostraron una fuerte desventaja de la comprensión lectora y una significativa deficiencia en la redacción de textos.

Ahora bien, en la presente investigación se trasluce la necesidad de proponer una alternativa que ayude a conducir a los niños del grupo multigrado de la Escuela Primaria “Lic. Adolfo López Mateos”; a una mejor comprensión de las lecturas que realizan en su labor escolar cotidiana. La alternativa que se propone en este trabajo es quizás la que se aproxime más a solucionar el problema que presentan los alumnos de esta escuela, es una propuesta inacabada que, sin embargo, encierra grandes esperanzas para ayudar a los alumnos del nivel básico y que ellos mismos superen sus deficiencias para así lograr la comprensión de sus lecturas.

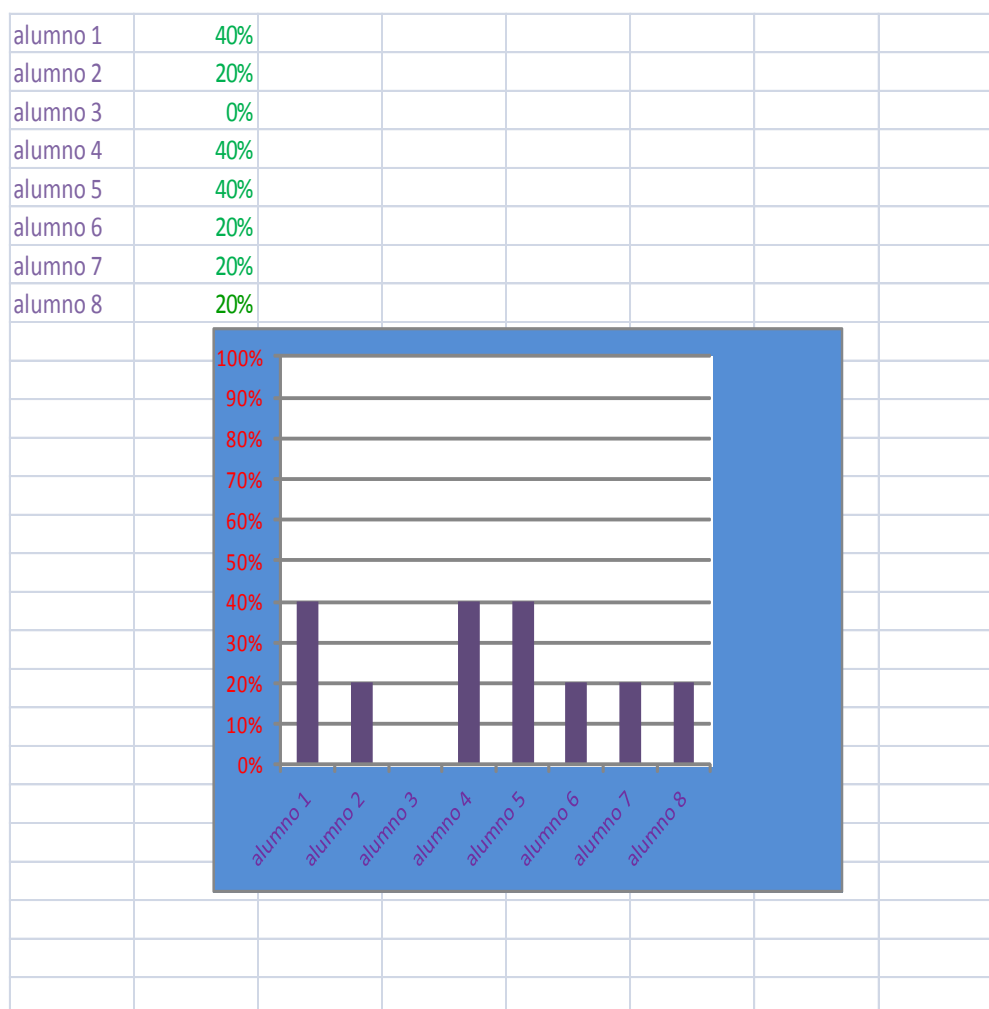
Para delimitar la problemática descrita, apliqué, durante un mes, ejercicios impresos de redacción de textos, registré libros leídos en cada semana, realicé entrevista a padres para detectar espacios de lectura y material para leer en sus casas (revistas, periódicos, cuentos, historietas, leyendas), analicé resultados de antes de la lectura y después de la misma con respecto a lo que leen, predican y escriben; analicé y revisé en sus cuadernos y libros de texto de diferentes asignaturas, en donde las respuestas son abiertas. El resultado fue que se percibió repetición en letras como la conjunción “y”, y en nexos temporales como “después”. En resúmenes de temas de las asignaturas de historia y ciencias naturales, no precisaron ideas principales ni secundarias.

La delimitación se pudo precisar con la aplicación de ejercicios del material “Mentes Reflexivas, Amplias Perspectivas” (Tamaulipas. Gobierno del Estado, 2008), que se usa en los grados de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria para mejorar la interpretación de textos con el propósito de resolver problemas reales de la vida, realimentar el proceso educativo, favorecer el acceso a mejores niveles de aprovechamiento escolar, desarrollar la inteligencia, potenciar la creatividad y la productividad. Este material contiene diversos textos (descriptivos, expositivos, narrativos, argumentativos, literarios, periodísticos). Se usa respondiendo, en elección múltiple, preguntas abiertas, propiciando el diálogo y la libre discusión (Ver Apéndice B).

Los resultados obtenidos por los ocho alumnos de tercero, cuarto y sexto grado en estos ejercicios de la fase diagnóstica mostraron que carecen de reflexión porque no construyen ideas sobre el contenido, no relacionaron la información nueva con el conocimiento previo ni diferenciaron lo importante y lo secundario.

La siguiente gráfica muestra los porcentajes obtenidos en los ejercicios de comprensión lectora:

Comprensión Lectora



A partir de los datos referidos, en los párrafos precedentes, se pudieron precisar las siguientes interrogantes que guiaron la presente investigación:

¿Qué estrategias pedagógicas, con enfoque constructivista, aplica el docente para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos multigrado?

¿Cómo y en qué consistieron las estrategias de enseñanza desde un enfoque constructivista, pertinentes para una escuela unitaria, para mejorar la comprensión lectora de los alumnos y la comunidad?

¿Cuál fue el impacto de la aplicación de las estrategias de enseñanza con enfoque constructivista para el desarrollo de la comprensión lectora en la escuela multigrado?

¿Cuáles son las principales dificultades en la comprensión lectora que presentaron algunos alumnos en este grupo multigrado?

¿Cómo puede el docente multigrado convertir la escuela unitaria en un centro de aprendizaje para la comunidad?

1.4 Justificación

Se ha mencionado que la educación puede cambiar el destino de un pueblo o de un grupo de personas, también se le ha atribuido una capacidad poderosa de cambio social, es decir se propone a la educación como un espacio de promoción y desarrollo sociocultural. Esta es una razón por la que el Programa Nacional de Lectura (PNL) propone reelaborar el papel que se le ha asignado a la escuela y al maestro, tratando de buscar nuevos caminos para lograr que los procesos de enseñanza-aprendizaje se conviertan, en prácticas de formación, más que de información, se trata de convertir las enseñanzas en significativas para los beneficiarios de las mismas a través de la adecuación de sus programas a las necesidades reales de las comunidades (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Como parte de la educación formal, la lecto-escritura es una forma de expresión del lenguaje que surgió como un proceso de percepción e interpretación de los signos y tiene lugar no solamente en las relaciones que se generan dentro de una escuela, sino en todos los ámbitos sociales y culturales en los que interviene el hombre; por lo tanto, es imprescindible que los alumnos

aprendan a leer y escribir para que logren su aceptación y desenvolvimiento en una sociedad.

En todos los ámbitos, poseer un buen nivel en la comprensión lectora coadyuva eficazmente a los aprendizajes significativos, porque interpretando lo leído, se es capaz de desempeñar y dar solución a cualquier necesidad; específicamente en la educación básica: si el alumno anticipa ideas, aporta de sus conocimientos previos, tiene curiosidad intelectual y ampliación de vocabulario para una buena expresión oral, asimilará los contenidos y llevará a la práctica esas nociones; de lo contrario se está hablando de un ser pasivo. Por la falta de comprensión lectora su pensamiento no es crítico ni reflexivo, sólo se transformó en un ser mecanizado que transcribe textos sin razonamiento propio. He aquí la relevancia de aplicar estrategias que favorezcan un excelente nivel de interpretar lo leído.

Si logran leer y comprender podrán desarrollar sus capacidades y habilidades lectoras e interactuar con los textos y poner en juego sus experiencias y conocimientos previos para lograr otros nuevos o reafirmar sus hipótesis que vienen a influir en su aprendizaje sobre el mundo que los rodea y la sociedad en que se desenvuelven. Por poderse reducir la lectura a un simple proceso de decodificación, Smith, citado por Álvarez y Salas (2015) postuló “La lectura no es una actividad pasiva, los lectores deben realizar una contribución activa y sustancial si pretenden darle sentido a lo impreso” (Álvarez y Salas, 2015, pág. 2).

Los alumnos que no comprenden los textos leídos enfrentan dificultades para continuar estudios, por lo mismo desertan de la escuela, siendo difícil para

ellos conseguir un empleo en el cual puedan realizar una actividad medianamente remunerada. Por los motivos anteriormente tratados, consideré necesario la implementación de estrategias que hicieron posible que los alumnos construyeran la comprensión lectora, a través de actividades variadas e interesantes, apegadas a su contexto social que los llevaron a establecer reflexiones profundas y permitió hacer uso de un pensamiento crítico, emitieron juicios cuando valoraron lo que leen, distinguieron entre situaciones reales y las que estuvieron en sentido figurado.

1.5 Propósitos

En la presente investigación se buscó una alternativa que ayudó a conducir a los niños a una mejor comprensión de las lecturas que realizan en su labor escolar cotidiana. Los propósitos fueron:

- Conocer las principales estrategias que aplica el docente para favorecer la comprensión lectora en una escuela primaria multigrado.
- Analizar la situación del docente y del alumno en el momento de leer y no comprender.
- Diseñar estrategias para lograr mejores niveles de comprensión lectora con un enfoque constructivista.

2. REFERENTES TEÓRICOS

En este capítulo se presenta una selección de la bibliografía revisada sobre los temas del constructivismo y la comprensión lectora; organizada con los siguientes subencabezados: (a) La concepción constructivista en los programas de educación básica, (b) Sobre el constructo comprensión lectora, (c) ¿Cómo se enseña en la escuela la comprensión lectora? y (d) La evaluación de la comprensión lectora.

2.1 La concepción constructivista en los programas de educación básica

El plan de estudios 2011 se reconoce como el documento rector que define las competencias para la vida, y el perfil de egreso, de niños y jóvenes que acuden a las escuelas de educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2011a). En ese sentido, se constituye en la referencia normativa que regula el quehacer de los agentes educativos en los centros escolares.

Qué enseñar y cómo enseñar, queda definido para los profesores en distintos componentes del plan de estudios; uno de ellos es el apartado que tiene por nombre: Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios, considerados como: “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 de Educación Pública, 2011a, pág. 26).

De los doce principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios, se cita, a continuación, uno de ellos, por considerar que es el que mejor expresa una referencia a la concepción constructivista de los programas de estudio y guías para los maestros:

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

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

Los alumnos cuentan con conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera que aprendan, acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento. En este sentido, es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés. (Secretaría de Educación Pública, 2011a, pág. 26 y 27).

Con respecto a la concepción constructivista, Isabel Solé y César Coll aclararon que se trata de un marco explicativo que “integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas”, y puntualizaron que no se trata de prescripciones para el trabajo escolar sino de “un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas

sobre la enseñanza” (Solé y Coll, 2007, pág. 8).

Otra referencia a la concepción constructivista en los programas de estudio de educación básica la encontramos en las orientaciones curriculares del Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, Plan 2012 (Secretaría de Educación Pública, 2012a); las orientaciones que estructuran el plan de estudios mencionado, muestran la consonancia entre los modelos y enfoques propuestos en los planes de estudio de los distintos niveles del sistema educativo en su conjunto. Se presenta a continuación la que alude, de forma directa, a la concepción constructivista, en el sentido en que se viene presentando en este apartado. La orientación curricular se presenta con el nombre de *Enfoque centrado en el aprendizaje*, y plantea, a los formadores y futuros maestros, que:

... implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; y tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. Este enfoque consiste en un acto intelectual pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales. El proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-

reflexión entre los estudiantes y el docente, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con intervención de determinados lenguajes e instrumentos. Además, ocurre en contextos socioculturales e históricos específicos, de los cuales no puede abstraerse, es decir, tiene un carácter situado. (Secretaría de Educación Pública, 2012b).

Los referentes teóricos sobre la concepción constructivista en los programas de estudio de educación básica, se tuvieron presentes en la elaboración de la estrategia de innovación, aplicada en la fase de intervención de esta investigación, con el propósito de desarrollar la comprensión lectora en alumnos de una escuela multigrado.

2.2 Sobre el constructo comprensión lectora

Las primeras nociones sobre comprensión lectora se tomaron del Plan de estudios 2011, de los apartados Competencias para la vida y Perfil de egreso; de las competencias para la vida, la primera se refiere a las competencias para el aprendizaje permanente, de ellas explica que para su desarrollo se requiere: “habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, pág. 38); la segunda, en esencia en relación con la primera, se refiere a las competencias para el manejo de información, y plantea que para su desarrollo requiere: “identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, pág. 38).

Del apartado perfil de egreso, los rasgos que hacen mención a la noción

de comprensión lectora, en términos de competencias desarrolladas en los alumnos, como resultado de la educación básica, describen como deseable un alumno que:

- Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

(Secretaría de Educación Pública, 2011a, pág. 39).

Las nociones sobre comprensión lectora, contenidas en los apartados citados del plan de estudios 2011, dejan claro que se trata de un proceso en el que interviene una serie de elementos, tanto internos como externos del lector, los cuales se conjugan para poder llevar a cabo el proceso de la lectura, cuya complejidad radica en la interpretación que el lector hace de ella.

Aguirre de Ramírez, al explicar su conceptualización de lectura y escritura, puntualiza sobre comprensión lectora lo siguiente:

La lectura es más que una simple actividad de decodificación, si se la entiende no como un proceso mecánico en el que primero se aprende a identificar y nombrar bien cada una de las letras para luego, al unirlas,

pensar qué dicen, sino como un proceso en el cual el lector a medida que se enfrenta al texto escrito va construyendo el significado intentado por el escritor, utilizando para ello, tanto los conocimientos que posee sobre el tema, las pistas que le brinda el texto, como una serie de estrategias y operaciones mentales que pone en marcha al leer.

La lectura encierra pues, una serie de operaciones indispensables todas para la elaboración del significado, tales como: reconocimiento de la información, relación de dicha información con la almacenada en la memoria semántica del lector, activación de los significados semánticos, realización de distintos tipos de relaciones entre las partes del texto, construcción del significado global o macroestructura, entre otras. Todas estas operaciones intelectuales hacen de la lectura una actividad compleja. (Aguirre de Ramírez, 2000, pág. 148).

Una revisión puntual de qué es la comprensión lectora la encontramos en Solé (1987), en donde al caracterizar el modelo interactivo de lectura, en contrastación con los modelos bottom-up, que considera a la lectura como un proceso secuencial que se inicia con la identificación de las grafías y procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias, donde entre el lector y el texto se da prioridad al texto; y top down, que considera que el proceso de lectura se inicia en el lector, que hace hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito, donde el lector es alguien que crea el texto más que alguien que lo analiza; explica la comprensión lectora con los siguientes planteamientos:

..leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. (...)

Un aspecto fundamental del modelo interactivo es que no se centra

exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien atribuye una gran importancia al uso que este hace de sus conocimientos previos en la construcción de una interpretación plausible. (..).

En resumen, el modelo interactivo ve a la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. En ese procesamiento, el lector aporta sus esquemas de conocimiento, (fruto de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de poder integrar los nuevos datos que el texto incluye; en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. (..) en esta perspectiva se prioriza la aportación del lector en la construcción de significado, pero se sitúa la importancia del texto – y la importancia de poder manipularlo con habilidad – en el lugar que a nuestro juicio le corresponde. (Solé, 1987, págs. 3-5).

Recapitulando los planteamientos de Solé, se puede concluir que la comprensión lectora es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero satisface los objetivos que guían su lectura, y el significado del texto se construye por parte del lector. No quiere decir que el texto no tenga un significado de parte del autor, sino que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector y a los objetivos con que se realiza la lectura. El lector otorga significado a una lectura coordinando informaciones que provienen de distintas fuentes: el texto, su contexto y los conocimientos previos que posee.

Por su parte, Ausubel, al explicar la comprensión significativa de un texto planteó que: “aprender a leer es, esencialmente, un asunto de aprender a percibir el significado potencial con la estructura cognoscitiva, a fin de comprenderlo” (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1987, pág. 73). De acuerdo con lo expuesto, “los conceptos nuevos recientemente asimilados deben ser correlacionados con los conceptos previos, para que los primeros lleguen a tener significado para el lector. (..) y con ello, más que una memorización lineal se alcance la comprensión de una lectura” (Rodríguez R. R., 2001).

2.3 ¿Cómo se enseña en la escuela la comprensión lectora?

En este apartado se presenta una descripción de las actividades que realizan en el aula, con más frecuencia, las maestras y los maestros de primaria para desarrollar en sus alumnas y alumnos la comprensión lectora.

Las prácticas de los docentes, para el desarrollo de la comprensión lectora, son entendidas como las actividades que organizan para ofrecer a los alumnos oportunidades de interacción con los textos y de construcción de significados a partir de lo leído.

Se tomó como base un estudio realizado por el INEE en el 2006, con un modelo de investigación, que consistió en un acercamiento empírico a las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora, usando algunos conceptos teóricos para clasificar las prácticas y dar cuenta de lo que sucede en el salón de clase.

Se identificaron dos formas de concebir y desarrollar la comprensión lectora. Una, que en la investigación se denominó “comprensiva”, que se apega al enfoque comunicativo funcional de la lengua, promueve la interacción de los

alumnos con distintos tipos de textos y enfatiza actividades orientadas a la construcción de significados a partir de lo leído. Otra, denominada “procedimental”, que se basa en los conocimientos intuitivos derivados de las situaciones de enseñanza sin un entendimiento claro del proceso de adquisición y desarrollo de la cultura escrita (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006, pág. 19).

Las prácticas comprensivas son las que se orientan a desarrollar la comprensión de significados, a promover la interacción del lector con el texto y fomentan el uso de habilidades superiores del pensamiento para hacer inferencias y conexiones entre lo leído y los conocimientos anteriores del lector. Las prácticas procedimentales son las que se enfocan en una transferencia de información del texto al lector que es caracterizada por ejercicios mecánicos de extracción de información literal de los textos, así como por el énfasis en los aspectos formales de la lengua a través de actividades descontextualizadas y carentes de funcionalidad comunicativa. (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006, pág. 25)

A continuación se presenta un inventario de las actividades que realizan los maestros para desarrollar la comprensión lectora, clasificándolas en comprensivas y procedimentales (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006, pág. 41 a 55):

Actividades comprensivas

- Leer en voz alta libros

Actividades procedimentales

- Seleccionar el texto que se va

diferentes a los de texto.

- Hablar a los alumnos sobre los libros de la biblioteca del aula.
- Permitir que cada alumno seleccione el texto que va a leer
- Permitir que los alumnos seleccionen el texto que leerán en grupo.
- Pedir a los alumnos que lean un libro completo.
- Llevar a los alumnos a la biblioteca escolar.
- Invitar a los padres de los alumnos a que vengan al salón a leerles.
- Ejercicios de completamiento o reordenamiento.
- Discusión en grupos pequeños de diversos aspectos del texto leído.

a leer en clase.

- Contestar cuestionarios sobre el contenido literal de un texto.
- Leer a coro la lección del libro.
- Repetir en forma escrita palabras o frases en los cuadernos.
- Leer por turnos la lección del libro de texto.
- Escriben textos que dicta el docente.
- Medir la velocidad de la lectura en voz alta.
- Copiar partes del texto que contenga la información más importante.
- Leer en silencio sus libros de texto mientras el docente lee en voz alta.
- Hacer preguntas orales sobre el contenido literal del texto que los alumnos han leído en silencio.

Con respecto al tipo de actividades que ponen en práctica los docentes

para el desarrollo de la comprensión lectora, la investigación reporta “ligera tendencia hacia las procedimentales, que fomentan habilidades básicas de lectura en desmedro de una construcción de significados que promueva el uso de habilidades superiores de pensamiento” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006, pág. 72).

Entre las prácticas procedimentales más frecuentes se encontraron las siguientes: contestar cuestionarios sobre el contenido literal de un texto, leer a coro la lección del libro, repetir en forma escrita palabras o frases en los cuadernos; dichas prácticas, reporta la investigación, promueven habilidades elementales y no se orientan a formar alumnos con pensamiento crítico y autonomía para el aprendizaje. Además de que no se recomiendan en el currículo oficial (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006, pág. 73).

Los resultados presentados en los párrafos anteriores guardan relación con otros estudios sobre aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita, realizados y difundidos en México por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio en la década de los ochenta y parte de los noventa. De las contribuciones de estos estudios a la enseñanza en la escuela de la comprensión lectora, presentamos a continuación una que se refiere a las estrategias para leer y comprender y que ubicamos en la categoría de actividades comprensivas:

- **Anticipación con apoyo en la imagen.** En esta estrategia, se pregunta a los alumnos ¿Qué piensas que dice aquí? ¿Por qué? ¿Los demás, están de acuerdo con lo dicho por él o alguien tiene otra idea? Lo anterior permitirá contrastar ideas.

- Correspondencia imagen-texto. Consiste en solicitar a los alumnos una descripción y argumentación de una imagen.
- Escritura espontánea o producción de textos libres: una carta a sus padres, un mensaje a un compañero que está enfermo, carta a los niños de otras escuelas, creación colectiva de poesías y cuentos.
- Lectura silenciosa de textos elegidos libremente.
- Lectura compartida con el profesor.
- Elaboración y aplicación de entrevistas.
- Montar exposiciones y maquetas.
- Elaborar un diario de vida grupal.

(Ferreiro y Gómez Palacio, 2002).

Actividades comprensivas, como las presentadas, se pusieron en práctica en la estrategia de innovación pedagógica, aplicada en la fase de intervención de esta tesis, para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de la escuela unitaria rural de referencia.

2.4 La evaluación de la comprensión lectora

En su acepción más amplia, la evaluación puede caracterizarse como un conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio sobre una persona, objeto, situación o fenómeno en función de unos criterios previamente establecidos y con vistas a tomar una decisión.

Refiriéndose al proceso de enseñanza-aprendizaje que dirigen los docentes en las escuelas, Delia Lerner planteó: “La evaluación del aprendizaje es imprescindible porque provee información sobre el funcionamiento de las situaciones didácticas y permite entonces reorientar la enseñanza, hacer los

ajustes necesarios para avanzar hacia el cumplimiento de los propósitos planteados” (Lerner, 2001, pág. 147).

En estos términos la evaluación se considera parte inherente del proceso enseñanza-aprendizaje; no una acción aislada, sino un proceso sistemático y continuo, mediante el cual se recoge información acerca del aprendizaje logrado por el alumno, con el propósito de tomar decisiones pertinentes que faciliten y promuevan su desarrollo integral. Este enfoque da a la evaluación un referente cualitativo más que cuantitativo.

Una evaluación del proceso, con propósitos de retroalimentación y formativa es el tipo de evaluación que se apega a las prácticas comprensivas para evaluar la lectura. No obstante, prevalece en las escuelas primarias, dependiendo del grado, una práctica mixta para evaluar la comprensión lectora, que pone en práctica actividades de evaluación del tipo procedimentales, combinándolas con actividades del tipo comprensivas.

A continuación, se presentan las actividades a las que más recurren los docentes para evaluar la comprensión lectora, clasificándolas en procedimentales y comprensivas:

Actividades de evaluación de la comprensión lectora procedimentales	Actividades de evaluación de la comprensión lectora comprensivas
• Aplicar una prueba escrita (tipo cuestionario o resumen) después de que los alumnos leen en silencio.	• Detener la lectura que dirige el maestro y preguntarles. • Recuperar evidencias escritas de la lectura que realizaron los

- Pedir a los alumnos que lean en voz alta.
- Hacer preguntas orales sobre el contenido literal del texto que los alumnos han leído en silencio.
- Pedir a los alumnos que lean en voz alta; por ejemplo, una comparación o un relato.
- Verificar la velocidad de la lectura en silencio de los alumnos.
- Contrastar, oralmente, las interpretaciones de los alumnos sobre lo que han leído en silencio.
- Pedir a los alumnos que apliquen el contenido de lo leído a una actividad particular como una exposición o un debate.

(Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006, págs. 54, 55 y 65).

En la estrategia de innovación pedagógica, desarrollada en la fase de intervención de esta tesis, se optó por poner en práctica actividades de evaluación de la comprensión lectora comprensivas, por ser éstas las que se encuentran más relacionadas con el constructivismo y el principio pedagógico del plan de estudios de enfocar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.

3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Todo proceso de investigación es sistemático, por lo que requiere ser detallado según las condiciones que prevalecen en la situación objeto de estudio, en este caso, la comprensión lectora; por tanto, se requiere dar cuenta de la elección de un enfoque, de un método y la explicación de un procedimiento.

En el presente capítulo se expone la estructura metodológica que se implementó en el proyecto de investigación. Inicia describiendo la elección del tipo de investigación; optando por un enfoque mixto en razón a que permite utilizar instrumentos de los métodos cuantitativos y cualitativos, en función al tipo de información que interesa recabar.

Continúa con una revisión conceptual de la metodología de la investigación-acción-participativa por ser una metodología que recupera la reflexión de los profesionales sobre su propia acción, permitiendo al docente desempeñar el rol de investigador de su propia práctica, para transformarla y mejorar su desempeño profesional.

Además, se da cuenta de los sujetos participantes, de los instrumentos utilizados para recabar información y de las fases que siguió el procedimiento metodológico.

3.1 Enfoque mixto

La elección de un enfoque mixto no cuestiona los enfoques cuantitativo o cualitativo, se debe, más bien, al deseo de utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándose y complementándose, de acuerdo al tipo de información que interesa recabar (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, pág.

544).

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente; para ello, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente se apoya en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

El enfoque cualitativo, por lo común, se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, pág. 9).

Taylor y Bogdan (2009) consideraron, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como aquella que: “contiene datos descriptivos ricos: las propias palabras pronunciadas o escritas de la gente y las actividades observables” (pág. 152).

En términos generales, los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) utilizan cinco fases similares y relacionadas entre sí:

- Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos.
- Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación

y evaluación realizadas.

- Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, pág. 4)

El enfoque más empleado en el presente estudio es el cualitativo, ya que todo lo observado se registró en el momento en que sucedieron los hechos, situaciones y los fenómenos naturales ocurridos en la investigación.

“El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamenta su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación” (Rodríguez, Gil, y García, 1999, pág. 34).

Algunas características propias de la investigación cualitativa son las siguientes: es inductiva, el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.

Algo importante es que el investigador cualitativo, reconoce sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, y las suspende, o aparta, a fin de construir la comprensión de sentido de las personas dentro del marco de referencias de ellas mismas. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas, por lo que todos los escenarios y personas son dignos

de estudio.

3.2 Investigación acción-participativa

Elliot (1981), citado por McKernan, (2008) define la investigación-acción como: “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” (pág. 24). Su propósito, a diferencia de otras opciones de investigación, es resolver los problemas inmediatos que más preocupan a los profesionales en ejercicio.

La investigación-acción, realizada por profesionales reflexivos, permite profundizar en la comprensión de sus prácticas en situaciones problemáticas y mejorar los entornos sociales; lo anterior se desprende de la definición de Bogdan y Biklen (1982), citada por McKernan, (2008, pág. 24) “La investigación-acción es la recogida sistemática de información que está diseñada para producir cambio social”.

Por su parte, Carr y Kemmis (1986), citados por McKernan (2008), postulan una definición en términos críticos y emancipadores: “La investigación-acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo” (pág. 24).

La investigación-acción, en el campo de la educación, se utiliza, principalmente, “como una forma de desarrollo profesional” (Anderson & Herr, 2007, pág. 2); en el caso de nuestro país, lo anterior se constata en el plan de estudios 2011, en cuanto a que, a la labor del docente de la implementación del currículo y el logro de los aprendizajes por parte de los alumnos, se agrega “la

transformación de la práctica docente y la mejora de la calidad educativa” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, pág. 26).

La investigación-acción, en la literatura especializada, ha sido vista como una metodología con la potencialidad no solo de mejorar o transformar las prácticas de los profesionales sino también de generar conocimientos, tanto locales (el saber popular), como públicos (el saber científico) (Anderson y Herr, 2007, pág. 1).

En este tipo de investigación, se hace necesario distinguir entre solo la reflexión profesional sobre la práctica y la propiamente dicha investigación acción. Al respecto, Anderson y Herr (2007), precisan que: “la distinción se encuentra en el grado de intencionalidad y sistematización de la reflexión”, y explican:

La investigación acción requiere una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. Los resultados de un ciclo de investigación sirven como punto de partida para el ciclo siguiente y el conocimiento que se produce es relevante para la resolución de problemas locales y el aprendizaje profesional de los docentes/investigadores. (Anderson y Herr, 2007, pág. 2)

La investigación-acción, realizada por el profesor, en sus grupos, escuela y comunidad, es considerada una vía que posibilita la mejora continua de la educación y la vinculación de su teoría y su práctica (Romera-Iruela, 2011).

Respecto al uso de la investigación-acción en la formación inicial y continua de los docentes, y a su potencialidad para la reconstrucción y perfeccionamiento del conocimiento práctico sobre la enseñanza, el aprendizaje

y la gestión escolar, Enríquez (2004), citado por Anderson y Herr (2007), establece que:

Es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico, es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa (págs. 3, 4).

Las tres fases fundamentales en el diseño de la investigación-acción son: (a) observar: especificar un problema y recolectar datos, (b) pensar: analizar e interpretar, y (c) actuar: implementar mejoras y resolver problemas, las cuales se replican de manera constante hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se implanta satisfactoriamente.

La metodología empleada en el presente estudio fue la de investigación-acción; se buscó profundizar en la comprensión del problema planteado adoptando una postura exploratoria frente a toda definición inicial de su propia situación, propiciando la participación y colaboración de los sujetos involucrados.

3.3 Sujetos participantes

Los participantes en el presente proyecto de investigación-acción fueron, en primera instancia, los alumnos de tercero, cuarto y sexto grado, de la escuela primaria multigrado Lic. Adolfo López Mateos, del Ejido López Mateos, Municipio de González, Tamaulipas, 8 alumnos, de un total de 15, seleccionados de acuerdo a los resultados del diagnóstico, los cuales tienen entre 9 y 12 años de

edad.

Una maestra multigrado, con 28 años de experiencia docente, con estudios de licenciatura en educación primaria y cursando estudios de posgrado, que, además, fungió como docente-investigadora.

Diez padres con hijos en la escuela, cursando diferentes grados.

Ocho profesores multigrado, integrantes del Consejo Técnico de Escuelas Multigrado de la zona escolar 206 del sector educativo 28.

3.4 Instrumentos de investigación

La investigación-acción-participativa, privilegia la voz, y la acción, de los sujetos participantes en su medio natural, para ello hace uso de instrumentos desarrollados por la etnografía, como lo son: la observación directa en el aula, por periodos prolongados, de lo que hacen el docente y los alumnos en su interacción cotidiana, que permita recoger minuciosos registros y realizar entrevistas semiestructuradas, in situ, la revisión de materiales gráficos y registros de audio y video que, junto a los referentes teóricos, ayudarán a construir una explicación interpretativa y descriptiva de los procesos de la práctica escolar, definidos como objeto de estudio.

En la fase de diagnóstico se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de información: (a) listas de cotejo, (b) registros anecdóticos, (c) producciones de textos, (d) entrevistas, (e) audio grabaciones. Con los datos obtenidos mediante la aplicación de los citados instrumentos, junto con las notas de campo producidas durante la misma, se pudo profundizar en los marcos de referencia teóricos y reflexionar ante la práctica docente de la que se forma parte.

3.4.1 Listas de cotejo.

La lista de cotejo permitió, con base en los indicadores previamente definidos, determinar el nivel de comprensión lectora de los alumnos participantes, registrando alcances y limitaciones con referencia al estándar señalado en los programas de los distintos grados (Ver Apéndice B).

3.4.2 Registros anecdóticos.

Según Mckernan (2008, pág. 88), los registros anecdóticos son: “descripciones narrativas literales de incidentes y acontecimientos significativos que se han observado en el entorno de comportamiento en el que tiene lugar la acción. Cada relato anecdótico se redacta inmediatamente después de que sucede”.

En los Registros Anecdóticos se anotaron los hechos significativos, protagonizados por cada niño. Con este instrumento, se describió el comportamiento, resumiendo observaciones (Ver Apéndice I).

3.4.3 Producciones de texto.

Las producciones de textos de los niños, durante la fase de diagnóstico, fueron evidencias palpables, de forma personalizada, del nivel de competencia de los alumnos en el proceso de la comprensión lectora. Posteriormente se compararon los escritos de un inicio, con los que elaboraron durante la fase de intervención, considerando siempre los conocimientos previos.

3.4.4 Entrevistas.

Las entrevistas permitieron un contacto personalizado, obteniendo información directa e indirecta, considerando relevantes las ideas de cada sujeto; se practicaron a padres de familia (Ver Apéndice D), y a compañeros profesores

de grupos multigrados de comunidades pertenecientes a la misma zona escolar (Ver Apéndice E).

En la entrevista a padres de familia, logré tener una visión de los hábitos de lectura en casa, del material con que cuentan para leer, y de la formación y uso de una biblioteca en el seno familiar. Por lo que corresponde a los compañeros docentes de escuelas multigrado, contrasté las estrategias utilizadas en la práctica docente, para mejorar la comprensión lectora y así desarrollar las competencias de buen desempeño del alumno en la vida cotidiana, resolviendo problemas de toda índole, porque cuando existe una adecuada y buena interpretación, el ser humano es creativo, reflexivo y crítico, fundamentando las versiones. Este tipo de entrevista fue en forma presencial, con un trato de respeto a opiniones diversas, permitiendo comentarios o conclusiones.

3.4.5 Audiograbaciones.

Las audiograbaciones de las interacciones docente-alumno y alumno-alumno, constituyeron testimonios de aspectos subjetivos, como las emociones, expresiones verbales informales de estados de ánimo, y silencios significativos, de donde se obtuvieron notas que permitieron la elaboración de descripciones en referencia a cómo se interpreta lo leído y se transforma la redacción por parte de cada alumno.

3.5 Procedimiento metodológico

Las dos fases que comprendió esta investigación fueron la de diagnóstico y la de intervención. En la de diagnóstico, se estableció y delimitó la problemática detectada, se utilizaron diversas técnicas e instrumentos para

recabar información y sensibilizar al grupo a participar en un proyecto de transformación, procediendo a la elaboración de un plan de trabajo para solucionar la problemática encontrada.

En la fase de intervención se llevó a la praxis ese plan, que consistió en la aplicación de estrategias de innovación para mejorar la comprensión lectora, considerando los fundamentos del plan de estudios 2011, aplicando situaciones didácticas para desarrollar las competencias en el niño.

3.5.1 Fase de diagnóstico.

Se realizó un diagnóstico grupal para conocer a los sujetos del estudio e identificar la problemática y los factores que inciden en este proceso, con la finalidad de definir el trabajo investigativo; analizando la práctica docente trabajando con los seis grados en una sola aula. Se informó a los padres y madres de los alumnos que a sus hijos se les aplicarían diversas estrategias para mejorar la comprensión lectora.

Con la aplicación de instrumentos a padres y docentes de otras escuelas unitarias, listas de cotejo para el registro de observaciones, y producciones de textos de los alumnos, quedó verificado el bajo nivel en lectura y comprensión, además de poca expresión oral e interacción grupal.

Organicé portafolios como evidencia de cada alumno para fundamentar la deficiencia en la interpretación de lo que leían los niños (Ver Apéndice B).

3.5.2 Fase de intervención.

Con base al diagnóstico realizado y el análisis de los datos recabados, se procedió a la reformulación del problema planteado, ante lo cual se eligió como alternativa de innovación, la aplicación de estrategias para la comprensión

lectora desde un enfoque constructivista, para la adquisición de aprendizajes significativos.

Madres, alumnos y maestra-investigadora integramos círculos de lectores con el propósito de acercarnos a las diversas modalidades de lectura: (a) en voz alta, (b) comentada, (c) guiada, (d) compartida, entre otras. Usamos la estrategia la carretilla viajera, para la difusión en la comunidad y acrecentar el número de lectores, motivando a los niños en lo que correspondió a la clasificación de los libros en la Biblioteca de Aula, a la que se denominó: “El baúl de la Ciencia”, quedando por género literario, en su mayoría cuentos, leyendas, fábulas, narraciones históricas; así mismo, género informativo, humorístico, instructivo.

Otra actividad realizada en la fase de intervención fue la escenificación “Los ciegos y el elefante”, utilizando el equipo y materiales de tecnología digital del programa nacional “Enciclomedia”, donde se trabajó con audición de lectura, con la finalidad de favorecer la comprensión de los alumnos en (a) asimilar tonos en enunciados exclamativos, interrogativos, e imperativos; y (b) en comprender la estructura de las narraciones (planteamiento, nudo y desenlace); la actividad se complementó con interpretaciones por parte de los alumnos, correcciones, agregar títulos y modificar finales. También se propició debate para que cada alumno explicara su punto de vista con sus propios argumentos.

Otras actividades, realizadas en la fase de intervención para la comprensión lectora, estuvieron asociadas con el muestreo, el modelamiento y el automonitoreo, como recursos didácticos; fueron actividades específicas relacionadas con la identificación en el texto de elementos útiles para la comprensión y la confirmación sobre su utilidad al lograrla, algunas de las

realizadas fueron:

- * Reconocer las características del texto escrito: si se trata de un texto narrativo, informativo o práctico y utilizar esta información como guía para la construcción de significado.

- * Buscar palabras clave: se centra en el uso del vocabulario conocido y en la construcción de un significado para las palabras que por primera vez aparecen en el texto, ubicándolas en el contexto.

- * Análisis del título y uso de los índices: permiten anticipar y predecir lo que trata el texto, así como percibir la organización y extensión del contenido.

- * Formulación de inferencias: se usaron informaciones incompletas en las que el lector debe de agregar la palabra utilizando sus conocimientos.

- * Realizar conexiones: el lector relaciona información entre elementos del texto y entre éstos y su información previa.

- * Visualizar y elaborar una imagen sobre lo leído: representar lo leído en una imagen.

- * Lograr establecer relaciones de intertextualidad: al leer, conectar ideas de la lectura actual con los conocimientos y resultados de sus experiencias previas.

- * Identificar la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los procesos de causa y efecto, de aclaración, comparación y de secuencia.

- * Hacer inferencias: se enseña al lector a utilizar información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explicita en el texto.

* Lectura crítica: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee, a distinguir cuando se trata de opiniones y cuando se trata de hechos.

3.5.3 Plan de trabajo y cronograma.

Las once actividades que constituyeron la propuesta de intervención tomaron en cuenta las etapas del desarrollo del niño según Piaget, correspondiendo a los alumnos multigrado de educación primaria, con edades de 7 a 12 años, la etapa de operaciones concretas (Piaget, 1991); por lo tanto, se procuró que dichas actividades fueran lo más prácticas y concretas posible.

Teniendo en cuenta el enfoque constructivista y de aprendizajes significativos, en donde está inmerso este proyecto, se hizo necesaria la aplicación de estas actividades prácticas para lograr aumentar las habilidades comunicativas y de comprensión lectora. Al finalizar cada sesión, los resultados se registraron mediante evaluaciones escritas, con base en preguntas acerca de los textos, resúmenes, síntesis y paráfrasis.

Cronograma

Nº DE SESIÓN	NOMBRE DE LA SESIÓN	OBJETIVO	FECHA DE APLICACIÓN
1	Los ciegos y el elefante.	El alumno interpretará un texto mediante la dramatización.	5 de marzo 2013
2	El actor y su sombra.	Comprenderá la lectura mediante la observación de siluetas.	11 de marzo 2013
3	Cuando el zorro probó las tunas.	Identificará a los personajes principales.	15 de marzo 2013
4	Escribe un cuento y narra lo interpretado de los textos.	Los niños escribirán la secuencia de un cuento y la comprenderán por medio de ilustraciones colocadas en el pizarrón. Expresarán opiniones de manera individual, se realizará audio	12 de abril 2013

		grabación para su análisis.	
5	Escribamos un guión.	Por equipos los alumnos realizarán un guión teatral basado en una lectura.	12 de abril 2013
6	El traje del rey.	Por medio de la representación el alumno comprenderá la lectura.	12 de abril 2013
7	Taller de lectura.	El alumno intercambiará diálogos con sus compañeros basado en una lectura comprendida.	15 de abril 2013
8	Narración de un cuento	Mediante la narración de un cuento el alumno realizará un escrito de lectura comprensible.	15 de abril 2013
9	Emisión de opinión personal.	Por medio de una lectura leída el alumno desarrollará una lectura comprensible y en equipo formulará conclusiones.	15 de abril 2013
10	Difusión del uso de la Biblioteca.	Se promoverá la carretilla viajera para formar lectores.	16 de abril 2013
11	Círculo de lectores.	Por medio de lluvia de ideas se compartirán contenidos y se recomendarán libros y autores. Comentarios breves de lo que se ha leído.	16 de abril 2013

3.5.4 Cuestiones éticas.

Se cuidó que los datos, nombres y toda la información recabada estuvieran anotados en forma anónima. Para ello se construyeron unos códigos compuestos con los siguientes elementos: en la primera posición se asignaron letras mayúsculas a la identificación de los instrumentos: E para entrevista, RO para registro de observación, DC para diario de campo, AG para audiograbación y RA para registro anecdótico. En la siguiente posición se asignó otra letra mayúscula para identificar la función que desempeñaron los sujetos en la investigación: D para docentes, I para investigadora, P para padres, M para multigrado, A para alumnos; para diferenciar entre elementos de la misma clase se asignó un número secuencial, quedando de la siguiente manera:

DI: Docente-investigadora

EP1: Entrevista-Padre-1

EDM3: Entrevista-Docente-Multigrado-3

RO2A5: Registro de observación-2-Alumno-5

DCDI7: Diario de campo-Docente-investigadora-pag. 7

AGA1: Audiograbación-Alumno 1

RAA3: Registro anecdótico-Alumno 3

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

El análisis de los datos se considera una de las tareas de mayor responsabilidad dentro del proceso de investigación; su relevancia radica en el reconocimiento de que los datos recogidos por el investigador, junto con las notas de campo, “son insuficientes por sí mismos para arrojar luz acerca de los problemas o realidades estudiadas” (Rodríguez, Gil, y García, 1999, pág. 197). Asimismo, es tarea delicada porque es la vía para acceder a los resultados y a las conclusiones.

La mayor parte de los datos recogidos en las investigaciones cualitativas tienen la característica de ser expresados en forma de textos, ya que son obtenidos de entrevistas, registros de observación, cuestionarios de preguntas abiertas, notas de campo, descripciones de imágenes fijas, audiograbaciones, videograbaciones; de los cuales se analiza la interacción verbal, a partir de la cual el investigador construye una interpretación coherente.

Rodríguez, Gil, y García, (1999, pág. 200) definen el análisis de datos cualitativos como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”.

Una de las primeras tareas realizadas en el análisis de la información recabada consistió en la reducción de los datos, es decir, en la simplificación, el resumen y la selección de información relevante, de acuerdo a determinados criterios teóricos y prácticos contenidos en el planteamiento del problema y las preguntas de la investigación.

Dado que el conjunto global de los datos a analizar son de tipo textual, se

procedió a distinguir segmentos de interacción verbal, que permitieron definir unidades particulares de significado que llevaron a la codificación y categorización de los datos recabados.

Los datos cualitativos se analizaron por medio de categorías, estas son constructos mentales, elaborados por el investigador, a los cuales “el contenido de cada unidad de información puede ser comparado, de modo que pueda determinarse si pertenece o no a esa categoría” (Rodríguez, Gil, y García, 1999, pág. 208). Las categorías pueden ser definidas a medida que se examinan los datos, es decir, siguiendo un procedimiento inductivo.

Los datos analizados, recabados en la fase de diagnóstico, son: (a) resultados del examen de diagnóstico de la comprensión lectora de 8 alumnos, (b) medición de las habilidades lectoras de 8 alumnos, (c) entrevistas a padres, (d) entrevista a docentes multigrado; en tanto que los recabados en la fase de intervención son: (a) material de trabajo para mejorar la comprensión lectora, (b) lista de cotejo de evaluación de comprensión lectora, (c) audiograbaciones, (d) registros anecdóticos, (e) imágenes de la actividad la carretilla viajera, (f) círculo de lectores, (g) cartilla de lectura.

4.1 Fase de diagnóstico

La información recabada en la fase de diagnóstico, en forma simultánea, fue, por un lado, la que se obtuvo de la observación personalizada a los alumnos de 3°, 4° y 6° grados en la realización, por sí mismos, en forma individual y sin ayuda de la docente o de alguno de sus compañeros, de una lectura, que comunica una historia breve y completa, seguida de preguntas sobre aspectos puntuales del contenido.

Como se expuso en el Capítulo 1, en el apartado 1.3 Planteamiento del problema, los resultados de esta medición fueron que los ocho alumnos en observación se ubicaron en los dos niveles más bajos de la comprensión lectora: (a) literal superficial y (b) inferencial bajo, es decir, solo procesaron información que está expuesta en forma clara y evidente, y, aun así, no les fue sencillo comprenderla. Ninguno de los alumnos alcanzó los niveles crítico, apreciativo o creador (Idóneos.com, s.f.).

Además, los datos recabados permitieron determinar, en los ocho alumnos participantes, el nivel en que se encontraban en tres habilidades lectoras básicas: la velocidad, la fluidez y la comprensión, que fueron observadas de manera integral obteniendo los siguientes resultados: en dos alumnos, las habilidades lectoras que poseían los ubicaron en la categoría “se acerca al estándar” que señalan los programas de estudio; en tanto que los seis alumnos restantes se ubicaron en el nivel más bajo, en la categoría “requieren apoyo” para acercarse al estándar (Ver Apéndice C).

En la entrevista a los padres se obtuvo información referente a la práctica de lectura en el ámbito familiar, obteniéndose como dato que el material de lectura que tienen en el hogar es de carácter escolar, solo los libros que provee la escuela; y que se usan, desde su cosmovisión, “para aprender a leer” (EP5 Apéndice D). En la vida cotidiana de los padres, y demás adultos del entorno familiar de los alumnos, pasan desapercibidas las prácticas sociales del lenguaje como son: la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios para comunicarse y aprender.

En lo que respecta a los hábitos de lectura en casa mencionaron: “es leer

diariamente lo que encargan de la escuela” (EP2 Apéndice D); y en cuanto a los temas que son de su interés para la lectura en familia mencionaron: “temas de español y cuentos” (EP1 Apéndice D).

Se pudo apreciar que en el seno familiar no perciben la lectura como práctica social, sino que la consideran como un acto que existe solo en la escuela.

De las entrevistas a docentes de otras escuelas multigrado se pudieron registrar coincidencias en lo que respecta a la concepción de la comprensión lectora como “una habilidad compleja por parte del lector, destacando las ideas principales y relacionándolas con algunas vivencias” (EDM1 Apéndice E).

En cuanto a las estrategias que utilizan para que los alumnos comprendan lo que leen, mencionaron: (a) lectura diaria en voz alta, (b) lectura compartida, (c) contar de qué trata la historia, (d) contestar preguntas, (e) inventar preguntas.

Estos fueron los datos obtenidos en la fase de diagnóstico, los cuales orientaron la revisión de literatura y el diseño de la estrategia de intervención que se puso en práctica para el logro del objetivo de mejorar la comprensión lectora de los alumnos de la escuela multigrado de referencia.

4.2 Fase de intervención

En esta fase se pusieron en práctica las once actividades programadas como estrategia de intervención para mejorar la comprensión lectora desde un enfoque constructivista, en cada una se tomaron evidencias del desempeño de la docente investigadora y de los alumnos en relación a las siguientes categorías de análisis: (a) “Inseguridad al leer”, (b) “Anticipación de contenido”, (c) “Trabajo colaborativo”, (d) “Lectura en casa”, (e) “Asimilación de significados”.

4.2.1 Definición de las categorías de análisis.

Los datos recabados en la fase de diagnóstico, así como el enfoque constructivista con el cual se diseñaron las estrategias didácticas a desarrollar en la intervención, además de las preguntas y propósitos de la investigación, y las características particulares del contexto escolar, aportaron los elementos para la definición de las categorías de análisis para la fase de intervención.

4.2.1.1 Inseguridad al leer.

Consistió en observar el comportamiento de los escolares en relación a si al realizar el acto de leer un texto le estaban atribuyendo algún significado, o solo pronunciaban fonemas en forma mecánica.

4.2.1.2 Anticipación de contenido.

Consistió en observar si al leer anticipaban alguna palabra o categoría gramatical con algún significado relacionado con el texto. Incluye la predicción y la confirmación o autocorrección de sus anticipaciones (Solé, 1998).

4.2.1.3 Trabajo colaborativo.

Se tomó como representativo del enfoque constructivista y consistió en observar en qué medida, los alumnos interactuaron entre sí haciendo uso de las prácticas sociales del lenguaje como intercambios orales para pedir información, exponer conjeturas, hacer inferencias, organizarse para la realización de tareas, practicar coevaluación y autoevaluación.

4.2.1.4 Lectura en casa.

Consistió en observar en qué medida la lectura podía dejar de ser un objeto meramente escolar para llegar a ser una práctica social en las familias de los alumnos.

4.2.1.5 Asimilación de significados.

Esta categoría se refiere, de manera estricta, a la comprensión lectora y consistió en observar en los alumnos, mediante una lista de cotejo, si en la realización de las actividades hicieron uso de sus conocimientos previos, construyeron significados tomando en cuenta la información dada en el texto, y la proporcionada por el contexto, para hacer inferencias hacia su marco de circunstancias.

4.2.2 Desarrollo de las estrategias y resultados.

Las cinco categorías de análisis fueron observadas en las once actividades didácticas llevadas a la práctica en la fase de intervención, en tres momentos: inicial, medio y final, con el propósito de notar los cambios que se iban presentando.

4.2.2.1 Momento inicial.

En el momento inicial de la intervención se realizaron las siguientes actividades: (a) Los ciegos y el elefante, (b) El actor y su sombra, (c) Cuando el zorro probó las tunas y (d) Escribe un cuento y narra lo interpretado.

En estas actividades los alumnos mostraron el nivel de comprensión lectora descrito en el diagnóstico, por ello la maestra multigrado tuvo una intervención directa para dirigir actividades como las siguientes: identificar palabras claves y traducirlas al vocabulario conocido, uso del diccionario para palabras extrañas y contextualización de las mismas, análisis del título, representar lo leído mediante composición de imágenes.

Se observó que los alumnos seguían las indicaciones de la maestra multigrado paso a paso, realizando las actividades en forma mecánica y aislada,

sin integrarlas en un significado; no se observó que los alumnos anticiparan lo que podía seguir, mostrándose dependientes de las indicaciones de la maestra multigrado.

“ya terminé de leer la historia de los ciegos, maestra, dígame qué más hago” (RO2A1).

“Maestra, dígame que le pongo al dibujo del cuento que estoy inventando” (RO2A5).

El trabajo colaborativo también se observó limitado a ir haciendo lo que la maestra les iba indicando, sin expresar sus iniciativas para la realización de las actividades en equipo por consenso.

“Maestra, A2 está viendo lo que estoy escribiendo en la descripción de los personajes” (RO2A1).

La lectura en casa siguió haciéndose como tarea escolar, involucrando a los demás miembros como ayudantes, pero sin trascender a la práctica social.

“En casa la ponemos a leer lo que encargó de tarea, maestra” (DCDI, P2).

En la asimilación de significados se observó que los alumnos hacían mención, en momentos informales, de las enseñanzas morales de las lecturas realizadas, lo que se consideró un nivel de comprensión lectora que se expresa entre pares, sin el carácter escolar de seguir las indicaciones de la maestra.

“Sí, los dos podemos tener parte de razón, pero acuérdate que para conocer al elefante hay que tocar todas sus partes” (DCDI, P12, A1-A3).

4.2.2.2 Momento medio.

En el momento medio de la intervención se realizaron las siguientes actividades: (a) Escribamos un guión, (b) El traje del rey, (c) Un taller de lectura y

(d) Narración de un cuento.

En estas actividades los alumnos mostraron un nivel de comprensión lectora con más elementos, lo que permitió a la maestra multigrado ser menos prescriptiva al dirigir las actividades, al mismo tiempo que los alumnos expresaban sus ideas para la realización de las mismas.

“Estoy leyendo nuevamente la historia porque quiero proponerles una escena para la representación” (RO2A3-A2).

Se puso énfasis en practicar el aprendizaje colaborativo como uno de los postulados constructivistas que concibe a la educación, al conocimiento y a las competencias para aprender, como un proceso de socioconstrucción (Calzadilla, 2002, pág. 3). Las intervenciones de la maestra multigrado fueron para aclararles que podían aprender unos de otros, ayudarse unos a otros a aprender y realizar la tarea encomendada juntos, haciendo saber sus iniciativas a los demás.

Escribir en equipo un guión teatral basado en una lectura, y exponerlo a otros; así como decidir la representación de una escena de un cuento, involucró operaciones cognitivas superiores de comprensión lectora, entre las que sobresalió el intercambio verbal mediante diálogos, formales e informales, en los que se pudo practicar el uso del lenguaje, y de la comprensión lectora, como práctica social, lo que se interpretó como experiencia de aprendizaje que apunta a trascender las formas convencionales de lo escolar, como las prescripciones muy puntuales de la maestra sobre el espacio, el tiempo y el contenido de las tareas que realizan los alumnos.

En la realización de las actividades se procuró no exaltar logros individuales ni promover competencias entre los equipos, sino valorar la

diversidad, alentando las iniciativas y el pensamiento crítico orientado a la autoevaluación y la coevaluación para la mejora constante.

Las categorías de análisis, en esta parte media de la intervención, se observaron cómo se describe a continuación:

Se notó en los alumnos que el acto de leer dejó de ser para ellos una tarea en sí misma, mecánica, y que se realizaba en un tiempo y espacio prescrito por la maestra; esto se observó cuando en los equipos se pusieron de acuerdo en los pasos a seguir para la realización de las tareas encomendadas, que fueron la elaboración del guión y la dramatización, y consideraron la lectura como un medio para su realización; se interpretó que los alumnos leían para registrar información contenida en el texto, información que procesaban en colectivo dándole significado, exponiendo sus hipótesis y argumentos. También se observó que los alumnos dieron a la lectura un carácter permanente ya que fue recurrente regresar al texto y releer a fin de precisar su significado.

“Bueno, nos llevamos de tarea volver a leer la historia y mañana cada uno damos una opinión sobre lo que vamos a hacer” (RO3A4-A5).

El trabajo en equipo favoreció el aprendizaje colaborativo y la anticipación de contenido en el acto de leer y se convirtió en la forma cotidiana de organizarse, por sí mismos, para la realización de las tareas escolares.

Igualmente, la lectura en casa tomó el carácter de ser un recurso para la realización de tareas que tenían que ver con las prácticas sociales de los adultos y no solo con las tareas escolares de los menores.

“Me parece bien que los niños ensayen mucho, para que les salga bien su representación” (DCDI, P7).

En cuanto a la asimilación de significados, se hizo más frecuente la mención informal de las enseñanzas morales de las lecturas realizadas y de las tramas representadas, agregándose algunos significados que derivaron de la experiencia del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo.

“Me gustó la narración de un cuento porque yo puedo inventar lo que va a suceder de bueno y de malo” (RA-A1).

4.2.2.3 Momento final.

En el momento final de la intervención se realizaron las siguientes actividades: (a) Emisión de una opinión personal en referencia a la comprensión de un texto, (b) Difusión en la comunidad del uso de la biblioteca escolar, y (c) Creación en la comunidad de un Círculo de Lectores.

La emisión de la opinión personal, en referencia a la comprensión de un texto, fue realizada por cada participante en forma oral, dirigiéndose al resto como audiencia, alternando de esa manera la función de emisor y receptor de significados; terminados los intercambios orales, emitieron su opinión personal por escrito, precisando la idea principal de su opinión personal, percatándose del hecho de que los integrantes de un grupo tienen diferentes opiniones personales sobre un mismo asunto, sin que ello signifique que alguna debe prevalecer sobre las demás.

Para la difusión en la comunidad del uso de la biblioteca escolar, se realizó una actividad con la participación de los ocho alumnos, indistintamente del grado que cursan. La actividad tuvo por nombre “La Carretilla Viajera” y su propósito fue formar lectores en la comunidad.

Primero se exploraron los libros con que cuenta la Biblioteca Escolar que

provee el Programa Nacional de Lectura, clasificándolos por género: literarios, científicos, humorísticos e instructivos. Acto seguido se seleccionaron libros de temas conocidos como la Salud, la Alimentación, Nuestro Cuerpo, el Cuidado del Medio Ambiente, el Cambio Climático y Cuentos.

Los alumnos decoraron una carretilla de trabajo con papel de china, con los tres colores de nuestro lábaro patrio, simbolizando la acción del Estado a favor de la educación de los pueblos; destinamos un diario para el registro de los lectores, que fueron los mismos alumnos y otras personas de la comunidad, emulando al Secretario de Educación José Vasconcelos y su ambiciosa campaña dirigida a las masas populares analfabetas del siglo pasado para proveerles educación, nutrición y salud, conocida con la frase “Alfabeto, pan y jabón” (Moreno, 1999). (Ver Apéndice J).

Me sentí ilusionada de promover este hábito de lectura porque se ha dicho que con mucho empeño este Secretario se iba los fines de semana con muchos libros a los municipios para difundir la actividad de leer.

Los alumnos participaron emocionados y sí logramos el objetivo porque los lectores que respondieron a la actividad visitaron posteriormente la biblioteca del aula para llevar más libros y recomendarlos a otras personas de la comunidad (Notas del Diario de Campo 16 de abril de 2013).

G es un alumno que fue considerado “el rey lector” porque desarrolló esta habilidad lectora por placer; en su familia se obsequian libros y él siempre comparte sus ideas y ejemplifica lo que interpreta. Además, se pudo constatar que en las evaluaciones de las diferentes asignaturas del grado que cursa mantiene excelente promedio.

El Círculo de Lectores fue la última actividad de la fase de intervención, los participantes fueron los ocho alumnos con los que se realizó la presente investigación-acción y 10 madres de familia.

Consistió en una reunión, que se realizó en la escuela, en la cual los participantes acudieron a compartir un libro que habían estado leyendo con antelación y que habían elegido por ellos mismos.

Por turnos, cada participante hizo saber a los demás las razones por las que eligieron el libro que habían estado leyendo, haciendo alusión al autor o autores; del mismo modo, haciendo alusión al índice, dieron a conocer a los demás las partes leídas y la información principal que se presenta en ellas. En la última parte de su participación, cada lector recomendó la lectura del libro leído en base a los beneficios que, a su juicio, se obtenían con la lectura del mismo. Al concluir la reunión, los lectores se intercambiaron los libros. La maestra multigrado, además de fungir como moderadora de la reunión, les daba a conocer datos de la producción y distribución de los libros leídos.

En esta última parte de la fase de intervención, la observación de las categorías de análisis reportó los siguientes resultados:

Dejó de observarse “inseguridad en el acto de leer” debida a la pronunciación de fonemas en forma mecánica, presentándose ahora en casos particulares de información ambigua o contradictoria registrada en el material escrito.

“Maestra, hay una parte en el texto que como que se contradice con lo demás” (AG3-A5).

La anticipación de contenido se hizo recurrente en el acto de leer,

haciéndose normal las predicciones de significado y la autocorrección.

“Entendí de manera equivocada la historia” (RA-A7).

Con respecto al trabajo colaborativo se observó que los alumnos modificaron su actitud individualista a una de trabajo en equipo, prestando atención al flujo de ideas de sus compañeros, respetando turnos de diálogo. Las indicaciones de la maestra multigrado se observaron menos prescriptivas, promoviendo ahora el aprendizaje colaborativo y alentando el desarrollo de iniciativas para aprender por parte de los alumnos.

“Vamos a informarle a la maestra lo que hemos acordado hacer de tarea y pedirle su ayuda” (RO7-A2).

La lectura en casa empezó a practicarse con sentido social, como una actividad de adultos que podían usar como medio para el aprendizaje permanente para mejorar sus condiciones de vida, dejando atrás la idea de ser solo tarea escolar de los niños.

“A ver, déjame leer esa historia que viene en el libro que trajiste porque quiero ir al círculo de lectores” (RA-A5).

Con respecto a la asimilación de significados, que se refiere a la comprensión lectora propiamente dicha, se observó que, en su participación en el círculo de lectores, los alumnos hicieron uso de sus conocimientos previos, construyeron significados diferentes en base a la información del texto y del contexto, llegando a hacer inferencias hacia su marco de circunstancias.

“Es emocionante decirle a otros de lo que trata un libro que ya leíste” (AG3-A5).

CONCLUSIONES

En esta investigación acción-participativa, la docente-multigrado, investigadora, asumió que su labor, además de propiciar en sus alumnos los aprendizajes señalados en el plan de estudios, incluía la mejora de la calidad educativa mediante la transformación de su práctica docente.

El objetivo explícito de la investigación fue superar el nivel de comprensión lectora de los alumnos al realizar sus tareas escolares, y trascender, en los adultos de la comunidad, la visión del acto de leer como tarea escolar de los niños, para reconocerla como práctica social para mejorar sus condiciones de vida.

En base a lo anterior, se presentan las siguientes conclusiones:

Se reconoce el enfoque constructivista y sociocultural del aprendizaje y la enseñanza como una opción pertinente para transformar las prácticas de los maestros, como lo plantea el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, ya que rompe con el esquema transmisivo-receptivo de información descontextualizada que ha prevalecido por mucho tiempo en las escuelas, y se aproxima a un modelo de docencia centrado en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje. En este cambio, la mediación pedagógica del docente privilegia actividades coordinadas de intención, acción, reflexión, entre los estudiantes y el docente, en torno a los objetos de conocimiento, en contextos socioculturales e históricos específicos.

En el orden operativo, se considera que las escuelas multigrado requieren de apoyo técnico-pedagógico permanente, por parte de las autoridades educativas, para mejorar el diseño y la aplicación de adecuaciones curriculares

que tomen en cuenta las particularidades del contexto; resulta necesario que la administración escolar ayude a los docentes multigrado a superar la visión de la planeación escolar, y de la intervención docente, distintas para cada grado, conforme a los contenidos y los tiempos que marca el programa.

El enfoque centrado en el aprendizaje postula que éste resulta significativo para el estudiante en tanto se vincula con su contexto, la experiencia previa y sus condiciones de vida; de ahí que los contenidos curriculares, más que un fin en sí mismos, “se constituyen en medios que contribuyen a que el estudiante se apropie de una serie de referentes para la conformación de un pensamiento crítico y reflexivo (Secretaría de Educación Pública, 2012a).

Se considera que adecuaciones curriculares contextualizadas, planeaciones flexibles y apoyo institucional, permitirían reconocer a las escuelas multigrado por las múltiples posibilidades pedagógicas que ofrece y dejar de verlas como escuelas con limitaciones porque tienen un solo maestro con alumnos que cursan diferentes grados.

Los datos de la investigación, antes y después de la intervención, permiten concluir que el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos de la escuela, y por extensión en algunas familias de la comunidad, fue resultado de los cambios que hizo la maestra multigrado en las tareas escolares que les indicaba a los alumnos, siguiendo los principios pedagógicos que fundamentan el plan de estudios 2011, siendo el principal centrar la atención del docente en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.

A partir de los datos analizados, se llega a la conclusión de que la estrategia constructivista que explica, en mayor proporción, los resultados

obtenidos en la fase de intervención es el aprendizaje colaborativo; en esta estrategia el docente enseña a aprender en el marco de experiencias colectivas a través de comunidades de aprendizaje, como espacios que promueven la práctica reflexiva mediante la negociación de significados para la realización de proyectos de solución a problemas complejos.

Los principios constructivistas que estuvieron presentes en el desarrollo de las actividades de la fase de intervención, y que también se consideran explicativos de los resultados obtenidos, son: la contextualización, el coaprendizaje y la autoevaluación.

Se considera que con la puesta en práctica de las estrategias constructivistas, los alumnos pasaron de seres inseguros y pasivos, a seres dinámicos, investigadores y descubridores de nuevos aprendizajes, que son útiles para su desenvolvimiento en la vida cotidiana.

En cuanto a la comprensión lectora se pudo constatar que leer construyendo significado, y no en forma mecánica, mejora el aprendizaje y la formación de competencias en todas las asignaturas, ampliando y mejorando el vocabulario, y la expresión oral y escrita.

El desarrollar esta investigación-acción-participativa, y más aún, la implementación en el grupo de las estrategias que se diseñaron para atender la problemática, fueron de gran valor para la docente multigrado-investigadora, ya que le permitió una amplia variedad de oportunidades para modificar su actuar como docente. Puedo manifestar que la mayor satisfacción al realizar el proyecto investigativo se dio al observar a los alumnos realizar el acto de leer por propia iniciativa, anticipando significados y aplicándolos en la realización de tareas,

escolares y extraescolares, leyendo con interés personal y por placer.

REFERENCIAS

- Aguirre de Ramírez, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere: Artículos Arbitrados, Año 4(11)*, 147-150. Recuperado el 3 de marzo de 2016, de http://www.oei.es/fomentolectura/dificultades_aprendizaje_lectura_escritura_aguirre.pdf
- Álvarez, A., y Salas, C. (2015). *Lectura y discurso: Hacia una comprensión de las dificultades*. Recuperado el 16 de enero de 2016, de <http://www.human.ula.ve/linguisticahispanica/documentos/Alvarez7.pdf>
- Anderson, G. L., y Herr, K. (2007). *El docente investigador: Investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos*. Recuperado el 7 de julio de 2016, de http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/12/otros-tallerinvestigacion-anderson_kerr_docente_investigador.pdf
- Aula Planeta. (2015). *La lectura en la escuela. Modalidades*. Recuperado el 30 de junio de 2015, de Aula Planeta. Innovamos para una educación mejor: <http://www.aulaplaneta.com/wp-content/uploads/2015/07/Momentos-lectura-3.pdf>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1987). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y comunicación. (OEI, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(ISSN: 1681 - 5653). Recuperado el 11 de septiembre de 2016, de <file:///C:/Users/Pc%20Home/Downloads/322Calzadilla.pdf>

- Ferreiro, E., y Gómez Palacio, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI. Recuperado el 25 de marzo de 2016, de https://books.google.com.mx/books/about/Nuevas_perspectivas_sobre_los_procesos_d.html?id=Fk36LAU4wwoC
- Gómez Palacio, M. M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. Recuperado el 12 de julio de 2016, de <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/files/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>
- Idóneos.com. (s.f.). *Niveles de comprensión lectora*. Recuperado el 5 de agosto de 2016, de Idóneos.com: <https://www.idoneos.com/concepts/niveles-de-compension-lectora/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: INEE - SEP. Recuperado el 8 de abril de 2016, de http://www.oei.es/docentes/articulos/practicas_docentes__desarrollo_com_pension_lectora_primaria_mexico.pdf
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado el 17 de abril de 2016, de <http://ed.dgespe.sep.gob.mx/materiales/espanol/dominio.de.contenidos/leer.y.escribir.en.la.escuela.pdf>

- Mauri, T. (2007). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (págs. 65-99). Barcelona: Graó. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/arturo0029/coll-constructivismoenelaula>. Recuperado el 21 de enero de 2016, de <http://es.slideshare.net/arturo0029/coll-constructivismoenelaula>.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. (T. d. Amo, Trad.) Madrid, España: Morata.
- Moreno, T. A. (1999). *Alfabeto, pan y jabón*. Recuperado el 15 de agosto de 2016, de Jornada.unam: <http://www.jornada.unam.mx/1999/06/20/sig-alfabeto.html>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. (J. Marfá, Trad.) Barcelona, España: Labor S. A. Recuperado el 23 de abril de 2015, de http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Rodríguez, G. G., Gil, F. J., y García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona-Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, R. R. (2001). *Estrategias para una comprensión significativa de una lectura*. (C. :. La Era Digital. San José, Editor) Recuperado el 3 de mayo de 2016, de <http://documents.mx/documents/estrategias-para-una-comprension-significativa-de-una-lectura.html>
- Romera-Iruela, M. d. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 597-

614. Recuperado el 30 de junio de 2016, de
<http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/718/796>

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. Recuperado el 13 de noviembre de 2015, de
<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto Grado*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 21 de enero de 2016, de
<https://nivelacionplandeestudio2011.files.wordpress.com/2011/09/prog4primaria1.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2012a). *Orientaciones curriculares. Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria (plan 2012)*. Recuperado el 1 de junio de 2016, de
http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/orientaciones_curriculares

Secretaría de Educación Pública. (2012b). *Enfoque centrado en el aprendizaje. Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria (plan 2012)*. Recuperado el 1 de junio de 2016, de
http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_aprendizaje

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Estrategia Nacional. En mi escuela todos somos lectores y escritores*. Recuperado el 2 de febrero de 2016, de Programa Nacional de Lectura:
http://www.lectura.dgmie.sep.gob.mx/estrategia/doctos_materiales_apoyo/

Calendarios_Primeria_2013/Somos_lectores_escritores_2013_2014_primaria.pdf

Solá, M. D. (2011). *Haciendo fácil lo difícil. Cómo aprender a estudiar*. Monterrey, México: Agencia Promotora de Publicaciones S. A. de C. V. Recuperado el 26 de febrero de 2016, de <https://docs.google.com/file/d/0B09X0QwN4pXNWE9XN20zZUlxZ0U/edit>

Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Recuperado el 5 de junio de 2016, de [file:///C:/Users/Pc%20Home/Downloads/Dialnet-LasPosibilidadesDeUnModeloTeoricoParaLaEnsenanzaDe-749227%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pc%20Home/Downloads/Dialnet-LasPosibilidadesDeUnModeloTeoricoParaLaEnsenanzaDe-749227%20(1).pdf)

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. Recuperado el 3 de agosto de 2016, de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Solé, I., y Coll, C. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, O. Javier, I. Solé, y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (págs. 7- 23). Barcelona: Graó. Recuperado el 15 de junio de 2016, de <http://es.slideshare.net/arturo0029/coll-constructivismoenelaula>

Tamaulipas. Gobierno del Estado. (2008). *Mentes Reflexivas. Amplias Perspectivas. Una propuesta para desarrollar habilidades de pensamiento reflexivo, crítico y creativo a través de la lectura*. Victoria, Tamaulipas, México: Secretaria de Educación. Consejo Estatal Técnico de la

Educación. Recuperado el 11 de febrero de 2016, de http://educacion.tamaulipas.gob.mx/wp-content/uploads/2012/09/Mentes_Reflexivas_6to_Primary.pdf

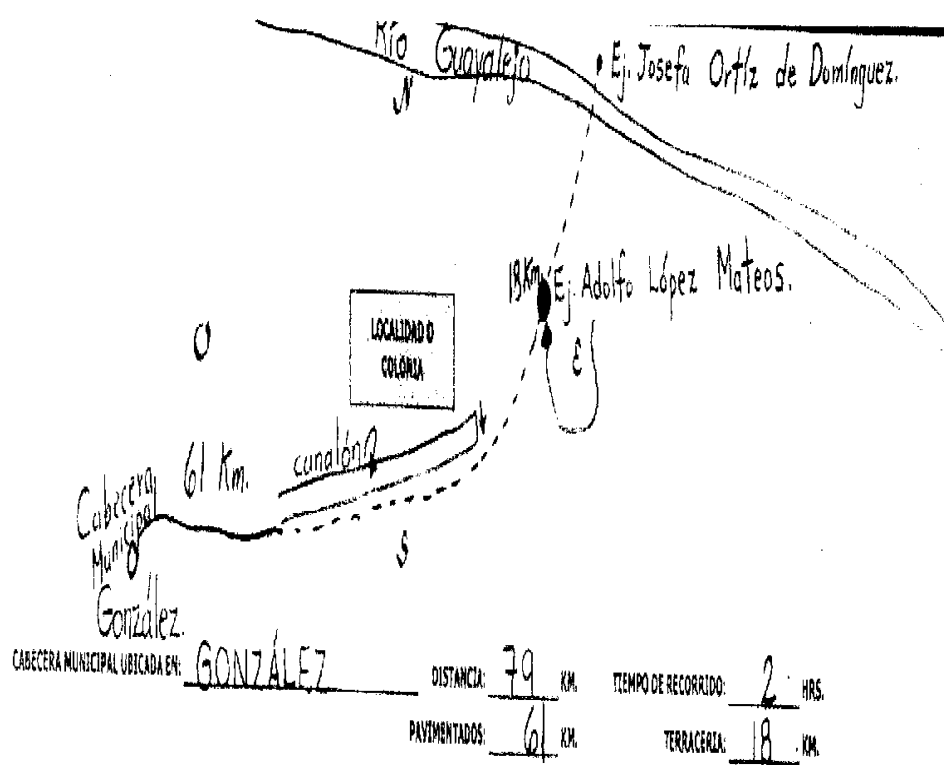
Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. Recuperado el 3 de julio de 2016, de https://books.google.es/books?id=EQanW4hLHQgC&pg=PA5&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrado. ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuela Multigrado Innovadas*. (UNESCO. Oficina de Santo Domingo, Ed.) Recuperado el 15 de febrero de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>

APÉNDICES

APÉNDICE A

Plano de localización de la comunidad donde se ubica la escuela
multigrado



APÉNDICE B

Examen de diagnóstico de comprensión lectora
(Ejercicios aplicados del material “Mentes Reflexivas, Amplias
perspectivas”)

Alumno 1.

ANDÓCLES Y EL LEÓN.

Un esclavo llamado Andócles tuvo la oportunidad de escapar un día y corrió hacia la foresta. Y mientras caminaba sin rumbo llegó a donde yacía un león, que gimiendo le suplicó:

-Por favor te ruego que me ayudes, pues tropecé con un espino y una púa se me enterró en la garra y me tiene sangrando y adolorido.

Andócles lo examinó y gentilmente extrajo la espina, lavó y curó la herida. El león lo invitó a su cueva donde compartía con él el alimento.

Pero días después, Andócles y el león fueron encontrados por sus buscadores. Llevado Andócles al emperador fue condenado al redondel a luchar contra los leones.

Una vez en la arena, fue suelto un león, y éste empezó a rugir y buscar el asalto a su víctima. Pero a medida que se le acercó reconoció a su benefactor y se lanzó sobre él pero para lamerlo cariñosamente y posarse en su regazo como una fiel mascota. Sorprendido el emperador por lo sucedido, supo al final la historia, perdonó al esclavo y liberó en la foresta al león.

Esopo.

PREGUNTAS.

1.- ¿Qué experiencia agradó más a Andócles al haber escapado?

C

(b)

- a) Encontrar un bosque.
- b) Haber sido invitado a comer.
- c) Atender y servir a quien lo necesita.
- d) Lo capturaran y llevaran al redondel.

2.- ¿Qué valores le demostró Andócles al león?

d

(c)

- a) Lealtad y justicia.
- b) Amistad y bondad.
- c) Respeto y tolerancia.
- d) Generosidad y valentía.

3.- ¿Qué hizo el emperador al saber la historia de Andócles y el león?

()

- a) Los enfrentó en el redondel.
- b) Los mandó a pasear al bosque.
- c) Les perdonó la vida y los liberó.
- d) Los condenó al trabajo todo el día.

4.- ¿Qué mensaje deja esta lectura?

()

- a) Lo que siembras cosechas.
- b) El castigo es para el esclavo.
- c) Libertad, significa el derecho de ser diferente.
- d) Tarde o temprano se arrepienten las personas.

5.- ¿Cómo consideras la actitud del rey después del enfrentamiento en el redondel?

Aluno 4

PASCUA, OTRO OMBLIGO DEL MUNDO.

En el Océano Pacífico, a casi 3700 kilómetros al oeste de Chile, está la Isla de Pascua o Rapa Nui, como la llaman sus habitantes desde tiempos remotos. Rapa Nui significa: ombligo del mundo. Y este ombligo guarda enigmas que quizá nunca se resuelvan.

Según la leyenda, la isla fue poblada por primera vez por el rey Hotu Matua y su séquito de sablos, sacerdotes, guerreros, artesanos, campesinos y pescadores; ellos venían huyendo por mar de otra tierra que sería destruida por una catástrofe natural. El rey Hotu Matua trajo consigo 64 tablillas, con jeroglíficos: la escritura rongo rongo que aún no ha sido descifrada. En la isla se conservan 24 de esas tablillas, otras están en Chile y el resto en varios museos del mundo.

Los habitantes dicen que el alma de Rapa Nui está representada por los moais. Éstos son esculturas que semejan hombres, de 8 a 12 toneladas de peso y llegan a medir hasta 22 metros de altura, casi como un edificio de 6 pisos; muchos de ellos lucen sombrero de lava roja. Hay más de 1000 moais adornando la isla: algunos están sobre tumbas o en la costa, como mirando el mar; si bien hay algunos semidestruidos, la mayor parte se halla en buen estado; uno, incompleto, apenas iba a salir de la fábrica: la roca del monte Rano Raraku.

Los pascuenses dicen esto al referirse al alma de la isla: "Los moais caminaban solos, gracias a una fuerza real pero invisible".

PREGUNTAS.

1.- En América del Sur se sitúa la isla de Rapa Nui; sus ancestros habitantes le llamaban así porque en su lengua significa: (d)

- a) Región de Chile.
- b) Capital del mundo.
- c) Centro de América.
- d) Ombligo del mundo.

2.- ¿Qué representan para los habitantes de la Isla de Pascua los moais? (c)

- a) Algo típico.
- b) Atractivos de la isla.
- c) El alma de Rapa Nui.
- d) Alguien que cuida la isla.

3.- ¿Cómo creen los pascuenses que se movían los moais en la isla? (a)

- a) Por sí solos.
- b) El rey Hotu Matua ordenó trasladarlos.
- c) Fueron acomodados por los ancestros.
- d) Los hizo caminar una fuerza real pero invisible.

4.- ¿Qué es lo más representativo de la Isla de Pascua? (b)

- a) Los moais.
- b) El Rey Hotu Matua.
- c) El Monte Rano Raraku.
- d) La escritura rongo – rongo.

5.- Establece relaciones entre los moais y algunas esculturas prehispanicas de México



Alumna 5

EL LIBRO MÁGICO.

Hoy descubrí el libro mágico, me lo enseñó un niño que llegó a mí cansado de correr y me dijo.

-¿Conoces el libro mágico?-

-¡No! - respondí.

Me desplegó una sonrisa de 7 años y desabotonó su camisa untada con tierra de juegos y sudor de alegría. De allí extrajo un cartón arrugado y mojado en forma de carpeta, que contenía dos hojas llenas de líneas, formas, manchas de grasa, con muchos colores.

Yo, sorprendida, tenía miedo de preguntar por qué era mágico, lo tomé, lo volteeé y miré al niño que se había recostado en mi mesa apoyándose sobre sus codos y cubriendo el costado de su cara con sus manitas, esperaba una respuesta. Le dije entonces.

-Está bonito. ¿Lo hiciste tú?

Él levantó la mirada hacia mí y me respondió: - No ves la magia ¿Verdad?

-Lo siento, hoy estoy algo torpe y no la puedo ver.

El se incorporó un poco para decirme: -¡Es que no ves bien!

-Colócate los anteojos y vuelve a mirar.

Coloque mis lentes ante mis ojos y pensé, ¿Qué magia será que él quiere que vea?. Los niños tienen una imaginación grandiosa y no saben que a veces los adultos perdemos esa capacidad.

Mi cara de incertidumbre le decía que nada: la magia no era descubierta.

Entonces el niño tomó mi mano y me dijo.

- Coloca el dedo sobre esta línea, síguela y dime que ves.

Seguí sus instrucciones y con mucha lentitud seguí con mi dedo el contorno de una línea que a veces se hacía curva, otras veces se hacía recta y otras veces se perdía.... Y le dije, por decir cualquier cosa.

-Bueno, veo una casita.

El muy emocionado me dijo:

-¡Es la escuela, está allí!!!!

Quitó mi dedo y lo condujo hacia otro contorno.

-¿Y aquí que ves?

-Un árbol.

-¡¡Es un árbol!- dijo saltando de la emoción.- ¿Viste la magia?

-En este libro puedo ver lo que yo quiera.

Y así sus manitas fueron trazando figuras de la imaginación en las líneas y las manchas, y diciendo:

-¡Esto es un perro! ¡Esto un gato!

-¡Ah, aquí está el trompo con que jugamos ayer!

-¡Esta es la maestra!

-¡Aquí está mi mamá!

Y así fuimos construyendo personajes y paisajes de un grupo de líneas, colores y manchas. Él sonreía, sus ojos se iluminaban a cada nuevo descubrimiento imaginativo, hasta que yo le dije en tono de súplica.

-¡Préstame tu libro mágico!

Me miró, sonrió, dobló su cartoncito lo guardó dentro de su camisa y corrió hacia la puerta diciéndome,

-¡Nooooooooo, haz el tuyo!

Y lo vi alejarse, corriendo hacia el mismo lugar de donde había venido, desapareció en el pasillo dejando una estela de colores que se confundían con los rayos inclementes del sol.

Descubrí que la magia era él, su esperanza, su ilusión y sus sueños.

Arminda Gonçalves.

PREGUNTAS 5

PREGUNTAS.

1.- De acuerdo al texto, elige la opción que describa cómo es el libro mágico del niño. (d)

- a) De cartón, forrado con ilustraciones de animales de muchos colores.
- b) Una carpeta con dos hojas, ilustrada con dibujos de animales y seres fantásticos
- c) Una carpeta con muchas ilustraciones, representando dibujos imaginarios de varios colores
- d) De cartón arrugado y mojado en forma de carpeta, con dos hojas llenas de líneas de muchos colores.

2.- ¿Por qué el adulto dijo que no veía las figuras en el libro mágico del niño? (()

- a) No traía puestos los lentes
- b) Las figuras estaban mal dibujadas.
- c) Estaba algo torpe y no la podía ver.
- d) Sus lentes no estaban bien acomodados.

3.- ¿Qué quiere decir el autor en la siguiente frase: "Los niños tienen una imaginación grandiosa y los adultos a veces perdemos esa capacidad"? (d)

- a) A las personas adultas se les olvidan las cosas.
- b) Los niños y los adultos tienen mucha imaginación.
- c) La imaginación se desarrolla solo en los niños de tres años.
- d) Los niños tienen mucha capacidad para imaginar y a los adultos se les dificulta.

4.- De acuerdo al texto, ¿cómo actuó el niño al no prestar su libro mágico? (c)

- a) Mal, porque no le dice cómo hacer uno.
- b) Bien, porque invita a elaborar un libro propio.
- c) Mal, porque es egoísta y no le gusta compartir sus dibujos.
- d) Bien, porque se lo había regalado su tía el día de su cumpleaños.

5.- ¿Por qué crees que el niño no quiso prestar su libro?

Alumno 6

EL PERRO AMBICIOSO

Iba un día un perro por la calle, cuando se encontró en el suelo un hermoso pedazo de carne, rápidamente lo agarró entre sus dientes y se alejó corriendo para comérselo tranquilo.

Al pasar por el río vio un trozo de carne que parecía flotar en el agua. Entonces pensó: "Yo me creía afortunado por haber encontrado el trozo de carne que llevo en el hocico, pero ahí en el agua, hay un pedazo mucho mejor y más grande que el mío... ¿Por qué tengo que conformarme con éste?"

El perro abrió el hocico para coger la carne que veía en el agua y, naturalmente, se le cayó el verdadero trozo de carne y se hundió en el río. Por ambicioso se quedó sin comer.

Anónimo.

PREGUNTAS.

1.- ¿Por qué el perro se quedó sin comer?

(b)

- a) Por glotón.
- b) Por ambicioso.
- c) Por hambriento.
- d) Por desesperado.

2.- De acuerdo al texto, ¿por qué el pedazo de carne que veía en el río le pareció más grande?

(c)

- a) Quería más carne.
- b) Traía mucha hambre.
- c) Realmente era más grande.
- d) Al reflejarse en el agua se veía mayor.

3.- ¿Por qué el perro se sintió afortunado?

(c)

- a) Logró cruzar el río.
- b) Se le cayó el verdadero trozo de carne.
- c) Encontró un trozo de carne.
- d) Pasó frente al río y observó el trozo de carne.

4.- ¿En cuál de los siguientes enunciados el perro expresa su ambición?

(b)

- a) "Y más grande que el mío"
- b) "El perro abrió el hocico para coger la carne"
- c) "¿Por qué tengo que conformarme con éste?"
- d) "Yo me creía afortunado por haber encontrado el trozo de carne"

5.- De los siguientes refranes ¿Cuál tiene mayor relación con la moraleja de la lectura?

(d)

- a) Perro que ladra no muerde.
- b) Al que madruga, Dios le ayuda.
- c) Agua que no has de beber déjala correr.
- d) Más vale pájaro en mano que ciento volando.



6.- ¿Qué opinas del comportamiento del perro?

alumno 7

¿CÓMO FUNCIONAN LOS ENGRANAJES DE UNA BICICLETA DE DIEZ VELOCIDADES?.

Las biciclétas de diez velocidades tienen siete engranajes. Dos de ellos van conectados a los pedales y los otros cinco a la rueda de atrás. Cada una de estas ruedas dentadas es de un tamaño distinto. La cadena está, en todo momento, tendida entre uno de los engranajes de los pedales y uno de la rueda posterior. La bicicleta dispone de unos mandos que permiten pasar la cadena de una rueda dentada a otra y, de este modo, obtener una mayor velocidad o más fuerza de empuje, pero no las dos cosas a la vez.

Si quieres ir rápido por terrenos llanos, tienes que pasar la cadena por el engranaje mayor de los pedales y el más pequeño de los de la rueda trasera. Mediante esta combinación se obtiene mayor velocidad, pero menor fuerza de empuje. Claro que en terreno llano no hace falta mucha fuerza para desplazarse.

Si quieres subir una cuesta sin matarte pedaleando, lo que necesitas es fuerza de empuje. Por lo tanto tendrás que hacer pasar la cadena por la rueda dentada pequeña de los pedales y por la mayor de la rueda posterior. Con esta combinación, obtendrás la mayor fuerza de empuje, pero muy poca velocidad y podrás subir la cuesta sin cansarte, pero poco a poco. Entre los engranajes de los pedales y los de la rueda posterior, podrás obtener hasta diez combinaciones distintas.

PREGUNTAS.

- 1.- ¿Por qué las ruedas dentadas son de un tamaño distinto? ()
- a) Cumplen igual función.
 - b) La bicicleta luce mejor.
 - c) Desarrollan distinta función.
 - d) Proporcionan mejor equilibrio.
- 2.- ¿Qué significado tiene la frase: "subir la cuesta sin matarte pedaleando"? ()
- a) Es difícil pedalear.
 - b) Es un sacrificio subir.
 - c) Con una bicicleta me canso.
 - d) Puedes subir despacio pero con esfuerzo.
- 3.- Retomando el texto, ¿cuántos engranajes tiene una bicicleta de diez velocidades en la rueda de atrás? ()
- a) Dos.
 - b) Diez.
 - c) Siete.
 - d) Cinco.
- 4.- De acuerdo al texto, al pasar la cadena por el engranaje mayor de los pedales y el más pequeño de los de la rueda trasera, se obtiene mayor velocidad, pero menos fuerza de empuje; lo anterior se sugiere cuando: ()
- a) Deseas ir a la montaña.
 - b) Quieres subir una cuesta.
 - c) Necesitas ir más rápido en terrenos llanos.
 - d) Prefieres ir más despacio en terrenos llanos.
- 5.- Si tuvieras una bicicleta con dos engranajes en los pedales y diez en la rueda de atrás, ¿cuántas velocidades tendría esa bicicleta? ()
- a) Dos.
 - b) Diez.
 - c) Doce.
 - d) Veinte.
- 6.- ¿Cuál es la utilidad de que una bicicleta tenga diferentes velocidades?

20

APÉNDICE C

Habilidades lectoras de los alumnos

NOMBRE DE LA ESCUELA: "LIC. ADOLFO LÓPEZ MATEOS".

CCT: 28DPR0293G TURNO: MATUTINO. GRUPO: MULTIGRADO.

FECHA DE LA VALORACION Y DIAGNOSTICO:

Niveles de logro

ALUMNO	VELOCIDAD LECTORA		FLUIDEZ LECTORA	COMPRENSIÓN LECTORA
	PPM	NIVEL	NIVEL	NIVEL
ALUMNO 1	53	REQUIERE APOYO.	REQUIERE APOYO.	REQUIERE APOYO.
ALUMNO 2	62	REQUIERE APOYO.	REQUIERE APOYO.	REQUIERE APOYO.
ALUMNO 3	37	REQUIERE APOYO	REQUIERE APOYO.	REQUIERE APOYO.
ALUMNO 4	122	SE ACERCA A ESTÁNDAR	ESTÁNDAR	SE ACERCA A ESTÁNDAR
ALUMNO 5	64	REQUIERE APOYO	REQUIERE APOYO.	REQUIERE APOYO.
ALUMNO 6	70	REQUIERE APOYO	SE ACERCA A ESTÁNDAR	REQUIERE APOYO.
ALUMNO 7	48	REQUIERE APOYO	REQUIERE APOYO	REQUIERE APOYO
ALUMNO 8	61	REQUIERE APOYO	REQUIERE APOYO.	REQUIERE APOYO.

APÉNDICE D**Guía de entrevista a los padres y madres de los alumnos****LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL GRUPO MULTIGRADO.**

- 1.- ¿Qué materiales hay en casa para leer?
- 2.- ¿Qué entiende por hábitos de lectura en casa?
- 3.- ¿Qué temas son de interés para practicar lectura en familia?
- 4.- ¿En qué momento dedica más tiempo a leer con su hijo en casa?
- 5.- ¿Cuánto tiempo lee acompañando a su hijo?
- 6.- ¿Qué acciones ha implementado para mejorar velocidad lectora, fluidez y comprensión?
- 7.- ¿Conoce los niveles que corresponden a cada grado escolar, según las palabras leídas por minuto, en fluidez y comprensión lectora?
- 8.- ¿Qué libros hay en casa para formar una biblioteca?
- 9.- ¿Qué tipo de texto lee?
- 10.- ¿Qué es la comprensión lectora?

Firma del Padre de Familia:

Entrevistador: Maestra Blanca Azucena Enríquez Hernández.

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA.

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL GRUPO MULTIGRADO.

1.-¿QUÉ MATERIALES HAY EN CASA PARA LEER?

los libros que dan en la escuela

2.-¿QUÉ ENTIENDE POR HÁBITOS DE LECTURA EN CASA?

leer diariamente

3.-¿QUÉ TEMAS SON DE SU INTERÉS PARA PRACTICAR LECTURA EN FAMILIA?

español

4.-¿EN QUE MOMENTO DEDICA TIEMPO A LEER CON SU HIJO EN CASA?

por la tarde

5.-¿CUÁNTO TIEMPO LEE ACOMPAÑANDO A SU HIJO?

2 horas

6.-¿QUÉ ACCIONES HA IMPLEMENTADO PARA MEJORAR VELOCIDAD LECTORA, FLUIDEZ Y COMPRENSIÓN?

leer diariamente

7.-¿CONOCE LOS NIVELES QUE CORRESPONDEN A CADA GRADO ESCOLAR, SEGÚN LAS PALABRAS LLIDAS POR MINUTO, EN FLUIDEZ Y COMPRENSIÓN LECTORA?

no

8.-¿QUÉ LIBROS HAY EN CASA PARA FORMAR UNA BIBLIOTECA?

libros de lectura que se dan en la escuela

9.-¿QUÉ TIPO DE TEXTO LEE?

apuntes

10.-¿QUÉ ES LA COMPRENSIÓN LECTORA?

lo que se entiende cuando se lee

FIRMA DEL PADRE DE FAMILIA: FELISA NOVA (ENSIARICA) AHO

ENTREVISTADOR: MAESTRA BIANCA AZUCENA ENRÍQUEZ HERNÁNDEZ.

APÉNDICE E**Guía de Entrevista a Docentes Multigrado**

Fecha de la Entrevista: _____

Nombre del Docente entrevistado: _____

1.- ¿Qué entiende por Comprensión Lectora? _____

2.- ¿Qué dificultades observa en sus alumnos referentes a la comprensión lectora? _____

3.- ¿Cuáles estrategias utiliza para que sus alumnos comprendan lo que leen? _____

4.- Escriba 2 actividades que puede realizar con los estudiantes antes, durante y después de la lectura de un texto.

Antes.

A: _____

B: _____

Durante.

A: _____

B: _____

Después.

A: _____

B: _____

Entrevista a Docentes Multigrado.

Fecha de la Entrevista: 23 de abril de 2013.

Nombre del Docente entrevistado: _____

1.- ¿Qué entiende por Comprensión Lectora? la comprensión lectora, es la habilidad de comprender lo que se lee, destacando las ideas principales y relacionándolo con alguna vivencia.

2.- ¿Qué dificultades observa en sus alumnos referentes a la comprensión lectora? Se les dificulta comprender cuando no tienen la fluidez ni la velocidad lectora adecuada a su edad y grado escolar.

3.- ¿Cuáles estrategias utiliza para que sus alumnos comprendan lo que leen? Lectura diaria en voz alta, compartida, contar de qué trata la historia, contestar preguntas de la lectura, elaborar fichas de comprensión lectora, inventar preguntas que se respondan con la historia leída.

4.- Mencione 2 actividades que puede realizar con los estudiantes antes, durante y después de la lectura de un texto.

Antes.

A: Lectura del título

B: Preguntar de qué creen que va a tratar la lectura.

Durante.

A: Suspender la lectura y preguntar qué creen que va a hacer el personaje.

B: Cambiar el nombre del personaje o el escenario, para que ellos corrijan.

Después.

A: Hacer preguntas de lo que trata la historia que se leyó.

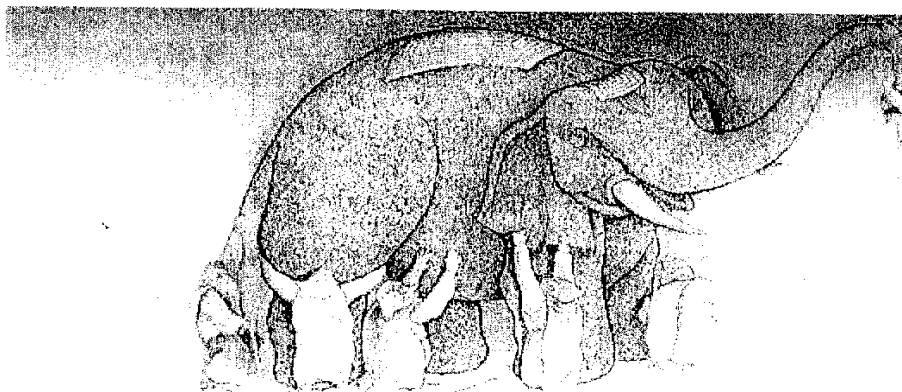
B: Realizar un "cuéntame la historia" entre todos.

APÉNDICE F

Ejercicios de comprensión lectora en la fase de intervención

LOS CIEGOS Y EL ELEFANTE

MIREYA CUETO



PERSONAJES: niño, ciego 1, ciego 2, ciego 3, ciego 4, ciego 5, ciego 6 y guía.

ESCENOGRAFIA: La escena se desarrolla en una ciudad árabe donde va pasando un elefante.

Niño: (El niño entra en la escena corriendo y grita.) ¡Un elefante! Vengan a verlo, ya viene, va a pasar por esta calle. Salgan todos, vengan a ver al elefante... ¡jén elefante!

(Los seis ciegos entran después a escena, uno tras otro.)

CIEGO 1: Yo no sé cómo es un elefante.

CIEGO 2: Yo tampoco lo conozco.

CIEGO 3: Ni yo.

CIEGO 4: Me gustaría saber cómo es un elefante.

CIEGO 5: Esperemos a que pase por aquí para tocarlo.

CIEGO 6: Lo tocaremos con nuestras manos. Nuestros dedos son nuestros ojos.

GUÍA: (Habla con el elefante.) ¡Abran paso, señores, deben pasar a este gran elefante... no les vaya a pisar un calle!

CIEGO 1: (Amenazando.) Buen hombre, déjame a estos pobres ciegos tocar a tu elefante. Queremos conocerlo.

GUÍA: Está bien, acérquese uno por uno. Es mansito, no le tengan miedo. Es bueno.
(Regresa a su lugar.)

CIEGO 1: (Avanza y toca el cuerpo del elefante.) Hummmmm... ya me doy cuenta: el elefante es igual a una pared no muy lisa.

CIEGO 2: (Se acerca y le toca una pata.) No, no es cierto lo que dices. El elefante es igualito a un árbol. (Vuelve a su lugar.)

CIEGO 3: ¡Mentira y mentira! Mis manos me dicen claramente que el elefante es muy parecido a una lanza. (Regresa a su lugar.)

CIEGO 4: Ustedes están completamente equivocados. Yo también lo toqué y estoy seguro de que es como un abanico, y mis dedos no me engañan. (Vuelve a su lugar.)

CIEGO 5: Pues a mí no me engaña nadie; estoy seguro de que el elefante es parecido a una serpiente. (Vuelve a su lugar.)

CIEGO 6: ¡Ninguno de ustedes sabe cómo es el elefante! Yo opino que es como una cuerda que sirve para amarrar bultos. (Regresa a su lugar.)

CIEGO 1: ¿Cómo se atreven a insultar de esa manera? Estoy seguro de que es una pared.

CIEGO 2: Les digo que es un árbol.

CIEGO 5: No, es una serpiente.

CIEGO 3: ¡Qué serpiente ni que nada! ¡Estoy seguro de que es una lanza!

CIEGO 4: Mentira, es un abanico.

CIEGO 6: ¡Es una cuerda, una cuerda! (Todos tratan de golpear a los demás pero no siempre aciertan. Se produce una gran confusión y todos hablan al mismo tiempo.)

TODOS: (En desorden.) A mí nadie me contradice... ¡Toma!... Ay, ay... pero si yo tengo razón... Es una cuerda... Es una pared... Una lanza, una lanza... No, un abanico, te digo que es un abanico... Un árbol, es un árbol... ¿Quién me pegó? ¡Ay, mi espalda!

GUÍA: ¡Calma, calma! ¡Ya esténsen quietos!... oigan... escuchen... atiendan... Yo les explicaré todo. (Se hace poco a poco el silencio. Todos resueñan, se quejan... Todos creen tener la razón pero ninguno la tiene. ¿Saben por qué?

TODOS: ¿Por qué? ¿Por qué?

GUÍA: (Se sube al elefante.) Porque cada uno de ustedes tocó una parte del elefante. El que tocó el cuerpo pensó que era una pared. El que tocó la pierna creyó que era como un árbol. El que tocó uno de los cuernos se imaginó una lanza. El que alcanzó a tocar la oreja se figuró un abanico. El que tocó la trompa se acordó de la

serpiente y el más chaparrito, que sólo alcanzó a tocar la cola, estaba seguro de que el elefante era como una cuerda.

CIEGO 5: Ahora entiendo. Sí, eso fue lo que pasó y nos enojamos mucho.

GUÍA: Se enojaron tanto que hasta de palos se dieron.

CIEGO 1: Nos comportamos como tontos.

CIEGO 2: En lugar de pensar nos pusimos tercos.

CIEGO 3: ... Y furiosos.

CIEGO 4: En lugar de tratar de entendernos.

CIEGO 5: Porque todos teníamos un poco de razón.

CIEGO 6: Pero ninguno tenía la razón.

GUÍA: Claro, para conocer la verdad hay que conocer todas sus partes.

CIEGO 1: Te damos las gracias, y también al elefante, por habernos enseñado que es mejor ponerse de acuerdo y tratar de conocer toda la verdad.

CIEGO 2: Seamos amigos de nuevo.

CIEGO 3: Conozcamos bien al elefante. *(Todos los ciegos circulan alrededor del elefante tocándolo.)*

Telón

DESCRIBE LOS PERSONAJES Y LOS LUGARES

- En tu cuaderno escribe una lista de los personajes de la obra "Los ciegos y el elefante" y descríbelos. Aquí tienes algunas ideas que te pueden servir:

- **Cómo es su aspecto físico:** alto, de nariz grande, gordo, viejo o joven.



- **Cómo es su carácter:** alegre, enojón, mentiroso, inteligente, flojo o fuerte.



- **Cómo está vestido y cómo se mueve y habla.**



- Ahora describe el lugar donde se desarrolla la historia.
 - **Cómo es el lugar:** sus calles, las casas y los comercios.
 - **Dónde está:** en medio del desierto o a la orilla del mar.
 - **Qué hay:** variedad de muebles y objetos.
- Procura incluir todo lo que se te ocurra para que las descripciones sean amplias y detalladas. Si quieres, puedes escribir algo chistoso. Cuando termines, reúnete con tus compañeros de equipo y comparen sus descripciones. ¿Se parecen los personajes?

5

Los guiones de teatroTRABAJEMOS CON EL TEXTO

- Las obras de teatro divierten a quienes las leen, ven, actúan y escriben. Acércate a una obra de teatro. Para ello responde a las siguientes preguntas:

¿Por qué se peleaban los ciegos?

Porque peleaban.

Por que cada quien tocaba una parte del cuerpo del elefante.



¿Cómo se resolvió el problema?

que al fin todos los ciegos recuperaron

la Conciencia

¿Cuál es el final de la obra?

Yano discutieron.

¿Cuál te parece que es el personaje más importante y por qué?

El guía porque era quien los orientaba.

¿Cómo te imaginas que es el lugar donde se desarrolla la historia?

En un bosque.

¿Por qué los ciegos no podían ponerse de acuerdo acerca de la forma del elefante?

porque cada uno tocaba una parte del elefante y nunca daba con la totalidad.

- Busca la parte del texto donde el guía interviene cuando los ciegos se están golpeando, y fíjate en:

5

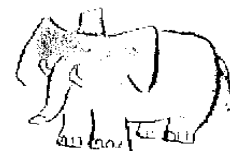
Los guiones de teatroTRABAJEMOS CON EL TEXTO

- Las obras de teatro divierten a quienes las leen, ven, actúan y escriben. Acércate a una obra de teatro. Para ello responde a las siguientes preguntas:

¿Por qué se peleaban los ciegos?

Porque creían que

tenían la Bazañ sobre las
partes del elefante



¿Cómo se resolvió el problema?

explicándoles cada parte
que tocaron cada uno

¿Cuál es el final de la obra?

donde todos fue ven
a ser amigos

¿Cuál te parece que es el personaje más importante y por qué?

el elefante porque sin él no se
podría hacer la obra

¿Cómo te imaginas que es el lugar donde se desarrolla la historia?

en una ciudad árabe

¿Por qué los ciegos no podían ponerse de acuerdo acerca de la forma del elefante?

Porque todos hablaban en un
tiempo y no ellos se entendían

- Busca la parte del texto donde el guía interviene cuando los ciegos se están golpeando, y fíjate en:

La Guadalupe se

1987.11.15.H4 como esta vestido, Camoes su sam / or, uo / uo / t

Ciego 5 q / to, jover, a / egre / no



Genaro Hernández Pérez.

Perro azul.

Es una historia de una niña llamada Carlota que

Se encontró un perro azul pero su mamá no lo quería.

Un día su mamá, su Papá y ella fueron de día de campo y Carlota decidió ir a cortar fresas.

Silvestres, pero se fue perdiendo porque iba encontrando muchas fresas, de pronto tropezó y empezó a oír muchos ruidos extraños y en ese momento salió el perro azul. El perro azul la llevó a una cueva donde la protegió para el espíritu de los bosques que olió un olor extraño. Entonces se convirtió en pantera, entonces se convirtió en pantera. Pelearon toda la noche pero los padres y Carlota se enteraron y los dejaron ser amigos. Todos vivieron felices por siempre jamás.

Comentario del lector.

Me gustó el cuento y aprendí a cuidar mascotas, porque son seres vivos que necesitan cuidado y protección.

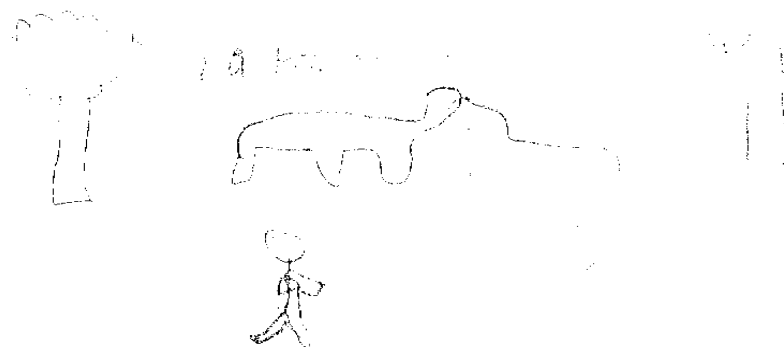


Genau ist

El perro azul.

Es una historia

trata de un perro que se le aparece a Carlota en la noche en la ventana y Carlota lo acarició pero la mamá de Carlota le dijo que ese perro no era bueno que Alomejor está enfermo y Carlota le dijo que no estaba enfermo que aparte le dijo la mamá que lo corriera y Carlota no quiso pero que ya se habían hecho amigos pero la mamá lo corrió sin que se diera cuenta Carlota y luego Carlota fue al bosque y se perdió en el bosque pero en lugar de que Carlota encontrara al perro, el perro la guiaba y la defendía de los espíritus del bosque pero un día el perro se enfrentó a una pantera negra y el perro que no se podía defender murió.



Alumno 4

EL PICAPEDRERO.

Vivió en China un picapedrero llamado Chen, que estaba muy descontento con su suerte. Cobraba un pobre sueldo y tenía una pobre choza. Siempre estaba quejándose. Una noche tuvo una aparición, el dios de la ambición. "¿Qué deseas?" le preguntó. "Me gustaría ser un gran mandarín", y al momento se vio en un palacio espléndido, rodeado de numerosa servidumbre, que cumplían todos sus deseos.

Salió a pasear y el sol era muy fuerte y le molestaba. "Quisiera ser sol", dijo. Y quedó convertido en sol. Pero luego una nube se interpuso y pidió ser nube. Una vez convertido en nube, se descargó en forma de lluvia que se estrelló contra las rocas. Ahora Chen deseó ser roca fuerte, contra la que se deshacía la lluvia. Y era feliz siendo roca dura y fuerte. Hasta que vio un picapedrero con un pico que le estaba golpeando. "¡Quiero ser picapedrero!", gritó. Y despertó. Desde entonces Chen no volvió jamás a quejarse de su suerte.

Justo López Melús.

PREGUNTAS.

1.- De acuerdo a lo leído en el texto, Chen el picapedrero estaba descontento con su suerte; ¿qué significado tiene la palabra **descontento**? ()

- a) Poder cambiar la forma de vivir.
- b) Cansarse por trabajar mucho tiempo.
- c) Sentirse conforme al conseguir lo que quería.
- d) Estar molesto consigo mismo por no alcanzar lo deseado.

2.- Tomando en cuenta lo leído, ¿por qué Chen deseó ser una roca? ()

- a) Porque las rocas caen con fuerza.
- b) Porque las rocas se pueden lanzar.
- c) Porque quería ser poderoso y fuerte.
- d) Porque podría soportar los golpes del picapedrero.

3.- ¿Qué le recomendarías a Chen para que pueda vivir mejor? ()

- a) Trabajar hasta cansarse.
- b) Comprar todo lo que quiera.
- c) Hacer una lista de sus deseos.
- d) Disfrutar cada instante de su vida.

4.- ¿Cuál es la **mejor** opción para que el picapedrero cambie su actitud? ()

- a) Conseguir otro empleo.
- b) Conservar su empleo y valorarse.
- c) Trabajar y seguir descontento con su suerte.
- d) Trabajar tiempo extra para que le paguen más dinero.

5.- ¿Cuál es el mensaje de la lectura? ()

- a) Cambiar de trabajo para ganar más dinero.
- b) Estar siempre insatisfecho con lo que haces.
- c) Querer siempre más sin preocuparte por los otros.
- d) Valorar lo que somos sin desear la suerte de los demás.

6.- ¿Cómo juzgarías la conducta del picapedrero y por qué?

Alumno 5

¡SEAMOS AMIGOS!

Un hombre joven, desanimado de todo, salió a dar una vuelta al bosque. Una vez allí, se quedó sorprendido al ver cómo una liebre llevaba comida a un tigre atrapado y herido que no podía valerse por sí mismo. Al día siguiente volvió para comprobar si aquel hecho era una casualidad o era habitual. Y vio que la escena se repetía: la liebre dejaba un buen trozo de carne cerca del tigre. Y así un día y otro.

Admirado por la solidaridad y cooperación de los animales, se dijo: "La naturaleza es maravillosa. Si los animales, que son inferiores a nosotros, se ayudan de esa manera, mucho más lo harán las personas". Y decidió hacer la experiencia.

Se tiró al suelo, simulando que estaba herido y se puso a esperar que alguna persona pasara por su lado y se compadeciera.

Pasaron las horas, llegó la noche y nadie se acercaba a su lado. Él aguantaba el hambre y la intemperie porque confiaba en los demás hombres.

Pero al cabo de unos días de esperar inútilmente, al límite de sus fuerzas, decepcionado de una naturaleza que consideraba desordenada, sintió una voz que le decía: "Si quieres encontrar a tus semejantes como hermanos, deja de hacer de tigre y haz de liebre". Se sobresaltó, no sabía si deliraba o soñaba, pero comprendió inmediatamente el mensaje y se levantó para empezar a hacer de liebre.

Miguel Ángel Ferrés.

PREGUNTAS.

1.- ¿Cuáles son los **principales** valores expresados en el cuento?

(d)

- a) Verdad y justicia.
- b) Amor y tolerancia.
- c) Confianza y respeto.
- d) Solidaridad y cooperación.

2.- De las siguientes opciones elige la que **mejor** describa el significado de la expresión "*Si quieres encontrar a tus semejantes como hermanos, deja de hacer de tigre y haz de liebre.*"

(b)

- a) Dar para poder recibir.
- b) Dar sin esperar nada a cambio.
- c) Recibir sin necesidad de dar algo.
- d) Esperar que nos den para poder dar.

3.- ¿Qué hecho provocó que el hombre se sorprendiera de la naturaleza animal? (c)

- a) La liebre llevaba diariamente comida al tigre herido.
- b) La liebre comía junto al tigre, un buen trozo de carne.
- c) Algunas veces la liebre conseguía un buen trozo de carne para el tigre.
- d) La liebre llevaba comida al tigre a pesar de que éste podía valerse por sí mismo.

4.- ¿Qué razón motivó al hombre a tirarse al suelo y hacerse el herido?

(c)

- a) Evidenciar la naturaleza desordenada del ser humano.
- b) Creer que la naturaleza animal es diferente a la del hombre.
- c) Comprobar si los seres humanos actuaban igual que los animales.
- d) Obtener alimento de los seres humanos sin realizar ningún esfuerzo.

5.- ¿Por qué el hombre no obtuvo la ayuda que esperaba de los demás, al fingirse herido?

(d)

- a) No necesitaba realmente la ayuda.
- b) Es preferible mentir para recibir ayuda.
- c) Duró muy poco tiempo pidiendo ayuda.
- d) La naturaleza humana es distinta a la animal.

6.- De acuerdo al texto explica qué significa "*hacer de liebre*".

EL TAZÓN DE MADERA... *no*

El viejo se fue a vivir con su hijo, su nuera y su nieto de cuatro años. Se mudó de casa. Estaba solo y deseaba compartir sus últimos días. Los años no pasaron en balde y ya las manos le temblaban. La vista era torpe y los pasos no eran tan fuertes como hace unos años.

Toda la familia comía junta en la mesa. Pero las manos temblorosas y la vista enferma del abuelito hacían del alimentarse un asunto difícil. Los guisantes caían de su cuchara al suelo y cuando intentaba tomar el vaso, no era difícil que se derramara la leche sobre el mantel. El hijo y su esposa se cansaron de la situación:

-Tenemos que hacer algo con el abuelo,- dijo el hijo.

-Ya he tenido suficiente y estoy muy harto de esta situación. Derrama la leche; hace ruido al comer y tira la comida al suelo.

Así fue como el matrimonio decidió poner una pequeña mesa en una esquina del comedor; pasaban los días y el abuelo comía solo mientras el resto de la familia disfrutaba la hora de comer.

Como ya había roto varios platos, su comida era servida en un tazón de madera. De vez en cuando miraban hacia donde estaba el abuelo, podían ver una lágrima en sus ojos mientras estaba ahí sentado solo.

Sin embargo, las únicas palabras que la pareja le dirigía, eran fríos llamados de atención cada vez que dejaba caer el tenedor o la comida. El niño de cuatro años observaba todo en silencio. Una tarde antes de la cena, el papá observó que su hijo estaba jugando con trozos de madera en el suelo.

Le preguntó suavemente: -¿Qué estás haciendo?

Con la misma dulzura el niño le contestó:

-Ah, estoy haciendo un tazón para ti y otro para mamá para que cuando yo crezca, ustedes coman en ellos.

Sonrió y siguió con su tarea. Las palabras del pequeño golpearon a sus padres de tal forma que quedaron sin habla.

Las lágrimas rodaban por sus mejillas. Y, aunque ninguna palabra se dijo al respecto, ambos sabían lo que tenían que hacer. Esa tarde el esposo tomó gentilmente la mano del abuelo y lo guió de vuelta a la mesa de la familia.

Por el resto de sus días ocupó un lugar en la mesa con ellos. Y por alguna razón, ni el esposo ni la esposa parecían molestarse cada vez que el tenedor se caía, la leche se derramaba o se ensuciaba el mantel.

Anónimo.

PREGUNTAS.

1.- ¿Por qué razón el abuelo se fue a vivir con su familia?

(b)

- a) Estaba enfermo.
- b) Se sentía muy solo.
- c) Se quedó sin casa propia.
- d) Lo invitaron a vivir con ellos.

2.- ¿Por qué el hijo y la nuera separaron al abuelo de la mesa?

(a)

- a) La pareja era intolerante.
- b) El abuelo quería un tazón de madera.
- c) Toda la familia era feliz en su propia mesa.
- d) El abuelo no quería sentarse junto a la familia.

3.- ¿Por qué cambió la actitud de la pareja hacia el abuelo?

(d)

- a) Cambiaron de manera repentina.
- b) Porque el nieto era cariñoso con el abuelo.
- c) Les remordía la conciencia cuando lo veían llorar solo en su silla.
- d) Se dieron cuenta que también envejecerán y necesitarán cariño familiar.

4.- ¿De acuerdo con la lectura cuál de las siguientes frases refleja una moraleja?

(c)

- a) Los niños hacen lo que ven en su casa.
- b) No importa qué edad tengas para recibir una lección.
- c) La tolerancia en la familia nos permite vivir en armonía.
- d) Cuando eres anciano, no cualquiera te tiene paciencia y cariño.

5.- ¿Cuáles son los valores que identificas en la lección? ejemplifica uno de ellos.

ser tolerantes a lo que uno ^{hace} hace
después ellos te toleran.

Alumno 6

LA TORTUGA SABIA.

Era una tortuga que sabía de todo: qué día empezaba la primavera, quién descubrió América, por qué el elefante tenía trompa... y muchas otras cosas más. Sin embargo, el día que cumplió cien años descubrió que no sabía su nombre. Y se puso muy, pero muy triste. Tanto que empezó a llorar con grandes lagrimones.

- De qué me vale saber tanta cosa –se dijo- si no sé cómo me llamo.

Su amigo el tortugo, que había venido a visitarla y a festejar con ella su cumpleaños, quedó asombradísimo. Nunca había visto llorar a una tortuga. Pero en cuanto ésta le contó el motivo, lo comprendió enseguida. Y le aconsejó:

- ¿Por qué no te vas de viaje, tortuguita sabia? A lo mejor, preguntando y preguntando, encuentras a alguien que sepa decirte tu nombre.

Así fue como la tortuga preparó su valija y, siempre llorando, se fue por el mundo a averiguar su nombre. Anduvo y anduvo, pero nadie supo informarla. Ni el elefante Elegante, ni la mariposa Rosa, ni el loro Coro.

Al cumplir doscientos años, llegó de vuelta a su casa. El tortugo la estaba esperando con un pastel de doscientas velitas. Y un sobre grande, color rosa. Era una carta de la lechuza Fusa, el más sabio de los animales de este mundo; y en ella le anunciaba que su nombre era... ¡Raquelita!

¡Qué contenta se puso la tortuga!

-¡Raquelita!- murmuró -¡Raquelita! Parece una campanita.

El tortugo le dio un beso y, muy contentos, se comieron el pastel. Y Raquelita, como tenía hambre, se comió también las velitas.

Susana López de Gomara.

PREGUNTAS.

1.- ¿Cuál es la idea principal del texto anterior? ()

- a) La tortuga viajera.
- b) Fiesta de cumpleaños.
- c) Los animales del bosque.
- d) La importancia del nombre propio.

2.- De acuerdo a la lectura, ¿cuál de los siguientes personajes es el más sabio? ()

- a) El tortugo.
- b) La tortuga.
- c) El elefante.
- d) La lechuza.

3.- ¿Para qué fue la tortuga a dar la vuelta por el mundo? ()

- a) Para hacer amigos.
- b) Para investigar su nombre.
- c) Para conocer otros lugares.
- d) Para festejar su cumpleaños.

4.- ¿Cómo se enteró la tortuga de su verdadero nombre? ()

- a) El tortugo le dijo el nombre.
- b) El elefante se lo dio a conocer.
- c) Sus amigos se lo comunicaron.
- d) La lechuza se lo anunció en una carta.

5.- ¿Cuál de las opciones indica el orden en el que se presenta el relato? ()

Anduvo y anduvo, pero nadie supo informarla	En la carta le anunciaba que su nombre era Raquelita	Su amigo el tortugo le aconsejó: ¿Por qué no te vas de viaje?	El día que cumplió cien años descubrió que no sabía su nombre
---	--	---	---

- a) 1,2,3,4.
- b) 4,3,1,2.
- c) 4,3,2,1.
- d) 3,2,4,1.

6.- Explica por qué es importante que tengamos un nombre propio.

Porque sabrás con quien hablas
a decir tu nombre

APÉNDICE G

Lista de cotejo para evaluar la comprensión lectora

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA. ALUMNO 8:		
INDICADORES	SÍ	NO
LOGROD E CONDUCTAS.		
1.-Intenta construir el significado del texto a partir de la activación de sus conocimientos previos.	✓	
2.-Construye el significado a partir de la información dada por las diversas claves del texto y el contexto.	✓	
3.-Reconoce elementos de un texto que ayudan a descubrir la comprensión del texto: título, párrafos, etc.	✓	
4.-Se plantea preguntas cuyas respuestas se encuentran Literalmente en el texto.	✓	
5.-Realiza inferencias a partir de la lectura del texto.	✓	
6.-Identifica los personajes del relato y los reconoce en cualquiera de las formas en que sean nominados(nombre, pronombre, sobrenombre)	✓	
7.-Dirige la atención a lo fundamental o ideas principales.	✓	
8.-Recuerda los principales sucesos del texto.	✓	
9.-Utiliza un diccionario regularmente.	✓	
10.-Parafrasea; es decir, dice con sus propias palabras el Contenido del texto.	✓	
11.-Sus respuestas frente al texto muestran la comprensión lectora a través de preguntas, esquemas, etc.	✓	
12.-Manifiesta comprensión del texto mediante la escritura del resumen.	✓	

APÉNDICE H

Transcripción de audiograbaciones

Alumno 1.

Maestra: Ahora cuéntame la historia que leíste.

Alumno 1: Paulino contaba del futuro, que el futuro venía e iba. Un día vio un ratón, le dijo ¿tú eres el futuro? Y el ratón se puso a reírse, no estás viendo, soy un ratoncillo.

Maestra: ¿cómo termina? ¿Qué pasó con Paulino?

Alumno 1: que era joven, tenía barba. Preparado para el futuro.

Alumno 2.

Maestra: Cuéntame la historia que leíste.

Alumno 2: El ratón y el gato, los ratoncitos no podían salir de los agujeros porque ahí estaba un gato que cazaba ratones y no podían salir ni de noche ni de día, porque el gato los iba agarrar. Y le pusieron decidieron ponerle el cascabel al gato y un viejo ratón preguntó a los ratoncitos, ¿quién de ustedes va a poner el cascabel al gato? pero nadie le respondió.

Alumno 3.

Maestra: Con tus palabras, cuéntame la historia que leíste.

Alumno 3: Dos Amibas amigas. 2 amibas vivían en el estómago de Fausto, relativamente esas dos amibas vivían en el píloro, ellas no trabajaban. Era lo que se decía unas parásitas.

Alumno 4.

Maestra: ¿Qué inquietaba a Paulino?

Alumno 4: El futuro.

Maestra: ¿sería posible que Paulino viera llegar el futuro? Explica tu respuesta. Sí o no.

Alumno: Sí.

Maestra: ¿Por qué?

Alumno: porque el futuro siempre llega, porque andan creciendo.

Maestra: ¿Qué hizo Paulino durante su vida?

Alumno: Nada.

Maestra: ahora, cuéntame la historia que leíste. Todo desde el inicio, con tus palabras.

Alumno: Paulino sacó una silla esperando el futuro y llegó. Creció su barba. Sin que Paulino se diera cuenta. Entonces él nunca hizo nada.

Alumno 5.

Maestra: ¿Qué problemas tenían los ratones?

Alumno: que no podían salir, porque el gato era tan buen cazador que de noche tampoco podían salir y a uno de los ratoncitos se ocurrió una idea de ponerle un cascabel al gato para saber el tintineo de donde andaba y un ratón viejo dijo: ¿quién le pone el cascabel al gato?

Maestra: Muy bien. ¿Qué nos enseña esta fábula? ¿Qué mensaje nos dá?

Alumno: de un gato cazador.

Maestra: ¿Qué más?

Alumno: unos ratones que no podían salir de su agujero.

Maestra: Ahora cuéntame la historia que leíste.

Alumno: ¿Quién le pone el cascabel al gato?

Maestra: ¿De qué trata?

Alumno: de un gato que era tan buen cazador, ni un ratón podía Sali ni de día ni de noche. Porque el gato era muy atento.

Alumno 8.

Maestra: ¿Qué inquietaba a Paulino?

Alumno: el futuro.

Maestra: ¿sería posible que Paulino viera llegar el futuro?

Alumno: no.

Maestra: ¿por qué?

Alumno: porque no lo veía.

Maestra: ¿qué más?

Alumno: no lo podía ver.

Maestra: ¿qué hizo Paulino durante su vida?

Alumno: esperar.

Maestra: esperar qué.

Alumno: El futuro.

Maestra: ¿qué más?

Alumno: Sin darse cuenta, creció maestra.

Maestra: Ahora cuéntame la historia que leíste.

Alumno: el futuro. Paulino estaba esperando el futuro y como sus familiares no lo dejaban escuchar se fue a un cuarto y escuchó a un ratoncito y le dijo, acaso tu eres el futuro y el ratoncito se echó a reír y dijo no yo solo soy un ratoncito que no me ves.

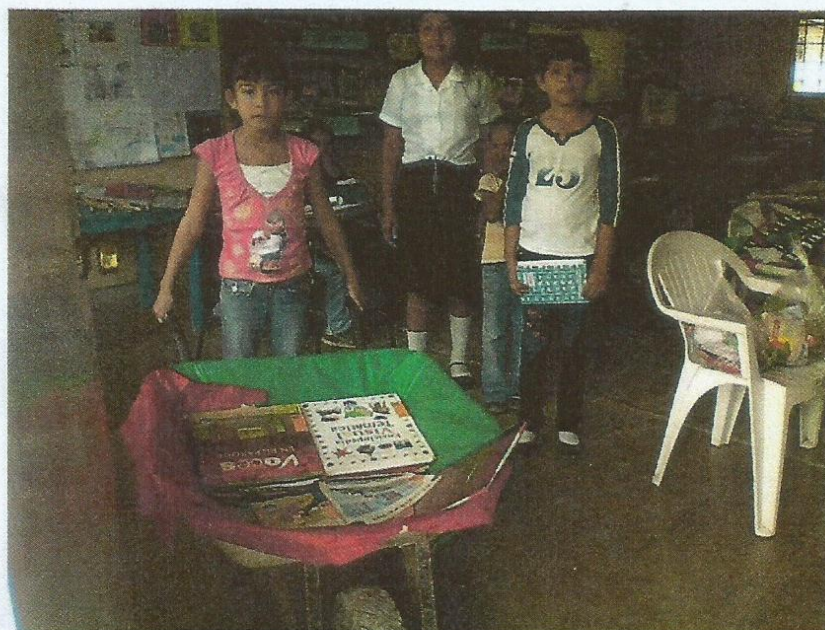
Maestra: ¿es todo?

Alumno: sí.

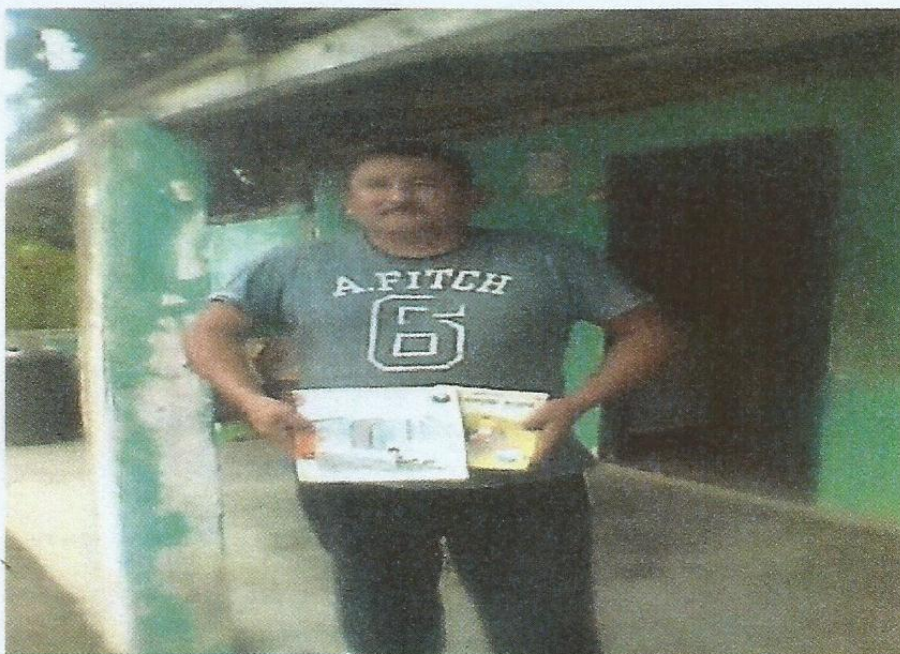
APÉNDICE I**Registro Anecdótico****ALUMNO 8.**

Este alumno mostró un buen interés en las actividades de círculo de lectores aportando conocimientos previos, coadyuvando en la clasificación de los libros por géneros correspondientes para el buen uso de la Biblioteca del Aula y Escuela, así mismo su difusión en la comunidad para llegar a círculo de lectores con padres de familia e integrantes de la Comunidad, hace referencia que un familiar donó varios libros entre los que destacan: la Antología de

Argumentando que ya ha leído más de 100 libros con acompañamiento de su hermano, recomendando el uso del diccionario ante palabras desconocidas para ampliar el vocabulario y así realizar una excelente interpretación de lo leído. Mostró interés y disposición a desarrollar habilidades lectoras.

APÉNDICE J**Imágenes de la campaña “La Carretilla Viajera”**

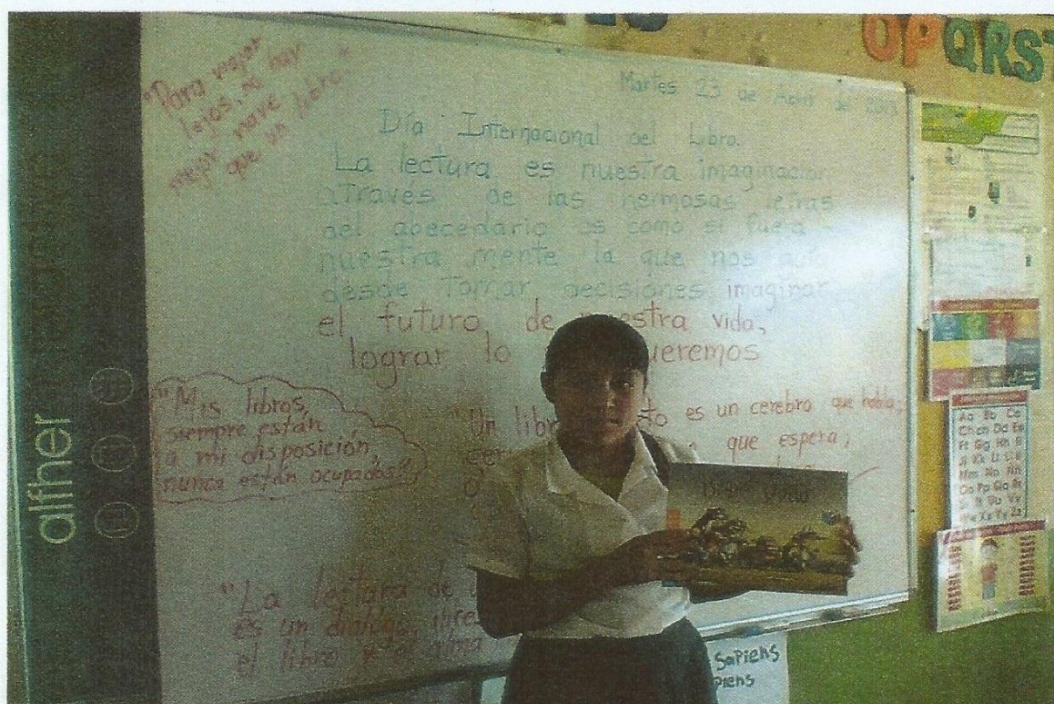
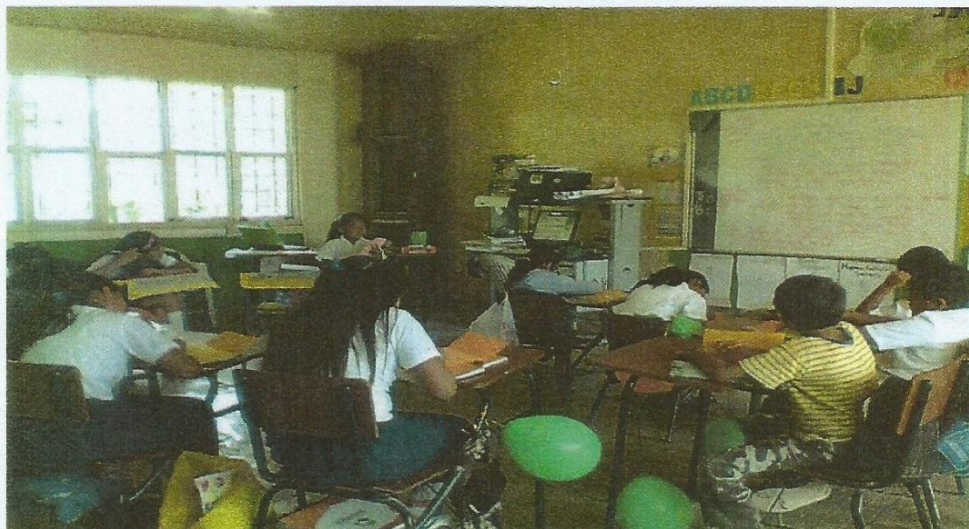
Lectores de la Comunidad.





APÉNDICE K

Círculo de lectores (Alumnos)



APÉNDICE L

Cartilla de Lectura

Subsecretaría de Educación Básica
Dirección General de Materiales Educativos
Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura

Leyendo Juntos
los Libros del Rincón

Cartilla
de
Lectura

Educación Primaria

Primaria: Lis Adelfo López Moteos
Nombre del Alumno (a): Renato Hernández Pérez
Grupo: 1º Grado: 6º
Lector acompañante: _____
Docente: María Blanca

Para acompañar la lectura de sus hijos en casa puede realizar las siguientes actividades:

- Instale una Biblioteca familiar, agrupando los libros, revistas, periódicos, folletos y más textos literarios e informativos que tenga en casa y que puedan ser de interés para su hijo.
- Comente lo que leen y relacione la información con las actividades cotidianas y experiencias personales.
- Elija un lugar adecuado para la lectura, donde no existan distractores como la televisión. Si lo considera conveniente puede mejorar el ambiente lector con música.
- Comparta de manera cotidiana la lectura en voz alta del periódico, revistas, folletos y recetarios.
- Invite a que indague en las características del lenguaje escrito y del libro; así como en el significado de nuevas palabras.
- Realice 20 minutos diarios de lectura en voz alta.
- Elija un lugar cómodo y agradable para escuchar como lee su hijo.



Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura
Subdirección de Archivos para Maestros y Promoción de la Lectura
informacionpnl@sep.gob.mx



