

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018,
publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

MAESTRÍA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS



“RECONECTANDO LA LECTURA EN EL CENTRO”

Tesis que para obtener el grado de

MAESTRA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Presentan: Rosa María Fierro Rincón

Asesora: Ma. Guadalupe Valdés Dávila

San Pedro Tlaquepaque, Jalisco. mayo de 2018.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
1. PROBLEMATIZACIÓN:	5
“El rezago en la comprensión lectora y sus implicaciones en el aprendizaje en los educandos”	5
1.1 ¿Cómo se percibe la problemática en la organización escolar?	7
2. MARCO TEÓRICO	14
2.1. De lo instrumental a la concepción global de la lectura	15
2.2 Análisis y comparación de los enfoques de la lectura tradicional e interactiva.	17
2.3. El proceso lector y la comprensión lectora desde el enfoque interactivo.	19
2.4 La importancia de lectura comprensiva en el proyecto educativo de centro.....	22
2.5 Propuestas del trabajo de la comprensión lectora en el proyecto de centro.	22
3. APARTADO METODOLÓGICO.....	26
3.1 Bucles de la investigación.....	27
3.1.1 Planteamiento y formulación del problema de intervención.	27
a. Justificación de la selección de participantes, recolección y análisis de datos.....	27
3.1.2 Elaboración del marco teórico de trabajo.....	31
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	35
4.1 Fundamentación.....	35
Objetivo general del proyecto	37
4.2 Principios clave de la macro propuesta	37
4.3 Dimensiones de la propuesta.....	40
4.4 Entender la intervención realizada en el centro escolar:	43
4.4.2 Plan de la intervención.....	49
5. RESULTADOS	58
6. CONCLUSIONES.....	68
Referencias Bibliográficas	71
ANEXOS	78
1. EJEMPLO DE ENTREVISTA.....	78
3. BITÁCORA DE SESIÓN	84
3. CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE PARTICIPANTES	90
4. EJEMPLO DE ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN	99
5. PRODUCTOS DE LA SESIÓN 2 DEL TRABAJO CON PRIMARIA.....	107
6. BITÁCORA CON EVIDENCIA DEL APARATADO DE RESULTADOS	108

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta el proyecto “*Reconectando la lectura en el Centro*”, cuyo foco es promover la reflexión de la práctica mediante espacios de diálogo donde se propicie el análisis y reconocimiento de la acción docente con la finalidad de incitar en los participantes el interés por modificar su praxis para obtener resultados significativos en la comprensión lectora de los alumnos de primaria y preescolar.

Navarro (2016) señala que la forma en que tiende a llevar a cabo la lectura en las escuelas, es la misma desde hace décadas sin que se le dé importancia entre otras cosas, a la lectura colaborativa que favorece la construcción de significados por parte de los estudiantes.

Las competencias lectoras como elemento esencial para el aprendizaje para la vida en general y para un efectivo rendimiento escolar en particular, se convierten en un asunto medular para las instituciones educativas, en este sentido los docentes tienen ante sí la tarea de estimular en las diferentes áreas del currículo escolar esta competencia comunicativa que como se sabe, forma parte de las destrezas lingüísticas que se esperan se favorezcan en los trayectos formativos en los que participan los alumnos.

Inmersos en la sociedad del conocimiento, una tarea fundamental de la escuela es asegurar el desarrollo de las habilidades de pensamiento que posibiliten el manejo, procesamiento y organización de los datos. Garrido (2014), resalta que los alumnos con más facilidad para aprender y desenvolverse en la vida son los lectores competentes.

Es importante señalar que este proyecto educativo se enmarca en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica propuesto por la SEP (2010), en específico en la dimensión pedagógica, en tanto aborda las formas en que el profesor realiza los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a esta destreza comunicativa. El

objetivo de “*Reconectando la lectura en el Centro*” se centra en el análisis y la reflexión de la práctica con el fin de que el propio profesor la cuestione y la problematice en relación a la mediaciones y artefactos socioculturales que privilegia en la gestión de los aprendizajes de los estudiantes en el ámbito de la lectura, en otras palabras, la intervención pretende ayudarlos a través de la mediación del facilitador a repensar las metodologías y las estrategias de aprendizaje para enriquecerlas, modificarlas o cambiarlas.

Vellutino y Scanlon en Riesco et al (2013) mencionan que una de las causas de los obstáculos en el aprendizaje lector se encuentra en las experiencias de alfabetización y en prácticas inadecuadas en la enseñanza recibida en esta área. Desde este contexto de significado, es que se resalta la importancia de incitar la transformación de la práctica para despertar en los participantes el interés de replantear las estrategias empleadas y con ello, obtener resultados significativos en la comprensión lectora.

Desde el supuesto de que la intervención docente debe ayudar a los estudiantes a superar el rezago y la reprobación, se hace necesario el análisis de la estrategia educativa que prevalece en las aulas, ya que como bien se sabe, una buena parte de los estudiantes que presentan dificultades lectoras obedece a un escaso andamiaje pedagógico y a un contexto alfabetizador pobre que no estimula ni promueve el gusto e interés por la lectura. Zúbiría en SEP (2010), considera que las definiciones o significados que ha construido el docente con respecto a la enseñanza tienen una impronta positiva o negativa en su proceder pedagógico, por ello un asunto importante de esta propuesta radica en el análisis de las concepciones de lectura que cada profesor ha construido.

A manera de una guía para el lector a continuación se describe a grandes rasgos el contenido del presente documento. En el primer capítulo, se incluye la problematización que describe la situación susceptible de intervención, la cual fue detectada mediante un acercamiento al problema desde la perspectiva de los involucrados. En la construcción de la situación problema, la técnica del “árbol de

problemas” fue una estructura importante para la identificación del conflicto central, así como sus causas y consecuencias.

El acercamiento con estudios, investigaciones y propuestas que estudiosos han realizado en este campo formativo se presenta en el capítulo dos. En este apartado se exponen las principales propuestas teóricas sobre la adquisición de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora. En la elaboración del marco teórico, se utilizó como andamiaje la propuesta que realizan Londoño, Maldonado y Calderón (2014).

En el capítulo tres se explica la propuesta de intervención; se incluyen los principios inspiradores, el propósito, el contexto en donde se llevó a cabo la intervención, la metodología y el plan de acción propuesto para cada uno de los niveles educativos: preescolar y primaria.

La descripción de la perspectiva metodológica y en especial, el enfoque de la Investigación acción como estructura de sentido se presenta en el capítulo cuatro. En la segunda parte de este apartado se describen las fases del proceso, en especial se da cuenta de las decisiones y acciones metodológicas que ayudaron a construir el problema, el acercamiento con la teoría, el diseño de la intervención y la evaluación de la acción, en otras palabras, se da cuenta de cada una de las fases del primer bucle de la Investigación- acción.

Como cierre se exponen los resultados. así como las conclusiones y reflexiones logradas a término de este camino de aprendizaje como maestra en la gestión de instituciones educativas.

1. PROBLEMATIZACIÓN:

“El rezago en la comprensión lectora y sus implicaciones en el aprendizaje en los educandos”

Inmersos en la “sociedad del conocimiento”, en la cual se maneja un gran cúmulo de información en la inmediatez, la competencia lectora es una de las aptitudes, que según González *et al.* (2015), es de las más importantes para el hombre de esta era. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015) en su propuesta para 2030, en específico, en la Declaración de Incheon, señala que la educación de calidad implica el desarrollo de habilidades que les permitan a las personas transformarse y resolver los problemas de su vida diaria.

Por su parte, la Ley General de Educación, le da un énfasis a la promoción de la lectura y al desarrollo de esta competencia, por lo que se vuelve un área fundamental a trabajar desde la educación básica.

Desde el año 2000, en México, se ha evaluado la comprensión lectora, entre otras habilidades, mediante distintos instrumentos nacionales e internacionales, tales como: *Programme for International Student Assessment* (PISA), Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), entre otros. Desde esa fecha hasta la actualidad, no se ha podido conseguir un resultado satisfactorio en el desarrollo de esta competencia, por el contrario, se han obtenido puntuaciones que reafirman el rezago en la comprensión lectora de los alumnos de educación básica.

Un ejemplo de estos resultados, es que en PISA 2012 se reflejó que el 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico, es decir el nivel 2 propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Además de ello, esta organización señala que menos del 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años logran alcanzar los niveles de competencia más

altos, es decir, los niveles 5 y 6 (OCDE, 2012). En resumen, el alumno promedio en México obtuvo 424 puntos, que lo ubican por debajo del promedio propuesto por la OCDE (493 puntos). En la aplicación más reciente, PISA 2015, el país bajó un punto en lo respectivo a la capacidad lectora (423 puntos), alejándose 70 puntos del promedio esperado para los países en vías de desarrollo. Es importante resaltar que, desde la primera aplicación de esta evaluación, en el año 2000 hasta la última en 2015, México ha tenido resultados similares ubicando la mayoría de su población en el segundo nivel de desempeño, en el cual los alumnos son capaces de responder a reactivos elementales como los que requieren “ubicar información directa y realizar inferencias sencillas” (OCDE, SF, p. 11).

Un ejemplo más del rezago en la competencia lectora, es el desempeño en la evaluación nacional PLANEA, donde se identificó que hay más niños ubicados en los niveles de desempeño deficiente que los que sí alcanzan un nivel satisfactorio; esto confirma lo detectado en el plano de la evaluación internacional. Los resultados arrojados, se presentan en la siguiente figura.

Lenguaje y Comunicación		
Nivel	Año	
	2015	2016
I	43.3	45.0
II	20.7	26.1
III	23.8	19.9
IV	12.2	9.0

Figura 2. Muestra de los resultados obtenidos en la evaluación PLANEA, donde el nivel de desempeño mínimo es I y el máximo es IV.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007), a partir de esos resultados, señala que la mayoría de los estudiantes mexicanos no son capaces de comprender adecuadamente lo que leen. Además, autoridades del

INEE (2012) reportan que, con los niveles de competencia cognitiva alcanzados, los estudiantes del nivel básico no lograrán enfrentarse al mundo actual complejo y cambiante.

Desde la propuesta de la OCDE, citada en Solé (2004), la comprensión lectora se entiende como la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los objetivos propios, desarrollar el conocimiento como también el potencial personal y participar en la sociedad.

1.1 ¿Cómo se percibe la problemática en la organización escolar?

Lo descrito a nivel macro de la problemática del rezago en la comprensión lectora permea en el desempeño a nivel micro, en el centro escolar. Esta realidad, se sitúa dentro del marco contextual de una escuela privada con 110 años de tradición, donde acuden niños mayoritariamente pertenecientes a familias de estrato socioeconómico medio-alto. La escuela brinda educación católica, apegada a los estatutos de la Secretaría de Educación Pública (SEP); su modalidad de trabajo es presencial, en el turno matutino y cuenta con alrededor de 3000 alumnos y con un personal de 350 personas.

El enfoque educativo de la institución, se centra en la persona procurando acompañar al alumno en su proceso de desarrollo al igual que respetar su ritmo y capacidad de aprendizaje. Su objetivo es brindar una educación integral atendiendo a lo que la pedagogía ignaciana llama “las dimensiones de la persona”, las cuales, según la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI) (2003), son: ética, espiritual, intelectual, afectiva, comunicativa, estética, psicomotriz y socio-política.

Una de las profesionales que labora en el Centro escolar, percibe que el problema de la comprensión lectora que aqueja a sus alumnos, “es reflejo de la situación del país” (E2, 2016, p. 1). Por otra parte, se cree que este rezago es el trasfondo de los obstáculos en el aprendizaje que tienen los educandos en su transcurso por la educación y que repercute en su vida. Un ejemplo de esta opinión es el siguiente:

Por ejemplo, en matemáticas, las operaciones tal cual de multiplicar esto por esto, está bien hecha la operación. Cuando ya se las ponen en un problema está mal y a la hora que revisamos por qué está mal, nos damos cuenta que no comprendieron los datos y no comprendieron lo que tenían que hacer, si una suma o una resta... (E1, 2016, p. 1).

Los desempeños insuficientes en los exámenes diagnósticos de la sección de primaria y el primer grado de secundaria de la institución son evidencia del problema educativo susceptible de intervención. Para identificar las habilidades en esta competencia se utiliza una prueba internacional estandarizada de la Universidad de Barcelona llamada Análisis de la Comprensión Lectora (ACL); la cual:

- a) está elaborada por grado escolar acorde a su dificultad y competencias esperadas.
- b) mide las habilidades lectoras mediante preguntas de comprensión literal, inferencial; que implican la reorganización de la información y de comprensión crítica.

A continuación, se muestra un resumen comparativo del registro que se tiene de los promedios alcanzados por grupo y generaciones del 2013-2016 (ver figura 3).

COMPRESIÓN LECTORA, comparativo general							
2015-2016	S1	P6	P5	P4	P3	P2	63.03
	46.52	51.06	65.61	63.13	72.91	78.97	
2014-2015	S1	P6	P5	P4	P3	P2	64.34
	47.05	55.48	64.72	59.95	76.75	82.10	
2013-2014	P6	P5	P4	P3	P2	60.70	
	48.38	58.25	52.04	67.82	77.00		
	47.72	53.42	55.94	64.46	72.29	77.51	

Figura 3. Comparativa de los datos arrojados del análisis de los resultados de la prueba diagnóstico ACL. Simbología: S (secundaria), P (primaria), número (grado escolar).

La tabla anterior muestra los resultados de los alumnos, ahí se puede apreciar que apenas superan en algunos grupos el nivel suficiente (65-75). Solo los años más básicos de primaria tienen puntuaciones más favorables como es el caso de segundos y terceros. Es importante resaltar que, en la figura 3, se muestra cómo el rezago va aumentando, es decir conforme los alumnos pasan de grado escolar, presentan un desempeño menor, debido al atraso que tienen y a que los nuevos contenidos conllevan una mayor complejidad. Lo anterior, se puede equiparar con una bola de nieve que va aumentando su tamaño y que llegará el día que, debido a este rezago, se pueda presentar la deserción escolar; ya que resulta muy difícil para los alumnos con rezago, aprender lo que está designado para niveles escolares más altos con las herramientas que tienen.

Se tienen otras estadísticas que confirman que hay pocos alumnos con un resultado excelente y aproximadamente más de la mitad de la población (450 niños) del alumnado que consta de 700 en cada generación se ubica en niveles poco favorables (elemental e insuficiente), (ver figura 3). Algo que también se puede observar en la tabla es que en la actual generación (2013-2014) aumenta el número de niños ubicados en el nivel más bajo de desempeño.

COMPRESIÓN LECTORA, comparativo desviación estándar									
	P2			P3			P4		
	2015-2016	2014-2015		2015-2016	2014-2015		2015-2016	2014-2015	
excelente	21	29	50	20	26	46	32	22	54
bueno	89	67	156	76	68	144	55	67	122
elemental	38	46	84	39	52	91	48	40	88
insuficiente	27	17	44	24	22	46	30	29	59
	175	159		159	168		165	158	
	P5			P6			S1		
	2015-2016	2014-2015		2015-2016	2014-2015		2015-2016	2014-2015	
excelente	26	18	44	26	26	52	32	35	67
bueno	62	66	128	61	51	112	76	77	153
elemental	40	54	94	54	58	112	64	70	134
insuficiente	33	20	53	25	23	48	44	35	79
	161	158		166	158		216	217	

Figura 3. Relación y comparación de desempeños en las últimas generaciones del alumnado en primaria. Simbología: S (secundaria), P (primaria), número (grado escolar).

Por los resultados obtenidos en la comprensión lectora, se han implementado ya desde hace varios años, medidas para subsanar el rezago educativo en esa

competencia comunicativa con la finalidad de que los educandos puedan avanzar en su escolarización como en su vida utilizando esta habilidad para comprender y construir significados de la información que reciben día a día. A pesar de las estrategias llevadas a cabo para dar solución a este problema, los resultados siguen siendo pocos significativos.

En los programas especiales de atención al atraso en este ámbito, se tiene un proyecto llamado “TEMA”, en el cual se atiende a los niños que se detectan con habilidades deficientes en la prueba ACL. Al inicio del año escolar 2013- 2014, los niños que recibían este apoyo eran 33 de distintos grados escolares (de segundo hasta sexto de primaria); actualmente son 48.

Es importante mencionar que, el proyecto “TEMA” tiene una metodología que consta de 12 temas que se abordan en 6 libros los cuales se diseñan por niveles de confort. Estos niveles de confort se asignan al alumno acorde a su zona de desarrollo próximo donde con las herramientas que cuenta o tiene pueda asegurar su mejora en la competencia. Casi siempre, los niños trabajan las habilidades que debieron desarrollar en un grado anterior al suyo para después empezar con las propuestas para su nivel de escolaridad, esto por medio de ejercicios que desarrollan la competencia lectora. Existen casos, en quinto y sexto, que están desarrollando habilidades designadas para 3° de primaria o de 4° y un caso especial de un niño de quinto que trabaja lo asignado a 2° de primaria.

De acuerdo con una de las profesoras entrevistadas, el trabajo con esta metodología suele ser un proceso largo acorde al ritmo de aprendizaje del estudiante, por lo que se ha percibido que tanto maestros, niños y papás se “desesperan” (E2, 2016, p.2) por su avance gradual en el desarrollo de habilidades lectoras. Además, solo pocos alumnos logran completar el programa y llegar al nivel de su grado escolar, lo cual reflejaría el dominio de la lectura acorde a su escolaridad.

Por otra parte, en las estrategias utilizadas para el alumnado, dentro del salón de clases, se ha puesto énfasis en promover el interés por la lectura y se tiene un proyecto llamado “leer para el disfrute”, el cual se lleva a cabo por bimestres. Durante este tiempo los niños leen un libro y se recuperan los contenidos del mismo en la clase a través de preguntas que realiza el docente; tratando de que la lectura no sea obligatoria. Cabe señalar que, en el material de este proyecto, hay textos de no ficción, en inglés y de literatura.

Como apoyos fuera de clase está el trabajo en la biblioteca, en donde actualmente los niños acuden a una sesión semanal, el fin de esta visita es promover el gusto por la lectura e impulsar la expresión oral y escrita. Se trabajan actividades que le permitan descubrir y utilizar la lectura como fuente de placer y aprendizaje. Igualmente, para apoyar a que los niños tomen el gusto por la lectura, se tiene el programa de préstamo de libros cada semana.

Otro proyecto que abona al gusto por la lectura es “Lectura extra muros”, donde se invita a los papás un viernes de cada mes a leer en un espacio abierto en el Colegio. En este, se tiene la meta de fomentar la lectura en lugares distintos al salón y apoyar a que el educando tenga experiencias que le ayuden a descubrir el interés por leer.

También desde el trabajo académico, liderado por la coordinación académica, se han realizado esfuerzos para mejorar las prácticas lectoras, ya que se tiene una oportunidad de promover la reflexión de las estrategias implementadas en la academia de español.

Una de las entrevistadas opina que esta reunión se utiliza para “*sugerir aquellas maneras que nos pudieran ayudar a superar las áreas que debemos mejorar*” (E1, 2016, p. 1). Ya que el papel del coordinador, desde la información recabada, consiste en ser un apoyo en cuestión a las estrategias de enseñanza- aprendizaje y en las necesidades educativas del centro escolar. Es importante mencionar, que la coordinación académica no tiene autoridad directa sobre el cuerpo docente, lo cual significa que no puede imponer acciones al mismo. Esto último, ha obstaculizado implementar el proyecto de “leer para el disfrute” dentro del aula. En

este espacio, se recupera periódicamente los obstáculos o aciertos que las maestras han tenido en el proyecto de lectura en el salón de clase.

Algo que se ha detectado en la academia, por parte de coordinación, al compartir los docentes las experiencias de trabajo llevado a cabo en las aulas, es que no se tiene claridad por parte del colectivo docente del concepto de comprensión lectora y por esto, se desconoce cómo trabajarlo al igual que la importancia de la enseñanza de las estrategias cognitivas para la comprensión de textos.

“No estoy tan segura, de que las maestras realmente sepan que es la lectura de comprensión y que alcancen a identificar la importancia de preparar esto antes de darles el libro. Siento que de pronto dicen: ¡ay esta actividad está padrísima!; y la van poniendo, así como sin fijarse en un orden. Es lo que me he alcanzado a percatar en la academia...” (E1, 2016, p. 2)

De ser cierta esta creencia, sería un problema que los docentes no tengan claridad sobre lo que engloba el concepto de la competencia lectora, así como la importancia de los efectos de la mediación pedagógica que ayude al alumno a subsanar su atraso en dicha competencia. Al respecto, Zubiría en SEP (2010), señala que “el concepto que cada maestro tiene sobre la enseñanza es el que determina sus formas o estilos para enseñar, así como las alternativas que ofrece al alumno para aprender” (p.62)

Algo que apoya esta hipótesis es que, a pesar de las medidas ya aplicadas por el Centro, el rezago en la comprensión lectora sigue persistiendo, como se ve en las estadísticas mostradas en las figuras 3 y 4. Asimismo, el papel del maestro como mediador no se ha reflejado en los resultados de las evaluaciones.

Por esta razón, la pregunta de intervención que guía este proyecto es: ¿Cómo repensar la lógica del trabajo de la lectura de comprensión en cuanto a su conceptualización y estrategias docentes en el aula?

Este cuestionamiento, se apoya en el planteamiento de Solé (2011), en el que señala en específico que *“el problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa a nivel del método que la asegura, sino en la concepción de la misma... del papel que tiene en el Proyecto curricular... y de las metodologías que se adaptan para su enseñanza”* (p. 28)

Además, se tiene el supuesto de que la intervención docente debe ayudar a los educandos a superar el rezago que ha sido causado por escaso andamiaje y poca interacción con un contexto alfabetizador caracterizado, según Stein (2010), por la variedad de recursos como oportunidades de acceder a diversas experiencias de aprendizaje, que ayudan a que el alumno se apropie del lenguaje al igual que de conocimientos y habilidades que le permitirán desarrollarse con éxito en la educación formal.

2. MARCO TEÓRICO

“La comprensión lectora, su enseñanza e incorporación en el proyecto de centro”

Los resultados reflejados en pruebas internacionales como PISA, son ejemplo de lo alejados que están los alumnos que cursan la educación básica, de ser llamados “lectores competentes” y de que la práctica educativa puede no ser efectiva para mediar esta carencia de estímulos del ambiente alfabetizador de los educandos, ya que no se muestran avances significativos en el dominio de esta competencia.

Retomando lo ya planteado en la problematización, en particular los resultados de las evaluaciones que desde la primera aplicación de la evaluación PISA, en el año 2000 hasta la última en 2015, muestran que México ha tenido resultados similares, situando la mayoría de su población en el segundo nivel de desempeño, en el cual solo son capaces de responder a reactivos elementales que implican habilidades como reconocer y recordar. Esta información resulta relevante, en tanto muestra la urgencia de implementar acciones que ayuden a revertir esta problemática.

Países como Chile, Perú y España muestran una situación similar a la mexicana, Finol et al en Arrieta, Baptista y Meza (2006), señala que la mayoría de los alumnos de educación básica no pueden comprender lo que leen siendo analfabetas funcionales, lo cual impacta su desempeño escolar. Esta realidad se va agrandando al pasar el tiempo, porque los alumnos al pasar de año, presentan un menor rendimiento debido al atraso que tienen, lo que les obstaculiza adquirir nuevos aprendizajes con más complejidad.

A partir de la revisión teórica con respecto a la lectura y a su promoción, es que en este capítulo se expone en primer lugar, los cambios en la concepción de la lectura y con ellos, las metodologías de enseñanza, asimismo una comparación del rol del aprendiz, docente y de las estrategias en cada paradigma de lectura. En un segundo momento, se presenta una recuperación de experiencias exitosas en especial, aquellas que tienen que ver con su incorporación en el proyecto de centro, cuya finalidad es desarrollar lectores críticos que puedan usar esta competencia en la

vida cotidiana para resolver las situaciones que les acontecen. Además, se explica lo que implica el proceso lector, a nivel cognitivo y afectivo, al igual del desarrollo de la comprensión lectora. Por último, se hace un desarrollo con respecto a la importancia de incorporar la lectura como eje vertebral del currículum.

2.1. De lo instrumental a la concepción global de la lectura

Se inicia la revisión de las distintas acepciones de la lectura. En estas, Martínez (SF) menciona la existencia de la perspectiva tradicionalista, que la refiere como acción instrumental que implica el desciframiento de códigos con los que el lector después forma palabras y frases. Cassany en Flotts et al (2016), afirma que se creía en la lectura como el “devolver la voz a la letra callada” (p.11). Con lo anterior, se puede decir que el principal objetivo de leer es oralizar la grafía de manera fluida y entonada.

Aunque desde los años 80 esta concepción ha recibido grandes críticas, aún es posible identificarla en la praxis docente en las aulas. El cuestionamiento a esta visión se centra en el reconocimiento que hacen autores como Flotts (2016), en donde se considera a la lengua como diferenciador de la raza humana, la cual se adquiere en la interacción con otros. A partir de esto, surge una nueva concepción, con bases socio-constructivistas y psicogenéticas, Kenneth Goodman es uno de los pioneros en este giro de paradigma.

Goodman citado en Quintana (SF) considera que la lectura es parte de un proceso del lenguaje, ya que *“el lector está continuamente reevaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que obtiene nuevas percepciones”* (Goodman, 1982, p. 18). Con base en ello, el autor señala que el leyente al ser usuario del lenguaje tiene una interacción con el texto que le permite atribuirle sus conocimientos previos y darle sentido a lo escrito.

Desde esta visión, la competencia lectora se aleja de la perspectiva tradicional y mecanicista; según Goodman (1982), esta nueva visión supera el ciclo perceptual y pasa a uno de construcción de significados donde de manera interactiva texto-lector,

el sujeto impone a la lectura sus propósitos, conocimientos previos y las estrategias que posee para comprender el texto.

Al incorporar los conocimientos proporcionados por la psicología cognitiva, se da un salto importante en el significado de la lectura, en tanto se deja de concebir como un proceso frío y netamente individual para situarse en una dimensión más social, en donde la dimensión afectiva tiene una impronta importante. Esta propuesta, que trasciende la dimensión fonética, individual, y decodificadora, da un paso más al integrar a la comprensión como un elemento de vital importancia. Medina (2006) da un claro ejemplo del proceso en su complejidad, ya que propone que la lectura no solo consiste en “sonorizar signos”, sino en un “acto de construcción de sentidos que solo puede ocurrir si el lector posee conocimientos y experiencias previas y esquemas cognitivos que le permitan otorgar un significado al texto que está leyendo” (p.49).

Esta definición de carácter interactivo que propone Medina (2006), coincide con la que adoptan y promueven diferentes organismos internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Un ejemplo de ello, es la definición que propone la OCDE, en los fundamentos de la evaluación Programa Internacional de Evaluación de Alumnos, como: *“capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”* (Solé, 2012, p. 49).

En los años 80's, los cuales coinciden con el auge del paradigma interactivo, surge una propuesta similar, en la cual la lectura se concibe como un proceso transaccional. Uno de los pioneros de este enfoque, es Luoise Rosenblatt quien en su libro titulado *“The Reader, the text, the poem”* describe el proceso lector como una relación recíproca entre leyente y texto. Para comprender este proceso, se hace uso de la cita que Quintana (SF) retoma de Rosenbaltt:

Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la inter-

fusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado, ya se trate de un informe científico o de un poema. (Quintana, SF, SP)

Es importante mencionar que, en las referencias y estudios analizados, para la elaboración de la perspectiva teórica, no hay mayores datos o elementos que ayuden a mostrar el uso de proyectos y metodologías que se hayan derivado de la perspectiva transaccional. Los estudiosos del tema lector como Goodman, Solé y Cassany, se han inclinado más por desarrollar teorías y, métodos y estrategias derivados del enfoque interaccionista

2.2 Análisis y comparación de los enfoques de la lectura tradicional e interactiva.

Para mostrar las diferencias que existen entre el enfoque tradicional y el interactivo, se retomaron ideas de Flotts et al (2016), Quintana (SF), Solé (2012), Solé (2011) y Solé (SF). En la siguiente tabla se presenta el resultado de esta comparación.

Tabla1. Análisis de los enfoques de la lectura

Categoría	Enfoque Tradicional	Enfoque Interactivo
Conceptualización de la lectura	Instrumental: es una lectura reproductiva.	Complejo y multidimensional: abarca lo afectivo, cognitivo y meta-cognitivo. Proceso de interacción entre sujeto portador de saberes culturales e intereses y un texto (Flotts et al, 2016, p.15)
Objetivo de la lectura	Decodificar y oralizar correctamente las grafías.	Promover el desarrollo, del crecimiento y la inserción social
Modelo	Modelos: a) ascendente: que refiera al <i>“procesamiento de la lectura a partir de sus segmentos lingüísticos más</i>	Riesco et al (2013) y Medina (2006), coinciden en que un modelo equilibrado e interactivo es el más

	<p><i>moleculares, como las letras, las palabras, las frases” (Vallés, 2005, SP)</i></p> <p>Centrado en el significado, rapidez de lectura y decodificación de las frases, palabras y párrafos.</p>	<p>adecuado para la enseñanza de la lectura.</p> <p><i>“Es tan importante leer con exactitud (descodificar) - (acceso fonológico) como aportar conocimiento para comprender y activar el significado de las palabras”.</i> (Vallés, 2005, SP)</p>
Rol del alumno	<p>Pasivo: se limita a descubrir lo que dice el texto.</p> <p>Lee para saber qué dice el texto y no va más allá (Solé en Flotts et al (2016))</p>	<p>Activo: capaz de dialogar con el texto, aporta sus conocimientos previos, se forma una opinión de este.</p> <p>Solé (2011), reafirma el papel no pasivo en el lector debido a que atribuye significado y sentido al texto.</p>
Rol del maestro	<p>Quien le otorga el conocimiento del léxico, sintáctico y morfológico para que el educando pueda leer.</p>	<p>Mediador en los procesos de adquisición de la competencia como en la enseñanza de la comprensión lectora.</p>
Actividades en el aula	<p>Recuperación de lo leído por medio de preguntas de tipo literal al final de la lectura.</p> <p>Lectura grupal en voz alta.</p>	<p>Trabajan la lectura crítica al reconstruir las intenciones y esquemas de los textos.</p> <p>Usan lo escrito como práctica social que les permite tener situaciones didácticas donde el lenguaje escrito les permita comprender y darse a entender con los demás.</p>
Producto	<p>Analfabeta Funcional: Reproduce verbalmente lo escrito sin comprender su significado.</p> <p>Personas que, a pesar de haber aprendido a leer y escribir, no saben ni pueden utilizar esas habilidades para defenderse en la vida</p>	<p>Lector crítico: que comprende y utiliza el texto según sus propósitos.</p>

	diaria (Cassany, Luna y Sanz en Flotts, 2016, p. 16).	
--	---	--

Por los resultados obtenidos mediante el uso de los principios del enfoque decodificador o también llamado tradicional, es que se ha repensado la lógica de la enseñanza de la competencia lectora hacia un modelo que permita al alumno utilizar a su favor la información que obtiene del medio. Al respecto, Thorne et al (2013), mencionan que, leer es una habilidad fundamental para la vida al igual que para aprender. Al identificar la lectura, dentro del enfoque interactivo, se debe considerar una capacidad de orden superior, ya que el lector construye significado de lo que lee al poner en juego sus esquemas previos y reconstruirlos con lo aportado por el texto.

2.3. El proceso lector y la comprensión lectora desde el enfoque interactivo.

Los seguidores del paradigma interactivo, tales como Goodmann y Solé, conciben la lectura como una competencia, es decir: “un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social” (Solé en Flotts et al, 2016, p. 12). En adición a esto, Solé (2011) afirma que se incluyen procesos psicológicos como: comprender, hacer inferencias, utilizar información, reflexionar e interesarse por los textos escritos.

Un elemento fundamental de la adquisición de la lectura, es el empoderamiento a la persona, es decir al lector, ya que según el enfoque sociocultural con las herramientas que le ofrece el lenguaje, este podrá participar en una sociedad letrada además de desarrollar el conocimiento.

Dentro de esta visión socio cultural e interactiva, Solé (2012) propone que la competencia lectora se trabaje sobre tres ejes (p.50):

- Aprender a leer
- Leer para aprender, en cualquier ámbito y a lo largo de la vida.
- Aprender a disfrutar la lectura

Este aprendizaje, es perfectible a lo largo de la vida y requiere de la ejercitación por medio de actividades que permitan al alumno tener un contexto comunicativo que le brinde función al texto; como también en los que el educando tenga objetivos claros para los cuales leerá. Quintana (SF), expone ejemplos de dichos propósitos: para aprender, seguir instrucciones, por placer, obtener información precisa, entre otros.

Es importante resaltar que en la medida de que el lector va ejercitando su habilidad, guiado por el maestro, puede volver su comprensión más compleja. Thorne et al (2013), retoman del pensamiento de Pérez (2005), los siguientes niveles progresivos de la comprensión de textos, los cuales son:

1. **Comprensión literal:** es el primer nivel el cual se limita, como refieren Flotts et al (2016) y Pérez (2005), a localizar la información explícita en el texto. El lector solo utiliza las habilidades básicas de recordar y reconocer. Entonces, este podrá llevar a cabo con éxito tareas en las cuales deba reconocer ideas principales o recordar hechos y otras similares.
2. **Reorganización de la información:** Pérez (2005) menciona que un lector que posea el segundo nivel es capaz de organizar la información de forma distinta por medio de procesos de clasificación y síntesis, para lo cual debe utilizar las habilidades de clasificar, resumir, sintetizar y hacer bosquejos o esquemas del texto.
3. **Comprensión inferencial:** Flotts et al (2016) lo describen como el diálogo o interacción del leyente con el texto. Asimismo, Pérez (2005) explica que es en este nivel donde se une el conocimiento personal al texto, lo que le permite al lector elaborar conjeturas e hipótesis; para las cuales necesita la habilidad de inferir. Algo importante que comenta, el mismo autor, es que cuando el lector domina este tipo de comprensión lectora le es fácil interpretar del texto para acceder a la información no explícita en lo escrito.

4. Lectura crítica: es el cuarto nivel de comprensión, el lector valora o emite juicios sobre la realidad, fantasía o valores presentados en el texto. Su dominio le implica la habilidad de evaluar, al “*establecer una relación entre la información del texto y conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo*” (Pérez, 2005, p. 124).
5. Apreciación lectora: en el último nivel de complejidad, se busca definir “*el impacto psicológico y estético del texto en el lector*” (Pérez, 2005, p. 124). Para esto es necesario que el lector tome distancia del texto para juzgar y reflexionar sobre su forma, contenido, estilo y características.

Dentro del enfoque interactivo, para trabajar estos niveles de complejidad, se utilizan estrategias que modelan y enseñan de forma directa las habilidades cognitivas que le faciliten al lector la comprensión de lo leído. Gutiérrez-Braojos y Pérez (2012), exponen la clasificación de estas estrategias, las cuales son de tipo: cognitivas, meta cognitivas, afectivas y contextuales.

Las primeras, trabajan procesos cognitivos que el lector usa al enfrentarse con el texto, por ejemplo, las propuestas por Block y Pressley (2007) en Gutiérrez-Braojos y Pérez (2012), que son: reconocer y comprender palabras, interpretar frases o párrafos como también las relativas a compartir el conocimiento.

Por otra parte, las estrategias meta cognitivas se categorizan según su momento de aplicación que puede ser antes, durante y después de la lectura y son las que ayudan al alumno a aprender a aprender (Solé 2011). Las de tipo afectivo, tienen relación con el despertar el placer por la lectura como por el interés del alumno por el texto. Y las contextuales, refieren a los usos sociales que se le da a la lectura al utilizar el lenguaje escrito como medio para “*comunicar a través del tiempo y espacio... cuando necesita recordar su herencia de conocimientos... la necesidad de ser comprendido por otros*”. (Goodman, 1982, p.17).

2.4 La importancia de lectura comprensiva en el proyecto educativo de centro

La lectura debe ser un eje transversal en el desempeño escolar porque, como postula Solé (2011), dominar esta habilidad es elemental para que los alumnos puedan apropiarse de los contenidos. Es por esto, que se ha buscado desde las normativas nacionales, en México y en otros países, otorgar a la educación básica la tarea de desarrollar las habilidades de lectoescritura. En México, en el artículo 7° de la Ley General de Educación en México, en su apartado XIV bis, establece que la educación debe promover la lectura. Además, como lo menciona Martínez (SF), en el Plan de Estudios 2011, está estipulado en el perfil de egreso de la Educación Básica, que el alumno debe ser capaz de buscar, seleccionar, analizar y utilizar información que encuentre en diversos portadores de texto.

Desde políticas internacionales se ha ejercido presión en los sistemas educativos con la finalidad de que estos respondan a dicha necesidad debido a que “se ha encontrado que mientras más alto nivel de comprensión lectora, mayor es el desarrollo de las naciones” (Thorne, 2013. p. 1).

Por tanto, la lectura, como menciona Flotts et al (2016) es un eje básico y transversal en el currículo porque propicia el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior, por lo cual se le puede considerar como *“uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles que proporciona la escolarización”* (Cassany, Luna y Sanz en Flotts et al, 2016).

Siendo el desarrollo de la lectura algo elemental en el currículum, la comprensión de textos, como comenta Gómez (2011), debe estar presente en todos los niveles como escenarios de aprendizaje (distintas asignaturas, actividades dentro y fuera del aula, entre otras). Es por esto, que si los educadores asumen esta visión tendrán el reto de “generar espacios y actividades didácticas que engranen los múltiples aspectos involucrados para formar lectores exitosos”. (Thorne et al, 2013, p. 2).

2.5 Propuestas del trabajo de la comprensión lectora en el proyecto de centro.

Dentro de estas propuestas, como una de las más favorecidas por los trabajos de investigación se encuentra, la creación de un proyecto lector de centro. El cual tiene el objetivo de mejorar la práctica educativa, y como plantea Álvarez y Pascual (2013), impulsa la reflexión al igual que el trabajo colaborativo para lograr las modificaciones metodológicas pertinentes para que cada educando, retomando lo que afirma Solé (2013), domine las habilidades lingüísticas y se convierta en un usuario crítico competente al usar la información del texto conforme a sus necesidades y propósitos.

Para lograr que sea efectiva la integración de este proyecto lector de centro, algunos autores como Arrieta et al (2006) y Riesco et al (2013), sugieren la importancia de que sea un experto en el tema quien enseñe a los alumnos a leer. Estos autores, mencionan que la presencia de este agente experto ayudaría a cambiar la enseñanza de la lectura, ya que estaría capacitado para tomar las decisiones pedagógicas que requieren las necesidades de los alumnos. Al igual que puede formar a los demás docentes, en cuanto a una conceptualización e implementación metodológica de la comprensión lectora.

Los proyectos lectores de centro, que fueron revisados para la elaboración de este apartado, tienen algunos elementos como los siguientes:

- **Plan lector:**

Las propuestas que han mostrado resultados más efectivos en cuanto al desarrollo de la competencia en cuestión son las políticas adoptadas en el centro escolar que forman un plan lector.

El plan lector, es “un conjunto de estrategias de las que el profesorado se sirve para que el alumno sea un lector competente” (Cruz, 2014, p. 38). Para su planeación e implementación, han de ser considerados los tres elementos que plantea Snow (2002) en Thorne (2013), que son: el lector, el texto y los propósitos de la lectura. Estos tres factores, se encuentran en una constante conexión, donde el lector es un sujeto activo.

Sin embargo, no todos los proyectos lectores tienen el resultado esperado, ya que se ha identificado una tradición didáctica, que es un conjunto de prácticas apropiadas por los docentes (Medina: 2006, 53), donde se dirigen los esfuerzos a traducir los símbolos en fonemas con una entonación correcta sin aportar o apropiarse del significado del texto leído. Otro error común, que menciona Cruz (2014) es el dar prioridad a la animación por la lectura descuidando otros ámbitos como lo cognitivo y metacognitivo; lo cual resta profundidad a la meta deseada; formar lectores críticos.

- **Estrategias de comprensión lectora:**

Goodmann (2002) en Flotts et al (2016) menciona que, al leer la persona usa estrategias cognitivas que le facilitan comprender lo leído. Estas destrezas, se desarrollan leyendo y de hecho se van modificando en la medida que estas se ejercitan. Solé (2011) en esta línea propone, que es necesario modelar de manera directa las habilidades de comprensión literal, inferencial, reorganización de la información y apreciación de la lectura; ya que al hacer esto, se dota a los alumnos con las herramientas cognitivas necesarias para aprender a aprender.

Quintana (SF) menciona algo importante que se debe cuidar si se apuesta por la enseñanza de las estrategias de lectura, para esto retoma a Solé (1994) que propone lo siguiente: “Leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera y enseñar a leer debe tomar eso en cuenta”. (Solé en Quintana, SF, SP).

- **Biblioteca escolar**

Aunque el desarrollo de las habilidades comunicativas se ha centrado en el aula, el impulso de las bibliotecas escolares como espacios, tanto formativos como recreativos, resulta una riqueza para el proceso de enseñanza-aprendizaje. “La lectura puede y debería ser, una de las principales estrategias para mejorar la calidad de nuestras escuelas” (Marchesi, 2010, p. 1), por lo tanto las bibliotecas escolares que promuevan las actividades lectoras, para desarrollar el placer o para propiciar la investigación y formación de alumnos al igual que profesores, resultan

herramientas con grandes posibilidades de transformar la calidad de los aprendizajes escolares, al proveer distintos recursos como información relevante y pertinente a los contenidos abordados en el aula.

Sin embargo, hay que reconocer que no es suficiente con que existan, sino que es indispensable que funcionen efectivamente al tener objetivos claros dentro del proyecto educativo y que sean entendidos al igual que asumidos por el colectivo docente. Es decir que “se valoren como una necesidad y una riqueza por parte de los profesores en su acción educadora” (Marchesi, 2010, p. 10)

Las bibliotecas escolares, son un recurso más para desarrollar las actividades lectoras y cumplir con su tarea de formar ciudadanos competentes en este ámbito. Estas pueden ofrecerse como un espacio favorable para encontrar, descubrir y disfrutar de diversos tipos de textos; no solo trabajar los literarios.

Estos espacios como parte del proyecto lector de centro serán efectivos siempre y cuando se conciban desde el enfoque socio-constructivo, antes mencionado, como también consideren las necesidades e intereses de la escuela. De esta manera, éstos pueden cambiar su formato y convertirse en sala de juegos, café internet, aula de computadoras, espacio de capacitación y formación docente, etc., según el contexto lo requiera.

3. APARTADO METODOLÓGICO

“El conocimiento es la luz que iluminará vuestro camino”.

Robert Fisher

El presente proyecto de investigación se caracteriza por el uso del enfoque cualitativo, en tanto trata de producir un conocimiento válido que explique un fenómeno social; lo cual implica entender el comportamiento/ideología de un grupo. Para efectos de este trabajo, se entiende la investigación cualitativa como:

Una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos... la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes” (Hernández *et al.*, 2010, p.9)

La selección de este enfoque responde a la intención de comprender la cultura como elemento clave del funcionamiento de la realidad educativa. Los significados y creencias son engranajes que dirigen la acción en el centro, esto se refleja en la concepción de organización educativa de Pérez-Gomar (2008): *“estructura que encarna cierta ideología y que sobre todo produce sujetos, y por lo tanto subjetividades”* (p. 44).

El proyecto que se presenta a continuación tiene su base en la “investigación-acción”, que tiene como objetivo solucionar los problemas que surgen en la práctica educativa. (Rodríguez *et al.*, 2008). Para Elliot (1993), este enfoque “unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional (p.71). Es por esto que la investigación acción, es muy recurrida en las ciencias sociales, ya que posibilita el desarrollo profesional mediante un análisis e indagación de la práctica educativa realizada por los mismos educadores de manera colaborativa con miras al perfeccionamiento de los medios, recursos y resultados educativos (Latorre, 2002).

Este tipo de investigación es un proceso compuesto de ciclos de reflexión-acción por lo cual sigue periodos para su implementación. Colmenares (2012) menciona 4 principales, los cuales son los siguientes:

1. Diagnóstico/ Problematización: momento que consiste en recolectar información para clarificar y descubrir una situación que se percibe como problema.
2. Construcción del plan de acción: donde se delinear las acciones que se crean pertinentes, con base en el diagnóstico, para solucionar dicha situación.
3. Ejecución del plan: esta etapa busca llevar a cabo lo propuesto para obtener mejoras en esa cuestión como también promover procesos reflexivos en los docentes.
4. Reflexión y evaluación: bucle final que consiste en sistematizar las observaciones hechas durante el proceso para dar cuenta de la pertinencia y de los cambios producidos a partir de la intervención.

A continuación, se da cuenta de las fases metodológicas hasta ahora desarrolladas en este proceso de investigación- acción.

3.1 Bucles de la investigación.

3.1.1 Planteamiento y formulación del problema de intervención.

Este primer bucle de la investigación-acción, permitió plantear la situación susceptible de intervención. A continuación, se da cuenta del proceso metodológico y de las acciones que se realizaron a lo largo de las fases:

- a. Justificación de la selección de participantes, recolección y análisis de datos

Los participantes fueron los asistentes a la academia de español de primaria debido a que en ella se reúnen los docentes representantes de cada grado de su sección,

lo cual permite tener una vista global de cómo es el concepto y andamiaje de la lectura de comprensión durante esta etapa escolar. Este grupo fue seleccionado para recolectar información que sustentara el problema que se aborda en esta intervención.

Por otra parte, con respecto a la recolección y obtención de información, se decidió utilizar dos instrumentos: entrevista semi-estructurada y notas de campo que permitían recuperar datos relevantes que fueran compartidos o tratados en las reuniones de academia. La decisión de utilizarlos obedece a las siguientes dos cuestiones:

- la entrevista permite “*describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables*” (Latorre, 2002, p.70)
- las notas de campo “*son registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural*” (Latorre, 2002, p.58)

Con lo referente a los instrumentos utilizados, se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas (Anexo 1), a cada coordinadora académica de la sección de primaria. Para su diseño, se utilizaron elementos de la propuesta de Woods (1987), en especial, ideas que facilitaron entenderla como un recurso que acerca al investigador y al maestro para realizar un estudio científico; al posibilitar descubrir los elementos culturales, ideológicos y simbólicos del grupo. Se eligió este tipo de entrevista, ya que era necesario contar con información que contextualizara la situación problema.

Por otra parte, se hizo una revisión de los datos duros que se tienen en la Institución con respecto al desempeño de los educandos en los exámenes diagnósticos y de la información del seguimiento que se ha dado a los niños que requieren un apoyo especial llamado “TEMA” (cf. Problematización). (ver ejemplo en Anexo 2).

Para asegurar la validez de la obtención de los datos, se cuenta con respaldos de grabación de voz y las transcripciones de ambas entrevistas, así como la

recuperación de información referente a la problemática mediante notas de campo; que surgieron de la observación no participante en las reuniones.

Sobre el proceso de análisis, se utilizó de referencia la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1996), en Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), quienes exponen tres etapas:

- a) reducción de datos: consiste focalizar y delimitar los datos recogidos para hacerlos manejables utilizando códigos y categorías.
- b) manejo y transformación de la información: segundo momento donde se utiliza la información que ha resultado de la reducción de datos para organizarla e interpretarla.
- c) obtención de conclusiones: etapa en la cual el investigador pone en juego los significados encontrados para elaborar conclusiones de lo descubierto en el proceso de análisis.

Cabe señalar que las categorías, usadas para el procesamiento de los datos se construyeron desde el análisis inductivo; ya que de la lectura de la información recopilada se elaboraron las categorías empíricas, A continuación, se describe este proceso.

En un primer momento, se transcribieron las entrevistas, para después empezar a fragmentar lo dicho por temáticas, que describieran una misma situación en la práctica. Al hacerlo, se encontró que había datos acerca de la misma categoría en ambas entrevistas. Se designaron colores para identificar lo relativo a una misma categoría y facilitar la ubicación de la información (ver Anexo 4).

Posteriormente, se hizo un contraste de lo referido en las entrevistas y se elaboraron las primeras conclusiones de lo que resultó de este momento de análisis. Después, se confrontó con la información que ha recopilado el colegio sobre la habilidad y desempeño de los alumnos en la comprensión lectora.

Al tener los resultados del análisis se construyó un árbol de problemas con el que “se pretende localizar el problema central o focal que se quiere solucionar con el proyecto” (Sánchez, 2007. p.332). (ver figura 1)



Figura 1. Árbol de problemas: comprensión lectora

3.1.2 Elaboración del marco teórico de trabajo.

Para realizar este bucle de la investigación y asegurar su validez metodológica se siguió, como pauta de construcción, los principios propuestos por Hoyos en Lodoño et al (2014) los cuales son: búsqueda de bibliográfica centrada en los fines del proyecto, coherencia en la redacción, fidelidad y respeto por el trabajo de otros investigadores y la integración de diversas posturas para lograr una visión global de la situación susceptible de intervención.

Además, fue necesario asumir un rol de lector crítico para superar la elaboración de una síntesis o reporte de lo “ya dicho”. Para esto, se llevó a cabo un proceso que implicó: cuidado, organización, controles y criterios de búsqueda de información, análisis y procesamiento de esta. Además, se tomaron como referente las tres fases, planteadas por Vélez y Clavo en Lodoño (2014), para la producción del mismo, las cuales se describen a continuación:

1. Contextualización: en este momento, se definió la muestra documental que serviría para los fines del proyecto. Para lograrlo, se estableció la búsqueda fuentes indexadas, actuales y que abordaran los antecedentes al igual que las nuevas propuestas del tema de la comprensión lectora; refiriendo las propuestas de estudiosos reconocidos en este ámbito.
2. Clasificación: con los criterios de búsqueda definidos, se realizó una matriz que permitiera rescatar las ideas o propuestas importantes de los estudios revisados. Además, se consideró relevante, para hacer una correcta referencia al trabajo de los autores examinados, recuperar el título, autor, año y tipo de publicación.
3. Categorización: posterior a la elaboración de las fichas bibliográficas se clasificó la información en temáticas (concepto de lectura, el proceso lector, habilidades) o enfoques de la lectura (tradicional, transaccionista o interactivo) que permitieran crear el estado del arte de manera que mostrara un análisis de lo investigado.

Al finalizar este proceso de revisión y construcción continua, se cumplió con algunos de los objetivos propuestos por Lodoño et al (2014) para el marco teórico en una investigación, en este caso son:

- a) Obtener datos relevantes sobre los enfoques teóricos, tendencias y perspectivas del objeto de estudio.
- b) Describir el estado de desarrollo alcanzado en torno al tema.
- c) Aportar al lector las herramientas y conceptos para manejar un lenguaje común que permita la comprensión del tema de estudio.

3.1.3 Intervención y control de la acción

La hipótesis de acción, como Latorre (2002) nombra a este bucle, consiste en *“diseñar las acciones que se quiere introducir en la práctica profesional para mejorarla”* (p.45). Este autor, resalta la importancia de este momento, ya que el éxito dependerá de cómo se plantee dicha hipótesis, por esto lo enuncia como el momento crucial de la investigación- acción.

Para implementar esta fase, se cuidó estas consideraciones y se definieron dos momentos clave: la planeación y el control de la acción. Para elaborar la planeación, se retomó lo recuperado en la problematización como los descubrimientos hechos al elaborar el marco teórico. Al tener en cuenta, los datos registrados en estas etapas fue posible ligar la teoría y la situación susceptible de mejora para proponer estrategias de trabajo con los docentes.

El diseño tuvo en cuenta el elemento que Kemmis en Latorre (2002) resalta como piedra angular, generar conocimiento por medio del juicio crítico que implica la intervención. También como propone Martínez (2010), es necesario considerar que un plan de acción exitoso debe señalar una secuencia lógica que englobe: cuándo va a ser implementado, cómo y dónde. Además, este autor afirma que la construcción del plan debe tener miras a futuro al considerar los pros y contras de cada paso, algunos medios alternos al igual que recursos que serán de utilidad y la manera de evaluar el cumplimiento de lo programado.

Para lograr este plan de acción exitoso, se tomó en cuenta los criterios expuestos previamente para iniciar con la definición de los propósitos podrían dar respuesta a ambas secciones de acuerdo con las problemáticas sentidas en cada una como a sus rasgos característicos.

Después, se idearon actividades que generaran procesos cognitivos que permitieran a los grupos indagar sobre su quehacer con vistas a la mejora. Al diseñar las actividades, se enfocó en la que necesidad debía atenderse en cada grupo y en el objetivo de las sesiones de trabajo.

Otro aspecto relevante, a considerar, fue el tiempo otorgado a nivel institucional para llevar a cabo el proyecto, ya que acorde a este se propusieron las acciones en cada plan y también definió la profundidad como la manera de dirigir las sesiones.

Se realizó una búsqueda bibliográfica que fundamentara las sesiones con los docentes como también fungieran para ellos como recursos de consulta. Esto con el objetivo de cumplir con la función del enfoque de investigación-acción para crear puentes entre teoría y realidad educativa.

Después al bosquejar las acciones, se tuvo como referentes a Fierro et al (1999), al intencionar que los participantes pudieran reconocer los elementos que conforman su práctica como también identificar áreas de oportunidad a trabajar o modificar.

Las dimensiones de la práctica educativa que fueron materia de estudio en las sesiones son las siguientes:

- a) la personal que enfatiza “recuperar la forma en la que se enlazan su historia personal y profesional” (Fierro et al; 1999, p.29)
- b) la didáctica la cual atañe el reconocer los métodos de enseñanza que utilizan, cómo conceptualizan el objeto de conocimiento, en este caso la lectura.

Por último, en la elaboración de la hipótesis de acción, algo que hay que tener en cuenta es la flexibilidad y la revisión constante como los reajustes hechos conforme se van dando las sesiones para asegurar la concreción de la meta final planteada.

En el control de la acción, definido por Egg y Aguilar (1990) como *“un modo de análisis de la pertinencia, la eficacia y la efectividad de las actividades”* (p.31) que ofrece al investigador información que coadyuve a reformular las sesiones sobre la marcha de cara al logro de los objetivos propuestos. Por esto, Latorre (2002) describe este momento como medio para contar con *“auténticas descripciones de la acción”* (p.49).

Por lo anterior, era de suma importancia que los datos fueran recogidos sistemáticamente para garantizar que en el momento de comunicar los resultados se tuvieran evidencias del proceso de cambio. El instrumento utilizado para registrar la información fueron las transcripciones de las sesiones con algunas notas de campo como complemento (ver Anexo 3); en ellas se anotó lo acontecido como también lo referido por los participantes y lo que el facilitador se percibió, aprendió o sintió.

Finalmente, aunque fueron detallados los instrumentos, una limitante que se tuvo en este momento de la acción fue la falta de oportunidad para triangular la información debido a los tiempos marcados para terminar el informe de la investigación.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este capítulo se describe la propuesta desde un esquema general hacia lo específico que ayude al lector a comprender los principios que inspiran el proyecto como las acciones planeadas para la mejora educativa.

Reconectando la lectura en el Centro

4.1 Fundamentación

El presente es un proyecto de mejora, que como explican Rodríguez *et al.* (2008), su fin es solucionar los problemas que surgen en la práctica educativa, en este caso, el rezago que tienen los alumnos de educación básica de una institución privada en la comprensión lectora, la cual, González *et al.* (2015) la postulan como una de las aptitudes más importantes para el hombre de esta era. Es relevante porque *“la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información”* (Millán en Coll, 2005, p.4)

Como se ha mencionado anteriormente, la deficiente comprensión lectora, tiene un gran impacto en el desempeño de los educandos como también en la adquisición de aprendizajes. Al respecto, Garrido (2014), refiere que el rendimiento escolar y el nivel de lectura de los aprendices guardan una relación directa, siendo así que los alumnos con más facilidad para aprender y desenvolverse en la vida académica son los lectores competentes.

La necesidad de actuar en pro de mejorar la competencia lectora surge de la situación que se vive con relación al pobre desempeño de los alumnos en la comprensión lectora. El 42% la población estudiantil mexicana que cursa educación básica no domina las competencias básicas de la lectura (OCDE, 2015, p.2).

Uno de los elementos que puede explicar el hecho de que los estudiantes alcancen niveles deficientes en el desempeño lector, es la metodología que se sigue

utilizando en este nivel educativo, el cual privilegia la decodificación del texto más no la comprensión. Garrido (2014) menciona que el sistema educativo, en este ámbito, hasta hace poco estaba diseñado para alfabetizar más no para formar lectores críticos. Un factor que corrobora la opinión de Garrido (2014) es el reconocimiento que se hace en el Modelo Educativo 2016, donde se señala que desde 1921 se mantuvo el objetivo de alfabetizar a la población. En la publicación de esta nueva propuesta de la SEP para la reforma educativa, se plantea la necesidad de cambio de cara a los retos de la sociedad del siglo XXI. Esto se refleja en el siguiente recorte de texto:

Frente a la sociedad del conocimiento *“la escuela debe garantizar la organización de dicha información; asegurar que todas las personas tengan la posibilidad de disfrutar de sus beneficios; y crear las condiciones para adquirir las habilidades de pensamiento cruciales en el manejo y procesamiento de información”*. (SEP, 2016, p. 61).

Conforme a estas declaratorias de SEP (2016), los educandos requieren habilidades de pensamiento cruciales, como lo es aprender a aprender. Así, la escuela, debe *“contribuir a desarrollar la capacidad, que significa aprender a pensar”* lo que demanda fortalecer capacidades referentes al desarrollo y adquisición de la lengua como: *“la comprensión lectora, expresión escrita y verbal”* (p.62).

En relación con lo anterior, se debe recordar que desde el paradigma socio-constructivista, el lenguaje se señala como el medio para desarrollar procesos psicológicos de orden superior, por lo cual favorecer la competencia lectora es fundamental. Solé (2012), es una de las estudiosas del tema que también señala la importancia del saber leer para aprender.

El proyecto *Reconectando la lectura en el Centro*, busca superar el analfabetismo funcional, que como Garrido (2014) expone, consiste en leer y escribir para satisfacer tareas superficiales, más no se usa esta habilidad como medio de aprendizaje o bien de crecimiento intelectual y emocional.

Abordar esta situación, supone promover un análisis de las prácticas docentes con el propósito de hacer un escrutinio con respecto al modo en que se realiza la gestión de los aprendizajes de los estudiantes en el ámbito de la lectura y con ello, ayudar a través de la mediación a repensar las metodologías de aprendizaje. Dicho cuestionamiento se puede abarcar desde dos perspectivas:

- a) a nivel estructural, para lograr la vinculación de los objetivos y fines de los proyectos lectores;
- b) a nivel pedagógico, debido a que algunos de los obstáculos en el aprendizaje lector residen en “restricciones de sus experiencias de alfabetización y en prácticas inadecuadas en la enseñanza recibida en esta área” (Vellutino y Scanlon en Riesco et al, 2013, p. 102).

Objetivo general del proyecto

Promover la reflexión de la práctica mediante espacios de diálogo donde se propicie el análisis y reconocimiento de la acción docente con la finalidad de incitar en los participantes el interés por modificar su praxis para obtener resultados significativos en la comprensión lectora de los alumnos de primaria y preescolar.

4.2 Principios clave de la macro propuesta

Los principios clave de la propuesta, se entienden como los postulados que inspirarán el trabajo durante la intervención. Estos son:

- a) el trabajo colaborativo, que conlleva la toma de decisiones junto con los actores involucrados y;
- b) el análisis y la reflexión de la práctica docente.

A través del trabajo colaborativo, se pretende lograr la conformación de un equipo caracterizado por el intercambio de ideas y acciones. Así “*todas las aportaciones brindadas por los miembros del equipo deben ser tratadas de forma crítica y constructiva*” (Jiménez; 2009:97).

Desde el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), elaborado por la SEP (2010), se concibe a la colaboración como el reflejo de *“cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover”* (p.95) En este sentido, es importante que la construcción de los acuerdos de mejora se desarrollen junto con los miembros del equipo para lograr un compromiso y motivación que desemboquen en replantear la mediación en la adquisición de la competencia lectora.

Acorde a lo expuesto en el MGEE, el trabajo colaborativo se puede definir como:

la conjunción de esfuerzos de una organización educativa para lograr objetivos comunes en el marco de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a alcanzar una visión compartida; impulsar este componente supone una comunicación abierta, el intercambio de ideas y el aprovechamiento de la pluralidad de estrategias en un estricto orden profesional (p.96).

Al hablar de colaboración se hace alusión a la gestión del talento, desde la perspectiva de la cognición distribuida. Según Pea (1993) y Werstch (1998) en Herrero y Brown (2010), este tipo de gestión del talento busca poner los conocimientos individuales a disposición de los otros para enriquecerlos con las aportaciones, experiencias, recursos y herramientas de la comunidad, lo que ayuda a la resolución de problemáticas colectivas.

El segundo principio, la reflexión de la práctica, conlleva que el profesor se considere como un profesional reflexivo. Schön en Zeichner (1993) menciona que existen aprendizajes tácitos en el actuar cotidiano del educador que pueden ser identificados a partir de la crítica y examinación de la acción diaria. Al hacer consiente lo realizado en el aula, se puede utilizar la información para detectar la manera de mejorar el acompañamiento y las mediaciones en el aprendizaje.

La propuesta de la reflexión en la acción, para Schön en Juri (2015), alude a un:

Proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares... debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz. (p. 29).

Desde este principio, el proyecto pretende formar al colectivo docente desde la reflexión de la práctica, lo cual se entiende bajo la metodología de investigación acción, que según Latorre (2012) es una *indagación práctica realizada por el profesorado de manera colaborativa* (p.24). El enfoque de la profesionalización docente centrada en la práctica tiene *“la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como superior, y una práctica de aula supeditada a éste”*. (Juri, 2015, p. 29).

Es importante, al utilizar esta metodología profesionalizante, evitar caer en el extremo teórico o práctico, como Buenfil (2002) señala *“que se realice en términos exclusivamente teóricos... o que se reduzca a descripciones del trabajo de campo con fundamento en preconceptos, sentido común y opinión pública”*. (p. 37).

Álvarez (2012), retoma de Paulo Freire, su preocupación por la escasa relación teoría-práctica y la poca frecuencia con la que se establecen puentes entre el conocimiento y la acción. Rozada (2007), en el modelo llamado “pequeña pedagogía” expone la importancia de relacionar conocimiento y acción mediante puentes intermedios en un caminar en constantes idas y vueltas. Al seguir, esta propuesta metodológica, se obtiene conocimiento apoyado en un cuerpo conceptual que permite una distancia con lo empírico para poder analizar e interpretar el hecho en cuestión evitando los prejuicios y opiniones infundadas.

El caminar de la teoría a la práctica de manera continua, ayuda a problematizar con más claridad y con mayores fundamentos; siempre y cuando se tome de la teoría lo que dé sentido a cada situación. El juego bidireccional de conocimiento y acción

posibilita el hacer contraste de lo observado al igual que lo que otros ya han estudiado con lo percibido o referido en el hecho educativo.

4.3 Dimensiones de la propuesta

La propuesta de intervención, gira en torno a dos dimensiones de la organización escolar, que son: la estructural y pedagógica cultural.

Estructural

La dimensión estructural, según González et al (2009) está conformada por aquellos elementos formalmente establecidos que dan orden a una institución. En otras palabras, los lineamientos y pautas de trabajo que permiten la actividad en la escuela.

Desde esta dimensión, se atenderá a la fragmentación y desarticulación organizativa que tienen los proyectos de fomento a la lectura en la Institución (plan lector de aula, acceso a biblioteca y actividades de animación a la lectura, TEMA), para esto, se requiere un análisis que ayude a la reconexión de fines y propósitos que permita que no sólo se priorice la lectura por placer sino se aborde la lectura para aprender, resolver problemas y comprender textos.

El propósito en esta dimensión consiste en articular los objetivos y fines de los diversos proyectos que trabajan la comprensión lectora en la institución, para reorganizar la lógica de los mismos con miras a brindar una formación integral de la competencia lectora. Para lograr lo planteado, se prevén las siguientes estrategias:

1. Revisar de manera conjunta los fundamentos, objetivos y fines de los proyectos existentes.
2. Modificar los planteamientos de cada proyecto para que se complementen y brinden al alumno opciones diversas en donde puedan experimentar la lectura y con ello desarrollar la comprensión lectora.

Pedagógica cultural

El proyecto se enfocó en la dimensión pedagógica para elevar la calidad educativa ya que, como mencionan Harris (2002) y Hopkins (2000) en SEP (2010), *“el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula”* (p.63).

La dimensión pedagógica-cultural, según Fernández y Vázquez (2016), involucra las técnicas al igual que escenarios de aprendizaje que pretenden la consecución de los objetivos educativos del centro. En lo que respecta al ámbito cultural, se conforma por los valores, significados, creencias y comportamientos de un grupo. Como lo refiere Rivas (2013): *“los propios aprendizajes que se producen se entienden sólo a la luz de los patrones establecidos por esa cultura organizativa”* (p.114). Por lo anterior se puede decir que de acuerdo con los significados de la lectura que tenga el colectivo docente se generaran las acciones pedagógicas implementadas para mediar la adquisición de esta competencia.

Por lo anterior, en esta dimensión el propósito es, explorar conjuntamente la concepción de la comprensión lectora a través del análisis de la didáctica implementada por los maestros contrastada con referentes teóricos para dar pie a la re-significación de las implicaciones de la competencia en la vida de los alumnos y así se replantee como también se enriquezca la metodología empleada mediante las pautas de una práctica reflexiva, anteriormente expuesta.

Para conseguir lo propuesto, se visualizan las siguientes estrategias:

1. Analizar la práctica docente, apoyados en la revisión teórica pertinente, con las academias de nivel o en la de español, mediante la sensibilización de la importancia de la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora.
2. Utilizar la metodología profesionalizante desde la práctica para reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad en el acompañamiento brindado a alumnos con respecto a la comprensión lectora, con los lentes puestos al cambio usando como referente el enfoque interactivo.

Desde esta perspectiva, se propuso un acompañamiento que invite a los participantes a leer de manera crítica las estrategias didácticas que implementan en

el aula para que desde ahí modifiquen, enriquezcan o supriman aquellas que obstaculicen los logros planteados desde el currículum formal y así posibilitar la congruencia con la dimensión real del mismo.

El acompañamiento propuesto, fue ideado con base a algunos lineamientos de los estándares de la MGEE en la dimensión pedagógica curricular, propuestos por SEP (2010), los cuales son:

- Fomento al perfeccionamiento pedagógico.
- Planeación pedagógica compartida.
- Centralidad del aprendizaje.

Por último, como resumen de este apartado, se muestra a manera de ejemplo la articulación que se prevé entre los principios expuestos en el apartado anterior con las dimensiones propuestas:

Dimensión	Trabajo Colaborativo	Reflexión de la práctica docente
Estructural	Decisiones conjuntas al tomar acuerdos. Diálogo entre los encargados de los proyectos para su reestructuración. Responsabilidad compartida entre los participantes. Retroalimentación de las propuestas por parte del grupo participante. Gestión del talento para enriquecer las propuestas.	Retomar los objetivos y fines de los distintos proyectos para reflexionar y modificar la lógica de trabajo que contemple la comprensión lectora desde el enfoque interactivo.
Pedagógico-Cultural	Decisiones conjuntas para llegar a acuerdos.	Reflexionar desde la acción para descubrir los claros- oscuros de la

	<p>Diálogo entre los docentes participantes para reflexionar sobre su hacer pedagógico.</p> <p>Retroalimentación de la práctica con las experiencias y conocimientos del grupo.</p> <p>Responsabilidad compartida de la tarea de formar lectores competentes.</p>	<p>acción docente y plantear modificaciones acordes a una re significación de la comprensión lectora y su enseñanza.</p> <p>Dialogicidad entre la teoría y la práctica para promover la reflexión del quehacer docente.</p>
--	---	---

Tabla 2. Principios clave en las dimensiones de la organización escolar.

4.4 Entender la intervención realizada en el centro escolar:

4.4.1 Contexto de la intervención

El proyecto de intervención se desarrolla en una escuela privada con 110 años de tradición educativa, con modalidad de trabajo presencial y turno matutino. Acuden estudiantes pertenecientes a familias de estrato socioeconómico medio-alto, lo que sugiere que los alumnos tengan padres con estudios obligatorios terminados lo cual es posible que incida en su medio alfabetizador y en las expectativas educativas a las que pueden aspirar.

La misión de la organización escolar consiste en brindar una educación integral atendiendo a lo que la pedagogía ignaciana llama “las dimensiones de la persona”, las cuales, según la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI) (2003), son: ética, espiritual, intelectual, afectiva, comunicativa, estética, psicomotriz y socio-política.

Por esto, se contempla que su enfoque educativo, se centre en la persona al respetar su ritmo de trabajo y capacidad de aprendizaje; mediante el acompañamiento a su proceso de desarrollo.

La Institución a la que se hace referencia, cuenta con 4 secciones, desde educación inicial a media superior. Para efectos de facilitar la comprensión de la intervención, se describirán las secciones de primaria y preescolar. En ellas se encuentran los espacios de trabajo en donde se aplicó por el proyecto Reconectando la Lectura, la academia de lenguaje en primaria y la academia de tercero de preescolar.

El preescolar, con más de 25 años de creación, tiene una metodología de trabajo con inspiración en la educación personalizada y comunitaria; con base en la propuesta de Pierre Faure. Tiene como propósito:

“Fomentar el desarrollo de hábitos y habilidades, como fundamento de posteriores aprendizajes, a través de actividades lúdicas y divertidas que los lleven a experimentar y reflexionar y los inicien en un proceso formal de educación e integración social, buscando que se desarrollen integral y armónicamente, como personas autónomas, con competencias para la vida y comprometidas con los demás”.

(IdeC; 2015, p. 8)

Esta sección cuenta con alrededor de 300 alumnos, divididos en 11 grupos: dos de primero, cuatro segundos y cinco terceros; cada uno atendido por una maestra titular apoyada por una cotitular. Se debe considerar, que las maestras titulares son educadoras normalistas y que llevan una larga trayectoria en el Instituto. La mayoría, han formado parte del equipo de trabajo por más de tres años e incluso hay algunas que superan los 10 años, solo tres cotitulares acaban de incorporarse en el ciclo escolar 2017-2018.

Por otra parte, la primaria, tiene como propósito:

“Desarrollar competencias para el aprendizaje permanente, mediante estrategias que consoliden los procesos de lectura y escritura y el pensamiento lógico matemático, a fin de reconocer y asimilar el mundo en el que viven...” (IdeC; 2015, p. 9)

La población que comprende esta etapa educativa es de alrededor de 700 alumnos. Los cuales están repartidos en 29 grupos, en la siguiente tabla se detalla su organización:

Subsección	Grados que comprende	Total de grupos
Primaria menor	1° y 2°	9
Primaria intermedia	3° y 4°	10
Primaria mayor	5° y 6°	10

Tabla 3. Descripción de la población estudiantil de la primaria.

En esta sección, cada grupo de 27 niños aproximadamente, está a cargo de un docente titular. La mayoría de estos docentes poseen una antigüedad de más de 10 años, algunos pocos que se han incorporado recientemente tienen alrededor de 3 años o más y solo una maestra de primero se integró el ciclo 2017-2018. El grueso de la población son maestros normalistas, pero también se encuentran profesionistas que han tenido una larga experiencia en la docencia.

Ambas secciones en su dimensión pedagógica curricular explicitan la importancia de la formación de competencias para la vida y el desarrollo del aprendizaje permanente, para las cuales un elemento clave es la comprensión lectora.

A nivel institucional y en su dimensión estructural, en el proyecto 6.9 del plan estratégico 2015-2020, se tiene como meta: mejorar el nivel de comprensión lectora y la habilidad de redacción de los estudiantes. Se reconoce que esta competencia es fundamental por ser un pilar del desarrollo del pensamiento y es clave para asegurar que los alumnos asimilen y discriminen la información que se les es presentada a diario debido estar inmersos en la sociedad del conocimiento.

A pesar de lo que se propone en el currículo formal que explicita el Instituto en sus propósitos tanto de las secciones como en su misión educativa, el trabajo de la competencia lectora en éstas se aborda por medio de actividades inconexas con

objetivos aislados que abonan mayoritariamente a desarrollar el gusto por la lectura descuidando otros componentes de ésta. (cfr. Planteamiento del problema)

Esto dificulta un pleno dominio de esta competencia por ser programas satelitales que buscan subsanar de manera superficial el rezago (que se muestra en el apartado de la problematización), donde los alumnos poseen niveles bajos de comprensión de textos.

Cabe señalar que la carga horaria formal destinada al trabajo de la lectura es amplia. A la semana en preescolar se tienen al menos 2 horas que son aprovechadas en actividades como:

- a) espacios de animación a la lectura
- b) proyecto de lectura extramuros
- c) proyecto lector para 3° de preescolar
- d) círculo de lectura

Con cada una de estas actividades se pretende que los niños se familiaricen con los textos y desarrollen habilidades relacionadas con la comprensión lectora. Es por esto, por lo que es importante iniciar el trabajo con la familiaridad con los textos y dar un preámbulo a la competencia lectora desde los inicios de educación básica.

Los espacios de animación a la lectura, en esta sección, son cuatro durante el mes, en los que se lleva a los grupos a visitar la biblioteca de la sección o bien se trabaja un cuento en el aula. Además, que se da un espacio para retomar los libros que los niños han leído del proyecto del círculo de lectura.

El proyecto de lectura extramuros, a diferencia de primaria, porque solo es para los grados de segundo y surge para que los padres de familia tengan participación en el aula, ellos tienen la opción de presentar una historia a manera de dramatización, utilizando títeres o leyendo en voz alta algún texto literario.

Asimismo, otro elemento diferenciador es que las maestras titulares, asignan un tópico por mes para que los padres puedan escoger una historia relativa a este, como por ejemplo festividades culturales, lo que a veces dificulta encontrar un cuento que lo aborde.

El proyecto lector para 3° de preescolar, inicia su implementación con este ciclo escolar. Solo se tienen 5 títulos, como recurso didáctico, que estarán rotando por cada salón al terminar un bloque del periodo escolar. La debilidad del proyecto es que se compró el material para los 25 alumnos de cada grupo sin tener definidos los lineamientos del proyecto y la dinámica de abordaje de los diversos cuentos.

Por último, el círculo de lectura, es un proyecto que inició hace más de 10 años, en el cual el niño lleva a casa un cuento a la semana para que sea leído con el apoyo de los padres de familia. Esta propuesta nació con el propósito de fomentar el gusto por los libros como el desarrollar su imaginación y aumentar su vocabulario. Al inicio de su implementación, se tenían lineamientos como también propuestas de actividades que los padres podían intencionar para apoyar este objetivo y trabajar la comprensión lectora. Sin embargo, al paso de los años, ya solo se manda el libro a casa y puede ser que el niño no lea el cuento porque no se explicitan actividades para realizar con el material que soliciten un producto de esto.

Cada una de estas actividades apoyan las habilidades de lectoescritura que se buscan desarrollar en la siguiente etapa educativa. Ya que es en primero de primaria en donde se consolida el proceso.

La práctica docente de la comprensión lectora en ambas secciones está caracterizada por guiarse del conocimiento práctico de cada maestro, teniendo distintas formas de abordaje según su experiencia. A nivel formal, se han dado recursos de apoyo al maestro como un poster donde se recupera información mayoritariamente literal de un libro que hayan leído y un concentrado de los elementos que se requieren para trabajar los niveles de comprensión lectora.

Sin embargo, en la práctica, no usan de referencia el concentrado de los niveles de comprensión ni se tienen planeaciones de las situaciones de lectura. Apenas este ciclo escolar se le va a pedir a los padres de familia que participen en “extra muros” que bosquejen sus actividades a realizar con el material para esa sesión, considerando los tres momentos de la lectura.

En preescolar, el espacio de intervención será la academia de nivel de 3°, con periodicidad semanal y duración de 30 minutos. A la reunión asisten todas las titulares en total 5 maestras y la coordinadora académica.

Este será el grado con el que inicie el análisis de la práctica docente, para tener una visión global de lo que se tiene propuesto a nivel pedagógico-curricular y entender la importancia que tiene la competencia lectora desde los primeros años de educación básica. Se enuncia el objetivo de grado, para enriquecer el contexto del trabajo con esta academia, el cual es:

“Fortalecer la autonomía a través de actividades que promuevan la autorregulación, contribuyan al desarrollo y aprendizaje y le permitan adquirir las herramientas necesarias para la siguiente etapa escolar”

(I de C: 2015, p. 8)

Es importante aclarar que tercero de preescolar, se toma como grupo piloto debido a que es aquí donde se consolidan las bases para iniciar con éxito la siguiente etapa educativa, en donde el conocimiento adquiere mayor grado de dificultad y aumenta la información como la diversidad de portadores de texto con los que trabaja el alumno.

Por otra parte, en la primaria, el espacio de trabajo con los docentes es la academia de español, a la que asiste: un maestro, representando a cada grado escolar (en total 6); los 3 coordinadores de nivel y las 2 coordinadoras académicas. Dichas reuniones se tienen cada semana con una duración aproximada de 40 minutos.

4.4.2 Plan de la intervención

a) Primaria

Necesidad general a atender en la sección:

Evitar los obstáculos en el aprendizaje lector que pueden ser consecuencia de concepciones y prácticas inadecuadas del desarrollo de la comprensión lectora al restringir las experiencias de alfabetización acorde a los niveles de comprensión de la lectura.

Propósito específico de la intervención:

Reconocer la concepción de lectura de comprensión que fundamenta la práctica docente, así como las áreas o aspectos de esta que se trabajan en el aula, mediante la recuperación de sus experiencias y confrontarlas con la teoría, para identificar las áreas de mejora en la praxis.

Bloque I. Sensibilización e identificación de la actuación

Sesión: 1 Fecha: 31 de agosto de 2017	Objetivo: Identificar las concepciones que fundamentan la acción en la enseñanza de la comprensión lectora.
Indicador de logro: Reconocen las diversas concepciones en torno a la comprensión lectora. Evidencia del indicador: Registro de conclusiones en la identificación de su concepto con la teoría.	
Recursos: Concentrado de la información de encuestas. Documento con tabla comparativa de antes y después. Presentación ppt para el contraste de las concepciones y la teoría.	Actividades Trabajo previo a la sesión: 1. Recuperar la información del formulario enviado en mayo del 2017 a todo el colectivo docente de primaria. Que se encuentra en la siguiente liga : https://goo.gl/forms/5cqDETqkoed2OCe22 2. Seleccionar las respuestas registradas en la pregunta 1: Desde lo que tú conoces ¿Qué es la comprensión lectora? 3. Clasificar sus respuestas referentes a la concepción de la CL en dos aspectos: qué y para qué sirve, cuidando de agrupar las respuestas semejantes. Trabajo en la sesión: 1. Retomar la experiencia del ciclo pasado para iniciar el trabajo con los docentes haciendo alusión al formulario contestado en mayo en la pregunta 1, la cual responde al qué es comprensión lectora.

	<p>2. Proyectar las respuestas en la presentación de apoyo para la sesión, las cuales algunos de los participantes las leen en voz alta.</p> <p>3. Presentar por parte del facilitador: la definición y los niveles de comprensión lectora con algunos ejemplos de su trabajo en el aula.</p> <p>4. Solicitar a los participantes contrastar sus respuestas previas con la teoría presentada por el facilitador para identificar con qué niveles de la comprensión lectora son afines.</p> <p>5. Reflexionar sobre lo que reconocen de esta comparación entre sus conceptos y la teoría sobre la CL.</p> <p>6. Solicitar a los participantes realizar la actividad previa a la siguiente sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narrar de manera escrita una experiencia de trabajo con cuentos que incluya las preguntas que más utilizan. - Traer una guía de trabajo que intenciona una actividad lectora.
--	---

<p>Sesión: 2 Fecha: 07 de septiembre de 2017</p>	<p>Objetivo: Reconocer en las actividades utilizadas en el aula para trabajar la lectura de comprensión para identificar qué niveles de esta se ven favorecidos.</p>
<p>Indicador de logro: Identifican qué niveles y momentos de la lectura se trabajan como también cuáles no se abordan mediante las actividades llevadas a cabo en el aula.</p> <p>Evidencia del indicador: Concentrado de estrategias, actividades y preguntas más usadas.</p>	
<p>Recursos: Narraciones de las experiencias al contar cuento. Guías de trabajo personal Documento para clasificar las estrategias de CL en los niveles de comprensión y</p>	<p>Actividades</p> <p>1. Preguntar a los participantes sobre la actividad previa y pedirles que la tengan presente para el trabajo de esta sesión. Identificar en sus narraciones o guías de trabajo las acciones o estrategias usadas para desarrollar la comprensión lectora y comentar al grupo cuáles reconocieron.</p> <p>2. Presentar por parte del facilitador los momentos de la lectura y las estrategias para desarrollar la CL.</p> <p>3. Solicitar a los participantes, retomen las acciones/ estrategias que comentaron previamente para ubicar si se abordan los tres momentos de la lectura (antes, durante y después) en estas.</p>

<p>los momentos de la lectura. Presentación ppt para trabajar en la sesión.</p>	<p>4. Clasificar en colectivo las acciones/ estrategias, usando un archivo compartido, en la columna correspondiente, según el nivel de comprensión y momento de la lectura que trabajan.</p> <p>5. Completar el ejercicio con los datos registrados en el formulario de la pregunta 2: Desde tu experiencia ¿cómo se trabaja la comprensión lectora? Se les pedirá a los participantes argumentar el porqué de su clasificación.</p>
---	---

Bloque II. Reconocimiento de las áreas de oportunidad

<p>Sesión: 3 Fecha: 14 de septiembre de 2017</p>	<p>Objetivos: Parte 1 Reconocer áreas de oportunidad en la práctica docente para proponer vías de mejora. Parte 2 Brindar al docente apoyos didácticos que ejemplifican estrategias exitosas para el desarrollo de la comprensión lectora.</p>
<p>Indicador de logro: Reconocen aspectos que pueden incluir en su práctica para mejorar la mediación de la comprensión lectora. Evidencia del indicador: Registro de conclusiones y de acuerdos llegados para mejorar la práctica. Registro de respuestas de la evaluación de las sesiones.</p>	
<p>Parte 1 Recursos Diapositivas con los productos previos. Documentos elaborados en las sesiones previas.</p>	<p>Parte 1 Actividades 1. Retomar lo analizado en las sesiones previas con los participantes y solicitar que revisen la tabla con el concentrado de las estrategias o actividades y recuerden sus conceptos iniciales. 2. Reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo te visualizas como mediador de la comprensión lectora? ¿Qué tanto las acciones que realizas promueven en los alumnos la lectura crítica? ¿Qué áreas de oportunidad reconoces ante esta reflexión?</p>

<p>Parte 2 Recursos</p> <p>Google Drive: Carpeta de caja de herramientas de la CL.</p>	<p>Parte 2 Actividades</p> <p>1. Presentar estrategias para desarrollar las habilidades que requieren los niveles de la comprensión lectora por parte del facilitador.</p> <p>2. Socializar la carpeta en el drive de la que se pueda ir alimentando con recursos o estrategias que abonen al desarrollo de la CL.</p> <p>Cierre:</p> <p>3. Preguntar a los participantes ¿Qué podríamos hacer para contar con una caja de herramientas que nos apoye en este proceso?</p>
---	---

b) Preescolar

Necesidad general de la sección a atender:

Diseñar un proyecto de comprensión lectora para tercero de preescolar que desarrolle las habilidades cognitivas en los niños que faciliten entender textos y usar la información.

Propósito específico de la intervención:

Promover la reflexión de la práctica docente usando como pretexto el diseño del proyecto de comprensión lectora para 3° de preescolar para reconocer su concepción de lectura como también áreas de oportunidad para la mejora de esta.

Bloque 1: Animación y conexión de la parte personal con la lectura

<p>Sesión: 1 Fecha: 17 de octubre de 2017</p>	<p>Objetivo: Establecer un ambiente propicio para el trabajo de reflexión de la práctica docente en cuanto a la mediación en la comprensión lectora.</p>
<p>Indicador de logro: Situarse en el proceso de construcción y reflexión mediante el establecimiento de un marco de confianza al trabajar la dimensión personal. Evidencias del indicador: Retrato de la situación de lectura. Cuadro con actividades no favorecedoras y favorecedoras</p>	
<p>Recursos: Hojas de papel</p>	<p>Actividades 1. Dar la bienvenida a los participantes y el encuadre de las próximas sesiones de trabajo. Dentro del encuadre se mencionará que este espacio es para dialogar, compartir y construir juntos.</p>

	<p>2. Presentar las necesidades del preescolar y los recursos con los que cuenta la academia de tercero.</p> <p>3. Pedir a los participantes, que recuerden y enlisten momentos de su vida que les hayan sido significativos para su formación como lectores o para dirigir su acción docente en el campo de la lectura.</p> <p>- Se les brindará un cuadro en como el siguiente:</p> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td style="width: 50%;">Favorecedoras</td> <td style="width: 50%;">No favorecedoras</td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> </tr> </table> <p>4. Entregar una hoja para que hagan un retrato de una situación de lectura que haya sido relevante. Nota: Estos insumos servirán como material de reflexión para las próximas sesiones.</p> <p>Cierre:</p> <p>5. Promover la reflexión con los participantes en torno a la siguiente pregunta: ¿Qué se espera del proyecto de lectura?</p>	Favorecedoras	No favorecedoras		
Favorecedoras	No favorecedoras				

<p>Sesión: 2 Fecha: 26 de octubre de 2017</p>	<p>Objetivos: Primera parte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contrastar su experiencia personal recuperada en la sesión 1 con lo propuesto en la teoría presentada en esta para validar la recuperación y su influencia en la práctica docente. <p>Segunda parte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Reflexionar sobre la conceptualización de la lectura como punto de partida para y para iniciar el diseño del proyecto mismo.
<p>Indicadores de logro: Identifican que la lectura es un proceso que necesita un andamiaje. Delimitan la meta del andamiaje dado a los niños en este proyecto.</p>	
<p>Evidencia del indicador: Redacción del propósito del proyecto de lectura a partir de lo compartido en la sesión.</p>	
<p>Recursos: Lecturas Presentación ppt</p>	<p>Actividades Primera parte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retomar lo trabajado en la sesión anterior. 2. Leer en voz alta por parte del facilitador un fragmento de lectura que habla sobre las influencias sociales en el aprendizaje,

	<p>3. Reflexionar a partir de los datos de la lectura el siguiente cuestionamiento: ¿Qué sentido o qué importancia le encuentran al primer ejercicio de reflexión como punto de partida como base de su experiencia formativa en el proceso de lectura?</p> <p>4. Compartir cada uno de los participantes su reflexión.</p> <p>5. Complementar la reflexión y concluir con la presentación de una frase de Emilia Ferreiro</p> <p>Segunda parte:</p> <p>1. Mostrar a los participantes enunciados que deben clasificar como verdaderos o falso, argumentando el porqué.</p> <p>2. Expresar e indagar sobre lo que comenten en el ejercicio.</p> <p>3. Presentar los fragmentos de lectura que soportan los enunciados que les fueron mostrados.</p> <p>4. Otorgar un extracto de teoría del “Acto de Leer” de Jalabert y Jacob (2005), para confrontar los supuestos que hayan expresado. Se pedirá la ayuda a un participante para leer en voz alta.</p> <p>5. Reflexionar sobre sus respuestas y las lecturas para elaborar una conclusión. Siguiendo las siguientes preguntas: ¿Qué les aporta la teoría? ¿Qué es la lectura? ¿Quién sería un buen lector?</p> <p>6. Enunciar por medio de una lluvia de ideas, enunciar qué propósito busca este proyecto a partir de las reflexiones y conclusiones emitidas en estos ejercicios.</p>
--	---

Bloque II. Diseño de proyecto de lectura

<p>Sesión: 3 Fecha: 09 de noviembre de 2017</p>	<p>Objetivo: Iniciar el diseño del proyecto de lectura con la concreción del propósito y el perfil de egreso del niño de 3° de preescolar en el campo de la comprensión lectora.</p>
<p>Indicador de logro: Identifican los ejes guías del proyecto que son propósito y meta (perfil de egreso)</p> <p>Evidencias del indicador: Ponderación y clasificación de aprendizajes esperados del campo de lenguaje y comunicación para dar respuesta al proyecto que se busca construir.</p>	

<p>Recursos: Presentación PPT Distintos fragmentos de lectura PEP</p>	<p>Actividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Releer el propósito construido en la sesión 2 para determinar si está bien construido y de no ser así afinarlo. 2. Analizar quién es un buen lector, a partir de reflexión generada en la sesión 2, para enriquecerlo con base a los aprendizajes esperados propuestos en el PEP (Programa de Educación Preescolar) en el campo formativo de lenguaje y comunicación. 3. Revisar la tabla de ponderación del grado que tienen estos aprendizajes y modificarlos si es necesario a partir del análisis del ámbito de acción para que den respuesta al propósito y al perfil de egreso que antes se había planteado. 4. Clasificar según afinidad los ámbitos y los aprendizajes esperados para iniciar a construir un instrumento de evaluación que permita en la sesión posterior diseñar las actividades propuestas. 5. Indicar que se continuará con la producción de esta clasificación la siguiente sesión. <p>Actividad para la siguiente sesión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Pedir a los participantes leer unos ejemplos de estrategias lectoras que nos ayudarán para la próxima sesión y leer un título de los cuentos que se adquirieron para el proyecto.
--	--

<p>Sesión: 4 Fecha: 23 noviembre de 2017</p>	<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar las actividades para el proyecto tomando en cuenta la estructura del proyecto en donde se define el ámbito, objetivo y perfil para atender los aprendizajes esperados y la lectura de comprensión.
<p>Indicador de logro: Bosquejan las actividades para abordar el primer material del proyecto de lectura al reconocer que este puede ser abordado desde diferentes ámbitos y estrategias de comprensión.</p> <p>Evidencia del indicador: Vaciado de actividades y objetivos propuestos.</p>	
<p>Recursos: Bosquejo del proyecto</p>	<p>Actividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar a la academia lo que se lleva construido para validar los indicadores de evaluación, propósito y perfil de egreso del alumno.

<p>Libro “un mundo de color”</p>	<p>2. Recuperar la actividad previa de lectura del libro “Un mundo de color” y preguntar sobre cuál sería el ámbito en que se podría utilizar para aprovechar mejor el desarrollo del proceso de lectura.</p> <p>3. Proponer por parte del facilitador dos rutas de abordaje para diseñar las cuatro sesiones de animación de la lectura con las que iniciará el proyecto con base a los lineamientos antes establecidos colectivamente.</p> <p>a) Generar las actividades por medio de una lluvia de ideas (inductivo)</p> <p>b) Definir los objetivos de cada sesión, para que a partir de ahí formular las actividades (deductivo).</p> <p>4. Conducir la discusión para formular las actividades de aprendizaje y objetivo de la sesión, de acuerdo con la ruta seleccionada por el grupo.</p> <p>5. Registrar las aportaciones del grupo en una libreta. Indicar que la producción generada se ordenará para su revisión y validación la siguiente sesión.</p> <p>Cierre:</p> <p>6. Explicar a las maestras que la última sesión haremos la evaluación y que se les enviará previamente el vaciado de las actividades puestas en común para el bosquejo de las sesiones para retomarlas y validarlas.</p>
----------------------------------	--

Bloque III. Valoración del proceso de acompañamiento y de los productos logrados.

<p>Sesión: 5 Fecha: 6 de diciembre de 2017</p>	<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar un cambio en la concepción del andamiaje docente en el desarrollo de la comprensión lectora después de la reflexión y construcción de los lineamientos generales del proyecto de lectura como del bosquejo de las actividades de inicio del mismo.
<p>Indicador de logro: Reconocen cambios como producto de las sesiones de la intervención en su hacer docente.</p> <p>Evidencia del indicador: Conclusiones hechas como cierre de la intervención</p>	
<p>Recursos: Retrato de actividades en el aula</p>	<p>Actividades</p> <p>1. Presentar el vaciado de las actividades y objetivos de las sesiones de animación a la lectura que arrancarán el proyecto de lectura.</p>

(producto sesión 1)	<p>2. Comparar el bosquejo construido de manera colaborativa con los retratos del aula hechos en la sesión 1.</p> <ul style="list-style-type: none">- Compartir que diferencias encuentran- Qué aportes les deja este trabajo- Qué cambios identifican en lo que consideraban la lectura y su andamiaje- Que les benefició de lo propuesto por el facilitador y que no- Que alcances puede tener este trabajo proyectado a un ciclo escolar próximo.- Qué se puede mejorar para desarrollar la comprensión lectora. <p>3. Tomar acuerdos en lo que respecta a la continuación del proyecto de lectura</p>
---------------------	--

Después de presentar la propuesta de intervención en el capítulo siguiente se describen los resultados alcanzados de su aplicación.

5. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del proceso de la investigación- acción que se llevó a cabo en el periodo de agosto-diciembre 2017, con dos grupos de profesores del nivel de preescolar y primaria en una escuela particular ubicada al norte de la ciudad de Zapopan, Jalisco.

A continuación, se busca informar de los resultados obtenidos de esta experiencia, Latorre (2002), describe esta fase como la explicación de la acción al *“dar sentido a las categorías de análisis y realizar una explicación que permita crear un marco referencial”* (p.96).

De acuerdo con algunas consideraciones que se mencionan en el capítulo metodológico, a manera de marco contextual a la significación de la acción, es importante advertir que la intervención fue implementada con un diseño diferenciado debido a tener dos grupos de docentes con disímiles necesidades y contextos: preescolar y primaria.

Cabe señalar que las edades de los educandos como las mediaciones utilizadas en cada etapa escolar causaron que esta se diversificara para atender a los docentes desde distintos acercamientos. Sin embargo, se mantuvo el tema transversal de la lectura de comprensión y el propósito general que pretendía cuestionar al igual que enriquecer el concepto de lectura y el andamiaje docente en la práctica educativa.

Para los docentes participantes de la primaria, se diseñaron tres sesiones, las cuales se organizaron en dos bloques:

- a) Sensibilización e identificación de la actuación docente
- b) Reconocimiento de áreas de oportunidad

Por su parte, para el nivel de preescolar la propuesta incluyó dos de las dimensiones que postula Fierro et al (1999) como componentes de la práctica docente, las cuales son: la dimensión personal y la didáctica. En este caso en particular, la necesidad sentida de la sección, construir un proyecto de lectura sirvió para analizar, pero también para recuperar lo que ya se hacía en el aula en cuanto a promover la lectura

de comprensión utilizando este conocimiento práctico para construir el proyecto lector. Las sesiones se desarrollaron en tres bloques:

- a) Recuperación de la dimensión personal de la práctica docente con la enseñanza de la adquisición de la lectura.
- b) Diseño colectivo del proyecto de lectura.
- a) Valoración del proceso de acompañamiento y de los productos logrados

Después de enunciar estas consideraciones metodológicas para explicar la experiencia en la fase de aplicación del plan de acción, se utilizan los siguientes núcleos de significado que servirán de apoyo para dar cuenta de los logros, avances, alcances y limitaciones:

- Logros
- Aprendizajes
- Ayudas a la facilitación
- Obstáculos de la facilitación

En el primer núcleo de significado, que tiene relación con el cumplimiento de objetivos que se propusieron desde la fase de planeación, se ha decidido volver a incluirlos en la siguiente tabla, así como los indicadores de logro, como un contexto que ayude a comprender los resultados obtenidos en la fase de intervención.

Sección	Preescolar	Primaria
Objetivo de la intervención	Promover la reflexión de la práctica docente usando como pretexto el diseño del proyecto de comprensión lectora para 3° de preescolar para reconocer su concepción de lectura como también áreas de oportunidad para la mejora de esta.	Reconocer la concepción de lectura de comprensión que fundamenta la práctica docente, así como las áreas o aspectos de esta que se trabajan en el aula, mediante la recuperación de sus experiencias y confrontarlas con la teoría, para identificar las áreas de mejora en la praxis.
Indicadores de logro propuestos	Se sitúan en el proceso de construcción y reflexión mediante el establecimiento de un marco de confianza al trabajar la dimensión personal.	Reconocen las diversas concepciones en torno a la comprensión lectora

	Identifican que la lectura es un proceso que necesita un andamiaje.	Identifican qué niveles de la lectura de comprensión se favorecen en las actividades utilizadas en el aula para desarrollar la competencia.
	Delimitan la meta del andamiaje dado a los niños en este proyecto.	Reconocen aspectos que pueden incluir en su práctica para mejorar la mediación de la comprensión lectura.
	Identifican los ejes guías del proyecto que son propósito y meta (perfil de egreso).	
	Bosquejan las actividades para abordar el primer material del proyecto de lectura al reconocer que este puede ser abordado desde diferentes ámbitos y estrategias de comprensión.	
	Reconocen cambios como producto de las sesiones de la intervención en su hacer docente.	

Tabla 4: Recuperación de indicadores y objetivos del plan de intervención

En relación con lo estipulado en la fase de planeación los participantes lograron:

- A) Identificar su concepción de lectura y ampliarla con las aportaciones de los compañeros o de la teoría que se revisó en distintas sesiones de trabajo. De manera que se modificó al considerar a la lectura como un proceso que implica tres momentos (antes, durante y después) (ver anexo 5). Además de ello, también lograron vislumbrar que la comprensión de los textos está compuesta por cuatro niveles de abstracción (cf. Marco teórico).

Ejemplos de las concepciones de lectura que se tenían en las sesiones iniciales de la intervención son los siguientes:

- *Es la capacidad de las personas para leer, entender de manera literal lo que se dice en el texto...*
- *Entender fielmente lo que el autor del texto quiere transmitir*
- *Identificar la idea principal, localizar la información específica de un texto*
(ver Anexo 3)

En dichas definiciones el foco de la concepción se centra en lo literal, es decir en lo que el alumno pueda recuperar de la información del texto, lo que implica más un proceso de memorización que un procesamiento y análisis de la información. Después del trabajo en las sesiones aunado al intercambio de opiniones se amplió el marco de referencia de los participantes dejando la recuperación literal a un segundo plano y haciendo más énfasis en la construcción de los significados.

B) De igual manera, reconocieron que la comprensión lectora se puede desarrollar por medio del modelaje de estrategias al alumno y que la ejercitación es clave para que lleguen a dominarlas.

En este sentido uno de las comprensiones importantes, fue el identificar que el mediador más común al que se enfrentaba el educando para desarrollar la comprensión lectora era un cuestionario o una serie de ejercicios. Al respecto, Solé (2011) menciona que el trabajo de la lectura suele restringirse a ... leer el texto y a continuación, responder unas preguntas sobre él (p.30).

Las aportaciones de la propuesta teórica recuperada de Solé (2011) fueron enriquecedoras al poner sobre la mesa el cuestionamiento de la variedad de recursos brindados al alumno para lograr las metas propuestas en esta competencia.

C) En algunos docentes, se consiguió despertar el interés por reflexionar lo que ya hacían en la enseñanza de la lectura de comprensión. Lo cual se explicita en los siguientes extractos de la pregunta “¿Cuáles son los principales cambios que puedo hacer para mejorar mis actividades de lectura?” del instrumento usado para la evaluación de las sesiones (ver anexo 3):

- *“revisar mis planeaciones, exámenes y trabajo”*
- *“la reflexión de lo que planeo y lo que hago para volver a replantear o afinar detalles”*
- *“hay pequeños cambios que puedo hacer para seguir haciendo atractiva la lectura y seguir intencionado la comprensión”*
- *“variar las actividades para abarcar las distintas herramientas”.*

- *“programar mis sesiones de lectura con cada grupo y no entrar de improviso”.*
- *“implementar estrategias nuevas en las sesiones de lectura bañarme en los exámenes diagnóstico para ver que necesitan mejorar”.*

Si bien, estos logros quedan un poco cortos al compararlos con un proceso de reflexión crítico de la práctica, que implica indagación y confrontación desde el mismo participante a su quehacer, se puede afirmar que se dio el primer paso para continuar el trabajo de reflexión y así esta pueda volverse una costumbre en el docente.

En las metas no alcanzadas, se tienen las siguientes:

- Reconocer áreas de mejora en su práctica docente.
- Reflexión profunda de su práctica con relación a la lectura de comprensión.

Aún con los claros y oscuros que serán expuestos a continuación, se pudo identificar otro núcleo de análisis, los aprendizajes, que incluye el uso de lo que se construyó durante las sesiones a partir de la interacción con sus pares.

Continuando con “las ayudas en el proceso de facilitación”, se tiene la flexibilidad de la planeación debido a que se requirió repensar el diseño de las sesiones para el colectivo de preescolar, ya que se consideró un corte más inductivo para incluir en el diálogo y la reflexión, la dimensión personal de la práctica docente que permitiera recuperar con más profundidad sus experiencias y reconocer si los rasgos personales tenían implicaciones en estas.

Además, otra ayuda desde el diseño se encuentra en las tareas propuestas para las sesiones que propiciaron operaciones cognoscitivas de comparación y clasificación como, por ejemplo:

- *“les pedí que reflexionaran sobre lo que reconocían de la comparación entre sus conceptos y la teoría que les había presentado” (Registro1 p.1).*
- *“los participantes iban clasificando cada respuesta con los niveles, para esto les iba preguntando de una por una las concepciones referidas en la encuesta en qué nivel encajarían.” (Registro 1 p.2)*
- *“es identificar en estas estrategias y en las que ustedes traen qué nivel es al que le estamos dando más atención” (Registro 2 p.2)*

Las afirmaciones antes citadas de los participantes se consolidaron en nuevas propuestas para complementar su práctica con miras a la mejora, algunos ejemplos son: la elaboración de fichas para trabajar la lectura en casa, planificar sesiones de animación a la lectura que abordaran las dimensiones de la comprensión de textos, diseñar un proyecto lector para tercero de preescolar (perfil del lector, ámbitos de trabajo y aprendizajes esperados a desarrollar) y enunciar cada bloque las estrategias que se implementarían para seguir subsanando el rezago de los alumnos en esta competencia.

Aunque la finalidad de las sesiones era lograr el análisis, desde las acciones propuestas por el facilitador solo se llegó, con los participantes, a un nivel de reconocimiento de los claros oscuros de su práctica. Por ejemplo, en primaria, fue posible identificar que la definición de comprensión lectora se avocaba con una mayor tendencia al aspecto inferencial y al literal, dejando en desventaja la comprensión crítica y el reorganizar la información. Este grado de identificación como parte del inicio del análisis se refleja en las siguientes afirmaciones:

- *“M6: que de ahora en adelante tenemos que trabajar en todo...”(Registro 3 p.3)*
- *“se sorprendieron al ver que ninguna de sus concepciones reflejaba aspectos que reflejan la comprensión lectora” (Registro1p.2)*
-

Un aspecto más, de este núcleo de significado de “ayudas”, fue utilizar los recursos teóricos para sustentar la intervención y proponer bibliografía concreta al igual que pertinente con los ejercicios de reflexión. Estos, se fueron presentando a los participantes después de una actividad que involucrara ver la práctica, con la intención de disminuir la distancia entre teoría y práctica.

Contar con este material y el recuperar los supuestos del colectivo permitió que el trabajo realizado fuera considerado adecuado en tanto constituía un referente que podía ayudar a mejorar el andamiaje pedagógico de la comprensión lectora. Evidencias de esto se encuentran en la encuesta utilizada para evaluar las sesiones de trabajo donde algunos maestros refirieron:

- *“Está enfocado en las problemáticas actuales de nuestros chicos, así como en la búsqueda de nuevas formas de mejorar”*
- *“Porque estuvo bien argumentado y expuesto”. (ver anexo 3)*

Fundamentar las sesiones mediante el uso de la teoría, le otorgó credibilidad y validez a las intervenciones, las cuales pretendían despertar el interés por analizar el quehacer docente. Igualmente, el uso adecuado de los referentes teóricos dio pie a influir sobre los docentes siendo el conocimiento una herramienta para romper la barrera entre el colectivo y el facilitador para explorar las concepciones y las estrategias empleadas.

Además, una ayuda que fue útil para promover en los docentes la ampliación de esquemas de conocimiento fueron los documentos de consulta, los cuales resultaron relevantes para que pudieran seguir profundizando en la comprensión del enfoque interactivo y de la mediación desde esta perspectiva. Uno de ellos preguntó *“dónde subiste ese recurso”* (Registro 3 p.6). Al igual que en preescolar, en primaria los participantes tomaban apuntes de lo que consideraban de utilidad para su consulta posterior.

Un aspecto particular del trabajo con primaria que facilitó y rompió la resistencia al trabajo fue el no representar una autoridad directa para ellos y mostrar una actitud de escucha. De esto Monereo (2010), rescata las aportaciones de Rosenholtz (1989) y Huberman (1993) en las cuales *“otorgan a la calidad de las relaciones personales entre el profesorado, a la percepción de pertinencia al grupo y al nivel de integración social, un peso decisivo para que los cambios e innovaciones tengan posibilidades reales de éxito y permanencia”* (p.586).

Con respecto a los obstáculos de la facilitación, en el entendido que no presentaron ayudas se señalan las siguientes: algunas de las actividades tales como: leer fragmentos de teoría sin profundizar en ellos, llenar organizadores gráficos y no retomarlos en el análisis, entre otras.; intervenciones y roles del facilitador al igual que cuestiones externas como el corto tiempo otorgado para el trabajo, las actitudes del colectivo, así como la carga exhaustiva de tareas a realizar por los maestros. Todas estas cuestiones dificultaron la conformación de espacios para generar

experiencias donde se construyera un ambiente propicio para el análisis y la confrontación de la práctica.

Antes de describir las categorías de esta temática, es importante clarificar lo que se entiende por facilitación: proceso de *“coordinar el trabajo de grupo y propiciar un clima de colaboración en torno al logro de un objetivo común que es la mejora de la práctica”* (Fierro et al, 1999, p.47).

En cuanto al diseño de las actividades en las sesiones con los participantes de primaria, se señala que tuvieron una lógica más deductiva, lo que impidió una profunda confrontación de la experiencia docente con los resultados de esta, es decir, se privilegió el estudio de la teoría lo que ocasionó dejar en segundo plano en conocimiento práctico de los participantes.

En las sesiones, se abarcó la teoría a la par que la recuperación por medio de actividades que les implicaban clasificar y analizar lo que los docentes fueron compartiendo y comparando con el ideal teórico. Comparar directamente con lo dicho por la teoría inhibió al grupo para reconocer las posibles dificultades que tenían en su andamiaje como en su concepción de la comprensión lectora. (ver anexo 6).

Un ejemplo de esto se evidencia en la reflexión del facilitador donde se enuncia lo siguiente:

“Pocos maestros se animan a responder en el ejercicio de clasificación puede ser que no haya seguridad de lo que implica cada nivel de comprensión lectora”. (ver anexo 6).

La teoría, en este caso fue un parámetro alto a cumplir por lo que los docentes preferían no compartir si sus acciones diferían de la misma. Esto, disminuyó la riqueza en el diálogo sobre la acción docente y ahogó la participación en la que realmente se hablara de lo que se hace y qué tanto logra lo propuesto en las metas educativas de la sección o del grado escolar. Al igual que al poner un estándar alto a cumplir, pudo generar en los maestros inseguridad para compartir su quehacer educativo.

Otro elemento dentro de esta categoría fue el priorizar el cumplimiento de la planeación de cada sesión. Fierro et al (1999) resaltan la importancia del diálogo en los procesos de formación en la práctica y lo define no solo como un intercambio de ideas, sino como la confrontación de estas. La preocupación por llevar a cabo todas las actividades planeadas por parte del facilitador, ocasionó en algunas ocasiones la obstaculización del diálogo y la profundización con respecto a las respuestas de los participantes (ver anexo 6). Ya que como facilitador obtenía información que hubiera podido aprovechar con más preguntas o someterla a discusión en el grupo para cumplir la propuesta de la metodología que impulsa Fierro et al (1999).

El hablar desde el deber ser, conforma otro aspecto que no ayuda e impide el diálogo, propuesto por Fierro et al (1999), en el cual los docentes pudieran sentir la libertad de expresar dudas y desconocimiento. Esta manera de comunicarse se ve ejemplificada en las siguientes frases:

- *“El docente tiene que...”*
- *“debemos darle ayudas al niño para que logre un desempeño que le permita dominar un nivel de comprensión ...”*
- *“Y pues sí si se enseña y existen estrategias que debemos modelar a nuestros alumnos porque necesitan ser procesos mentales verbalizados para que ellos después los puedan interiorizar y utilizar.” (registro 2 p.2)*

Además, de estos desatinos que restaron calidad a la facilitación, en primaria se dio el caso de monopolizar el diálogo, lo que orilló a los participantes a adoptar un rol pasivo otorgando al facilitador el poder de la palabra. Por ejemplo: en dos sesiones de cuatro que se tuvo con este grupo, al momento de transcribir era evidente el monopolio de la palabra y del tiempo por parte del facilitador

Un último aspecto que forma parte de este núcleo de análisis, es el “modo de ser o estar del colectivo” que refiere a la disposición a verse de los participantes, el cual fue un elemento que principalmente dificultó la reflexión ya que, aunque hayan accedido a realizar todas las actividades como también en compartir sus experiencias y que con esto hayan reconocido deficiencias, oportunidades y fortalezas en su práctica, al momento del cierre no aceptan que debe modificarse

la manera de enseñar la competencia lectora. Hubo momentos en los que se sentían juzgados al referir que no todo lo que se hace en el aula está mal, esta postura defensiva también influyó en el logro de los propósitos, en tanto impedía ver las áreas de oportunidad y por lo mismo de mejora.

Esto se refleja en las siguientes afirmaciones:

- *“M3: es que yo siento que estamos haciendo muchas cosas para mejorar, todo esto se debe ir haciendo dependiendo de las pautas que te den los chicos en la actividad. Entonces la única diferencia sería en todo caso anotar lo para tener una referencia a que se está haciendo porque si trabajamos” (Registro 3 p.4).*
- *“M3: es que, si se trabaja eso, a la hora que presentan una maqueta se les pregunta cómo la hicieron, ellos te dan toda la información de lo que hicieron y ya les quedo”. (Registro 3 p.4).*

Como menciona Elliot (1993), un condicionante importante para vencer la resistencia al cambio es tolerar la pérdida de autoestima o de percepción del dominio de su materia al iniciarse en un proceso de auto inspección que conlleve a la reflexión de su práctica para reconocer las debilidades de la misma y plantear estrategias de solución.

6. CONCLUSIONES

Como resultado de este proceso de investigación- acción se presentan las siguientes reflexiones y conclusiones:

a) Innovación o mejora

La propuesta de intervención "*Reconectando la lectura en el Centro*" se planteó, en un primer momento, con miras a la innovación, ya que nació como una hipótesis de acción que da respuesta a una necesidad sentida en la organización escolar, en este caso la comprensión lectora. Se pretendía a largo plazo, lograr una renovación pedagógica debido a que en la Institución se han implementado medidas desde hace varios años, sin resultados significativos para subsanar el rezago de los alumnos de educación preescolar y primaria con respecto a la comprensión y construcción de significados a partir de la interacción con diferentes textos y portadores de lectura (cf. problematización).

Sin embargo, ya que la reflexión de la praxis no abarcó la totalidad de las prácticas docentes dentro de la escuela, este proyecto se vio limitado para alcanzar la meta relacionada con la innovación, ya que, al no examinar la globalidad de las maneras de enseñanza y la falta de tiempos, dificultó instaurar procesos de innovación.

Entonces, por cuestión de tiempo y recursos, la intervención que pretendía promover la mejora a partir de análisis y cuestionamiento de la acción educativa con la finalidad de causar modificaciones que incidieran en el desarrollo de la comprensión lectora se queda a un nivel de reconocimiento, en el sentido que ayudó a que se dieran cuenta de la necesidad de analizar y replantear sus estrategias en el ámbito de la lectura.

b) El rol del facilitador

Para el líder a cargo del proyecto de investigación acción, es esencial el dominio del enfoque metodológico para asegurar el éxito en el desarrollo y seguimiento de cada uno de los bucles o etapas del proceso.

Además de ese conocimiento, otro aspecto importante que influye en la manera de facilitar, es la formación que este tenga, ya que al momento de ejercer este rol se permea su historia personal y su trayectoria académica en esa acción. Ante esta situación se requiere someter su proceder a un escrutinio analítico, crítico y reflexivo al término de cada sesión para descubrir qué tipo de abordaje está realizando, si es desde una lógica que permita la re-significación de la práctica de los participantes o si usa un estilo más deductivo que pueda conducir a un falso cuestionamiento de la práctica educativa y ello impida la transformación que se pretende.

Priorizar la reflexión del quehacer docente al tomar una postura de escucha y profundizar en las respuestas de los participantes para generar el interés en la autoexploración de la práctica como detonar el cuestionamiento de los métodos utilizados con relación a los resultados obtenidos con miras a la mejora es un aspecto que no ha de perder de vista el facilitador.

Evitar en el proceso hablar desde el deber ser y hacer se torna importante, ya que esto coarta la participación, en tanto se establecen altos estándares a cumplir por parte de los docentes que reflexionan sobre su quehacer. El dirigirse desde esta perspectiva puede generar un clima que refleje enjuiciamiento hacia las experiencias de los participantes.

c) El tiempo institucionalizado para la reflexión

Un obstáculo importante, en los procesos de transformación de la práctica docente, es la limitación del tiempo para llevar a cabo estos espacios de análisis y diálogo. En la institución, se cuentan con diversas tareas y especificaciones a ser cumplidas, por lo cual brindar tiempos para compartir las experiencias docentes no es una de las prioridades. Al no considerarse un pilar fundamental para el cambio como también la calidad educativa, en el momento de gestionar como utilizar el tiempo para el diálogo se puede percibir como una actividad inútil para resolver los conflictos que se viven en el aula, entre otras.

d) Cultura y el cambio

En procesos de transformación de la realidad educativa el cambio solo puede ser establecido de la mano de la cultura organizacional. Para que este quede instaurado como un constitutivo de la organización, es necesario trabajar con los valores y creencias de los participantes para que identifiquen como necesidad modificar continuamente su quehacer con base a las reflexiones generadas de manera conjunta.

e) La práctica como objeto de estudio

En el trabajo con docentes es fundamental reconocer y validar su conocimiento práctico para establecer una relación dialógica con la teoría y así lograr un balance que evite la tendencia amenazadora de la evaluación contra las propuestas académicas postuladas desde miradas externas al aula. Como tarea del facilitador, recae el brindar apoyos que lleven a que los participantes perciban la importancia de reflexionar a la luz de referentes teóricos que puedan abrir su panorama de acción y que con esta información ellos puedan construir su propia teoría empoderándolos como investigadores en su hacer diario, lo cual tendría como implicación el continuo cuestionamiento sobre la pertinencia al igual que el éxito de las acciones educativas implementadas.

Referencias Bibliográficas

ACODESI. (2003). *“La formación integral y sus dimensiones: texto didáctico”*. Colombia

Álvarez Álvarez, M., y Pascual Díez, J. (2013). *“Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria”*. Recuperado de:

<http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27370/1/Estudio%20de%20caso%20sobre%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20lectores%20cr%C3%ADticos%20mediante%20textos%20literarios%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20primaria.pdf>

Arrieta de Meza, B., Batista Ojeda, J. T., Meza Cepeda, R. D., & Meza Corona, D. Y. (2006). *“La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum”*. *Acción pedagógica*, 15(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102107.pdf>

Buenfil Burgos, N. (2002) *Los usos de la teoría en la investigación educativa*. Recuperado de: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/188/pdf>

Betancourt Sáez, M., y Eliash Muñoz, A. (2007). *“Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora, en la Escuela Rosalina Pescio Vargas, comuna Peñaflores”* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/548/Tesis%20tpeb549.pdf?sequence=1>

Cruz, M. (2014). *La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector*. Recuperado de: http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/49506/mod_imsccp/content/1/LaLecturaAlAmparoDeLaLOMCE.pdf

Coll, C. (2005). *“Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información”*. *UOC papers*, 1. Recuperado de: <http://ictlogy.net/works/reports/projects.php?idp=1276>

Díaz, F. y Hernández, G. (2001) *“Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Capítulo I: La función mediadora del docente y la intervención educativa”*. México. McGraw-Hill. Pp.2-7.

Egg, A. y Aguilar, M. (1990) *Cómo elaborar un proyecto: Guía para elaborar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires. Lumen Humanitas. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Como-elaborar-un-proyecto-2005-Ed.18-Ander-Egg-Ezequiel-y-Aguilar-Id%C3%A1%C3%B1ez-MJ.pdf.pdf>

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación -acción*. España. MORATA

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.

Fernández, M. y Vázquez, Y. (2016). *“La gestión de directivos de entidades académicas de docencia de la Universidad Veracruzana”*. *Revista Ciencia Administrativa* (2). pp: 81-90. Disponible en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cadmiva/article/view/2062/3758>

Flotts, P. et al (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. UNESCO. Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf>

Garrido, F. (2014) *“El buen lector se hace, no nace”*. México. PAIDÓS pp:1-18

Jimeno, M. (2014). *La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector*. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 12, pp. 37-41). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.

Gutiérrez-Braojos, C., & Pérez, H. S. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria*. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56724377011>

Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo Veintiuno editores. pp: 13-28. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=Fk36LAU4ww0C&oi=fnd&pg=PA13&dq=Goodman+lectura+proceso+lenguaje&ots=xY_GxKgPmK&sig=xyj-dHfp0sXrJU2h7JC1vc4Cppl#v=onepage&q=Goodman%20lectura%20proceso%20lenguaje&f=false

Gómez Palomino, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Comuni@ pacción-Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36.

Gómez-López, L.F. y Silas-Casillas, J.C. (2012). "Impacto de un programa de comprensión lectora". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLII (3). México, D.F: Centro de Estudios Educativos.

González, V. et al. (2015). "Diferencias de comprensión lectora en estudiantes de 4to y 5to grado de educación primaria de dos municipios de la región de los Valles del estado de Jalisco, México". *Revista IIPSE. Facultad de Psicología. VOL. 18 – (2)*. pp:101-113

Guevara, R. (2016). "El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?". Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011>

Haywood, C. (1987). "A Mediatonal Teaching Style". *The Thinking Teacher*. Vol.IV, N.1. pp. 1-6.

Hernández Sampieri, R, et al. (2010). "Metodología de la investigación". México. MCGrawHill.5° Edición. pp: 9-15

Herrero, C., & Brown, M. (2010). Distributed cognition in community-based education. *Journal of Psychodidactics*, 15(2). Recuperado de: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/816/688>

Instituto de Ciencias. (2015) Proyecto educativo. Recuperado de: <https://www.idec.edu.mx/web7/ciencias/proyecto-educativo/idec>

INEE (2007). "Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria". INEE. México pp:5-70

Jiménez, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación*, 33(2), 95-107. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058007.pdf>

Juri, N. (2015). *“El profesional reflexivo”*. Revista Atenea. (12(1). Universidad de la Marina Mercante. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.udemm.edu.ar/wp-content/uploads/2016/06/Atenea12.pdf#page=29>

Lodoño, O. et al (2014). *“Guía para el estado del arte”*. International Corporation of Networks of knowledge. Bogotá Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf

Latorre, A. (2002). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. España. GRAO. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Marchesi, A. (2010). Las bibliotecas escolares en Chile. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=120

Madero Suárez, I y Gómez López, L. (2013). *“El proceso de comprensión lectora en los alumnos de tercero de secundaria”*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 56. pp. 113-139

Medina, A. (2006). “Enseñar a leer ya escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?”. *Psykhé (Santiago)*, 15(2), 45-55. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000200005

Monereo, C. (2010) Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. Universidad de Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1196/2010_Monereo_%C2%A1Saquen%20el%20libro%20de%20texto%21%20Resistencia%2c%20obst%C3%A1culos%20y%20alternativas%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20los%20docentes%20para%20el%20cambio%20educativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

OCDE (2012). *Nota País: México. Resultados PISA 2012*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>

OCDE (SF). El programa PISA de la OCDE. Disponible en:
<https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Pinos, A. D. (2016). Modelo de Gestión del Talento Humano para la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. *Revista Ciencia Unemi*, Vol.9. No.17. pp: 36-43. Disponible en:
<http://ojs.unemi.edu.ec/ojs/index.php/cienciaunemi/article/view/249>

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

Pérez - Gomar Brescia, G; (2008). “*La matriz insonora del cambio educativo: La organización escolar. Perspectivas para su investigación*”. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, () 43-60. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117029003>

Pérez, M., Marín, C., Rojas-Barahona, C., Hasenohr, M., Valdés, P. R., y Ferré, A. R. (2013). “*Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar*”. *Perfiles educativos*, 35(140), 100-118.

Quintana, H. (SF). *Comprensión Lectora*. Recuperado de:
<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394>

Rivas, J (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar. *Educar*, No. 31, pp: 109-119. Disponible en:
<http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20774/20614>

Riesco, P. et al (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000200007

Rodríguez Rojo, M. *et al.* (2008, agosto). Sin título. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Vol. 11. Núm. 26. p:9-10. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/124078310211.pdf

Rodríguez *et al.* (2005). “*Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos*”. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. Julio-diciembre. Vol. XV. No. 002. Universidad de Tamaulipas. México. pp:133-154.

Rozada, J.M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En Romero J. & Luis A. (Coord.), La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática (pp. 47-53).

Sánchez, N. (2007). “*El marco lógico. Metodología para la planificación, seguimiento, y evaluación de proyectos*”. *Visión gerencial*, (2), 328-343. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/visiongerencial/article/view/1021>

Solé, I. (2004). *Competencia lectora y aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf>

Solé, I. (2011). “*Estrategias de lectura*”. *Grao Barcelona*.

Solé, I. (2012). “*Competencia lectora y aprendizaje*”. *Revista Iberoamericana De Educación Revista Ibero-Americana De Educación*, 43-61. Recuperado de: [rieoei.org/rie59a02.pdf](http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf)

SEP. (2010). “*Modelo de Gestión Educativa Estratégica*”. Disponible en: <http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Modelo de Gest Modulo1.pdf>

SEP (2016). *Modelo educativo 2016*. México. Recuperado de: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/EI_Modelo_Educativo_2016.pdf

SEP. PLANEA, “*Publicación de resultados 2016*”. Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA_EMS.pdf

Stein, A. (2010). *“El entorno de alfabetización en hogares de niños preescolares de sectores urbano marginados. Un estudio de los procesos interaccionales en las situaciones de lectura y escritura”*. Tesis Doctoral Inédita. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., y Huerta, R. (2013). *“Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria”*. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(1), 3-35. Recuperado de: <https://dash.harvard.edu/handle/1/11654978>

UNESCO (2015). *“Declaración de Incheon”*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>

Vallés Arándiga, A. (2005). *“Comprensión lectora y procesos psicológicos”*. *Liberabit*, 11(11), 41-48. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es.

Woods, P; (1987). *“La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa”*. PAIDÓS. pp: 15-29

Zeichner, K. (1993). *“El maestro como profesional reflexivo”*. Cuadernos de pedagogía, (220). pp: 44-49. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/3989>

ANEXOS

1. EJEMPLO DE ENTREVISTA

C: El papel del coordinador académico es diferente al coordinador de nivel, es una autoridad en la sección. El coordinador académico solo es un apoyo y no tiene autoridad en las maestras. ¿Qué es lo que nosotros hacemos? Es como detectar necesidades en la sección y una vez que las tenemos detectadas, bueno obviamente, buscar los instrumentos con los que vamos a detectar y con los que vamos a medir cómo andamos y en base a esos resultados implementar ya sea un proyecto o revisar o los que ya hay; o investigar o sugerir aquellas maneras que nos pudieran ayudar a superar las áreas que debamos mejorar.

En este caso, por ejemplo, un área en la que creemos que si debemos trabajar es en la comprensión lectora, porque viendo los resultados de diagnóstico que salieron bajitos y viendo los resultados de PLANEA, revisábamos en qué estábamos mal, y nos dimos cuenta que, aunque sea matemáticas, o sea, lo que está atrás de ese error es la comprensión lectora. Por ejemplo, en matemáticas, las operaciones tal cual de multiplicar esto por esto, está bien hecha la operación. Cuando ya se las ponen en un problema está mal y a la hora que revisamos por qué está mal, nos damos cuenta que no comprendieron los datos y no comprendieron lo que tenían que hacer, si una suma o una resta... Entonces pues, durante los últimos 3 o 4 años se ha trabajado muchísimo en matemáticas y ahora estamos pretendiendo desde el año pasado trabajar mucho en comprensión lectora.

¿Qué tenemos? Tenemos visitas a la biblioteca o tenemos lecturas como más dirigidas en el salón y tenemos desde el año pasado un proyecto que es una lectura de “disfrutar”; nosotros le llamamos. En donde tenemos un texto por grupo, uno para cada niño y ese libro se les presenta como algo muy especial... cada maestra debe diseñar una actividad para que los niños se entusiasmen. Este año, por ejemplo, unas maestras van a poner unos libros en una caja enorme de regalo y la van a esconder en la cancha; otras van a hacer un croquis como con un mapa del tesoro; otras van a hacer separadores; otras van a pasar un vídeo; o sea algo diferente. Y no va a haber tareas, no es para que los niños se sientan presionados y digan: ¡ay tengo que leer! Se lo van a llevar prácticamente por un bloque, que son dos meses, y las maestras, una vez por semana van a retomar cómo les fue con su lectura, qué vieron, qué le llama la atención y así sin que los niños lo noten tienen que preparar una guía de cómo van a retomar lo que leyeron.

Ahora que a partir de este año tenemos academia de lenguaje, entonces por ejemplo yo les pedí; como soy la responsable. Yo ya les pedí que ellas tienen que localizar, en el libro, algunas palabras que ellas consideren que algunos niños no podrían entender. Entonces, cada sesión independientemente de lo que haga el resto de la sesión, o sea si tiene que trabajar dos o tres palabras de vocabulario, esa ya va a ser una regla. Ya después de ahí ya tendrá

ella que hacer su actividad, que si rescata personajes o cómo los va a rescatar. Yo lo que estoy haciendo es organizándoles unas guías en donde se las voy a clasificar: para iniciar ¿no? Como qué actividades podría hacer para iniciar su proyecto, sugerencias de cómo presentarlo, sugerencias de cómo presentar el uso adecuado del libro, sugerencias de observar el título o algunas fichas de motivación o para entusiasmar o cosas así.

Luego ya les voy a preparar las fichas de lo que propiamente es el trabajo de la comprensión lectora, a través de, no sé, por ejemplo: una baraja en la que a cada niño se le daba una carta y entonces la maestra decía una adivinanza de acuerdo al libro y el niño que tenga la respuesta tiene que levantar la baraja y ponerla ahí al centro; de tal manera que al final queden todas las ideas ahí plasmadas. O, por ejemplo, un juego como el de mar y tierra, pero cuando la maestra diga algo verdadero de la lectura los niños tendrán que brincar para un lado. Ese tipo de actividades que les resulten más de juego pero que sí se esté trabajando más la lectura. Otra consigna también va a ser preparar preguntas de los 4 ámbitos que manejamos la literal la inferencial la implícita la organizacional.

La verdad, es que apenas estamos como arrancando esta parte. Todos los años ya se había tratado de trabajar su lectura de comprensión, pero yo me doy cuenta, no estoy tan segura, de que las maestras realmente sepan que es la lectura de comprensión y que alcancen a identificar la importancia de preparar esto antes de darles el libro. Como que hay que hacer algo antes de que los niños empiecen a leer. Luego, algo cuando están leyendo y algo al final de la lectura. Siento que de pronto dicen: ¡ay esta actividad está padrísima!; y la van poniendo, así como sin fijarse en un orden. Es lo que me he alcanzado a percatar en la academia; que se ha visto muy poquito.

Otra cosa que no estoy segura, es que si las maestras están sensibles a ver suéltalos poquito mientras tú estés sobre el niño, o sea va a ser asfixiado y va decir: ¡ay otra vez vamos a leer! Como ver que no pasa nada si el niño elige su libro, ponle una gama de libro más o menos con las características que tú quieres trabajar, pero con distintos títulos y no pasa nada con que ellos elijan; y esta parte es la que yo pretendo trabajar.

E: ¿y en las academias cómo has visto el uso del tiempo? o ¿cómo ha sido tu experiencia en las academias?

C: Mira en las academias, apenas tenemos las últimas dos semanas que abordamos la lectura de comprensión. Porque en esas academias tenemos que revisar todo lo que trata de lenguaje y comunicación, primero empezamos trabajando una tabla de ortografía en donde ahí pusimos como los contenidos que los niños tenían que aprender en cada grado y que esta tabla es transversal desde preescolar hasta preparatoria y cada quien la llena y la articulamos y a eso le dimos prioridad porque ya estaba iniciado el trabajo. Creo que una gran ventaja fue que se pudiera hacer entre las 6 maestras representantes de cada grado y la desventaja, que solo hay una de cada grado. Lo ideal, sería que estuvieran todas las maestras; pues por la experiencia este que han tenido. Hay maestras que llevan más años

otras que llevan menos. Luego, las maestras que representan a las demás tienen que pasarles la información y a veces ya no es como tan claro se les puede ir un punto que es importante o a la mejor cuando yo les pido: “anótenme ya los aprendizajes esperados” a la mejor las demás maestras, si no les pasan tal cual lo que ahí hablamos, no le van a encontrar sentido.

Bueno pues tenemos esas dos partes y ha sido un gran avance que ya tengamos el espacio para la academia de español. Otra parte que abordo en esa academia, es un libro que estoy leyendo que se llama “Leer es una fiesta” y habla de cómo nosotros tenemos que hacer y provocar entusiasmo por la lectura, como promotores de la lectura y nos va haciendo un comparativo con la fiesta y la lectura. Así tenemos que invitar a los niños que gocen leyendo y que vivan la experiencia de lo que leen, que puedan comentarlo con los compañeros y también trae unas estrategias.

Como también solo son 45 min de academia, yo procuro preguntar cómo les fue con la actividad que planearon la sesión pasada, luego que vamos a hacer en la siguiente sesión y ahí darles sugerencias de su proceso y les pregunto qué tipo de preguntas vas a trabajar, qué tipo de información te van a dar; para cerciorarme que las maestras si sepan que es lo que se quiere lograr con la sesión y los últimos 7 min de la academia los dedico a presentar sobre el libro. Como las maestras ya se sienten muy presionadas con el trabajo que tienen, yo saco las ideas principales y cada sesión les presento una partecita hasta que lo terminemos y ya que terminemos ya elegiré otro.

También la última parte darlos puntos importantes de algún libro que se relacione con la lectura para que también tengan fundamentos.

E: ¿Y cómo las has visto a ellas?

C: Mira las primeras academias muy apáticas, o sea sobre todo cuando trabajamos la tabla de ortografía. Por ejemplo: supe que la de primero comentó ya pasó primero y estoy sin hacer nada mientras está la de cuarto o la de quinto. Y digo pues no, el hecho de estar todas es de escuchar lo que están esperando de ti y escuchar con que se van a enfrentar los alumnos o que traen del año anterior; esa parte nos falta mucho como involucrarnos en los otros grados y convencernos y darnos cuenta de lo importante que es saber de dónde vienen y a dónde van estos alumnos.

Ahora con el proyecto de lectura, las veo más entusiasmadas siento que el hecho de que yo fuera la primera que les sugiriera, siento que esa parte que yo inicie en cuanto a buscar actividades, a ellas como que las entusiasmo y ellas solitas fueron diciendo: “sí, vamos a poner la caja y entonces no sé”. “ay si yo tengo un cofre como baúl que nos puede servir”. Siento que ya se entusiasmaron y entonces estas dos últimas sesiones las he visto más entusiasmadas y yo

creo que la próxima sesión que tengamos y les diga que les estuve armando estas fichas pues a la mejor también las va a entusiasmar.

Una de las maestras también comentó que, en su material, había un libro de ballet y como que a los niños no les gustaba como que no lo habían querido leerlo y se lo cambiamos y la maestra quedó contenta. Y para mí es muy importante eso, que estén contentos con su libro para que pueda contagiar a los niños y pues ya las empiezo a ver más entusiasmadas del trabajo.

E: Y con esta tarea que aparte haces en esta academia y las demás que tiene un coordinador académico, ¿Cómo has vivido esa experiencia?

C: Bueno, los tiempos nunca alcanzan, siempre salimos más tarde lo previsto a las 6 o 5:30 o 7 a veces. Pero la verdad es algo que me gusta mucho, a mí me gusta mucho ser maestra y muchos años lo fui. Ahora desde la coordinación, me gusta mucho y me entusiasma mucho el poderles decir a mis compañeras: ¡ay miren investigue esto, vamos a hacerlo! como esta parte de la didáctica de terminar las actividades de cómo les fue. A mí me entusiasma mucho, sí es un trabajo extra, pero me entusiasma y es algo que también tengo que darles buenas sugerencias con buenos respaldos porque yo soy como la que va guiando el trabajo. Otra parte que me gusta mucho, es entrar a los salones cuando tengan estas sesiones de recuperar lo que leyeron para ver cómo lo están haciendo. A mí me gusta entrar, sentarme una mesa con los niños y escucharlos.

Entonces me entusiasmo, es mucho más trabajo me siento con una gran responsabilidad porque lo que nos hemos dado cuenta que debemos mejorar la comprensión lectora y esa responsabilidad está sobre mis hombros; la verdad sí me siento con una gran responsabilidad.

E: ¿Y alguna otra dificultad? en cuanto a otras tareas que tiene el coordinador que te hayas dado cuenta que afectan.

C: Creo que tenemos dos dificultades: uno, todas las actividades que hacemos y que estamos tratando de disminuir; y ves y dices qué quito todo es importante; y dices ups que quito. Y otra parte es el tiempo, tenemos el tiempo limitadísimo. Tenemos 40 min para trabajar el proyecto curricular y presentarles todo a los maestros de manera global para que les diera sentido a los maestros; de dónde salió y lo que ya hicieron. Porque luego ellos no saben lo que ya tenemos y decirles de dónde pueden sacar lo que no tiene, de dónde apoyarse y cómo redactar y todo eso en 40 min y la siguiente sesión es en un mes otros 40 min.

Y la academia también dura 40 min y no podemos como que cargarle mucho trabajo al maestro y tampoco somos sus jefas solo podemos sugerir: “pues váyanlo haciendo”; pero no les podemos decir para tal día entregamos esto.

E: ¿Y quién sería quien sí podría pedirles esto?

C: El coordinador de nivel, hay un coordinador que muy bien le vamos a echar ganas y cuando ellas vengan ya les vamos a presentar todo, y otro que dice pues a ver si alcanzamos porque las maestras tienen mucho que hacer; y aquí también dirección. Apenas vamos a tener la junta de consejo después de empezar este proyecto, porque la directora también puede marcar líneas de trabajo.

2. CONCENTRADO DE EVALUACIÓN TEMA

N°	Grado	Código	Inicio			Término		
			21-sep-15			17-dic-15		
			No libro	Nivel	Tema	No libro	Nivel	Tema
1	3A	13523	1	3	1	1	3	2
2	3A	10860	1	1	1	1	1	14
3	3A	10876	1	2	1	1	2	7
4	3A	11386	1	2	1	1	2	6
5	3B	12483						
6	3B	10833	1	3	1	1	3	2
7	3B	12325	1	1	1	1	3	10
8	3C	12817	1	3	1	1	3	4
9	3E	10858	1	3	1	1	3	4
10	4A	10347	1	1	1	1	3	3
11	4A	11715	1	4	1	1	3	6
12	4B	11188	2	3	6	2	3	3
13	4C	10363	1	4	1	1	4	4
14	4C	11863	1	3	1	1	3	4
15	4D	12071	2	2	10	3	3	3
16	4D	10714	1	3	1	1	2	9
17	4D	10344	1	3	1	1	3	2
18	4E	10369	1	3	1	1	3	4
19	5A	12822	1	3	1	1	3	4
20	6A	9214	3	3	12	3	4	2
21	6B	9590	3	3	9	3	3	12
22	6B	9825	1	4	1	1	4	8
23	6B	10404	1	1	1	1	4	2
24	6D	9822	2	3	9	3	4	1

3. BITÁCORA DE SESIÓN

Preescolar

Número:1

Fecha: 17 de octubre

Hora de inicio 8 am

Duración: 30 min

Espacio: Salón de 3°C

Propósito de la sesión: Establecer un ambiente propicio para el trabajo de reflexión de la práctica docente.

Asistentes y códigos de registro de participación:

Coordinadora académica de preescolar (R)

Maestras titulares de tercero de preescolar: MA, MP, MM, MN y MG

Lo que pasó
<p>(Se inicia la sesión con el encuadre, faltando dos titulares)</p> <p>El facilitador comienza con darle la bienvenida a los participantes y a dar el encuadre de las próximas sesiones de trabajo Dentro del encuadre se mencionará que este espacio es para dialogar, compartir y construir juntos.</p> <p>R: Hoy fue extraordinario porque el jueves pasado se canceló Este es el sentido de este espacio donde vamos a escucharnos todos, vamos a construir. No se trata de venirles a exponer la teoría y decir la comprensión lectora es..., a mí me ha tocado leer algunas situaciones didácticas que MA ha planeado... No sé si solo este año se ha encargado de planear las situaciones didácticas de animación a la lectura.</p> <p>MA: No, el año pasado también.</p> <p>R: No me ha tocado ver las sesiones de alguien más o estar en alguna sesión presencial</p> <p>R: Este espacio es para dialogar y de verdad que me digan sus necesidades en cuanto a la lectura. Lo que he hecho me ha funcionado o no me ha funcionado o me gustaría saber un poco más. De estas reuniones y las que siguen.</p> <p>(Llega las únicas titulares que faltaban MM)</p> <p>R: No sé si alguien les quiera platicar a MM y a MP lo que hemos estado platicando y el sentido de estas reuniones en lo que yo saco el material.</p>

MN: Que se va a pasar un poquito el trabajo de las planeaciones anuales y este espacio se va a usar para aterrizar y poner en práctica la comprensión lectora y que no va a ser... (la interrumpe la titular MM)

MM: ¿Cuál espacio?

MN: Los jueves... bueno este día fue en reposición del otro jueves que fue asueto. (continúa la explicación) y que no va a ser algo teórico sino comentar las necesidades de cada quién y ver cómo vamos a trabajar el librito.

MP: ¿Entonces las planeaciones anuales?

R: lo vamos a revisar, en qué otro momento se pueden hacer las correcciones a las planeaciones de matemáticas y de lenguaje y comunicación que es el compromiso con todas las secciones de tenerlas corregidas. Y veríamos en otro momento del año los tiempos para que las observaciones de las planeaciones de exploración y conocimiento del mundo y de desarrollo personal y social queden para hacer los ajustes para el año que viene.

MM: Buscaríamos otro momento para planeaciones anuales, ahorita están en stand bay. ¿Y las planeaciones de matemáticas y lenguaje y comunicación?

R: es lo que estamos viendo la directora y la coordinadora de nivel para estar jutas y escuchar sus propuestas y ver los momentos.

R: Bueno para empezar, me traje el cuadernillo de 3° para revisar lo que se propone desde lenguaje y comunicación y si ya vamos a hacer algo que no sea algo distinto. Se los leo rapidísimos:

“Aprendemos a

En este fomentar el gusto, en nuestra formación como hijas, maestras, personas hemos tenido personas que nos han acercado poco a poco a la lectura y que nos han enseñado el sentido del porqué nos gusta leer. Porque estoy convencida que somos lectores y si no lo fuéramos nos costaría trabajo trasmitirlo.

El facilitador les pide a los participantes, recuerden y enlisten momentos de su vida que les hayan sido significativos para su formación como lectores o para dirigir su acción docente en el campo de la lectura.

R:Lo que les traje es una actividad muy simple para recuperar las experiencias que les han resultado significativas, que me han favorecido para ser un lector y las que no me han servido o las que me han llevado a pensar la lectura es aburrida o la lectura no me gusta. Entonces, les traje a cada quién, una hoja para recuperar nuestra experiencia más personal, los aspectos que hemos tomado como referencia en nuestras prácticas de lectura.

MM: ¿es escrito?, pensé que lo íbamos a comentar.

R: sí, es escrito muy breve porque luego lo vamos a comentar. Y ya con lo que escribimos comentemos algo más puntual.

MM: Entonces, ¿las no favorecedoras son las que vamos a ver ahorita o las dos?

MG: ¿y si mejor lo decimos?

R: Ah como gusten, ¿entonces por turnos? No sé ¿quién quiera comenzar?

MM: En mi experiencia personal, verdad.

MN: En mi experiencia personal, yo veía a mi papá leer y tenía libros, así como para nosotros. Yo no soy de lectura, si leo, pero muy poco, si lo veía y decía que padre leer, pero agarraba el libro y decía ¡Ay no!

R: Estos libros, ¿eran más enciclopédicos?

MN: Eran libros pequeños, así como platero y yo, así como más para nosotros.

MP: pues en las actitudes no favorecedoras es que nosotros de chicos no nos enseñaron a leer. En la primaria a mí jamás me dijeron lee un cuento.

Algunas maestras: no nos comentaban la lectura.

MP: los papás medio si te decían, pero en realidad no era algo como muy dirigido.

MN: y los libros que te ponían a leer en la escuela, por ejemplo: en la prepa.

MP: No ni en la prepa, en secundaria.

MM: sí como pedro páramo, cien años de soledad.

MN: La Ilíada y la odisea

MP: Son libros muy pesados y que no entiendes y que como no tienes el gusto por la lectura pues no entiendes ni te ayuda.

R: Alguien que se acuerde una tarea que les dejaron con estas obras que mencionan

MM: había que leerlo y hacer un resumen.

MP: Ahora por ejemplo mi hija hace ficheros...

MM: y hacen análisis parciales de los libros.

MP: Antes era léelo y el resumen y ya.

MM: A mí algo que me favoreció, yo ahorita no soy muy lectora, pero de chica sí, en mi casa, mi mamá es súper lectora y en mi casa había un pasillo que daba a todas las recámaras, y eran libros de adultos y estaban arriba y libros que podía leer tú y eran abajo. Entonces, podías escoger de Jane Eyre, Robin Hood, 20 mil leguas de viaje submarino. Mi bisabuela era también muy lectora y le encantaba un autor que se llamaba Rafael Pérez y Pérez y escribía novelas románticas y eran las novelas bien blancas de amor y de romance entonces me encantaban. Luego salieron las de Jazmín, las vendían en el súper y siempre tuve algo que leer adecuado a mi edad. Libritos así cortitos, luego ya mediana todos estos libros de aventura y luego ya en la adolescencia como de amor entonces como siempre tuve acceso a cosas que leer adecuadas a mis intereses.

Ahora, cuando leo solo es en vacaciones.

R: MP, tu decía que los papás medio te decían,

MP: No, nomás ponte a leer, no estés perdiendo el tiempo.

MM: Haz algo útil.

MP: el gusto por la lectura, yo creo que es personal. Una amiga es muy lectora pero su hijo no es así, aunque

MN: es que no todos,

MM: mi hermana hasta la fecha sí, Gabriel mi hijo puede leer tres libros a la vez. Pero mi otro hijo desde que leyó Dartañan y la señora Bonenazeus en cuarto de primaria, cuando leyó ese libro y cómo le costaba leer las palabras ahí aborreció la lectura y no.

MN: es como personalidad, no todos mis hijos son lectores.

MM: creo que si ayuda el fomento. Cuando todos traen fruta, les leo un cuento y si les gusta y me recuerdan, “el cuento”. Si ahorita tú les lees y se quedan emocionados ya cuando leen ellos se quedan emocionados.

MG: Mi hermana desde chiquita, los domingos ella los ahorra para comprar libros. Yo no leo mucho, pero me gustaba platicar con ella sobre lo que leía y ya después ella ya no me quería decir y ya se los agarraba y ya los leía y luego platicábamos del libro y yo le preguntaba.

MG: El primero que me prestó fue Don Quijote y me encantó y luego me prestó crimen y castigo y también y yo decía donde los personajes, me encantaba cómo describían a los personajes y decía que cantidad de cosas se le ocurrió al escritor.

Paso siguiente se les entrega una hoja para que hagan un retrato de una situación de lectura que haya sido relevante.

R: Lo que quería trae a la mente es este gusto y las personas que nos motivaron. Porque este gusto y esa emoción porque eso es lo que somos para los niños como esa persona que les va a ayudar, y bueno si ya vamos a hacer aquí en la escuela con esos pequeños apoyos sean más significativos.

Entonces en la otra cara de su hoja, tenemos otra actividad, ¿me pueden ayudar a leer lo que dice por favor?

MA: Cuando tengo una actividad de lectura en mi salón...

R: no es pregunta es como un enunciado generador. Yo quiero que a mí me cuenten si yo fuera un externo y no conociera a nadie, que a mí me quedara claro cómo se da una situación de lectura en su aula. Puede ser una imagen y luego me lo explican, algo que me ayude a entender cómo se da la dinámica de la lectura desde que inician hasta que cierran el libro.

MM: yo creo que varía mucho de acuerdo al objetivo, por ejemplo, en algunos casos nos enfocamos a revisar las partes del libro y no te enfocas mucho en la sesión en el contenido. Sino como a observar las partes del libro. Entonces, ahí realmente es una dinámica diferente, cada sesión cambia si es audio cuento o lectura de un cuento. Por ejemplo, MA, nos planeó una sesión donde íbamos escuchando el cuento y le ibas parando y dejabas que los niños predijeran lo que seguía y luego lo corroborabas. Entonces, varía.

R: qué les parece si toman una que les haya gustado más y luego vamos a recuperar las estrategias que utilizamos para trabajar la lectura.

(tiempo de trabajo persona)

R: Igual en lo que van terminado, quedaría como tarea ir pensando para el siguiente jueves que nos veamos ¿qué se esperaría del proyecto de lectura? Ya que las acciones van a depender del propósito que tengamos.

MG: oye es que ya me revolví, mejor te lo platico. Me he analizado y siento que pregunto mucho, todo el tiempo les estoy preguntando y luego se va a haciendo un cuento diferente. Y les pregunto a todos, y ya empezamos a leer el cuento y le sigo preguntando y ya ellos platican sus experiencias. De repente siento que tienen dos versiones del cuento.

MM: Pues siento que depende del objetivo del cuento es donde tienes que centrar las preguntas.

MG: pero por ejemplo siempre trato de preguntarles y creo que les gusta compartir también.

MM: y creo que eso fomenta la lectura desde sus posibilidades a través de la lectura de imágenes y algunos dicen es que yo no sé leer y tú les dices, si puedes y los ayudas a darse cuenta de que por medio de las imágenes pueden leer el cuento.

MG: Otra cosa que yo hago es que ellos se pongan en el papel del personaje, ¿Cómo crees que se sintió y ustedes cómo crees que se sentiría?

MM: Yo les trato de leer cuentos que no sean rosas y les cuestiono sobre si piensan que estuvo bien lo que hizo el personaje.

Se cierra la sesión diciendo que con este entusiasmo se pretende trabajar para armar el proyecto de lectura y que se les espera para continuar el trabajo la próxima sesión.

Productos personales:

Maestra	Respuesta a la actividad 2
1	Contextualizar a los niños sobre el tema y engancharos para que muestren interés. Dependiendo de la sesión leemos el cuento comenzando con el título, autor, preguntamos de dónde creen que es el autor y si tienen duda de algunas palabras preguntan su significado.

2	Presentar el libro, leerles el autor, quién realizó las imágenes, leo de manera muy expresiva para que los niños se interesen en la lectura, les leo primero y después les enseño las imágenes. Les pregunto durante la lectura del cuento (muy poco) Al finalizar se pregunta...
3	Tomo el libro y pregunto sus partes, retomo lo leído anteriormente en la memoria de los niños, leo una pequeña parte, en ocasiones los niños levantan la mano para preguntar palabras desconocidas y otras a leerlas, las repito lentamente y los niños tratan de explicarlas. Comentamos lo leído y nos quedamos en sus pensó para el día siguiente.
4	En la lectura del cuento de Santiago aprende a ser responsable, primero fue la lectura del cuento, en el que si alguna palabra o idea no entiendan podían levantar la mano para preguntar. Al terminar la lectura, traía yo unas imágenes de cada una de las responsabilidades que tienen y otras imágenes son las que pueden hacer con un adulto y por último imágenes de cosas que no pueden hacer mucho. Al leer de nuevo el cuento dando tiempo a encontrar la imagen de lo que se está hablando.

Comentarios:

La sesión fluye con dinamismo a pesar de una tensión que existe por un trabajo previo de la elaboración de planeaciones anuales. Las maestras se sienten agobiadas por el quehacer cotidiano y se sienten presionadas por hacer muchas cosas sin tener el tiempo necesario.

Se recuperan experiencias que sirven como pauta para rescatar lo que si motiva a los niños a ser lectores y lo que no motiva.

A pesar de que el facilitador le encuentra sentido a esta sesión y la considera enriquecedora, en otro momento, las maestras refieren a la directora que las preguntas como la reflexión hecha en esta sesión no son fructíferas para terminar el proyecto con rapidez y que los espacios de academia no se utilizan de manera eficaz.

3. CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE PARTICIPANTES

Desde lo que tú conoces ¿Qué es la comprensión lectora?	Desde tu experiencia, ¿Cómo se debe trabajar la comprensión lectora?	¿En qué momento trabajas la comprensión lectora?	¿Con qué tipo de textos o recursos trabajas la comprensión lectora?	¿Cómo apoya la biblioteca al trabajo de la comprensión lectora?	¿Cómo apoya el proyecto de lectura extra muros al trabajo de la comprensión lectora?	¿Qué beneficios o resultados ha tenido el proyecto de lectura en el aula?	¿Qué dificultades ha tenido el proyecto de lectura en el aula?	¿Cómo trabajas la comprensión lectora con tus alumnos?
Integrar la información de una lectura al entendimiento para darle sentido.	De una manera interesante, amena, agradable y con una secuencia de acuerdo a la edad de los niños.	En trabajo personal, grupales y de trabajo específico de animación a la lectura.	Cuentos, documentales de revistas para niños y libros de texto.	Con la bibliografía seleccionada especial para los niños y dedicando momentos especiales a la semana para animación a la lectura: clase y renta.	Como animación a la lectura.	Interés por la lectura.	Que los niños han perdido el interés por la lectura en sí y se han preocupado más por el regalito que traen los papás. Algunos papás tienen dificultad para mantener el interés en la lectura con entonación adecuada...	Cuando pido retroalimentación de alguna instrucción, al hacer énfasis y entonación en las lecturas grupales, al integrar cuentos, historias o documentales que considero interesantes y pedir retroalimentación con preguntas específicas. Al pedir que expliquen el vocabulario e integrarlo cuando es posible. Con la guía del programa Prolín.

Es la habilidad que desarrolla una persona de identificar información relevante, explícita o implícita de un texto, que le permita elaborar opiniones argumentadas o asimilar nuevos conocimientos.	Leyendo	En todo momento	Con los que vienen en los libros de la SEP, textos que imprimen de internet, los libros de consulta que tenemos o libros que yo he llevado, con los problemas de matemáticas, las indicaciones de las guías.	Realizando actividades referentes a algún texto leído o al promover que ellos realicen sus propios textos.	Los papás les leen una historia o cuento.	Los niños leen textos que probablemente no leerían en casa. Creo que les ayuda a identificar qué tipo de historias les gustan más.	La gran cantidad de actividades que tenemos que realizar. (El tiempo)	Realizando preguntas orales, en las guías, en los exámenes, en clase cuando leemos un texto comentamos la lectura o la comparamos con otros textos.
Entender lo que leo	Preguntando a los niños acerca de lo que han leído, de diferentes maneras para saber si entendieron lo que leyeron, para poder aplicar esos conocimientos	En trabajo personal al contestar sus guías, cuando hay puesta en común y cuando se lee algún libro de otra materia.	Libros de la SEP, Mis lecturas favoritas, Mis problemas favoritos, lecturas recreativas.	Realizan trabajos como resúmenes, cuentos, etc. sobre la lectura que han trabajado.	Les emociona que papás vengan a leerles, pero cuando la lectura de los papás es plana, se aburren y demuestran interés, en cambio con una lectura con adecuada entonación y exagerada, se emocionan y no quieren que se termine el	Con algunos títulos muy bien, pues se interesan en la lectura y saben contestar acerca de la lectura, a veces no quieren interrumpir la lectura.	Algunos títulos no son del agrado de los niños y no muestran interés en leerlos.	Realizando preguntas sobre lo que entendieron al leer, si no han encontrado la idea principal o lo que se les pide en sus guías, volver a leer y que lo digan con sus palabras

					tiempo de lectura.			
Es la capacidad que se tiene para entender lo que se está leyendo entendiendo el significado de las palabras del texto.	Leyendo con los niños párrafo por párrafo, parafraseando la lectura, buscando el significado de las palabras que no entiendan.	Pues en todo momento, en TP, en las clases colectivas al leer los temas, en las sesiones de lectura recreativa individual o colectivas.	Con cualquier tipo de texto.	Pues ayuda a los niños a interesarse en diferentes temas y a comprender los mejor y ampliar su vocabulario.	Considero que el proyecto extra muros no apoya mucho la comprensión lectora pues sólo es lectura la mayoría de las veces y por lo general los papás no leen bien y los niños no ponen atención, se aburren y no se muestran interesados.	Pues los niños tienen otro texto distinto para leer, algunos libros están padres y se interesan en ellos y así pueden practicar la comprensión, te cuentan lo que leen, lo que les gusta y de lo que está tratando el cuento.	Pues la única dificultad que considero es la falta de tiempo pues con tantas actividades extras que hay y el cumplir con las clases y dar los temas importantes a veces no me alcanza el tiempo para leer con los niños y hacer las actividades.	Al leer con ellos les pregunto que entendieron, que lo parafraseen, que escriban con sus palabras e investiguen las palabras que no entienden o yo se las explico.
Es la capacidad de las personas para leer, entender de manera literal lo que se dice en el texto, poder reconocer lo importante, interpretar y relacionar la información de varios textos o del	Con un ambiente lector, con un programa diseñado para la edad de los alumnos progresivo, escuchar a un buen lector, a la par vocabulario, parafraseó frecuente, que los alumnos estén en	En todas las clases en las que utilicé un texto,	Mis lecturas favoritas GEU, Instituto me proporciona	El programa es muy bueno, los alumnos leen diferentes textos y realizan producciones escritas, analizan, escriben e interpretan lo leído con una guía	En mi experiencia considero que poco dado a que los lectores que asisten no siempre tienen una buena lectura en voz alta, carecen de entonación para captar la atención del grupo o para despertar el interés, es	A los alumnos les gusta y se interesan en compartir lo leído	El tiempo para dedicar con tantas actividades,	De acuerdo a la materia analizamos el texto, aclaré el significado de las palabras complejas, utilicé sinónimos para decir lo mismo, ofrecí variedad de textos en el aula les traigo un libro cada dos semanas y les pongo

mismo para inferir, concluir argumentar.	constante análisis de lo leído en el ambiente escolar			muy clara. Pilar Flores	importante seleccionar a los lectores.			sugerencias. Trabajamos un libro de comprensión lectora durante el ciclo
Identificar la idea principal, localizar la información específica de un texto, gráfica etc., utilizar la información para argumentar adecuadamente e inferenciar.	Utilizando algunas estrategias que faciliten el proceso: lectura oral (escuchándose para hacer las correcciones pertinentes), Hacer inferencias (Que crees que va a suceder, porque sucedió así, etc.), escuchar lectura de un adulto, identificar y describir personajes, paisaje del texto; hacer predicciones, re-elaborar los textos, ordenar la historia (fichas e imágenes), construcción	En cualquier actividad que contenga una instrucción escrita a ejecutar en cualquiera de las materias. Cuando se trabaja el proyecto de lectura en el aula, cuando se trabajan los libros de ejercicios de "Comprensión lectora" 10 y 11 que trabajan en 3o. grado. Cuando se trabajan guías ya sea en forma grupal o	Textos de la biblioteca de la escuela y del salón, libros de texto SEP. Libros del proyecto de lectura. Videos de YouTube. Libros que los chicos traen de casa y que leemos en algún momento. Relacionando una historia con una experiencia vivida. (Todos especialmente elegidos para la edad y el nivel en que se encuentran)	Biblioteca retoma temas de la programación para trabajar la lectura oral, la descripción, identificación de personajes o lugares, autores, solución de situaciones, uso de la creatividad y los rubros que se trabajan en el aula (mencionados en la primera pregunta)	Es una estrategia muy constructiva, siempre y cuando quienes lo realicen (papás), en realidad empleen estrategias que despierten en los chicos la curiosidad, la participación, compartir opiniones y los temas sean interesantes para los chicos.	En mi experiencia, cada libro que reciben les produce un gusto por descubrir el contenido. Les gusta copiar imágenes de las historias, después que hacen una paráfrasis del texto. La mayoría participa en la elaboración de la lámina. Ha propiciado mayor atención al manejo de la ortografía.	Más que dificultades, son solo un pequeño porcentaje de los alumnos a los que hay que motivar a descubrir que hay en esa historia, no todos tienen el gusto por leer, sobre todo aquellos que tienen dificultades para comprender.	Con las actividades que menciono en la segunda y tercera pregunta.

	de un nuevo inicio, nudo o final de la historia, escenificación de una historia; identificación del problema de la historia. Aprender a hacer resúmenes. Qué querrá decirnos el autor con esta historia, re-leer el texto, compartir opiniones con otros compañeros sobre una lectura, etc.	individual, Cuando juntos formulamos una definición sobre un tema o tomamos el diccionario para buscar el significado de una palabra, etc.						
Es entender y apropiarte de lo leído, así como su aplicación a los problemas cotidianos y escolares. En la aplicación abona y facilita a todos los contenidos y aumenta tus	Permitir al niño conocer, tocar, oler el libro, utilizar la inferencia , leer la reseña, leer con entusiasmo y entonación por parte del adulto, y sobre todo pedirle parafrasear lo	Creo que en todo momento, ya que es la base de todos los contenidos y de la vida misma	Libros, revistas, periódicos y textos de los niños y libros complementarios ubicados en zonas	Siempre hay una comunicación para apoyar los contenidos o temas que estamos aplicando en ese momento.	Mi experiencia es muy buena padres creativos y excelentes lectores que abonan a los contenidos e incrementan el lenguaje y expresión en el niño	Entusiasma a los niños, les gustan los libros con ilustraciones pero sobre todo les permite analizar las lecturas.	Los tiempos, más orden de nuestra parte para pasarlos a tiempo y completos	Utilizo la inferencia, el parafraseo, el diccionario, la imaginación, ejemplos de su vida y la aplicación de lo leído.

saber, lenguaje y cultura.	leído, así como aplicar lo leído							
Es el proceso por medio del cual se rescatan previos para entender la nueva información y así poder explicar con sus palabras lo anclado y poder realizar otras actividades como juicios, comparaciones a través de la información adquirida.	Utilizando diferentes cuestionamientos que permitan al alumno rescatar información o habilidades previas; Cualquier situación de vida o aprendizaje es pretexto para desarrollar esta habilidad. También utilizando diferentes tipos de texto donde se puedan rescatar ideas principales, buscando palabras que no conocen, completando ideas, haciendo cuadros comparativos, parafraseo y aplicar lo leído	En todo momento que tenemos contacto con un texto o un video informativo.	Informativos, procesales, científicos, narrativos.	Realizan diferentes actividades que apoyan los procesos de comprensión y gusto por la lectura. Los alumnos siempre muestran gusto y deseo por ir.	Ya ahora muy poco pues los cuestionamientos son muy pocos y se vuelve monótono.	Realmente no ha sido un gran apoyo para el proceso en el que se encuentran los niños de mi salón rescato más procesos con las actividades cotidianas. Considero que se debe dejar como libro de biblioteca de salón y evitar actividad extra pues durante las sesiones se rescata esta actividad de comprensión y a veces falta tiempo para el proyecto.	El tiempo, aunque se busca que sea atractiva los chicos si lo leen con gusto pero se muestran apáticos cuando hay que rescatar con los mismos cuestionamientos cada vez que cerramos el libro.	Leyendo en voz alta y expresar lo que entienden por párrafos, escribiendo ideas de lo que entienden de lo que leen o escuchan, construyendo conceptos, analizando personajes o situaciones de historia, constantes cuestionamientos, realizando ejercicios de anticipación a partir de un título, expresando procedimientos, usando notas pictóricas, imaginando situaciones reales etc.

	a una situación real.							
Es interpretar lo que se lea de un texto y a partir de esto poder responder cualquier cuestión respecto de la lectura realizada	Buscar que el niño identifique lo que lee y pueda dar respuesta a diversas cuestiones relacionadas a la lectura sin necesidad de ser textual en sus respuestas y que a su vez logre inferir cosas a partir del texto	Cuando en colectivo se lee alguna lectura y todos compartimos nuestras ideas o lo interpretamos.	Libros de biblioteca, libros de texto de la SEP, libros del proyecto de lectura, libros que traen los niños	Ayuda con el intercambio de varios libros para cada niño y en las actividades que se realizan en clase de biblioteca	Pues este a veces no es tan favorable porque no todos los invitados suelen poner entusiasmo en sus lecturas y en lugar de motivar aburre a los niños	Pues tengo que decir que no todos los niños suelen cumplir con su lectura a desarrollar en casa y en ocasiones se nota la diferencia entre los que sí leyeron y los que no y a la hora de las actividades pocos sin los que participan.	Pues que a veces los tiempos no se ajustan y de lado está dar prioridad a los contenidos conceptuales de las clases	Pues cuando se revisa un tema nuevo o cuando leemos lecturas compartidas o de manera individual y bajo una serie de actividades expresamos nuestro punto de vista.
Es leer de manera que puedas decir con tus palabras que entendiste del texto	Abierta y sin hacerla obligatoria para provocar el disfrute	Al final del día relaja y tranquiliza	Los que designan por el nivel y ocasionalmente traigo libros de biblioteca o de mi casa	Mucho por que provoca la curiosidad	Es muy difícil porque a veces los papás no tienen dicción, falta entonación y fluidez, aparte de los mil distractores, niños que corren, papás preescolar que pasan, la voz del papá que	Dependiendo del tema los niños traen de casa otros textos	A veces son temas muy añados y les aburren	A veces yo leo y trato de matizar lo que dicen los personajes y luego ellos me imitan y buscan la forma de darle vida al personaje

					lee en otro grupo etc.			
Entender fielmente lo que el autor del texto quiere transmitir	Con diferentes actividades y tipos de preguntas para abarcar la comprensión literal, interpretación, anticipación, etc.	Desde la lectura de indicaciones, problemas matemáticos, apuntes, textos informativos de todas las materias y cuentos, etc. (Todo el tiempo).	Libros de texto, informativos, instrucciones, archivos electrónicos.	Con el trabajo de diferentes textos y autores que preparan durante el ciclo u otras actividades que solicitamos directamente para apoyar algún contenido específico.	No mucho.	No siempre se logra. A veces el texto no se presta o tenemos actividades urgentes que no permiten darle tanto tiempo a este trabajo.	El tiempo, la carga de primaria mayor, se ha vuelto un trabajo rutinario más que novedoso.	De manera grupal e individual. A través de actividades orales y escritas.
Es entender claramente lo que estás leyendo.	Haciendo desde que inician el proceso de lecto-escritura que comprendan lo que leen, corroborándolo con diferentes estrategias como preguntas sobre el tema, parafraseo, dibujos sobre lo que leyeron, subrayar	En casi todas las clases pues leemos mucho en los libros de texto y tengo que checar que comprendan lo que leyeron y también en trabajo personal al resolver las guías es muy	Con cuentos o lecturas para niños que tengan un vocabulario de acuerdo a su edad generalmente.	La verdad me parece que no mucho pues casi todo el tiempo hacen trabajos en su cuaderno y no leen.	Apoya un poco porque tienen que estar atentos y comprender lo que están oyendo. Pero me gusta bastante porque los motiva a leer.	A mí me gusta bastante y me parece que les sirve mucho para que lean mejor y tengan mejor comprensión pero hay unos textos que no están de acuerdo a su edad, están muy sencillos y les aburren.	Ninguna me parece muy bueno, salvo lo de los textos sencillos que los acaban muy pronto y por más que quiero sacar actividades de ellos ya no puedo.	Con diferentes estrategias en todo momento, como lo mencioné en un principio y de manera más intencionada en la sesión de lectura una vez por semana.

	palabras que no entiendan etc.	importante la comprensión.						
Es entender lo que se lee, dando sentido a las palabras por la redacción de un texto	Lectura oral, en silencio, localizando ideas principales relacionándolas y explicándolas con sus palabras	en la lectura de cualquier escrito, en el seguimiento de indicaciones, en la resolución de problemas, etc.	Libros de la SEP, comunicación integral, etc.	Con la organización de lectura extramuros, con las actividades que realiza en las sesiones de lectura.	Cuando recuperan la información en la siguiente sesión, cuando los papás recuperan ideas al final con los niños	La convivencia y participación de padres de familia	Un mes es mucho tiempo para continuar un texto	Lectura oral, en silencio, localizando ideas principales relacionándolas y explicándolas con sus palabras

4. EJEMPLO DE ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN

<p>C: El papel del coordinador académico es diferente al coordinador de nivel, es una autoridad en la sección. El coordinador académico solo es un apoyo y no tiene autoridad en las maestras.</p>	AC PC	Pc: papel del coordinador	AC: Autoridad del coordinador
<p>¿Qué es lo que nosotros hacemos? Es como detectar necesidades en la sección y una vez que las tenemos detectadas, bueno obviamente, buscar los instrumentos con los que vamos a detectar y con los que vamos a medir cómo andamos y en base a esos resultados implementar ya sea un proyecto o revisar o los que ya hay; o investigar o sugerir aquellas maneras que nos pudieran ayudar a superar las áreas que debamos mejorar.</p>	PC		
<p>En este caso, por ejemplo, un área en la que creemos que si debemos trabajar es en la comprensión lectora, porque viendo los resultados de diagnóstico que salieron bajitos y viendo los resultados de PLANEA, revisábamos en qué estábamos mal, y nos dimos cuenta que, aunque sea matemáticas, o sea, lo que está atrás de ese error es la comprensión lectora. Por ejemplo, en matemáticas, las operaciones tal cual de multiplicar esto por esto, está bien hecha la operación. Cuando ya se las ponen en un problema está mal y a la hora que revisamos por qué está mal, nos damos cuenta que no comprendieron los datos y no comprendieron lo que tenían que hacer, si una suma o una resta... Entonces pues, durante los últimos 3 o 4 años se ha trabajado muchísimo en matemáticas y ahora estamos pretendiendo desde el año pasado trabajar mucho en comprensión lectora.</p>	NE	NE: Necesidades educativas	

<p>¿Qué tenemos? Tenemos visitas a la biblioteca o tenemos lecturas como más dirigidas en el salón y tenemos desde el año pasado un proyecto que es una lectura de “disfrutar”; nosotros le llamamos. En donde tenemos un texto por grupo, uno para cada niño y ese libro se les presenta como algo muy especial... cada maestra debe diseñar una actividad para que los niños se entusiasmen.</p>	EA	EA: Estrategias de enseñanza aprendizaje	
	FM	FM: Fomento a la lectura	
<p>Ahora que a partir de este año tenemos academia de lenguaje, entonces por ejemplo yo les pedí; como soy la responsable</p>	PC		
<p>Yo ya les pedí que ellas tienen que localizar, en el libro, algunas palabras que ellas consideren que algunos niños no podrían entender. Entonces, cada sesión independientemente de lo que haga el resto de la sesión, o sea si tiene que trabajar dos o tres palabras de vocabulario, esa ya va a ser una regla. Ya después de ahí ya tendrá ella que hacer su actividad, que si rescata personajes o cómo los va a rescatar</p>	EA/CM	CM: Comprensión lectora	
<p>. Yo lo que estoy haciendo es organizándoles unas guías en donde se las voy a clasificar: para iniciar ¿no?. Como qué actividades podría hacer para iniciar su proyecto, sugerencias de cómo presentarlo, sugerencias de cómo presentar el uso adecuado del libro, sugerencias de observar el título o algunas fichas de motivación o para entusiasmar o cosas así.</p>	PC		

<p>Luego ya les voy a preparar las fichas de lo que propiamente es el trabajo de la comprensión lectora, a través de, no sé, por ejemplo: una baraja en la que a cada niño se le daba una carta y entonces la maestra decía una adivinanza de acuerdo al libro y el niño que tenga la respuesta tiene que levantar la baraja y ponerla ahí al centro; de tal manera que al final queden todas las ideas ahí plasmadas. O, por ejemplo, un juego como el de mar y tierra, pero cuando la maestra diga algo verdadero de la lectura los niños tendrán que brincar para un lado. Ese tipo de actividades que les resulten más de juego pero que sí se esté trabajando más la lectura. Otra consigna también va a ser preparar preguntas de los 4 ámbitos que manejamos la literal la inferencial la implícita la organizacional.</p>	PC/EA/CL		
<p>La verdad, es que apenas estamos como arrancando esta parte. Todos los años ya se había tratado de trabajar su lectura de comprensión, pero yo me doy cuenta, no estoy tan segura, de que las maestras realmente sepan que es la lectura de comprensión y que alcancen a identificar la importancia de preparar esto antes de darles el libro. Como que hay que hacer algo antes de que los niños empiecen a leer. Luego, algo cuando están leyendo y algo al final de la lectura. Siento que de pronto dicen: ¡ay esta actividad está padrísima!; y la van poniendo, así como sin fijarse en un orden. Es lo que me he alcanzado a percatar en la academia; que se ha visto muy poquito.</p>	CE/CM	CE: Contexto educativo	

Mira en las academias, apenas tenemos las últimas dos semanas que abordamos la lectura de comprensión. Porque en esas academias tenemos que revisar todo lo que trata de lenguaje y comunicación, primero empezamos trabajando una tabla de ortografía en donde ahí pusimos como los contenidos que los niños tenían que aprender en cada grado y que esta tabla es transversal desde preescolar hasta preparatoria y cada quien la llena y la articulamos y a eso le dimos prioridad porque ya estaba iniciado el trabajo. Creo que una gran ventaja fue que se pudiera hacer entre las 6 maestras representantes de cada grado y la desventaja, que solo hay una de cada grado. Lo ideal, sería que estuvieran todas las maestras; pues por la experiencia este que han tenido. Hay maestras que llevan más años otras que llevan menos. Luego, las maestras que representan a las demás tienen que pasarles la información y a veces ya no es como tan claro se les puede ir un punto que es importante o a la mejor cuando yo les pido: “anótenme ya los aprendizajes esperados” a la mejor las demás maestras, si no les pasan tal cual lo que ahí hablamos, no le van a encontrar sentido.

DT

DT: dinámicas de trabajo

Como también solo son 45 min de academia, yo procuro preguntar cómo les fue con la actividad que planearon la sesión pasada, luego que vamos a hacer en la siguiente sesión y ahí darles sugerencias de su proceso y les pregunto qué tipo de preguntas vas a trabajar, qué tipo de información te van a dar; para cerciorarme que las maestras si sepan que es lo que se quiere lograr con la sesión y los últimos 7 min de la academia los dedico a presentar sobre el libro. Como las maestras ya se sienten muy presionadas con el trabajo que tienen, yo saco las ideas principales y cada sesión les presento una partecita hasta que lo terminemos y ya que terminemos ya elegiré otro.

DT/PC/ACD

ACD: Actitud
docente

C: Mira las primeras academias muy apáticas, o sea sobretodo cuando trabajamos la tabla de ortografía. Por ejemplo: supe que la de primero comentó ya pasó primero y estoy sin hacer nada mientras está la de cuarto o la de quinto. Y digo pues no, el hecho de estar todas es de escuchar lo que están esperando de ti y escuchar con que se van a enfrentar los alumnos o que traen del año anterior; esa parte nos falta mucho como involucrarnos en os otros grados y convencernos y darnos cuenta de lo importante que es saber de dónde vienen y a dónde van estos alumnos.

DT/RD

RD: Rol del docente

Ahora con el proyecto de lectura, las veo más entusiasmadas siento que el hecho de que yo fuera la primera que les sugiriera, siento que esa parte que yo inicie en cuanto a buscar actividades, a ellas como que las entusiasmo y ellas solitas fueron diciendo: “sí, vamos a poner la caja y entonces no sé”.. “ay si yo tengo un cofre como baúl que nos puede servir”. Siento que ya se entusiasmaron y entonces estas dos últimas sesiones las he visto más entusiasmadas y yo creo que la próxima sesión que tengamos y les diga que les estuve armando estas fichas pues a la mejor también las va a entusiasmar.

DT/RD/PC

Una de las maestras también comentó que en su material, había un libro de ballet y como que a los niños no les gustaba como que no lo habían querido leerlo y se lo cambiamos y la maestra quedó contenta. Y para mí es muy importante eso, que estén contentos con su libro para que pueda contagiar a los niños y pues ya las empiezo a ver más entusiasmadas del trabajo.

DT/PC

C: Bueno, los tiempos nunca alcanzan, siempre salimos más tarde lo previsto a las 6 o 5:30 o 7 a veces. Pero la verdad es algo que me gusta mucho, a mí me gusta mucho ser maestra y muchos años lo fui. Ahora desde la coordinación, me gusta mucho y me entusiasma mucho el poderles decir a mis compañeras: ¡ay miren investigue esto, vamos a hacerlo! como esta parte de la didáctica de terminar las actividades de cómo les fue. A mí me entusiasma mucho, sí es un trabajo extra pero me entusiasma y es algo que también tengo que darles buenas sugerencias con buenos respaldos porque yo soy como la que va guiando el trabajo. Otra parte que me gusta mucho, es entrar a los salones cuando tengan estas sesiones de recuperar lo que leyeron para ver cómo lo están haciendo. A mí me gusta entrar, sentarme un una mesa con los niños y escucharlos.

PC/DP

DP:
dificultades
en la práctica

Creo que tenemos dos dificultades: uno, todas las actividades que hacemos y que estamos tratando de disminuir; y ves y dices qué quito todo es importante; y dices ups que quito. Y otra parte es el tiempo, tenemos el tiempo limitadísimo

DP

Tenemos 40 min para trabajar el proyecto curricular y presentarles todo a los maestros de manera global para que les diera sentido a los maestros; de dónde salió y lo que ya hicieron. Porque luego ellos no saben lo que ya tenemos y decirles de dónde pueden sacar lo que no tienen, de dónde apoyarse y cómo redactar y todo eso en 40 min y la siguiente sesión es en un mes otros 40 min.

DP/UT

UT:
Utilización
del tiempo

Y la academia también dura 40 min y no podemos como que cargarle mucho trabajo al maestro y tampoco somos sus jefas solo podemos sugerir: “pues váyanlo haciendo”; pero no les podemos decir para tal día entregamos esto.

PC/AC

C: El coordinador de nivel, hay un coordinador que muy bien le vamos a echar ganas y cuando ellas vengan ya les vamos a presentar todo, y otro que dice pues a ver si alcanzamos porque las maestras tienen mucho que hacer; y aquí también dirección. Apenas vamos a tener la junta de consejo después de empezar este proyecto, porque la directora también puede marcar líneas de trabajo.

DP/AD

AD:
Autoridades
sobre
docentes

5. PRODUCTOS DE LA SESIÓN 2 DEL TRABAJO CON PRIMARIA

Momento	Antes	Durante	Después
Actividad	Platicar lo que ha leído últimamente	Relacionar con la vida del niño	Cambiar el final
	Lee la portada, contraportada y prologo	Predecir qué va a pasar	Descripción de personajes
	Lectura en voz alta (reglas de conducta y de dicción y ortografía)	Preguntar sobre palabras que no entiendan	Secuencia del cuento
	Observar imágenes	Crear expectativa sobre la historia.	Evaluación ¿Te gustó el libro?
	Leer el título	Cambiar de rol al encontrar el libro	Elegir las prendas del personaje (sin que en el texto dijera esa información)
	Motivarlos a la lectura (pez). Relacionando a su vida ¿Quién tenía un pez?	Definir palabras durante la lectura	
	Platicar por qué me gusta leer		
	Poner atención en las palabras distintas		

Nivel	Comprensión Literal	Reorganización de la información	Comprensión Inferencial	Comprensión crítica
Preguntas/Actividades	identificar y describir personajes, paisaje del texto	ordenar la historia	Hacer inferencias (Qué crees que va a suceder, por qué sucedió así, etc)	
	Encontrar información	re-elaborar los textos	Hacer predicciones	
	Aprender a hacer resúmenes.	Parfraseando	Construcción de un nuevo inicio, nudo o final de la historia	
	Identificación del problema de la historia.	Haciendo cuadros comparativos	Qué querrá decirnos el autor con esta historia	

6. BITÁCORA CON EVIDENCIA DEL APARATADO DE RESULTADOS

Número:2

Fecha: 07 de septiembre

Hora de inicio 11:30 am

Espacio: Sala de maestros de primaria

Propósito de la sesión: **Reflexión sobre las estrategias usadas para desarrollar la Comprensión lectora**

Asistentes y códigos de registro de participación:

Coordinadora académica de preescolar (R)

Coordinadora académica de primaria 1 (CA1)

Coordinadora académica de primaria 2 (CA2)

Coordinador de nivel primaria menor (CN1)

Coordinador de nivel primaria intermedia (CN3)

Coordinador de nivel primaria mayor (CN5)

Maestros representantes de cada nivel (M#)

Lo que pasó	
<p>Duración total 40 minutos</p> <p>La sesión la abrió la coordinadora académica de primaria que se encarga de español:</p> <p>CA1: Ahora que estamos hablando mucho de lo que es la lectura de comprensión y estamos retomando la importancia que tiene ya que nos pega en todos lados...</p> <p>Ayer, me dio gusto que una mamá comentará: “Cómo tiene mala comprensión lectora, entonces le va mal en matemáticas y en no sé qué”. Y yo dije bueno, ya vamos ahí recogiendo productitos, verdad. Pues esto es una forma muy clara en la que ustedes pueden apoyar lo que vimos la vez pasada, no?</p>	<p>Presupuesto de que la CL lectora afecta el desempeño escolar de los alumnos</p> <p>Es un problema percibido por la escuela,</p>

Para abrir la sesión les pregunté si habían traído los insumos que íbamos a requerir en la sesión:

R: ¿No sé si alguien pudo hacer su narración de cómo trabaja un cuento?

M6º: yo no hice narración, yo más bien anoté y consulté con mis compañeros que hacen. Y bueno pues primero, guardar todo lo que esté en su mesa para comenzar y que esté todo limpio. Después, es ver la portada y decir de qué creen que va a tratar el libro. Después ven imágenes internas y confirman más o menos si tenían razón en su predicción o no. Nosotros, cómo llevamos lo de Bambú dijimos que lo íbamos a leer más bien aquí junto con ellos, entonces la lectura la hacemos más bien de forma individual o algunas veces de forma colectiva y ya vamos diciendo a quién le toca ir leyendo y durante la **lectura se va comentando lo que va ocurriendo**, se identifican algunos personajes y características de cada personaje que va surgiendo y se identifican palabras desconocidas y **se aclaran** dudas sobre el significado.

R: ¿Antes de seguir compartiendo, quería saber si todos trajimos cómo trabajamos la lectura?

T: Sí

Después les presente la teoría propuesta por Isabel Solé que trataba **los** momentos de la lectura y las estrategias para desarrollar la CL, esta presentación tenía como objetivo apoyar a los maestros a identificar en sus narraciones o guías de trabajo las acciones o estrategias usadas para desarrollar la comprensión lectora con el fin de comentar en grupo cuáles reconocieron.

R: Bueno, les quería comentar que esta presentación está basada en este libro que está disponible en la DGA es de Isabel Solé "Estrategias de lectura" y es una persona que ya tiene mucho tiempo investigando sobre este campo.

Ya hemos retomado algunas cosas de esta autora el semestre pasado, pero se me hizo **importante retomar si realmente se enseña la CL**. La otra sesión habíamos concluido que sí, como decía CA1 debemos darle ayudas al niño para que logre un desempeño que le permita dominar un nivel de comprensión ya sea la literal, la inferencia y así ir subiendo en su dominio para así llegar a ser un lector crítica. **Y pues sí si se enseña y existen estrategias que** debemos modelar a nuestros alumnos porque

pero no por todos los padres de familia.

La lectura es una **actividad dirigida completamente por el docente**.

El docente aclara: tiene un rol activo y el alumno semi pasivo responde las preguntas del maestro.

El facilitador guía la reflexión. Tiene un papel activo y los maestros escuchan (se muestran receptivos)

La lectura se enseña, afirmación hecha por el facilitador, pero hubiera convenido que fuera esta una conclusión hecha por los docentes.

necesitan ser procesos mentales verbalizados para que ellos después los puedan interiorizar y utilizar.

Dice trabajar la comprensión lectora como contenidos procedimentales y como saben los contenidos procedimentales se debe ejercitar y solo con la ejercitación solo así logras el dominio de las competencias.

La otra sesión, recuperamos lo que había dicho la primaria en la encuesta. Esta es una recopilación de las estrategias que usan los docentes en la primaria para trabajar la lectura. Comentaron que la trabajan de manera interesante, leyendo, parafraseando (está remarcado ya que fue una respuesta de las que más se repitió), preguntando sobre lo leído (también fue una de las respuestas más comunes), seleccionar materiales interesantes, hacer un ejemplo con las situaciones de vida de acuerdo al texto, ejemplificar las palabras que no entienden o investigarlas, encontrar información (también fue un propósito común), subrayar palabras que no entienden, leer para el disfrute, rescatar información, haciendo cuadros comparativos. ...hacer inferencias: por qué crees que va a suceder, por qué sucedió así. Escuchar la lectura de un adulto, identificar personajes... construcción de un nuevo inicio, del nudo del cuento, hacer la dramatización, aprender a hacer resúmenes, pensar qué querrá decirnos el autor, releer el texto con algún objetivo y compartir opiniones con algunos compañeros sobre la lectura.

Como pueden ver son estrategias variadas y lo que a mí me gustaría, en este trabajo, es identificar en estas estrategias y en las que ustedes traen qué nivel es al que le estamos dando más atención. Entonces hice esta tabla para ir poniendo los ejemplos y ver también al final, qué momentos de la lectura (antes, durante o después). ... y ver ahora sí de cual **patita estamos cojeando.**

Les voy a pasar la presentación sobre los momentos de la lectura, no sé si ya han leído sobre esto, y es lo que hacen en el aula, **ya nos han estado compartiendo qué hago antes, durante** y después.

Bueno, antes, el momento previo a la lectura es muy importante qué podemos hacer para trabajar ese momento de la lectura, desde seleccionar textos con mucho cuidado, dependiendo del nivel de dominio del niño que el niño se sienta capaz de leer un texto.. y que sea cercano a su contexto. También el docente tiene que tratar de promover el

El facilitador da por hecho que los docentes conocen los conocimientos de tipo procedimental.

Se enuncia el propósito de la sesión
El facilitador tiene un supuesto en el que hay una debilidad en la práctica docente.

Leer teoría--- aún no se ha dado el análisis de la práctica.

gusto por la lectura, creo que en varios proyectos que se tienen esa es la intención promover el disfrute y contextualizar la lectura con preguntas que recuperen aprendizajes previos, para esto de ir empezando a ligar lo que ya sé con la lectura. Algo muy importante antes de la lectura es saber para qué voy a leer, me voy a enfrentar al texto con qué objetivo para seguir instrucciones para obtener información para resolver preguntas para obtener información precisa

... el objetivo de la lectura me condiciona a cómo leer el texto. Si yo sé que tengo que identificar los principales personajes de la independencia, voy a centrar mi atención en eso. No es lo mismo que después que lo leyeron les pidamos que hagan un resumen. También se pueden hacer predicciones como ya nos estaban comentando, sobre el título, sobre la portada con las imágenes del texto como para hacer una proyección de lo que se va a tratar el libro.

Y bueno durante también se manejan las predicciones: sobre las palabras sobre la secuencia de la historia....

Y también se puede ante una lectura hojear y examinar el texto para predecir

Esta estrategia de hacer predicciones me llamó mucho la atención porque en una de las respuestas de la primaria es explicar palabras que no entienden o investigarlas y esta estrategia de hacer predicciones según el contexto de lo que se lee es muy rica porque el maestro no va a estar siempre para explicarle al alumno el significado de las palabras y a veces el sacar las definiciones del diccionario puede no encajar con lo que se refiere el texto. Y de eso, recuperaré un ejemplo donde la niña tiene dificultad de leer un fragmento de Blancanieves, en la palabra exhausta y le pregunta la maestra qué quiere decir esa palabra, ahí o bien podríamos leer lo que dice el diccionario o que la maestra le explicase, pero si tú le dices el significado tal vez no se lo va a apropiarse porque no le costó ningún trabajo...

(volviendo al ejemplo) entonces la maestra se regresa y le comenta a la niña a ver si dice que estuvo corriendo toda la noche qué querrá decir, que estaba triste, la maestra interviene de nuevo y le dice a ver si estuvo corriendo mucho mucho tiempo por el bosque, y la niña contesta cansada. (finaliza el ejemplo)

Los maestros tienen un rol más activo.

El último momento (de la lectura), es después, me ha tocado observar ocasiones en que se termina la lectura y no se concluye con algunas preguntas de cierre y se van a otra actividad. El cierre es muy importante porque le da un trasfondo del para qué leí.

Al finalizar la presentación solicité a los participantes, que retomaran las acciones/ estrategias que habían traído para ubicar si se abordan los tres momentos de la lectura (antes, durante y después) en estas. Mientras ellos iban compartiendo sus estrategias yo iba anotándolas en un archivo compartido, en la columna correspondiente, al momento de la lectura que trabajaban

¿No sé si alguien me pueda leer qué es lo que hacen después de la lectura?

M3°: generalmente después de la lectura, en una lectura que tiene varios capítulos, al finalizar cada uno se hace una conclusión de cada capítulo, **tiene que ser muy dirigido**.

Por ejemplo, niños de tercero que ya manejan libros así es muy difícil recuperar una idea principal de un libro que trae ocho o nueve capítulos y que entran diferentes personajes. Entonces, vamos haciendo una conclusión de cada capítulo y al final comentamos de qué se trató. La idea es como reducir o resumir la información a lo que es la idea principal de todo el texto y luego en su cuaderno hacen una imagen relativa de lo que se platicó.

R: ¿Alguien que trabaje otra actividad, después de la lectura?

M6° : yo dependiendo del libro porque hubo uno que me tocó que va de hecho a cuarto y que se me hacía muy bajito para los de sexto ... no me acuerdo como se llama era algo del recreo

CA1: Ah sí cuentos para salir al recreo.

M6°: aja, cuentos para salir al recreo. **Cuando fue ese libro por ejemplo, primero comentamos tu que harías si fueras ese niño y también comentamos como parte del cierre. Hicieron su propia lista. O el libro que habla del terremoto del 85, ahí fue hasta preguntarles a sus papás como lo vivieron, ellos dónde estaban.** Es cómo dependiendo **toda la sesión o todo el libro es como se va manejando la actividad**, en otras ocasiones es hacer un **dibujo** de su personaje favorito y describirlo y por qué.

Comparten sus estrategias con recelo no se muestran resistentes a compartir pero hay lapsos de **silencia entre una participación y otra.**

La lectura como una práctica muy **dirigida** (2° vez que aparece este supuesto)

Todas las estrategias referidas por el docente **atañen al nivel de comprensión literal**

Relación del texto con su contexto- las estrategias más afines al enfoque interactivo.

Se pudo intencionar que de las preguntas o actividades se clasificarán de acuerdo con esta taxonomía de preguntas.

CN3º: Bueno yo he trabajado 2 lecturas y les he pedido que cambien el final e hicieron un dibujo del final.

Retomé un fragmento de Isabel Solé que hablaba sobre los tipo de preguntas en la lectura:

R: Bueno, me da mucho gusto escuchar esto, porque en mi experiencia a lo que más me enfrente después de leer son preguntas. Este libro lo que propone, es que está bien siempre que sean pertinentes, y que no hay un único tipo de preguntas, sino que hay 3:

Las literales, que sería más cómo quiénes fueron los personajes. Alguien más que me pueda dar un ejemplo.

M: en qué año nació

R: Si, en qué año nació si lo explicita en el texto.

CA2: en dónde se desarrolla..., cómo estaban vestidos...

CA1: es la que viene ahí evidentemente en el libro.

R: Toda la información, que venga en el libro la puedo preguntar... todas esas son preguntas literales. Pero hay otras de piensa y busca, requiere que el lector relaciones diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias. ... algo que los lleve a usar el texto pero que haga al niño o niña elaborar algo pues usando esa información, haciendo inferencias.

CA1: Por ejemplo, hace rato que entre a un salón y tomé un libro y decía... Lupita estaba lavándose las manos mientras que Rosa se lava los dientes y bla bla bla y luego una de las preguntas era en qué parte de la casa estaba Lupita y Rosa, pero en ningún lado decía en el baño; sino que ellos tenían que inferir.

R: y las últimas (retomando los tipos de preguntas) son de elaboración personal. Estas preguntas toman como referente al texto, pero no se pueden deducir, exigen intervención del conocimiento y la opinión del lector. De lo que yo sé y lo que me dio el texto elaborar una respuesta.

Otra estrategia, es el identificar la idea principal y elaborar un resumen. Este ejercicio puede ser para trabajar un cuento, un texto de historia.

Al pedir ejemplos, no hay mucha participación puede ser porque no ubiquen ejemplos con relación a este tipo de preguntas o no se sientan animados a compartir.

Los maestros vuelven al rol receptivo (aspecto a cuidar en las siguientes sesiones)

Ojo: CA1 participa frecuentemente

Continuamos con la clasificación de estrategias:

¿De las actividades que me fueron dando por ejemplo me decía el CN3° que era cambiar el final?

M2°: al final, se pide la descripción del lugar o los personajes.

¿M?: Yo lo que hago mucho es la secuencia del cuento, qué paso primero, después y al final.

M4°: yo hago una evaluación, te gustó el libro? ¿Y por qué?

CA1: Cuando yo tenía un grupo en preescolar, leímos un cuento de una princesa, pero en ningún lado decía como vestía la princesa, entonces después de leer, los niños tenían que hacer en unas cajas donde venía una corona, unas chanclas, como elegir las prendas que eran propias de una princesa.

R: bueno, de lo que trajeron escrito me pueden decir ¿qué hacen en los distintos momentos de la lectura?

MN: Yo traje más de antes, cómo dispongo mi grupo para leer. Mis compañeros me comentaban también que antes de leer les platica qué ha leído últimamente y cómo lo conecta con el mundo o la realidad y cómo le sirve lo que ha leído. Otra compañera, comenta que les pregunta qué va pasar. Otro compañero, dice que lee la portada, la contraportada, el prólogo y analiza el libro físicamente y yo comentaba que antes de leer menciono las reglas lo que es el nivel de voz, la posición que tiene que estar erguido para que salga bien la voz y repasarlas reglas de puntuación que cuando hay un punto hay que tomar aire, ver qué tipo de texto es si es un diálogo o un texto corrido para ver cómo se va a leer en la entonación.

M1°: Bueno yo aprovechando que tengo un pez, el primer cuento que les leí era de un pez, entonces eso les motivó muchísimo y se dieron muchas preguntas sobre quién tenía un pez y cómo lo cuidaban y fue como muy interesante.

CN3: Bueno yo esta semana empecé platicándoles por qué me gusta leer y les platicué de mi autor favorito que es García Márquez. Luego les leí una poseía de Sabines y me impresionaron los dibujos que hicieron de la lectura.

R: Bueno de durante ¿alguien tiene alguna actividad registrada?

El docente sirve de referente al alumno como lector activo.

Se traen las voces de otros docentes

Enfoque tradicional de la lectura en su imaginario leer tiene como prioridad la entonación y dicción.

Docente como referente de lector activo.

Hasta el momento las estrategias verbalizadas por los docentes son de tipo inferencial y de comprensión literal.

Hay textos que no son divertidos.. todos los textos deben ser divertidos para promover la lectura?

Las vamos definiendo el docente de nuevo aclara

<p>M?: Predecir qué va a pasar M4°: Cuando son textos literarios trato de cortar en la parte más interesante para crear como suspenso. MI: Cuando es un texto que no es muy divertido, les propongo a los niños leer cada punto o para cambiarle que cambien en cada verbo. CA1: lo que yo quería decir de esto es que depende mucho de con qué propósito estamos leyendo. CN1: Otra estrategia podría ser antes de la lectura comentarles que durante la lectura puede haber palabras que le suenen raro o que son diferentes y que pongan mucha atención. Y durante la lectura, las vamos definiendo. CA1: En relación a lo que dice CN1 también poder prever qué palabras los niños pueden no entender por si no preguntan CN1: Y un poco buscar que no les dé pena preguntar o por miedo a que se rían MI: O por miedo a que le digas todo lo que no entendieron lo van a buscar en el diccionario.</p>			<p>definiciones de palabras no conocidas.</p> <p>Ojo; ¿miedos de los alumnos a explorar la lectura, la lectura es una actividad escolar más, es aburrida? Los docentes toman un papel activo para realizar la actividad.</p> <p>Pocos maestros se animan a responder en el ejercicio de clasificación puede ser que no haya seguridad de lo que implica cada nivel de comprensión lectora.</p> <p>Ojo: M6 con más participación de los maestros.</p> <p>El facilitador confronta la respuesta del maestro para profundizar en la</p>
Esta fue la tabla que resulto de la clasificación:			
Antes	Durante	Después	
Platicar lo que ha leído últimamente	Relacionar con la vida del niño	Cambiar el final	
Lee la portada, contraportada y prologo	Predecir qué va a pasar	Descripción de pe	
Lectura en voz alta (reglas de conducta y de dicción y ortografía)	Preguntar sobre palabras que no entiendan	Secuencia del cue	
Observar imágenes	Crear expectativa sobre la historia.	Evaluación ¿Te gu	
Leer el título	Cambiar de rol al encontrar el libro	Elegir las prendas (sin que en el texto información)	

Motivarlos a la lectura (pez). Relacionando a su vida ¿Quién tenía un pez?	Definir palabras durante la lectura		respuesta (intencionar más esta estrategia)
Platicar por qué me gusta leer			
Poner atención en las palabras distintas			
<p>Después dimos una segunda revisión a las estrategias para clasificarlas según el nivel de comprensión que trabajaban:</p> <p>R: Ahora quiero que me ayuden a clasificar según el nivel de comprensión lectora que trabajan las que nos expresaron todos en la primaria. Por ejemplo, estas inferencias ¿qué crees que va a suceder? ¿por qué sucedió así?, en qué nivel lo podrían poner? (10 segundos de silencio)</p> <p>Todos: Mmmm inferencial</p> <p>R: Identificar y describir personajes (momento de duda)</p> <p>¿M?: en el primero no?</p> <p>¿M?: en la literal</p> <p>CA2: es que depende, si está descrito en la lectura es literal, pero si no puede ser creación personal porque tú te lo estás imaginando.</p> <p>R: ¿Ordenar la historia?</p> <p>M6: en la de reorganización</p> <p>R: ¿hacer predicciones?</p> <p>¿M?: en la inferencial (silencio de por algunos segundos)</p> <p>R: reelaborar textos</p> <p>CA2: pues en reorganización</p> <p>R: sí porque no lo estás cambiando</p> <p>R: construcción de un nuevo inicio o nudo de la historia</p> <p>M?: reorganización? (tono de duda)</p> <p>R: aunque sea nuevo?</p>			

CA1: ¿es en la inferencial no?
 CN3: es que según yo la inferencial es que recuera elementos y puede cambiar la historia
 R: si, parafrasear?
 CN1: ¿pues puede ser comprensión crítica o inferencial no? porque es decir las cosas como tú las entiendes.
 CN3: aunque no argumenta, según yo en la crítica ya argumenta
 CA2: literal, no no es literal
 R: a final de cuentas dices lo mismo para mí sería reorganizar la información
 T: si yo creo que sí
 R: compartir ...
 CA2: Se nos acabó el tiempo muchachos
 CA1: bueno terminamos en la otra sesión y bueno pues estas hojitas tengan la más presente porque a veces pensamos que son de un nivel pero son de otro
 R: pero sobre todo que les sirva de espejo para todas las actividades que hacen y en cualquier lectura. Por ejemplo: en una guía.
 CA2: yo sugiero que les des a sus compañeras también.
 CA1: si a las que no la tengan porque esta hojita ya se las habíamos dado hace dos años.
 CA2: ah sí lo trabajamos en un CTE
 (termina la sesión)

Se elaboró este producto de la última actividad:

Nivel	Comprensión Literal	Reorganización de la información	Comprensión Inferencial
Preguntas/Actividades	identificar y describir personajes, paisaje del texto	ordenar la historia	Hacer inferencias (Que crees que va a suceder, porque sucedió así, etc.),
	Encontrar información	re-elaborar los textos	Hacer predicciones

	Aprender a hacer resúmenes.	Parfraseando	Construcción de de un nuevo inicio, nudo o final de la historia	
	identificación del problema de la historia.	Haciendo cuadros comparativos	Qué querrá decirnos el autor con esta historia	
<p>Es importante señalar que ya son dos ocasiones en las que ni en la concepción ni en las estrategias compartidas por los maestros se encuentran elementos que reflejen que se brinda mediación para asegurar que el alumno domine el nivel de comprensión crítica.</p> <p>Además, no estaban presentes estos elementos en las estrategias o actividades referidas en la encuesta enviada al colectivo docente de primaria el ciclo pasado. He aquí la evidencia:</p>				

Cómo se trabaja la lectura en la primaria

- De manera interesante
- Leyendo
- **Parfraseando**
- **Preguntando sobre lo leído**
- Seleccionar materiales interesantes
- Ejemplificación con situaciones de la vida
- Explicar palabras que no entienden/Investigar
- **Encontrar información**
- Subrayar palabras que no entienden
- Dibujar sobre lo leído
- Leer para el disfrute
- Rescatar información o conocimiento previo
- Haciendo cuadros comparativos
- Hacer inferencias (Que crees que porque sucedió así, etc), escuchar adulto, identificar y describir persona o texto; hacer predicciones, re-elaborar la historia (fichas e imágenes)
- Construcción de un nuevo inicio de historia, escenificación de una historia, del problema de la historia.
- Aprender a hacer resúmenes.
- Qué querrá decirnos el autor con este texto?
- Re-leer el texto,
- Compartir opiniones con otros compañeros de lectura, etc