

Las mediaciones de lectura como estrategia para mejorar la percepción personal de la competencia lectora en alumnos de telesecundaria

Tendilla Prado, Cecilia Carolina

2019-08

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/4348>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981.



Estudio de caso

“LAS MEDIACIONES DE LECTURA COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PERCEPCIÓN PERSONAL DE LA COMPETENCIA LECTORA EN ALUMNOS DE TELESECUNDARIA”.

DIRECTOR DEL TRABAJO
MTRO. JULIO ALBERTO NEVE BRITO

ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN
Que para obtener el grado de
MAESTRÍA EN APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS.

Presenta.
CECILIA CAROLINA TENDILLA PRADO

Puebla, Pue. abril de 2019

RESUMEN

En el presente trabajo se muestran las características que debe tener un programa sistematizado de mediación lectora para favorecer la competencia lectora, mediante una propuesta de estudio humanista de métodos mixtos que permita explicar lo que sucedió durante las actividades y permita analizar los resultados obtenidos de los alumnos que cursan segundo grado de telesecundaria de la comunidad de Ocotepéc, Puebla.

Focalizada en una problemática específica, la investigación documental cuenta con un análisis teórico tanto del concepto de mediación lectora como del aprendizaje por competencias. En el primero se destaca a la familia como base para el incentivo del acto lector, así como la revalorización de las actividades escolares de lectura desde el plantear otro tipo de actividades que acompañen y favorezcan a la lectura como una actividad académica y de placer, así como los elementos idóneos del mediador y su entorno. En el análisis del concepto de aprendizaje basado en competencias, aparte de retomarlo con un sentido humanista, antes mencionado, se incluyen conceptos de ética e idoneidad para favorecer la responsabilidad y pertinencia de los contenidos y su puesta en práctica.

Para el diseño de la propuesta fue necesario realizar dos etapas de investigación de campo, la primera etapa correspondió al diagnóstico y se basó en una encuesta previamente estandarizada, pero que a su vez fue adecuada a las características de la población y la información a obtener para generar una propuesta de trabajo; la segunda fue el análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de la propuesta derivada del diagnóstico a través de sus instrumentos de evaluación. A través de ambos se logró conocer las necesidades reales y el proceso de mejora de los alumnos de acuerdo con lo propuesto.

Como resultado y parte de las conclusiones fueron la participación positiva de los alumnos y la mejora en la percepción personal de su competencia lectora y de la lectura en específico, así mismo se sugieren otras líneas de investigación para profundizar el tema y se invita a la puesta en marcha de las actividades como parte del proceso formativo de los alumnos de secundaria.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1.....	7
LA COMUNIDAD Y SUS DESAFÍOS	7
1.1 Planteamiento del problema	7
1.2 Justificación.....	9
1.3 Objetivos.....	10
1.3.1 Objetivo general.....	10
1.3.2 Objetivos específicos	10
1.4 Hipótesis	10
1.5 Contexto social.....	11
1.5.1 El municipio y sus comunidades.....	11
1.5.2 La telesecundaria “Guadalupe Victoria”.....	13
1.5.3 Los alumnos de segundo grado grupo A.....	15
CAPÍTULO 2.....	17
LA COMPETENCIA LECTORA DESDE DIVERSAS PERSPECTIVAS	17
2.1 La promoción de la lectura.....	17
2.1.1 Primeros acercamientos a la lectura, la sociedad.....	18
2.1.2 La mediación de lectura.....	19
2.1.2.1 <i>Funciones de la mediación y del mediador de lectura</i>	21
2.2 ¿Qué es el aprendizaje por competencias?	24
2.2.1 Antecedentes y definición de aprendizaje por competencias.....	25
2.2.2 Características y categorías del aprendizaje por competencias	31
2.2.2.1 <i>La lectura en el ámbito de las competencias.</i>	37
2.2.2.2 <i>Elementos que conforman la competencia lectora.</i>	39
2.2.3 La percepción en el ámbito de la competencia lectora.....	45
CAPÍTULO 3.....	48
METODOLOGÍA	48
3.1 Descripción del método de trabajo	48
CAPÍTULO 4.....	56
RESULTADOS	56

4.1 Encuesta de percepción lectora, marco referencial para el diseño de la propuesta.....	56
4.2 Propuesta de intervención	61
CONCLUSIONES.....	72
BIBLIOGRAFÍA.....	77
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	79
ANEXOS.....	84

Índice de tablas

Tabla 1. Agrupación de competencias por ámbito de estudio	30
Tabla 2. Comparativa competencia lectora	36
Tabla 3. Apoyos proceso de adquisición de la competencia lectora	38
Tabla 4. Planeación general	44
Tabla 5. Aplicación de instrumentos	48
Tabla 6. Objetivos para cada instrumento de evaluación	49
Tabla 7. Lista de cotejo “Desarrollo de las actividades” Sesión 1	56
Tabla 8. Rúbrica “Las actividades socializadoras y la lectura” Sesión 1	56
Tabla 9. Rúbrica “Las actividades socializadoras y la lectura” Sesión 4	57
Tabla 10. Rúbrica “Participación general durante actividades” Sesión 4	57
Tabla 11. Rúbrica “Las actividades socializadoras y la lectura” Sesión 8	58
Tabla 12. Lista de cotejo “Desarrollo de las actividades” Sesión 8	59
Tabla 13. Rúbrica “Las actividades socializadoras y la lectura” Sesión 10	60
Tabla 14. Rúbrica “Participación general durante actividades” Sesión 10	60
Tabla 15. Comparativo rúbricas “actividades socializadoras y lectura”	62

Índice figuras

Figura 1. Esquema del ciclo de la promoción de la lectura	20
Figura 2. Dimensiones y saberes de las competencias	25
Figura 3. Características de las competencias	28
Figura 4 Organización de competencias para el caso de estudio	31
Figura 5 Ejes de asentamiento de la competencia lectora	34

Índice de gráficas

Gráfica 1. Promoción de la lectoescritura, en familia y en escuela	51
Gráfica 2. Tópicos de conversaciones familiares	52
Gráfica 3 Lectura acompañada	53
Gráfica 4 Dificultades lectoras	54
Gráfica 5. Necesidades lectoras	55
Gráfica 6. Comparativos de autoevaluación sesiones 4 y 8	63

INTRODUCCIÓN

En México los esfuerzos para disminuir el analfabetismo han sido variados desde tiempos revolucionarios. Actualmente, la necesidad va más allá de dominar la lectura utilitaria, y recae principalmente en la generación de competencias, específicamente de las lectoras.

Hacer que las actividades de lectura sean algo más que momentos aislados e individuales, dedicados a espacios y momentos específicos de la educación formal; debe ser una meta que alcanzar dentro de la escuela en la formación de habilidades de los alumnos pueda permear a la población en general.

A partir de lo expuesto en los párrafos anteriores surge la inquietud de ¿Cómo mejorar la competencia lectora a través de mediaciones lectoras dirigidas a alumnos de secundaria de una comunidad del estado de Puebla? haciendo énfasis en la mediación como un elemento educativo a integrar en la escuela y no sólo como una actividad propia de ferias de libros o bibliotecas, puesto que son estos los principales sitios donde se observan este tipo de actividades.

Al plantear el marco contextual, se visualizó de manera general la comunidad, escuela y grupo, al que pertenecen los alumnos que se vieron involucrados en la presente investigación, los objetivos y justificación delimitan el campo de acción y por lo tanto la propuesta de intervención específica para el grupo estudiado.

La investigación teórica fundamentó la hipótesis de propuesta de intervención desarrollada; esta se realizó tomando en cuenta a Felipe Garrido en la parte de mediación lectora y Sergio Tobón junto con Amparo Escamilla para competencia lectora. Garrido fue fundamental para dar forma a los aspectos de pertenencia y pertinencia de las mediaciones de lectura, sus ambientes y algunas estrategias tanto metodológicas como de materiales; en el caso de Tobón y Escamilla, sus puntos de vista permitieron delimitar el concepto de competencia lectora a desarrollarse en la escuela de nivel secundaria.

Con los autores de cabecera citados en el párrafo anterior y algunos otros, fue posible contrastar ideas para generar una definición, sus formas de uso y medición, de los conceptos de competencias y mediación de lectura, y a su vez respondieran a las necesidades del grupo participante de la investigación.

Durante el proceso de puesta en marcha de la presente, se aplicó un cuestionario tipo encuesta, basado en una prueba ya estandarizada, para generar un diagnóstico que permitió conocer el tipo de acercamiento que los alumnos tenían con la lectura y como la

realizaban. Para de esta manera conocer en la generalidad su percepción lectora, y poder desarrollar la propuesta de intervención adecuada, según los referentes teóricos citados.

El análisis de resultados y conclusiones fue el espacio de reflexión para determinar los alcances, limitaciones y trascendencia de la investigación. En los resultados se pormenorizan los logros de las sesiones evaluadas de acuerdo con los instrumentos utilizados entre los que destacan: la rúbrica y la autoevaluación, instrumentos que aportaron la mayor cantidad de información. También se realizó una tabla comparativa de las sesiones en una actividad específica para dar cuenta tanto de lo positivo como de lo negativo que se logró durante el periodo de aplicación.

En el espacio de las conclusiones se discuten los factores que no estuvieron en la posibilidad de la investigadora de manipular, los beneficios obtenidos y propuestas de aplicación para otros grupos y contextos; así como los aprendizajes que aporta el posgrado y los que ella misma adquirió según las necesidades del trabajo. Es decir, se da cuenta del camino de estudio recorrido y los nuevos retos personales y de investigación, destacando la posibilidad de generar cambios positivos en el valor lector. Teniendo la adecuada sistematización de actividades mediadoras, y a su vez como son estas afectadas por las actividades extra-docentes que se deben desempeñar en la escuela pública.

CAPÍTULO 1

LA COMUNIDAD Y SUS DESAFÍOS

Los procesos educativos que se desarrollan en el mundo tienen como característica principal desarrollar la lectoescritura, que pueda ser aplicada en la vida cotidiana como algo más que una habilidad para el trabajo; logrando que sea tomada en cuenta como una acción recreativa y que permita la autoformación continua, como una de sus metas más grandes a largo plazo para ambas actividades.

Por lo tanto, para alcanzar las ambiciosas metas propuestas, es importante identificar las características de cada espacio en el que se desarrollaron dichos esfuerzos; por ello el capítulo contiene, el reconocimiento y delimitación de la problemática a abordar, las características específicas del espacio donde se va a realizar la presente intervención, para así tener los justificantes y objetivos a perseguir con el desarrollo de la propuesta.

1.1 Planteamiento del problema

Desde la masificación de la educación se ha tomado como meta, el logro de la erradicación del analfabetismo y por lo tanto surgieron modelos, misiones y proyectos encaminados hacia dicha meta, situación que en la medida de las posibilidades se logró completar; y aun así existe un gran número de población que aún no logra adquirir dichos conocimientos.

En la actualidad, y por lo menos con la población escolarizada, la meta debe hacerse más ambiciosa y favorecer la generación de lectores autónomos, para los que la lectura sea práctica, una necesidad diaria, gratificante y parte de un proceso que permita la reflexión para tomar decisiones con conciencia (Garrido, 2014).

Una muestra actual de la percepción de la lectura en la vida cotidiana se encuentra reflejada en la encuesta nacional “Los mexicanos vistos por sí mismos” del 2015; en el cuestionario aplicado para Cultura, lectura y deporte. Cuando a la población se preguntó “¿Para qué sirve la lectura? El 75.5% de los encuestados contestó para “APRENDER”, mientras que solo el 5.4% responde “DIVERSIÓN”; es decir que la mayoría de la población encuentra a la lectura como un medio de aprendizaje personal y esto repercute directamente en cómo se promociona la lectura desde casa (Pöllmann & Sánchez Graillet, 2015).

Otro elemento que permite observar el panorama de las escuelas, son las evaluaciones nacionales e internacionales, que retoman a la competencia lectora como un aspecto primordial; para el caso específico de las telesecundarias, son las que obtienen una menor puntuación. Para la prueba EXCALE 2007-2008 solo el 50% de dicha modalidad alcanza un nivel básico, con respecto al 88% de las privadas o de las otras modalidades públicas de educación secundaria en México. (Gómez- López & Silas-Casillas, 2012).

Tomando en cuenta los antecedentes de las pruebas anteriormente mencionadas, resultados similares se observan en la telesecundaria “Guadalupe Victoria”, donde los alumnos y las familias, reconocen a la lectura como un elemento primordial en la educación, pero poco importante para el esparcimiento, y esto hace que no tengan un acercamiento agradable a los libros, ya que las únicas lecturas que realizan son por imposición de tareas escolares o para una función social, y no siempre son realizadas de una manera eficiente.

El proyecto inicial de la escuela para el ciclo escolar 2016-2017 (Ruta de Mejora Escolar 2016-2017) contemplaba actividades específicas para promover la competencia lectora; sumado a las actividades del propio programa de español, de la modalidad de telesecundaria el cual establece la lectura de tres o cuatro libros, dependiendo el grado, durante el transcurso del ciclo escolar, los cuales también fueron evaluados de manera estandarizada en los concursos de zona, sector y estado.

Dentro de las actividades específicas se encontraba el seguimiento de algunas de las actividades propuestas en el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) 2016, como son: La caja viajera, café literario, lecturas comentadas por padres; el sistema de préstamo dentro de la escuela y a casa por parte de la biblioteca escolar, más algunas otras estrategias que cada docente aplicó según las necesidades particulares del grupo que atendió.

A pesar de los esfuerzos descritos en el párrafo anterior; el éxito de cada una de las actividades se encontró limitado al hecho de que existiera una calificación de por medio para realizarla; en el caso de las actividades académicas comunes que competen a los alumnos; y cuando se dirigió a los padres, fue la obligación de exposición frente al grupo o escuela cuando se prestaron a realizar las actividades.

Al tener la oportunidad de preguntarles tanto a padres como alumnos por qué no

participan en estas acciones comentan la falta de tiempo, interés e importancia para su vida, como factores que impiden su realización. En el caso particular de los alumnos, mencionaron que recuerdan actividades de lectura de preescolar y primeros grados de primaria como momentos agradables, que representaban diversión y exploración; pero en cierto momento de su escolarización y sin el debido acompañamiento, cambiaron, siendo presentadas como actividades aisladas y de contenidos extensos, provocando la pérdida del interés, solo por el esfuerzo que podría representar el realizarlo.

Por lo tanto, es importante que los alumnos de la telesecundaria, los cuales se encuentran a poco de ser evaluados con diversos estándares; y para muchos de ellos significa el último nivel educativo a cursar, se les acerque la lectura mediante nuevas formas de trabajo que permita encontrar el placer y una finalidad académica y personal por la lectura.

1.2 Justificación

Sumado a los argumentos presentados en el planteamiento del problema, que delimitan y dan un contexto lo más fiel posible al problema, los beneficios derivados de la presente investigación se encuentran en función de la delimitación adecuada de la competencia lectora, tomando en cuenta las características propias de los alumnos de segundo grado de telesecundaria.

Para la docencia, es una constante necesidad elaborar propuestas cada vez más específicas que involucren de manera articulada las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que llevan a la ejecución plena de una competencia; la importancia del trabajo recae en sentar precedentes, en el caso de la lectura y considerar si es necesario o no combinarla con la escritura.

El realizar actividades con bases que justifiquen el uso de una estrategia poco explorada dentro de las aulas de la escuela pública; la planeación anticipada y contextualizada a las necesidades del grupo en el que se aplicó, fue ser un referente para la propia institución quienes podrán retomar el proceso para otros grupos, permitiendo que a su vez los docentes realicen las modificaciones pertinentes basados en el referente teórico de la propuesta.

De no desarrollar una propuesta de proyecto de esta naturaleza, se niega a los

alumnos una posibilidad de reforzar los aprendizajes; ya que, para muchos de los alumnos será el penúltimo año de escolarización y se estarían quedando lejos de los objetivos planteados para el egreso del nivel de secundaria, del sistema educativo mexicano.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Desarrollar actividades de mediación lectora, como elemento favorecedor que motive y por tanto mejore la percepción personal de la competencia lectora, de los alumnos de segundo grado grupo A de la Telesecundaria “Guadalupe Victoria” de Guadalupe Victoria, Ocotepc, Puebla.

1.3.2 Objetivos específicos

- Comparar el alcance de algunas investigaciones relacionadas con la lectura y los alumnos de Telesecundaria.

- Investigar el sustento teórico, características de aplicación y delimitación con otras estrategias del concepto “mediación lectora”.

- Conocer el alcance de la mediación lectora para favorecer la competencia lectora.

- Mejorar la percepción personal acerca del beneficio de la lectura, de los alumnos de segundo grado grupo A de la Telesecundaria “Guadalupe Victoria” de Guadalupe Victoria, Ocotepc, Puebla.

- Diseñar actividades enfocadas a promover la competencia lectora contextualizadas a alumnos de secundaria.

- Registrar sistematizadamente la percepción personal de la competencia lectora y participación de los alumnos en las actividades.

1.4 Hipótesis

El uso de las mediaciones como estrategia de promoción y fomento a la lectura puesta en marcha dentro de una Telesecundaria pública logrará mejorar la percepción de la

competencia lectora de los alumnos, mediante la sistematización de actividades que sean atractivas, la participación directa de docentes y alumnos, así como la diversificación del acervo literario.

El uso de espacios escolarizados permitirá enfocarse directamente tanto en aspectos académicos altamente prioritarios, como en su parte recreativa, de autoformación, entre otros, que en conjunto forman parte de la competencia lectora, la cual incluye el fomento y promoción permanente no de uno si no de varios aspectos.

1.5 Contexto social

1.5.1 El municipio y sus comunidades

El espacio donde se llevó a cabo la propuesta fue en el estado de Puebla en el municipio de Ocoatepec, geográficamente ubicado en la parte centro en la zona económica número tres perteneciente a “Valle Serdán”.

Colinda por el norte y este con el municipio de Cuyoaco, al oeste con Ixtacamaxtitlan y al sur con Libres, el cual es el municipio con mayor movilidad económica y poblacional. Su colindancia dista de 20 minutos, se encuentra considerado como parte de la entrada a la sierra norte del estado de Puebla ya que presenta un ascenso continuo más o menos irregular en dirección al sureste el cual poco a poco comienza a remarcar terrenos montañosos (H. Ayuntamiento de Ocoatepec.).

El Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo de los Municipios (INAFED) ubica al municipio en la categoría rural según el tamaño de sus poblaciones ya que *“más del 50% de la población vive en comunidades de menos de 2500 habitantes”* esto basado en estudios del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en 2005 y metodologías propias del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), es decir que sus localidades son pequeñas y en el caso particular relativamente aisladas y con escasas vías de comunicación entre ellas.

Las actividades económicas de la población principalmente se dirigen al cultivo para autoconsumo y ventas de granos como maíz, frijol y cebada, también vegetales como tomate, papa y col, entre los principales, todos estos de riego de temporal, algunos pocos se dedican a la cría de ganado ovejuno y caprino. También destaca la maquila de ropa en talleres o directo en casa trabajando por destajo, en ocasiones también atienden pedidos especiales para eventos o escuelas.

En el sector de los servicios destacan las misceláneas, venta de material de construcción y algunos cibercafés; estas últimas dos actividades son realizadas principalmente por mujeres o personas mayores de la comunidad; comúnmente los varones se emplean en otros municipios como Libres u Oriental desempeñando oficios en la construcción.

Las comunidades cercanas a la cabecera municipal y que a su vez cuentan con mayor población, cuentan con vías de fácil acceso y servicios públicos de agua, luz, alcantarillado adoquinamiento de principales calles, señal abierta de televisión digital, espacios de esparcimiento como canchas o jardines y recolección de basura; también tienen acceso a señal telefónica, internet, televisión de paga, gas L.P. en pipas o tanques, transporte público (combis y taxis) interno que recorren hasta Libres.

En el municipio operan 25 escuelas de sostenimiento federal, estatal, Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y Desarrollo Integral de la Familia municipal (DIF), de las cuales once son de nivel preescolar, nueve de nivel primaria, cuatro de nivel secundaria, en modalidad de telesecundaria, y un bachillerato general; así como una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER 100) que apoya a 12 de estas escuelas de nivel básico a generar espacios de inclusión educativa.

De lo anterior y según el censo de población y vivienda 2010, la población de 15 años o más obtuvo un promedio de escolaridad de 6.27 lo que equivale a terminar únicamente la primaria, un dato similar arroja la encuesta intercensal 2015 la cual el 69.1% de la población del municipio terminó la primaria y algún grado de secundaria.

Así mismo el fenómeno de la migración es común en la población, principalmente por trabajo, siendo la Ciudad de México y Estados Unidos los principales destinos de arribo de jóvenes varones que han concluido algunos grados de educación básica. Es común que estos migrantes al generar una familia, regresen con los hijos a la comunidad para dejarlos al cuidado de algún familiar mientras los ahora padres continúan trabajando.

La comunidad de Guadalupe Victoria, donde se encuentra ubicada la escuela en la que se realizó la investigación, se encuentra a una distancia de 1.5 km de la cabecera municipal haciéndola la localidad más cercana, tanto que los pobladores para reconocer una de otra usan de referencia la clínica del IMSS del municipio para dividir una de la otra sobre la calle principal y algunas otras alledañas.

La población en general reconocía la creencia de que los habitantes de Guadalupe Victoria poseen mayor poder adquisitivo, fue posible corroborarlo al visitar la comunidad y

observar las fachadas de las casas además de los productos a la venta en las misceláneas, al compáralos con las de la cabecera, en Guadalupe Victoria lucen en mejores condiciones.

A pesar de que la comunidad a donde pertenece la escuela tiene mayores recursos económicos las características permean a ser catalogado como zona rural por su cantidad de pobladores y sus actividades económicas principales, aunado al grado máximo de estudios.

1.5.2 La telesecundaria “Guadalupe Victoria”

La telesecundaria homónima a la comunidad, al momento de realizarse la investigación contaba con más de treinta años de haber sido fundada bajo la administración de recursos federales y a lo largo de esos años se han realizado dos etapas de construcción generadas por el Comité Administrador Poblano para la Construcción de Espacios Educativos (CAPCEE) y una más con recursos propios de la escuela y padres de familia.

En su infraestructura general contaba con un salón adecuado para cada grupo, biblioteca escolar con materiales didácticos disponibles, laboratorio de ciencias en proceso de equipamiento, aula de Habilidades Digitales para Todos (HDT), aula de usos múltiples, aula de USAER, desayunador, tienda escolar, una cancha de fútbol de tierra y una de básquetbol techada, 5 palapas, un asador, así como dirección con espacio de oficina y baños remodelados con agua.

Tenía el apoyo de los programas de desayunos calientes por parte de DIF, material escolar de CONAFE a inicio de ciclo escolar y es una de las escuelas prioritarias de atención en el servicio de USAER del municipio.

Dentro de los salones contaban con mobiliario suficiente para cada alumno, en el aspecto tecnológico se habían equipado con pantalla, proyector, computadora, mediateca digital, grabadora, que también funciona como bocinas para la computadora y el proyector. Se doto materiales para instalar en cada grupo una biblioteca de aula que además de los libros del programa libros del rincón, contenía algunos de los títulos solicitados por el programa de español del grado; las aulas se habían complementado con casilleros o repisas de madera para guardar las pertenencias de los alumnos y percheros para las batas utilizadas en la clase de ciencias.

Era indispensable el uso de la señal televisiva, por lo que poco antes de la investigación la escuela obtuvo el mantenimiento a la red, para mejorar la señal y se pudieran ver las clases televisadas en todos los salones incluyendo biblioteca. Como complemento, en lugar de clase de tecnología que marca el plan de estudios, se implementaban cinco talleres de diversas temáticas, que se imparten en dos de las tres horas a la semana asignadas a esta asignatura y cada docente de grupo estaba a cargo de impartir uno a su elección.

La organización de la escuela correspondiente para el ciclo escolar 2016-2017 contó con una asistencia total de 123 alumnos distribuidos en: dos grupos para tercer y segundo año y un grupo para primer grado cada uno con un docente; además de contar con un directivo, un apoyo administrativo y una docente de apoyo de USAER. Específicamente los docentes de grupo de la escuela cuentan con un perfil profesional adecuado, todos se encuentran graduados en licenciatura para educación secundaria con especialidad en telesecundaria y dos de ellos cuentan con un grado de maestría en educación; también el directivo cuenta con un grado de maestría, mientras que la docente de apoyo es docente especialista en el área de atención intelectual.

Aparte de las actividades académicas que se desarrollaban según el plan de estudios, dentro de la Ruta de Mejora Escolar y planes internos de clase se buscó crear espacios que promovieran el respeto, la igualdad de oportunidades y la tolerancia a expresiones y formas de trabajo, mediante la promoción de ambientes de tolerancia y respeto dentro y fuera de las aulas. Aún no todos los alumnos favorecieron este ambiente, y provocaron enfrentamientos verbales y físicos que ponían en riesgo a la comunidad educativa. Un sector particularmente vulnerable fueron los alumnos que presentaban dificultades en su aprendizaje puesto que eran fácilmente expuestos a burlas y aislamiento el cual repercutió en su autoestima y desempeño académico

Otro ambiente que se promovió es el lector, como se mencionaba en el apartado de marco contextual, la escuela buscó promover la lectura para que todos los alumnos desarrollaran las competencias adecuadas para poder llevar a cabo actividades lectoras eficientes; pero las estrategias a pesar de ponerse en marcha no lograban los resultados esperados dentro de toda la comunidad educativa.

1.5.3 Los alumnos de segundo grado grupo A

En la telesecundaria existieron dos grupos para el segundo grado debido al número total de alumnos inscritos. En el grupo que se realizó la propuesta, es el grupo denominado "A" sin ninguna causa en particular excepto que es la nomenclatura clásica para denominar los grupos de grado paralelo en la Secretaría de Educación Pública. (SEP).

Específicamente el grupo, en el ciclo escolar 16-17 se encontraba conformado por veintidós alumnos, de los cuales trece fueron hombres y nueve mujeres. Las edades oscilaban entre los trece y catorce años al momento de realizar la investigación.

El grupo se caracterizó por tener alumnos activos, que gustaban de actividades lúdicas tanto dentro como fuera del aula, tomaban mucho aprecio por las actividades competitivas que tuvieran una recompensa, ya sea en especie (regalos) o en sus calificaciones; varios de ellos gustan de participar en la exposición de creaciones y resultados.

En aspectos menos positivos, demostraban poco interés para desarrollar actividades: procesos cognitivos complejos, matemáticas y que exigieran memorización para fechas históricas. Así también producía reacciones negativas la reproducción de videos de una duración mayor a 20 minutos y específicamente las lecturas informativas y su respectiva exposición frente a una audiencia.

Las situaciones conflictivas solían propiciarse por diferencias entre ellos durante las diversas actividades que realizaban en la comunidad, y estas afectaban directamente el desarrollo de las actividades escolares, provocando que no se encontraran dispuestos a participar con ciertos compañeros; o los comentarios suelen llevar alguna expresión que referencie de mala manera el problema, lo que llegó a producir casos de acoso y hostigamiento, en el que se vio afectada la parte emocional de los alumnos.

Dentro del grupo se encontraban dos alumnos canalizados al equipo de USAER debido a que presentaban necesidades educativas especiales asociadas a barreras contextuales y pertenecían al segmento de alumnos acosados. El trabajo que se desarrolló con ellos fue individualizado con sugerencias de atención para el trabajo dentro del aula y fueran capaces de realizar las mismas actividades que el resto de los compañeros con diferencias en su evaluación.

En cuanto al desarrollo de su plan de estudio del grado, las lecturas que se realizaron, debían ser cuatro libros; los alumnos, únicamente leyeron lo que se marcaba

en las actividades de evaluación pues es lo único por lo que recibirían una calificación, Tomando en cuenta que el 50% de los alumnos respondió afirmativamente a tener problemas de lectura, dentro de la encuesta diagnóstica, es natural la poca consideración de realizar la lectura completa, argumentando específicamente que no son de su agrado, ya que desconocen el ambiente o no se identifican con la problemática o personajes; dejando al acto lector como una actividad obligatoria, sin sentido e impacto personal.

De manera general se observó que varios de los alumnos mostraron gran apatía para realizar actividades lectoras, debido a que no se sienten capaces de realizar el ejercicio de una manera adecuada, lo cual repercute tanto en la lectura normada por parte de la escuela, como en la realización de la lectura por recreación o por fines sociales.

En resumen el grupo de segundo grado grupo A perteneciente a la telesecundaria "Guadalupe Victoria" presentó diversas fortalezas, pero sus áreas de oportunidad se presentan en los aspectos para favorecer la promoción de la lectura, la percepción personal de los alumnos en la realización de actividades lectoras y su convivencia grupal en general, por lo tanto la propuesta se enfocó en generar espacios que favorecieran estas áreas y pudieran ser beneficiados tanto docente como alumnos para el desarrollo óptimo de sus actividades académicas y sociales, presentes y futuras.

CAPÍTULO 2

LA COMPETENCIA LECTORA DESDE DIVERSAS PERSPECTIVAS

Es importante reconocer que existe una abundante literatura acerca del desarrollo, adquisición y fomento de la lectura en diversas edades, en especial edades preescolares e infantiles en proceso o con adquisición de la lectura, pero conforme se escala en las edades la información se vuelve cada vez más escasa, y si se especializa la búsqueda en el ámbito de la promoción y para adolescentes, el universo conocido se vuelve de menor tamaño.

Por ello el presente capítulo se encarga de recopilar información sobre promoción en el aspecto de mediación de la lectura y lo combina con el aspecto formativo de competencias para el aprendizaje, tomando en cuenta que el proceso emocional para el aprendizaje de los adolescentes es particularmente perceptivo, por lo tanto, será importante tener una idea general del concepto y como se va a abordar tomando en cuenta lo anteriormente descrito.

2.1 La promoción de la lectura

Se debe considerar que debido a la propia naturaleza de la humanidad “[...] *crear, contar, [...] escuchar relatos e historias ha sido una constante de las personas, en cualquier espacio y en todos los tiempos [...].*” (Cerrillo, 2016, pág. 13) de la manera más básica proveer y dar a conocer experiencias para entender mejor el sitio donde se vive generando un aprendizaje y que a su vez, permita crear identidad y vínculos de cercanía social como parte de la naturaleza de vivir en conjuntos.

Por lo tanto, Felipe Garrido y Luis Darío Bernal Pinilla, dan gran importancia a las conversaciones, narraciones y lecturas en voz alta que se generan dentro de las familias, puesto que son los iniciadores de la construcción de usos y significados sociales, así mismo proveen experiencias significativas y placenteras, para formar hábitos de acercamiento a la lectura como medio de aprendizaje y participación.

Al tener en cuenta que la lectura requiere de factores externos para su promoción, en este marco teórico se buscó reconocer los diversos espacios de promoción de la lectura como medios de favorecimiento, que se desarrollan inicialmente en casa. Así como también conocer los alcances que podría tener la escuela, como un espacio formal de promoción lectora para generar lectores a través de la socialización.

2.1.1 Primeros acercamientos a la lectura, la sociedad.

El acto de transferir información permite comunicar avances, injusticias, peligros, dificultades, etc. de manera general o particular, tanto de lo que pasa alrededor como de las situaciones personales, generando un aprendizaje a través del otro con quien se interactúa permitiendo una gran riqueza de conocimiento en un menor tiempo (Garrido, 2014).

Así mismo, Cerrillo en 2016 menciona la existencia de una coincidencia con el proceso de generación de la propia personalidad, para poder interpretar el mundo mediante un marco de referencia de sentido personal, el cual puede ser modificado por las propias interacciones como se había mencionado anteriormente.

La familia es la primera estructura con la que se forma una socialización, y por lo tanto son los responsables de generar las estructuras básicas para propiciar dichos intercambios, iniciando con la escucha por parte de los más pequeños, y seguido de un intercambio completo de habla y escucha cuando tiene mayores herramientas; es decir, lo anterior ayuda a la exploración del mundo y facilita el conocimiento de experiencias previas que les permitan interpretar lo sucedido y buscar significados (Bernal Pinilla, 2011; Colomer, 2005).

Sin embargo, los acercamientos orales familiares, anteriormente mencionados, los llamaremos mediaciones y deberán ser experiencias que propicien curiosidad y gusto por participar constantemente en dichos intercambios, inicialmente como una imitación natural al realizar con constancia estas actividades, para después generar una necesidad que propicie el continuar conociendo lo que les rodea y así iniciar el desarrollo de su propio razonamiento (Chapela, 2011).

Específicamente, para la generación de un público lector debe de haber contacto directo con los libros, lo cual podría sonar obvio, pero requiere de todo el trabajo anterior para generar un impacto real, debido a que los primeros aprendizajes se desarrollan mediante la imitación y el entendimiento tanto de las funciones como de los beneficios, que se obtienen (comunicativos, memorísticos, de recreación...) los cuales deben estar en constante práctica (Colomer, 2005).

Por lo tanto, el mantener espacios de comunicación tanto oral como escritos, que sean escuchados y leídos; generan un medio social perteneciente a un mismo marco de referencia que debe organizar la información y el conocimiento, es decir, generar mecanismos sistematizados de conservación de la memoria para propiciar el desarrollo

de estructuras críticas del aprendizaje, las cuales se pueden encontrar en los libros pero siendo favorecidas al generar intercambios entre personas, propiciando una aprendizaje social y afectivo.

2.1.2 La mediación de lectura

Cualquier actividad requiere impulso para poder ser realizada cada vez en mayor medida y con mayor efectividad; este es el caso de diversas marcas que exhiben sus productos y los beneficios que estos tienen, para así poder tener más usuarios-consumidores y garantizar su éxito, así este pueda ser un negocio en el que de cierta manera ambas partes se vean beneficiadas (comprador-productor). Lo cual de una manera muy burda asemeja lo que algunos lugares y personas realizan para generar nuevos lectores e indirectamente escritores.

Como se hacía mención en el apartado anterior, la familia juega un papel fundamental para el desarrollo de la lectura; permite; ayudar a descubrir y por tanto a incluir en sus hábitos y aficiones el realizar actividades de este tipo. Inicialmente de manera colectiva para llegar a la actividad individual, tanto para la formación académica como para la recreación.

En espacios formales, propios de los libros, como son las bibliotecas, escuelas, centros y ferias literarias es clara la función de la lectura, escritura y diversos medios de acercamiento y disfrute; para ello Colomer menciona diversas acepciones para denominar a las actividades que se diseñan para generar lectores, entre las más comunes son: *“fomento, intervención, mediación, familiarización o animación”* (Colomer, 2005); cual sea su denominación, principalmente hace referencia actividades entre libros y asistentes.

Específicamente el término “Fomento” es utilizado como sinónimo o parte de “Animación” para referirse al desarrollo del hábito lector de manera creativa y placentera en la vida, y forma parte del proceso de aprendizaje de la lectoescritura, por lo que comúnmente está dirigida a niñas y niños. Lutgardo Jiménez (2012) apunta que primero es la animación o acercamiento para mejorar hábitos y después se fomenta para mantener e incrementar la actividad desde aspectos lúdicos. De manera negativa, este tipo de actividades no toman en cuenta la participación de la familia para apoyar el proceso de integración a la vida cotidiana, provocando un exceso de esfuerzo para un mínimo de resultados (Chaves Salgado, 2015).

Al hablar de “intervención” para Vivian Singer y Ariel Cuadro (2010) se hace referencia a la existencia de alteraciones, es decir, un mal funcionamiento de algún órgano o sistema por el cual requiere el diseño de programas para superar dicha dificultad y que de manera directa o indirecta se logre la mejora de otras habilidades, en este caso las lectoras. Por lo tanto, esta visión atiende al diseño de actividades de tipo terapéutico.

En el caso de “Mediación” debe ser entendida como una actividad en la cual la familia es la principal generadora y que cualquier persona puede suscribirse a ella con el requisito de, “[...] que facilite sus primeros encuentros con los libros, que les ayude a descubrir el significado, la emoción y el gozo que encierran, que mantenga su interés en la lectura hasta que llegue a formar parte indispensable de su vida cotidiana.” (Sainz González, pág. 358). Se puede describir como acercar algo a alguien, llevar un libro a un lector para posibilitar una experiencia lectora lo más agradable, aplicable a la vida y amplia posible

Todo aquel que quiera promover este tipo de actividades deberá previamente ser lector autónomo, no precisamente un docente, pues la finalidad principal no es aprender a leer y/o escribir; particularmente se refiere a que sea capaz de realizar lecturas por iniciativa propia, a su vez se permita realizar escritos que difundan su opinión; estos personajes tendrán que estar entusiasmados con el propósito de promover la lectura de diversos tipos de textos y formatos; recordando que la mejor forma de comunicar y promocionar las actividades será con el contagio de persona a persona (Colomer, 2005; Garrido, 2014).

Por lo tanto la escuela es un espacio donde se privilegie la lectura, en la que es bien sabido se realiza en abundancia, pero de un corte académico, y el ideal sería que también se realice la llamada lectura de placer o recreativa, y tiene que ser percibida como una actividad agradable y además entendible, motivante y educativa (Bernal Pinilla, 2011).

Precisamente la escuela ha sido un arma de doble filo para la lectura, pues si bien gracias a ella se ha leído más que nunca, Teresa Colomer expone lo contrario, al resumirlo en el cambio de “[...] lo que se lee y para qué se lee dista mucho de responder a la literatura y sus posibles beneficios.” (2005, pág. 142). Lo que daría a entender, que existen docentes altamente capacitados en su tarea, pero eso no se traduce en que sean lectores autónomos, por lo cual presentan fallas al promover la lectura más allá de la parte académica.

Para los fines que atiende la presente investigación, se debe hacer un espacio para hacer notar en el nivel secundaria, pues en él se presentan diversas dificultades, destacando el gran descenso en la participación de los alumnos en todo lo referente a la lectura. Esto genera una gran pasividad intelectual, donde continuar con procesos interpretativos explícitos e implícitos son tomados como una ventaja educativa en aquellos alumnos que los logren. Los docentes continúan siendo su guía y por lo tanto sus colaboraciones con ellos deben ser apropiadas a sus capacidades y características del pensamiento de los alumnos de nivel secundaria (Colomer, 2005).

Los docentes tienen la tarea fundamental de mediar y promover la lectura, siendo conscientes de su importancia en la evolución de los alumnos como lectores, de acuerdo a la idea de Pedro Salinas en 1983 retomado por Pedro Cerrillo en 2016 *“Se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido en ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala”* (Cerrillo, 2016, pág. 25). Son ellos los que pueden dar formalidad a los procesos ya realizados de manera natural, y por lo tanto pueden generar el valor suficiente para que los alumnos puedan continuar de manera autónoma.

Los beneficios que agrega el término “mediación” lectora, dentro de la escuela específicamente son: captar ideas, desarrollar la imaginación, generar simulaciones basados únicamente en las palabras, experimentar sensaciones, evocar espacios geográficos desconocidos, entre otros; mientras que los deberes recaen en convencer de leer adecuadamente cada texto, iniciar en la identificación de las relaciones existentes entre las obras, mejorar la comprensión, y la presentación de nuevos autores; además de proporcionar herramientas para la nueva creación artística. Por lo tanto, ese será el nombre con lo que se les denomine a las actividades lectoras durante el desarrollo del proyecto. (Colomer, 2005; Cerrillo, 2016)

2.1.2.1 Funciones de la mediación y del mediador de lectura

Se ha puesto gran énfasis en las características que debe cubrir quien se encuentre a cargo de cualquier proyecto de mediación lectora: ser un lector autónomo, escritor de sus opiniones u otros textos y se encuentre entusiasmado con estar a cargo; que si bien serían características excepcionales para el común de las personas, no debería serlo para los docentes, los cuales todos sin importar su área de especialización deben satisfacer lo anteriormente mencionado (Garrido, 2012).

Hecha la observación anterior, es posible determinar cuáles serán las características básicas de las actividades de mediación lectora en las cuales deberá destacar “[...] conjunto de actividades de distinto tipo, destinadas a estimular y sensibilizar a la población, hacia la utilización de materiales de lectura [...]” (Bernal Pinilla, 2011); son las actividades posibles, para que se den a conocer diversas lecturas, en las cuales se generen intercambios entre los participantes.

En consecuencia, al echar a andar un programa de mediación de lectura en un primer momento, debe retomar las características mencionadas anteriormente por Bernal Pinilla e incluir otros atributos que Teresa Colomer menciona; como finalidades mínimas a desarrollar. Al analizarlos detenidamente, no son de uso exclusivo para estos espacios de lectura en específico:

- *Destinar recursos a aumentar la presencia cuantitativa y cualitativa de los libros en el entorno infantil.*
- *Atender a la formación lectora de los maestros y otros mediadores.*
- *Incrementar la presencia literaria en la escuela.*

Dadas las condiciones que deberá satisfacer la mediación lectora, permiten revalorizarla como un espacio para conocer y con este enfoque generar un aprendizaje social, afectivo y lúdico que sea atractivo, y dependiendo de las edades a las que se encuentre dirigido, será como se determine la complejidad de las actividades (Colomer, 2005).

Cabe mencionar que se incluye al aprendizaje lúdico, con el fin de presentar de manera atractiva y de conjunto a la lectura; para transformar la visión tradicional, en la que es una actividad pasiva e individual, y se podría inferir que en las generaciones más jóvenes esta visión estática desanima y aparta de las actividades de lectura. La visión social de la lectura que se inculca en casa debe trascender a las estructuras más formales y distintos estratos generacionales (Bernal Pinilla, 2011).

El segundo aspecto por abordar sería el de la persona que se encuentre encargada de la mediación, es decir, el promotor o mediador, en la escuela será el docente dándole un valor agregado a su profesión y vocación, que en palabras de Luz María Chapela definiría:

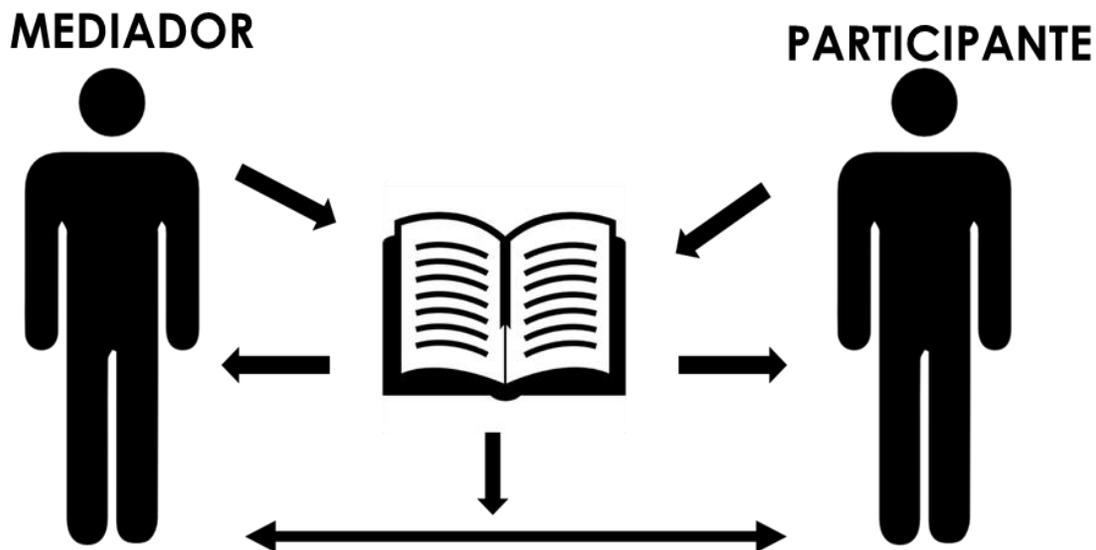
A quienes promovemos la lectura y fungimos como mediadores entre lector y texto (entre lectores y colecciones), nos corresponde reconocer el inmenso potencial tanto de las personas de distintas edades como de los libros que tenemos, hacemos o

heredamos. También nos corresponde confiar en la fuerza detonante y creativa de la palabra, para atrevernos entonces a proponer enormes retos a chicos y grandes (2011, pág. 49).

Es un deber de cualquier mediador, y es la tarea de todo docente, reconocer el potencial y las áreas de oportunidad de cada uno de los participantes, y del grupo conformado en general; en consecuencia, permitirá un mejor planteamiento de actividades. No obstante, él deberá conocer y tener un gran dominio acerca de cada una de las lecturas que se van a proponer y poder expresar una opinión escrita que sea una guía para los participantes (Garrido, 2014; 2012).

Así el trabajo docente debe ir más allá que leer de manera adecuada un texto, también impulsará la generación y solución de dudas, al proporcionar la información necesaria para formar la mejor comprensión posible, facilitar sugerencias de otras lecturas ya sean complementarias o novedosas y propiciar conversaciones de lo que se va leyendo. Será muy interesante observar como las charlas cambian conforme se avanza en la propia lectura, así como a lo largo de muchas lecturas y por supuesto después de generar un hábito permanente de la lectura (Garrido, 2012).

Figura 1.
Esquema del ciclo de la mediación lectora



Fuente: Elaboración propia.

Retomando lo anteriormente expuesto, la mediación, los mediadores y los participantes, deberán crear en conjunto un significado de la relevancia de estas actividades en lo general, y de cada una de las lecturas o actividades en lo particular, para así reconocer los vínculos que se generan entre cada libro, y cada libro con su lector y en el plano más ideal se pueda generar y compartir el entusiasmo por la lectura con otros, como se observa en la Figura 1 (Colomer, 2005).

En síntesis y para efectos del presente trabajo, como se puede observar en la figura anterior, la mediación de la lectura, es un medio que permite reforzar todo lo que en casa se ha promovido mediante la tradición oral y las primeras lecturas, siendo la escuela, el espacio formal principal donde se desarrollaran las diversas actividades sociales, afectivas y lúdicas entorno al descubrimiento de diversas lecturas las cuales previamente dominará el promotor y el participante se comprometerá a generar una opinión personal que compartirá en el grupo, para cerrar lo que se podría denominar el ciclo de la mediación lectora.

2.2 ¿Qué es el aprendizaje por competencias?

Determinar un modelo pedagógico para el planteamiento, desarrollo y valoración de un proceso, permite comprenderlo en sus alcances y aportaciones, para poder construir un proceso realmente aplicable. En el caso particular de la educación al mismo tiempo

permite alienarse con diversas corrientes de estudio que lo favorezcan y permitan darle validez.

Es claro que las corrientes que generan los modelos pedagógicos o educativos también responden a épocas y necesidades específicas, que permiten la transformación de los procesos para organizar la educación, es en estos procesos de cambio a lo largo de la historia fue como se llegó a la propuesta de -competencias educativas- o -aprendizaje por competencias- en el intento consecutivo de búsqueda de la mejora (Argudín , 2006).

Por lo que, a lo largo del capítulo se desarrollará el concepto de competencias educativas para generar un enfoque contextualizado a la realidad en la que se aplicará el presente trabajo, generar y definir los alcances de la propuesta, y encaminarla al proceso lector que se pretende trabajar bajo dicho enfoque.

2.2.1 Antecedentes y definición de aprendizaje por competencias

Como se mencionaba al final del apartado anterior, la propuesta del -aprendizaje por competencias- tiene diversos antecedentes, como, el pedagógico-educativo, psicológico, económico, filosófico... por mencionar algunos. El camino recorrido ha sido largo y continua en proceso de construcción, para poder llegar a conseguir calidad y eficiencia, (Ruiz Iglesias, 2010; Escamilla, 2008)

De esta revisión Sergio Tobón en 2005, encontró en el desarrollo filosófico de la antigua Grecia, las bases para su puesta en práctica; ya que la problematización entre lo que se sabe y lo que se requiere, es base del proceso de reflexión; según los filósofos griegos, la optimización de las observaciones realizadas a su entorno, este aprendizaje puede ser empleado para impactar en otros entornos de una manera similar.

Mientras tanto Laura Frade, en su propia revisión histórica, se posicionó inmediatamente en el siglo XX y menciona a diversos personajes a los que tanto Tobón, Argudín, Fraile, entre otros los retoman como los precursores del uso del término “competencias”, destacando sus características, puesta en marcha y evaluación.

Tradicionalmente al primero que se le atribuyó el uso del término “competencias”, es a Noham Chomsky, quien, desde el campo de la lingüística, hace uso por primera vez del término en 1965 bajo el concepto “competencia lingüística”; sin embargo, Frade (2009) considera al psicólogo Robert White como el primero en usar el término dentro de un

artículo publicado en 1954 bajo el nombre “La motivación re-conceptualizada: El concepto de competencias”.

El aporte encontrado por Frade en la publicación de Robert White menciona “[...] *hacer de la competencia un asunto de la motivación, ya que lo que existe es una competencia de la motivación, que es la competencia en su más familiar sentido como capacidad lograda [...]*” (Frade Rubio, 2009, pág. 75), es decir, le confiere un atributo más educativo que competitivo, y al mismo tiempo requiere de otros aspectos, en este caso de la motivación, para poderse desarrollar en cualquier ámbito.

Con relación a Chomsky, y específicamente según la visión de Sergio Tobón, lo reconoce al incluir el concepto, pero desde perspectivas más ambiciosas; en un plano de aprendizaje de específico. Ya que su aportación se interpreta como creativa y apela a la generación de lenguaje; en palabras precisas: “[...] *articuló la competencia lingüística para definir el objeto de estudio de la ciencia lingüística y no se ocupó como tal de la educación [...]*” (Tobón Tobón, 2005, pág. 26), la aportación permite comprender el desarrollo específico de un área, para poderlo incorporar al ámbito educativo, beneficiando directamente el desarrollo de procesos educativos.

Continuando con la construcción del concepto; en la filosofía y sociología existen tres personajes que proporcionan características al concepto de competencias y delimitan el uso del concepto casi al uso actual. En orden cronológico, el argentino Eliseo Verón da reconocimiento al concepto -competencia ideológica- para definir las formas detalladas de seleccionar y organizar (Frade Rubio, 2009).

En 1988 Wittgenstein, continúa con la línea de competencia lingüística e integra el concepto: juegos del lenguaje para determinar que en cualquier competencia existen reglas y estas se encuentran determinadas por el contexto. De esta forma, en 1989 Habermas incluye -competencia interactiva- como un complemento de la acepción anterior en la cual Habermas establece que, de cualquier manera, se establecerán canales de comunicación para entenderse (Tobón Tobón, 2005).

Algunos psicólogos, sociólogos y lingüistas enfocados a la educación de la segunda mitad del siglo XX han proporcionado un gran soporte al desarrollo conceptual dándole una dimensión universal, situando a las competencias en el contexto de la motivación individual y colectiva para generar aprendizajes.

Específicamente la psicología, en el campo cognitivo, desarrollado hacia finales del siglo pasado realizaron aportes destacados en competencias cognitivas, permitiendo

establecer los parámetros para observar el procesamiento de información según las necesidades del entorno para permitir “[...]conocer, percibir, explicar, comprender e interpretar la realidad[...]” (Tobón Tobón, 2005, pág. 32) generando atributos específicos y observables, para que una competencia sea parte de un conjunto más detallado y complejo.

Desde la perspectiva histórica, el aprendizaje por competencias ha tenido distintos usos y formas, así como la atribución de características, pero siempre con la intención de favorecer el desarrollo, situación que actualmente podemos observar en el tipo de planteamientos que se hacen parecidos a la corriente filosófica griega, teniendo la necesidad de establecer un lenguaje contextualizado a la realidad de uso, características específicas para su desempeño (conocer y explicar); por lo que es fácil observar las características atribuibles de manera general al término –competencias- no están completos, sin la visión netamente pedagógica y contextualizada lo más cercana posible a la realidad de la presente investigación. (Ruiz Iglesias, 2010; Tobón Tobón , Pimienta Prieto, & García Fraile, 2010).

Otras contribuciones circunstanciales al modelo, que igualmente son motivo de la pertinencia a las competencias en diversos ámbitos, incluida la educación, son cambios generados en el ámbito laboral y su propuesta educativa para el trabajo, en la cual se desarrolla el término “desempeño” para indicar un género específico de las competencias “competencias profesionales” y las cuales implican conocimientos incluyendo habilidades y destrezas, trabajo en equipo, adaptación a contingencias, etcétera (Viso Alonso , 2010).

Es decir, la concepción de la educación por competencias, va más allá de la escuela y debe entenderse como un evento permanente a lo largo de la vida de cualquier persona, permitiendo darles a las competencias, un aspecto transversal a lo largo de la vida, pero que pueden reducir la magnitud de la implementación del aprendizaje por competencias haciéndolo parecer un suceso de formación específico para el campo laboral, cuando ambos deben servir para alcanzar una meta en común (Ruiz Iglesias, 2010).

Por lo que la multidisciplinariedad del modelo por competencias favorece la inexistencia de un concepto único, pero este mismo distintivo, permite la especialización de cada término de acuerdo con las necesidades de cada contexto, particularmente en el ámbito pedagógico permite que se pueda modelar un proceso que sea independiente pero igualmente responde a rasgos similares. (Viso Alonso , 2010)

Continuando con el plano pedagógico, son los investigadores y las organizaciones quienes inspirándose en los conceptos anteriores, toman parte para delimitar el ámbito que deberán abarcar para darle la legitimidad deseada (Tobón Tobón, 2005; Argudín , 2006; Frade Rubio, 2009). Pero son los especialistas en la materia, es decir los investigadores, quienes que dan sustento y legitiman los diseños curriculares planteados, a su vez evalúan la pertinencia y pertinencia tanto universal como al contexto de estos.

En efecto, se debe señalar a las competencias como una construcción teórica aglutinante, por lo que se apreciaría como algo complejo, no por lo difícil de entender sin el tratamiento adecuado, sino por la cantidad de elementos que lo sustentan y al mismo tiempo le dan interpretación en una gran cantidad de aspectos y circunstancias. (García Fraile, Tobón Tobón , & López Rodríguez, 2009; Argudín , 2006; Ruiz Iglesias, 2010).

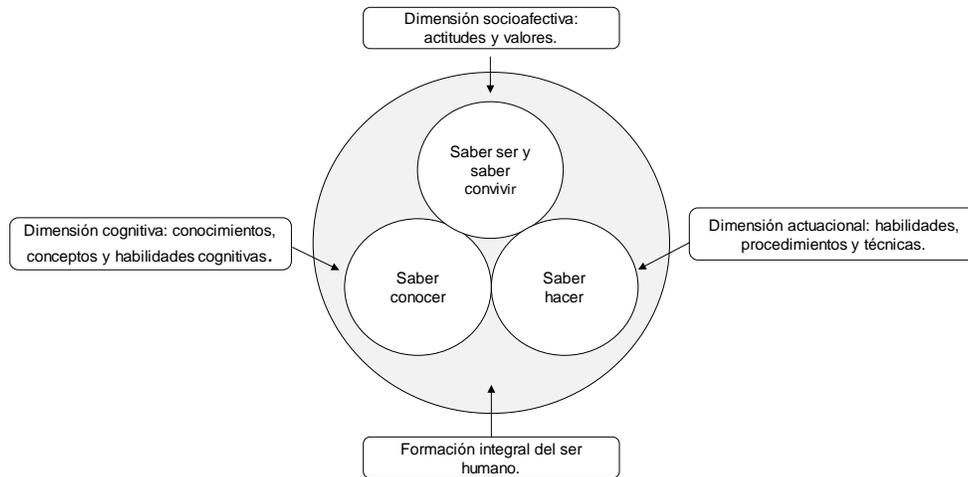
Con relación a lo mencionado en el párrafo anterior, Tobón en 2005 y 2010 así como Ruiz en el mismo 2010, toman como marco de referencia para situar a las competencias en el ámbito de la pedagogía, el pensamiento complejo; ya que desde dicha perspectiva Tobón refiere el hecho de que se permite *“[...]reconocer un enfoque inacabado y constante de construcción, deconstrucción y reconstrucción requiriéndose continuamente el análisis crítico y el autorreflexión para comprenderlo y usarlo[...].”* (Tobón Tobón, 2005, pág. 46) al ser la esencia misma que se le ha proyectado al modelo de competencias.

En este sentido, Felipe Rodríguez (2014) argumenta, como las herramientas para desempeñar una competencia deben ser parte del contexto, a lo que él llama cultura, dando a entender que se debe tener conocimiento general y de pertenencia de la comunidad para que sea eficiente la intervención que se pretende hacer. Por lo que el concepto deberá tomar en cuenta la capacidad de interacción, como un elemento que permita al aprendizaje ser un acto social, desarrollándose en situaciones concretas y contextualizadas.

En definitiva, es conferirle un enfoque socioformativo, el cual deberá fomentar la solidaridad entre los ambientes y los participantes, ya que estos son multidimensionales, haciendo evidente y mediante esta construcción compartida, se comprometen y aseguran calidad, trascendencia, idoneidad y compromiso. E indirectamente el favorecimiento de este enfoque permite la entrada del aprendizaje no formal, el cual es altamente significativo ya que puede sentirse más cercano y específico con cualquiera que persiga esta finalidad. (García Fraile, Tobón Tobón , & López Rodríguez, 2009)

Al reconocer el marco de soporte multidimensional de las competencias es posible enfrentarse al planteamiento, análisis y resolución de problemas, atendiendo a los tres saberes como los identifica García Fraile en 2014: saber hacer, saber ser y convivir y saber conocer, se desarrollan en diferentes dimensiones como se puede apreciar en la figura 2, al ponerlos en marcha como parte de un conjunto dan soporte al significado y uso de las competencias en el plano de la educación.

Figura 2.
Dimensiones y saberes de las competencias



Fuente: Elaboración propia basado en García Fraile, J.N., López Rodríguez, N.M., Ángel Zúñiga R., Aprendizaje y vida, 2014, pág. 10

Después de observar la figura 2 y siguiendo con la idea del pensamiento complejo, permite dimensionar la realidad humana en un constante cambio, que construye y problematiza su entorno con “[...] *autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto* [...]” (Tobón Tobón, 2005, pág. 49) características que se tornan deseables a formar en el proceso de aprendizaje, para derivarlo en acciones concretas de los aprendizajes de los alumnos

En tal sentido, una vez que se obtiene un resultado, automáticamente se debe asumir cualquier consecuencia derivada de las acciones realizadas, puesto que esta actitud es parte de la construcción constante y dinámica para el desarrollo, es decir, la responsabilidad es la pieza que permite el dinamismo del proceso como un elemento cíclico de mejora (Tobón Tobón, 2010).

Retomando el marco de la pedagogía, el modelo por competencias tiene connotaciones específicas las cuales permiten el desarrollo de propuestas para dos actores en educación: docentes y alumnos, los cuales son impactados en distintas vías para la obtención de un resultado común (Escamilla, 2008).

También el modelo por competencias, en el ámbito pedagógico ponderan dos espacios, en primer lugar, la comunidad como medio de acción-recepción-reacción; y, en

segundo lugar, al aprendizaje, que como se ha expresado, es agente vinculante del proceso educativo; permitiendo dejar de lado la idea del aprendizaje como la acumulación de información aislada sin tener una finalidad de uso dentro de un contexto. (Argudín , 2006).

En este mismo sentido, en palabras específicas *“La meta es construir la solución, el conocimiento es un medio, no un fin; el fin es el desempeño que se obtiene”* (Frade Rubio, 2009, pág. 115), permite al aprendizaje por competencias, generar procesos contextualizados a las necesidades, que permitan desarrollar conocimiento aplicable más allá de un simple aprendizaje aislado acumulativo, sin ninguna finalidad particular; en cambio permitirá crear conciencia crítica, creatividad, intercambio y responsabilidad para generar experiencias constantemente.

Por lo tanto, una competencia desde el ámbito pedagógico, se delimita como todo proceso educativo en que la principal finalidad es desarrollar aprendizajes, diferenciándose del resto al mencionar que nada o casi nada se enseña, ya que el proceso que se sigue es una conformación de saberes y situaciones globales de todos los involucrados y es pertinente al contexto (cultura), en los cuales el dinamismo es derivado del constante flujo de elementos y la responsabilidad asumida le permite reinventarse. (García Fraile, Tobón Tobón , & López Rodríguez, 2009)

2.2.2 Características y categorías del aprendizaje por competencias

Debido al carácter aglutinante del modelo; se debe recordar la variedad de definiciones que existen, según Viso Alonso (2010) detecta características comunes afirmando que todas las definiciones que las incluyan serán pertinentes al modelo de aprendizaje por competencias.

Es esencial, tomar en cuenta que el abordaje de las competencias debe ser integrador, y enfocado a resolver problemas mediante acciones pertinentes en función del contexto, para lo cual Amparo Escamilla lo enfatiza escribiendo *“[...] son mucho más que un <<saber hacer en contexto>>”* (2008, pág. 31) debido a la inclusión de situaciones afectivas y motivacionales, promotoras de conocimientos que se puedan desarrollar con compromiso y calidad.

De este modo, el carácter integrador y dinámico, son parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo la construcción de experiencias para ser

aprendidas o apropiadas, y cada uno puede darle una caracterización personal al momento de ejecutarla y cada vez que se lleve a cabo, será un momento en el cual pueden generarse nuevos aprendizajes (Rodríguez Cortés, 2014; Tobón Tobón, 2005).

Como consecuencia del aprendizaje constante, la evolución es un proceso innegable en el ámbito de la educación, el cual debe permitir correcciones a través de un colectivo que comparte información; de no ser así, deriva en el contrario el cual restringe o caduca el propio proceso de la vida natural del aprendizaje, negando la perpetuidad, cuando es la transformación lo que permitirá la trascendencia, en esto se basa la importancia de compartir para evolucionar (Rodríguez Cortés, 2014).

El desarrollo de la creatividad, permite abrir nuevos caminos para la resolución de problemas, ya sea en situaciones concretas de la vida diaria o de nueva creación académica y permiten favorecer una mejor adaptación al contexto, donde no solo se valore el llegar a un resultado positivo y comparar procedimientos conocidos; actualmente se valora la obtención de resultados negativos, procedimientos modificados y las experiencias momentáneas, las cuales igualmente son valiosas y analizadas correctamente desarrollan aprendizajes (Rodríguez Cortés, 2014; Tobón Tobón, 2010; Escamilla, 2008).

El contexto delimita las facilidades o dificultades para desempeñar actividades, el cual constantemente pone en juego habilidades para resolver problemas, debido a esto, es el sitio ideal de puesta en marcha, al permitir adaptar las características que se presentan en primera instancia, en casa y la escuela, y por consecuencia se logren modificar los contextos para una continua repercusión a la propia creatividad (Escamilla, 2008).

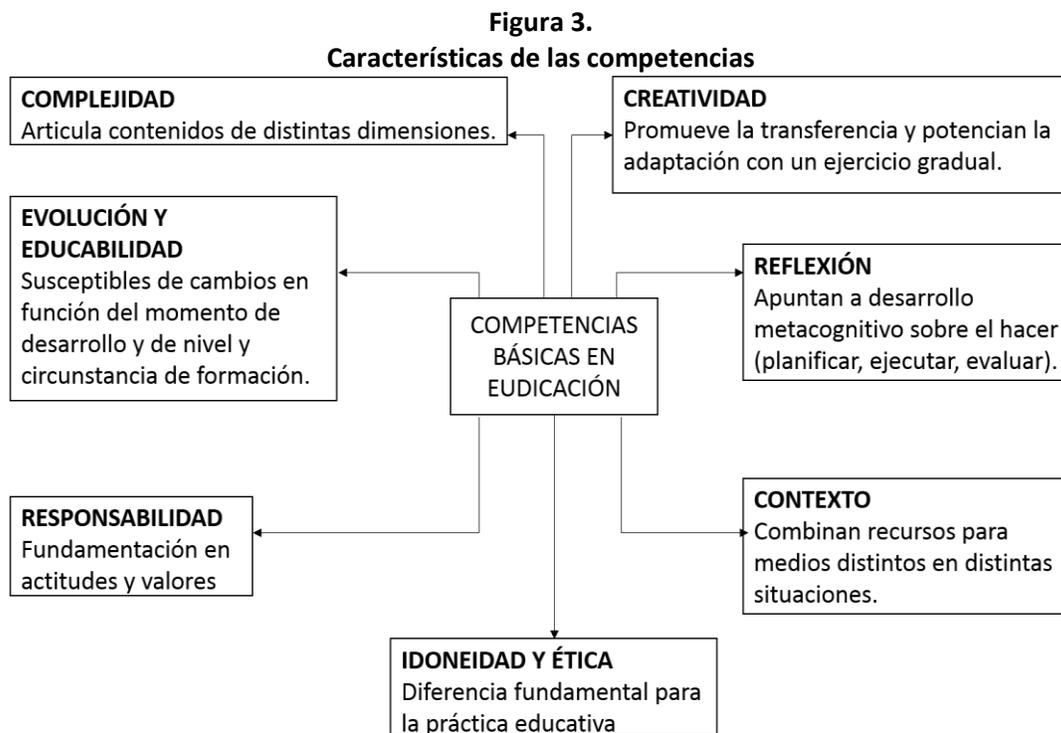
Retomando a Amparo Escamilla es necesaria la reflexión “[...] *para conseguir armonizar las intenciones, las posibilidades y limitaciones de la acción con las características de cada contexto [...]*” (2008, pág. 35) lo que significa la articulación de varios atributos y valorar su idoneidad, haciendo referencia a la “[...] *calidad, empleo de recursos, oportunidad y contexto [...]*” (Tobón Tobón, 2010, pág. 103). Donde los atributos contextuales generan la importancia de cierto tipo de competencias, sin perder de vista la importancia de generar una base común desde la cual partir.

Sergio Tobón en 2010 y Felipe Rodríguez en 2014 incluyen la “Ética” como parte del sentido humanista del aprendizaje por competencias, aportando un vínculo entre la responsabilidad y los valores sociales, para generar un equilibrio entre lo que se debe

hacer y lo que es realmente posible; sumado al párrafo anterior, al hablar de la armonización del contexto, los recursos y conocimientos muestran la culminación de las características descritas.

Otro referente para el trabajo por competencias en el ámbito educativo es “Idoneidad” que ofrece la posibilidad para la trascendencia de cualquier trabajo o actividad desarrollada a partir de la implementación de este modelo.

Al unir y realmente tomar en cuenta la ética e idoneidad para la aplicación del aprendizaje por competencias, permite impactar desde la parte formativa, diversos aspectos de la vida, iniciando por la concientización de responsabilidades, tanto de acciones aisladas como de la puesta en marcha de proyecto; como también la formación en valores sociales y la creación de valores individuales. Dado lo anterior, se hablaría de ocho características individuales, que articuladas deben estar presentes al momento de implementar el modelo de aprendizaje por competencias, como se observa en la figura 3.



Fuente: Elaboración propia, retomado de Escamilla Amparo, Las competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros, p 33.

Atendiendo a la figura anterior, se concluye que las primeras seis características proporcionan los atributos clave para desarrollar proyectos partiendo del modelo por competencias, trabajadas como una misma finalidad tienen como misión la búsqueda de la calidad; pero las últimas dos, idoneidad y ética, proporcionan la base para una visión

pedagógica con la que es posible “[...] *que los estudiantes aprendan a buscar, analizar, comprender y aplicar con idoneidad el conocimiento.*” (García Fraile, López Rodríguez , & Ángel Zúñiga, 2014) Permitiendo que sean capaces de planear cada acción con gran conciencia. Por lo tanto, es necesaria la presencia de cada una de las características en cualquier diseño, para que realmente se estén generando competencias orientadas a la educación formal.

Hechas las consideraciones anteriores, las características para desarrollar una competencia es necesario que interactúen de manera sistematizada para que sean funcionales, organizadas de manera lógica y progresiva para facilitar el trabajo y por lo tanto se aprecie su nivel de complejidad, ámbito o área de estudio, su diseño y/o forma de aplicación (Argudín , 2006; García Fraile, López Rodríguez , & Ángel Zúñiga, 2014).

Existen diversas maneras de agrupar a las competencias dependiendo del área a la que se encuentren enfocadas “[...] *buscando las líneas comunes a diferentes tendencias [...]*” (Ruiz Iglesias, 2010, pág. 79) buscando sean congruentes, entendibles y se encuentren a disposición para cualquier eventualidad. Cada forma de agrupación tiene una finalidad y atiende propósitos muy detallados, es válido conocerlos y poder trabajar algunas agrupaciones en conjunto para enriquecer el trabajo, sin perder de vista la principal necesidad a atender.

Pueden ser agrupadas dependiendo su ámbito, es decir el área de estudio y pueden ser subdivididas de acuerdo con el nivel de especialización, también pueden ser organizadas según su carácter funcional, ubicadas de acuerdo con las necesidades para el funcionamiento de las personas en la sociedad, modelo mayormente es utilizado por organizaciones. Y por último en función de su grado de complejidad de adquisición, las cuales son agrupadas en básicas, generales y específicas, dependiendo como avanzan los aprendizajes. (Escamilla, 2008).

La clasificación por grado de complejidad; modelo generalmente usado para la educación, categoriza a las competencias en tres niveles: básicas, genéricas y específicas. Siguiendo este sistema de clasificación, en el primer nivel de competencia se encontrarán las competencias que se clasificarán como básicas, son aquellas que se requieren para desarrollarse en la vida e inician la guía de acciones, y aunque no existe un consenso oficial para determinar las que se incluyen, Ruíz Iglesias en 2010 así como García Fraile en 2014 incluyen procesos de lectura, aritmética, redacción, capacidad de escucha, expresión oral, actitudes analíticas, entre otras.

En el segundo nivel de complejidad, o del proceso de adquisición se encuentran las competencias genéricas que “[...] hacen alusión a campos de estudio más extensos, relacionadas con el perfil de egreso[...]” (Ruiz Iglesias, 2010), permiten realizar estudios más específicos y este puede ser abarcado dentro del sistema educativo, porque pueden complejizar las habilidades desarrolladas en el nivel básico y ser puestas en práctica dentro de un campo específico de ocupación o profesionalización (García Fraile, López Rodríguez, & Ángel Zúñiga, 2014).

Por último, las competencias clasificadas como específicas serán aquellas únicas para cada área de estudio, presentando un alto grado de especialización, y a pesar de ser las que se definen con mayor facilidad, inversamente son las que requieren una mayor cantidad de estudios y esfuerzos para poder desempeñarlas al nivel de profesionalización que se requiere.

Otra manera de clasificarlas será por su ámbito de dominio, de acuerdo con Amparo Escamilla, identifica ocho asignaturas o áreas de conocimiento, las cuales se encuentran en función del currículo básico, y permite, que una misma competencia se encuentre vigente en varios cursos con el mismo nivel de complejidad, para permitir su plena adquisición, retomándolos desde distintos tiempos de ejecución y ámbitos de conocimiento. Estas áreas se pueden apreciar a continuación en la tabla 1.

Tabla 1.
Agrupación de competencias por ámbito de estudio.

Comunicación lingüística	Hablar y escuchar/Leer/ Escribir
Matemática	Números y calculo/ Resolución de problemas/ Medida/ Geometría/ Tratamiento de la información/ Azar
Conocimiento e interacción con el mundo físico	Objetos cotidianos/ Procesos tecnológicos/ Consumo/ Medio ambiente/ Salud
Tratamiento de la información	Tecnologías de la información-comunicación/ Sistemas informáticos/ Sistema operativo/ Uso de internet/ Uso de programas básicos/ Actitudes necesarias con las TIC
Social y ciudadana	Habilidades sociales y de autonomía/ Sociedad y ciudadanía/ Pensamiento social/ Espacio y tiempo
Cultural y artística	Comprensión artística y cultural/ Expresión artística/ Actitud ante el hecho artístico y cultural
Aprender a aprender	Habilidades cognitivas/ Habilidades conductuales/ Aspectos de dinámica personal
Autonomía e iniciativa personal	Conocimiento y dominio de sí mismo. Inteligencia intrapersonal/ Conocimiento y

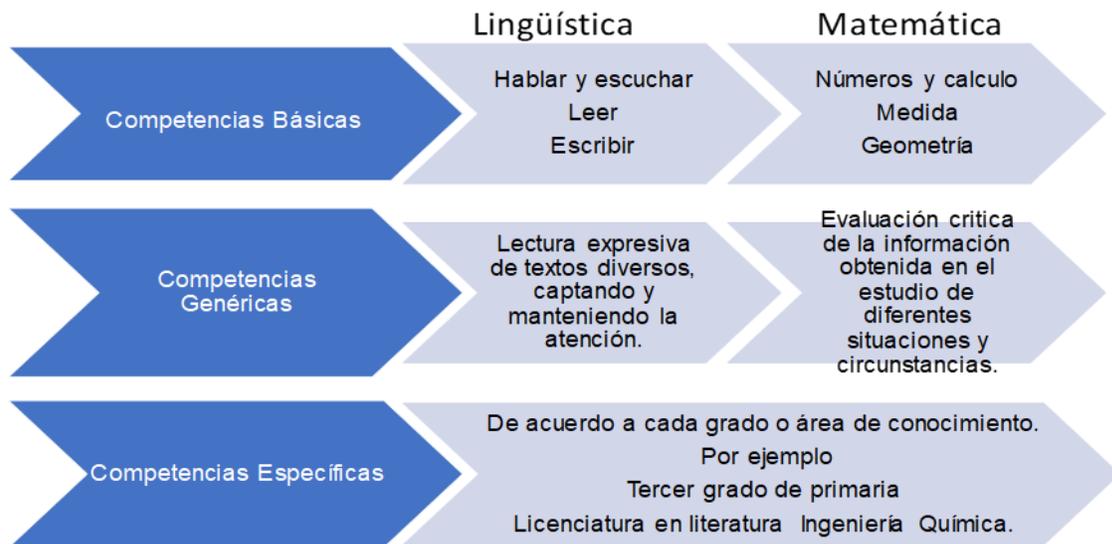
	relaciones con los otros. Inteligencia interpersonal/ Conocimiento del contexto social y cultural/ Búsqueda de información y trazado de planes/ Preparación para la toma de decisiones fundamentales.
--	---

Fuente: Elaboración propia retomado de Escamilla, Amparo (2008).

Las áreas mencionadas anteriormente no son necesariamente las únicas plenamente estandarizadas para retomarse, pero en su mayoría los currículos presentan los mismos ámbitos de estudio permitiendo que esta propuesta sea pertinente.

Por lo tanto, para el caso de la presente investigación, el aprendizaje por competencias será definido como un enfoque de enseñanza-aprendizaje, integrador y dinámico de experiencias dirigidas a la trascendencia y transferencia permanente de lo aprendido, según las características del momento formativo. Lo que permite generar propuestas de intervención particulares a las necesidades del grupo y al mismo tiempo modificables según la situación, propiciando vínculos positivos con las experiencias para favorecer aprendizajes significativos, como se observa en la figura 4.

Figura 4.
Organización de competencias para el caso de estudio



Fuente: Elaboración propia retomado de Escamilla (2008) y García Fraile (2014).

Como lo hace evidente la figura anterior se hará uso de la organización por ámbito de estudio y por función de grado de complejidad; la primera permite delimitar el área y las características que competen a la investigación y permite un acercamiento con el currículo oficial que se aplica en la escuela. Mientras que el segundo permitirá conformar una propuesta más cercana al modelo de competencias, y al mismo tiempo se vincula adecuadamente, para generar una propuesta organizada de mejor manera (Escamilla, 2008).

2.2.2.1 La lectura en el ámbito de las competencias.

Una vez caracterizado y desarrollado el modo de empleo del término competencia, tomando en cuenta los lineamientos necesarios para poder ser aplicado desde el punto de vista de la pedagogía para desarrollar aprendizajes; es pertinente comenzar con la estructura del tema que se abordará durante la investigación. Para este caso, la lectura desde el ámbito de las competencias será analizado en conjunto con la escritura, puesto que forma parte de un mismo proceso, en palabras de Felipe Garrido se refiere a:

“Así como no hay nada que sea exclusivo de la lectura y la escritura desde el punto de vista fisiológico no lingüístico, hacerse lector y escribir por iniciativa personal tampoco supone ninguna capacidad que los niños no hayan cultivado antes para captar el habla o dar sentido al mundo de imágenes que los envuelve” (Garrido, 2014, pág. 70)

Permitiendo que se conforme como un proceso vinculado, a lo que Emilia Ferreiro refiere como cultura escrita, para vincular las actividades y no se noten diferencias, sino como una consecuencia de uno de otro en el repertorio variado del contacto literario (Colomer, 2005).

No obstante, Colomer (2005) refiere la distancia entre lo que se es capaz de leer, capaz de inventar en la oralidad y lo que se es capaz de escribir; por lo que en la iniciación del proceso lectoescritor o para la promoción, consiste en realizar actividades ligeramente desvinculadas, favorecer procesos específicos de la lectura, puesto que cada uno tiene espacios y estrategias particulares, siendo la tarea del mediador ir uniendo estas actividades para generar lo que se denomina “cultura escrita”.

Por un lado, debe tomarse en cuenta que este proceso también incluye la construcción cultural, inicialmente hacia la propia persona y se ve reflejado, en el desarrollo interpersonal que se tiene al poner en práctica esta actividad; el cual es utilizado en cada momento que se requiere aplicar algún elemento del proceso de

mediación lectora tanto como emisor o receptor, y se podría decir que finaliza cuando se genera y/o complementa una idea social. (Gómez- López & Silas- Casillas, 2012; Bernal Pinilla, 2011)

Por el contrario, existen creencias hacia la lectura relacionadas únicamente como interpretaciones organizadas, que solamente incluyen a la función alfabetizadora y utilitaria, simplemente como las finalidades de la propia lectura, a las cuales se les debe atender desde la escuela; y el resto de las habilidades se lograrán desarrollar por voluntad propia, que no siempre es posible desarrollar por situaciones diversas. (Garrido, 2014)

Como consecuencia se llega a decir “[...]” *no tiene objeto descomponer la lectura en sus destrezas mecánicas, tal como sucede en la enseñanza diaria y en las competencias de lectura que se organizan para las primarias de todo el país.*” (Garrido, 2014, pág. 66) Es obvia la nulidad de la propuesta desde esta perspectiva, pero hace evidente la inexactitud de la que es sujeto el modelo por competencias para su puesta en marcha.

Siendo así que algunos de los autores anteriormente mencionados en este marco teórico denuncian que no es pertinente la organización por competencias, a lo que Pedro C. Cerrillo lo menciona como *“Mucha de la lectura que se practica es instrumental; se lee más como fuente de información que como fuente de conocimiento[...].”* (Cerrillo, 2016, pág. 21) Dando a entender que se privilegia la acumulación rápida y superficial, dejando de lado procesos más complejos como la discriminación y enjuiciamiento de lo que se sabe.

No obstante, el retomar los aspectos teóricos del modelo de competencias y de la promoción de la lectura permiten organizar el proceso para darle el sentido de razonamiento, interpretación y creación para aplicarse al concepto inicialmente descrito y se tome en cuenta el proceso como una práctica cotidiana de carácter social que tendrá pertinencia de uso. (Solé, 2012)

De esta manera, el concepto se aleja de lo tradicional, proporcionándole características multidimensionales y de desarrollo constante que contribuyan a la formación personal. Haciendo de la competencia lectora y la lectura en sí, apreciada desde edades muy tempranas asociada directamente con la socialización, generación de significados, y el disfrute de la realización de dichas actividades. (Colomer, 2005; Solé, 2012)

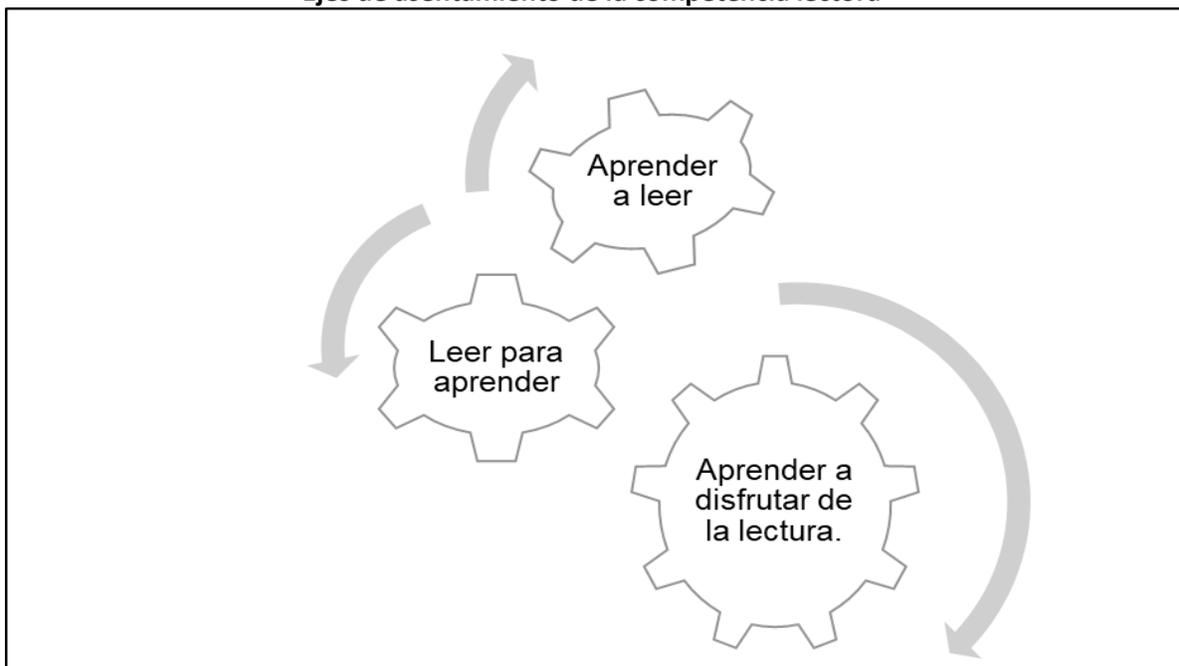
Es así como, para la investigación solo se generará vínculo con la lectura cuando, al igual que Felipe Garrido en 2012 describe como “[...] *descifrar los mensajes que los signos guardan; reconocerlos, interpretarlos, esforzarse por comprenderlos.*” (p. 33) siendo una acepción amplia, la cual permite identificar a la lectura como una competencia, presentando una finalidad mediante un proceso detallado además de favorecer procesos específicos según género y habilidad lectora, los cuales a través del desarrollo de las sesiones se alejarán de la visión utilitaria de la lectura para transitar hacia el uso de la lectura como una función complementaria para la vida cotidiana.

2.2.2.2 Elementos que conforman la competencia lectora.

Retomando a Isabel Solé, Amparo Escamilla, Carlos Gonzales Di Pierro, y valorando la importancia de la buena estructuración de los aprendizajes por competencias, es necesaria y valiosa la división de lo que constituyen la competencia lectora; los elementos fundamentales para su desarrollo, habilidades a desarrollar y los aspectos funcionales que promuevan la adquisición de una competencia lectora.

Inicialmente en 2004 Solé describe tres ejes para desarrollar la competencia lectora estos no se aprenden en cierto momento de la vida y quedan estáticos; más bien son parte de un proceso que inicia en algún punto de la vida y a lo largo de esta se continúan modificando, como se puede apreciar en la figura 5, que da a entender su carácter dinámico.

Figura 5.
Ejes de asentamiento de la competencia lectora



Fuente: Elaboración propia, retomado de Solé 2004, en Solé, Isabel. Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación. 2012. 43-61 p.

Según la figura anterior los tres ejes se articulan y son de vital importancia al fomentar la lectura como una experiencia placentera en diferentes ámbitos y contextos, es decir, se encuentre a gusto con actividades como: “[...] vivir experiencias, goza la belleza [...], aprender, descubrir, superar retos intelectuales[...]” (Garrido, 2014, pág. 28)., Por lo tanto, es necesario saber leer y es un deber de la escuela y la familia dirigir el aprendizaje a leer más allá de ser una actividad basada en el reconocimiento de símbolos, encaminada a favorecer la construcción de ideas con estos símbolos, además de presentar una actitud positiva ante la lectura, en otras palabras, el gozo sea el elemento acompañante constante de estas actividades, sea cual sea la finalidad lectora.

Por consiguiente, la competencia lectora contendrá algunas características, que aplican para su desarrollo y van más allá de la simple comprensión, la cual varios autores la colocan como un elemento imprescindible, justificando el hecho de que posibilita que se pueda entender la intencionalidad del autor, y se determina mayormente por las capacidades de la persona y su contexto, situación que complementa pero no determina la competencia lectora de un individuo (Jiménez Pérez , 2014).

Al tomar en cuenta a la comprensión lectora, como un elemento más de la competencia lectora, se pueden proponer atribuciones para la obtención de una competencia completa; por un lado Isabel Solé propone 4 niveles de “consecución” para poder desarrollar la competencia lectora, los cuales son: “ejecutivo, funcional, instrumental, epistémico o lectura crítica” los cuales se podrían comparar a la forma elegida de organización de las competencias, y resulta altamente pertinente, cuando de diseño curricular se habla, ya que permite, una guía para poder desarrollar en diversos niveles de adquisición un proyecto educativo, según las características contextuales.

Por otro lado, Amparo Escamilla y Yolanda Argudín proponen una serie de competencias previamente estandarizadas para la educación básica, donde colocan a la competencia lectora como una dimensión perteneciente a la competencia lingüística. Ambas propuestas (Escamilla y Argudín) se pueden observar en la tabla 2, sirviendo de referente para el diseño de los objetivos y metas de la presente investigación.

Tabla 2.
Comparativo de competencia lectora

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA		COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN	
Competencia lectora	Lectura expresiva de textos diversos, captando y manteniendo la atención mediante la entonación, el ritmo y la velocidad más adecuados.	Habilidades de lectura	Leer críticamente
	Localización en textos familiares (libros de la biblioteca, textos escolares, diccionarios, enciclopedias revistas, anuncios, páginas electrónicas, etc.) de párrafos o apartados que ofrecen la información clave para hacer una interpretación correcta del texto.		Seleccionar información
	Síntesis (oral y escrita) de textos informativos por medio de resúmenes, esquemas y cuadros.		Evaluar la información
	Identificación de la estructura del texto a partir de los párrafos, la conexión de las ideas y su secuencia.		Tomar reflexivamente una posición frente a la información: no dejarse guiar irreflexivamente por los contenidos.
	Reconocimiento y funcionalización de distintos tipos de señales (semánticas, léxicas, sintácticas, graficas, etc.).		
	Determinación de las principales características estructurales y gramaticales de los diferentes tipos de textos.		
	Análisis del significado de símbolos e iconos básicos en la vida cotidiana (marcas, señales de tráfico, símbolos religiosos, iconos informáticos, leyendas de planos y mapas, etc.).		
	Interpretación de tipos de textos que son habituales para la vida cotidiana, como formularios, gráficos, listas (de servicio, de precios, etc.), instancias, certificados, mapas, recibos y facturas, avisos, etc.		

	Valoración de la utilidad en la vida cotidiana de textos funcionales de tipología diversa (diarios, cartas, listas –de servicios, de precios–, diccionarios, guías o planos, enciclopedias, etc.).		
	Lectura de textos literarios, valorando la creación literaria.		
	Reconocimiento del género literario y los recursos lingüísticos y estilísticos más utilizados en ellos.		
	Valoración de la lectura como medio de desarrollo de valores estéticos, de información sobre acontecimientos, de mejora o aplicación de conocimientos, del vocabulario habitual y del técnico.		
	Control y evaluación del proceso lector, utilizando los recursos adecuados cuando hay dificultades de comprensión.		
	Valoración de la importancia de las bibliotecas, las hemerotecas, de internet y de otros medios y ambientes para consulta y contrastar gran cantidad de información.		

Fuente: Elaboración propia en Escamilla, Amparo (2008) y Agudín Yolanda (2006).

Al analizar las propuestas de la tabla anterior, las diferencias radican en la especificidad de los elementos que contienen, la primera “*competencia lingüística*” correspondiente a Escamilla se reconoce la estructura de elaboración de una competencia prácticamente completa y también incluye las relaciones que estas competencias tiene con otros ámbitos de estudio. La segunda “*competencia comunicativa*” de Argudín, redacta estas como aspectos aislados a ser observados sin ninguna vinculación; por lo tanto, el referente de Escamilla debido a su estructura interrelacionada en diferentes ámbitos se ajusta a la expectativa del trabajo.

Para completar la propuesta anterior, González Di Pierro organiza una propuesta de promoción lectora (ver tabla 3), que incluye aspectos funcionales, ejercicios tangibles tanto específicos de lectura como de desarrollo cognitivo, actividades de fortalecimiento de la comprensión lectora; desde una perspectiva o medio didáctico para favorecer la competencia lectora, y le proporciona a la investigación un mayor soporte teórico para la etapa de investigación de campo y elaboración de una propuesta de solución.

Tabla 3.
Apoyos proceso de adquisición de la competencia lectora

Competencia comunicativa	Didáctica de la competencia lectora
Aspectos funcionales	<ul style="list-style-type: none"> • La familiaridad con el género y el tipo de escrito. • El reconocimiento de la estructura del texto. • La capacidad de reconstruir el sentido a medida que avanza la lectura. • La apropiación de mecanismos de cohesión textual.
Aspectos cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las señales del texto para guiar la comprensión. • Tomar conciencia de la propia comprensión. • Marcarse un objetivo de lectura. • Centrar la atención y sintetizar • Verificar hipótesis al hilo de la lectura

Fuente: González Di Pierro, Carlos, El comentario crítico textual: un puente entre competencia lectora y escritora.

En el primer aspecto, el cual refiere al carácter “funcional” de la lectura, recomienda realizar actividades didácticas iniciales, como pueden ser uso del diccionario para reconocer significados, ya sea en ejercicios aislado o en conjunto con un texto proporcionado; realizar cuestionarios según la interacción que se quiera favorecer entre el lector y el texto, realizar esquemas para detectar la organización que se tiene del texto, y promocionar eventos de exposición de ideas para reforzar habilidades de interacción. En conjunto el reconocimiento del texto trabajado en diversas extensiones según la

necesidad proporcionará familiaridad con diversas estructuras de lectura y escritura, es decir reconocer los aspectos formales que conforman el cuerpo del texto. (González Di Pierro, 2013)

En el segundo aspecto, referente al carácter “cognitivo” de la lectura, enfatiza la necesidad de promocionar adecuadamente el proceso de decodificación e interacción texto-lector, según esta visión se requiere desarrollar tres etapas para construir un significado: a) expectativas e inferencias, b) construcción del significado y c) valoración del significado; entendiéndose que también es de vital importancia implementar señales de comprensión para corroborar si se entiende, para que el proceso permita que se tome conciencia de sus dificultades y propongan o pidan ayuda para superarlas; así como también debe marcarse un objetivo de lectura, que permita centrar la atención y proporcionar y verificar una hipótesis a lo largo de la lectura. (González Di Pierro, 2013).

En resumen, la definición de competencia lectora de que se usará para la presente investigación tomara como referente aspectos de la competencia lingüística, donde se descifran los mensajes que los signos guardan; reconocerlos, interpretarlos, esforzarse por comprenderlos asociándola directamente con la socialización, la generación de significados, y el disfrute de la realización de dichas actividades y que a su vez se encuentra detallada por una serie de subcompetencias, que se promocionan desde aspectos cognitivos y funcionales (Escamilla, 2008; González Di Pierro, 2013).

2.2.3 La percepción en el ámbito de la competencia lectora

El uso del término percepción, requiere ser delimitado ya que tiene diversas acepciones dependiendo del ámbito de estudio al que se esté atendiendo; es importante destacar, que la presente investigación, no pertenece al campo de la psicología, sociología o antropología las cuales son las áreas que hacen un mayor uso de este término y lo podrían aplicar de una manera más amplia.

Tomando en cuenta a Luz María Vargas Melgarejo quien, en 1994, indaga sobre el uso indiscriminado del concepto, mencionando que en los casos más graves se han producido conclusiones discriminatorias, debido a la falta del establecimiento de categorías de trabajo para analizar la información obtenida.

Para evitar los problemas mencionados en los dos anteriores párrafos, el concepto percepción se entenderá como “[...]el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios entorno a las sensaciones obtenidas del ambiente [...]” (Vargas Melgarejo, 1994, pág. 48) es decir, se tomó en cuenta únicamente la formación de opiniones, al delimitarlo como la apropiación subjetiva de la realidad, y puede ser observado a nivel individual o de todo un conjunto social.

Por esta razón fue prudente que dentro de la investigación se tomaran en cuenta un sistema de categorías que permitieran la comparación de la información que se recolecto, para darle un sentido lógico a la realidad del contexto, y determinar si estas categorías permitirán observar actitudes, valores sociales, creencias o algún otro elemento, ya que cada uno atiende a distintos niveles de apropiación de la realidad (Vargas Melgarejo, 1994).

Siendo así, para el desarrollo de la presente investigación se buscó apreciar la percepción como: “las creencias que juegan un papel importante en el desarrollo de la comprensión lectora” que de acuerdo con Gómez-López y Silas-Casillas se clasificaran en tres tipos “*las de autoeficacia lectora, del valor lector y relativas a la naturaleza del conocimiento*” (2012, pág. 139).

Específicamente en el aspecto de autoeficacia lectora, los instrumentos se diseñaron para poder conocer el criterio que tenía cada uno de los alumnos acerca de la capacidad de realizar una acción lectora y generar cierto logro; en cuanto al valor lector, la intención se dirigió a conocer cuál es la finalidad y utilidad en su vida diaria que le dan a la lectura, y por último en cuanto a la naturaleza del conocimiento identificar aquellos que conciben al conocimiento como una red compleja de saberes que sirven para la vida y quienes la observan como una serie de datos aislados con un único fin escolar. (Gómez-López & Silas- Casillas, 2012)

El elemento de percepción fue retomado como un criterio personal de valor positivo o negativo, al llevar a cabo acciones lectoras, la utilidad y finalidad de la lectura en su vida diaria. Puesto que la investigación y la investigadora entienden que para lograr un objetivo es necesario tener una visión positiva para obtener un resultado.

Para los fines de la investigación se retomaron dos tipos de percepción, los de autoeficacia lectora y el de valor lector; ambos como criterios personales positivos o

negativos que influyen directamente en el desempeño. Situación que es claramente observable en los alumnos de secundaria, como se aprecia en las investigaciones publicadas por Madero Suarez y Gómez López en 2013 y Gómez López y Silas Casillas en 2013, evaluar este aspecto dentro de este ámbito, permitió reconocer las características de como abordan las tareas lectoras y cómo influyen en el proceso de adquisición de la competencia lectora a manera de diagnóstico para determinar el diseño de las actividades para mejorar la percepción personal de la competencia lectora.

En resumen, el abordaje de la lectura como una competencia, permite tener una sistematización en el proceso de adquisición, que genera el desarrollo de un panorama general para realizar una mejor planeación de los aprendizajes, sin embargo, este proceso se encontrará delimitado por un sistema de creencias personales al cual denominamos percepción y puede o no ayudar al proceso de aprendizaje

De tal manera que fue tarea de la presente investigación, generar un diseño de actividad el cual tome en cuenta la competencia lectora que ya poseen los alumnos y permita que se generen estrategias para mejorarla, desde el aspecto de la percepción personal de acciones y valores de uso, teniendo como medio de desarrollo las actividades de mediación lectora.

CAPITULO 3

METODOLOGÍA

Al contar con los referentes teóricos sobre la competencia lectora, la percepción y mediación lectora, es posible desarrollar instrumentos que permitan generar un diagnóstico que precise la realidad y necesidades del grupo de estudio, para el desarrollo de una propuesta real que atienda la problemática observada.

Con el uso de cronogramas se permitió sistematizar los procesos de investigación, diseño, aplicación y análisis, mientras que los instrumentos de diagnóstico, planeación y evaluación fueron el soporte total del trabajo.

3.1 Descripción del método de trabajo

La posibilidad de realizar el trabajo en conjunto con la docente responsable del grupo, para la investigadora, fue determinante posibilitando el establecimiento de fechas reales para la puesta en marcha del plan del trabajo, el cual planteó la aplicación de 10 sesiones de trabajo (anexo 3), incluyendo también la aplicación de cuestionarios y entrevistas previas y posteriores a las sesiones programadas (anexos 2 y 4). También permitió, que se generara un canal de comunicación con los padres de familia para sensibilizarlos, sobre la importancia del trabajo con los alumnos y así poder obtener los permisos debidos de su parte.

Como se mencionó anteriormente, el grupo con el que se trabajó fue el de segundo grado grupo "A" de la telesecundaria "Guadalupe Victoria" de Guadalupe Victoria, Ocotepic, Puebla, tanto con hombres como mujeres, de edades de entre 13 y 14 años que se encontraban en un nivel alfabético de conceptualización de la lectoescritura. Aunque pudieron quedar eliminados aquellos alumnos, que aun cumpliendo con las características no asistieron a tres o más sesiones y/o no realizaron alguno de los cuestionarios iniciales. A lo cual, todos los alumnos cumplieron.

Por lo tanto, la muestra fue no probabilística, debido a que estuvo focalizada en el problema de una población específica, seleccionada previamente según las necesidades de la investigación; debido a esta selección, la población participante es reducida y permite el trabajo directo con ellos.

Siguiendo las investigaciones realizadas por Gómez-López & Silas-Casillas 2012, y Madero Suárez & Gómez López, 2013 en el diseño de trabajos similares, se opta por un diseño mixto (cuali-cuantitativo) de aplicación, secuencial que permita explicar lo que se observa en las actividades aplicadas, y la relación que presenta con las respuestas obtenidas de los cuestionarios; utilizando un estilo fenomenológico permitió la descripción e interpretación de los acontecimientos en las diversas etapas del proyecto.

La investigación se llevó a cabo en seis etapas, las cuales respondieron a los procesos que se desarrollaron durante la investigación, e incluyen desde el momento de la elección del problema hasta la entrega de la investigación, como se aprecia adelante, en la tabla 4, donde se detalló cada etapa para generar una sistematización lógica para la obtención de los resultados.

Tabla 4
Planeación general

Etapa	Actividad	Fecha	Estrategia	Recursos
1. Preparación del proyecto	Elección del problema.	Del 11 de febrero al 18 de marzo de 2017	Responder preguntas de (Almeida Acosta & Martínez Auriolés, 2014) Acuña, A y Romo, M 2008 Realizar cuadros comparativos Observación del contexto escolar de trabajo.	Como organizar un trabajo de investigación Almeida Acosta y Martínez Auriolés. Hojas. Fichas bibliográficas. Equipo de cómputo. Lapiceros
	Formular la pregunta.			
	Establecer los objetivos.			
	Formular la hipótesis.			
	Planteamiento del problema.			
	Esquema provisional.			
2. Argumentos teóricos	Métodos de recopilación de información.	Del 20 de marzo al 13 de mayo	Búsqueda bibliográfica en diversos acervos según preguntas de investigación. Realizar fichas bibliográficas con comentarios.	Fichas bibliográficas. Equipo de cómputo. Lapiceros.
	Diseño de métodos de recopilación.			
	Búsqueda documental.	Del 20 de marzo al 19 de agosto.		
3. Redacción preliminar	Redacción marco teórico.	Del 27 de mayo al 25 de septiembre	Sistematización de fichas bibliográficas que respondan a las preguntas de investigación y objetivos.	Fichas bibliográficas. Equipo de cómputo. Diccionario sinónimos y antónimos. Hojas blancas. Lapiceros
	Redacción marco contextual.	Del 27 de mayo al 19 de agosto		
	Redacción y firma de permisos.	Del 27 de mayo al 7 de julio.		
4. Investigación de campo.	Diseño de instrumentos.	Del 12 de junio al 29 de mayo	Retomar a los autores consultados para desarrollar actividades	Encuesta nacional de lectura 2015. Formato de entrevista de Madero Suarez y Gómez, López. Rumbo a la lectura IBBY México 2004 Juego, lectura y hospitalidad Luz María Chapela 2011. Equipo de cómputo. Material requerido según cada sesión.
	Validación de instrumentos.		Elegir algunas actividades e instrumentos y aplicarlas con alumnos al azar. Monitorear la comprensión de los aspectos y ejecución obtenida.	
	Aplicación de instrumentos*.	Del 27 de mayo al 7 de julio.	Según las características de cada instrumento.	
5. Presentación de resultados	Procesamiento de información.	Del 8 de julio al 19 de agosto.	Jerarquizar y priorizar información a presentar según los objetivos y necesidades del investigador.	Equipo de cómputo. Encuestas y entrevistas realizadas. Observaciones participantes. Evaluaciones de las sesiones aplicadas.
	Redacción de conclusiones.		De acuerdo con los objetivos particulares y los alcances obtenidos de la puesta en marcha.	
	Redacción de introducción y resumen.		Retomar las generalidades de cada apartado, previa revisión del orden de aparición.	
6. Redacción final	Organización del texto coherente.	Del 21 de agosto	Lectura del texto completo para valorar su calidad ortográfica, concisión de estilo, amplitud, significado y pertinencia.	Equipo de cómputo. Diccionario de la lengua española. Normas APA. Impresiones del texto.
	Realizar correcciones.			
	Entrega de reporte de investigación,			

Fuente: Elaboración propia.

Es conveniente comentar los aspectos incluidos en la tabla anterior, el tomar en cuenta los recursos requeridos en cada etapa, así como algunas estrategias pertinentes para llevar a cabo cada aspecto en la investigación general y en la aplicación de la propuesta, permitió llevar un control secuenciado para la organización del trabajo y concluirlo de manera satisfactoria.

Al realizar este tipo de investigaciones, las técnicas que normalmente se utilizan son: la encuesta social, estudio de casos, el estudio de cohortes, observación estructurada, acción participativa y la investigación evaluativa. Para esta investigación se utilizó la observación estructurada y la investigación evaluativa en el tipo de test para recabar la información necesaria (Briones, 1996).

Inicialmente se desarrolló una encuesta, para interpretar las necesidades del grupo en materia de percepción lectora, a partir de la cual fue posible determinar y analizar los resultados individuales y globales; posteriormente se realizaron observaciones participantes durante la puesta en marcha de la propuesta de intervención, con un formato de diario de campo y registros de evaluación, para comparar entre ambos, los acontecimientos relevantes sucedidos (Almeida Acosta & Martínez Auriolles, 2014).

Para la encuesta aplicada, su realización se basó en el instrumento aplicado a la población mexicana en 2015 bajo el nombre de *“Encuesta Nacional de Lectura 2015”*, realizado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) del cual se retomaron todos los apartados, excepto el de prácticas de escritura y de identificación geográfica, debido a la impertinencia de la información que proporcionan con respecto a los objetivos planteados. Con este instrumento se buscó reconocer las prácticas lectoras individuales y familiares de los alumnos, y de manera indirecta, indagar su percepción hacia la lectura y los procesos lectores que realizan.

Con base en la información recabada en la encuesta, se realizó el diseño de las sesiones de intervención; el diseño tuvo como base el propuesto por García Fraile, López Rodríguez y del Ángel Zúñiga en 2014, ya que prevé un diseño general para plantear todo el proyecto, una ruta formativa para generar el objetivo de cada sesión y poder desarrollar una evaluación pertinente, la cual permitió obtener la información necesaria para presentar los resultados. Se puede observar en su propio apartado.

Las sesiones se diseñaron tipo taller; ya que existen sugerencias por parte de la Dirección de Literatura, del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), en que los diseños

de programas de lectura favorezcan el “[...]despertar y fortalecer el gusto por la lectura y la escritura, hasta convertirlas en una necesidad para los participantes.” (Garrido, 2014, pág. 104) en esta investigación la finalidad se enfocó directamente en generar entre los participantes el gusto por la lectura recreativa y estos les brinden nuevas expectativas de vida.

Para empezar, cada sesión se realizó tomando en cuenta las actividades que Teresa Colomer (2005) describe según las observaciones de Bárbara Kiefer, las cuales incluyen: la lectura y relectura de fragmentos, actividades de respuesta creativa, fomento a las actividades mutuas, creación de un acervo de fragmentos a utilizar durante el proyecto y a futuro, de la misma manera que proporcione una experiencia habitada por libros, autores y sus textos respondan articuladamente a funciones específicas para lograr competencias.

Durante el desarrollo de estas sesiones se buscó el mejoramiento del dominio de la comprensión, expresión y comunicación mediante la “[...] selección de lecturas encaminadas a explorar la naturaleza humana, la historia, los problemas y valores [...]” (Garrido, 2014, pág. 105) cada texto que se usó durante la puesta en marcha, procuró generar esas experiencias, encontrándose dentro de los intereses y capacidades de los alumnos y contando con una calidad literaria respaldada por casas editoriales reconocidas y/o premios obtenidos (Cerrillo, 2016).

Debido a esa recomendación, retomando las evidencias de las encuestas realizadas y aprendizajes esperados para el segundo grado de secundaria, el trabajo de cada sesión conto con fragmentos de textos que cumplieran con dos de tres de las siguientes características:1) no deben figurar en la biblioteca de aula, escolar o recomendaciones sugeridas en el programa de telesecundaria, 2) autores mexicanos de poesía, novela y cuento, 3) se encuentren categorizados como literatura infanto-juvenil.

Para la óptima aplicación de las sesiones, las tareas del docente se enfocaron en el conocimiento a detalle del acervo de fragmentos para que, durante la aplicación fuera capaz de estimular a los participantes a entusiasmarse, generar debates, resolver dudas y por lo tanto favorecer la competencia lectora (Cerrillo, 2016; Colomer, 2005).

Además, se tomó nota en un registro, las actitudes y productos que realizaron los alumnos durante cada una de las sesiones planeadas, al tener dicha información a la mano se realizaron los ajustes pertinentes para siguientes intervenciones y de acuerdo

con lo reportado en los registros, obtener información necesaria para la exposición de resultados.

Durante el desarrollo de cada sesión indirectamente permitió que tanto el docente como los alumnos participantes, respetaran la integridad, creencias e ideas de cada participante, lo que permitió generar vínculos de confianza; con la finalidad de poder generar una comunidad más tolerante que ejerce su pensamiento crítico en el respeto y la libertad (Garrido, 2012).

El proceso que se siguió para la puesta en marcha de la investigación se puede observar en la tabla 5, para apreciar cómo fueron distribuidas las sesiones, los recursos utilizados y fechas prevista de aplicación. En la tabla 6, se aprecian los objetivos de cada instrumento de evaluación aplicado en los 5 tipos de instrumentos a utilizar, sus tres momentos de aplicación según la necesidad y relación con el objetivo para el que fueron diseñados. Se dio paso a su puesta en marcha, y así obtuvieron los resultados que se discutirán en el siguiente apartado.

Tabla 5.
Aplicación de instrumentos*

Sesión	Nombre	Fecha	Recursos
	Aplicación de encuestas	Del 29 de mayo al 2 de junio Y del 28 de junio al 7 de julio	Encuesta nacional de lectura 2015. Encuesta final basada en Encuesta nacional de lectura.
1	Los sentimientos no solo en los poemas.	6 de junio de 2017	Atrapadas en la escuela, "14 de febrero" Mónica Lavín. "Buenas noches, Laika" Martha Riva Palacio Obón, pág. 23-24 "Sentido contrario en la selva" Monique Zepeda, capítulo 1. Hojas blancas. Colores, plumones, lápices
2	Poema desde el nombre	8 de junio de 2017	Material de lectura UNAM 7 "Octavio Paz" pág. 15-16 61 "Elena Garro" pág. 7-9 Fichas gimnasia cerebral. Hojas blancas. Plastilina.
3	No toda sombra es un objeto	13 de junio de 2017	"Tigre callado escribe poesía" Monique Zepeda Rumbo a la lectura "Patio de tarde" Julio Cortázar pág. 167 Hojas blancas. Colores, plumones, lápices
4	Mi historia hasta el momento	14 de junio de 2017	¼ de cartulina por alumno. Hojas blancas. Plumones punto fino/lapiceros.
5	Los supermegahiper... normales	15 de junio de 2017	"La peor señora del mundo" Francisco Hinojosa "Tigre callado escribe poesía" Monique Zepeda Tarjetas de imágenes/ frases. Hojas de actividades "construyendo significados" Hojas blancas Colores, plumones, lápices
6	Los lugares que dan mello	20 de junio de 2017	¿No será puro cuento? "La muchacha que vivió con el diablo" Relatos de tradición oral pág. 47-48 La rumorosa y los aparecidos "El pozo de las cadenas" Relatos de tradición oral pag.16-17 "La primera noche de Enrique en el internado" Tere Valenzuela pág. 15-19 Hojas negras y blancas. Color blanco/corrector en pluma. Plumones. Cinta adhesiva.
7	Los espacios también cuentan historias	21 de junio de 2017	3 imágenes escenarios de cuentos clásicos. 3 imágenes de espacios vida real ½ cartulina por equipo. Colores, plumones, lápices Cinta adhesiva.
8	Las sombras 2. La que nos pertenece.	22 de junio de 2017	"Sentido contrario en la selva" Monique Zepeda, capítulo 1.

			Atrapadas en la escuela “Mariana de doce a trece” Ethel Krauze “El día que los crayones renunciaron” Drew Daywalt pág. 16 Hojas blancas Tijeras Colores, plumones, lápices.
9	Un juego de cuentos imaginados.	27 de junio de 2017	Cuentos para leer antes de dormir “Cuento en forma de carta” Favio Silva Vallejo Cuatro juegos de 49 fichas bibliográficas 4 ligas de 4 colores diferentes.
10	¿Qué sucede aquí?	28 de junio de 2017	Cuentos para leer antes de dormir “Cuento en forma de carta” pág. 15-22. Video “no se acomodan en mi pantano” Shrek. Hojas cuadriculadas o rayadas Lápices, lapiceros Sobres.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.
Objetivos para cada instrumento de evaluación

Objetivo	Listas de cotejo	Rúbrica	Bitácora de observación	Entrevista	Encuesta
Percepción personal de la competencia lectora				Inicio y final con cambios	
Alcance de la interacción social para favorecer competencia lectora	Durante la aplicación		Durante y final	Final de aplicación	
Competencia lectora	Durante la aplicación				
Diseño de actividades contextualizadas	Durante la aplicación		Para la aplicación		
Competencia lectora a través de las actividades socializadoras		Durante aplicación	Durante la aplicación		
Condición de la participación de los alumnos	Durante la aplicación	Durante aplicación	Durante la aplicación		
Acercamiento a la lectura cultural					Inicial, encuesta nacional de lectura

Fuente: Elaboración propia.

CAPITULO 4

RESULTADOS

Al inicio, durante y final de la aplicación de las actividades propuestas, se emplearon diversos instrumentos de medición que permitieron llevar un registro de los alcances conforme avanzaban las sesiones, para comprobar el éxito alcanzado. El análisis de los instrumentos permite que la teoría con la práctica tenga un punto de convivencia en la realidad.

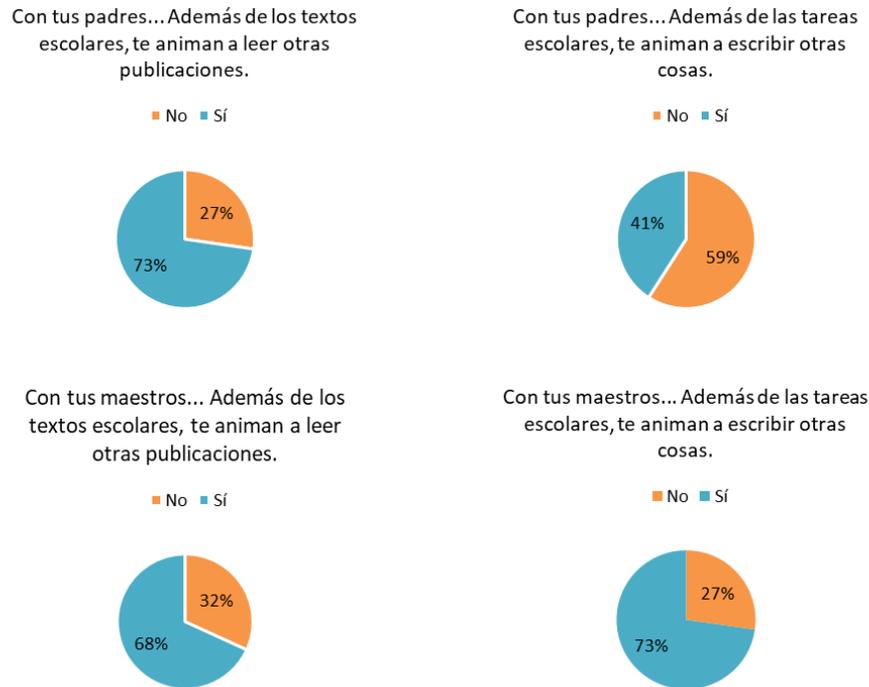
Siendo así, la información que se recabo se aprecia en dos momentos, el primero las encuestas que se realizaron y brindan un diagnóstico general de la población, el segundo los instrumentos de evaluación de las sesiones, los cuales fueron: las listas de cotejo y rúbricas que se utilizaron para dar seguimiento a las actividades.

4.1 Encuesta de percepción lectora, marco referencial para el diseño de la propuesta.

A partir de la “Encuesta Nacional de Lectura 2015” se realizó la encuesta de lectura (anexo 2) a los alumnos del grupo, los cuales respondieron preguntas sobre sus experiencias lectoras desde diversos enfoques, las respuestas que sobresalen son acerca de sus prácticas culturales, hábitos de lectura y socialización y asistencia a espacios de fomento a la lectura.

En el ámbito de la exploración de hábitos culturales, las respuestas de los alumnos permitieron conocer las costumbres de actividades que tienen con respecto al uso de sus tiempos libres y como estas se relacionan o no con la lectura, de manera individual, familiar y escolar. En la gráfica 1 se puede apreciar el porcentaje de respuestas afirmativas y negativas de promoción de lectura y escritura tanto dentro de la familia como en la escuela.

Gráfica 1.
Promoción de la lectoescritura, en familia y en escuela



Fuente: Elaboración propia

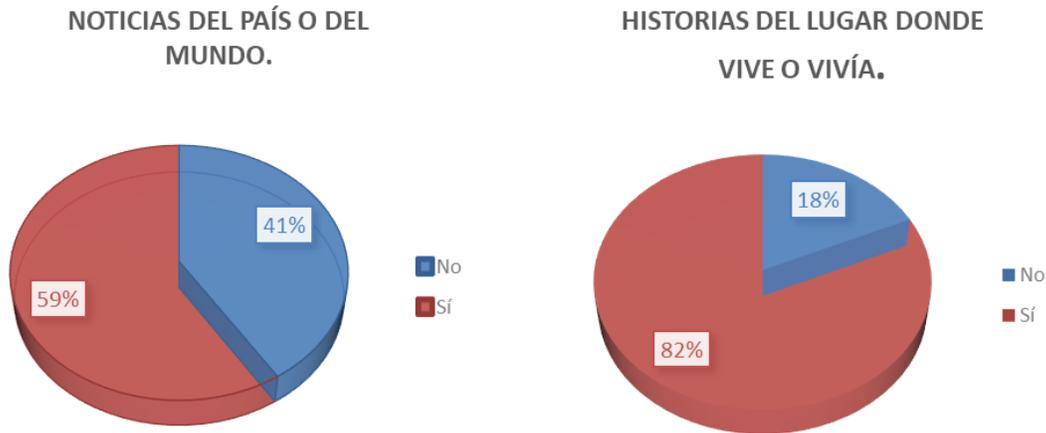
En la gráfica anterior, se observa que tanto los padres como el docente animaban a que los alumnos leyeran, lo cual no significa que los alumnos lograran terminar de leer los textos; en caso de llegarlo a realizar estas lecturas solían ser superficiales, es decir, para cumplir con las expectativas de los solicitantes. Por otra parte, en el aspecto de la escritura, las respuestas positivas fueron mayores con el docente como promotor; se intuye que los alumnos respondieron así porque es quien generaba espacios, debido a que tendría más tiempo y experiencia para orientar a los alumnos, además de requerirlo como otra labor escolar.

En ese mismo sentido, parte del acercamiento de la cultura tiene que ver comunicación oral que se generaba dentro de la familia, en este ámbito se indagó la participación de los alumnos en pláticas de diversos temas interior de los núcleos familiares, de los cuales el 82% participaba activamente al contar historias del lugar donde vive o vivía y el 77% sobre películas y/o programas; por el contrario tópicos de corte

noticioso o político contaban con una participación del 59% para lo que se puede observar la comparación realizada entre el mayor y menor puntaje positivo presente en la gráfica 2.

Gráfica 2.
Tópicos de conversaciones familiares.

En casa padres y/o tutores conversan contigo...



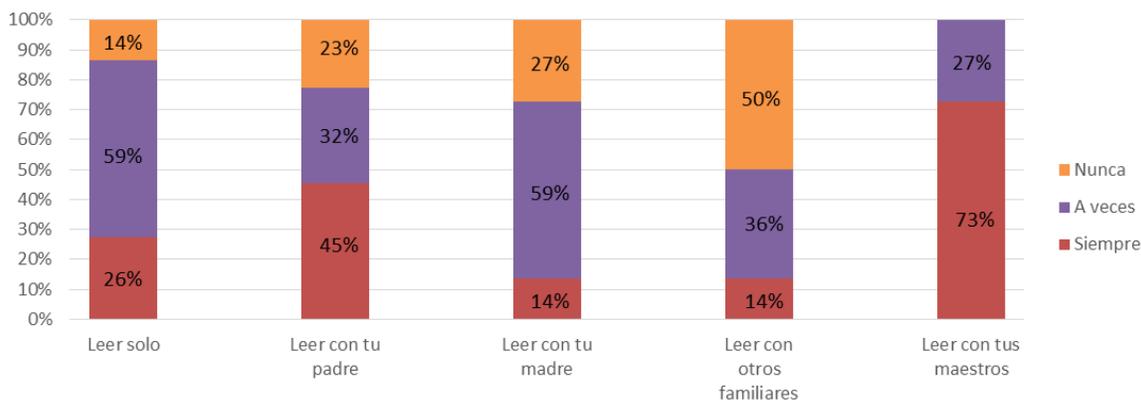
Fuente: Elaboración propia

Tal como se ha visto en el gráfico anterior, se puede deducir que dentro de las familias, era más fácil generar conversaciones de hechos que fueron presenciados directamente y tienen de conocimiento toda la información necesaria; a diferencia de aquellos que requerían buscar y/o analizar diversos elementos de información para emitir una opinión son menos frecuentes como tema de conversación; se sospecha que estas familias también tenían la creencia de no platicar de estos temas con los menores por su aparente falta de conocimiento del tema.

Por lo tanto, la presente situación, dejaba a los alumnos al margen de la escucha de diversos puntos de vista y debido a esto el proceso de creación de su propio criterio presentaba: falta de experiencia y pobre búsqueda de fuentes de información, provocando la formación de opiniones sin argumentos. Se reconoció la existencia de interacciones dentro de las familias, a pesar de ello, en pocas ocasiones llevaban a cabo su tarea de promotoras de la lectura con propósito, dejando a la escuela y específicamente al maestro de grupo toda la responsabilidad en dicha tarea.

Es posible apreciar en la gráfica 3, al igual que en las representaciones anteriores, la posibilidad de generar espacios de lectura el mayor peso lo tenía el maestro, seguido por los padres y consecutivamente los espacios individuales; cabe destacar la actividad de lectura en voz alta dentro de las aulas, no fue considerada por los alumnos como una actividad generadora de aprendizajes significativos.

**Gráfica 3.
Lectura acompañada**



Fuente: Elaboración propia

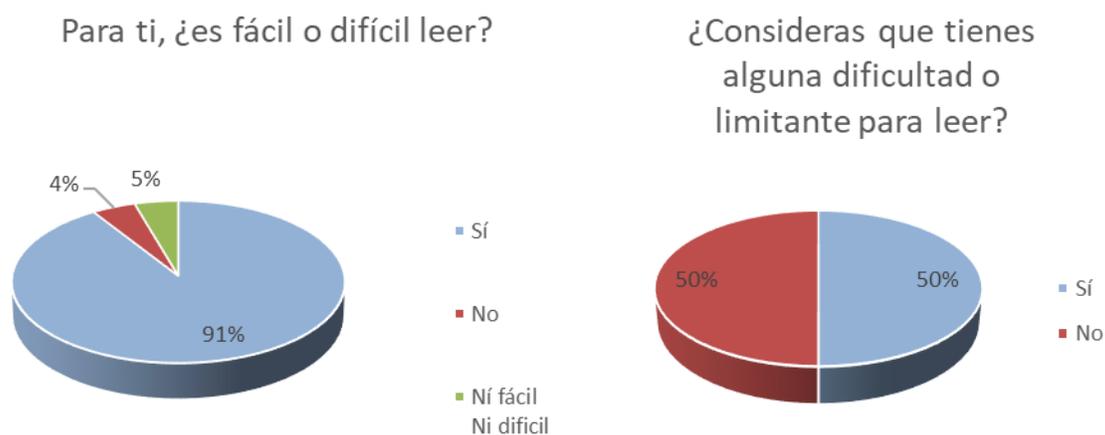
Al observar el gráfico superior se observan las percepciones de los alumnos con respecto al acompañamiento para realizar una lectura; con un 45% el padre de familia es la figura familiar que daba seguimiento, considerado como un observador de logros y de su proceso educativo, los alumnos con este perfil de respuesta coincidían con aquellos de mayor rendimiento académico y provenientes de familias de tipo tradicional. Al indagar sobre su respuesta a la realización de lecturas con familiares, comentaron que lo consideraban como un momento de convivencia, siempre que el tipo de texto leído no fuera proveniente de algún libro de la escuela, de caso contrario era un momento de control educativo.

Para el caso de la población ubicada en la respuesta “a veces” coincidió con alumnos que se encontraban en familias monoparentales o extendidas y que presentaban un desempeño académico de normal a normal alto, según su docente de grupo. Cabe destacar que los alumnos que contestaron “nunca”, coincidieron con aquellos que contaban con apoyo de USAER con rendimiento académico normal bajo y bajo, además de provenir de familias tradicionales, aunque la madre era quien mayormente los acompaña para la realización de la lectura.

Los resultados mostrados en la gráfica 3, en el ámbito de lectura y socialización, muestra que los alumnos generalmente realizaran actividades lectoras acompañados o no, siempre fueron percibidas como individualistas; no obstante, la participación de las figuras familiares, quienes jugaron un importante papel como reforzador, mas no como un apoyo, limitando que se percibiera a estas actividades como una posibilidad de aprendizaje compartido.

Ante la situación planteada y considerando el gráfico posterior, el 91% de la población encuestada respondió que es fácil leer, en contraste con el 50% que se identificó con alguna o algunas dificultades para desarrollar su lectura. Los alumnos llegaron a mencionar las dificultades a su consideración, que van desde, la comprensión hasta la dicción, argumentando que dichas dificultades afectaban directamente sus calificaciones.

Gráfica 4
Dificultades lectoras



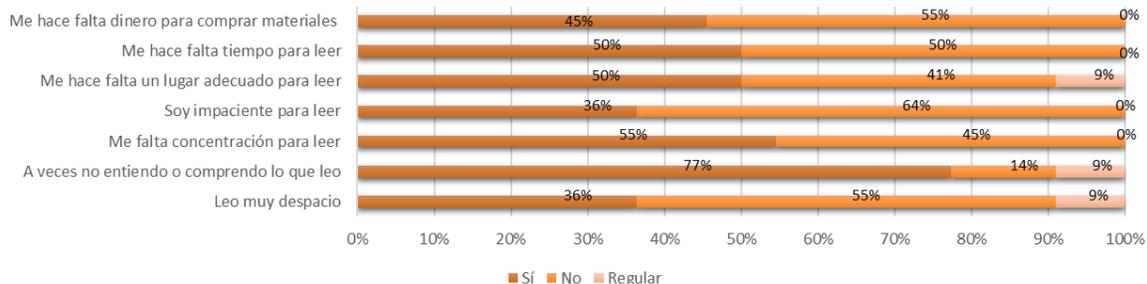
Fuente: Elaboración propia

Lo cual podría significar para la población que reconoció sus dificultades o limitaciones, entendieron la segunda pregunta como la capacidad para comprender completamente una lectura; sin embargo, el hecho de que pudieran descifrar un texto es un logro que no debe menospreciarse, el cual no tomaban en cuenta.

Continuando con la exploración de las principales necesidades que los propios alumnos detectaron, sobresalieron: la dificultad para comprender lo que se lee con el 77%, concentración con el 54%, seguido de un empate entre un lugar adecuado para leer y tiempo disponible para leer. Hubo alumnos que respondieron “regular” y su respuesta

fue espontanea, sin mencionarles la existencia de la respuesta, situación apreciable en la gráfica que continua.

**Gráfica 5.
Necesidades Lectoras**



Fuente: Elaboración propia

De las necesidades que los alumnos identificaron, y ya fueron mencionadas en el párrafo anterior, tienen que ver directamente con la ejercitación de las competencias lectoras desarrolladas en la escuela, pero al tener únicamente una valoración de desempeño que otorgan sus padres y maestros de manera unilateral, hace que la actividad lectora carezca de sentido, provoque incertidumbre y se clasifique como un lector con dificultades.

De los elementos recuperados de la encuesta de diagnóstico, se obtienen los elementos que dieron pauta para el diseño de las sesiones de intervención, las cuales respondieron las necesidades detectadas, principalmente la valorización de la lectura como un medio de aprendizaje, la autopercepción positiva antes, durante y al finalizar la lectura y por último la expresión de ideas derivadas de las lecturas.

4.2 Propuesta de intervención

La propuesta de intervención desarrollada tuvo total pertinencia y sus resultados se expondrán incluyendo datos cualitativos y cuantitativos de las sesiones 1, 4, 8 y 10, puesto que fueron las actividades iniciales, finales y aquellas que realizaron autoevaluación intermedia y sirvieron como puntos comparativos destacados durante toda la propuesta de intervención. Los instrumentos utilizados se pueden apreciar en el anexo 4.

La primera sesión se desarrolló tanto para introducirlos en la dinámica de trabajo, como para que comenzaran a tomar en cuenta detalles lectores que pudieran pasar desapercibidos. El desarrollo de las actividades pareció innovador para los alumnos y de

los tres fragmentos que se leyeron dos fueron los que favorecieron la participación de un mayor número de alumnos.

Ahora bien, del desempeño observado durante la primera sesión en la lista de cotejo, se reportó la participación de los alumnos; la cual fue reservada, puesto que el 51% de ellos se encontró en el rubro de “requieren apoyo” en general para realizar los indicadores evaluados; de manera excepcional los indicadores que describen el trabajo en equipo y atención a la participación oral obtienen puntajes más altos con el 45% y 36% respectivamente de alumnos que lo realizaron.

Tabla 7.
Lista de cotejo “Desarrollo de las actividades” Sesión 1

	Indicadores	Lo logra	No lo logra	Requiere apoyo
Actitud ante el trabajo en equipo.	Trabaja en equipo apoyando a sus compañeros.	45%	23%	32%
	Es responsable con las tareas que le encomendó el equipo.	27%	14%	59%
	Propone equidad en el desarrollo de tareas.	18%	14%	68%
Actitud ante sus compañeros	Durante la clase pone atención a lo que dicen sus compañeros.	36%	32%	32%
	Se preocupa por corregirlas participaciones de sus compañeros.	18%	9%	73%
	Respeto que se expresen ideas diferentes a la de él.	36%	18%	45%
Actitud del alumno ante la clase.	Participa en las dinámicas con actitud colaborativa	32%	32%	36%
	Participa aportando ideas que contribuyan a la mejora de las reflexiones de todos.	27%	32%	41%
	Se muestra interesado en la materia y en aprender	23%	9%	68%
Promedio general		29%	20%	51%

Fuente: Elaboración propia

Mientras tanto con la rúbrica se pudieron observar las actitudes positivas de los alumnos hacia la lectura, pero con la connotación de ser una actividad pasiva, de tales efectos, resultó que las muestras de intercambios de opiniones se encentraran con un alto porcentaje de incidencia en sus categorías de desarrollo intermedio, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 8.
Rúbrica “Las actividades socializadoras y la lectura” Sesión 1

Categoría	4	3	2	1
Comprensión del texto escuchado	14%	27%	36%	23%
Continua con el grupo	23%	68%	9%	0%
Compartir significados y emociones frente a lo leído	14%	36%	36%	14%
Actitud lectora	45%	32%	23%	0%
Promedio general	24%	41%	26%	9%

Fuente: Elaboración propia

Como resultado de esta primera sesión, se observó que los alumnos mostraron dificultades para seguir la lectura activamente, aunque con facilidad podían volverse a integrar en la actividad planteada y manifestar al grupo de manera espontánea su opinión de las lecturas. Se logró que los alumnos tuvieran un buen desempeño en actividades diseñadas específicamente para favorecer vínculos, pero se notó resistencia para que cada integrante del equipo participara de manera equitativa; cabe destacar que dichas agrupaciones fueron de tres o cuatro alumnos, para asegurar la participación de todos sus integrantes.

Para la cuarta sesión, al igual que en la primera, se continuó con el uso de la rúbrica “Las actividades socializadoras y la lectura”, en la que se notó un avance generalizado en la integración de los alumnos en el desarrollo de las actividades, en especial en las categorías: expresión de la “comprensión del texto” pasando del 36% al 41% en un segundo nivel de desempeño y del 27% al 41% en el siguiente nivel (tercero); mientras que en la categoría de “actitud lectora” se mantuvo con un 45% de alumnos que lo realizaban.

Tabla 9.
Rúbrica “Las actividades socializadoras y la lectura” Sesión 4

Categoría	4	3	2	1
Comprensión del texto escuchado	14%	41%	41%	4%
Continua con el grupo	18%	68%	0%	14%
Compartir significados y emociones frente a lo leído	27%	27%	45%	0%
Actitud lectora	45%	41%	14%	0%
Promedio general	26%	44%	25%	5%

Fuente: Elaboración propia

Como se observa a continuación, se integró la rúbrica “participación general durante actividades” con la cual fue posible determinar que los alumnos continuaban sin responden espontáneamente, con la posibilidad de responder de manera adecuada cada que se les solicitaba la participación de manera puntual. Mantuvieron una conducta respetuosa durante las participaciones de los compañeros, representado con el 68% de los alumnos que obtuvieron un nivel de desempeño óptimo en este indicador.

Tabla 10.
Rúbrica “Participación general durante actividades” Sesión 4

Categoría	4	3	2	1
Participa con entusiasmo	32%	9%	45%	3%
Respecto a otros	68%	0%	9%	5%
Dialogo	14%	23%	45%	18%
Interés en las participaciones	14%	14%	54%	4%
Actividades socializadoras	36%	59%	5%	0%
Promedio general	33%	21%	32%	14%

Fuente: Elaboración propia

Tomando en cuenta la información de las tablas anteriores, se aprecia el avance logrado, tanto en la participación en general como en la expresión de las habilidades lectoras; por otra parte, los alumnos conservaron la disposición para el trabajo colectivo, el cual cada vez comenzó a realizarse en agrupamientos más grandes. La “participación espontánea” y pertinente la tema del que se habla, se mejoró apreciándose que los alumnos emitieron juicios de valor, pero aun sin contar con un argumento con referencias.

Durante la misma (cuarta) sesión, se retomaron experiencias de lecturas tanto de las generadas dentro del taller, como las que habían tenido a lo largo de su vida, la sesión en su desarrollo fue de las que más escritura generó; y aún con el cambio en la forma de trabajo, se notaron cambios positivos en la dinámica de participación. El hecho de que no se incluyeran textos y únicamente se trabajara con imágenes genero expectativas positivas y permitió que el momento de exposición de los productos no fueran repetitivos.

Por su parte, la sesión 8 fue diseñada como parte consecutiva de la sesión 3, en ambas se deben reconocer los personajes que se describen, mientras en la primera sesión, dan a entender cosas diferentes a las que realmente se refieren, en la segunda se trabaja con personajes con los cuales los alumnos se sientan identificados y por lo tanto los puedan describir mejor.

La participación de los alumnos durante la sesión ocho, se registró retomando la rúbrica de “actividades socializadoras y lectura”; en esta se observa que se conservó la tendencia de mejora de los alumnos en los niveles de desempeño, donde un 45% de los alumnos realizó comentarios, incluyendo argumentos sencillos, además de que mejoro su comprensión de textos narrados en el 41% de los alumnos.

Tabla 11.
Rúbrica “Las actividades socializadoras y la lectura” Sesión 8

Categoría	4	3	2	1
Comprensión del texto escuchado	41%	14%	41%	4%
Continúa con el grupo	27%	14%	23%	32%
Compartir significados y emociones frente a lo leído	45%	32%	14%	9%
Actitud lectora	41%	45%	14%	0%
Promedio general	38%	32%	23%	7%

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar una peculiaridad en la categoría “comprensión del texto escuchado”, la cual logró equiparar el porcentaje de alumnos que se encuentran en el nivel de desempeño más alto y en penúltimo más bajo, atribuyéndolo a que los fragmentos retomados en la sesión se desarrollan en situaciones muy específicas de la adolescencia, y no todos los alumnos pudieron sentirse identificados con ello, sin embargo, eso no impidió que los alumnos participaran en la totalidad de la actividad.

La evaluación de la sesión ocho, se acompañó también por la lista de cotejo (tabla 12) “el desarrollo de las actividades”, en la que se aprecia el avance de los alumnos en la expresión oral, tanto en la capacidad de expresión de lo entendido y como en la emisión de una opinión sencilla; ambos retomados de la lectura inmediata. Para aquellos indicadores de comprensión fue necesaria la participación individual durante el desarrollo de la sesión, sin embargo, los alumnos aún requirieron de apoyo para lograrlo.

Tabla 12.
Lista de cotejo “Desarrollo de las actividades” Sesión 8

Indicadores	Sí	No	Requiere apoyo
Expresa algunos conocimientos que les dejaron las lecturas.	54%	23%	23%
Puede mencionar pasajes que se han leído, que reflejan situaciones que ellos han vivido.	68%	9%	23%
Explica puntos de vista con argumentos.	23%	41%	36%
Escucha los argumentos de otros y los tienen en cuenta al contra argumentar.	23%	32%	45%
Participa en las actividades vinculando lo leído con la participación desarrollada.	36%	23%	41%
Comparten con otros (equipos, compañeros) lo realizado y lo enriquecen.	32%	14%	54%
Se involucra en el desarrollo de la actividad con el (los) compañero (s) asignado (s)	36%	18%	45%
Permite que el (los) compañero (s) asignado (s) se involucren en el desarrollo de la actividad.	36%	23%	41%
Reconoce que las actividades literarias pueden ser grupales.	54%	0%	45%

Fuente: Elaboración propia

Se debe reconocer a los alumnos el logro paulatino en el cambio de perspectiva acerca del reconocimiento positivo y grupal de las actividades de lectura, y en particular al trabajar con los textos literarios; para la sesión ocho, el 54% de los alumnos lo reconoció positivamente, mientras el 45% a pesar de participar en las actividades continuaban con una percepción individualista que podía deberse a los hábitos que cada uno de los alumnos presenta, pero la continuidad de las actividades y el enfoque debían generar la transformación de esta ideología.

Para la décima y última sesión se utilizaron recursos tecnológicos que anteriormente no se habían tomado en consideración, como lo son los recursos audiovisuales, e incluir el uso de algunos elementos de los textos literarios revisados en sesiones anteriores, debido a la intencionalidad de la sesión, el producto final fue desarrollado de manera individual, aunque el proceso creativo se generó en agrupaciones aleatorias.

La evaluación de esta sesión se realizó con las rúbricas “Las actividades socializadoras y la lectura” y “Participación general durante las actividades”; en las que se pueden apreciar los avances logrados en la sesión, como a lo largo de la aplicación de la propuesta; para la sesión diez, la participación de los alumnos se observó sistematizada,

permitiendo el trabajo en conjunto y exponiendo en la medida de sus posibilidades argumentos que dan sustento a sus exposiciones.

Tabla 13.
Rúbrica “Las actividades socializadoras y la lectura” Sesión 10

Categoría	4	3	2	1
Comprensión del texto escuchado	32%	45%	9%	14%
Continua con el grupo	36%	18%	23%	23%
Compartir significados y emociones frente a lo leído	27%	41%	18%	14%
Actitud lectora	27%	45%	14%	14%
Promedio general	31%	37%	16%	16%

Fuente: Elaboración propia

En la simple observación de las tablas 13 y 14. (anterior y posterior), se puede apreciar un promedio general de participación sin tendencias evidentes, lo que puede observarse dentro de un grupo escolar de organización regular, a pesar de ello, específicamente la tabla 13 muestra un ligero despunte en sus indicadores más altos permitiendo deducir, que al ser favorecidos en la mayoría de las sesiones es posible que los alumnos adquieran nuevas habilidades y estas las pongan en práctica.

Tabla 14.
Rúbrica “Participación general durante actividades” Sesión 10

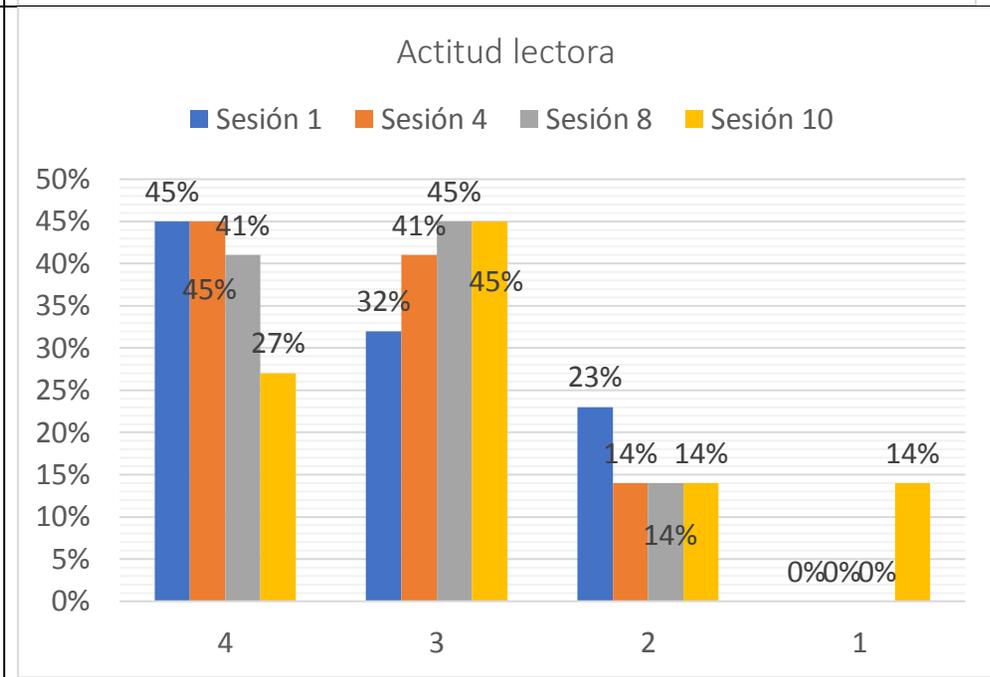
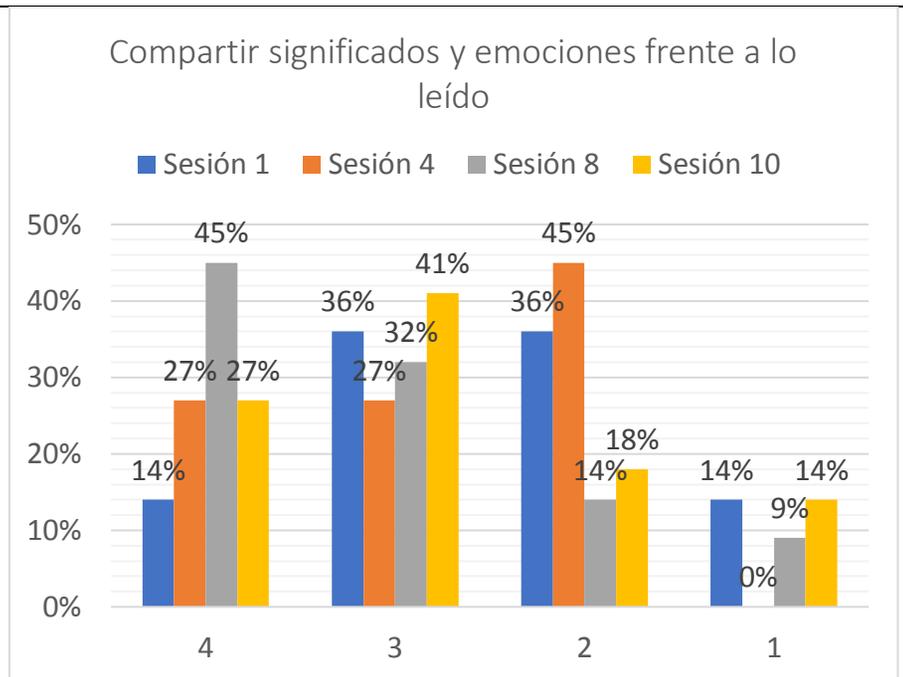
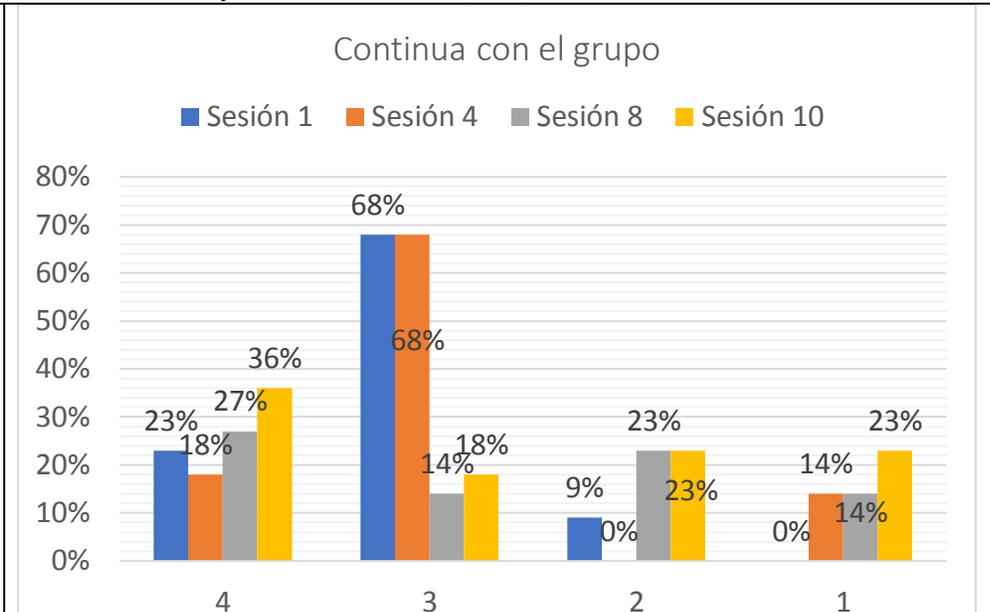
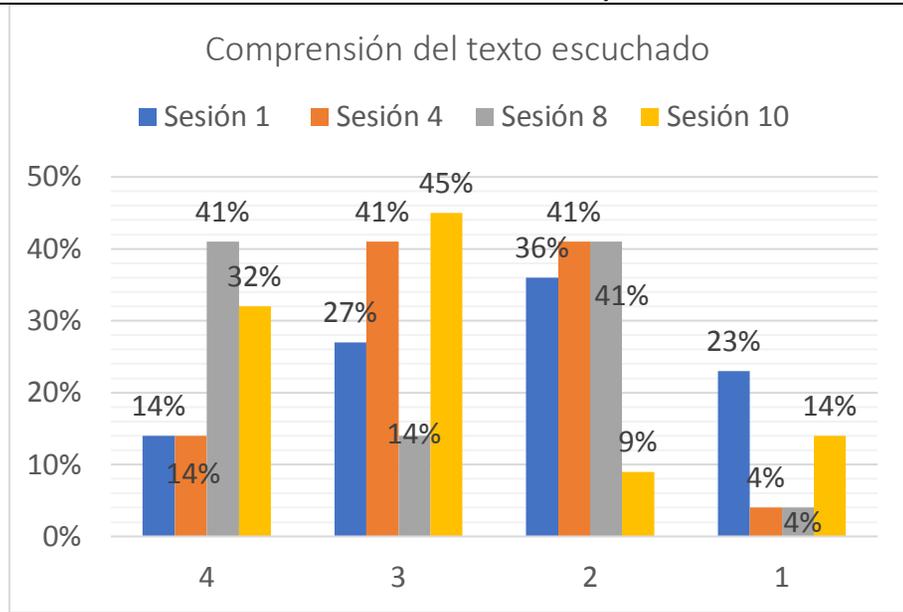
Categoría	4	3	2	1
Participa con entusiasmo	27%	36%	36%	0%
Respecto a otros	32%	23%	36%	9%
Dialogo	23%	32%	27%	18%
Interés en las participaciones	14%	36%	45%	4%
Actividades socializadoras	36%	36%	27%	0%
Promedio general	26%	33%	35%	6%

Fuente: Elaboración propia

Recordando lo establecido en el análisis de la sesión, desarrollado párrafos más arriba, el diseño de la sesión evaluada tuvo tendencias más individuales y su aplicación se realizó con un desfase de una semana, que la posiciona más cercana del fin de curso, a esto se le puede atribuir, la mayor incidencia de alumnos en niveles menos esperados (bajos) de los indicadores: participación grupal y atención a la participación de otros.

Al realizar un análisis comparativo de la misma rúbrica que se aplicó durante las cuatro sesiones analizadas, referidas al inicio del apartado 4.2 “Propuesta de Intervención”, es más fácil apreciar los datos de la mejora del desempeño de los alumnos, anteriormente mencionado de manera aislada; las gráficas se muestran por indicador comprando los niveles de desempeño.

Tabla 15. Comparativa rúbrica "Actividades socializadoras y lectura" sesiones 1, 4, 8, 10.



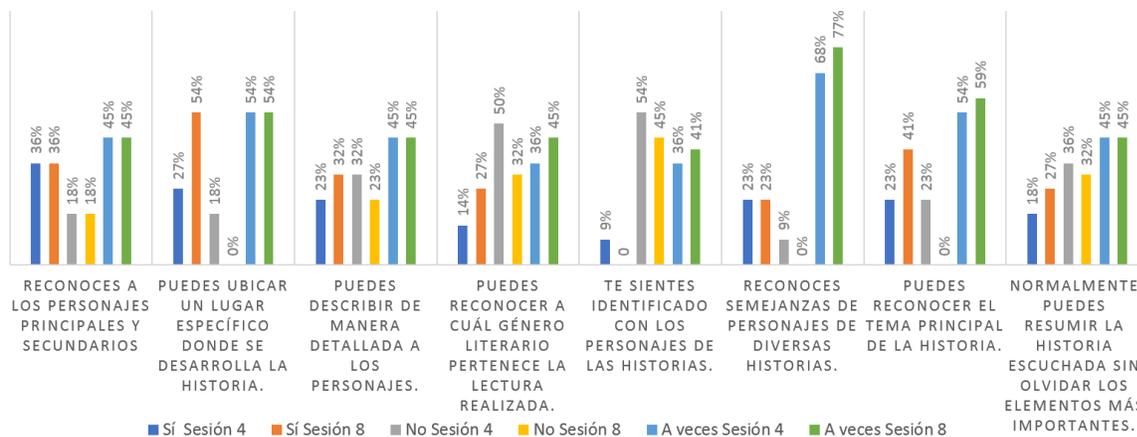
Fuente: Elaboración propia

Al comparar las cuatro sesiones que componen el apartado, es clara la evolución de los alumnos entorno a los aspectos evaluados. Llama la atención, el aspecto de “actitud lectora”, en cual los alumnos no mostraron un avance constante, es más en la última sesión (sesión diez) se puntuó a alumnos en el nivel de desempeño más bajo, situación que antes no se había presentado, y es completamente diferente del resto de aspectos evaluados que mostraron un paulatino avance positivo.

Otra peculiaridad que resalta de esta comparación es como las sesiones van mejorando paulatinamente a través del tiempo hasta la sesión 8, y después dan un cambio, el cual correspondería a lo mencionado en párrafos anteriores al describir la sesión 10; y denota la clara importancia del seguimiento sistematizado no solo de la realización de una planeación y evaluación, además de mantener la aplicación constante para seguir la tendencia de resultados esperados.

Adicionalmente en las sesiones 4 y 8 se les entregó a los alumnos una autoevaluación de competencia lectora, en la forma de una lista de cotejo con tres posibles respuestas (Sí, No; A veces), la cual se basó en los criterios señalados durante la revisión teórica, en dichas aplicaciones se puede apreciar el cambio de las respuestas con cada aplicación, y facilita evidencia directa de la percepción personal.

Gráfica 6.
Comparativa de autoevaluación sesiones 4 y 8



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la encuesta final que se tenía proyectada para ser aplicada a los alumnos durante la primera semana de julio, no fue posible realizarla debido a un atraso significativo en la aplicación de las actividades, así como actividades emergentes que se realizaron en la escuela en esas fechas con motivos de fin de curso, situación que se aborda a fondo en la exposición de las conclusiones.

Tomando en cuenta la gráfica seis y la tabla 15, es evidente que mientras los alumnos presentan un mayor contacto con la lectura y se realizan actividades favorecedoras para practicar diversos conocimientos y habilidades, se generó una mejora en el desempeño. Esto se aprecia en la gráfica seis, y comparándolo con las tablas de las rúbricas aplicadas en la sesión 10, se puede inferir la relación desarrollo de habilidades y mejora de percepción personal de forma general, al diseñar actividades que propician interacciones grupales.

CONCLUSIONES

El acceso a la cultura es un derecho al cual toda la población debe tener acceso, puesto que permite la expresión y comprensión del mundo que les rodea, así como diseñar una identidad individual y colectiva que aporte valores positivos para la convivencia, genere conocimiento y por lo tanto permita la trascendencia mediante la constante difusión generando en cada vínculo creado, un elemento importante para constituir el grupo social al que pertenece.

Específicamente la cultura literaria debe considerarse como un elemento que posibilita la preservación, difusión y esparcimiento, de toda la sociedad; presentando ventajas únicas como la portabilidad y permanencia intacta de la información, la cual beneficia los procesos de aprendizaje ya que se conserva a pesar de ser manipulado por diversas personas, además de que cada una estas personas con acceso a la información pueden obtener sus propias conclusiones.

Siendo así, la familia debe ser la primera estructura que proporcione medios culturales para generar su identidad individual, que a su vez pertenece a una cultura común de su contexto, en su momento incluirá a la escuela, y apoyará esta tarea proporcionando herramientas que generen análisis y disfrute de las actividades culturales y de lectura literaria específicamente.

Dentro de la Telesecundaria “Guadalupe Victoria” en el segundo grado grupo A, espacio donde se desarrolló la propuesta, las necesidades a satisfacer de acuerdo con las observaciones del contexto y la evaluación diagnóstica, son claro reflejo la realidad mexicana. Al comparar los resultados de la “Encuesta Nacional de Lectura 2015” con la encuesta aplicada a los alumnos; se aprecia en ambas, el grado de acercamiento a los libros, el cual es mediado por necesidades de aprendizaje, que tiene un impacto a corto plazo y rara vez generan vínculos con otros textos o personas.

Por lo tanto, se aprecia la importancia de generar y fortalecer los espacios de lectura, donde las actividades de lectura no sean la simple lectura de textos para el contestar un cuestionario o la expresión verbal de una opinión, deberá subsanar las necesidades de apreciación y motivación detectadas, para así favorecer la generación de hábitos lectores los cuales paulatinamente reflejen cambios positivos en su percepción personal y fomento a la lectura, entre otros aspectos,

Debido a esto, la escuela debe generar espacios para despertar el disfrute de la lectura, realizando diversas actividades sistematizadas, las cuales se encaminen al reconocimiento de la lectura, como un medio de aprendizaje permanente, para lo cual ser necesario contar con las habilidades necesarias generar aprendizajes formales que amplíen su bagaje cultural.

Al centrar la investigación en generar espacios de aprendizajes formales en el ámbito de la lectura, el trabajo que se realizó tomando como base el enfoque de competencias, permitió generar una visión amplia de las habilidades necesarias para desarrollar la actividad en diversos niveles y así poder delimitar entre lo que se desea y lo que es posible, para ser cubierto la puesta en marcha de la presente propuesta, logró que los alcances estuvieran más cercanos al favorecimiento de la percepción lectora sin dejar de atender aspectos formales de la lectura.

Los aportes que generó la propuesta de intervención se pueden dividir en logros y dificultades observados, subdivididos a su vez sus participantes: alumnos y docente mediador; también es importante tomar en cuenta medios o situaciones que no fueron planeados y tuvieron repercusiones en el trabajo.

Los logros que se observaron en las actividades repercutieron en ambos participantes, principalmente la retroalimentación fue un elemento novedoso debido a su uso constante y sistematizado de parte de ambos, permitiendo estar al tanto del desarrollo de las actividades y del ambiente generado; para un control tanto individual como general. Otro aspecto importante fue el textos y escritores conocidos, pero que no figuraran en el currículo académico, sirvió como una manera de favorecer la cultura general de ambos.

En el caso específico del docente, le permitió mejorar su técnica de lectura en voz alta para dar la intencionalidad deseada tanto a los textos literarios de la propuesta de intervención como a lecturas de otras asignatura para generar una mejor atmosfera de entendimiento; como se mencionaba en el párrafo anterior, el tener información de las interacciones y participaciones de los alumnos, genero una iniciativa en la docente y en la investigadora en continuar buscando estrategias a implementar para dar continuidad a la tendencia positiva y satisfacer las necesidades de los alumnos las cuales se llegaron a conocer de mejor manera.

En los alumnos y el grupo en general los logros denotaron cambios significativos, en la percepción del valor lector y la autoeficacia, generando ambientes de lectura menos

tenso, en los que la participación fue espontánea con un significado personal y con pertinencia grupal. Así como la mejoría del apoyo entre pares notando como entre ellos se forjaban canales de comunicación más tolerantes y de apoyo, si bien fueron tomados en cuenta como parte de la evaluación valdría la pena hacer un análisis más exhaustivo de dichas situaciones.

Algunas de las limitaciones para el desarrollo, principalmente tuvieron que ver con el tiempo real destinado a las intervenciones dentro del grupo, las cuales a pesar de tener agendado un horario no siempre pudieron ser atendidas en los tiempos asignados, debido a que se presentaban diversas actividades académicas y administrativas que tanto la docente encargada del grupo como la investigadora tenían que atender, haciendo que se atrasara la aplicación, generando que la encuesta final no pudiera llevarse a cabo.

Al promover las actitudes de investigación las prácticas docentes inmediatamente tomaran otro sentido y genera la sistematización de su proceso de enseñanza lo cual, a largo plazo, permitirá satisfacer de mejor manera las necesidades de sus alumnos.

Pero la visión de inmediatez que tiene el sistema educativo dificulta la puesta en marcha masiva de propuestas con resultados apreciables a largo plazo; haciendo que la propuesta se desarrolle con la profundidad y con finalidad expuesta en la parte teórica, y en la práctica sería reducida a actividades estandarizadas bajo lineamientos fácilmente observables.

A pesar de ello, es importante que se implementen estas actividades, tanto para enriquecer las clases en las que generalmente se realizan, o como un espacio exclusivo de la promoción lectora y en caso de desarrollarse este último, se podría realizar junto con la participación de otros grupos de la propia escuela o de los mismos padres de familia para enriquecer el trabajo y continuar creando vínculos sociales y académicos, situación generada y fortalecida indirectamente durante la puesta en marcha de las actividades de investigación.

En definitiva, la presente investigación crea conciencia en aspectos muy básicos que tienden a pasar desapercibidos o desvalorizados, como es el caso de las charlas familiares, así mismo trata de empoderar al docente al confiarle tareas de conocimiento que amplíen sus horizontes profesionales y personales. Aunque no es plenamente innovadora para el acercamiento lector y mucho menos en la creación de lectores habilidosos.

Para futuras investigaciones será importante retomar de manera formal las actividades de escritura como parte del proceso lector, es decir generar actividades para formar académica, recreativa y creativamente, y las actividades previas o requisitos que debe cubrir cualquier persona que sea mediadora de lectura. De igual manera se podría retomar otra línea de investigación de corte psicológico y/o sociológico al explorar los aportes para la creación y fortalecimiento de vínculos entre lectores, libros y comunidad. Entre las acciones más importantes directamente vinculadas con el proyecto.

Para la investigadora, el desarrollo de la presente propuesta de intervención le permitió desarrollar habilidades investigativas que poco se pone en marcha en la docencia de nivel básico, al observar el documento terminado y en específico el proceso de análisis e interpretación de resultados, fue donde se observaron los beneficios reales de desarrollar de este tipo de trabajos que permiten generar aprendizajes y mejorara la práctica docente al mismo tiempo que se ponen al descubierto elementos cotidianos que favorecen o perjudican los diversos procesos que se atienden dentro de una escuela.

Gracias al estudio del posgrado en Aprendizaje Basado en Competencias, se contaron con herramientas indispensables para la generación de la presente propuesta a través de materias como “competencias genéricas y específicas”, “diseño curricular”, “evaluación por competencias” fueron punto de partida, pero sería importante también incluir en la formación del posgrado: gestión de metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje puesto que la visión de mediaciones fue un término en un inicio desconocido para la investigadora.

Al redactar este estudio de caso existía una propuesta para la puesta en marcha propuesta de mediación de lectura, pero dirigida a alumnos con discapacidad severa y/o múltiple, con la cual se pretendía capacitar a docentes y padres como mediadores para poder acercar a los alumnos con estas características, a la cultura escrita. Teniendo el reto de contradecir dos de las características más sobresalientes de la investigación, donde los participantes debían estar alfabetizados y no se buscaba el aprendizaje de dicho proceso. Con esta nueva población se esperaba que fuera al contrario.

Es así como la promoción de espacios de mediación lectora deben ser una prioridad en el quehacer educativo, para que los alumnos los puedan reproducir en casa y a su vez de manera natural a nuevas generaciones, una vez conscientes de que estas actividades se pueden reproducir en sus núcleos familiares, la escuela tendrá cada vez

tener mayores armas para generar aprendizajes y sus retos se modificarán, lo que se traduciría en verdaderos nuevos retos que lleven a objetivos más ambiciosos.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida Acosta, E., & Martínez Auriolos, B. (2014). *Cómo organizar un trabajo de investigación*. México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Argudín , Y. (2006). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Bernal Pinilla, L. D. (2011). *La literatura y la competencia lectora. Degustando la lectura*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: ARFO.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: FCE.
- Chapela, L. M. (2011). *Juego, lectura y hospitalidad. Actividades para fomentar en los alumnos el aprecio por la literatura*. México: SM de Ediciones.
- Chaves Salgado, L. (2015). Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. *e-ciencias de la información*, 1-15.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. España: GRAÓ.
- Frade Rubio, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México D.F.: Inteligencia Educativa.
- García Fraile, J., López Rodríguez , N., & Ángel Zúñiga, R. (2014). *Aprendizaje y vida. Construcción, didáctica, evaluación y certificación de competencias en educación desde el enfoque socioformativo*. México: Pearson.
- García Fraile, J., Tobón Tobón , S., & López Rodríguez, N. (2009). *Curriculo, didáctica y evaluación por competencias. Análisis desde el enfoque socioformativo*. Caracas: UNIMET.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. México: CONACULTA.
- Garrido, F. (2014). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. México: Paidós.
- Garrido, F. (2014). Un programa para talleres de lectura. . En Garrido Felipe, *El buen lector se hace, no nace* (págs. 101- 107). México: Paidós.
- Gómez- López, L., & Silas- Casillas, J. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria . *Magis. Revista internacional de investigación en educación.*, 133- 158.
- González Di Pierro, C. (2013). El comentario crítico textual: puente entre competencia lectora y escritora. *Zona Próxima*, 126-135.

- H. Ayuntamiento de Ocoatepec. (s.f.). *Enciclopedia de los municipios y delegaciones en México*. Recuperado el 22 de abril de 2017, de Estado de Puebla.: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM21puebla/municipios/21105a.html>
- Jiménez Martínez , L. (2012). Actividad de animación lectora: El lectorante. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecas*(103), 245-254.
- Jiménez Pérez , E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 65-74.
- Pöllmann, A., & Sánchez Graillet, O. (2015). *Cultura, lectura y deporte. Percepciones, prácticas, aprendizaje y capital intercultural. Encuesta nacional de Cultura, Lectura y Deporte*. México D.F.: Siglo XXI.
- Rodríguez Cortés, F. (2014). *El desarrollo de las competencias básicas con aplicaciones web 2.0*. Madrid: La muralla.
- Ruiz Iglesias, M. (2010). *El concepto de competencias desde la complejidad. Hacia la construcción de competencias educativas*. México: Trillas.
- Sainz González, L. M. (Número extraordinario). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. *Revista de educación*, 357-362.
- Singer, V., & Cuadro, A. (2010). Programas de intervención en trastornos de lectura. *Neuropsicología Latinoamericana*, 2(1), 78-86.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* , 43- 61.
- Tobón Tobón , S., Pimienta Prieto, J., & García Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Tobón Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2da. edición ed.). Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3ra. edición ed.). Bogotá: ECOE Ediciones.
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *ALTERIDADES*, 47-53.
- Viso Alonso , J. (2010). *Qué son las competencias* (Vol. Volumen I). Madrid: Editorial EOS.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Establecer un Perfil de egreso			
<p>Al término del taller, el alumno participante denotara cambios significativos la percepción del valor lector y la autoeficacia, generando ambientes de lectura menos tensos en los que la participación fuera espontanea con un significado personal y pertinencia grupal. Así como mejorar el apoyo entre pares notando como entre ellos se forjaban canales de comunicación más tolerantes y de apoyo, si bien fueron tomados en cuenta como parte de la evaluación valdría la pena hacer un análisis más exhaustivo de dichas situaciones.</p> <p>Para tales efectos se pretende desarrollar en el alumno participante las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Síntesis (oral y escrita) de textos informativos por medio de resúmenes, esquemas y cuadros. • Valoración de la utilidad en la vida cotidiana de textos funcionales de tipología diversa (diarios, cartas, listas –de servicios, de precios-, diccionarios, guías o planos, enciclopedias, etc.). • Lectura de textos literarios, valorando la creación literaria. • Control y evaluación del proceso lector, utilizando los recursos adecuados cuando hay dificultades de comprensión. 			
Precise los datos del programa			
<p>I. Denominación del programa: “LAS MEDIACIONES DE LECTURA COMO UN MEDIO FAVORECEDOR DE LA PERCEPCIÓN PERSONAL DE LA COMPETENCIA LECTORA”.</p> <p>II. Duración del programa: 5 semanas</p> <p>III. Asignatura (s) a impactar: Español, Artes.</p> <p>IV. Distribución de tiempos: Dos sesiones semanales de una hora cada una.</p>			
Defina el problema a resolver			
<p>Los alumnos recuerdan actividades de lectura de preescolar y primeros grados de primaria como momentos agradables, que estas representaban diversión y exploración; pero en cierto momento de su escolarización, se muestran como actividades aisladas y con contenidos extensos, pierden el interés solo por el esfuerzo que podría representar el realizarlo</p> <p>Por lo tanto, es importante que los alumnos de la telesecundaria, los cuales se encuentran a poco de ser evaluados con diversos estándares; y para muchos de ellos significa el ultimo nivel educativo a cursar, se les acerque la lectura mediante nuevas formas de trabajo que permitan les permitan encontrar el placer y una finalidad académica y personal por la lectura.</p>			
Verificar el proceso de construcción			
Verbo de desempeño	Objeto conceptual	Para qué	Condición de referencia
Desarrollar	Actividades de mediación lectora Percepción de la	Como elemento favorecedor que motive y mejore	de los alumnos de segundo grado grupo A de la Telesecundaria “Guadalupe Victoria” de Guadalupe Victoria, Ocotepc, Puebla

	competencia lectora		
Desarrollar actividades de mediación lectora, como elemento favorecedor que motive y por tanto mejore la percepción personal de la competencia lectora, de los alumnos de segundo grado grupo A de la Telesecundaria "Guadalupe Victoria" de Guadalupe Victoria, Ocotepic, Puebla.			

Fase 2. Diseño de planeación didáctica.

Sesión	Nombre del taller (finalidad)	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes	Recursos
1	Los sentimientos no solo en los poemas.	<ol style="list-style-type: none"> Se propone la actividad rompehielos "Caricatura presenta..." usando palabras: vegetales, películas, personajes. Preguntar al grupo si alguien ha tenido problemas con su familia y amigos ¿Cómo lo resolvieron? Dividir al grupo en tres grupos Se entregan a los alumnos, los textos y materiales de trabajo. Se dan las siguientes indicaciones a los alumnos: "Leerán el texto correspondiente y en subgrupos de 4 o 3 dibujarán la situación leída". Guiar las presentaciones de los alumnos. 	<ol style="list-style-type: none"> Participa en la actividad "Caricatura presenta..." mencionando nombres: vegetales, películas, personajes. Participar activamente en la discusión grupal. Se integran en los grupos asignados Por medio de un representante escoge el texto y material para trabajar. Leerán el texto correspondiente y en subgrupos de 4 o 3 dibujarán la situación leída, al término en plenaria se exponen al resto del grupo las producciones y la interpretación realizada del texto. 	<p>Atrapadas en la escuela, "14 de febrero" Mónica Lavín. "Buenas noches, Laika" Martha Riva Palacio Obón, pág. 23-24 "Sentido contrario en la selva" Monique Zepeda, capítulo 1. Hojas blancas. Colores, plumones, lápices</p>
2	Poema desde el nombre	<ol style="list-style-type: none"> Dividir al grupo en equipos de 4 integrantes, de acuerdo con su número de lista. Entregar fichas de gimnasia cerebral Se reúne al grupo para realizar las lecturas en voz alta. Se reparten hojas blancas y plastilina Se asigna a los alumnos sobre que personaje deberán realizar una escultura. Se releen los textos. Participa realizando preguntas a algunos artistas. 	<ol style="list-style-type: none"> Se agrupan según sea requerido. Realizan en equipo la actividad registrada en su tarjeta. Escuchan la lectura en voz alta, se da un tiempo para resolver dudas. Con el material realizan una escultura que represente al personaje central de alguna de las obras. Al finalizar se realiza una exposición de sus producciones y discuten entre espectadores y artistas su visión de la obra. 	<p>Material de lectura UNAM 7 "Octavio Paz" pág. 15-16 61 "Elena Garro" pág. 7-9 Fichas gimnasia cerebral. Hojas blancas. Plastilina.</p>
3	No toda sombra es un objeto	<ol style="list-style-type: none"> Se invita a los alumnos a participar en el juego "Espejos". Se reparten hojas y lápices, se pide a los alumnos que relaten brevemente alguna confusión que hayan tenido. Se lee en voz alta el texto "patio de tarde" se les pregunta ¿Quién es? Se da la palabra a algunos alumnos 	<ol style="list-style-type: none"> Participan en el juego "Espejos" Con el material escriben brevemente alguna historia de confusión que hayan tenido Escuchan la lectura y responden los cuestionamientos. Algunos alumnos participan al exponer 	<p>"Tigre callado escribe poesía" Monique Zepeda Rumbo a la lectura "Patio de tarde" Julio Cortázar pág. 167 Hojas blancas. Colores, plumones, lápices</p>

		<p>para comentar sus historias.</p> <p>5. Se realiza la lectura en voz alta de <i>"Tigre callado escribe poesía"</i></p> <p>6. Se reúne a los alumnos en tríos y se pide realicen un juego de palabras parecido al del texto anterior.</p>	<p>sus relatos.</p> <p>5. Escuchan la nueva lectura.</p> <p>6. Se reúnen en tríos y realizan juegos de palabras parecidos al del texto leído, al final lo recitan al grupo.</p>	
4	Mi historia hasta el momento	<p>1. Se reparten a los alumnos hojas blancas y en ellas escriben: un lugar, un animal, una herramienta y una comida que los represente.</p> <p>2. Se reúne a los alumnos en equipos de 5 para diseñar en conjunto un escudo que los represente junto con un lema que los motive.</p> <p>3. Se reparte material para realizar el escudo.</p> <p>4. Se coordina la exposición de trabajos.</p> <p>5. Se realiza una plenaria para diseñar en conjunto el escudo y lema que representa al salón.</p>	<p>1. Escriben en la hoja: un lugar, un animal, una herramienta y una comida que los represente, escribiendo en 25 palabras o menos porque lo eligieron.</p> <p>2. Al término se reúnen en equipos de 5 según afinidad para discutir el diseño de un escudo que los represente.</p> <p>3. Realizan el escudo con el material.</p> <p>4. Al término exponen sus escudos comentando los elementos elegidos.</p> <p>5. Participan en el diseño del escudo grupal.</p>	<p>¼ de cartulina por alumno.</p> <p>Hojas blancas.</p> <p>Plumones punto fino/lapiceros.</p>
5	Los supermegahiper... normales	<p>1. Se propone realizar el canto-juego <i>"era una ballena gorda"</i> haciendo énfasis en la exageración.</p> <p>2. Se realiza la lectura en voz alta de algunos poemas de <i>"Tigre callado escribe poesía"</i>, junto con la imagen representativa de <i>"la peor señora del mundo"</i> se dirige una discusión sobre la exageración para crear.</p> <p>3. Se reparten 6 tarjetas y material para escribir.</p> <p>4. Durante el cierre los alumnos expresan de menos de 25 palabras su experiencia de juego</p>	<p>1. Participan en el juego: <i>"era una ballena gorda"</i>.</p> <p>2. Escucha atentamente y participa en la plenaria de elementos que se usan para crear a partir de la exageración.</p> <p>3. Con el material entregado eligen una pareja y sin ver las tarjetas del otro comienzan a describirlo usando exageraciones de rasgos característicos, el otro debe dibujar lo que escucha.</p> <p>4. Redactan en menos de 25 palabras su experiencia de juego y después lo leen al grupo.</p>	<p>"La peor señora del mundo" Francisco Hinojosa "Tigre callado escribe poesía" Monique Zepeda Tarjetas de imágenes/ frases. Hojas de actividades "construyendo significados" Hojas blancas Colores, plumones, lápices</p>
6	Los lugares que dan mello	<p>1. Al llegar al salón solicitar a los alumnos hacer lo necesario para crear un ambiente de terror.</p> <p>2. Mediante diversas operaciones obtener tres números de lista de alumnos para leer en voz alta. El resto realiza sonidos ambientales. De cada lectura, hacer listado de elementos distintivos del lugar.</p> <p>3. Se reparte a los alumnos para formar cuartetos y se reparten hojas blancas y plumones, realizar un escenario ideal para una historia de terror.</p>	<p>1. Participan en la organización del salón para crear el ambiente.</p> <p>2. Según su número de lista realizan las lecturas en voz alta. el resto participa haciendo sonidos ambientales y participan para realizar las listas de escenarios de cada lectura,</p> <p>3. Se integran en cuartetos y apoyan a repartir el material. Tomando en cuenta las listas anteriores realizan un escenario ideal para el terror, así</p>	<p>¿No será puro cuento? "La muchacha que vivió con el diablo" Relatos de tradición oral pág. 47-48 La rumorosa y los aparecidos "El pozo de las cadenas" Relatos de tradición oral pág.16-17 "La primera noche de Enrique en el internado" Tere Valenzuela pág. 15-19 Hojas negras y blancas. Color blanco/corrector en pluma.</p>

		4.En las hojas negras realizar otro escenario de historia de terror.	también con las hojas negras. 4.Lo coloran en las paredes del salón como elemento decorativo.	Plumones y cinta adhesiva.
7	Los espacios también cuentan historias	1.Con los equipos y escenarios creados en la sesión anterior, los alumnos crean una breve historia donde cada participante solo dice una palabra. 2.Se colocan en un lugar visible las 6 imágenes y mediante lluvia de ideas mencionar a que historia podrían pertenecer. 3.Se plantea el juego, donde cada integrante del equipo podrá dibujar hasta que suene la alarma deberá pasarlo a otro compañero y seguirá hasta que todos hayan pasado. No deberán hablar durante el proceso. Una vez terminado se sortean los trabajos entre equipos y con los nuevos dueños crean una historia breve que deberán personificar al grupo. 4.En plenaria se comentan los cambios que hubo entre los dos equipos y las interpretaciones de la audiencia.	1.Se reúnen con su equipo de la sesión anterior y crearan una historia coherente entre los integrantes. 2.Participan en la lluvia de ideas para identificar a las imágenes. 3.Un representante del equipo toma el material y participan en la dinámica de dibujo, creación de historia y su presentación. 4.Durante la plenaria, demuestra actitudes de respeto y tolerancia hacia sus compañeros.	3 imágenes escenarios de cuentos clásicos. 3 imágenes de espacios vida real ½ cartulina por equipo. Colores, plumones, lápices Cinta adhesiva.
8	Las sombras 2. La que nos pertenece.	1.Organizar la lectura en voz alta de los textos. 2.Platicar en plenaria y después en tríos si existe algún aspecto que los identifique con el personaje principal, en caso contrario que personaje de libro los identifica y por qué. 3.Se reparte el material a los alumnos. 4.Realizan una silueta dentro escriben algunos de los personajes o actitudes con los que se identifican. Recortan la silueta y la pegan en el pizarrón para después pasar a observar la galería 5.En 25 palabras o menos describen lo que observaron.	1.Tres alumnos realizan la lectura en voz alta de cada uno de los textos. 2.Comentan en plenaria si, se identifican con algún personaje de los leídos o con otros. 3.Se organizan en tríos y continúan la conversación del punto anterior. 4.Realizan la actividad grafica con el material asignado, lo exponen ante su grupo y después realizan un texto de 25 palabras o menos donde expliquen lo que observaron.	“Sentido contrario en la selva” Monique Zepeda, capitulo 1. Atrapadas en la escuela “Mariana de doce a trece” Ethel Krauze “El día que los crayones renunciaron” Drew Daywalt pág. 16 Hojas blancas Tijeras Colores, plumones, lápices.
9	Un juego de cuentos imaginados.	1. Platicar con el grupo sobre los libros que han leído para poder analizarlos, en sus personajes e historia. 2. Se divide al grupo en cuatro grandes equipos, se reparte material y se comenta la dinámica del juego: se escribirá en 7 tarjetas cada frase (<i>un personaje, un camino de tierra, agua o aire, un lugar bajo techo, un lugar abierto, una herramienta, una idea creativa, un amor o desamor</i>). Se	1.Participan en la plenaria-recordatorio de libros que hayan leído. 2.Se reúnen de acuerdo con el equipo que se les haya asignado, escuchan las indicaciones del juego y participan activamente.	Cuatro juegos de 49 fichas bibliográficas 4 ligas de 4 colores diferentes para cada equipo.

		enfrentarán entre los equipos cinco participantes cada vez, pasando uno por uno los integrantes sacaran cada uno una tarjeta de su mazo y su respuesta deberá ser acorde a lo que pide la tarjeta y con lo que haya leído en caso de una respuesta correcta se quedara con la carta y por la parte de atrás escribirá su respuesta, en caso de que no se devuelve al mazo y cambian con el siguiente compañero. Al finalizar la ronda se agrupan las respuestas correctas con una liga, para cada enfrentamiento. Gana el equipo que haya conseguido más puntos. En caso de empate, los equipos deberán realizar una historia corta con el mazo de tarjetas que corresponda a su enfrentamiento y se decidirá el ganador por votos del resto del grupo.		
10	¿Qué sucede aquí?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyectar el video “no se acomoden en mi pantano” pedir a los alumnos que escriban todos los personajes que reconozcan. Al finalizar se debate entre cuales aparecieron y si se comportaban según su personaje. 2. Repartir una copia del cuento “cuento en forma de carta”, al igual que el material para escribir 3. Se explica a los alumnos que deberán realizar una pequeña historia como la que habían visto y leído usando la mayor cantidad de personajes posibles. 4. Asistir con apoyo a los alumnos que lo soliciten. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observan el video proyectado y tomando nota de los personajes que aparecieran. 2. Comentan con el grupo las notas que tomaron. 3. Realiza la lectura individual del cuento y después comienza a redactar su propia historia. 4. Al terminarla la coloca en un sobre y se comparte con algún compañero de su elección. Este compañero cuenta los personajes participantes y los escribe en el sobre. 	<p>Cuentos para leer antes de dormir “Cuento en forma de carta” pág. 15-22 Video “no se acomoden en mi pantano” Shrek.</p> <p>Hojas cuadriculadas o rayadas Lápices, lapiceros Sobres.</p>

ANEXOS

Anexo 1. Glosario de términos

Siglas y/o Acrónimo	
CAPCEE	<p>Comité Administrador para la Construcción de Espacios Educativos</p> <p>Tiene como objetivo Administrar la construcción, rehabilitación, mantenimiento, reparación y equipamiento de espacios educativos públicos de todos los niveles, con recursos federales, estatales, municipales, mixtos o privados en lo que intervenga el Gobierno del Estado a través de la Secretaría de Educación Pública y atendiendo la normatividad del Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa.</p> <p>http://www.auditoriapuebla.gob.mx/sujetos-de-revision-2/cuentas-publicas/entidades-paraestatales/item/comite-administrador-poblano-para-la-construccion-de-espacios-educativos</p>
CONACULTA	<p>Consejo Nacional para la Cultura y las Artes</p> <p>Fue creado con el fin de coordinar las políticas, organismos y dependencias tanto de carácter cultural como artístico. Asimismo, tiene labores de promoción, apoyo y patrocinio de los eventos que propicien el arte y la cultura.</p> <p>https://www.cultura.gob.mx/acerca_de/</p>
CONAFE	<p>Consejo Nacional de Fomento Educativo</p> <p>Organismo descentralizado que tiene como tarea brindar servicios de educación inicial y básica a niños y adolescentes que habitan en localidades marginadas y/o con rezago social.</p> <p>https://www.gob.mx/conafe/que-hacemos</p>
DIF	<p>Sistema Nacional para el Desarrollo Integral para la Familia</p> <p>Organismo Público Descentralizado, teniendo como objetivos principales, promover la asistencia Social, prestar servicios en ese campo. Actúa en coordinación con las Dependencias Federales, Estatales y Municipales en el diseño de políticas públicas, operación de programas, prestación de servicios y realización de diversas actividades en la materia.</p> <p>http://www.inea.gob.mx/index.php/alianzas/sistema-dif.html</p>
EXCALE Prueba	<p>Exámenes de Calidad y Logro Educativo</p> <p>Evaluación nacional que se aplica a una muestra representativa de estudiantes de escuelas públicas y privadas, de educación básica de todo el país. Su plan de evaluación se basa en un programa cuatrianual, es decir, un mismo grado se evaluará cada cuatro años.</p> <p>http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/evaluaciones/ebasica/excale.php</p>
GOOGLE FORMS	<p>GOOGLE FORMS (FORMULARIOS DE GOOGLE)</p> <p>Nos permite crear un simple formulario dependiendo de las necesidades que tengamos a su vez nos facilita el trabajo de tabulación ya que al realizar estas encuestas de manera online los datos que se ingresan son almacenados en una hoja de cálculo lo cual no ayuda con el trabajo con los datos obtenidos.</p> <p>http://blog.continental.edu.pe/uc-virtual/una-herramienta-que-nos-ayudara-con-las-encuestas/</p>
HDT	<p>Habilidades Digitales para Todos</p> <p>Estrategia adoptada por la Secretaría de Educación Pública para impulsar el desarrollo y</p>

	<p>utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas de educación básica para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.</p> <p>http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/5/images/LB%20HDT.pdf</p>
IMSS	<p>Instituto Mexicano del Seguro Social</p> <p>Institución con mayor presencia en la atención a la salud y en la protección social de los mexicanos desde su fundación en 1943, para ello, combina la investigación y la práctica médica.</p> <p>http://www.imss.gob.mx/conoce-al-imss</p>
INAFED	<p>Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo municipal</p> <p>Promueve un federalismo articulado mediante la coordinación corresponsable de estados y municipios para fortalecer las capacidades institucionales de las administraciones públicas estatales y municipales.</p> <p>https://www.gob.mx/inafed/que-hacemos</p>
INBA	<p>Instituto Nacional de las Bellas Artes</p> <p>Preservar y difundir el patrimonio artístico, estimular y promover la creación de las artes y desarrollar la educación y la investigación artística; tareas que el Instituto desarrolla en el ámbito federal.</p> <p>https://www.inba.gob.mx/ConoceInba</p>
PDF	<p>Formato de Documento Portátil</p> <p>Se utiliza para presentar e intercambiar documentos de forma fiable, independiente del software, el hardware o el sistema operativo. Inventado por Adobe, PDF es ahora un estándar abierto y oficial reconocido por la Organización Internacional para la Estandarización</p> <p>https://acrobat.adobe.com/mx/es/acrobat/about-adobe-pdf.html</p>
PNLE	<p>Programa Nacional de Lectura y Escritura</p> <p>Propone diversas acciones que fortalecen las prácticas de la cultura escrita en la escuela para que los alumnos sean capaces no sólo de tener un mejor desempeño escolar, sino también de mantener una actitud abierta al conocimiento y a la cultura, además de valorar las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales de México y el mundo.</p> <p>http://www.educacionfutura.org/programa-nacional-de-lectura-y-escritura-sep/</p>
SEP	<p>Secretaria de Educación Publica</p> <p>Tiene como propósito esencial crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden.</p> <p>https://www.gob.mx/sep/que-hacemos</p>
SLIDESHARE	<p>Es un sitio web que ofrece a los usuarios la posibilidad de subir y compartir en público o en privado presentaciones en diapositivas de power point, documentos de Word, openoffice, PDF, portafolios.</p> <p>https://es.slideshare.net/Dayana199323/que-es-slideshare-62624819</p>
USAER	<p>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular</p> <p>Instancia técnico- operativa y administrativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia.</p> <p>http://www.setab.gob.mx/php/edu_basica/especial/usaer/</p>

Anexo 2. Encuesta de percepción lectora

Encuesta realizada en “Google Forms”, transformada a “PDF” y alojada en “sildeshare” [dar clic en el vínculo](#) para visualizarla.

Anexo 3. Instrumentos de evaluación

3.1 Rúbricas

3.1.1 Las actividades socializadoras y lectura

Categoría	4	3	2	1
Comprensión del texto escuchado	El alumno/a, comprende el texto escuchado respondiendo con seguridad todos los elementos del relato (personajes, trama, conflicto, resolución).	El alumno/a, comprende el texto escuchado, respondiendo algunos de los elementos del relato	El alumno/a, manifiesta su comprensión lectora no del todo clara, necesita ayuda de otros para responder.	El alumno/a, presenta problemas, dificultades para el entendimiento de la mayor parte de la historia escuchada.
Continua con el grupo	El estudiante está en la página correcta y está activamente leyendo con los demás (moviendo los ojos siguiendo las líneas) o con su dedo está siguiendo las palabras leídas por los otros en voz alta.	El estudiante está en la página correcta y usualmente aparenta estar leyendo activamente, pero mira al lector y a los dibujos ocasionalmente. Puede encontrar fácilmente por dónde van cuando se le pide leer.	El estudiante está en la página correcta y aparenta estar leyendo con los demás ocasionalmente. Puede tener algunos problemas determinando dónde se está leyendo cuando se le llama a leer.	El estudiante está en la página incorrecta O está obviamente leyendo adelantado o atrasado con respecto a la persona que está leyendo en voz alta.
Compartir significados y emociones frente a lo leído	El alumno/a, realiza comentarios con el grupo acerca de lo que se ha escuchado, intercambiando opiniones valorativas del texto y o de los personajes	El alumno/a, realiza comentarios y opiniones acerca de lo escuchado, solo cuando se le pide	El alumno/a, puede plantear una opinión valorativa de alguno de los personajes. pero no ofrece un buen apoyo para la interpretación	El alumno/a, aún no puede realizar comentarios de lo escuchado como tampoco plantear ningún tipo de opinión
Actitud lectora	El alumno/a, escucha en silencio, no interrumpe y se mantiene en el sitio asignado sin distraerse	El alumno/a, escucha en silencio y no interrumpe. Se mueve un par de veces, pero no distrae a otros.	El alumno/a, interrumpe una o dos veces, pero sus comentarios son relevantes. Se mantiene en el lugar asignado sin distraer o moverse.	El alumno/a, interrumpe ocasionalmente, haciendo comentarios o sonidos que distraen a otros O se mueve distraendo a los demás.

3.1.2 Participación general durante actividades

Categoría	4	3	2	1
Participa con entusiasmo	Se ofrece voluntariamente a contestar preguntas y trata de contestar de la misma manera las preguntas que se le hacen.	Se ofrece de voluntario una o dos veces y trata de contestar las preguntas que se le hacen de igual forma	No se ofrece de voluntario a contestar, pero trata con mucho gusto de contestar las preguntas que se le hacen.	No se ofrece a participar
Respecto a otros	Escucha en silencio, no interrumpe y se mantiene en el sitio asignado sin distraer o moverse.	Escucha en silencio y no interrumpe. Se mueve un par de veces, pero no distrae a otros.	Interrumpe una o dos veces, pero sus comentarios son relevantes. Se mantiene en el lugar asignado sin distraer o moverse.	Interrumpe con murmullos ocasionalmente, haciendo comentarios o sonidos que distraen a otros O se mueve distrayendo a los demás.
Dialogo	Formula preguntas pertinentes al tema, presenta argumentos relacionados entre las lecturas y su vida u otras lecturas.	Formula preguntas, expone motivos del tema tratado y comenta situaciones relevantes de la lectura.	Comenta con su equipo o personas cercanas, impresiones personales del texto, no presenta argumentos.	Difícilmente interactúa con el grupo.
Interés en las participaciones	Demuestra interés por las participaciones de sus compañeros, relaciona los planteamientos realizados con sus propios puntos de vista	Demuestra interés por las participaciones de sus compañeros, pierde la atención, pero puede recordar elementos importantes de lo expuesto y a veces lo relaciona con sus propios puntos de vista.	Se distrae con facilidad de las participaciones que realizan los compañeros, comenta elementos generales y pocas veces los relaciona con su punto de vista.	Se distrae con facilidad la mayor parte del tiempo de las actividades, responde hasta que es cuestionado directamente y sus respuestas tienen poco sentido con el tema abordado.

3.2 Listas de cotejo

3.2.1 Desarrollo de las actividades 1

	Indicadores	Sí (X) No (/) En proceso (i)															
Actitud ante el trabajo en equipo.	Trabaja en equipo apoyando a sus compañeros.																
	Es responsable con las tareas que le encomendó el equipo.																
	Propone equidad en el desarrollo de tareas.																
Actitud ante sus compañeros.	Durante la clase pone atención a lo que dicen sus compañeros.																
	Se preocupa por corregirlas participaciones de sus compañeros.																
	Respeto que se expresen ideas diferentes a la de él.																
Actitud del alumno ante la clase.	Participa en las dinámicas con actitud colaborativa																
	Participa aportando ideas que contribuyan a la mejora de las reflexiones de todos.																
	Se muestra interesado en la materia y en aprender																

3.2.2 Desarrollo de las actividades 2

Indicadores	Sí (X) No (/) Requiere apoyo (i)															
Expresa algunos conocimientos que les dejaron las lecturas.																
Puede mencionar pasajes que se han leído, que reflejan situaciones que ellos han vivido.																
Explica puntos de vista con argumentos.																
Escucha los argumentos de otros y los tienen en cuenta al contra argumentar.																
Participa en las actividades vinculando lo leído con la participación desarrollada.																
Comparten con otros (equipos, compañeros) lo realizado y lo enriquecen.																
Se involucra en el desarrollo de la actividad con el (los) compañero (s) asignado (s)																
Permite que el (los) compañero (s) asignado (s) se involucren en el desarrollo de la actividad.																
Reconoce que las actividades literarias pueden ser grupales.																

3.3 Autoevaluación

<i>Nombre del alumno:</i>			
<i>Fecha:</i>		<i>Sesión:</i>	
Responde marcando según tú desempeño del día			
	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>A veces</i>
Reconoces a los personajes principales y secundarios			
Puedes ubicar un lugar específico donde se desarrolla la historia.			
Puedes describir de manera detallada a los personajes.			
Puedes reconocer a cuál género literario pertenece la lectura realizada.			
Te sientes identificado con los personajes de las historias.			
Reconoces semejanzas de personajes de diversas historias.			
Puedes reconocer el tema principal de la historia.			
Normalmente puedes resumir la historia escuchada sin olvidar los elementos más importantes.			