



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**FAVORECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL
DE TEXTOS LITERARIOS PARA DISMINUIR BARRERAS
PARA EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE TERCER
GRADO DE PRIMARIA**

INFORME DE PRÁCTICAS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

SÁNCHEZ APONTE DANIEL ISRAEL

DIRECTOR:

MAESTRO FERNANDO FIERRO LUNA

REVISOR:

MAESTRO EDMUNDO LÓPEZ BANDA



CIUDAD DE MÉXICO, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PROBLEMÁTICA.....	1
JUSTIFICACIÓN.....	2
OBJETIVO GENERAL	5
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
ANTECEDENTES.....	6
1. La lectura	6
1.1. La adquisición de la lectura	6
1.2. Comprensión lectora	8
1.2.1 Nivel literal	11
1.2.2. Nivel inferencial	12
2. El desarrollo del niño	14
3. Atención a la Diversidad.....	17
3.1 De integración a inclusión educativa.....	18
3.1.1 Integración educativa.....	19
3.1.2. Inclusión educativa.....	19
3.2. Barreras para el aprendizaje.....	20
3.3. Trabajo colaborativo	21
3.4 Evaluación auténtica.....	23
4. Experiencias similares.....	24
4.1. Nivel internacional.....	25
4.2 Nivel regional: Latinoamérica.....	26
4.3. Nivel nacional: México.....	26
5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	28
5.1. Programa de intervención	28
5.2. Objetivo fundamental	28
5.3. Población	28
5.4. Escenario	28
5.5. Fases.....	30

5.6. Materiales, instrumentos y recursos del programa	31
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	32
6.1 RESULTADOS	33
7. DISCUSIÓN.....	76
8. CONCLUSIÓN	78
REFERENCIAS.....	81
ANEXOS	88
ANEXOS DEL TALLER.....	137

AGRADECIMIENTOS

ESTE INFORME DE PRÁCTICAS FUE HECHO GRACIAS A TODAS LAS PERSONAS QUE HAN ESTADO A MI LADO EN TODO EL PROCESO DE MI LICENCIATURA HASTA CULMINARLA.

Agradezco primordialmente a mi mamá Sandra, quien gracias a su total apoyo y amor incondicional, me ha dado la oportunidad de tener una maravillosa educación y una formación académica. Agradezco cada uno de los sacrificios que has hecho para que yo pudiera concluir una carrera universitaria. ¡Muchas Gracias, mamá!

Agradezco a toda mi familia quien me ha apoyado y quien ha seguido de cerca todos mis logros; a mi papá, mi abuelo Emilio y mi abuela Rebeca; a mis tíos Norma, Adriana, Sonia, Héctor, Gerardo, Oscar y Maribel; a mis primos Brenda, Gerardo y Braulio.

Agradezco a Kari por ser la compañera, la amiga y la pareja que me ha acompañado y apoyado a lo largo de mis años de licenciatura y con quién he conocido cosas que no pensaba nunca conocer.

Agradezco a Jorge, Adriana, Alejandra, Mariana y Julissa quienes han sido una parte importante en este camino, gracias amigos.

Por último, agradezco a mi mentor y maestro Fernando Fierro, quién ha sido más que un guía en mi carrera, en una de las áreas más bonitas de la psicología; la educativa. Asimismo, agradezco a mi revisor y a los sinodales en prestar atención y en comentar este trabajo para conseguir un mejor resultado. También, agradezco a mi querida Facultad de Psicología, a la FES Zaragoza, a la Prepa 4 y a toda la UNAM por darme la oportunidad de tener una formación académica y social de calidad.

GRACIAS A TODOS Y CADA UNO DE USTEDES

DEDICADO A MI ABUELA GRISELDA

INTRODUCCIÓN

PROBLEMÁTICA

La comprensión lectora es un proceso que sirve para abstraer información de un texto. Ésta información se reconstruye con los conocimientos previos para después generar una interpretación del texto, desde un nivel literal hasta un nivel crítico. En México, en las últimas décadas, esta habilidad ha sido investigada debido a los bajos índices que se han obtenido en evaluaciones de carácter internacional como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA); perteneciente al Organismo para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

La prueba PISA se viene aplicando cada tres años desde el año 2000 y se encarga de evaluar tres habilidades: matemáticas, lectura y ciencias. El apartado de la prueba PISA, que evalúa la lectura tiene seis niveles, que en total suman 625 puntos. México ha obtenido, en esta prueba, 423 puntos; es decir, la mayoría de los alumnos evaluados están en un nivel dos de seis que lo componen, lo cual significa que sólo identifican la idea principal de un texto de manera explícita, sin llegar a la interpretación del mismo (PISA, 2018). Por eso la OCDE ha determinado que México se encuentra por debajo de países como Canadá o Estados Unidos.

Por otro lado, la prueba del Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA) que pertenece al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), evalúa mediante cuatro niveles la habilidad lectora. En 2018, de los 104 973 alumnos de 6° año de primaria, sólo 15 745, es decir, el 15 por ciento se encontró en un nivel tres. Esto significa que los alumnos tienen un dominio satisfactorio al momento de relacionar información explícita e implícita en diferentes tipos de textos, ya sean narrativos, expositivos y argumentativos. Por otro lado, el 49 por ciento de los alumnos, se encuentran en el primer nivel de habilidad ya que sólo localizan información explícita de textos narrativos y expositivos. Por último, el 33 por ciento están en un nivel dos y 3149 alumnos, que representa el 3 por ciento se encuentran en el nivel más alto, según los criterios de esta prueba (INEE, 2018).

A pesar de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado medidas para atender estas dificultades, no han sido suficientes. La SEP sigue

evaluando la lectura con respecto a la velocidad lectora y, en menor medida, la comprensión lectora. Los indicadores que corresponden a la categoría de comprensión lectora se centran en el número de respuestas correctas que dé el alumno sobre un texto determinado. Cabe mencionar que existen estructuras de conocimiento que se forman a partir de la elaboración, la notificación y la integración. No es sólo lo implícito, sino que esas estructuras ayudan a los procesos de inferencia (Pérez-Zorrilla, 2005). Por eso, responder preguntas específicas no es una prueba suficiente (Hernández, 2018), sobre todo para ver si se cumplen los procesos de integración de estructuras del conocimiento. Otra de las categorías para evaluar la comprensión lectora es obtener un determinado número de palabras leídas por minuto, sin embargo, eso no es adecuado. Rivera (citado en Poy, 2010, p. 33) declaró: “comprender lo que se lee no pasa por la cantidad de palabras que uno pueda leer por minuto. Leer y comprender lo que dice un texto no es un proceso que se pueda sujetar a un entrenamiento mecánico”. Así que no se debe de reconocer la velocidad o la cantidad de respuestas correctas e incorrectas para determinar un nivel de comprensión lectora, sino que hay que ir más allá. Por ejemplo, si se comprende un texto es posible que el lector pueda reestructurarlo y parafrasearlo, es decir, crear un nuevo texto con sus propias palabras o proponer un nuevo desenlace.

Se debe agregar que la atención a la diversidad no es ajena a esta problemática. El mundo globalizado que se vive en la actualidad requiere que la población adquiera la habilidad de comprender textos, pues la lectura es un medio importante para la comunicación social, cultural, académica y laboral. Sin embargo, la mayoría de escuelas carecen de un entendimiento al concepto de la diversidad. Esto hace que los alumnos enfrenten barreras para el aprendizaje tanto personales como curriculares, tales como la competitividad en las aulas frente al trabajo y la colaboración; falta de infraestructura y adecuaciones curriculares; algunas otras relacionadas con la lectura como el desconocimiento y la falta de dominio de las estrategias de comprensión lectora y el escaso interés o la falta de motivación para leer.

JUSTIFICACIÓN

La comprensión lectora es una habilidad de suma importancia para el desarrollo de las personas; no obstante, es una habilidad compleja que debe de estimularse paulatinamente. Según la taxonomía de Berret, la comprensión lectora inicia con un nivel literal con el que se obtiene la información explícita en el texto, después se llega a un segundo nivel que es la comprensión inferencial, en el que el lector se da cuenta de la información implícita (Iglesias, 2018).

Desde la psicología de la educación, se plantea que la comprensión lectora es una habilidad que permite a los individuos un desarrollo del conocimiento a través de asociaciones junto con la información que ellos poseen. Al respecto, Solé (1992) argumenta que leer es un proceso donde los significados de los símbolos impresos se piensan, se codifican y generan conocimiento nuevo.

Resulta que, de acuerdo con la prueba PLANEA, los estudiantes de 6° año tienen dificultades para la comprensión lectora, pues los alumnos únicamente logran obtener un nivel básico, es decir, se encuentran por debajo de un nivel inferencial. Este nivel inferencial es un proceso básico porque ayuda a realizar una comprensión crítica, que más adelante los alumnos necesitarán para realizar algún ensayo, una propuesta de textos elaborados por ellos mismos o discriminar información veraz de información falsa. Por lo tanto, se considera importante fortalecer aquellos procesos que permitan a los alumnos lograr la comprensión crítica, comenzando desde los niveles básicos de la educación, objetivo sobre el que se desarrollará el presente informe de prácticas.

Tanto el nivel literal como el inferencial de comprensión lectora ayudan no sólo en el ámbito académico sino que también en el ámbito social. A pesar de que en los últimos años ha habido un cambio favorable en la alfabetización de México que según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), el 95.3 por ciento, que representa 4 456 431 personas mayores de 15 años en todo el país, saben leer y escribir. Sin embargo, no basta con saber leer, sino que comprender lo que se lee. Si no se tiene una adecuada comprensión lectora, se dificultará la manera de interpretar y explicar lo que dice un texto, ya sea, informativo, literario o hasta digital.

Por otra parte, la lectura no sólo debe ser interpretada como una habilidad de decodificar, sino que también una manera en que las personas pueden adquirir conocimiento nuevo y continuar aprendiendo (Cíntora, 2013; citado en Sandoval, 2019), pues como se mencionó en el planteamiento del problema, es un momento crucial para la adquisición de la lectura y la comprensión de textos.

Además, el hecho de vivir en un mundo letrado y no desarrollar esta habilidad se asume una limitación dentro del entorno social, cultural, personal y hasta laboral, debido a que la lectura forma parte de su vida cotidiana. Aunado a esto, hay que tomar en cuenta que la comprensión lectora permite desarrollar capacidades y funciones de procesamiento de información tales como el desarrollo de la imaginación (Vallés, 2005). Por lo tanto, la comprensión lectora se volvería una barrera para el aprendizaje en las personas que carecen de ella, pues se les dificultaría valorar, resumir, clasificar o distinguir información fundamental (Vallés, 2005). Además de que las personas deban de utilizar estrategias de lectura para distinguir y entender una novela, un texto escolar, artículo periodístico o uno científico, pues muchas veces el tipo de texto, al no ser igual, causa frustración y se considera que es un texto más difícil que otro (Leahey y Harris, 2001).

Desde mi experiencia, las nuevas generaciones están susceptibles a la inmediatez de tener respuestas sobre algún tema, por lo que han provocado esta deficiencia de inferencia y parafraseo. Les he solicitado a estudiantes de nivel secundaria y bachillerato que resuman un libro que recientemente hayan leído, pero sus respuestas son poco claras, tienden a mencionar sólo el personaje principal y el escenario dónde se desarrolla la historia. Y no es sólo en el caso de los libros, también si se pide lo mismo para un programa de televisión o una película. Por lo tanto, se considera que la comprensión no sólo está en los textos, sino también en formatos audiovisuales como la radio y la televisión. Entonces, se necesita una serie de procesos que ayuden a entender y dar sentido a lo que se escucha y se ve. Por consiguiente, es importante tomar en cuenta la comprensión lectora y comenzar a promoverla desde los primeros años que, como se vio en las categorías de PLANEA, los alumnos tan sólo pueden localizar información explícita, pero no logran obtener una relación entre lo implícito y lo explícito.

Por eso, al encontrar una deficiencia en la comprensión lectora de los alumnos de tercer año de una escuela primaria pública, ubicada en la alcaldía Miguel Hidalgo; Ciudad de México, se vio la necesidad de implementar un taller de comprensión lectora, que abarcará los procesos iniciales como la comprensión literal e inferencial para favorecer esta competencia en escolares de educación primaria, mediante estrategias explícitas considerando la importancia que la lectura y su comprensión juegan en el desarrollo cognitivo y social, disminuyendo así las barreras para el aprendizaje, dentro de un enfoque de atención a la diversidad.

OBJETIVO GENERAL

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención basado en la comprensión inferencial como núcleo inicial para promover procesos de interpretación de textos en alumnos de tercer año de primaria y, de este modo, favorecer la competencia lectora y disminuir barreras para el aprendizaje.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Obtener datos necesarios para valorar los niveles de comprensión lectora, así como determinar las barreras del aprendizaje en alumnos de 3° grado de primaria.
- Analizar el fenómeno de la comprensión lectora y las barreras del aprendizaje a través de una revisión documental.
- Estructurar y organizar actividades en un programa que favorezca la comprensión lectora y disminuya las barreras para el aprendizaje encontradas en los alumnos de tercer año de primaria.
- Obtener datos sobre la aplicación del programa de comprensión lectora para identificar su efectividad relacionada con la disminución de las posibles barreras para el aprendizaje.
- Difundir los resultados de la intervención a diferentes comunidades; padres, maestros y otros profesionales en diversos foros y escenarios.

ANTECEDENTES

1. La lectura.

Leer es un proceso complejo y dinámico en donde un conjunto de mecanismos funcionan de manera coordinada (Barrera, 2008). Según Solé (1992), leer es pensar en el significado de los símbolos impresos de cualquier texto. También, Vidal y Manjón (2000) proponen algo parecido; ellos afirman que leer es descubrir los signos y abstraer de ellos un pensamiento. Otros autores, como Valles (2005) y De Francisco (2016), definen que el acto de leer es decodificar el mensaje escrito por medio de procesos psicológicos y una vez decodificado, el lector debe ser capaz de comprender el significado de dicho mensaje. Quiroz (2015) propone una similitud entre leer y lectura definiendo a la lectura como un proceso mediante el cual el lector arma constantemente, de manera mental, un modelo del texto para darle un significado o una interpretación personal. En otras palabras, el lector se pone en los zapatos del autor y trata de entender su punto de vista, integrando sus experiencias para formar nuevos conocimientos.

1.1. La adquisición de la lectura.

Ferreiro (2012) indica que el primer acercamiento que tienen los niños a la lectura es cuando en casa les leen cuentos infantiles, pues aquí el niño aprende a mirar las imágenes y comienza a reconocer el “objetivo del libro”. De pronto, el niño se interesa por las marcas negras sobre el papel y trata de entenderlas, descubriendo un lenguaje diferente a la comunicación cara a cara. Además, aprenden a relacionar las imágenes con las palabras que dicen las personas que les leen los cuentos, también ayuda a aumentar su vocabulario y puede ayudarles a descubrir otras costumbres de culturas o subculturas (Leahey y Harris, 2001).

Es difícil ubicar el momento exacto en que los niños comienza a adquirir la lectura (Ferreiro, 2012), pero Uta Frith (1985) propuso un modelo de aprendizaje de adquisición de la lectura. En este modelo se describen tres etapas por las que el niño atraviesa para ir consolidando la lectura; la primera de ellas es la logográfica, seguida de la alfabética y por último, la ortográfica.

La logográfica, se da cuando los infantes reconocen palabras familiares como puede ser su nombre o el nombre de productos que están en su entorno (Ferreiro, 2012; De Francisco, 2016), sin embargo, solo entienden la palabra en un mismo contexto. Por ejemplo, al ver la palabra “Coca-Cola” escrita en una lata o en un envase de refresco los niños sabrán lo que dice, pero si la ven escrita en un papel no les hará mucho sentido. Se puede decir que esta adquisición parte de una simbiosis generalizada y no hay rasgos específicos (Kress, 1997; citado por Ferreiro, 2012). De Francisco (2016) insiste en que esta etapa es ideal para empezar a enseñarles el abecedario.

En la siguiente etapa, la alfabética, se enseña la conversión de grafema-fonema; es decir, es aquí donde los infantes comienzan a leer formalmente, identificando símbolos y sonidos. Es en este momento en el que entienden que los fonemas siguen un orden determinado para cada palabra. Entonces, la lectura, en esta etapa –la más difícil e importante- se caracteriza por ser silábica (De Francisco, 2016).

La tercera etapa, es decir, la ortográfica es el momento en que el alumno posee cierta experiencia con la lectura, pues ya reconoce cada letra y sonido de una palabra e incluso puede ver si existe algún error en el orden de las letras para formar la palabra. En esta etapa se va perfeccionando la lectura. De Francisco (2016) afirma que este modelo debe ser superado para tener una mejor comprensión lectora y convertirse en un lector hábil, entendiéndolo como capaz de autocorregirse al detectar falta de sentido en lo que lee (Ferreiro, 2012).

Ahora, ¿Cómo enseñar la lectura? El método global afirma que la enseñanza de la lectura debería de realizarse de forma simultánea con el aprendizaje natural de la lengua natal. Por otro lado, el método basado en la fonética afirma que, al enseñar a leer, deberían enseñarse los principios básicos de la fonética y las reglas para producir de forma oral los signos escritos (Santrock, 2006; Craig, 2009). Al mismo tiempo, se van desarrollando las bases para la producción de textos, que va muy de la mano con la comprensión lectora. Los niños comienzan a garabatear a los 2 años o antes y progresan a dibujar, aunque su dibujo no represente lo que querían dibujar. Entre los 3 o 5 años empiezan a copiar letras, aquí los niños deben de ser capaces de discriminar la escritura de las imágenes antes de empezar a leer

(Leahey y Harris, 2001).

Por otro lado, Goodman (1982; citado en Ferreiro, 2012) explica que para enseñar a leer a los niños es necesario enfocarse en estrategias de comprensión, además de utilizar textos que sean del agrado de los niños y que tengan acceso a los mismos, ya sea en casa o en la escuela.

1.2. Comprensión lectora.

“La lectura tiene por finalidad la comprensión, pero los procesos específicos de la lectura son los que preceden y preparan la comprensión” (Morais, 1993 citado en Ferreiro, 2012. p. 247). La comprensión lectora se puede definir como un proceso de construcción de significados de un determinado texto de acuerdo a la formación de hipótesis. Estas hipótesis son apoyadas por conocimientos previos y experiencias del lector, así como las claves contextuales que predicen lo que el escritor quiere decir (Van Dijk y Kintsch, 1983; Leahey y Harris, 2001; Salvador y Gutiérrez, 2005; Salas, 2012). Hay que aclarar que extraer el sentido de un texto no depende solo del lector, sino también del autor o incluso hasta del mismo texto; es decir, pueden intervenir factores como la dificultad del texto, la familiaridad que tenga el lector con el género, su experiencia como lector, expectativas o conocimiento previo acerca del tema que lee (Ferreiro, 2012). Al mismo tiempo, estos factores pueden ayudar a bloquear la comprensión, a lo que se suma que el texto no esté bien redactado o que contenga más información de la necesaria.

Para obtener el significado global de un texto, es decir, dar una estructura y una organización a lo que se lee, se involucran varias operaciones en distintos niveles de representación mental. Uno de ellos es la integración de lo recuperado en la memoria y las conexiones con los conocimientos previos (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999). Entonces con la lectura, al ser un proceso de interacción entre lector y texto, se pueden enseñar estrategias para que esa interacción sea adecuada, y así mejorar la comprensión entre el texto, el lector y su contexto (Quiroz, 2004).

Gómez-Palacio (1995) argumenta que el lector utiliza diferentes estrategias para comprender el texto, tales como: anticiparse al texto, predicción, inferencias, confirmación, autocorrección, entre otras. Estas estrategias constituyen una estructura donde se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para dar un significado y así, una comprensión global del texto leído (Arredondo y Espinoza, 2001; Zertuche y Ramírez, 2018).

Aragón (2011) propone cuatro procesos cognitivos que están implicados en la lectura: los procesos básicos relacionados con el reconocimiento de las palabras y su significado (procesos perceptivos y léxicos) y los procesos de orden superior que se refieren al acto de comprender el mensaje escrito (procesos sintéticos y semánticos). Por otro lado, Quiroz (2015) habla de esos procesos cognitivos, pero también menciona otros procesos como los perceptivos, los afectivos y los procesos psicológicos básicos.

Los procesos cognitivos son aquellos que están encargados de recabar información textual y mandarla hacia estructuras corticales del cerebro para tener un procesamiento y, por ende, una comprensión de lectura (Vallés, 1998). Esto incluye los procesos visuales y táctiles; sin embargo, si la persona tiene alguna deficiencia visual, como en el caso de los invidentes, necesita un código con relieve para poder leer como el sistema de escritura Braille.

Los procesos cognitivos-lingüísticos permiten acceder a su significado y extraer la información necesaria para su comprensión (Quiroz, 2015). En ellos se incluyen el análisis sintáctico y la interpretación semántica. Por otra parte, los procesos afectivos también intervienen en la comprensión. Estos procesos son los estados de ánimo, emociones, sentimientos y demás fenómenos que presenta el lector cuando está leyendo. Los estados de ánimo pueden ser positivos o negativos y la intensidad de los mismos depende del propósito del lector, de sus intereses personales y de las opiniones que el lector propone, de acuerdo con su sistema de creencias. Por lo tanto, para que haya una comprensión adecuada, estos procesos afectivos se activan permitiendo utilizar los recursos cognitivos y lingüísticos o las estrategias de comprensión lectora y entender el texto (Quiroz, 2015).

Por último, los procesos psicológicos básicos son aquellos que están involucrados en el conocimiento de las palabras y conceptos guardados en la memoria. También, se involucran en el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que se sabe (Vallés, 1998). Aquí se incluye la atención selectiva, el análisis secuencial, la síntesis, la discriminación selectiva y la memoria.

En la atención selectiva el lector debe focalizar lo que está leyendo, pues ello permite procesar la información relevante mientras que suprime la irrelevante que aparece al mismo tiempo dentro del campo visual, sin embargo, en ocasiones el observador no puede ignorar la información irrelevante (Ballesteros, 2014). En otras palabras, cuando se presta atención a un texto al momento de su lectura, se evita estímulos externos o internos que puedan distraer. Esto supone un esfuerzo de control y de autorregulación de la atención (Quiroz, 2015).

El análisis secuencial se da cuando el lector realiza una lectura continua, es decir, cuando sigue palabra por palabra y se concentra en el significados de cada una de ellas, para después dar un significado a la secuencia del texto leído, por frases, por párrafos o hasta el texto en general (Quiroz, 2015). Cuando el lector recopila, resume y atribuye un significado a determinadas unidades lingüísticas se le llama síntesis, esto se hace para que las palabras leídas formen una unidad coherente, en otras palabras, dar sentido a un texto (Quiroz, 2015).

Vallés (1998) afirma que la discriminación perceptiva es seleccionar arbitrariamente grafías y fonemas que se leen eludiendo los errores de exactitud, es decir, que mientras se lee hay una distinción entre letras y sonidos evitando cambiar la palabra. Una correcta discriminación visual, táctil y auditivo-fonética contribuirá a obtener una mejor comprensión lectora.

Por último, en cuanto a la memoria, existen dos tipos de memoria: a largo y a corto plazo. Estos tipos de memoria son procesos latentes que intervienen en la lectura y en su comprensión. La memoria de largo plazo establece vínculos de significados con conocimientos previos mientras se lee. Dichos vínculos construyen el aprendizaje significativo sobre los esquemas preexistentes en la memoria a largo

plazo del lector (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978 citado en Vallés y Vallés, 2006).

Ahora bien, si se considera que la comprensión lectora es un proceso en el que se va formando un significado personal de un texto mediante una interacción activa con el lector, entonces hay que entender que la comprensión lectora parte de una estructura donde se van desarrollando los procesos psicológicos. Quiroz (2015) y De Francisco (2016) proponen que la comprensión lectora parte de tres niveles: literal, inferencial y crítica. Estos niveles tienen un orden jerárquico que va del nivel más básico, donde hay una comprensión superficial del texto, hasta llegar a un nivel de comprensión más compleja, cuando el lector es capaz de realizar juicios críticos (De Francisco, 2016). Estos niveles parten de la taxonomía de Barret en la que se incluye a la comprensión literal y la inferencial (Iglesias, 2008).

1.2.1 Nivel literal.

Para comprender un texto el nivel literal, según la taxonomía de Barret, es el primer paso para entenderlo. Es aquí donde se estimulan los sentidos, en otras palabras, es lo receptivo respecto a la información que se lee y se desea aprender. Este nivel utiliza los procesos de percepción y observación, así como los de memoria para identificar, asociar u ordenar. Esta comprensión está más relacionada con la retención de las palabras dichas en el texto quedándose en la memoria (Sánchez, 2013), es decir, la codificación de los símbolos o lo explícito en el texto.

Como se mencionó, en este nivel está el reconocimiento de todo aquello que está explícito, o sea que aprehende un significado textual. Lo que se toma en cuenta en este nivel, es la capacidad de identificar datos, hechos e ideas principales, al mismo tiempo que se requiere de una retención de los mismos para generalizar y sintetizar contenidos explícitos en el texto (Iglesias, 2008), es decir, hacer una lectura denotativa y encontrar los datos más importantes del texto, tomando en cuenta a la memoria para saber que lo que se lee sigue siendo el mismo tema o ha cambiado.

1.2.2. Nivel inferencial.

El siguiente nivel, según la taxonomía de Barret, es el inferencial. Este nivel se caracteriza por ser una habilidad que permite relaciones entre las partes del texto para inferir, ya sea, información, una conclusión o aspectos que no están escritos (Quiroz, 2015). “Se requiere de la participación de operaciones lógicas del pensamiento” (Sánchez, 2013 p. 36), o sea que el lector debe emplear su intuición y su experiencia personal como una base para hacer sus propias hipótesis basándose en algo racional (Iglesias, 2008). En resumen, el lector pasa de una lectura denotativa a una connotativa. Las inferencias que se hacen durante la comprensión ayudan a dos funciones generales. La primera es que establece una conexión entre el nuevo material y la información que existe en la memoria y, la segunda, las inferencias rellenan las “ranuras” vacías en la estructura global (Leahey y Harris, 2001).

Vallés Arándiga (1998; citado en Martínez, 2014) explica que la comprensión inferencial, también llamada interpretativa, está formada por tres procesos. El primero de ellos es la Integración, en donde el que el lector no comprende la relación semántica del texto e interviene con reglas o conocimientos previos para comprenderla. El segundo proceso es el resumen, el cual consiste en la producción de un esquema mental por parte del lector para representar las ideas principales de lo que se lee (Sánchez, 2013; Vallés Arándiga 1998 citado por Martínez, 2014). El último proceso es la elaboración, el cual se refiere a la nueva información que el lector añade a otra que ya posee, lo que permite aumentar la probabilidad de moldearla y parafrasearla.

Una de las dificultades que propone Vallés Arándiga (1998; citado en Martínez, 2014) dentro de la comprensión inferencial es que le cueste trabajo al lector contextualizar el significado de las palabras o inferir el significado. Asimismo, está la dificultad de establecer relaciones de causalidad entre las distintas partes del texto, así como el proponer una conclusión general a la lectura. Para disminuir estas dificultades se tiene que trabajar distintas estrategias de comprensión inferencial tales como la formulación de preguntas acerca de lo leído, el completar espacios

en blanco de selecciones del texto, la anticipación al texto, determinación de ideas principales, recomponer textos, comparar textos o incluso hacer resúmenes y esquemas (Iglesias, 2008). Dichas estrategias ayudan a desarrollar las habilidades de comparar, categorizar, describir, analizar, identificar la causa y efecto, resumir, predecir y resolver problemas (Sánchez, 2013).

Las inferencias pueden darse a partir de detalles, ideas principales y secuencias o de relaciones de causa y efecto. Por parte de los textos literarios, estas inferencias pueden estar relacionadas con los rasgos de los personajes o de las acciones que no están explícitamente en el escrito (Iglesias, 2008).

Por otro lado, la extracción de información importante de un texto puede variar de lector a otro, pues depende de cuál sea el objetivo del lector. Hay dos tipos de información que se puede encontrar en un texto: información textualmente importante e información contextualmente importante (Baumann, 1990). La información textualmente importante se refiere a la que es significativa para el autor y la información contextualmente importante es cuando se extrae la idea principal, el contenido central o la esencia del pasaje. Es crucial informar que aquí, el lector puede considerar lo que es importante por razones personales (Baumann, 1990). La información textualmente importante vendría siendo las ideas expositivas del autor, es decir, las ideas que comparte el autor acerca de un tema. Mientras que la información contextualmente importante sería la reformulación o interpretación del lector, acerca del tema que da el autor.

Con todo lo anteriormente mencionado, se puede concluir que la lectura es una habilidad que permite entender lo escrito, discriminar su género, identificar información importante y obtener el significado de cualquier texto. Además, su adquisición inicia desde edades muy tempranas donde progresivamente se irá desarrollando. Los niveles que plantea la taxonomía de Berret son una forma de entender cómo se alcanza la comprensión lectora. Algo que estará presente en la composición del taller del presente informe.

2. El desarrollo del niño.

Hasta el momento hemos mencionado que la adquisición de la lectura parte desde edades tempranas. Sin embargo, el presente informe se enfoca en poner en marcha un taller con los alumnos de tercer año de primaria. Por ende, es de suma importancia conocer el desarrollo cognitivo, físico y social de los infantes de ocho y nueve años. Lo anterior con la intención de dirigir las actividades y los materiales que se utilizarán en el taller, así como tener un acercamiento teórico para contextualizar el mismo.

Diversos autores han clasificado al desarrollo del ser humano en diferentes etapas, empezando por la etapa prenatal, después la infancia, seguida de la niñez, la adolescencia, la juventud, la adultez y por último la ancianidad. Dentro de la etapa de la niñez, Mansilla (2000), Santrock (2006) y Craig (2009) han coincidido que está dividida en tres fases: primera infancia, niñez media o intermedia y la niñez tardía. De acuerdo con lo anterior, el promedio de los niños de tercer grado cuentan con características de la niñez media o intermedia, al tener una edad comprendida entre los ocho y nueve años.

Craig (2009) declara que la niñez intermedia comprende de los seis a los 12 años. Es una etapa en donde se aprende y se perfeccionan habilidades como la lectura, la escritura e incluso habilidades sociales como la interacción social. Durante esta etapa, el niño se vuelve más independiente y perfecciona sus habilidades motoras. En este caso, se dice que el crecimiento, durante la también llamada niñez media, es lento y estable en los dos primeros años. Después se vuelve gradual y se regula hasta los nueve años en las niñas y hasta los 11 en los varones.

Desde el punto de vista del desarrollo físico, los infantes de educación primaria crecen una media de cinco a siete centímetros al año y ganan de dos a tres kilos al año, esto se debe a un incremento del tamaño de los músculos y del sistema óseo, incluso hay cambios de algunos órganos internos (Santrock, 2006). Entre los seis y los ocho años el prosencéfalo tiene un crecimiento rápido temporalmente hasta tener el 90 por ciento de su tamaño adulto. El desarrollo del cerebro produce un funcionamiento más eficaz debido a que hay una maduración tanto en la estructura como en el cuerpo calloso, además hay un incremento en la ramificación de las

neuronas (Craig, 2009). Por lo tanto, aumenta el control que los infantes generan sobre su cuerpo para permanecer sentados y poner atención por periodos un poco más largos (Santrock, 2006). También, hay un mayor desarrollo en las habilidades motoras finas y empiezan a tener sentimientos de competencia (Craig, 2009). Estas habilidades se deben a que hay un aumento en la mielinización del sistema central. De los ocho a los 10 años hay un mayor control e independencia en la forma de utilizar las manos (Santrock, 2006).

Por otra parte, la teoría de Piaget divide a la niñez en cuatro estadios: *el sensorio motor* que va del nacimiento hasta los dos años; *el preoperacional* que abarca de los tres a los siete años; *el de operaciones concretas*, de los ocho a los 11 años; y por último, *el de operaciones formales* que empieza de los 12 en adelante (Valdes, 2014). Así que *el estadio de operaciones concretas* es en donde se encuentran los niños de tercero de primaria. En este estadio, el pensamiento es menos intuitivo y egocéntrico, por lo tanto, se vuelve más lógico. Esto se debe a que hacia el final del *estadio preoperacional*, el pensamiento infantil comienza a desaparecer y en el de *las operaciones concretas*, los infantes saben que es posible medir las diferencias de los objetos similares. Es aquí donde comienzan a formular hipótesis del mundo que los rodea, reflexionan y prevén lo que sucederá, es decir, hacen conjeturas acerca de las cosas y después ponen a prueba sus corazonadas (Craig, 2009).

Asimismo, Vygotsky plantea una teoría sociocultural. Esta teoría trajo aportes importantes para la psicología evolutiva tales como el desarrollo cognitivo de la primera infancia, la aparición del lenguaje, la comunicación y construcción del lenguaje escrito (Carrera y Mazzarella, 2001). Para Vygotsky (1979; citado en Carrera y Mazzerella) el aprendizaje escolar tiene historia previa, es decir, los niños no llegan a la escuela en blanco, sino que llevan ideas y concepciones propias para después, con ayuda de un experto, modificarlas. Por lo tanto, Vygotsky está más enfocado al desarrollo social del niño, pues este dependerá del entorno inmediato y contexto social (Delval, 1998). Para que exista ese desarrollo hay una transición entre su nivel evolutivo real -lo que sabe hacer el niño- y el nivel de desarrollo potencial -donde el niño ha modificado lo que ya sabía-. En esa transición existe una zona de desarrollo próximo, en la que el niño está aprendiendo mediante la ayuda

de un experto y materiales de apoyo, llamados en la teoría sociocultural como “mediadores” (Carrera y Mazzarella, 2001). Así que el desarrollo cultural del niño aparecerá dos veces. Primero será en un nivel social, es decir, entre personas y después en un nivel individual (Delval, 1998; Carrera y Mazzarella, 2001).

Por otra parte, los niños en la actualidad se desarrollan en espacios diferentes a como sucedía hace veinte años. Ahora con la aparición de las nuevas tecnologías, los seres humanos viven con mucha excitación debido a la presencia de la tecnología. En las últimas dos décadas, la tecnología ha llenado de pantallas los lugares de trabajo, los espacios públicos, los hogares y hasta los ámbitos más íntimos de las personas (Iñigo, Tuchoy García, 2012).

Dentro de este contexto, se pueden analizar los siguientes datos. Según Iñigo et al. (2012) encontraron que ver la televisión es la tercera actividad a la que más tiempo dedican los niños, después de dormir e ir a la escuela. Apesar de ser la primera opción de ocio no es lo que prefieren, pues están más interesados en jugar con sus amigos o familiares. En un estudio coordinado por Vita (Vita, et al. 1999; citado en Trilla y García, 2004) se ofrece una aproximación al uso que hacen los niños, niñas y adolescentes de su tiempo libre. Afirma que un 85 por ciento de las niñas y niños encuestados realizaban deportes o actividades extracurriculares fuera del horario de clases, mientras que un 10 por ciento o menos lo ocupaba para jugar. Por lo tanto, se puede concluir que las nuevas tecnologías no han sustituido del todo la forma de hacer actividad física de los niños. Además, la socialización y el aprendizaje juegan un papel importante ya que ayudan a construir la personalidad de niños y niñas (IFT, 2018).

Así que para afirmar que la televisión es la tercera actividad que realizan los niños es probable que los padres sean quienes la fomenten, debido a que se cree que son dejados en un lugar seguro y, por ende, los mantiene entre tenerlos mientras que los padres realizan labores del hogar. Sumando a lo anterior, a partir del apagón analógico, también ha habido un incremento de programas y canales infantiles. Canales como *Disney channel*, *Nickelodeon* o *Cartoon network* vieron un incremento de su audiencia (Iñigo et al. 2012). Asimismo, en México también se tuvo un aumento de la programación infantil, pues si hace veinte años no existía un canal

especial para los niños, hoy el canal 11.2, por ejemplo, es un canal exclusivo para niños.

Por otro lado, los niños de 9 a 10 años no solo miran televisión. Según el Informe de la UNICEF (2017), las tecnologías de información y comunicación han cambiado a los niños de la actualidad, pues ha transformado su forma de comunicarse y establecer amistades. También, utilizan las tecnologías como una forma de pasar su tiempo libre, sobre todo, por el acceso a vídeos, redes sociales y videojuegos. Se sabe que el 11% de los usuarios de internet son niños de entre 6 y once años y que desde el año 2020 ha aumentado el uso de los dispositivos electrónicos (Asociación de Internet MX, 2020).

Teniendo en cuenta estos datos, surge una pregunta: ¿Los niños aún deben leer? Escalante y Caldera (2008) afirman que los libros no están separados del entorno cultural del niño, más bien ayudan a conciliar el lenguaje. Pequeños textos como canciones pueden ayudar a fomentar la lectura desde niños. Además, en las escuelas los libros no solo son usados con fines lúdicos, sino que el niño también tiene la necesidad de aprender a leer y escribir, por lo tanto, los libros son fuente de información para ellos.

A pesar de que esta es una etapa de aprendizaje social y cultural, debemos de tomar en cuenta la diversidad que existe entre los niños, no solo de una región a otra o de una cultura a otra, sino física y cognitivamente. Por ello, a continuación se describen los aspectos importantes de la Atención a la Diversidad, que toda escuela debe atender.

3. Atención a la Diversidad.

Después de describir el proceso de desarrollo de los alumnos del tercer año de primaria, se debe prestar atención a la diversidad, puesto que el concepto de barreras para el aprendizaje está asociado a la atención a la diversidad. Además, se debe reconocer que los infantes son diferentes, pues poseen características que los hacen distintos al resto de las personas (Ágreda-Montoro, Alonso y Rodríguez-García, 2016). Es decir, cada persona es diferente debido a características físicas o

psicológicas que lo distinguen de los demás, sin embargo, en ocasiones dichas características sobresalen y hacen más evidente la diferencia con los demás. Asimismo, estos atributos intrínsecos hacen al individuo único e irrepetible con relación a su pensamiento, personalidad y habilidades (Valdebenito, 2012).

¿Por qué hablar de diversidad? En la actualidad, se vive en un mundo globalizado donde distintas personas conviven en un mismo lugar, a pesar de que tengan ideas, religiones y costumbres diferentes. Las nuevas acciones, dentro de una sociedad multicultural y globalizada, deben de estar enfocadas a la diversidad, sobre todo si los hijos de esas personas comparten los niveles básicos de educación (Casanova, 2002). Casanova (2009; citado en Valdebenito, 2012) explica que la escuela debe de instruir a los alumnos para vivir y convivir dentro de esa sociedad multicultural. Así que es importante tener en cuenta tanto las diferencias generales como los estilos cognitivos de aprendizaje, así como las diferencias de capacidades, entendidas como la discapacidad motora, visual, sensorial, auditiva, entre otras, o incluso las diferencias sociales como la cultura o el lenguaje (Casanova, 2002), para así tener una atención hacia la diversidad.

3.1 De integración a inclusión educativa.

Para comenzar este apartado, se debe conocer el antecedente de la integración educativa. Debido a que el primer enfoque que dio una atención a la población y, en concreto, a las personas discapacitadas, fue la educación especial. Este enfoque trató de responder a las necesidades de niños con discapacidad, así como a alumnos que viven con dificultades de aprendizaje (UNESCO, 2005).

Este enfoque surgió a partir del modelo médico-rehabilitatorio, en el cual se veía al discapacitado desde una perspectiva clínica, debido a que la discapacidad era, desde ésta, un problema causado por una enfermedad, trauma o una condición de salud (Toboso y Arnau, 2008). Bajo este modelo, comenzaron las escuelas especiales enfocadas en personas diagnosticadas con alguna discapacidad. De esta manera se dio la separación entre los alumnos considerados “normales” y los que presentaban alguna discapacidad (Moreno, 2019).

3.1.1 Integración educativa.

Rompiendo con esta trayectoria, al menos en los planteamientos discursivos, en 1994 se celebró la “Declaración de Salamanca y Marco de Atención para las Necesidades Educativas Especiales”, la cual reafirma el derecho que tienen todas las personas por una educación (Rivera-Espinoza, 2017). Por lo tanto, se retoma el derecho en el proceso integrador para eliminar el enfoque individualizado y rehabilitador que se utilizaba en la educación especial (escuelas segregadoras), pero esta vez lo individual estaba presente dentro de una escuela regular.

Las escuelas con un enfoque integrador hacían adaptaciones sólo para un alumno considerando su necesidad educativa, pero no se tomaba en cuenta al resto del alumnado (Domínguez, López, Pino y Vázquez, 2012). Por lo tanto, el enfoque integrador tuvo como problema pretender ubicar al alumno con necesidades educativas en aulas donde él podía participar, pero no se desarrollaba una escuela capaz de admitir a todo el alumnado (Vlachou, 1999 citado en Domínguez et al., 2015). Asimismo, el término inclusión se refiere al hecho de educar a un niño con necesidades educativas especiales durante toda la jornada y en la misma aula donde hay niños sin discapacidad (Cole, Waldrom y Majd, 2004 citado en Santrock, 2009; SEP, 2012). Aunque la limitación, como se mencionó, era que se ofrecía un cambio para una sola persona a través de adaptaciones curriculares. Sin embargo, dichas adaptaciones favorecieron posteriormente a los agentes educativos para generar propuestas viables para la toda la población escolar, esto ya en la inclusión educativa.

3.1.2. Inclusión educativa.

El proceso de inclusión implica eliminar las barreras creadas socialmente haciendo frente a las necesidades de todas las personas. El término barreras para el aprendizaje y la participación es algo importante para mejorar los procesos educativos que existen en diferentes contextos, además de es un soporte para la educación inclusiva (SEP, 2012).

La educación inclusiva busca como objetivo desarrollar una escuela para todos y atender a la diversidad, por lo tanto, Domínguez et al. (2012) explican:

El concepto de inclusión implica modificar sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuestas pedagógicas de las escuelas para dar respuestas a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos, de manera que todos tengan éxito en su proceso de aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. (p.35)

Arnaiz (1997; citado en Madrid, Sánchez, García y García, 2011) define a la escuela inclusiva como una organización que promueve la colaboración buscando perseguir un beneficio común para el sistema escolar. Entonces, la inclusión no sólo está dirigida a alumnos con discapacidad, sino que también es para el alumnado, los docentes, familiares y miembros pertenecientes a la comunidad escolar. Habría que resaltar que para llevar a cabo estas prácticas inclusivas es de suma importancia que el profesorado tenga una formación docente adecuada y, al mismo tiempo, el centro educativo debe reflejar ese proyecto. Las implicaciones del proyecto deben ser por parte de los profesores, gabinetes psicopedagógicos y servicios de apoyo, a la par debe haber una buena asignación de recursos económicos, de infraestructura y, obviamente, de personal (Madrid et al, 2011).

Incluir a “todos” en la escuela implica reconocer las características de cada individuo. Los docentes fungen como agentes que influyen en los cambios para potenciar las habilidades de los educandos, por medio de estrategias que respondan a objetivos determinados. En resumen, el concepto de educación inclusiva implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa (Rivera-Espinoza, 2017), pues su objetivo es la posibilidad de que todos alcancen un desarrollo integral y éxito escolar por igual (Valdebenito, 2012).

3.2. Barreras para el aprendizaje.

El concepto de barreras para el aprendizaje surge bajo el enfoque de la Educación Inclusiva, con el propósito de eliminar prácticas de discriminación, segregación y exclusión en las aulas (Cobarruvias, 2019). Tony Booth y Mel Ainscow fueron quienes definieron el concepto en el año de 1999 y formó parte de la Guía para la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2000; citado en Cobarruvias, 2019). En dicha

versión, el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación sustituiría al concepto de Necesidades Educativas Especiales, debido a que la inclusión implica disminuir esas barreras que limitan el acceso y la participación al alumnado (Booth y Ainscow, 2000; citado en Covarrubias, 2019). No obstante, en la última versión traducida hecha por Echeita y colaboradores (2015), aún se tiene la idea de sustituir el concepto de necesidades educativas especiales, pues se asocia al concepto de discapacidad (Booth y Ainscow. 2015; citado en Covarrubias, 2019)

El concepto en sí de las barreras para el aprendizaje implica comprender los entornos físicos, sociales y culturales para determinar si son adecuados para permitir el aprendizaje de las personas. Una vez que se identifican estas barreras en los contextos, es necesario implementar estrategias que permitan minimizarlas o, mejor, eliminarlas (SEP, 2012). Además de esto, Covarrubias (2019) indica que en la educación inclusiva se contempla a todo el alumnado que pueda enfrentar obstáculos dentro de los contextos en donde interactúan y no sólo a un grupo de alumnos que enfrentan una determinada condición. En pocas palabras, cualquier alumno puede enfrentar alguna barrera para el aprendizaje.

Aunado a esto, las causas que originan la discapacidad no son explicadas desde lo científico o médico, sino más bien por algo completamente social, pues la misma sociedad impone barreras y restricciones sociales que los “incapacitan” (Palacios, 2008; SEP, 2012). Por eso Palacios (2008) considera que las personas con discapacidad pueden hacer aportaciones valiosas a la sociedad como cualquier otra persona. Es así que se requieren habilidades sociales y educativas básicas, como la socialización, la regulación emocional, la comprensión lectora o la producción de textos, entre otras, con el fin de disminuir estas barreras y potenciar mejor el aprendizaje.

3.3. Trabajo colaborativo.

Una vez definido el concepto de *barreras para el aprendizaje*, una manera de disminuir esas barreras es utilizar el aprendizaje colaborativo, debido a que es un método de práctica docente activa con un enfoque constructivista que fomenta el

desarrollo del conocimiento en el alumno, mediante la interacción que se produce en el aula (Ibarra e Izquierdo, 2010). El aprendizaje colaborativo es definido por Cabrera (2006; citado en Cabrera 2008) como “aquella situación en la que un grupo de personas establece un compromiso mutuo para desarrollar una tarea y en la que, solo la coordinación y relación de sus intercambios les permiten alcanzar un logro común” (p. 20-21)

El aprendizaje colaborativo, ayuda a realizar trabajos en equipo para que haya una retroalimentación y una evaluación, por parte de los alumnos, acerca de sus metas y logros. El aprendizaje colaborativo se basa en pequeños grupos de estudiantes, cercanos entre sí, que trabajan juntos de manera constante en el desarrollo y resolución de una tarea. Este tipo de aprendizaje es sinónimo de alianza, es decir, no hay una división de las labores sino un trabajo en conjunto para dar una respuesta a la tarea (Dillenbourg, 1999; Goodman, Geier, Haverty, Linton y McCready, 2001; Harris, 2003; citados en Cabrera, 2008).

Este aprendizaje es una variante del aprendizaje cooperativo, el cual es un modelo pedagógico activo en dónde los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños y, por lo general, son formados con heterogeneidad para poder maximizar el aprendizaje de los integrantes que enfrenten alguna barrera para el aprendizaje (Velázquez, 2015). Además gracias a esa interacción en el aula, el alumno forma su propio conocimiento y, al mismo tiempo, es responsable tanto de su propio aprendizaje como el del resto de los miembros de su equipo (Ibarra e Izquierdo, 2010).

Por consiguiente, hablar sobre habilidades colaborativas es importante. Este aprendizaje involucra habilidades interpersonales y grupales –el liderazgo, la toma de decisiones, la comunicación o las habilidades referentes al manejo de conflictos (Cabrera, 2008)- que permiten a los estudiantes trabajar en equipo. De acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1999; citado en Ibarra e Izquierdo, 2010) las características del aprendizaje colaborativo son la interdependencia positiva, la cual se consigue estableciendo objetivos grupales compartidos y definiendo una identidad grupal por parte de los miembros de un equipo; también cuenta con la interacción cara a cara, la responsabilidad individual, la autorreflexión y, como ya se

dijo, el desarrollo de habilidades sociales.

Por su parte, Glinz (2005) compara esta técnica contra la tradicional y afirma que los alumnos desarrollan habilidades cognitivas como la observación, el razonamiento, el juicio crítico, incluso argumenta que fomenta la seguridad en los alumnos para socializar. Como tal, el aprendizaje colaborativo ayuda a que todos resuelvan la tarea aportando con sus habilidades y conocimientos, es decir, los conocimientos individuales se comparten con los demás.

El trabajo colaborativo se construye bajo tres estructuras: la competencia, la cooperación y el individualismo. La primera de ellas -la competencia- se refiere a que el equipo alcanzará las metas siempre y cuando todos en su totalidad, se proponga a hacerlo; es decir, una relación ganar-ganar. En la segunda estructura, los alumnos hacen uso de la interdependencia positiva. Por último, en la estructura del individualismo se puede obtener el crecimiento de cada uno de los integrantes del equipo (Glinz, 2005). Retomando estas estructuras, autores como Goodman et al. (2001; citado en Cabrera 2008) y Lucero (2003), coinciden en que los estudiantes que aprenden en pequeños grupos animan a los demás a hacer preguntas, explicaciones y hasta justificar sus opiniones. Todo esto funciona al entablar conversaciones de cualquier índole, por ejemplo sobre un texto leído e inferir lo que el autor quiso dar a entender para formar un producto propio. De esta forma, se afirma que es una modalidad efectiva para fortalecer y desarrollar competencias en los estudiantes (Cabrera, 2008), incluso si estos alumnos enfrentan barreras para el aprendizaje.

Por otro lado, hay que tomar en cuenta los roles que tienen tanto los estudiantes como los profesores. Como ya se dijo, los estudiantes son los responsables de su aprendizaje, pero también deben estar motivados a querer aprender. Además, otro rol que tienen los estudiantes es aprender a ser colaborativos y entender que el aprendizaje es social y tener la capacidad metacognitiva del aprender a aprender (Collazos y Mendoza, 2006). Por su parte, los profesores juegan tres roles importantes en el trabajo colaborativo, pues van desde un diseñador instruccional, pasando por un mediador cognitivo y terminar como un instructor (Collazos, Guerrero y Vergara, 2001; Collazos y Mendoza, 2006).

El rol del diseñador instruccional es definir las condiciones iniciales, pues debe planear los objetivos y las unidades temáticas para generar el conocimiento mínimo que deben adquirir los estudiantes. Además, tendrá que tomar en cuenta que debe diseñar materiales y ambientes donde haya oportunidad de trabajar colaborativamente (Collazos y Mendoza 2006).

Por lo que toca al papel del profesor como mediador cognitivo es que debe promover el desarrollo de habilidades de razonamiento tales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la metacognición. Según Barrow (1992; citado en Collazos y Mendoza 2006) las actividades que debe llevar a cabo el mediador cognitivo son modelar el pensamiento de orden superior haciendo preguntas para verificar que los alumnos estén aprendiendo, tales como “¿por qué?”, “¿qué significa?” o “¿cómo sabes que es cierto?”. También, en cada una de las actividades el mediador deberá estar en constante cuestionamiento con los alumnos haciendo preguntas como ¿qué piensas?, ¿qué significa? o ¿qué implica hacer lo que has dicho? El mediador cognitivo debe dar pistas, retroalimentación y ayudarlos a usar una estrategia. Es aquí donde el concepto de aprendizaje guiado y la zona de desarrollo próximo son entendidos mejor pues se presentan en la interacción entre el aprendiz y el profesor (Vygotsky, 1978; citado en Collazos Y Mendoza, 2006).

Por último, como instructor el profesor debe pasar por tres fases. La primera es explicar la tarea, la estructura colaborativa y las habilidades sociales requeridas. Aquí el profesor debe enseñar a los estudiantes las habilidades de colaboración, es decir, aprender a colaborar (Collazos, Guerrero, Pino y Ochoa 2004; citado en Collazos y Mendoza, 2006).

La segunda fase consiste en monitorear e intervenir. Aquí Johnson y Johnson (1998) plantean que en éste momento el profesor debe ver si los estudiantes trabajan juntos, si realizan bien el trabajo, observar y dar retroalimentación. Por último, en la fase de evaluar y procesar, el profesor debe hacer una evaluación diagnóstica para saber el nivel del conocimiento y habilidades de los alumnos, hacer una evaluación formativa para ver el progreso en el logro de los objetivos y, por último, hacer una evaluación sumativa para determinar el nivel final del aprendizaje de los estudiantes (Collazos, Guerrero y Vergara 2001; Collazos y Mendoza, 2006).

Llegados hasta este punto, este aprendizaje no sólo se queda como una estrategia didáctica, sino que también aporta información para saber el avance que han tenido los alumnos en cuanto a los conocimientos y habilidades propuestos en los objetivos. Esto se puede determinar mediante una evaluación auténtica.

3.4 Evaluación auténtica.

La evaluación puede definirse como un proceso sistemático, organizado e intencional que permite obtener información útil para comparar los resultados obtenidos con los propósitos planteados y, desde ahí, elaborar un juicio para tomar acción de mantenerlo o fortalecerlo, incluso modificarlo. Sin embargo, para que haya una evaluación válida, esta debe de ajustarse de forma relevante a los criterios vinculados con los resultados de aprendizaje establecidos de un programa determinado (Brown, 2015). Por otro lado, la evaluación auténtica intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes procedimientos evaluativos (Ahumada, 2005).

Condemarín y Medina (2000; citado en ITEC, 2013) afirman que la evaluación auténtica mantiene una noción de la evaluación como algo integral y natural del aprendizaje. Por lo tanto, se utilizan diferentes técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes. También, la evaluación auténtica integra continuamente la evaluación por parte de los estudiantes, pues es una parte importante en el proceso de construcción y comunicación del significado (ITEC, 2013).

En sí la evaluación auténtica se basa en la especificación de resultados sobre aprendizajes significativos, según sea lo esperado y esto es reflejado en las tareas que realicen los estudiantes para demostrar su competencia. Por lo tanto, estas tareas deben estar centradas en fomentar el aprendizaje de los estudiantes (Brown, 2015).

Para conseguir una buena evaluación autentica se debe de utilizar la interrogación para clarificar propósitos sobre las aplicaciones, enfoques y métodos, en otras palabras, tener una evaluación ajustada a un propósito en específico. Esto

se obtiene preguntado lo siguiente: ¿A qué finalidad obedece la evaluación que se está realizando en ese momento? ¿Qué está siendo evaluado? ¿Qué método y enfoque es el más adecuado para la tarea? ¿Quién es el más indicado para evaluar? Y por último, ¿cuándo debería llevarse a cabo la evaluación? (Brown, 2015). Además, para considerar que es una evaluación adecuada hay que tomar en cuenta que se trata de un proceso que acompañan la secuencia formativa y que sirve de apoyo para conocer e informar el proceso de desarrollo de los estudiantes (Iborra e Izquierdo, 2010).

Por otro lado, este Informe de Prácticas presenta la estrategia del trabajo colaborativo, así que la evaluación se adaptó a criterios que aportaron información sobre el logro de la interacción, la retroalimentación y un desarrollo de la integración total de sus habilidades. Por esto mismo, si se intenta formar a los estudiantes en situaciones de aprendizaje con un contexto colaborativo hay que dejar de lado las evaluaciones individualizadas, pues con criterios apropiados en la evaluación grupal o por equipos, se permitirá innovar en los procesos evaluativos al integrar distintas formas que nos revelen el logro y el avance de los aprendizajes adquiridos. Por ejemplo, la observación a través de tablas de indicadores, registros descriptivos, rúbricas, así como cuestionarios y entrevistas. Todas estas ayudan a llevar una autoevaluación, evaluación y una hetero-evaluación (Iborra e Izquierdo, 2010). Al evaluar de manera grupal hace que el equipo actúe como tal y, además, el aprendizaje surge como una construcción global con todos los integrantes de un equipo.

Volviendo a la evaluación auténtica, ésta utiliza diferentes instrumentos para la recolección de datos como son los diarios reflexivos, mapas conceptuales, rúbricas, listas de cotejo, escala de apreciación y portafolios (ITEC, 2013). Sin embargo, en este trabajo se utilizan las rúbricas como instrumento de evaluación. Las rúbricas son, según Simón (2001; citado en ITEC, 2013), descriptores cualitativos, es decir, son instrumentos que valoran y califican del desempeño del alumno. Se pueden describir como “un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular” (ITEC, 2013 p. 18).

Dichos criterios son definidos por los objetivos, competencias o cualquier tarea a desarrollar.

Dentro de este Informe de Prácticas se diseñaron dos rúbricas analíticas generales y nueve específicas. Las rúbricas analíticas generales evaluaban el trabajo colaborativo y la comprensión lectora, mientras que las específicas evaluaban cada sesión del programa de intervención de acuerdo a los objetivos planteados en determinada sesión. En la rúbrica que evaluaba el trabajo colaborativo (Ver anexo 1), los criterios de evaluación fueron tomados de acuerdo a los conceptos y habilidades que pueden desarrollar los equipos según la revisión bibliográfica sobre el trabajo colaborativo como son la interdependencia positiva, la comunicación, la toma de decisiones, el logro de objetivos y la autoevaluación, mientras que los niveles de logro se obtuvieron mediante la descripción conceptual de cada uno de los criterios, según el trabajo colaborativo.

Por otro lado la rúbrica de comprensión lectora e inferenciación (Ver anexo 2) se realizó una selección similar a la rúbrica del trabajo colaborativo. Se acuerdo a la revisión bibliográfico los criterios que se determinaron fueron la utilización de conocimientos previos, la identificación de la idea principal, la clasificación de información, la secuenciación y las operaciones lógicas, que en este caso y de acuerdo al objetivo general, fue importante evaluar la formulación de inferencias. Cabe resaltar que cada uno de los criterios de evaluó a fondo en las sesiones por medio de las rúbricas específicas (Ver anexo 3 al 10).

Para realizar la evaluación con el uso de este instrumento se realizaba una observación por parte de tres facilitadores quienes se encargaban, además de observar interactuar con los equipos para obtener más información acerca de los niveles de logro que los equipos alcanzaban. Al término de las sesiones, los facilitadores se reunían haciendo un intercambio de observaciones y determinar el nivel alcanzado por cada uno de los equipos.

Llegados hasta este punto, se puede afirmar que una evaluación autentica dirigida hacia el trabajo colaborativo puede hacerse de una manera grupal o en equipo, pues lo importante es determinar lo logros de los alumnos en un nivel de

interacción y ayuda recíproca con sus compañeros. Todo esto se puede reflejar en los productos finales de los alumnos. Dicho lo anterior, la evaluación auténtica proporciona información para conocer el avance de cualquier tarea a desarrollar, que en este caso es la comprensión lectora y que según Aguirre (2010), la evaluación auténtica es una alternativa para evaluar la comprensión lectora, pues se tienen casos en que los profesores solo piden reportes de lectura, pero eso no da certeza de que el alumno o la alumna esté adquiriendo la habilidad. Aguirre (2010) utiliza instrumentos que ayuden a evaluar la comprensión lectora, principalmente obras literarias, como el uso de maquetas, portafolios y mapas conceptuales.

4. Experiencias similares.

La comprensión lectora es una habilidad que ha sido estudiada y evaluada con diferentes enfoques. Sin embargo, el presente informe se basa en una investigación e intervención en México, a través de un taller de comprensión lectora, razón por la cual es de suma importancia conocer experiencias similares que ayuden a dirigir mejor la implementación.

4.1. Nivel internacional.

Para saber lo que sucede en el plano internacional de la comprensión lectora, se pondrá de ejemplo a España. Rubén Llorens (Llorens, 2015) realizó un análisis cuasi experimental sobre la forma en que influye el nivel de comprensión lectora sobre los resultados académicos de alumnos de educación primaria en las áreas de matemáticas, lengua castellana y conocimientos del medio. Su objetivo principal era comprobar la influencia de la atención y comprensión lectora en sus resultados académicos. Con una población de 26 alumnos pertenecientes al 4° grado de primaria, fueron divididos en dos grupos de la misma cantidad (Grupo A y Grupo B). El Grupo A, denominado de control, recibió una explicación de la importancia de la comprensión lectora y su influencia en los resultados académicos, así como la importancia de leer y comprender. En resumen, el Grupo A recibió motivación, mientras que el Grupo B no recibió ninguna motivación ni explicación.

Antes de iniciar, se realizó un registro de las notas que habían obtenido los

alumnos anteriormente, en ambos grupos, de las asignaturas de matemáticas, castellano y conocimiento del medio. Después se efectuó la clase de explicación a los alumnos del Grupo A la importancia de la comprensión lectora y su influencia en los resultados académicos, esto puede ser parte de la motivación para fomentar la lectura. Una vez motivados se realizaron controles correspondientes a las mismas asignaturas para ambos grupos. Se encontró que hubo un mejoramiento en el grupo A y un empeoramiento generalizado en el grupo B. Por lo tanto, se concluyó que la falta de comprensión lectora y de atención por parte de los alumnos influye en los resultados académicos. Y esta comprensión lectora se puede mejorar a base de ejercicios, actividades y juegos (Llorens, 2015).

Por otro lado, en otra investigación también efectuada en España, Valdebenito (2012) realizó una intervención con un programa titulado “Leamos en pareja”, el cual buscaba mejorar la competencia lectora y, en especial, la comprensión lectora. El programa contó con 24 sesiones de lectura en pareja dentro del aula y hubo otras 24 sesiones de lectura en pareja en el hogar, estas últimas era opcionales por parte de los padres. Se contó con una población de 127 alumnos; 64 niños y 62 niñas entre siete y once años. Lo que se encontró fue que en los 127 alumnos hubo avances estadísticamente significativos en comparación con puntuaciones iniciales y finales.

4.2 Nivel regional: Latinoamérica.

Por lo que corresponde a Latinoamérica, en Perú, por ejemplo, Quiroz (2015) hizo una intervención con un programa titulado “Leo la imagen y comprendo mejor”. La investigación tenía por objetivo evaluar la eficacia de la aplicación del programa de comprensión lectora en un grupo experimental, con respecto al grupo control, en una institución educativa del distrito de Chorrillos. Se aplicó a 19 alumnos de edades entre 7 y 10 años con un rendimiento heterogéneo en comprensión lectora. Se aplicaron 20 sesiones, 3 veces por semana con una duración de 45 minutos por sesión. Estuvo constituido por un conjunto de cuentos y fábulas.

El objetivo del programa era mejorar el nivel de comprensión lectora de estudiantes de 3° año, al leer textos narrativos breves con imágenes que facilitaran

la comprensión, así como promover una actitud positiva hacia la lectura, aplicando estrategias que permitieran interpretar contenidos de la lectura. Al final se encontró que el programa incrementó de forma significativa a la comprensión lectora de los niños del grupo experimental. Hubo diferencias estadísticas en cuanto a la efectividad del programa, notándose que el mayor rendimiento correspondió al grupo experimental. Se concluyó que los estudiantes del grupo experimental evidenciaron deleite por la lectura optimizando sus conocimientos en diferentes niveles de comprensión lectora (Quiroz, 2015).

4.3. Nivel nacional: México.

En cuanto al nivel nacional, Loya (2005) realizó una propuesta de intervención donde incluía el trabajo en equipo para favorecer la comprensión lectora en alumnos de tercer año de primaria. Realizó primero un taller con los padres de familia para sensibilizarlos de la necesidad que tenían sus hijos para adquirir el gusto por la lectura y tener una buena comprensión lectora. Después, se realizó un taller con los niños para trabajar en equipo con la implementación de cuentos. Según los resultados de la intervención, los talleres fueron favorables. Se logró una mejoría en la práctica diaria de una o varias lecturas dentro de cada equipo de trabajo. Asimismo, en la lectura individual también hubo mejoras con respecto al gusto por la lectura.

Por último, Hernández (2018) aplicó un manual de comprensión lectora en niños de 2° año de primaria en Orizaba, Veracruz. Él buscaba que el estudiante fuera capaz de realizar adecuadamente las actividades del manual, para así enriquecer la comprensión lectora. Ese manual utiliza listas de cotejo y cuestionarios iniciales para la evaluación de cada sesión y de los alumnos. El manual consta de 6 sesiones con 5 actividades cada una, y fue aplicado en dos grupos, uno de 16 alumnos y otro de 23.

Uno de los problemas que encontró fue que la población tenía un alto índice sin comprender textos y, por lo tanto, no les gustaba leer. Además, los docentes no contaban con un programa que fuera llamativo y tampoco había fomento a la lectura por parte de los padres. Entonces, se concluyó, al término de la aplicación del

manual, que los alumnos mostraron empatía y capturó su atención para realizar actividades y, por ende, se logró reforzar la comprensión lectora y la fomentó.

El hecho de revisar algunas de las investigaciones que se han efectuado con respecto a la comprensión lectora en escolares de primaria, a pesar de que las primeras investigaciones son en el marco internacional, resulta de mucha ayuda para entender las distintas formas en que se puede realizar una intervención o un manual para mejorar la comprensión lectora. Cabe resaltar que hay una mejora en las intervenciones y sobre todo en el programa de la investigación de Quiroz (2015). En “Leo la imagen y comprendo mejor” se utilizaron cuentos y fábulas, por lo tanto, se dio pauta para realizar un programa de intervención relacionado con los cuentos para así favorecer el que los alumnos mejoren su lectura como sucedió en las investigaciones anteriormente presentadas. Además de que se buscó que los alumnos sean capaces de lograr un nivel inferencial que les permita, a su vez, alcanzar el nivel crítico cuando comiencen la educación secundaria.

Con todas las experiencias reunidas y revisión bibliográfica se diseñó, implementó y evaluó un taller de comprensión lectora para los alumnos de tercer año de primaria con el fin de ayudar a disminuir las barreras para el aprendizaje que pueden estar enfrentando a consecuencia de alguna deficiencia en su habilidad lectora.

5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

A continuación se describen las características, la población y el objetivo del programa de intervención que fue diseñado, impartido y evaluado. Así como la problemática encontrada en el aula de acuerdo con la revisión bibliográfica.

5.1. Programa de intervención.

Bajo el enfoque de una investigación cualitativa se diseñó el taller “Contemos nuestro cuento” (*ver cartas descriptivas*) que constó de 16 sesiones con una duración de 1 hora cada una. Estuvo dividido en tres bloques. En el primer bloque llamado “Trabajemos juntos”, se realizaron actividades relacionadas con el acercamiento al trabajo colaborativo, así como la conformación al azar de cuatro equipos, dos de tres integrantes y dos de cuatro integrantes.

En el bloque 2, “Comencemos a leer”, se subdividió en dos partes. La primera parte se relacionó con actividades que contribuyeran a la comprensión literal. La segunda parte se refirió a actividades y estrategias que ayudaran a favorecer la comprensión inferencial.

En el bloque 3, “Contemos nuestro cuento”, se enlazaron las estrategias y los conocimientos logrados durante el taller, para así dar paso a la grabación de un radiocuento. La implementación del taller estuvo a cargo tres facilitadores, quienes llevaron a cabo la impartición de las sesiones así como la evaluación de las mismas.

5.2. Objetivo fundamental.

Al finalizar el programa de intervención los y las participantes serán capaces de utilizar la habilidad de comprensión inferencial con el fin de entender y resumir distintos textos narrativos acordes a su edad.

5.3. Población.

Los participantes fueron 8 niños y 6 niñas de 3° año de primaria con una edad comprendida entre los ocho y los nueve años. Todos fueron alumnos y alumnas pertenecientes a una escuela primaria pública, ubicada en la alcaldía Miguel

Hidalgo, de la Ciudad de México.

5.4. Escenario.

Se trabajó dentro de un salón de clases, ubicado en el primer piso de un edificio de tres niveles más planta baja. El salón tenía una dimensión aproximada de 16 m², cuenta con buena iluminación tanto de lámparas y ventanas, así como la cantidad suficiente de pupitres compartidos, además cuenta con un escritorio para la docente y dos pizarrones; uno blanco y otro verde. También tenía un estante para libros de texto y cuadernos de los alumnos, y tres mesas que servían como una pequeña biblioteca del salón.

5.5. Fases

Fases	Ago. 19				Sep. 19				Oct. 19				Nov. 19				Dic. 19				Feb. 20			
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Inserción	■																							
Observación sin categorías		■																						
Entrevista a docentes		■																						
Observación con categorías			■	■																				
Elaboración del programa				■	■	■	■	■																
Implementación									■	■	■	■	■	■	■	■								
Evaluación final																	■	■	■	■	■	■	■	
Revisión bibliográfica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		

Tabla 1. Diagrama de Gant que señala las fases del informe, desde la inserción al escenario hasta la evaluación del programa.

La inserción al escenario de prácticas comenzó con una evaluación inicial que consistió en una serie de observaciones sin categorías y una entrevista con la docente para conocer las necesidades del grupo, así como el primer acercamiento al mismo. La docente reportó que el grupo tenía dificultades con la lectura y la convivencia dentro del mismo. Después, de obtener la información acerca de las necesidades del grupo, se realizó otra serie de observaciones, esta vez con categorías de acuerdo a lo que se había observado anteriormente tomando en cuenta lo reportado por la docente, en la que se puso más atención en lo referente a la lectura y la conformación del grupo. A partir de la observación categórica, se problematizaron los datos obtenidos para dar el inicio de una revisión teórica-documental. De acuerdo con la revisión documental, se diseñó un programa de intervención y los recursos de evaluación auténtica, que en este caso fueron rúbricas generales y específicas. Como siguiente paso, se determinaron los papeles que cumplirían tres facilitadores para la implementación del programa. Finalmente, se realizó una evaluación final que consistió en la recolección de datos y el análisis de resultados.

5.6. Materiales, instrumentos y recursos del programa

Como parte de las actividades relacionadas con la comprensión lectora y de las actividades que implicaron el trabajo colaborativo, se utilizaron cuentos infantiles de terror, una canción del programa infantil “31 minutos” y varios videos informativos e ilustrativos de YouTube. Además, se hizo el uso de instrumentos técnicos como una computadora, un proyector, bocinas, textos y recortes. Por otro lado, se crearon rúbricas específicas para cada sesión y dos rúbricas generales; una para evaluar la comprensión lectora y otra para el trabajo colaborativo. Se tomaron en cuenta, también, las observaciones realizadas dentro de cada una de las sesiones.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo con la evaluación auténtica, que se basa en la especificación de resultados sobre aprendizajes significativos, y esto es reflejado en las tareas que realicen los estudiantes para demostrar su competencia (Brown, 2015). Como herramienta de evaluación, se utilizó la rúbrica como un instrumento que valora el desempeño del alumno, así como el aprendizaje, los conocimientos y las competencias logradas (ITEC, 2013).

Por lo tanto, se diseñaron y se aplicaron tres rúbricas diferentes en cada una de las sesiones, excepto en las tres primeras. La primer rúbrica evaluaba el trabajo colaborativo, la segunda la comprensión lectora y la tercer rúbrica, catalogada como específica, era de acuerdo al objetivo planteado en la sesión.

La rúbrica que evaluaba el trabajo colaborativo de los equipos se basaba en cinco criterios: interdependencia positiva, comunicación, toma de decisiones, logros de objetivos y autoevaluación. La rúbrica que evaluaba la comprensión lectora se basó en cinco criterios: utilización de conocimientos previos, identificación de la idea principal, clasificación de información, secuenciación y operaciones lógicas, esta última iba más orientada a la formulación de inferencias. Estas rúbricas fueron aplicadas a lo largo del taller y se calificaron en tres niveles de logro; alto, medio y bajo, a la par que se aplicaba una rúbrica específica en cada sesión.

En el siguiente apartado se describen los resultados obtenidos, que de acuerdo con en el apartado de evaluación auténtica, la recolección de datos fue realizada por los tres facilitadores que implementaron y observaron en cada una de las sesiones y, al finalizar, se reunían para determinar el logro alcanzado de cada uno de los equipos.

6.1. RESULTADOS

Aunque todas las rúbricas generales se aplicaron a lo largo del taller, algunas fueron introduciéndose poco a poco. Por ejemplo, la rúbrica “Trabajo Colaborativo” se aplicó a partir de la sesión 1 y la rúbrica “Comprensión Lectora e Inferenciación” se aplicó desde la sesión 4 hasta finalizar el taller. Al mismo tiempo, los facilitadores aplicaron las rúbricas específicas en cada sesión. Esto se debió a la estructura del programa de intervención, pues el primer bloque enfatiza el conocimiento y comprensión del trabajo en equipo. A partir de segundo bloque se enfocó totalmente en el objetivo general del taller.

A continuación se presenta los resultados obtenidos en cada una de las sesiones del taller y se muestran los resultados de las rúbricas aplicadas e interpretación de los mismos. Cabe aclarar que el “nivel de logro” representa a los cuatro equipos y se encuentra iluminado de color azul. En la columna de “Observaciones” se redactaron notas dependiendo de lo que se observó en determinada sesión o si algún equipo obtuvo un nivel mayor o menor de nivel de logro. También se menciona el nombre de los cuatro equipos: “Monsterring.”, “Toy Story”, “Los tiburones rojos” y “El Rey León”

Bloque 1: Trabajemos juntos; Sesión 1.

TRABAJO COLABORATIVO

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Interdependencia positiva.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aportan ideas o acuerdos para lograr la meta y se apoyan compartiendo recursos (materiales y conocimientos) para lograrlo. Reconocen tanto el éxito de sus compañeros como el éxito propio.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aporta ideas o acuerdos, sin embargo, algunos alumnos intentan apoyar pero no saben cómo hacerlo.	Los alumnos se muestran indiferentes con los integrantes del equipo y optan por trabajar solos.	
Comunicación	Los alumnos son capaces de transmitir sus ideas de manera respetuosa, con voz fuerte y clara, en el momento adecuado.	Los alumnos pueden imponer sus ideas sin expresarlas, por lo tanto, los demás integrantes requieren apoyo de los facilitadores para comunicarse en el equipo.	Los alumnos imponen sus ideas sin expresarlas y aún con apoyo de los facilitadores hay una consolidación nula en la comunicación.	
Toma de decisiones	Los alumnos participan de manera activa, logrando un consenso para dar solución tanto a los restos de la actividad como la resolución problemas internos mediante la interacción dialógica.	La mayoría de los integrantes del equipo participan para lograr la meta, pero en ocasiones necesitan apoyo de las facilitadoras para mediar situaciones.	A los alumnos les cuesta trabajo llegar a un consenso por tanto se crean diferencias entre los integrantes del equipo que les impide realizar la actividad o prefieren trabajar solos.	
Logro de objetivos	Los alumnos mantienen una meta común hasta lograrla. Entregan las actividades en los tiempos establecidos y con adecuada presentación.	Los alumnos requieren más tiempo del establecido para concluir las actividades. Se les dificulta llegar a la meta, pero en ocasiones lo consiguen.	Los alumnos pierden el objetivo de la actividad y entregan actividades inconclusas y/o poco adecuadas acorde a la actividad.	
Autoevaluación	Los alumnos identifican el logro de la meta deseada. Se retroalimentan para mejorar su desempeño en futuras actividades.	Los alumnos requieren mediación de las facilitadoras para retroalimentar su desempeño en las actividades.	Los alumnos siguen repitiendo observaciones que se les recomendó mejorar en cuanto a su desempeño.	

Figura 1. Se muestra la rúbrica “Trabajo Colaborativo”, previamente aplicada, para evaluar la sesión1 del taller: “Contemos nuestro cuento”

El objetivo de la sesión 1 consistió en que los alumnos conocieran el contenido y las nociones previas para la colaboración y el trabajo en equipo que se implementarían a lo largo del taller; esto a través de dinámicas de integración. De esta forma se realizó la presentación de los facilitadores y se organizaron dos dinámicas de integración (*Ver sesión 1*).

De acuerdo con lo que se observa en la Figura 1, se pudo concluir que los alumnos contaban con las nociones previas respecto a trabajar en equipo. Sin embargo, al ver que se encontraron en un nivel medio en cuatro categorías, se determinó que requerían más formación en el ámbito del trabajo colaborativo para alcanzar las metas de manera adecuada.

En cuanto a la categoría de 'autoevaluación', que fue en la que obtuvieron un nivel alto, los alumnos reconocían sus errores y trataban de retroalimentarse para mejorar. No obstante, al momento de realizar las actividades, su comunicación era poco adecuada; todos proponían ideas, pero muy pocas las tomaban en cuenta o algunos no sabían cómo expresarlas. Por esta razón, se determinó que necesitaban mayor soporte para saber cómo trabajar en equipo.

Bloque 1: Trabajemos juntos; Sesión 2.

TRABAJO COLABORATIVO

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Interdependencia positiva.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aportan ideas o acuerdos para lograr la meta y se apoyan compartiendo recursos (materiales y conocimientos) para lograrlo. Reconocen tanto el éxito de sus compañeros como el éxito propio.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aporta ideas o acuerdos, sin embargo, algunos alumnos intentan apoyar pero no saben cómo hacerlo.	Los alumnos se muestran indiferentes con los integrantes del equipo y optan por trabajar solos.	
Comunicación	Los alumnos son capaces de transmitir sus ideas de manera respetuosa, con voz fuerte y clara, en el momento adecuado.	Los alumnos pueden imponer sus ideas sin expresarlas, por lo tanto, los demás integrantes requieren apoyo de los facilitadores para comunicarse en el equipo.	Los alumnos imponen sus ideas sin expresarlas y aún con apoyo de los facilitadores hay una consolidación nula en la comunicación.	
Toma de decisiones	Los alumnos participan de manera activa, logrando un consenso para dar solución tanto a los restos de la actividad como la resolución problemas internos mediante la interacción dialógica.	La mayoría de los integrantes del equipo participan para lograr la meta, pero en ocasiones necesitan apoyo de las facilitadoras para mediar situaciones.	A los alumnos les cuesta trabajo llegar a un consenso por tanto se crean diferencias entre los integrantes del equipo que les impide realizar la actividad o prefieren trabajar solos.	El equipo Rey León se encuentra en medio, pero un integrante tuvo conflictos con el equipo.
Logro de objetivos	Los alumnos mantienen una meta común hasta lograrla. Entregan las actividades en los tiempos establecidos y con adecuada presentación.	Los alumnos requieren más tiempo del establecido para concluir las actividades. Se les dificulta llegar a la meta, pero en ocasiones lo consiguen.	Los alumnos pierden el objetivo de la actividad y entregan actividades inconclusas y/o poco adecuadas acorde a la actividad.	
Autoevaluación	Los alumnos identifican el logro de la meta deseada. Se retroalimentan para mejorar su desempeño en futuras actividades.	Los alumnos requieren mediación de las facilitadoras para retroalimentar su desempeño en las actividades.	Los alumnos siguen repitiendo observaciones que se les recomendó mejorar en cuanto a su desempeño.	El equipo Rey León requiere de nuestro apoyo para mediar situaciones.

Figura 2. Se muestra la rúbrica “Trabajo Colaborativo”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 2 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

El objetivo de la segunda sesión era que los alumnos conocieran la importancia de trabajar colaborativamente para alcanzar metas que satisfagan los intereses del equipo a través de un ejemplo. De esta forma, se presentó un vídeo y se comentó sobre lo que significaba trabajar en equipo. A continuación, se conformaron cuatro equipos de trabajo para el resto del taller y se realizó su primera actividad como equipo la cual consistió en elegir un nombre y hacer un dibujo que los representara como equipo (*Ver sesión 2*).

De acuerdo con lo que se puede observar en la Figura 2, los alumnos sobresalieron en la categoría de 'comunicación'. Después de ver el video y de una pequeña plática lograron transmitir sus ideas de manera respetuosa, en comparación con la sesión anterior, en donde hubo una participación grupal y, en esta ocasión, al ser reunidos en grupos pequeños, los alumnos tuvieron más confianza y facilidad para transmitir sus ideas y de ser escuchados.

En las categorías de 'interdependencia' y el 'logro de objetivos' se mantuvieron en un nivel medio, esto fue porque la mayoría de los alumnos continuarían aprendiendo tanto las condiciones básicas como la importancia de trabajar en equipo, por lo tanto, son aspectos que se tuvieron que fortalecer en las siguientes sesiones.

Por lo que respecta a la 'toma de decisiones' y la 'autoevaluación', los alumnos obtuvieron una mejoría porque lograron la meta y conservaron la retroalimentación de sus errores como equipo. Sin embargo, como se muestra en las observaciones, el equipo Rey León se mantuvo en un nivel medio en ambas categorías debido a los conflictos entre los integrantes, conflictos que tuvieron que ser resueltos con ayuda de los facilitadores.

Bloque 1: Trabajemos juntos; Sesión 3.

TRABAJO COLABORATIVO

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Interdependencia positiva.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aportan ideas o acuerdos para lograr la meta y se apoyan compartiendo recursos (materiales y conocimientos) para lograrlo. Reconocen tanto el éxito de sus compañeros como el éxito propio.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aporta ideas o acuerdos, sin embargo, algunos alumnos intentan apoyar pero no saben cómo hacerlo.	Los alumnos se muestran indiferentes con los integrantes del equipo y optan por trabajar solos.	
Comunicación	Los alumnos son capaces de transmitir sus ideas de manera respetuosa, con voz fuerte y clara, en el momento adecuado.	Los alumnos pueden imponer sus ideas sin expresarlas, por lo tanto, los demás integrantes requieren apoyo de los facilitadores para comunicarse en el equipo.	Los alumnos imponen sus ideas sin expresarlas y aún con apoyo de los facilitadores hay una consolidación nula en la comunicación.	
Toma de decisiones	Los alumnos participan de manera activa, logrando un consenso para dar solución tanto a los restos de la actividad como la resolución problemas internos mediante la interacción dialógica.	La mayoría de los integrantes del equipo participan para lograr la meta, pero en ocasiones necesitan apoyo de las facilitadoras para mediar situaciones.	A los alumnos les cuesta trabajo llegar a un consenso por tanto se crean diferencias entre los integrantes del equipo que les impide realizar la actividad o prefieren trabajar solos.	El equipo Rey León siguió teniendo conflictos. Sin embargo, han podido solucionarlo con poca ayuda de los facilitadores.
Logro de objetivos	Los alumnos mantienen una meta común hasta lograrla. Entregan las actividades en los tiempos establecidos y con adecuada presentación.	Los alumnos requieren más tiempo del establecido para concluir las actividades. Se les dificulta llegar a la meta, pero en ocasiones lo consiguen.	Los alumnos pierden el objetivo de la actividad y entregan actividades inconclusas y/o poco adecuadas acorde a la actividad.	
Autoevaluación	Los alumnos identifican el logro de la meta deseada. Se retroalimentan para mejorar su desempeño en futuras actividades.	Los alumnos requieren mediación de las facilitadoras para retroalimentar su desempeño en las actividades.	Los alumnos siguen repitiendo observaciones que se les recomendó mejorar en cuanto a su desempeño.	

Figura 3. Se muestra la rúbrica “Trabajo Colaborativo”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 3 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

El objetivo de la sesión 3 fue contribuir a que los alumnos aplicaran las condiciones básicas para trabajar colaborativamente de tal manera que se facilitara el logro común a través de una dinámica activa por equipos, por lo tanto, se continuó con otra actividad que ponía en práctica el trabajo en colaboración a través de una competencia por equipos (*ver sesión 3*).

En la Figura 3 se observan los resultados y se puede afirmar que hubo cambios, en comparación con la sesión 2. Por un lado, la 'interdependencia positiva' se mantuvo en un nivel medio porque en la autoevaluación algunos integrantes de los equipos mencionaron que tenían ideas, pero no sabían si sus compañeros las tomarían en cuenta. Por otro lado, la 'comunicación' bajó a un nivel medio, lo cual pudo deberse a que los equipos pedían ayuda a los facilitadores para mediar las ideas que tenían y ponerlas en práctica. En este aspecto, se puede decir que los equipos fueron dependientes de campo.

En cuanto al 'logro de objetivos', obtuvieron un nivel alto. Una vez que se llegó a un acuerdo, con ayuda de los facilitadores, los objetivos de la actividad y el de la sesión se lograron adecuadamente. Por último, en las categorías de 'autoevaluación' y la 'toma de decisiones' los equipos se mantuvieron en un nivel alto, excepto el equipo Rey León que volvió a manifestar conflictos entre sus compañeros, pero pudieron resolverlos entre ellos con poca ayuda de los facilitadores.

Bloque 2: Comencemos a leer: comprensión literal; Sesión 4.

TRABAJO COLABORATIVO

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Interdependencia positiva.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aportan ideas o acuerdos para lograr la meta y se apoyan compartiendo recursos (materiales y conocimientos) para lograrlo. Reconocen tanto el éxito de sus compañeros como el éxito propio.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aporta ideas o acuerdos, sin embargo, algunos alumnos intentan apoyar pero no saben cómo hacerlo.	Los alumnos se muestran indiferentes con los integrantes del equipo y optan por trabajar solos.	La mayoría de los alumnos estuvieron distantes en esta sesión, por eso el grupo alcanzó un nivel medio en todas las categorías.
Comunicación	Los alumnos son capaces de transmitir sus ideas de manera respetuosa, con voz fuerte y clara, en el momento adecuado.	Los alumnos pueden imponer sus ideas sin expresarlas, por lo tanto, los demás integrantes requieren apoyo de los facilitadores para comunicarse en el equipo.	Los alumnos imponen sus ideas sin expresarlas y aún con apoyo de los facilitadores hay una consolidación nula en la comunicación.	
Toma de decisiones	Los alumnos participan de manera activa, logrando un consenso para dar solución tanto a los restos de la actividad como la resolución problemas internos mediante la interacción dialógica.	La mayoría de los integrantes del equipo participan para lograr la meta, pero en ocasiones necesitan apoyo de las facilitadoras para mediar situaciones.	A los alumnos les cuesta trabajo llegar a un consenso por tanto se crean diferencias entre los integrantes del equipo que les impide realizar la actividad o prefieren trabajar solos.	
Logro de objetivos	Los alumnos mantienen una meta común hasta lograrla. Entregan las actividades en los tiempos establecidos y con adecuada presentación.	Los alumnos requieren más tiempo del establecido para concluir las actividades. Se les dificulta llegar a la meta, pero en ocasiones lo consiguen.	Los alumnos pierden el objetivo de la actividad y entregan actividades inconclusas y/o poco adecuadas acorde a la actividad.	
Autoevaluación	Los alumnos identifican el logro de la meta deseada. Se retroalimentan para mejorar su desempeño en futuras actividades.	Los alumnos requieren mediación de las facilitadoras para retroalimentar su desempeño en las actividades.	Los alumnos siguen repitiendo observaciones que se les recomendó mejorar en cuanto a su desempeño.	

Figura 4. Se muestra la rúbrica "Trabajo Colaborativo", previamente aplicada, para evaluar la sesión 4 del taller: "Contemos nuestro cuento".

COMPRENSIÓN LECTORA E INFERENCIACIÓN

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Utilización de conocimientos previos	Expresan e integran información previa sobre algún objeto, evento o situación con conocimiento nuevo.	Se les dificulta la integración de información previa con el conocimiento nuevo, pero logran expresarlo e integrarlo con apoyo de los facilitadores.	Aún con apoyo de los facilitadores, la dificultad de integración de información previa con conocimiento nuevo persiste.	
Identifica la idea principal	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Mencionan, señalan o escriben información relevante y sustancial parafraseando el texto.	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Requieren de apoyo por parte de los facilitadores para mencionar, señalar o escribir la información relevante y sustancial del texto.	Requieren apoyo para la interpretación del significado de las palabras en un texto, por lo tanto, sólo señala la tematización del texto.	
Clasificación de información	Ubican elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto agrupándolos por características semejantes o parecidas.	Con ayuda de los facilitadores ubica elementos (objetos, escenarios y personajes) de los textos por características semejantes o parecidas.	Se le dificulta ubicar elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto por características semejantes o parecidas aún con apoyo de las facilitadoras.	
Secuenciación	Organiza el texto acorde a la temática. Ordena los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia.	Organiza el texto acorde a la temática. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para ordenar los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.	Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para organizar el texto de acorde a la temática y a los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.	
Operaciones lógicas: Formulación de inferencias	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito para después construir un significado implícito del texto.	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito, pero, requiere apoyo por parte de los facilitadores para construir un significado implícito del texto.	Requiere apoyo por parte de los facilitadores en la utilización de conocimiento previo y la identificación de la idea principal en lo explícito, por lo tanto, a construcción de un significado implícito es poco probable.	

Figura 5. Se muestra la rúbrica “Comprensión lectora e inferenciación”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 4 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

Bloque 2. Sesión 4: “Categorizando.” Rubrica 1. CATEGORIZACIÓN

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Detección de palabras.	Localiza y subraya la mayor parte de las palabras a través de una revisión detallada del texto, favoreciendo una selección adecuada, sin ayuda de los facilitadores.	Localiza y subraya algunas palabras a través de una revisión detallada del texto, sin embargo, requiere apoyo por parte de los facilitadores para concluir la selección adecuada de palabras.	Localiza y subraya muy pocas palabras adecuadas y requiere apoyo continuo por parte de los facilitadores.	
Categorización	Explica con sus propias palabras el concepto de una categoría de manera adecuada. Agrupa de manera adecuada las palabras proporcionadas por los facilitadores, tomando en cuenta características similares. Compone nuevas agrupaciones con palabras diferentes a las proporcionadas por los facilitadores y las nombra de manera adecuada a estas nuevas categorías.	Explica con sus propias palabras el concepto de una categoría de manera adecuada. Agrupa de manera adecuada las palabras proporcionadas por los facilitadores, tomando en cuenta características similares. Se le dificulta nombrar y componer nuevas agrupaciones con palabras diferentes a las proporcionadas por los facilitadores, pero con ayuda de los facilitadores lo logra.	Explica con dificultad el concepto de una categoría, pero con ayuda de los facilitadores lo logra. Se le dificulta agrupar las palabras proporcionadas por los facilitadores, pero con ayuda lo logra. A pesar de recibir apoyo por parte de los facilitadores se le sigue dificultando nombrar y componer nuevas agrupaciones con palabras diferentes a las proporcionadas.	

Figura 6. Se muestra la rúbrica “Categorización”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 4 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

El objetivo de la cuarta sesión era ayudar a que los alumnos comprendieran la categorización para conformar campos semánticos y así construir las bases de la comprensión inferencial. Con este objetivo se llevaron a cabo 2 actividades; en la primera actividad se presentó y se leyó un cuento con palabras repetidas y después los alumnos utilizaron esas palabras para formar categorías o campos semánticos (*ver sesión 4*).

Dentro de la evaluación sobre el trabajo colaborativo (*Figura 4*), se encontró que todo el grupo alcanzó, en todas las categorías, un nivel medio. Esto se debió a que la mayoría de los alumnos se mostró indiferente a la actividad. Esto supone que al tratarse de una actividad con bajo grado de dificultad no le dieron la importancia necesaria; es decir, los alumnos sabían cómo utilizar la categorización, pero no sabían cómo se llamaba o cómo definirla.

Los resultados obtenidos en la *Figura 5* demuestran que los alumnos obtuvieron un nivel alto en la 'utilización de conocimientos previos' debido a que supieron relacionar el campo semántico como una colección. Cabe resaltar que el concepto de categorización era limitado, pero al ponerlo en práctica sabían cómo realizarlo. Por otra parte, en la 'identificación de la idea principal' y la 'clasificación de información', obtuvieron un nivel medio. Esto fue así porque la interpretación y clasificación del texto requirió ayuda de los facilitadores, sin embargo, de forma oral rescataban parte de la idea principal del texto. El resultado supone que la habilidad escrita está limitada. Por último, la secuenciación y la formulación de inferencias aún son limitadas, esto se debía a que son procesos más complejos que aún el taller no los había abordado.

En la *Figura 6* se aprecian los resultados en la que la detección de palabras, es decir, la atención selectiva se mantuvo en un nivel medio porque se les dificultó encontrar e identificar el tipo de palabras que se les pedía, además de que la lectura en voz alta, se realizó de manera rápida en comparación con la lectura de los alumnos. En cuanto a la 'categorización', se ubicaron en un nivel alto, pues a pesar de que no sabían el concepto, al final de la sesión lograban explicar lo que era una categoría y, gracias a sus conocimientos previos, podían formar una nueva. Con esto último se puede decir que se logró el objetivo de la sesión.

Bloque 2: Comencemos a leer: comprensión literal; Sesión 5.

TRABAJO COLABORATIVO

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Interdependencia positiva.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aportan ideas o acuerdos para lograr la meta y se apoyan compartiendo recursos (materiales y conocimientos) para lograrlo. Reconocen tanto el éxito de sus compañeros como el éxito propio.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aporta ideas o acuerdos, sin embargo, algunos alumnos intentan apoyar pero no saben cómo hacerlo.	Los alumnos se muestran indiferentes con los integrantes del equipo y optan por trabajar solos.	El equipo Rey León continuó teniendo dificultades entre sus integrantes, por lo tanto, fue el único que alcanzó un nivel bajo.
Comunicación	Los alumnos son capaces de transmitir sus ideas de manera respetuosa, con voz fuerte y clara, en el momento adecuado.	Los alumnos pueden imponer sus ideas sin expresarlas, por lo tanto, los demás integrantes requieren apoyo de los facilitadores para comunicarse en el equipo.	Los alumnos imponen sus ideas sin expresarlas y aún con apoyo de los facilitadores hay una consolidación nula en la comunicación.	
Toma de decisiones	Los alumnos participan de manera activa, logrando un consenso para dar solución tanto a los restos de la actividad como la resolución problemas internos mediante la interacción dialógica.	La mayoría de los integrantes del equipo participan para lograr la meta, pero en ocasiones necesitan apoyo de las facilitadoras para mediar situaciones.	A los alumnos les cuesta trabajo llegar a un consenso por tanto se crean diferencias entre los integrantes del equipo que les impide realizar la actividad o prefieren trabajar solos.	Aún con el apoyo de los facilitadores, los integrantes del equipo Rey León se encuentran en un nivel bajo.
Logro de objetivos	Los alumnos mantienen una meta común hasta lograrla. Entregan las actividades en los tiempos establecidos y con adecuada presentación.	Los alumnos requieren más tiempo del establecido para concluir las actividades. Se les dificulta llegar a la meta, pero en ocasiones lo consiguen.	Los alumnos pierden el objetivo de la actividad y entregan actividades inconclusas y/o poco adecuadas acorde a la actividad.	
Autoevaluación	Los alumnos identifican el logro de la meta deseada. Se retroalimentan para mejorar su desempeño en futuras actividades.	Los alumnos requieren mediación de las facilitadoras para retroalimentar su desempeño en las actividades.	Los alumnos siguen repitiendo observaciones que se les recomendó mejorar en cuanto a su desempeño.	

Figura 7. Se muestra la rúbrica “Trabajo colaborativo”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 5 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

COMPRENSIÓN LECTORA E INFERENCIACIÓN

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Utilización de conocimientos previos	Expresan e integran información previa sobre algún objeto, evento o situación con conocimiento nuevo.	Se les dificulta la integración de información previa con el conocimiento nuevo, pero logran expresarlo e integrarlo con apoyo de los facilitadores.	Aún con apoyo de los facilitadores, la dificultad de integración de información previa con conocimiento nuevo persiste.	
Identifica la idea principal	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Mencionan, señalan o escriben información relevante y sustancial parafraseando el texto.	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Requieren de apoyo por parte de los facilitadores para mencionar, señalar o escribir la información relevante y sustancial del texto.	Requieren apoyo para la interpretación del significado de las palabras en un texto, por lo tanto, sólo señala la tematización del texto.	
Clasificación de información	Ubican elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto agrupándolos por características semejantes o parecidas.	Con ayuda de los facilitadores ubica elementos (objetos, escenarios y personajes) de los textos por características semejantes o parecidas.	Se le dificulta ubicar elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto por características semejantes o parecidas aún con apoyo de las facilitadoras.	
Secuenciación	Organiza el texto acorde a la temática. Ordena los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia.	Organiza el texto acorde a la temática. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para ordenar los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.	Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para organizar el texto de acorde a la temática y a los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada	
Operaciones lógicas: Formulación de inferencias	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito para después construir un significado implícito del texto.	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito, pero, requiere apoyo por parte de los facilitadores para construir un significado implícito del texto.	Requiere apoyo por parte de los facilitadores en la utilización de conocimiento previo y la identificación de la idea principal en lo explícito, por lo tanto, la construcción de un significado implícito es poco probable.	

Figura 8. Se muestra la rúbrica “Comprensión lectora e inferenciación”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 5 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

Bloque 2. Sesión 5: "Completemos un cuento." Rúbrica 2. SECUENCIACIÓN DE UN CUENTO

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Reconocimiento de las características de un cuento.	Explica con sus propias palabras las partes de un cuento. Reconoce el papel fundamental de los personajes y los escenarios.	Explica con ayuda de los facilitadores las partes de un cuento. Reconoce el papel fundamental de los personajes y los escenarios.	Se le dificulta explicar las partes de un cuento, aún con la ayuda de los facilitadores, al igual que se le dificulta reconocer el papel fundamental de los personajes y escenarios.	
Secuenciación	Reconoce los personajes y escenarios de las imágenes. Reconoce las situaciones presentes en las imágenes. Ordena las imágenes espacio-temporal de manera lógica para contar una historia propia.	Reconoce los personajes y escenarios de las imágenes. Con ayuda de los facilitadores reconoce las situaciones presentadas en las imágenes, por lo tanto, le ayuda a ordenarlas de manera lógica y contar una historia propia.	Con ayuda de los facilitadores reconoce a los personajes y escenarios, al igual que las situaciones presentadas en las imágenes, sin embargo, se le dificulta ordenarlas de manera lógica, aún con ayuda de los facilitadores	

Figura 9. Se muestra la rúbrica "Secuenciación de un cuento", previamente aplicada, para evaluar la sesión 5 del taller: "Contemos nuestro cuento".

Para esta sesión se realizaron dos actividades (*Ver sesión 5*). En la primera actividad se les dio una breve explicación del cuento y sus partes; después se les entregó un cuento con la consigna de completar los espacios vacíos con imágenes. La segunda actividad consistió en contar un cuento por medio de imágenes. Esto porque el objetivo de la sesión era que los alumnos aplicaran la secuenciación de imágenes en torno a una idea principal para reconocer los elementos básicos de una historia.

Lo que se puede observar en la Figura 7, acerca del trabajo colaborativo y en comparación con la sesión cuatro, es que el grupo se mantuvo en un nivel medio en todas las categorías exceptuando la categoría de 'Autoevaluación'. En las categorías de 'interdependencia positiva' y 'toma de decisiones' todos los equipos enfrentaron dificultades. Esto pudo deberse a que las actividades demandaban más integración como equipo, algo que al equipo El Rey León le siguió costando trabajo durante la sesión, por eso es el único que se encuentra en un nivel bajo. Sin embargo, esto ayudó a que todo el grupo se autoevaluara y se retroalimentaran tomando en cuenta las dificultades que enfrentaron en cada equipo. Cabe resaltar que el equipo Rey León también supo identificar sus dificultades. Es por eso que en la categoría 'autoevaluación' estuvieron en un nivel alto. Y, en cuanto a la categoría de 'logro de objetivos', requirieron más tiempo de lo establecido, pero en esta ocasión lograron la meta.

En cuanto a los resultados que se pueden ver en la Figura 8, estos tuvieron una variación en comparación con la sesión cuatro. Los equipos lograron un nivel medio en todas las categorías. Por ejemplo, en la categoría de 'utilización de conocimientos previos' bajó, debido a los alumnos tenían nociones claras de los elementos básicos que conforman una historia, pero se les dificultaba explicarlas. Por otro lado, la 'secuenciación' y 'la formulación de inferencias' subieron a un nivel medio debido a que en la sesión anterior ya se habían abordado esos procesos, por lo que la secuenciación se fortaleció en esta sesión. Y por lo que respecta a la 'identificación de la idea principal' fue limitada en forma escrita, sin embargo, de forma oral podían rescatar elementos importantes de la historia. A continuación se muestran algunos ejemplos de la última actividad.



Ilustración 1. Segunda actividad de la sesión 5 perteneciente al equipo "El Rey León".



Ilustración 2. Segunda actividad de la sesión 5 perteneciente al equipo "Toy Story".



Ilustración 3. Segunda actividad de la sesión 5 perteneciente al equipo "Tiburones Rojos".

Como se puede observar en las ilustraciones 1 a 3, los alumnos lograron identificar los elementos de un cuento teniendo en cuenta un inicio y un final, así como dar sentido a las imágenes para contar una historia. Incluso, se puede observar que los alumnos eligieron un título de acuerdo con la temática de la historia que ellos relataban.

Por último, en la Figura 9 se puede reafirmar lo que ya se comentó acerca del reconocer las características de un cuento; la mayoría de los alumnos identificaba las características de un cuento, pero con apoyo de los facilitadores lograban explicarlas. Mientras que en la secuenciación, también obtuvieron un nivel medio, esto pudo deberse a que las imágenes de apoyo eran poco claras, pues las acciones de las imágenes se podían confundir (*ver anexos de materiales*). Por lo tanto, en cada momento requerían ayuda de los facilitadores para entenderlas y colocarlas de forma adecuada.

Bloque 2: Comencemos a leer: comprensión literal; Sesión 6.

TRABAJO COLABORATIVO

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Interdependencia positiva.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aportan ideas o acuerdos para lograr la meta y se apoyan compartiendo recursos (materiales y conocimientos) para lograrlo. Reconocen tanto el éxito de sus compañeros como el éxito propio.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aporta ideas o acuerdos, sin embargo, algunos alumnos intentan apoyar pero no saben cómo hacerlo.	Los alumnos se muestran indiferentes con los integrantes del equipo y optan por trabajar solos.	
Comunicación	Los alumnos son capaces de transmitir sus ideas de manera respetuosa, con voz fuerte y clara, en el momento adecuado.	Los alumnos pueden imponer sus ideas sin expresarlas, por lo tanto, los demás integrantes requieren apoyo de los facilitadores para comunicarse en el equipo.	Los alumnos imponen sus ideas sin expresarlas y aún con apoyo de los facilitadores hay una consolidación nula en la comunicación.	
Toma de decisiones	Los alumnos participan de manera activa, logrando un consenso para dar solución tanto a los restos de la actividad como la resolución problemas internos mediante la interacción dialógica.	La mayoría de los integrantes del equipo participan para lograr la meta, pero en ocasiones necesitan apoyo de las facilitadoras para mediar situaciones.	A los alumnos les cuesta trabajo llegar a un consenso por tanto se crean diferencias entre los integrantes del equipo que les impide realizar la actividad o prefieren trabajar solos.	El equipo Rey León se mantuvo en un nivel medio. Requirieron ayuda para solucionar sus conflictos.
Logro de objetivos	Los alumnos mantienen una meta común hasta lograrla. Entregan las actividades en los tiempos establecidos y con adecuada presentación.	Los alumnos requieren más tiempo del establecido para concluir las actividades. Se les dificulta llegar a la meta, pero en ocasiones lo consiguen.	Los alumnos pierden el objetivo de la actividad y entregan actividades inconclusas y/o poco adecuadas acorde a la actividad.	Los equipos Toy Story y Rey León requirieron más tiempo para entregar sus actividades.
Autoevaluación	Los alumnos identifican el logro de la meta deseada. Se retroalimentan para mejorar su desempeño en futuras actividades.	Los alumnos requieren mediación de las facilitadoras para retroalimentar su desempeño en las actividades.	Los alumnos siguen repitiendo observaciones que se les recomendó mejorar en cuanto a su desempeño.	

Figura 10. Se muestra la rúbrica “Trabajo colaborativo”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 6 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

COMPRENSIÓN LECTORA E INFERENCIACIÓN

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Utilización de conocimientos previos	Expresan e integran información previa sobre algún objeto, evento o situación con conocimiento nuevo.	Se les dificulta la integración de información previa con el conocimiento nuevo, pero logran expresarlo e integrarlo con apoyo de los facilitadores.	Aún con apoyo de los facilitadores, la dificultad de integración de información previa con conocimiento nuevo persiste.	
Identifica la idea principal	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Mencionan, señalan o escriben información relevante y sustancial parafraseando el texto.	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Requieren de apoyo por parte de los facilitadores para mencionar, señalar o escribir la información relevante y sustancial del texto.	Requieren apoyo para la interpretación del significado de las palabras en un texto, por lo tanto, sólo señala la tematización del texto.	
Clasificación de información	Ubican elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto agrupándolos por características semejantes o parecidas.	Con ayuda de los facilitadores ubica elementos (objetos, escenarios y personajes) de los textos por características semejantes o parecidas.	Se le dificulta ubicar elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto por características semejantes o parecidas aún con apoyo de las facilitadoras.	
Secuenciación	Organiza el texto acorde a la temática. Ordena los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia.	Organiza el texto acorde a la temática. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para ordenar los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.	Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para organizar el texto de acorde a la temática y a los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada	
Operaciones lógicas: Formulación de inferencias	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito para después construir un significado implícito del texto.	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito, pero, requiere apoyo por parte de los facilitadores para construir un significado implícito del texto.	Requiere apoyo por parte de los facilitadores en la utilización de conocimiento previo y la identificación de la idea principal en lo explícito, por lo tanto, la construcción de un significado implícito es poco probable.	

Figura 11. Se muestra la rúbrica “Comprensión lectora e inferenciación”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 6 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

Bloque 2. Sesión 6: "Entendamos un cuento." Rúbrica 3. IDEA PRINCIPAL

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Identificación de la idea principal	Explica con sus propias palabras el concepto de la idea principal. Interpretan el significado de las palabras en un texto. Mencionan, señalan o escriben información relevante y sustancial parafraseando el texto.	Explica con sus propias palabras el concepto de la idea principal. Interpretan el significado de las palabras en un texto. Requieren de apoyo por parte de los facilitadores para mencionar, señalar o escribir la información relevante y sustancial del texto.	Le resulta complicado explicar el concepto de idea principal. Requieren apoyo para la interpretación del significado de las palabras en un texto, por lo tanto, sólo señala la tematización del texto.	
Secuenciación	Organiza el texto acorde a la temática. Ordena los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia.	Organiza el texto acorde a la temática. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para ordenar los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.	Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para organizar el texto de acorde a la temática y a los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada	

Figura 12. Se muestra la rúbrica "Idea principal", previamente aplicada, para evaluar la sesión 6 del taller: "Contemos nuestro cuento".

En esta sesión el objetivo consistía en que los alumnos identificaran la idea principal de un cuento con la finalidad establecer las bases de la comprensión inferencial. La primera parte de la sesión fue explicar lo qué es y cómo se obtiene la idea principal de un párrafo y la segunda parte consistió en que ocuparan la idea principal para acomodar un cuento conforme a su superestructura (*ver sesión 6*).

De acuerdo con la Figura 10, los resultados que se obtuvieron en la sesión 6 fueron los siguientes: dos equipos se mantuvieron en un nivel medio y los otros dos se encontraron en un nivel alto en la categoría 'toma de decisiones'. Esto se debió a que las actividades demandaron más integración de los equipos y en especial el consenso para llegar a un acuerdo. Por lo que respecta a la 'interdependencia positiva', la 'comunicación' y el 'logro de objetivos' se mantuvieron en un nivel medio como en la sesión cinco. Debido a que entre los equipos la discusión sobre la idea principal causó algunos conflictos y tomó más tiempo el logro de la meta. Sin embargo, la 'autoevaluación' se mantuvo en un nivel alto, pues reconocieron sus errores, pero les costó tenerlos presentes para mediar situaciones entre los integrantes.

En la Figura 11 no se reportó mucho cambio. Se mantuvieron igual, en comparación con la sesión anterior, lo cual pudo deberse a que la temática era similar a la sesión pasada. Por último, en la Figura 12 se observa la rúbrica específica donde hubo un poco de dificultad por identificar la idea principal y escribirla, pero al momento de parafrasearla lograban rescatar elementos importantes del texto. Por otro lado, en la 'secuenciación' obtuvieron un resultado parecido al anterior, pues requerían de apoyo, por parte de los facilitadores, para ubicar los elementos de la narración. Esto se debió a que aún tenían complicaciones para identificar la idea principal, pues fue un tema difícil y un tanto nuevo para ellos. A continuación se presentan los resultados de la primera actividad.

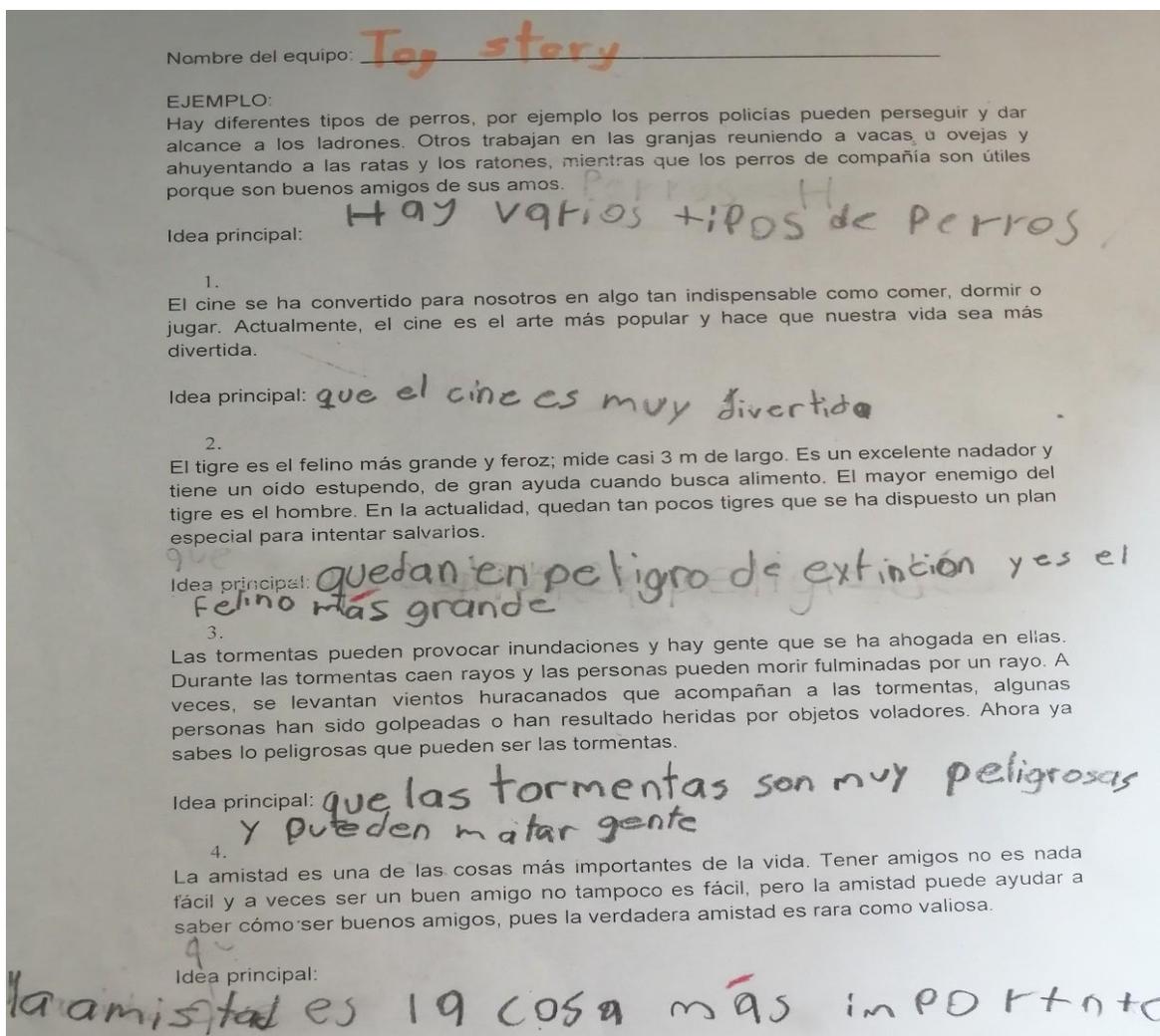


Ilustración 4. Primera actividad de la sesión 6 perteneciente al equipo "Toy Story".

En la Ilustración 4, se puede observar el trabajo del equipo "Toy Story". La idea principal recaía en contestar la pregunta ¿De qué o de quién nos habla? Cabe aclarar que este equipo fue dependiente de campo, porque solicitaban aprobación por parte de los facilitadores para contestar la hoja.

Nombre del equipo: el rey leon

EJEMPLO:
 Hay diferentes tipos de perros, por ejemplo los perros policías pueden perseguir y dar alcance a los ladrones. Otros trabajan en las granjas reuniendo a vacas u ovejas y ahuyentando a las ratas y los ratones, mientras que los perros de compañía son útiles porque son buenos amigos de sus amos.

Idea principal: hay varios tipos de Perros

1.
 El cine se ha convertido para nosotros en algo tan indispensable como comer, dormir o jugar. Actualmente, el cine es el arte más popular y hace que nuestra vida sea más divertida.

Idea principal: es divertido el cine

2.
 El tigre es el felino más grande y feroz; mide casi 3 m de largo. Es un excelente nadador y tiene un oído estupendo, de gran ayuda cuando busca alimento. El mayor enemigo del tigre es el hombre. En la actualidad, quedan tan pocos tigres que se ha dispuesto un plan especial para intentar salvarlos.

Idea principal: el tigre es muy inteligente

3.
 Las tormentas pueden provocar inundaciones y hay gente que se ha ahogada en ellas. Durante las tormentas caen rayos y las personas pueden morir fulminadas por un rayo. A veces, se levantan vientos huracanados que acompañan a las tormentas, algunas personas han sido golpeadas o han resultado heridas por objetos voladores. Ahora ya sabes lo peligrosas que pueden ser las tormentas.

Idea principal: las tormentas son peligrosas

4.
 La amistad es una de las cosas más importantes de la vida. Tener amigos no es nada fácil y a veces ser un buen amigo no tampoco es fácil, pero la amistad puede ayudar a saber cómo ser buenos amigos, pues la verdadera amistad es rara como valiosa.

Idea principal: no es nada fácil tener amigos

Ilustración 5. Primera actividad de la sesión 6 perteneciente al equipo "El Rey León".

En cuanto a la figura 5 se puede observar que los integrantes del equipo "El Rey León" lograron poner la idea principal de cada párrafo. Aunque requerían apoyo por parte de los facilitadores para escoger las palabras exactas; sin embargo, con sus propias palabras podían parafrasear el texto, pero se les dificultaba escribirlo.

Nombre del equipo:

Tiburones Rojos

EJEMPLO:

Hay diferentes tipos de perros, por ejemplo los perros policías pueden perseguir y dar alcance a los ladrones. Otros trabajan en las granjas reuniendo a vacas u ovejas y ahuyentando a las ratas y los ratones, mientras que los perros de compañía son útiles porque son buenos amigos de sus amos.

Idea principal:

Hay varios tipos de Perros

1.

El cine se ha convertido para nosotros en algo tan indispensable como comer, dormir y jugar. Actualmente, el cine es el arte más popular y hace que nuestra vida sea más divertida.

Idea principal:

El cine es algo indispensable para nosotros

2.

El tigre es el felino más grande y feroz; mide casi 3 m de largo. Es un excelente nadador y tiene un oído estupendo, de gran ayuda cuando busca alimento. El mayor enemigo del tigre es el hombre. En la actualidad, quedan tan pocos tigres que se ha dispuesto un plan especial para intentar salvarlos.

Idea principal:

El tigre es el felino más grande y feroz

3.

Las tormentas pueden provocar inundaciones y hay gente que se ha ahogada en ellas. Durante las tormentas caen rayos y las personas pueden morir fulminadas por un rayo. A veces, se levantan vientos huracanados que acompañan a las tormentas, algunas personas han sido golpeadas o han resultado heridas por objetos voladores. Ahora ya sabes lo peligrosas que pueden ser las tormentas.

Idea principal:

Las tormentas pueden provocar pérdidas de dinero

4.

La amistad es una de las cosas más importantes de la vida. Tener amigos no es nada fácil y a veces ser un buen amigo no tampoco es fácil, pero la amistad puede ayudar a saber cómo ser buenos amigos, pues la verdadera amistad es rara como valiosa.

Idea principal:

ayudar a saber cómo ser buenos amigos y también la amistad

Ilustración 6. Primera actividad de la sesión 6 perteneciente al equipo "Los Tiburones Rojos".

Nombre del equipo: Monstering

EJEMPLO:
 Hay diferentes tipos de perros, por ejemplo los perros policías pueden perseguir y dar alcance a los ladrones. Otros trabajan en las granjas reuniendo a vacas u ovejas y ahuyentando a las ratas y los ratones, mientras que los perros de compañía son útiles porque son buenos amigos de sus amos.

Idea principal: Hay varios tipos de perros

1.
 El cine se ha convertido para nosotros en algo tan indispensable como comer, dormir o jugar. Actualmente, el cine es el arte más popular y hace que nuestra vida sea más divertida.

Idea principal: el cine es divertido

2.
 El tigre es el felino más grande y feroz; mide casi 3 m de largo. Es un excelente nadador y tiene un oído estupendo, de gran ayuda cuando busca alimento. El mayor enemigo del tigre es el hombre. En la actualidad, quedan tan pocos tigres que se ha dispuesto un plan especial para intentar salvarlos.

Idea principal: del tigre es feroz y grande

3.
 Las tormentas pueden provocar inundaciones y hay gente que se ha ahogada en ellas. Durante las tormentas caen rayos y las personas pueden morir fulminadas por un rayo. A veces, se levantan vientos huracanados que acompañan a las tormentas, algunas personas han sido golpeadas o han resultado heridas por objetos voladores. Ahora ya sabes lo peligrosas que pueden ser las tormentas.

Idea principal: Son peligrosas las tormentas y te pueden matar

4.
 La amistad es una de las cosas más importantes de la vida. Tener amigos no es nada fácil y a veces ser un buen amigo no tampoco es fácil, pero la amistad puede ayudar a saber cómo ser buenos amigos, pues la verdadera amistad es rara como valiosa.

Idea principal: La amistad es valiosa

Ilustración 7. Primera actividad de la sesión 6 perteneciente al equipo "Monstering".

Como respecto a las ilustraciones 6 y 7, los equipos trabajaron de una manera más independiente, pero aun así requerían menos apoyo en menor medida que los otros equipos para escribir la idea principal. Cabe resaltar que las preguntas ¿De qué o quién nos habla?, y ¿Qué es lo más importante?, tenían efecto para que ellos mismos llegaran a un resultado, además comentaban entre sus compañeros para determinar la frase final.

Bloque 2: Comencemos a leer: comprensión inferencial; Sesión 7.

TRABAJO COLABORATIVO

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Interdependencia positiva.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aportan ideas o acuerdos para lograr la meta y se apoyan compartiendo recursos (materiales y conocimientos) para lograrlo. Reconocen tanto el éxito de sus compañeros como el éxito propio.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aporta ideas o acuerdos, sin embargo, algunos alumnos intentan apoyar pero no saben cómo hacerlo.	Los alumnos se muestran indiferentes con los integrantes del equipo y optan por trabajar solos.	
Comunicación	Los alumnos son capaces de transmitir sus ideas de manera respetuosa, con voz fuerte y clara, en el momento adecuado.	Los alumnos pueden imponer sus ideas sin expresarlas, por lo tanto, los demás integrantes requieren apoyo de los facilitadores para comunicarse en el equipo.	Los alumnos imponen sus ideas sin expresarlas y aún con apoyo de los facilitadores hay una consolidación nula en la comunicación.	
Toma de decisiones	Los alumnos participan de manera activa, logrando un consenso para dar solución tanto a los restos de la actividad como la resolución problemas internos mediante la interacción dialógica.	La mayoría de los integrantes del equipo participan para lograr la meta, pero en ocasiones necesitan apoyo de las facilitadoras para mediar situaciones.	A los alumnos les cuesta trabajo llegar a un consenso por tanto se crean diferencias entre los integrantes del equipo que les impide realizar la actividad o prefieren trabajar solos.	
Logro de objetivos	Los alumnos mantienen una meta común hasta lograrla. Entregan las actividades en los tiempos establecidos y con adecuada presentación.	Los alumnos requieren más tiempo del establecido para concluir las actividades. Se les dificulta llegar a la meta, pero en ocasiones lo consiguen.	Los alumnos pierden el objetivo de la actividad y entregan actividades inconclusas y/o poco adecuadas acorde a la actividad.	
Autoevaluación	Los alumnos identifican el logro de la meta deseada. Se retroalimentan para mejorar su desempeño en futuras actividades.	Los alumnos requieren mediación de las facilitadoras para retroalimentar su desempeño en las actividades.	Los alumnos siguen repitiendo observaciones que se les recomendó mejorar en cuanto a su desempeño.	

Figura 13. Se muestra la rúbrica "Trabajo colaborativo", previamente aplicada, para evaluar la sesión 7 del taller: "Contemos nuestro cuento".

COMPRESIÓN LECTORA E INFERENCIACIÓN

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Utilización de conocimientos previos	Expresan e integran información previa sobre algún objeto, evento o situación con conocimiento nuevo.	Se les dificulta la integración de información previa con el conocimiento nuevo, pero logran expresarlo e integrarlo con apoyo de los facilitadores.	Aún con apoyo de los facilitadores, la dificultad de integración de información previa con conocimiento nuevo persiste.	
Identifica la idea principal	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Mencionan, señalan o escriben información relevante y sustancial parafraseando el texto.	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Requieren de apoyo por parte de los facilitadores para mencionar, señalar o escribir la información relevante y sustancial del texto.	Requieren apoyo para la interpretación del significado de las palabras en un texto, por lo tanto, sólo señala la tematización del texto.	Se decidió poner en un nivel medio porque la mayoría de los equipos se encontraron en ese nivel. Sin embargo, algunos alumnos se encontraron en un nivel alto.
Clasificación de información	Ubican elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto agrupándolos por características semejantes o parecidas.	Con ayuda de los facilitadores ubica elementos (objetos, escenarios y personajes) de los textos por características semejantes o parecidas.	Se le dificulta ubicar elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto por características semejantes o parecidas aún con apoyo de las facilitadoras.	
Secuenciación	Organiza el texto acorde a la temática. Ordena los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia.	Organiza el texto acorde a la temática. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para ordenar los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.	Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para organizar el texto de acorde a la temática y a los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.	
Operaciones lógicas: Formulación de inferencias	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito para después construir un significado implícito del texto.	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito, pero, requiere apoyo por parte de los facilitadores para construir un significado implícito del texto.	Requiere apoyo por parte de los facilitadores en la utilización de conocimiento previo y la identificación de la idea principal en lo explícito, por lo tanto, la construcción de un significado implícito es poco probable.	

Figura 14. Se muestra la rúbrica “Comprensión lectora e inferenciación”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 7 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

Bloque 2. Sesión 7: “Escuchemos y comprendamos”. Rubrica 4. INFERENCIACION Y REFORMULACION DE TEXTOS

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Inferenciación	Relaciona los pocos elementos (Imágenes, escenarios o personajes) presentados de un texto previo para suponer un título lógico y temático del texto en cuestión.	Le resulta complicado la relación de elementos (imágenes, escenarios o personajes) previos a un texto para suponer el título del texto en cuestión, por lo tanto, requiere de más elementos como el texto incompleto.	Requiere, además de los elementos (imágenes, escenarios o personajes), la presentación del texto completo para relacionarlo y suponer un título lógico y temáticos del texto en cuestión.	
Clasificación de información	Ordena y ubica los elementos faltantes (objetos, escenarios y personajes) para completar y dar sentido a un texto.	Ubica los elementos faltantes (objetos, escenarios y personajes) de un texto, sin embargo requiere apoyo, por parte de los facilitadores, para ordenarlo de forma adecuada para dar sentido al texto.	Se le dificulta ordenar ubicar y elementos faltantes (objetos, escenarios y personajes) para darle sentido al texto, aún con apoyo de las facilitadoras.	
Reformulación de textos	Entiende y retoma la estructura de un texto base para crear otro similar, utilizando ideas nuevas y coherentes de acuerdo a la temática.	Entiende y retoma la estructura de un texto base para crear otro similar, sin embargo, las ideas nuevas son poco coherentes de acuerdo con la temática.	Entiende la estructura de un texto, sin embargo, requiere apoyo, por parte de los facilitadores, para crear un texto similar y utilizar ideas coherentes de acuerdo a la temática.	

Figura 15. Se muestra la rúbrica “Inferenciación y reformulación de textos”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 7 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

El objetivo de la sesión 7 era que los alumnos identificaran la coherencia global en una canción con el fin de alcanzar su comprensión. Para ello se hicieron tres actividades: la primera consistió en que por medio de imágenes pusieran el título o el tema de lo que trataría la canción. Después, se les pidió completar espacios vacíos en la letra de la canción y por último, se les pidió que cambiaran las condiciones de un contrato que se menciona en la canción (*Ver sesión 7*).

En la Figura 13 se muestran los resultados de esta sesión, los cuales se mantiene constantes, en comparación con la sesión anterior. Sin embargo, hay una variación en las categorías de 'comunicación' y 'toma de decisiones'. La 'comunicación' subió a un nivel alto, pero el equipo Rey León se mantuvo en un nivel medio, pero poco a poco han sabido mediar sus conflictos sin la ayuda de los facilitadores. Y en cuanto a la 'toma de decisiones' hubo un descenso porque los equipos requerían de los facilitadores para decidir la mejor opción entre los integrantes de los equipos. Como ya se mencionó, los conflictos en el equipo Rey León fueron tomando en cuenta en el momento de la autoevaluación porque cada vez los conflictos son menos frecuentes. Y como parte de las otras categorías que no cambiaron los resultados, se pudo deber a que las actividades demandaban el mismo esfuerzo como en las sesiones anteriores.

En cuanto a los resultados de la Figura 14, se observa una mejoría en la categoría de 'utilización de los conocimientos previos', debido a que recordaron conceptos planteados en las sesiones pasadas y los aplicaban en esta. Por otro lado, en la 'identificación de la idea principal', algunos alumnos se encontraban en un nivel alto porque comprendieron cómo identificar la idea principal. Esto fue de ayuda para los demás integrantes de los diferentes equipos que seguían teniendo dificultades en ese aspecto. Ahora bien, en la 'secuenciación' se obtuvo un nivel alto al ordenar, de manera oral, los acontecimientos puestos en la actividad. Por último, en la categoría de 'operaciones lógicas' obtuvieron un nivel medio, pues sus inferencias eran básicas, pero ya no requerían mucha ayuda de los facilitadores. Además, esta sesión ahondó más en la comprensión inferencial en comparación con la sesión anterior.

Por último, en la Figura 15 se muestran los resultados de los procesos específicos. En la categoría de 'inferenciación' los alumnos lograron inferir el título

y la temática de un texto aunque todavía no construyeron un significado explícito del mismo. Habría que aclarar que por tratarse de la primera sesión, cuyo objetivo fue la inferencia, lo lograron de una manera adecuada. Por otro lado, en la categoría de la 'clasificación de información' se les dificultó tener un orden de manera escrita debido a las palabras específicas faltantes, pero de manera oral, describían lo que sucedía en la historia. Por último, en la 'reformulación de textos' entendieron un texto base, pero requirieron de apoyo para hacer algo acorde con la temática. Esto pudo deberse a que la explicación de lo que era un contrato se vio limitado.

Bloque 2: Comencemos a leer: comprensión inferencial; Sesión 8.

TRABAJO COLABORATIVO

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Interdependencia positiva.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aportan ideas o acuerdos para lograr la meta y se apoyan compartiendo recursos (materiales y conocimientos) para lograrlo. Reconocen tanto el éxito de sus compañeros como el éxito propio.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aporta ideas o acuerdos, sin embargo, algunos alumnos intentan apoyar pero no saben cómo hacerlo.	Los alumnos se muestran indiferentes con los integrantes del equipo y optan por trabajar solos.	
Comunicación	Los alumnos son capaces de transmitir sus ideas de manera respetuosa, con voz fuerte y clara, en el momento adecuado.	Los alumnos pueden imponer sus ideas sin expresarlas, por lo tanto, los demás integrantes requieren apoyo de los facilitadores para comunicarse en el equipo.	Los alumnos imponen sus ideas sin expresarlas y aún con apoyo de los facilitadores hay una consolidación nula en la comunicación.	
Toma de decisiones	Los alumnos participan de manera activa, logrando un consenso para dar solución tanto a los restos de la actividad como la resolución problemas internos mediante la interacción dialógica.	La mayoría de los integrantes del equipo participan para lograr la meta, pero en ocasiones necesitan apoyo de las facilitadoras para mediar situaciones.	A los alumnos les cuesta trabajo llegar a un consenso por tanto se crean diferencias entre los integrantes del equipo que les impide realizar la actividad o prefieren trabajar solos.	
Logro de objetivos	Los alumnos mantienen una meta común hasta lograrla. Entregan las actividades en los tiempos establecidos y con adecuada presentación.	Los alumnos requieren más tiempo del establecido para concluir las actividades. Se les dificulta llegar a la meta, pero en ocasiones lo consiguen.	Los alumnos pierden el objetivo de la actividad y entregan actividades inconclusas y/o poco adecuadas acorde a la actividad.	
Autoevaluación	Los alumnos identifican el logro de la meta deseada. Se retroalimentan para mejorar su desempeño en futuras actividades.	Los alumnos requieren mediación de las facilitadoras para retroalimentar su desempeño en las actividades.	Los alumnos siguen repitiendo observaciones que se les recomendó mejorar en cuanto a su desempeño.	

Figura 16. Se muestra la rúbrica "Trabajo colaborativo", previamente aplicada, para evaluar la sesión 8 del taller: "Contemos nuestro cuento".

COMPRESIÓN LECTORA E INFERENCIACIÓN

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Utilización de conocimientos previos	Expresan e integran información previa sobre algún objeto, evento o situación con conocimiento nuevo.	Se les dificulta la integración de información previa con el conocimiento nuevo, pero logran expresarlo e integrarlo con apoyo de los facilitadores.	Aún con apoyo de los facilitadores, la dificultad de integración de información previa con conocimiento nuevo persiste.	
Identifica la idea principal	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Mencionan, señalan o escriben información relevante y sustancial parafraseando el texto.	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Requieren de apoyo por parte de los facilitadores para mencionar, señalar o escribir la información relevante y sustancial del texto.	Requieren apoyo para la interpretación del significado de las palabras en un texto, por lo tanto, sólo señala la tematización del texto.	
Clasificación de información	Ubican elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto agrupándolos por características semejantes o parecidas.	Con ayuda de los facilitadores ubica elementos (objetos, escenarios y personajes) de los textos por características semejantes o parecidas. .	Se le dificulta ubicar elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto por características semejantes o parecidas aún con apoyo de las facilitadoras.	
Secuenciación	Organiza el texto acorde a la temática. Ordena los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia.	Organiza el texto acorde a la temática. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para ordenar los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.	Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para organizar el texto de acorde a la temática y a los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada	
Operaciones lógicas: Formulación de inferencias	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito para después construir un significado implícito del texto.	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito, pero, requiere apoyo por parte de los facilitadores para construir un significado implícito del texto.	Requiere apoyo por parte de los facilitadores en la utilización de conocimiento previo y la identificación de la idea principal en lo explícito, por lo tanto, la construcción de un significado implícito es poco probable.	

Figura 17. Se muestra la rúbrica “Comprensión lectora e inferenciación”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 8 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

Bloque 2. Sesión 8. “Entendamos un texto con un sociograma literario”. Rubrica 5. COMPRENSIÓN LECTORA

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Comprensión literal	Identifica la temática de la historia. Identifica elementos (personajes o escenarios) importantes y los utiliza para explicar la idea principal de la historia. Reconoce los acontecimientos de manera secuenciada de forma clara.	Identifica la temática de la historia. Identifica elementos (personajes o escenarios) importantes, pero se le dificulta explicar la idea principal, sin embargo, con ayuda lo logra. Mientras que los acontecimientos de la historia llevan una secuencia poco clara.	Identifica la temática de la historia. Se le dificulta identificar los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia y, por lo tanto, la idea principal es poco clara. Mientras que los acontecimientos de la historia son reconocidos sin llevar una secuencia clara.	
Comprensión inferencial	Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, para atribuirle características que no están implícitas en el texto. Integra la información de las causas, los efectos y las ideas principales de la historia, para resumirla.	Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, pero la atribución de características que no están implícitas en el texto se ven limitadas y, sólo, con apoyo lo logra. Requiere apoyo en la integración de la información de las causas, los efectos y las ideas principales de la historia para resumirla.	Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, pero aún con apoyo se le dificulta atribuir características que no están implícitas en el texto. Se le dificulta integrar de información de las causas, los efectos y las ideas principales del texto y, aún con apoyo, su resumen es poco adecuado.	

Figura 18. Se muestra la rúbrica “Comprensión lectora”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 8 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

El objetivo de la sesión 8 fue que los alumnos conocieran una estrategia de comprensión lectora con el fin de comprender y resumir una historia. Para enseñarles la estrategia de comprensión lectora denominada sociograma literario, se leyó un cuento y los alumnos subrayaron a los personajes. Después, con todo el grupo reunido se construyó el sociograma en el pizarrón y así resumir el cuento (*Ver sesión 8*).

De acuerdo con los resultados expuestos en la Figura 16, se observó una mejoría en las categorías, aunque la 'interdependencia positiva' sigue manteniéndose en un nivel medio. Los conflictos que habían tenido el equipo Rey León se fueron resolviendo poco a poco. Se puede confirmar que dependió mucho del tipo de actividades que se realizaron, lo que motivó a trabajar en equipo, pues en esta sesión estuvieron más atentos a las actividades que se tenían que realizar. En cuanto a las categorías de 'toma de decisiones' y el 'logro de objetivos' se obtuvieron mejoras porque los alumnos estuvieron demostrando una autonomía que influyó en los tiempos de entrega al cumplir con los tiempos establecidos, logrando, así las metas en conjunto.

En la Figura 17 se observan los resultados de la rúbrica de comprensión lectora e inferenciación. Se encontró que se mantuvieron constantes en la 'utilización de los conocimientos previos', sin embargo, aún hubo dificultades con la identificación de la idea principal, pero poco a poco y con ayuda de los alumnos que sabían identificarla fueron saliendo adelante. Mientras que la categoría de 'clasificación de información' subió a un nivel alto debido a que la sesión, desde su origen, tenía destinado evaluar esta habilidad. La 'secuenciación' y la 'formulación de inferencias', requirieron apoyo, debido a que los elementos acerca del tiempo de la historia no fueron tan claros, así que el nivel de la actividad se dificultó en comparación con las sesiones anteriores.

Por último, en la Figura 18 se evaluaron dos habilidades en conjunto, de acuerdo con las herramientas propuestas en las sesiones anteriores. Aquí, se logró un nivel medio en ambas categorías, lo cual pudo deberse a que fue la primera sesión que se enfocó en los dos procesos más complejos del taller.

Bloque 2: Comencemos a leer: comprensión inferencial; Sesión 9.

TRABAJO COLABORATIVO

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Interdependencia positiva.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aportan ideas o acuerdos para lograr la meta y se apoyan compartiendo recursos (materiales y conocimientos) para lograrlo. Reconocen tanto el éxito de sus compañeros como el éxito propio.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aporta ideas o acuerdos, sin embargo, algunos alumnos intentan apoyar pero no saben cómo hacerlo.	Los alumnos se muestran indiferentes con los integrantes del equipo y optan por trabajar solos.	
Comunicación	Los alumnos son capaces de transmitir sus ideas de manera respetuosa, con voz fuerte y clara, en el momento adecuado.	Los alumnos pueden imponer sus ideas sin expresarlas, por lo tanto, los demás integrantes requieren apoyo de los facilitadores para comunicarse en el equipo.	Los alumnos imponen sus ideas sin expresarlas y aún con apoyo de los facilitadores hay una consolidación nula en la comunicación.	
Toma de decisiones	Los alumnos participan de manera activa, logrando un consenso para dar solución tanto a los restos de la actividad como la resolución problemas internos mediante la interacción dialógica.	La mayoría de los integrantes del equipo participan para lograr la meta, pero en ocasiones necesitan apoyo de las facilitadoras para mediar situaciones.	A los alumnos les cuesta trabajo llegar a un consenso por tanto se crean diferencias entre los integrantes del equipo que les impide realizar la actividad o prefieren trabajar solos.	
Logro de objetivos	Los alumnos mantienen una meta común hasta lograrla. Entregan las actividades en los tiempos establecidos y con adecuada presentación.	Los alumnos requieren más tiempo del establecido para concluir las actividades. Se les dificulta llegar a la meta, pero en ocasiones lo consiguen.	Los alumnos pierden el objetivo de la actividad y entregan actividades inconclusas y/o poco adecuadas acorde a la actividad.	
Autoevaluación	Los alumnos identifican el logro de la meta deseada. Se retroalimentan para mejorar su desempeño en futuras actividades.	Los alumnos requieren mediación de las facilitadoras para retroalimentar su desempeño en las actividades.	Los alumnos siguen repitiendo observaciones que se les recomendó mejorar en cuanto a su desempeño.	

Figura 19. Se muestra la rúbrica “Trabajo colaborativo”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 9 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

COMPRESIÓN LECTORA E INFERENCIACIÓN

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Utilización de conocimientos previos	Expresan e integran información previa sobre algún objeto, evento o situación con conocimiento nuevo.	Se les dificulta la integración de información previa con el conocimiento nuevo, pero logran expresarlo e integrarlo con apoyo de los facilitadores.	Aún con apoyo de los facilitadores, la dificultad de integración de información previa con conocimiento nuevo persiste.	
Identifica la idea principal	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Mencionan, señalan o escriben información relevante y sustancial parafraseando el texto.	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Requieren de apoyo por parte de los facilitadores para mencionar, señalar o escribir la información relevante y sustancial del texto.	Requieren apoyo para la interpretación del significado de las palabras en un texto, por lo tanto, sólo señala la tematización del texto.	
Clasificación de información	Ubican elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto agrupándolos por características semejantes o parecidas.	Con ayuda de los facilitadores ubica elementos (objetos, escenarios y personajes) de los textos por características semejantes o parecidas.	Se le dificulta ubicar elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto por características semejantes o parecidas aún con apoyo de las facilitadoras.	
Secuenciación	Organiza el texto acorde a la temática. Ordena los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia.	Organiza el texto acorde a la temática. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para ordenar los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.	Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para organizar el texto de acorde a la temática y a los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada	
Operaciones lógicas: Formulación de inferencias	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito para después construir un significado implícito del texto.	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito, pero, requiere apoyo por parte de los facilitadores para construir un significado implícito del texto.	Requiere apoyo por parte de los facilitadores en la utilización de conocimiento previo y la identificación de la idea principal en lo explícito, por lo tanto, la construcción de un significado implícito es poco probable.	Solo el equipo Los Tiburones Rojos se encontraron en un nivel alto.

Figura 20. Se muestra la rúbrica “Comprensión lectora e inferenciación”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 9 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

Bloque 2. Sesión 9. “Entendamos un texto con un sociograma literario”. Rubrica 6. COMPRENSIÓN LECTORA

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Comprensión literal	Identifica la temática de la historia. Identifica elementos (personajes o escenarios) importantes y los utiliza para explicar la idea principal de la historia. Reconoce los acontecimientos de manera secuenciada de forma clara.	Identifica la temática de la historia. Identifica elementos (personajes o escenarios) importantes, pero se le dificulta explicar la idea principal, sin embargo, con ayuda lo logra. Mientras que los acontecimientos de la historia llevan una secuencia poco clara.	Identifica la temática de la historia. Se le dificulta identificar los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia y, por lo tanto, la idea principal es poco clara. Mientras que los acontecimientos de la historia son reconocidos sin llevar una secuencia clara.	A pesar de que los acontecimientos de la historia eran claros, a todos los equipos se les dificultó identificarlos
Comprensión inferencial	Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, para atribuirle características que no están implícitas en el texto. Integra la información de las causas, los efectos y las ideas principales de la historia, para suponer un final lógico y temático.	Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, pero la atribución de características que no están implícitas en el texto se ven limitadas y, sólo, con apoyo lo logra. Requiere apoyo en la integración de la información de las causas, los efectos y las ideas principales de la historia para suponer un final lógico y temático.	Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, pero aún con apoyo se le dificulta atribuir características que no están implícitas en el texto. Se le dificulta integrar de información de las causas, los efectos y las ideas principales del texto y, aún con apoyo, su final es poco lógico y temático.	Habría que aclarar que llegó un momento en que la actividad comenzó a no llamarles la atención y comenzaron a hacer inferencias poco lógicas y los facilitadores tuvieron que intervenir en ese aspecto.

Figura 21. Se muestra la rúbrica “Comprensión lectora”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 9 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

El objetivo de esta sesión fue que los alumnos aplicarían una estrategia de comprensión lectora mediante la resolución de un misterio literario con el fin de fortalecer la comprensión inferencial. Por lo tanto, todo el grupo se encargó de resolver un misterio con la ayuda de un sociograma literario (*Ver sesión 9*).

En la Figura 19 se puede observar que el trabajo colaborativo se ubicó en un nivel medio en todas las categorías, debido a que la sesión cambió de estructura, en comparación con la sesión anterior. Los alumnos estuvieron en constante movimiento, pidiendo a los facilitadores las pistas. Mientras unos integrantes trataban de seguir las indicaciones y reglas, los otros no prestaban atención a sus equipos y querían resolverlo de manera individual. Esto se contrasta con la Figura 20, en donde los equipos obtuvieron un nivel alto en todas las categorías, excepto en 'Operaciones Lógicas: Formulación de inferencias'. Empezó a haber una mejoría en cada uno de los procesos, mientras que en la última categoría mencionaban la posible solución, pero carecían de elementos previos, de acuerdo con la historia.

En la Figura 21, se observan los resultados de la rúbrica específica, en donde se dividen las categorías de comprensión literal e inferencial. En este punto, los equipos se encontraron en un nivel medio en ambas categorías. Esto pudo deberse a que el diseño de la actividad no favoreció la comprensión inferencial, ya que los equipos dejaron de prestar atención a la actividad. Esto podría mejorar con una historia menos larga y pistas más concretas.

Bloque 3: Contemos nuestro cuento; Sesión 10.

TRABAJO COLABORATIVO

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Interdependencia positiva.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aportan ideas o acuerdos para lograr la meta y se apoyan compartiendo recursos (materiales y conocimientos) para lograrlo. Reconocen tanto el éxito de sus compañeros como el éxito propio.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aporta ideas o acuerdos, sin embargo, algunos alumnos intentan apoyar pero no saben cómo hacerlo.	Los alumnos se muestran indiferentes con los integrantes del equipo y optan por trabajar solos.	
Comunicación	Los alumnos son capaces de transmitir sus ideas de manera respetuosa, con voz fuerte y clara, en el momento adecuado.	Los alumnos pueden imponer sus ideas sin expresarlas, por lo tanto, los demás integrantes requieren apoyo de los facilitadores para comunicarse en el equipo.	Los alumnos imponen sus ideas sin expresarlas y aún con apoyo de los facilitadores hay una consolidación nula en la comunicación.	
Toma de decisiones	Los alumnos participan de manera activa, logrando un consenso para dar solución tanto a los restos de la actividad como la resolución problemas internos mediante la interacción dialógica.	La mayoría de los integrantes del equipo participan para lograr la meta, pero en ocasiones necesitan apoyo de las facilitadoras para mediar situaciones.	A los alumnos les cuesta trabajo llegar a un consenso por tanto se crean diferencias entre los integrantes del equipo que les impide realizar la actividad o prefieren trabajar solos.	
Logro de objetivos	Los alumnos mantienen una meta común hasta lograrla. Entregan las actividades en los tiempos establecidos y con adecuada presentación.	Los alumnos requieren más tiempo del establecido para concluir las actividades. Se les dificulta llegar a la meta, pero en ocasiones lo consiguen.	Los alumnos pierden el objetivo de la actividad y entregan actividades inconclusas y/o poco adecuadas acorde a la actividad.	
Autoevaluación	Los alumnos identifican el logro de la meta deseada. Se retroalimentan para mejorar su desempeño en futuras actividades.	Los alumnos requieren mediación de las facilitadoras para retroalimentar su desempeño en las actividades.	Los alumnos siguen repitiendo observaciones que se les recomendó mejorar en cuanto a su desempeño.	

Figura 22. Se muestra la rúbrica “Trabajo colaborativo”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 10 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

COMPRENSIÓN LECTORA E INFERENCIACIÓN

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Utilización de conocimientos previos	Expresan e integran información previa sobre algún objeto, evento o situación con conocimiento nuevo.	Se les dificulta la integración de información previa con el conocimiento nuevo, pero logran expresarlo e integrarlo con apoyo de los facilitadores.	Aún con apoyo de los facilitadores, la dificultad de integración de información previa con conocimiento nuevo persiste.	
Identifica la idea principal	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Mencionan, señalan o escriben información relevante y sustancial parafraseando el texto.	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Requieren de apoyo por parte de los facilitadores para mencionar, señalar o escribir la información relevante y sustancial del texto.	Requieren apoyo para la interpretación del significado de las palabras en un texto, por lo tanto, sólo señala la tematización del texto.	
Clasificación de información	Ubican elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto agrupándolos por características semejantes o parecidas.	Con ayuda de los facilitadores ubica elementos (objetos, escenarios y personajes) de los textos por características semejantes o parecidas.	Se le dificulta ubicar elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto por características semejantes o parecidas aún con apoyo de las facilitadoras.	
Secuenciación	Organiza el texto acorde a la temática. Ordena los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia.	Organiza el texto acorde a la temática. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para ordenar los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.	Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para organizar el texto de acorde a la temática y a los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada	
Operaciones lógicas: Formulación de inferencias	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito para después construir un significado implícito del texto.	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito, pero, requiere apoyo por parte de los facilitadores para construir un significado implícito del texto.	Requiere apoyo por parte de los facilitadores en la utilización de conocimiento previo y la identificación de la idea principal en lo explícito, por lo tanto, la construcción de un significado implícito es poco probable.	

Figura 23. Se muestra la rúbrica “Comprensión lectora e inferenciación”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 10 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

Bloque 3. Sesión 10. “El final de un radiocuento”. Rubrica 7. COMPRENSIÓN LECTORA

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Comprensión literal	Identifica la temática de la historia. Identifica elementos (personajes o escenarios) importantes y los utiliza para explicar la idea principal de la historia. Reconoce los acontecimientos de manera secuenciada de forma clara.	Identifica la temática de la historia. Identifica elementos (personajes o escenarios) importantes, pero se le dificulta explicar la idea principal, sin embargo, con ayuda lo logra. Mientras que los acontecimientos de la historia llevan una secuencia poco clara.	Identifica la temática de la historia. Se le dificulta identificar los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia y, por lo tanto, la idea principal es poco clara. Mientras que los acontecimientos de la historia son reconocidos sin llevar una secuencia clara.	
Comprensión inferencial	Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, para atribuirle características que no están implícitas en el texto. Integra la información de las causas, los efectos y las ideas principales de la historia, para suponer un final lógico y temático.	Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, pero la atribución de características que no están implícitas en el texto se ven limitadas y, sólo, con apoyo lo logra. Requiere apoyo en la integración de la información de las causas, los efectos y las ideas principales de la historia para suponer un final lógico y temático.	Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, pero aún con apoyo se le dificulta atribuir características que no están implícitas en el texto. Se le dificulta integrar de información de las causas, los efectos y las ideas principales del texto y, aún con apoyo, su final es poco lógico y temático.	

Figura 24. Se muestra la rúbrica “Comprensión lectora”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 10 del taller: “Contemos nuestro cuento”

En esta sesión el objetivo fue que los alumnos aplicaran su comprensión inferencial identificando la temática y la idea global de un radiocuento con el fin de proponer una conclusión general de la historia. Así que, se realizó la proyección de un vídeo informativo acerca de la radio a modo de introducción al mundo de la radio. Después, se realizó la escucha de un radiocuento para que los alumnos infirieran el final del mismo (*Ver sesión 10*).

En la Figura 22 se puede observar que el trabajo colaborativo ha mejoró en comparación con las primeras sesiones del taller. En cada una de las categorías obtuvieron una mejoría, además de que las actividades también motivaron a trabajar en equipo. En comparación con la sesión anterior, en donde la estructura se modificó, hubo una mejoría en todas las categorías. Entonces se puede decir que los aspectos que conlleva el trabajo colaborativo, según la rúbrica, se ubican en un proceso de consolidación. Cabe aclarar que cuando se daba un cambio en la estructura grupal, esta decaía porque había pocos alumnos que aún no se adaptaban a la estructura de trabajar con todo el grupo.

Por otro lado, en la Figura 23 se observa que todos los equipos han alcanzado un nivel alto en todas las categorías, esto puede deberse a que la sesión ayuda a utilizar los procesos de comprensión lectora, tanto literal como inferencial. Esto se confirma con la rúbrica específica en donde la mayoría de los equipos han utilizado la comprensión lectora de una manera adecuada.

Bloque 3: Contemos nuestro cuento; Sesión 11.

TRABAJO COLABORATIVO

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Interdependencia positiva.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aportan ideas o acuerdos para lograr la meta y se apoyan compartiendo recursos (materiales y conocimientos) para lograrlo. Reconocen tanto el éxito de sus compañeros como el éxito propio.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aporta ideas o acuerdos, sin embargo, algunos alumnos intentan apoyar pero no saben cómo hacerlo.	Los alumnos se muestran indiferentes con los integrantes del equipo y optan por trabajar solos.	
Comunicación	Los alumnos son capaces de transmitir sus ideas de manera respetuosa, con voz fuerte y clara, en el momento adecuado.	Los alumnos pueden imponer sus ideas sin expresarlas, por lo tanto, los demás integrantes requieren apoyo de los facilitadores para comunicarse en el equipo.	Los alumnos imponen sus ideas sin expresarlas y aún con apoyo de los facilitadores hay una consolidación nula en la comunicación.	
Toma de decisiones	Los alumnos participan de manera activa, logrando un consenso para dar solución tanto a los restos de la actividad como la resolución problemas internos mediante la interacción dialógica.	La mayoría de los integrantes del equipo participan para lograr la meta, pero en ocasiones necesitan apoyo de las facilitadoras para mediar situaciones.	A los alumnos les cuesta trabajo llegar a un consenso por tanto se crean diferencias entre los integrantes del equipo que les impide realizar la actividad o prefieren trabajar solos.	
Logro de objetivos	Los alumnos mantienen una meta común hasta lograrla. Entregan las actividades en los tiempos establecidos y con adecuada presentación.	Los alumnos requieren más tiempo del establecido para concluir las actividades. Se les dificulta llegar a la meta, pero en ocasiones lo consiguen.	Los alumnos pierden el objetivo de la actividad y entregan actividades inconclusas y/o poco adecuadas acorde a la actividad.	
Autoevaluación	Los alumnos identifican el logro de la meta deseada. Se retroalimentan para mejorar su desempeño en futuras actividades.	Los alumnos requieren mediación de las facilitadoras para retroalimentar su desempeño en las actividades.	Los alumnos siguen repitiendo observaciones que se les recomendó mejorar en cuanto a su desempeño.	

Figura 25. Se muestra la rúbrica “Trabajo colaborativo”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 11 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

COMPRENSIÓN LECTORA E INFERENCIACIÓN

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Utilización de conocimientos previos	Expresan e integran información previa sobre algún objeto, evento o situación con conocimiento nuevo.	Se les dificulta la integración de información previa con el conocimiento nuevo, pero logran expresarlo e integrarlo con apoyo de los facilitadores.	Aún con apoyo de los facilitadores, la dificultad de integración de información previa con conocimiento nuevo persiste.	
Identifica la idea principal	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Mencionan, señalan o escriben información relevante y sustancial parafraseando el texto.	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Requieren de apoyo por parte de los facilitadores para mencionar, señalar o escribir la información relevante y sustancial del texto.	Requieren apoyo para la interpretación del significado de las palabras en un texto, por lo tanto, sólo señala la tematización del texto.	
Clasificación de información	Ubican elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto agrupándolos por características semejantes o parecidas.	Con ayuda de los facilitadores ubica elementos (objetos, escenarios y personajes) de los textos por características semejantes o parecidas.	Se le dificulta ubicar elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto por características semejantes o parecidas aún con apoyo de las facilitadoras.	
Secuenciación	Organiza el texto acorde a la temática. Ordena los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia.	Organiza el texto acorde a la temática. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para ordenar los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.	Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para organizar el texto de acorde a la temática y a los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.	
Operaciones lógicas: Formulación de inferencias	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito para después construir un significado implícito del texto.	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito, pero, requiere apoyo por parte de los facilitadores para construir un significado implícito del texto.	Requiere apoyo por parte de los facilitadores en la utilización de conocimiento previo y la identificación de la idea principal en lo explícito, por lo tanto, la construcción de un significado implícito es poco probable.	

Figura 26. Se muestra la rúbrica “Comprensión lectora e inferenciación”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 11 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

Bloque 3. Sesión 11. “Hagamos una historia entre todos” Rubrica 8. COMPRENSIÓN LECTORA

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Comprensión literal	Identifica la temática de la historia. Identifica elementos (personajes o escenarios) importantes y los utiliza para continuar la historia.	Identifica la temática de la historia. Identifica elementos (personajes o escenarios) importantes, pero se le dificulta utilizarlos para continuar una historia, sin embargo, con ayuda lo logra.	Identifica la temática de la historia. Se le dificulta identificar los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia y, por lo tanto, logra una continuación de la historia limitada, aún con apoyo.	
Comprensión inferencial	Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, para atribuirle características que no están implícitas. Integra la información de las causas, los efectos y las ideas principales de la historia, para suponer una continuación lógica y temática.	Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, pero la atribución de características que no están implícitas se ven limitadas y, sólo, con apoyo lo logra. Requiere apoyo en la integración de la información de las causas, los efectos y las ideas principales de la historia para suponer continuación lógica y temática.	Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, pero aún con apoyo se le dificulta atribuir características que no están implícitas. Se le dificulta integrar de información de las causas, los efectos y las ideas principales de la historia y, aún con apoyo, la continuación es poco lógica y temática.	

Figura 27. Se muestra la rúbrica “Comprensión lectora”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 11 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

La sesión 11 tuvo por objetivo que los alumnos aplicaran la comprensión inferencial mediante la creación de una historia colectiva con el fin de alcanzar una coherencia del texto. De esta forma, se realizó una historia colectiva por equipo y cada uno de los integrantes decidía como continuar la historia hasta terminarla. Después se proyectaron, dos videos de cuentos modificados a modo de ejemplos para que ellos decidieran qué cuento modificarían y así, en las siguientes sesiones, hacer su propio radiocuento (*Ver sesión 11*).

Como se puede ver en la rúbrica de trabajo colaborativo no hubo cambio. Desde la sesión anterior los alumnos fueron trabajando juntos en cada uno de sus equipos de manera colaborativa, así que todas las categorías alcanzaron un nivel alto. Esto puede deberse a que cada equipo se vio como tal y sabían que tenían una meta en común por alcanzar.

Por otro lado, la Figura 26 se puede ver que tampoco hubo cambio, excepto en la categoría 'Operaciones Lógicas', en donde se decidió ponerlos en un nivel medio porque algunos integrantes de los equipos, durante las preguntas de los vídeos se les dificultaba imaginarse otro escenario lógico. Algo que también se puede observar en la Figura 27, es que la comprensión inferencial está en los inicios de un nivel alto. Esto pudo deberse a la dificultad de la actividad o a que la presentación de los videos fue poco clara.

Bloque 3: Contemos nuestro cuento; Sesión 12.

TRABAJO COLABORATIVO

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Interdependencia positiva.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aportan ideas o acuerdos para lograr la meta y se apoyan compartiendo recursos (materiales y conocimientos) para lograrlo. Reconocen tanto el éxito de sus compañeros como el éxito propio.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aporta ideas o acuerdos, sin embargo, algunos alumnos intentan apoyar pero no saben cómo hacerlo.	Los alumnos se muestran indiferentes con los integrantes del equipo y optan por trabajar solos.	
Comunicación	Los alumnos son capaces de transmitir sus ideas de manera respetuosa, con voz fuerte y clara, en el momento adecuado.	Los alumnos pueden imponer sus ideas sin expresarlas, por lo tanto, los demás integrantes requieren apoyo de los facilitadores para comunicarse en el equipo.	Los alumnos imponen sus ideas sin expresarlas y aún con apoyo de los facilitadores hay una consolidación nula en la comunicación.	
Toma de decisiones	Los alumnos participan de manera activa, logrando un consenso para dar solución tanto a los restos de la actividad como la resolución problemas internos mediante la interacción dialógica.	La mayoría de los integrantes del equipo participan para lograr la meta, pero en ocasiones necesitan apoyo de las facilitadoras para mediar situaciones.	A los alumnos les cuesta trabajo llegar a un consenso por tanto se crean diferencias entre los integrantes del equipo que les impide realizar la actividad o prefieren trabajar solos.	
Logro de objetivos	Los alumnos mantienen una meta común hasta lograrla. Entregan las actividades en los tiempos establecidos y con adecuada presentación.	Los alumnos requieren más tiempo del establecido para concluir las actividades. Se les dificulta llegar a la meta, pero en ocasiones lo consiguen.	Los alumnos pierden el objetivo de la actividad y entregan actividades inconclusas y/o poco adecuadas acorde a la actividad.	Sin embargo, los equipos Tiburones Rojos y El rey león se encontraron en un nivel medio.
Autoevaluación	Los alumnos identifican el logro de la meta deseada. Se retroalimentan para mejorar su desempeño en futuras actividades.	Los alumnos requieren mediación de las facilitadoras para retroalimentar su desempeño en las actividades.	Los alumnos siguen repitiendo observaciones que se les recomendó mejorar en cuanto a su desempeño.	

Figura 28. Se muestra la rúbrica “Trabajo colaborativo”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 12 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

COMPRENSIÓN LECTORA E INFERENCIACIÓN

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Utilización de conocimientos previos	Expresan e integran información previa sobre algún objeto, evento o situación con conocimiento nuevo.	Se les dificulta la integración de información previa con el conocimiento nuevo, pero logran expresarlo e integrarlo con apoyo de los facilitadores.	Aún con apoyo de los facilitadores, la dificultad de integración de información previa con conocimiento nuevo persiste.	
Identifica la idea principal	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Mencionan, señalan o escriben información relevante y sustancial parafraseando el texto.	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Requieren de apoyo por parte de los facilitadores para mencionar, señalar o escribir la información relevante y sustancial del texto.	Requieren apoyo para la interpretación del significado de las palabras en un texto, por lo tanto, sólo señala la tematización del texto.	
Clasificación de información	Ubican elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto agrupándolos por características semejantes o parecidas.	Con ayuda de los facilitadores ubica elementos (objetos, escenarios y personajes) de los textos por características semejantes o parecidas. .	Se le dificulta ubicar elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto por características semejantes o parecidas aún con apoyo de las facilitadoras.	
Secuenciación	Organiza el texto acorde a la temática. Ordena los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia.	Organiza el texto acorde a la temática. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para ordenar los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.	Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para organizar el texto de acorde a la temática y a los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada	
Operaciones lógicas: Formulación de inferencias	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito para después construir un significado implícito del texto.	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito, pero, requiere apoyo por parte de los facilitadores para construir un significado implícito del texto.	Requiere apoyo por parte de los facilitadores en la utilización de conocimiento previo y la identificación de la idea principal en lo explícito, por lo tanto, la construcción de un significado implícito es poco probable.	

Figura 29. Se muestra la rúbrica “Comprensión lectora e inferenciación”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 12 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

Bloque 3. Sesión 12. “Modifiquemos un cuento” Rubrica 9. ESTRUCTURA DEL TEXTO

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Estructura del texto	Reconoce y define con claridad los elementos de la estructura del texto como el título, inicio, desarrollo y final. Así como los personajes y escenarios.	Reconoce la mayor parte los elementos de la estructura del texto como el título, inicio, desarrollo y final. Así como los personajes y escenarios, sin embargo, la definición de los mismos se ve limitada y requiere apoyo para mejorar estos elementos.	Reconoce algunos elementos de la estructura del texto como el título, inicio, desarrollo o el final, Así como personajes y escenarios, pero requiere apoyo para identificar los demás. Por lo tanto, la definición de los mismos es limitada.	
Secuenciación	Organiza el texto acorde a la temática. Ordena los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera coherente y secuenciada. Retoma a los personajes, sus causas y efectos para darles un desenlace coherente.	Organiza el texto acorde a la temática. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para ordenar los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera coherente y secuenciada. Por lo tanto, retomar las causas y efectos para un desenlace coherente se ve limitado.	Requiere apoyo por parte de los facilitadores para organizar el texto de acorde a la temática y a los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera coherente y secuenciada.	

Figura 30. Se muestra la rúbrica “Comprensión lectora”, previamente aplicada, para evaluar la sesión 12 del taller: “Contemos nuestro cuento”.

Para esta sesión, se tenía como objetivo que los alumnos aplicarían un organizador gráfico para la creación de una historia con el fin de recordar la superestructura de un texto literario. A cada equipo se le entregó un organizador de ideas para que escribieran su cuento que modificarían (*Ver sesión 12*).

Se puede ver en la Figura 28 que los alumnos se mantuvieron en un nivel alto en la mayoría de las categorías. No obstante, en la categoría de 'Toma de decisiones' se encontraron en un nivel medio. Esto pudo deberse a que en la mayoría de los equipos hubo situaciones en las que los facilitadores mediaron situaciones de este rubro.

Por otro lado, en la Figura 29 se observa que dos categorías caen en el nivel medio: 'Identificación de la idea principal' y 'Operaciones lógicas'. La primera refiere a que les costaba trabajo escribir la idea, más no identificarla. Esto se observó cuando se les pedía que resumieran el cuento o escribieran el tema y anotaban solo a los personajes, pero no el conflicto del cuento. Es por eso que en la segunda categoría se les dificultaba inferir acerca del conflicto que giraba alrededor de los personajes. Cabe señalar que aunque en este punto fue débil, el hecho de modificar el cuento ayudó a fortalecer el proceso de comprensión inferencial. Les gustaba la idea de hacer un final alternativo o personajes nuevos, pero se les dificultaba escribir sus ideas. Por esto mismo, provocó que dos equipos; Tiburones Rojos y El rey león necesitaran más tiempo para terminar la última actividad. A continuación se presentan imágenes de esta actividad.

Toy story

ANEXO 13

Título del cuento: **El libro de la selva**

El cuento tiene lugar en: **en la selva**
 ¿Dónde ocurre el cuento?

¿Cuándo ocurre el cuento? **en una mañana de julio**

↓

¿Quiénes son los personajes?
mogli, pantera, lobo y gorila

↓

¿De qué trata nuestro cuento? (Idea principal)

↓

Había una vez... **un niño que se llamaba mogli y tenía un amigo que era una pantera**

→ ¿Cuál es el problema?
un gorila los estaba ^{destruyendo} porque se lo quería comer

→ ¿Cómo se resolvió?
le dieron carne con veneno y al día siguiente se murió el gorila

↓

¿Cuál es el final?
mogli y su amigo pantera y lobo
¡fueron felices para siempre fin

Había una vez un niño que se llamaba mogli y tenía un amigo que era una pantera negra

(Desarrollo) y entonces un gorila estaba hambriento y encontró a mogli y a su amigo y se los quería comer

(Climax) en una selva húmeda

(Final) le dieron al gorila carne con veneno y al día siguiente se murió el gorila y mogli y su amigo fueron felices fin.

Ilustración 8. Actividad de la sesión 12 perteneciente al equipo "Toy Story".

Jumbo

ANEXO 13

Título del cuento: **Jumbo**

El cuento tiene lugar en:
 ¿Dónde ocurre el cuento?
en un circo
 ¿Cuándo ocurre el cuento?
2010

↓

¿Quiénes son los personajes?
Jumbo la mamá el narrador y el ~~padre~~ y un perro

↓

¿De qué trata nuestro cuento? (Idea principal)
De que una señora le escribió la siguiente

↓

Había una vez... **de que una señora le escribió la siguiente**

→ ¿Cuál es el problema?
que Jumbo tiene las orejas grandes

→ ¿Cómo se resolvió?
que un ratón le alludó

↓

¿Cuál es el final?
y soltaron a la mamá y fueron felices

Había una vez una señora que le escribió a la siguiente y se tardó en llegar su bebé y al día siguiente llegó su bebé y la siguiente le dijo unas palabras y lo bautizó con el nombre Jumbo

(Desarrollo) Pero cuando descubrió la señora vio a su hijo Jumbo pero es torcido y en eso le crecieron las orejas y se empezaron a burlar las otras alfantas y la mamá de Jumbo se enojo porque lo habían nombrado Jumbo P sus orejas

(Climax) su mamá lo defendió y su mejor amigo el pedigo que no se sintiera mal por sus orejas al día siguiente se calló una pluma desde el cielo en la nariz y empezó a balar

(Final) y al último día se puso una pluma en la nariz y bala y se hizo famoso.

Ilustración 9. Actividad de la sesión 12 perteneciente al equipo "Monstering".

Como se puede observar en las ilustraciones 8 y 9 ambos equipos: "Toy Story" y "Monsteroing", detallaron los elementos de la historia dentro del organizador gráfico. Después utilizaron el organizador gráfico para construir una historia en conjunto con sus compañeros. Esta historia se apegaba a lo escrito en el organizador gráfico y aunque en el proceso se iban formando nuevas ideas, la idea principal de la historia no cambiaba.

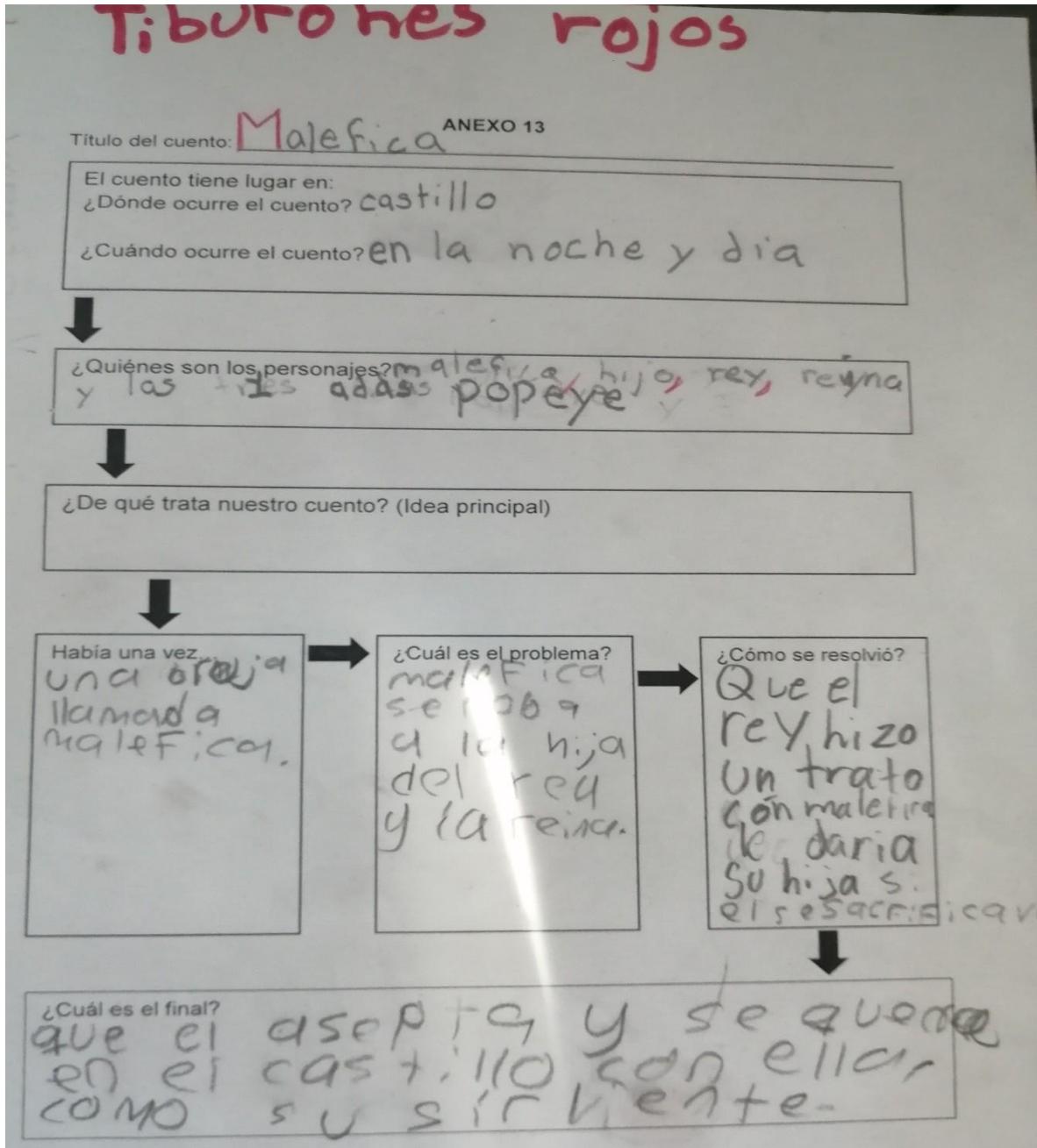


Ilustración 10. Actividad de la sesión 12 perteneciente al equipo "Tiburones Rojos".

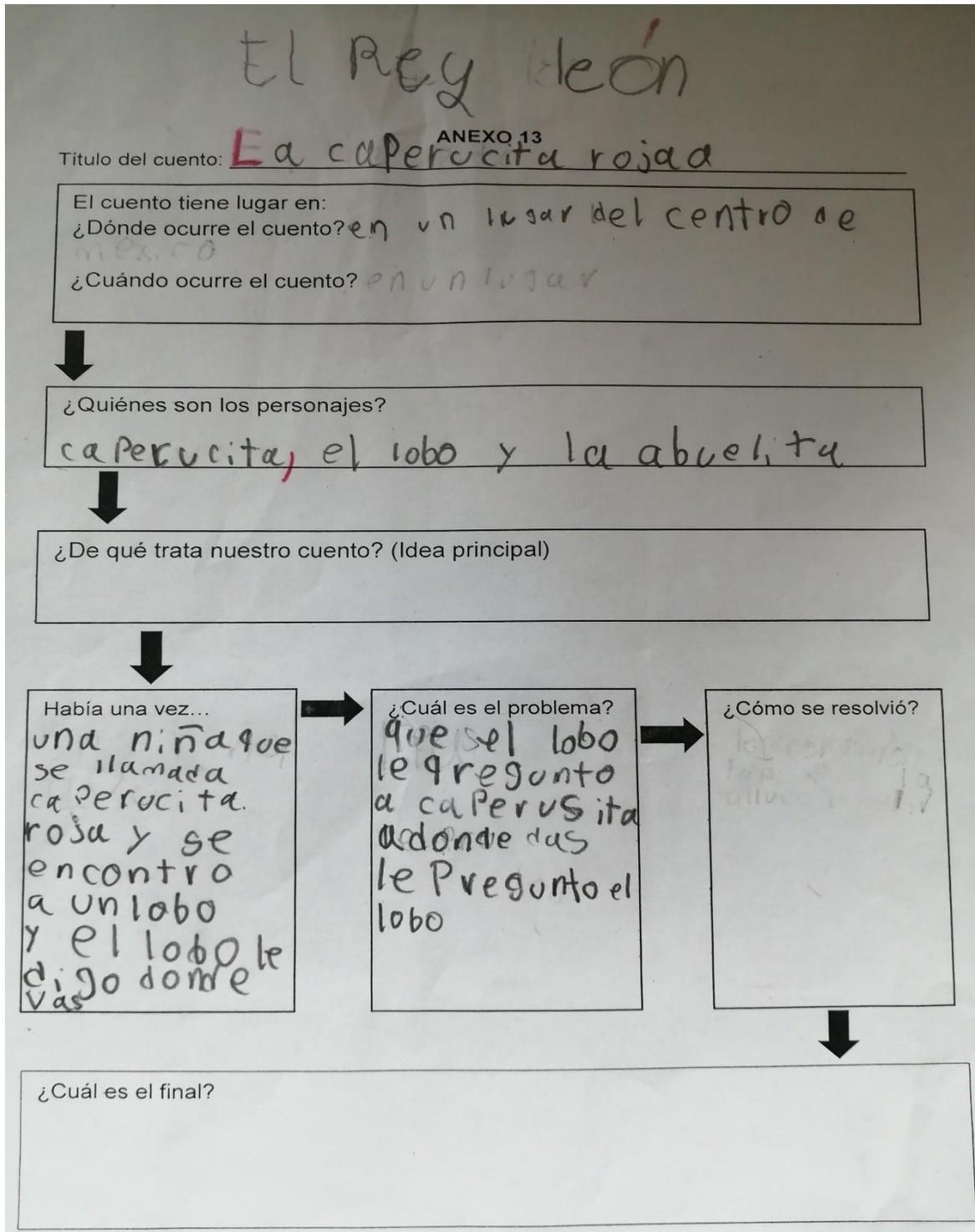


Ilustración 11. Actividad de la sesión 12 perteneciente al equipo "El Rey León"

De acuerdo con lo que se puede observar en las ilustraciones 10 y 11, los equipos no pudieron concluir la actividad porque no llegaron a un acuerdo sobre qué cuento reconstruirían; por lo tanto, los facilitadores mediaron este conflicto, pero en el

momento de escribirlo volvieron a tener dificultades de llegar a un acuerdo. Por eso les faltó tiempo a estos equipos y alcanzaron un nivel medio en la toma de decisiones.

Por último, en la Figura 30 se muestra que al momento de escribir las partes del cuento no profundizaban en los personajes, por lo tanto, obtuvieron un nivel medio. Mientras que en la secuenciación su nivel fue alto, como se mencionó anteriormente, debido a que la secuenciación fue adecuada, así como también la organización de la temática de su cuento.

7. DISCUSIÓN

Tomando en cuenta los bajos índices obtenidos en las últimas décadas por la prueba PISA y que el 49 por ciento de los alumnos de sexto año se encuentran en un nivel donde solo localizan información explícita de textos narrativos y expositivos, según la prueba PLANEA (INEE, 2018). Se diseñó, se impartió y se evaluó un taller de comprensión lectora titulado: “**Contemos nuestro cuento**”.

El taller tuvo como objetivo que los alumnos de tercer grado fueran capaces de utilizar la habilidad de comprensión inferencial en textos acordes con su edad con a fin de entender y resumir textos narrativos. De acuerdo con los resultados presentados en el apartado previo, se puede afirmar que después de haber trabajado con los alumnos en el taller, hubo una mejoría con respecto a los niveles de comprensión literal e inferencial.

La comprensión lectora se puede definir como un proceso de construcción de significados de un determinado texto de acuerdo a la formación de hipótesis, la cual es apoyada por conocimientos previos y experiencias del lector (Van Dijk y Kintsch, 1983; Leahey y Harris, 2001; Salvador y Gutiérrez, 2005; Salas, 2012). De acuerdo con esta definición y con los resultados obtenidos, se puede afirmar que el taller favoreció la formación de hipótesis, partiendo de los conocimientos y de las experiencias previas de los alumnos.

Asimismo, se comprobó que los tres niveles de la comprensión lectora son dependientes uno del otro. Aunque en el inicio del taller se enfocaba en la comprensión literal, las inferencias estaban presentes. Sin embargo, dichas inferencias no eran evaluadas porque el primer paso de la comprensión lectora es lo explícitamente escrito. Una vez que los alumnos comprendieron lo literalmente escrito se pudo profundizar en sus inferencias y en los elementos implícitos del texto. Cabe resaltar que el último nivel de la comprensión, la comprensión crítica, no fue evaluado porque no pertenecía al objetivo inicial, pero de acuerdo con las definiciones y a lo encontrado en la práctica, se puede observar que estaba presente. Sobre todo en preguntas como ¿te gustó la lectura?, ¿conoces una historia parecida?, ¿por qué le cambiarías eso la historia? Estas cuestiones forman la parte más básica del siguiente nivel, comprensión crítica.

Contrastando los resultados con la investigación de Ruben Llorens (2015) en la que concluyó que se puede mejorar la comprensión lectora y la atención con base a ejercicios, actividades y juegos para motivar a los niños, se pudo observar que en algunas de las actividades del taller, en donde solo se empleaba lápiz y papel, los resultados con respecto a la comprensión lectora eran limitados; se tenía que buscar la forma de llamar la curiosidad de los alumnos. Si nos enfocamos en las sesiones donde hubo una tematización, como en la sesión donde se resolvió un misterio, los resultados mejoraron, pero al tener una sesión larga la atención de los alumnos disminuyó. Esto, aunado a una de las barreras para el aprendizaje que se detectó que era la falta de motivación al momento de leer, fue algo que se logró disminuir dentro del taller, pues los alumnos comenzaron a descubrir que la lectura es necesaria para realizar actividades.

Por el lado del programa, “Leo la imagen y comprendo mejor”. Quiroz (2015) concluye que aplicar imágenes y textos ayuda a comprender mejor un texto. Esto es necesario para iniciar con la comprensión literal; mirar imágenes y luego agregarles textos funcionan para la secuenciación, para después comenzar a fomentar la inferenciación, por ejemplo, dar sentido a las imágenes sin texto y contar una historia.

Como parte de la atención a la diversidad, se puede observar en los resultados que el proceso de la lectura era diferente en cada equipo y cómo poco a poco la mayoría de los equipos obtenían resultados favorables. Además, se optó por utilizar el trabajo colaborativo como una manera de formar una red de apoyo entre los integrantes de los equipos para mejorar la comprensión, algo que también realizaron Valdebenito y Loya. Tomando en consideración el programa “Leamos en parejas”, en donde afirman que trabajar colaborativamente fomenta y mejora la comprensión lectora y, en específico, la comprensión inferencial (Valdebenito, 2012); y por el otro lado, Loya (2005) quien realizó una propuesta de intervención, en la que incluía el trabajo en equipo para favorecer la comprensión, a fin de obtener mejoras, lo mismo se pudo observaren el taller “Contemos nuestro cuentao” cuando los alumnos discutían sobre lo que más les había gustado de la lectura o en las actividades en las que tenían que elegir un título, una historia o cambiar el final de

un cuento.

Cabe mencionar que el trabajo colaborativo implicó algunas complicaciones que pudieron deberse a que los equipos no fueron formados estratégicamente, sino que fueron conformados al azar. Sin embargo, a pesar de tener un equipo con conflictos, el trabajo colaborativo y, en ocasiones, la intervención de los facilitadores, logró que poco a poco se reconocieran como equipo y cumplieran, por ellos mismos, las metas y objetivos.

El trabajo colaborativo ayudó, en cierto modo, a disminuir la barrera para el aprendizaje con referencia a la organización y a la estrategia del salón de clases, pues la docente del grupo apoyaba la perspectiva de competitividad. Esta perspectiva que es común en las escuelas públicas mexicanas. Así que el trabajo colaborativo sirvió para disminuir esa barrera para el aprendizaje y los equipos pusieron en práctica la solidaridad. Este mismo trabajo colaborativo fue algo que la misma docente decidió utilizarla en sus clases ordinarias, incluso siguió trabajando con los mismos equipos.

Además, se pudo ver una mejoría en el dominio de las estrategias para comprensión lectora tanto en lo literal como en lo inferencial, otra barrera para el aprendizaje que limitaba a los alumnos, pero que con apoyo del taller disminuyó. Del mismo modo se favorecieron las estrategias metacognitivas de la comprensión lectora en los alumnos, gracias a las autoevaluaciones que ellos se hacían y el apoyo que hacían los facilitadores.

8. CONCLUSIÓN

De acuerdo con el presente Informe de Práctica se puede concluir que la comprensión lectora es necesaria para el mundo letrado en el que vivimos, pues forma parte de la socialización. Es una habilidad compleja que se desarrolla poco a poco y que debe de fomentarse y ayudar a consolidarla desde edades tempranas. Es por eso que este informe optó por mejorar el segundo nivel de comprensión lectora, que según la taxonomía de Berret, se trata de la comprensión inferencial, gracias a la cual los alumnos de tercero pueden mejorar esta habilidad y llegar al nivel más alto de la taxonomía.

Los alumnos de la escuela en donde se impartió el taller tenían la habilidad básica de la lectura, pero su dominio de las estrategias de comprensión lectora era limitado, además, carecían de una motivación para leer. Sin embargo, las actividades del taller ayudaron a aumentar su motivación para leer e incluso en hacer sus propias historias, pero en colectivo, debido a que se dio la oportunidad de llevar a cabo el taller con la estrategia del trabajo colaborativo. Cabe mencionar que la organización grupal partía de una competitividad entre los alumnos, por lo tanto se buscó un trabajo colaborativo y solidario, que después en clases diferentes o en el recreo se observó que se agrupaban para realizar actividades relacionadas tanto académicas como de juego.

En psicología, la comprensión lectora se define como una habilidad que permite desarrollar conocimiento a través de asociaciones con la información que el lector ya posee. Solé (1992) señala que es un proceso en el que los símbolos impresos se piensan y se codifican para generar conocimiento nuevo. El programa de intervención mejoró las limitantes que enfrentaban los alumnos de educación básica con respecto a esta habilidad, según lo que se puede observar en el apartado del análisis de resultados.

Por otro lado, el diseño del programa necesitó una investigación bibliográfica sobre los procesos claves que permiten que esta habilidad se adquiriera. En primera instancia, se utilizaron procesos cognitivos básicos y de orden superior como los procesos visuales y psicolingüísticos; la discriminación y la atención selectiva; el análisis secuencial y la memoria. No obstante, la revisión bibliográfica ayudó a

entender la lectura como un proceso que parte de la comprensión literal hasta la crítica, según la taxonomía de Berret. Además, proporcionó información relacionada con el tipo de actividades y temas que fueran de interés para los alumnos de tercer año; tal es el caso de cuentos, en específico del género de terror, así como programas y canciones infantiles acordes con su edad. Algo que fue de suma importancia, fue conocer de una manera teórica a los infantes de la edad de 8 y 9 años, porque propiciaron a dirigir, de manera satisfactoria, las actividades y materiales implementados en el taller.

Cabe resaltar que la implementación del programa no llegó a concluirse, debido a condiciones ajenas provocadas por la pandemia SARS-CoV-2 o COVID-19, que interrumpió el taller en la sesión 12 de 16 programadas. Sin embargo, al ver la cantidad de información que podía obtenerse de las sesiones anteriores, dio pie a reportar los resultados previamente presentados. Por otra parte, la institución donde se realizó la implementación agradeció la atención recibida por el taller en cuestión, pues fue parte de una solución a una problemática emergente.

Por último, la evaluación del programa rescató la importancia que tiene el psicólogo de contar con la habilidad de observación, análisis y evaluación, así como el manejo de grupos y la impartición de un programa de intervención, además de diseñar estrategias y materiales que ayuden a detectar y atender una problemática. De igual forma, se resaltó el hecho de que la comprensión de competencias se adquiere de una manera gradual, mediante el aprendizaje tanto individual como grupal.

Ahora bien, como única limitante que se encontró en este programa, además de las condiciones ajenas de la pandemia, es que no hubo un seguimiento de los alumnos, sobre todo para saber si ellos continúan aplicando las estrategias enseñadas dentro del taller. Una recomendación para futuras investigaciones está relacionada con la implementación de un segundo taller recordando esas estrategias y enfocarse en la comprensión crítica, pues es el último nivel para alcanzar una mejor comprensión de textos, lo cual podría ser empleado en los alumnos de sexto año.

Por último y de manera personal, tanto el taller como el este Informe de Prácticas fue un trabajo que ayudó en mi formación como psicólogo, sobre todo en el área de la educación. Lo más significativo que encontré fue la experiencia de estar frente a un grupo y el trabajo que hay detrás de los programas educativos. La implementación es una de las cosas más difíciles, pues las situaciones no están escritas como dicen las cartas descriptivas, en ocasiones los alumnos no comprendían las explicaciones y se tenía que buscar la manera de que entendieran las instrucciones, objetivos de las actividades e incluso hasta conceptos académicos. De ahí la importancia de conocer las etapas del desarrollo del niño. Finalmente, con los datos obtenidos en el análisis de resultados, el taller puede mejorarse por lo que se refiere a su actualización cada cierto tiempo con materiales más recientes o incluso llamativos para los alumnos.

REFERENCIAS

- Ágreda-Montoro, M., Alonso, S. y Rodríguez-García, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Investigación y Docencia en las Artes Y Letras*. 5. 8-17. Recuperado de https://revistasonda.upv.es/2016_Articulo_Miriam%20%20c3%81greda.pdf
- Aguirre, E. (2010) Hacia una evaluación autentica de la lectura de obras literarias en estudiantes de enseñanza media. *Revista electrónica diálogos educativos*. 10 (20). 2-14. Recuperado de: http://www.umce.cl/~dialogos/n20_2010/aguirre.swf
- Ahumada, P. (2005) *La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes*. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*. (45), 11-24. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Aragón, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. *Innovación y experiencias educativas*, (39), 1-11
- Arredondo, G. y Espinoza, C. (2001). Proceso de la lectoescritura inicial. En Swartz, S., Shook, R., Klein, A. y Haag, K., *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*. (pp. 119-138). México: Trillas.
- Asociación de Internet MX (2021). 16° Estudio sobre los Hábitos de los usuarios de Internet en México 2020. Recuperado de: <https://irp-cdn.multiscreensite.com/81280eda/files/uploaded/16%20Estudio%20sobre%20los%20Ha%CC%81bitos%20de%20los%20Usuarios%20de%20Internet%20en%20Me%CC%81xico%202020%20versio%CC%81n%20pu%CC%81blica.pdf>
- Ballesteros, S. (2014). La atención selectiva modula el pensamiento de la información y la memoria implícita. *Acción psicológica*, 11(1), 7-20. Recuperado en: http://scielo.isciii.es/pdf/acp/v11n1/02_original2.pdf
- Barrera, A. (2008). *La evaluación de la comprensión lectora en el bachillerato*. (Tesis de doctorado) UNAM, México.

- Baumann, J. (1990). La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula.
- Brown, R. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 21 (2) 1-10. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/916/91643847007.pdf>
- Cabrera, E. (2008). La colaboración en el aula: más que uno más uno. Cooperativa Editorial Magisterio: Colombia.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13). 41-44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Casanova, Ma. A. (2002). La atención a la diversidad y la calidad educativa. *eduPsykhé*. 1 (2). 203-224.
- Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). Aprendizaje colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. Recuperado de: <https://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>
- Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2) 61-76. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En Trujillo, J., Ríos, A. y García, J. (coords.) *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Chihuahua. México: Escuela Nacional Superior Profr. José E. Medrano R.
- Craig, G. (2009). Desarrollo psicológico. México: Pearson. 10° ed.
- De Francisco, P. (2016). *La comprensión lectora en Educación Primaria: proceso, dificultades e intervención*. (Tesis de maestría). Universidad de Santiago de Compostela. España.
- Delval, J. (1998). El desarrollo humano. México, D. F.: Siglo XXI. 8° ed.

- Domínguez, J., López, A., Pino, M. y Vázquez, E. (2012). Integración o inclusión: el dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de educação*, 28 (2). 31-50.
- Escalante, D. y Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12 (43). 669-678. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614570002.pdf>
- Ferreiro, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura. En Castorina, J. y Carretero, M. (ed.) Desarrollo cognitivo y educación [1] *Los inicios del conocimiento*. (pp. 243-264) España: PAIDÓS.
- García, J., Elosúa, Ma. R., Gutiérrez, F., Luque, J. y Gárate, M. (1999). Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona: Paidós.
- Glinz-Férez, P. E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(7), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie3672927>
- Gómez-Palacio, M. (1995). La lectura en la escuela. México: SEP.
- Guajardo, E. (1998). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 15-23.
- Hernández, L. (2018). *Manual de comprensión lectora para niños de 2° año de primaria*. (Tesis de licenciatura) Universidad de Sotavento S. C., México
- Ibarra, A. e Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20. 221-241.
- IFT (2018). Estudios sobre oferta y consumo de programación para público infantil en radio, televisión radiodifundida y restringida. Recuperado de: http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/comunicacion-y-medios/estudiossobreprogramacionparapublicoinfantil2017300418_1.pdf

- Iglesias, G. (2008). Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. *Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales*, 20. 175-188.
- INEE (2018). PLANEA: Resultados nacionales 2018 6° de primaria. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>
- INEGI (2020). CensoGeneral de Población y Vivienda 2020. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- Iñigo, A., Tucho, F. y García, J. (2012). La infancia reflejada: la representación del niño a través de las pantallas. En Walzer, A. (ed.) *Qué es un niño hoy. Reflexiones sobre el cambio*. (pp. 177-207). Salamanca, España: Comunicación social.
- ITEC (2013). Evaluación auténtica. Recuperado de <https://www.intec.edu.do/downloads/documents/profesorado/evaluacion-autentica.pdf>
- Leahey, T. y Harris, R. (2001). Aprendizaje y cognición. México: Prentice Hall.
- Llorens, R. (2015). *La comprensión lectora en educación primaria: importancia e influencia en los resultados académicos*. (Tesis de maestría) Universidad Internacional de la Rioja, España. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3411/LLORENS%20ESTEVE%2C%20RUBEN.pdf?sequence=1>
- Loya, G. (2005). *El trabajo en equipo para favorecer la comprensión lectora en tercer grado de primaria*. (Tesis de licenciatura) Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/22362.pdf>
- Lucero, M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista iberoamericana de educación*, 33 (1), 1-21. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie331292>
- Madrid, D., Sánchez, P., García, D. y García, M. (2011). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Educación y diversidad*, 5 (1).

- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en psicología*, 3 (2).
- Martínez, Z. (2014). *Estudio de las dificultades de comprensión lectora en alumnado de Educación Primaria*. (Tesis de maestría) Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Moreno, S. (2019). *Promoción de competencias socioemocionales en un alumno que enfrenta barreras para el aprendizaje asociadas a TEA: Propuesta de actividades*. (Tesis de Licenciatura) UNAM, Ciudad de México, México.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84.
- Pérez-Zorilla, Ma. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*. 121-138. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf
- Poy, L. (5 de septiembre, 2010). Regresivo, medir la velocidad de lectura en escuelas: especialistas. *La jornada* (p. 33). Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2010/09/05/sociedad/033n1soc>
- PISA (2018). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. PISA 2018 – Resultados. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Quiroz, D. (2015). *Programa de Comprensión Lectora para Niños de Tercer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos*. (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma, Perú.
- Quiroz, L. (2004). *Las Inferencias como Estrategia de Comprensión Lectora en la Interacción Grupal para los Alumnos de Quinto Grado de la Escuela Particular "Colegio Freire"*. (Tesis de licenciatura). UNAM, México.

- Rivera-Espinoza, D. (2017). *Alfabetización Emocional: Recurso Para Fortalecer la Convivencia Armónica en el Aula Inclusiva de Primaria*. (Tesis de especialización). UNAM, México.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>
- Salvador, F. y Gutiérrez, R. (2005). Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte. *Horizontes de la ciencia*. 3 (5), 31-38.
- Sandoval, M. (2019). *Comprensión lectora en niños escolares de tercer grado de primaria*. (Tesis de licenciatura) UNAM, México.
- Santrock, J. (2006). Psicología del desarrollo: el ciclo vital. Madrid: McGraw-Hill 10° Ed.
- SEP (2012). Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.
- Trilla, J. y García, I. (2004). Infancia y tiempo libre organizado. En Gómez-Gramell, C., García, M., Ripol-Millet, A. y Panchón, C. (ed.) *Infancia y familias: realidades y tendencias* (pp. 153-173) Barcelona, España: Ariel.
- Toboso, M. y Arnau, S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista iberoamericana de filosofía, política y humanidades*. 10 (20), 64-94
- UNICEF (2017). Estado mundial de la infancia 2017: Niños en un mundo digital (Resumen). Recuperado de: <https://www.unicef.org/media/48611/file>
- UNESCO (2005). Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las Necesidades Especiales en el Aula. París, Francia: UNESCO.

- Valdebenito, V. (2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*. (Tesis de doctorado) Universidad Autónoma de Barcelona, España
Recuperado de:
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96309/vhvz1de1.pdf>
- Valdes, A. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget
- Vallés, A. (1998). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. España: Editorial Promolibro.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit 11 (11)*, 41-61.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2006). *Comprensión Lectora y Estudio*. Valencia. Editorial Promolibro.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic press: USA.
- Velázquez, C. (2015). Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. *Didáctica de la Educación Física, 50*, 25-31.
- Vidal, G. y Manjón, J. (2000). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica: Lectura y Escritura - Vol. II*. Madrid: Editorial EOS.

ANEXOS

Anexo 1.

TRABAJO COLABORATIVO

	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Interdependencia positiva.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aportan ideas o acuerdos para lograr la meta y se apoyan compartiendo recursos (materiales y conocimientos) para lograrlo. Reconocen tanto el éxito de sus compañeros como el éxito propio.	Los alumnos reconocen que cada uno de los integrantes del equipo aporta ideas o acuerdos, sin embargo, algunos alumnos intentan apoyar pero no saben cómo hacerlo.	Los alumnos se muestran indiferentes con los integrantes del equipo y optan por trabajar solos.	
Comunicación	Los alumnos son capaces de transmitir sus ideas de manera respetuosa, con voz fuerte y clara, en el momento adecuado.	Los alumnos pueden imponer sus ideas sin expresarlas, por lo tanto, los demás integrantes requieren apoyo de los facilitadores para comunicarse en el equipo.	Los alumnos imponen sus ideas sin expresarlas y aún con apoyo de los facilitadores hay una consolidación nula en la comunicación.	
Toma de decisiones	Los alumnos participan de manera activa, logrando un consenso para dar solución tanto a los restos de la actividad como la resolución problemas internos mediante la interacción dialógica.	La mayoría de los integrantes del equipo participan para lograr la meta, pero en ocasiones necesitan apoyo de las facilitadoras para mediar situaciones.	A los alumnos les cuesta trabajo llegar a un consenso por tanto se crean diferencias entre los integrantes del equipo que les impide realizar la actividad o prefieren trabajar solos.	
Logro de objetivos	Los alumnos mantienen una meta común hasta lograrla. Entregan las actividades en los tiempos establecidos y con adecuada presentación.	Los alumnos requieren más tiempo del establecido para concluir las actividades. Se les dificulta llegar a la meta, pero en ocasiones lo consiguen.	Los alumnos pierden el objetivo de la actividad y entregan actividades inconclusas y/o poco adecuadas acorde a la actividad.	
Autoevaluación	Los alumnos identifican el logro de la meta deseada. Se retroalimentan para mejorar su desempeño en futuras actividades.	Los alumnos requieren mediación de las facilitadoras para retroalimentar su desempeño en las actividades.	Los alumnos siguen repitiendo observaciones que se les recomendó mejorar en cuanto a su desempeño.	

Anexo 2.

COMPRESIÓN LECTORA E INFERENCIACIÓN				
	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES / COMENTARIOS
Utilización de conocimientos previos	Expresan e integran información previa sobre algún objeto, evento o situación con conocimiento nuevo.	Se les dificulta la integración de información previa con el conocimiento nuevo, pero logran expresarlo e integrarlo con apoyo de los facilitadores.	Aún con apoyo de los facilitadores, la dificultad de integración de información previa con conocimiento nuevo persiste.	
Identifica la idea principal	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Mencionan, señalan o escriben información relevante y sustancial parafraseando el texto.	Interpretan el significado de las palabras en un texto. Requieren de apoyo por parte de los facilitadores para mencionar, señalar o escribir la información relevante y sustancial del texto.	Requieren apoyo para la interpretación del significado de las palabras en un texto, por lo tanto, sólo señala la tematización del texto.	
Clasificación de información	Ubican elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto agrupándolos por características semejantes o parecidas.	Con ayuda de los facilitadores ubica elementos (objetos, escenarios y personajes) de los textos por características semejantes o parecidas.	Se le dificulta ubicar elementos (objetos, escenarios y personajes) del texto por características semejantes o parecidas aún con apoyo de las facilitadoras.	
Secuenciación	Organiza el texto acorde a la temática. Ordena los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia.	Organiza el texto acorde a la temática. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para ordenar los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.	Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para organizar el texto de acorde a la temática y a los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada	
Operaciones lógicas: Formulación de inferencias	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito para después construir un significado implícito del texto.	Utilizan sus conocimientos previos y la identificación de la idea principal en el texto explícito, pero, requiere apoyo por parte de los facilitadores para construir un significado implícito del texto.	Requiere apoyo por parte de los facilitadores en la utilización de conocimiento previo y la identificación de la idea principal en lo explícito, por lo tanto, la construcción de un significado implícito es poco probable.	

Anexo 3.

CATEGORIZACIÓN

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Detección de palabras.	Localiza y subraya la mayor parte de las palabras a través de una revisión detallada del texto, favoreciendo una selección adecuada, sin ayuda de los facilitadores.	Localiza y subraya algunas palabras a través de una revisión detallada del texto, sin embargo, requiere apoyo por parte de los facilitadores para concluir la selección adecuada de palabras.	Localiza y subraya muy pocas palabras adecuadas y requiere apoyo continuo por parte de los facilitadores.	
Categorización	Explica con sus propias palabras el concepto de una categoría de manera adecuada. Agrupa de manera adecuada las palabras proporcionadas por los facilitadores, tomando en cuenta características similares. Compose nuevas agrupaciones con palabras diferentes a las proporcionadas por los facilitadores y las nombra de manera adecuada a estas nuevas categorías.	Explica con sus propias palabras el concepto de una categoría de manera adecuada. Agrupa de manera adecuada las palabras proporcionadas por los facilitadores, tomando en cuenta características similares. Se le dificulta nombrar y componer nuevas agrupaciones con palabras diferentes a las proporcionadas por los facilitadores, pero con ayuda de los facilitadores lo logra.	Explica con dificultad el concepto de una categoría, pero con ayuda de los facilitadores lo logra. Se le dificulta agrupar las palabras proporcionadas por los facilitadores, pero con ayuda lo logra. A pesar de recibir apoyo por parte de los facilitadores se le sigue dificultando nombrar y componer nuevas agrupaciones con palabras diferentes a las proporcionadas.	

Anexo 4.

SECUENCIACIÓN DE UN CUENTO

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Reconocimiento de las características de un cuento.	Explica con sus propias palabras las partes de un cuento. Reconoce el papel fundamental de los personajes y los escenarios.	Explica con ayuda de los facilitadores las partes de un cuento. Reconoce el papel fundamental de los personajes y los escenarios.	Se le dificulta explicar las partes de un cuento, aún con la ayuda de los facilitadores, al igual que se le dificulta reconocer el papel fundamental de los personajes y escenarios.	
Secuenciación	Reconoce los personajes y escenarios de las imágenes. Reconoce las situaciones presentes en las imágenes. Ordena las imágenes espacio-temporal de manera lógica para contar una historia propia.	Reconoce los personajes y escenarios de las imágenes. Con ayuda de los facilitadores reconoce las situaciones presentadas en las imágenes, por lo tanto, le ayuda a ordenarlas de manera lógica y contar una historia propia.	Con ayuda de los facilitadores reconoce a los personajes y escenarios, al igual que las situaciones presentadas en las imágenes, sin embargo, se le dificulta ordenarlas de manera lógica, aún con ayuda de los facilitadores	

Anexo 5.

IDEA PRINCIPAL

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Identificación de la idea principal	<p>Explica con sus propias palabras el concepto de la idea principal. Interpretan el significado de las palabras en un texto. Mencionan, señalan o escriben información relevante y sustancial parafraseando el texto.</p>	<p>Explica con sus propias palabras el concepto de la idea principal. Interpretan el significado de las palabras en un texto. Requieren de apoyo por parte de los facilitadores para mencionar, señalar o escribir la información relevante y sustancial del texto.</p>	<p>Le resulta complicado explicar el concepto de idea principal. Requieren apoyo para la interpretación del significado de las palabras en un texto, por lo tanto, sólo señala la tematización del texto.</p>	
Secuenciación	<p>Organiza el texto acorde a la temática. Ordena los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia.</p>	<p>Organiza el texto acorde a la temática. Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para ordenar los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada.</p>	<p>Nombra personajes, sucesos y desenlaces de la historia. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para organizar el texto de acorde a la temática y a los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera secuenciada</p>	

Anexo 6.

INFERENCIACIÓN Y REFORMULACIÓN DE TEXTOS

CATEGORIAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Inferenciación	Relaciona los pocos elementos (Imágenes, escenarios o personajes) presentados de un texto previo para suponer un título lógico y temático del texto en cuestión.	Le resulta complicado la relación de elementos (imágenes, escenarios o personajes) previos a un texto para suponer el título del texto en cuestión, por lo tanto, requiere de más elementos como el texto incompleto.	Requiere, además de los elementos (imágenes, escenarios o personajes), la presentación del texto completo para relacionarlo y suponer un título lógico y temáticos del texto en cuestión.	
Clasificación de información	Ordena y ubica los elementos faltantes (objetos, escenarios y personajes) para completar y dar sentido a un texto.	Ubica los elementos faltantes (objetos, escenarios y personajes) de un texto, sin embargo requiere apoyo, por parte de los facilitadores, para ordenarlo de forma adecuada para dar sentido al texto.	Se le dificulta ordenar ubicar y elementos faltantes (objetos, escenarios y personajes) para darle sentido al texto, aún con apoyo de las facilitadoras.	
Reformulación de textos	Entiende y retoma la estructura de un texto base para crear otro similar, utilizando ideas nuevas y coherentes de acuerdo a la temática.	Entiende y retoma la estructura de un texto base para crear otro similar, sin embargo, las ideas nuevas son poco coherentes de acuerdo con la temática.	Entiende la estructura de un texto, sin embargo, requiere apoyo, por parte de los facilitadores, para crear un texto similar y utilizar ideas coherentes de acuerdo a la temática.	

Anexo 7.

COMPRESIÓN LECTORA

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Comprensión literal	<p>Identifica la temática de la historia. Identifica elementos (personajes o escenarios) importantes y los utiliza para explicar la idea principal de la historia. Reconoce los acontecimientos de manera secuenciada de forma clara.</p>	<p>Identifica la temática de la historia. Identifica elementos (personajes o escenarios) importantes, pero se le dificulta explicar la idea principal, sin embargo, con ayuda lo logra. Mientras que los acontecimientos de la historia llevan una secuencia poco clara.</p>	<p>Identifica la temática de la historia. Se le dificulta identificar los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia y, por lo tanto, la idea principal es poco clara. Mientras que los acontecimientos de la historia son reconocidos sin llevar una secuencia clara.</p>	
Comprensión inferencial	<p>Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, para atribuirle características que no están implícitas en el texto. Integra la información de las causas, los efectos y las ideas principales de la historia, para resumirla.</p>	<p>Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, pero la atribución de características que no están implícitas en el texto se ven limitadas y, sólo, con apoyo lo logra. Requiere apoyo en la integración de la información de las causas, los efectos y las ideas principales de la historia para resumirla.</p>	<p>Retoma los elementos (personajes o escenarios) importantes de la historia, pero aún con apoyo se le dificulta atribuir características que no están implícitas en el texto. Se le dificulta integrar de información de las causas, los efectos y las ideas principales del texto y, aún con apoyo, su resumen es poco adecuado.</p>	

Anexo 8.

ESTRUCTURA DEL TEXTO

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Estructura del texto	Reconoce y define con claridad los elementos de la estructura del texto como el título, inicio, desarrollo y final. Así como los personajes y escenarios.	Reconoce la mayor parte los elementos de la estructura del texto como el título, inicio, desarrollo y final. Así como los personajes y escenarios, sin embargo, la definición de los mismos se ve limitada y requiere apoyo para mejorar estos elementos.	Reconoce algunos elementos de la estructura del texto como el título, inicio, desarrollo o el final, Así como personajes y escenarios, pero requiere apoyo para identificar los demás. Por lo tanto, la definición de los mismos es limitada.	
Secuenciación	Organiza el texto acorde a la temática. Ordena los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera coherente y secuenciada. Retoma a los personajes, sus causas y efectos para darles un desenlace coherente.	Organiza el texto acorde a la temática. Requiere apoyo por parte de los facilitadores para ordenar los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera coherente y secuenciada. Por lo tanto, retomar las causas y efectos para un desenlace coherente se ve limitado.	Requiere apoyo por parte de los facilitadores para organizar el texto de acorde a la temática y a los acontecimientos espacio-temporal de la narración de manera coherente y secuenciada.	

Anexo 9.

INTERPRETACIÓN DEL TEXTO

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Interpretación del texto	Reconoce la finalidad de un guion como dar una identidad a cada uno de los personajes respetando las entradas y salidas de los mismos. También incluye sonidos de ambientación para darle mayor énfasis a las situaciones de la historia.	Reconoce la finalidad de un guion respetando las entradas y salidas de los personajes y realizar sonidos de ambientación en las situaciones de la historia, sin embargo, se le dificulta dar una identidad a los personajes, pero con apoyo lo logra.	El reconocimiento de la finalidad del guion se ve limitada y requiere de apoyo para poder identificar la identidad de cada personaje, así como los sonidos de ambientación en las situaciones de la historia.	
Trabajo colaborativo	Identifica la tarea a realizar y las posibles soluciones en conjunto considerando las opiniones de los integrantes para la toma de decisiones. Así como son capaces de resolver conflictos como las dificultades para realizar una actividad.	Identifica la tarea a realizar, sin embargo requiere de apoyo para encontrar soluciones a la tarea y lo logra, al igual que en la resolución de conflictos.	Identifica la tarea a realizar, sin embargo, se le dificulta encontrar las posibles soluciones de la tarea en cuestión. Al mismo tiempo se le dificulta la toma de decisiones y la resolución de conflictos como las dificultades de la tarea a realizar.	

Anexo 10.

COMPRENSIÓN DE UN TEXTO FUNCIONAL (CARTEL)

CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
Comprensión de un texto socio funcional (Cartel)	<p>Explica con sus propias palabras el uso cotidiano de un cartel, así como los lugares en los que se puede encontrar.</p> <p>Explica e identifica los elementos básicos del cartel como es el difundir información expresando un mensaje con la menor cantidad de elementos.</p>	<p>Explica con sus propias palabras el uso cotidiano del cartel, así como los lugares en los que se puede encontrar. Sin embargo requiere apoyo para identificar los elementos básicos del cartel como es el difundir información expresando un mensaje con la menor cantidad de elementos.</p>	<p>Requiere apoyo por parte de los facilitadores para explicar con sus propias palabras el uso cotidiano del cartel, así como los lugares en los que se puede encontrar.</p>	
Interpretación de un texto socio funcional (cartel)	<p>Utiliza conocimientos previos para realizar un cartel propio.</p> <p>Ubica con claridad los elementos básicos del cartel así como un mensaje coherente y sintetizado.</p>	<p>Utiliza conocimientos previos para realizar un cartel propio, sin embargo, requiere apoyo para ubicar con claridad los elementos básicos del cartel así como un mensaje coherente y sintetizado</p>	<p>Requiere apoyo por parte de los facilitadores para realizar un cartel propio, desde su concepto hasta la ubicación de elementos básicos.</p>	

Cartas descriptivas.

Taller: “Contemos Nuestro Cuento”

BLOQUE 1	“TRABAJEMOS JUNTOS”		
SESIÓN 1	“Presentación: ¿Quiénes somos?”		
OBJETIVO:	Los alumnos conocerán el contenido y las nociones previas para la colaboración y el trabajo en equipo que se implementarán en el taller, a través de dinámicas de integración.		DURACIÓN
			1 HORA
META:	Conoceremos el contenido del taller y los gustos de mis compañeros y de los facilitadores.		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES	DESCRIPCIÓN
Presentación	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre del taller en cartulina. • Cinta adhesiva o imanes para pegar la cartulina. • Resorte. • Gafetes. • Marcadores para pizarrón 	<p>Los facilitadores saludarán a los alumnos y se presentarán: <i>“Hola, buenos días/tardes compañeros ¿cómo están?... Mi nombre es “...” y a partir del día de hoy estaremos trabajando juntos en este taller. ¿Alguien quiere leer cómo se llama el taller?... Así es, el taller se llama “Contemos nuestro cuento” Lo que queremos lograr al final del taller es que ustedes puedan entender mejor un texto y escribir nuestro propio cuento o hacer un final diferente a un cuento que no nos haya gustado.</i></p> <p><i>Todo esto tiene como finalidad que ustedes utilicen estas herramientas para entender mejor un texto, no sólo lo que vemos en la materia de español sino que también un problema de matemáticas, un texto de historia o de ciencias naturales. Incluso para cualquier cosa que quieran leer, como una revista, un anuncio o un comic.</i></p> <p><i>El taller está dividido en tres bloques. El primero es sobre trabajo en equipo para que sepamos trabajar juntos. El segundo conoceremos las herramientas que nos ayudarán a entender un cuento; como las características del cuento. Y el último bloque “Contemos nuestro</i></p>

		<p><i>cuento”, será en donde, a través de un programa de radio o podcast, grabaremos un cuento hecho por ustedes.</i></p> <p><i>Ahora, para que logremos el objetivo del taller el compromiso que todos tenemos es participar en las sesiones y poner atención a las indicaciones que los “facilitadores” piden. ¿Tienen alguna duda?...”</i></p> <p><i>Los facilitadores resolverán las dudas que se presenten hasta que el objetivo y las actividades que se realizarán en el taller queden claras.</i></p>
<p>Caricuentos</p>	<p>20 minutos</p>	<p><i>Los facilitadores presentaran la dinámica “Caricuentos” para presentarse:</i></p> <p><i>“Muy bien, ahora que ha quedado claro lo que haremos en el taller, iniciaremos con una dinámica de presentación que se llama ‘Caricuentos’ ¿alguien ha oído esta actividad?... Para comenzar, haremos un círculo de forma en que nos veamos todos... Ahora que estamos en círculo les diré que haremos. Primero alguien de nosotros comenzará con el ritmo de las palmas para poderlo seguir y esa persona comenzará la dinámica en la cual tenemos que decir nuestro nombre y cuento favorito en nuestro turno ¿tiene alguna duda?... ¡Comencemos! Como es una actividad de presentación todos vamos a participar.”</i></p> <p><i>Una vez que todos se hayan presentado, los facilitadores hará la siguiente reflexión: “¿Conocen todos o alguno de los cuentos que dijeron?... Bien, ahora sabemos un poco más de nuestros compañeros y cómo podemos ver aunque tengamos gustos diferentes, también nos pueden gustar las mismas cosas. Por eso,</i></p>

			<p><i>ahora sabemos que podemos trabajar juntos, llevar una buena convivencia y trabajar en equipo para que este taller salga adelante.”</i></p> <p>Al finalizar, se pasará a una nueva actividad.</p>
<p>¡No te salgas resorte!</p>	<p>20 minutos</p>		<p>Antes de comenzar la actividad se hace entrega de los gafetes y a continuación, los facilitadores explicarán la actividad “No te salgas resorte”, en la cual se pone énfasis del trabajo en equipo. Todo el grupo hace un círculo y un facilitador entrega un resorte previamente amarrado por los extremos.</p> <p><i>“Ahora vamos hacer la actividad ‘No te salgas resorte’. Ya que estamos en círculo, le pondré este resorte entre dos de ustedes y lo tendrán que pasar por su cuerpo sin soltarse las manos. Tiene que pasar por todos y llegar a ese mismo lugar.”</i></p> <p>Cuando el grupo haya terminado se les dirá lo siguiente: <i>“¿Cómo le hicieron para pasar el resorte sin soltarse? ¿Creen que podrían hacerlo más rápido? ¿Qué pasaría si alguien se suelta de las manos y no pasa el resorte?”</i></p> <p>Se toman opiniones de los participantes del grupo y se les pide que lo intenten de nuevo, pero esta vez más rápido.</p> <p>Una vez que se logra el objetivo se hace una pequeña reflexión. <i>“¿Se dieron cuenta de qué pasó?... Se trabajó en equipo. Si se dieron cuenta muchos dieron opciones para intentar lograr la meta. Entonces, como pueden ver trabajar en equipo nos hace tomar en cuenta las ideas de los demás para cumplir una meta. Pero ustedes</i></p>

		<p><i>cuéntenme ¿qué les pareció la actividad?, ¿Qué fue lo más fácil o lo más difícil que hicieron?</i></p> <p><i>Muy bien chicos regresemos a sus lugares volviendo a colocar todo como estaba.”</i></p> <p>Se acomoda el mobiliario en su lugar.</p>
Antes de finalizar...	10 minutos	<p>Para concluir la sesión se hace una reflexión de las actividades de la sesión con las siguientes preguntas: ¿Qué les gustó de la sesión?, ¿qué no les gustó?, ¿qué esperan del taller?</p> <p>Por último, se les comenta a los alumnos los horarios y días en que se estará impartiendo el taller y se recogen los gafetes.</p>

BLOQUE 1	“TRABAJEMOS JUNTOS”		
SESIÓN 2	“Integrando equipos”		
OBJETIVO:	Los alumnos conocerán la importancia de trabajar colaborativamente para la alcanzar metas que satisfagan los intereses del equipo a través de un ejemplo.		DURACIÓN
			1 HORA
META:	Formaremos un equipo y trabajaremos juntos para alcanzar una meta.		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Nombre del taller. Cinta adhesiva o imanes. Proyector. Computadora. Bocinas. Video “Los cuentos de la calle Broca: La señora el suelo está muy abajo” https://bit.ly/2TfYD1v 	<p>Los facilitadores saludaran a los alumnos y se les indicarán las actividades que se realizaran a lo largo de la sesión, así como la meta del día.</p> <p><i>“¿Qué haremos hoy? ¿Alguien me puede leer la meta del día de hoy?... Así es, hoy hablaremos sobre la importancia de trabajar en equipo. Formaremos equipos con los cuales trabajaran durante todo el taller. También realizarán sus primeras actividades como equipos. Así que nuestra meta será trabajar juntos como equipo. ¿Tienen alguna duda?”</i></p> <p>A continuación se entregan los gafetes a los alumnos.</p>
Pongámonos de acuerdo para viajar	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ANEXO 1 (previamente recortado). Cartulina con las normas del ANEXO 1. 	<p>Los facilitadores establecerán junto con los niños las normas de convivencia y, posteriormente, explicarán el “Viaje galáctico”.</p> <p><i>“Antes de empezar las actividades de hoy, estableceremos las normas de convivencia que debemos cumplir para lograr las metas. Nosotros proponemos estas tres normas como principales ¿qué otras normas pondrían? Recuerden que este taller es para ustedes y ustedes son los que tiene que apoyarnos para que juntos obtengamos las metas del taller.”</i></p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Cuartos de cartulina para cada equipo. • Meta de la sesión. • Gafetes. • Marcadores de pizarrón. • Tablas de evaluación. 	<p>Se toman en cuenta las participaciones y se anotan en forma de lluvia de ideas en el pizarrón. Las más votadas serán las que se anotaran después en la cartulina que será llevada en cada sesión. Se les recuerda a los alumnos que deben comprometerse a cumplirlas.</p> <p><i>“Queremos que imaginen que este taller es un viaje a través de la galaxia de las letras, en cada sesión podemos ir recolectando una letra de este viaje siempre y cuando se cumpla con las normas y se logre la meta de la sesión. Cuando completemos el viaje lograremos llegar al tesoro sorpresa. ¿Estamos listos para despegar?”</i></p> <p><i>También, les daremos al final de cada sesión una tablita (Se les muestra la tabla de evolución) a cada equipo para que en cada sesión se pregunte ¿cómo fue su trabajo en equipo? Van a colorear o tachar el recuadro respondiendo a las preguntas que hacemos en el número de sesión que corresponde. Por ejemplo, hoy que es nuestra segunda sesión rellenarán donde hay un 2”</i></p>
<p>¿Qué es el trabajo en equipo?</p>	<p>20 minutos</p>		<p>Se pregunta a los alumnos si recuerdan las actividades de la sesión pasada y en específico la actividad de “¡No te salgas resorte!”</p> <p><i>“Muy bien chicos ¿alguien recuerda la actividad de ‘¡no te salgas resorte!’? ¿Alguien me puede decir que hicieron para pasar el resorte?... Muy bien, ahora ¿saben qué es el trabajo en equipo? Bueno pues para entender un poco más qué es el trabajo en equipo, veremos un video. ¿Alguien ha visto el programa ‘Los cuentos de la calle Broca’?...”</i></p>

			<p><i>El cuento que veremos se llama “La señora el suelo está muy abajo (Si los alumnos no lo han visto se les pregunta por qué creen que se llame así el cuento). Pongan atención a la historia porque al final les haremos algunas preguntas ¿entendido?”</i></p> <p>Se presenta el vídeo y al finalizar, se les hacen las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué trató el cuento? 2. ¿En dónde creen que hubo trabajo en equipo? 3. ¿Qué habría pasado si la aguja y el frijol no hubieran trabajado en equipo? 4. ¿Por qué creen que es importante el trabajo en equipo? <p>Al final de las preguntas se pasa a la siguiente actividad.</p>
<p>Nuestro equipo</p>	<p>20 minutos</p>		<p>Para comenzar la actividad los facilitadores van a formar equipos al azar. La tabla del ANEXO 1 será previamente recortada, cada nombre del personaje de la película se doblará y se pondrá en una bolsa para revolverlos. Cada alumno tomará un papelito.</p> <p><i>“Ahora formaremos equipos y tendrán su primera meta, pero qué les parece dejarlo al azar, porque recuerden que trabajar en equipo no es con quien me caiga bien o sea mi amigo, sino con los demás porque puede que al conocer a otra persona también se vuelva nuestro amigo. En el pizarrón voy a escribir el nombre de cuatro películas y dentro de esta bolsa, cada quien va a sacar un papelito. Cada papelito tiene el nombre de un personaje de estas películas. Una vez que sepan su personaje se van a reunir con su equipo en cada esquina del salón. ¿Hay alguna duda?”</i></p>

			<p>A continuación se dará un cuarto de cartulina a cada equipo para que escriban el nombre de su equipo y un logo que los represente.</p> <p><i>“Ahora su primera meta será ponerse de acuerdo. Propondrán un nombre de equipo y dibujaran un escudo que represente el nombre escogido, para esto tiene 10 minutos... (Sí todo el equipo está de acuerdo pueden tomar el nombre de la película que les tocó.) Ahora que terminaron, van a decirle al grupo cuál es su nombre y mostrarán su escudo ante el salón.”</i></p>
Antes de finalizar...	5 minutos		<p><i>“Muy bien, antes de finalizar la sesión les haremos unas preguntas: ¿Todos llegaron a la meta? ¿Cómo fue el trabajo en equipo? ¿Qué se les dificultó o qué fue lo más fácil?”</i></p> <p>Se les entrega la tabla de evaluación y se recogen los gafetes.</p>

BLOQUE 1	“TRABAJEMOS JUNTOS”		
SESIÓN 3	“Trabajando en equipo”		
OBJETIVO:	Los alumnos aplicarán las condiciones básicas para trabajar colaborativamente de tal manera que se facilite el logro común a través de una dinámica activa por equipos.	DURACIÓN	
		1 HORA	
META:	Cooperaremos en equipo para lograr a una meta.		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • ANEXO 2. • Meta en cartulina. • Cita adhesiva o imanes. • Gafetes. • Papel bond (para cada equipo) • Pelotita de plástico o de poliestireno. • Marcadores para pizarrón. 	<p>Los facilitadores saludarán a los alumnos y se explicarán las actividades que se realizarán durante la sesión.</p> <p><i>“Buenos días/tardes chicos, antes de iniciar ¿alguien recuerda que hicimos la sesión pasada?... Muy bien, hoy seguiremos trabajando con una meta parecida ¿alguien me puede leer la meta de hoy?... Así es, hoy trabajaremos en equipo para terminar de entender el trabajo en equipo. Además, para adentrarnos un poquito más al taller, primero hay una actividad donde todo el grupo participará... ¿Entendido? Muy bien, pues empecemos la primera actividad.”</i></p> <p>Se reparten los gafetes.</p>
El día de la fiesta	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Normas. • Tablas de evaluación. • Papelitos de los objetos marcados con negrita en la lectura del ANEXO 2 	<p>Para esta actividad, se repartirá a cada alumno un papelito donde viene escrito un objeto de la historia de ANEXO 2 que se leerá a continuación.</p> <p>Se darán las siguientes indicaciones: <i>“Muy bien chicos, lo primero que harán será tomar un papelito de la bolsa para que sepan que objeto de la historia serán, no le digan a sus compañeros quienes son. Ahora que saben que objeto son, van a cambiar de lugar cada vez que escuchen su objeto. Por ejemplo, si yo soy “la escoba” y escucho que en el cuento dice “y barrió con la escoba” entonces tengo que</i></p>

			<p><i>buscar un lugar diferente al mío. Así que estén atentos. Además, al terminar la lectura me deben de decir que pasó con ese objeto y de qué trató la lectura ¿tienen alguna duda?... Bueno, el título del cuento es “El día de la fiesta” ¿de qué creen que tratará el cuento?... Comencemos”</i></p> <p>Se lee el cuento y al finalizar se pregunta: ¿de qué trató el cuento? ¿Qué le pasó a su objeto? y si lo que habían dicho era igual a lo estaba en el cuento.</p>
<p>Equilibrio cooperativo</p>	<p>20 minutos</p>		<p>En la siguiente actividad, se moverá el mobiliario para tener más espacio y se solicita a los alumnos que se agrupen en los equipos de la sesión pasada. Una vez formados lo equipos, a cada equipo se le entrega un papel bond y una pelotita.</p> <p>Entonces se les da las siguientes instrucciones: <i>“Ya que están con sus equipos haremos un equilibrio cooperativo. Lo que harán será competir con los otros equipos en llegar a la meta que es el otro lado del salón (dos facilitadores se colocarán de extremo a extremo del salón), pero ¿cómo lo harán? Estirarán su papel bond, tomándolo todos los integrantes del equipo como cuando hicimos el desafío de la cuerda, y pondrá la pelotita en el centro para comenzarla a girar.</i></p> <p><i>El objetivo es que todo el equipo llegué al otro lado del salón sin que se le caiga la pelota, si se cae la pelota tienen que empezar de nuevo. Una regla que tiene este juego es que debe estar girando siempre la pelota hasta llegar a la meta. El primer equipo que lo haga será el ganador. ¿Tienen alguna duda?... Recuerden trabajar en equipo, comencemos.”</i></p>

			Se espera a que todos los equipos terminen para después evaluarse.
Vamos a evaluarnos	5 minutos		A cada equipo se les hace entrega de su tabla
Antes de finalizar...	10 minutos		Para antes de finalizar la sesión se hacen las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cumplimos la meta? ¿Cómo se sintieron en las actividades con sus compañeros? Por último se les recoge los gafetes.

BLOQUE 2	COMENCEMOS A LEER: Comprensión literal.		
SESIÓN 4	“Categoricemos”		
OBJETIVO:	Los alumnos comprenderán la categorización para conformar campos semánticos y así construir las bases de la comprensión inferencial.		DURACIÓN
			1 HORA
META:	Aprenderemos a categorizar.		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?”	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Copias del ANEXO 3 para cada alumno. • Copias del ANEXO 4 para cada equipo. • Cita adhesiva o imanes. • Meta en cartulina. • Marcadores para pizarrón. • Gafetes. • Tablas de evaluación. 	<p>Los facilitadores saludarán a los alumnos se les explicarán las actividades que se realizarán a lo largo de la sesión.</p> <p><i>“Buenos días/tardes chicos ¿cómo están? Antes de empezar nos gustaría saber si alguien recuerda lo que hicimos la sesión pasada. Muy bien, hoy también seguirán trabajando en equipo, pero ahora si entramos de lleno al taller. Pues iniciamos el segundo bloque “Comencemos a leer” ¿Alguien quiere leer la meta, por favor?... Así es, hoy aprenderemos a hacer categorías. ¿Saben lo que es un campo semántico o una categoría?... Una categoría o campo semántico es un conjunto de nombres de objetos, lugares o personas que comparten características similares o parecidas, más adelante les daré un ejemplo. Por ahora, comencemos con una actividad previa a la categorización, así que guarden sus cosas y sólo dejen afuera su lapicera y en especial un marca textos del color que quieran, sino tiene uno pueden utilizar una pluma, un color o un lápiz.”</i></p> <p>A continuación se entregan sus gafetes.</p>

<p>Buscando palabras iguales</p>	<p>15 minutos</p>		<p>Se repartirá una hoja a cada alumno del ANEXO 3 y se darán las siguientes indicaciones: <i>“Muy bien, ahora que tienen entre sus manos el cuento ‘Un profe muy raro’, lo que harán será seguir la lectura junto conmigo y subrayarán las palabras que están repetidas porque más adelante las vamos a utilizar. Ojo chicos, es un trabajo individual en un ratito más será en equipo ¿tienen dudas?... Comencemos.”</i></p> <p>Una vez que se finaliza la lectura se preguntará si les gustó el cuento, ¿De qué trato?, ¿cómo era el profe raro? y ¿qué creen que era?</p>
<p>Categorizando</p>	<p>25 minutos</p>		<p>A continuación, se les pide que se acomoden en sus respectivos equipos y se vuelve a preguntar a los estudiantes si saben qué es una categoría. Después se entrega, a cada equipo, una copia del ANEXO 4 y se les brindará un ejemplo.</p> <p><i>“Bueno, chicos. ¿Recuerdan el cuento de la sesión pasada, ‘el día de la fiesta’?... La gran idea de ese cuento era como el protagonista hacía una fiesta para su mejor amiga. Y a la vez se componía de otras pequeñas ideas, como comprar las cosas, invitar a su amiga sin decirle que era su fiesta, entre otras cosas. A esa gran idea del cuento se le llama idea principal. Hoy aprenderemos como encontrar la idea principal, pero no de un cuento.</i></p> <p><i>Aprenderemos a encontrar la idea principal en una lista de palabras, en este caso en listas. Una vez que lo entiendan conseguirán la idea principal de los relatos, que más adelante trabajaremos.</i></p> <p><i>Yo tengo escrita estas palabras en el pizarrón, díganme ¿cómo se llamaría esta lista o cuál es el tema de la lista? Recuerden que la idea</i></p>

		<p><i>principal es una palabra que incluya todas las características en común de las palabras.</i></p> <p><i>Ahora, ponemos arriba del cuadro el título de la categoría (sí hay preguntas se da otro ejemplo) ahora háganlo ustedes con la lista de palabras, pongan el título de esas listas de palabras. ¿Tienen alguna duda?...”</i></p> <p>Una vez que los alumnos terminen se revisarán entre todo el grupo el nombre de las listas. Después, en la segunda parte de la actividad se recuperarán las palabras repetidas.</p> <p><i>“Ahora que ya saben cómo nombrar las categorías, vamos a poner las palabras que pertenecen al nombre de la categoría. ¿Recuerdan las palabras que subrayaron? Muy bien, pues ahora van a clasificarlas en las categorías que les corresponde. Por cierto, en las estrellas que están vacías tienen que inventar su propia categoría con su lista de palabras.”</i></p> <p>Para finalizar, se revisa si las categorías y las que inventaron</p>
<p>Antes de finalizar...</p>	<p>10 minutos</p>	<p>A continuación se les pregunta ¿qué aprendimos? ¿Qué es una categoría? ¿Cómo fue su desempeño con su trabajo? ¿Cómo se sintieron en las actividades con sus compañeros?</p> <p>Se les recoge los gafetes.</p>

BLOQUE 2	COMENCEMOS A LEER: Comprensión literal.		
SESIÓN 5	“Completemos un cuento”		
OBJETIVO:	Los alumnos aplicaran la secuenciación de imágenes en torno a una idea principal para reconocer los elementos básicos de una historia.		DURACIÓN
			1 HORA
META:	Completaremos una historia con imágenes para comprenderla.		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Copias del ANEXO 5 para cada equipo. • ANEXO 6. • Cinta adhesiva o imanes. • Hojas. • Gafetes. • Meta en cartulina. • Cuartos de cartulina • Tablas de evaluación. 	<p>Los facilitadores saludarán a los alumnos y se les darán las indicaciones de las actividades a realizar en esta sesión.</p> <p><i>“Hola chicos ¿cómo están? ¿Alguien recuerda qué hicimos la clase pasada?... Hoy vamos a hacer algo parecido, pero esta vez con imágenes. ¿Alguien quiere aprender la meta de hoy?... Así es, hoy también veremos una breve introducción al cuento. ¿Saben cómo hacer un cuento? Pues hoy vamos a utilizar lo que saben y reafirmaremos para poder cumplir la meta del día de hoy. También veremos la idea principal, que fue lo que vimos la sesión anterior, pero ahora no va hacer en una lista de palabras, ahora será en una imagen.”</i></p> <p>Se les entrega los gafetes.</p>
Completemos un cuento con imágenes	20 minutos		<p>Se da una breve explicación de las partes del cuento.</p> <p><i>“Muy bien, antes de empezar con las actividades ¿quién me puede decir lo que es un cuento?... Muy bien, un cuento es un relato que narra algo fantástico o incluso una historia que puede estar basado</i></p>

			<p><i>en hechos reales. Ahora ¿Cuáles son los elementos de un cuento?... Muy bien, vamos de lo más general a lo particular, primero el cuento se divide en tres momentos ¿Cuál es el primero?... Exacto, el inicio o la introducción que es la parte donde se nos presentan los personajes, los escenarios y los momentos previos a la acción. ¿Cuál es el que sigue? El desarrollo, aquí es donde encontramos el problema que enfrentarán nuestro o nuestros personajes y ¿por último? el desenlace que es la resolución del problema. Estos elementos son muy importantes para que nuestro cuento o historia tenga un sentido. También están los personajes y escenarios. En el cuento y en cualquier texto literario tenemos personajes y escenarios. ¿Qué son los personajes y escenarios? ¿Alguien sabe? Bien los personajes son ‘...las personas que participan en la narración...’ y los escenarios son ‘...los lugares donde pasa la acción...’”</i></p> <p>Se les pide que se integren en sus respectivos equipos y entre todo el equipo leerán el cuento “El viaje” (ANEXO 5) y lo completarán pegando las imágenes adjuntas al anexo.</p> <p><i>“Bien, ahora que están en equipos. Leerán el cuento “El viaje” Como se podrán dar cuenta, hay espacios vacíos. A continuación se van a entregar unas imágenes para que puedan completar y entender mejor el cuento. Por ejemplo, si en una línea de su texto dice: ‘Jorge era un ____ que vivía en una__’ ¿Qué tiene que poner?... Muy bien, un niño y una casa, ¿quedó claro? empiecen.”</i></p> <p>Al finalizar la actividad, un representante del primer equipo que acabe leerá el cuento. Se pregunta ¿Cuál es el inicio, el desarrollo, el final, los escenarios y los personajes?</p>
--	--	--	--

<p>Hagamos un cuento con imágenes</p>	<p>25 minutos</p>		<p>Para empezar esta actividad, a cada equipo se le entregan las imágenes del ANEXO 6, previamente recortadas y en desorden, se dan las siguientes indicaciones: <i>“Bien, ahora que vieron que las imágenes pueden ser necesarias para completar una historia. También podemos hacer una historia sin palabras, sólo con imágenes. Se les entregaron unas imágenes de un cuento y una hoja. Ustedes van a pegar las imágenes en orden para contarnos un cuento. Recuerden el inicio, el desarrollo y el final. Tienen que nombrar a los personajes, porque al final lo contarán al grupo. ¿Tienen dudas? Comiencen.”</i></p> <p>Para finalizar la actividad, se escucha a los equipos su cuento.</p>
<p>Antes de finalizar...</p>	<p>10 minutos</p>		<p>Se hace entrega de la tabla de evaluación y después se hace la reflexión en grupo, preguntado: ¿qué aprendimos hoy? ¿Se cumplió la meta? ¿Cuáles son las partes de un cuento? ¿Cómo se sintieron en las actividades con sus compañeros?</p> <p>Se recogen los gafetes.</p>

BLOQUE 2	COMENCEMOS A LEER: Comprensión literal.		
SESIÓN 6	“Entendamos un cuento”		
OBJETIVO:	Los alumnos identificarán la idea principal de un cuento con la finalidad establecer las bases de la comprensión inferencial.	DURACIÓN	
		1 HORA	
META:	Identificaremos la idea principal para entender un cuento.		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Copias del ANEXO 7 para cada equipo. • ANEXO 8. • Hojas blancas. • Marcadores para pizarrón. • Meta en cartulina. 	<p>Los facilitadores saludarán a los alumnos, se les explicará las actividades a realizar en esta sesión.</p> <p><i>“Buenos días/tardes chicos ¿cómo están? Muy bien, ¿quién me puede decir lo que vimos la sesión pasada?... Así es pues hoy seguiremos con el mismo tema del cuento, pero haremos diferentes actividades. ¿Alguien me puede leer la metas de hoy?... Muy bien, pues hoy vamos a comprender textos breves y vamos a utilizar una herramienta llamada idea principal, que ya la hemos estado trabajando”.</i></p> <p>Se entregan los gafetes.</p>
Comenzando a leer cuentos	25 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Gafetes. • Tablas de evaluación. 	<p>Se pide a los alumnos integrarse en sus respectivos equipos para comenzar con la actividad.</p> <p><i>“Bueno, ahora que están en sus equipos vamos a empezar a leer oraciones y sacar la idea principal ¿Qué es una oración o enunciado?... Un enunciado es un conjunto de palabras que nos dicen una idea que tengamos. Ahora ¿qué es la idea principal?... Es aquella oración que expresa la información más importante del texto. Responde a las preguntas de ¿Cuál es el tema?, ya sea un</i></p>

		<p><i>objeto, un lugar o una persona, y ¿Qué nos dice él?, es decir, qué se comenta del tema.</i></p> <p><i>Por ejemplo, ¿recuerdan cuando hicieron sus categorías? Ahí la idea principal de sus categorías era el tema que englobaba las palabras.</i></p> <p><i>Bien, aquí tengo una oración (muestra la oración siguiente escrita en el pizarrón: “Susana, la niña de la casa azul, visita a su abuela todos los días y le lleva de comer”). ¿Cuál es la idea principal?... Primero ¿de quién nos está hablando?... ¿qué nos dice de ella?... Muy bien, recuerden que la idea principal es lo más importante. Entonces ¿cuál es la idea principal?</i></p> <p><i>Así es, la idea principal es que ‘Susana visita a su abuela para llevarle de comer’ porque contesta a la segunda pregunta... ¿Entendieron?</i></p> <p><i>Ahora lo vamos a poner en práctica, se les va a entregar unas hojas (ANEXO 7), primero vamos a hacer el ejemplo para que ustedes hagan las demás por su cuenta.”</i></p> <p><i>Se hace el ejemplo entre todo el grupo, obteniendo la idea principal de todo el párrafo, se explica también que hagan lo mismo con los otros cuatro párrafos. Por último, se discute entre el grupo para revisar si sus ideas principales son idóneas o erróneas.</i></p>
<p>Entendamos y</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Para empezar se les entregará las frases del ANEXO 8, previamente recortadas y en desorden, también se les entrega dos hojas blancas para anotar y se les dan las siguientes indicaciones:</p>

<p>acomodemos un cuento</p>			<p><i>“Ahora, vamos a acomodar un cuento. Ya que tienen sus pedazos de cuento. Van a acomodar y pegar en las hojas su cuento, recuerden sacar la idea principal para saber de qué va. No se olviden de las partes del cuento. Una vez que terminen le van a poner un título a su cuento y revisaremos si supieron el orden. ¿Hay alguna duda?...”</i></p> <p>Al finalizar, el facilitador leerán el orden correcto de los cuentos y se discutirá lo que ellos pusieron.</p>
<p>Antes de finalizar...</p>	<p>10 minutos</p>		<p>Para finalizar, se les entregara la tabla de autoevaluación y a continuación se pregunta ¿Qué aprendieron hoy? ¿Qué es la idea principal?</p> <p>Dar una breve explicación de cómo poder ayudar esa nueva habilidad aprendida con textos no literarios.</p> <p>Por último se les pregunta ¿Cómo se sintieron en las actividades con sus compañeros?</p> <p>Se recogen los gafetes.</p>

BLOQUE 2		COMENCEMOS A LEER: Comprensión inferencial.	
SESIÓN 7		“Escuchemos y comprendemos”	
OBJETIVO:	Los alumnos identificarán la coherencia global de una canción con el fin de alcanzar su comprensión.	DURACIÓN	
		1 HORA	
META:	Hoy entenderemos una canción.		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Copias del ANEXO 9 para cada equipo. • Imágenes de juegos mecánicos. • Reproductor de música. • Audio de la canción <i>Parque de diversiones</i> – 31 minutos. 	<p>Los facilitadores saludarán a los alumnos y explicarán la meta y las actividades a realizar en la sesión.</p> <p><i>“Buen día chicos ¿cómo están? ¿Alguien me puede decir qué hicimos la sesión pasada?... Muy bien la idea principal, pues hoy la utilizaremos para entender una canción, pero antes ¿Alguien quiere leer la meta de hoy?... Bien, vamos a comprender y entender una canción ¿Ustedes escuchan música?... ¿qué tipo de música escuchan?”</i></p> <p>Mientras se les hace estas preguntas se reparten los gafetes.</p>
Adivinemos el título de una canción	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Tablas de evaluación. 	<p>La o el facilitador les explica que se comenzará con la adivinación del título la canción con las imágenes de juegos mecánicos.</p> <p><i>“Muy bien chicos, primero me van a mencionar como se llaman las cosas que están en las imágenes, ¿entendido? Ahora que tenemos estos juegos ¿cómo creen que se llama la canción que escucharemos?”</i></p>

			<p><i>“La canción de llama parque de diversiones, ¿han ido a un parque de diversiones? ¿Qué juegos les gusta más? Muy bien, pues esta canción es de un programa llamado 31 minutos ¿lo han visto?”</i></p>
Completemos una canción	20 minutos		<p>Se pide que se agrupen en equipos y se les reparte el ANEXO 9.</p> <p><i>“Ahora que hemos adivinado el nombre de la canción, vamos a hacer un ejercicio. ¿Recuerdan el cuento que tenían que completar con imágenes? Pues ahora será algo parecido, pero ahora con palabras. Les entregaremos la letra de la canción y en equipo van a completar los espacios vacíos. Cuando terminen vamos a escuchar la canción para comparar sus respuestas. ¿Entendieron? comiencen.”</i></p> <p>Cuando hayan terminado, se les pide que giren la hoja y que completen la canción conforme la van escuchando. Al final se les pregunta de qué trató la canción, si conocían la canción y si les gustó.</p>
Cambiando de contrato	25 minutos		<p><i>“Muy bien chicos, ahora pasemos a otra actividad. ¿Saben qué es un contrato? Un contrato es un acuerdo, casi siempre escrito, entre dos o más personas que se comprometen a cumplir los puntos que estén en el escrito ¿Recuerdan que decía el contrato de la canción?... Bueno pues ¿qué creen? nosotros tenemos el contrato que el señor le dio al niño.</i></p> <p><i>En equipo van leer el contrato (Se reparte el contrato a cada equipo) y ustedes pondrán quitar las condiciones que el diablo propone y hacer las suyas, para que todos los integrantes estén de acuerdo y lo firmarán. Por ejemplo, una de las condiciones es que no podía invitar a otros niños, ¿ustedes que propondrían para que puedan entrar los otros niños?... ¿tienen alguna duda? empiecen”</i></p>

			Una vez que acabaron se les pregunta cuales serían las condiciones que les gustaría tener para que firmen el contrato.
Antes de finalizar...	10 minutos		Se les entrega la tabla de evaluación y se hace una pequeña reflexión grupal de lo que aprendieron. ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo se sintieron en las actividades con sus compañeros? Se recogen los gafetes.

BLOQUE 2	COMENCEMOS A LEER: Comprensión inferencial.		
SESIÓN 8	“Entendamos un cuento con un sociograma literario”		
OBJETIVO:	Los alumnos conocerán una estrategia de comprensión lectora con el fin de comprender y resumir una historia.	DURACIÓN	
		1 HORA	
META:	Comprenderemos un cuento con la ayuda de un sociograma literario.		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIAL	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Copias del ANEXO 10 para cada alumno. • Hojas. • Meta en cartulina. • Gafetes. 	<p>Las o los facilitadores saludarán a los alumnos, se les explicará la meta y las actividades a realizar en la sesión.</p> <p><i>“Buen día chicos ¿cómo están? ¿Alguien me puede decir qué hicimos la sesión pasada?... Así es, para recordar la rima ¿traen su adivinanza? (se dicen las adivinanzas) Muy bien ahora ¿alguien quiere leer la meta de hoy?... Bien, pues entenderemos un cuento mediante un sociograma literario.”</i></p> <p>Se entregan gafetes.</p>
Leamos un cuento	25 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores para pizarrón • Copias de la sopa de letras para cada equipo. • Tablas de evaluación 	<p><i>“Leeremos el cuento que se llama “Drácula y el dentista” ¿de qué creen que se trata?”</i></p> <p>Mientras los alumnos comentan de lo que se puede tratar el cuento se reparte el ANEXO 10, para que todos comiencen a leer. El facilitador comenzara a leer y hará una pausa para escoger quien seguirá la lectura. Así que todos deben de seguir la lectura en silencio.</p> <p><i>“Saquen un color, marca textos o una pluma porque irán subrayando los personajes de la historia. Muy bien comenzaré a leer.”</i></p>

			<p>También durante la lectura se les va haciendo preguntas sobre los personajes, ya que les servirá para hacer el sociograma. Al finalizar la lectura, se reunirán en sus equipos para poder resolver la sopa de letras.</p>
<p>Entendamos un cuento con un sociograma literario</p>	<p>20 minutos</p>		<p><i>“Vamos a entender el texto mediante un sociograma literario ¿Sabem lo qué es? Nos sirve para entender la relación de los personajes y saber qué pasó con ellos. Les voy a enseñar cómo se utiliza porque más adelante lo van a usar. Primero vamos a hacer una lluvia de ideas, díganme los personajes.”</i></p> <p><i>Muy bien, ahora que tienen a los personajes vamos a empezar a hacer nuestro sociograma literario para entender el cuento. En la parte de atrás, algún compañero puede copiar el diagrama que hagamos.”</i></p> <p>Una vez que se tienen los personajes, el facilitador puede seleccionar el personaje central e inicial el sociograma, añadiendo por turno los personajes menos importantes y representando las relaciones entre ellos mediante líneas o flechas y comentarios. Se debe de insistir en los niños que se pueden hacer varios borradores de un mismo sociograma, también se les explica que se puede utilizar para estudiar el texto.</p>
<p>Antes de finalizar...</p>	<p>10 minutos</p>		<p>Se entrega la tabla de evaluación y después se discute entre el grupo ¿Qué aprendimos? ¿Cómo nos puede ayudar un sociograma literario? ¿Cómo se sintieron en las actividades con sus compañeros?</p> <p>Se recogen los gafetes.</p>

BLOQUE 2	COMENCEMOS A LEER: Comprensión inferencial.		
SESIÓN 9	“Resolvamos un misterio”		
OBJETIVO:	Los alumnos aplicarán un sociograma literario para inferir la resolución de un misterio.	DURACIÓN	
		1 HORA	
META:	Resolveré un misterio con un sociograma literario.		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • ANEXO 11. • Sobres “Confidencial”; contienen la primera pista, un cuarto de una hoja blanca, un hoja blanca y tarjetas de acciones. 	<p>Las o los facilitadores saludarán a los alumnos, y se explicarán las actividades a realizar en la sesión.</p> <p><i>“Buen día chicos ¿cómo están? ¿Alguien me puede decir qué hicimos la sesión pasada?... muy bien, pues recuerden el sociograma literario porque lo vamos a utilizar para una actividad que vamos a hacer hoy. ¿Alguien quiere leer la meta de hoy?... Así es resolveremos un misterio, pero antes ¿saben que es un detective? ¿Qué es un misterio? ¿Han leído algo acerca de misterios o han resuelto alguno?”</i></p>
Problema y formulación de hipótesis	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • “El caso de Tony” • Meta en cartulina. • Gafetes. • Tabla de evaluación 	<p><i>“En este momento nuestro salón se ha convertido en una base de investigación llamada: ‘Detectives en acción’ (Cada facilitador se presentará como un general, un oficial y un comandante) Hace poco llegó el caso de Tony quién fue encontrado sin vida esta mañana. Así que se les hará entrega de su sobre que es totalmente CONFIDENCIAL.</i></p> <p><i>Antes de que habrán su sobre, van a encontrar el problema y unas cuantas pistas. También encontrarán cuatro pedazos de hojas porque ahí escribirán ¿quién lo mató? Y ¿por qué? Los nombres que están escritos en el pizarrón son los sospechosos. También encontrarán una tarjeta que explica que cada vez que tienen una pista tiene 4 cosas que hacer.</i></p>

		<p>1. Tienen que leer las pistas. 2. Escribir ¿Quién lo mató? y ¿Por qué? 3. Dirigirse con quien tiene que ir y entregar lo que escribieron. ¿Alguna pregunta?... Detectives, pueden comenzar.”</p> <p>Tres facilitadores serán los encargados de cumplir los papeles de oficial, comandante y general. Durante la entrega de las suposiciones de los equipos se ira apuntando en el pizarrón lo que piensan los equipos. Se hacen cuatro rondas y durante las rondas se les pide que vayan haciendo su sociograma</p>
Resolviendo el misterio	15 minutos	<p>“Ahora que ya tienen su sociograma literario y sus hipótesis, decidan ¿Cuál sería la resolución al misterio? ¿Quién mató a Tony y por qué?”</p> <p>Se pide que lean sus respuestas definitivas cada equipo y expliquen su sociograma. Para terminar con el misterio se lee “El caso de Tony”.</p>
Antes de finalizar...	10 minutos	<p>Se les entrega la tabla de evaluación y se les pregunta ¿qué aprendieron entre la clase pasada y la de hoy? ¿Entendieron cómo hacer un sociograma literario? ¿Cumplieron la meta? ¿Cómo se sintieron en las actividades con sus compañeros?</p> <p>Por último, se recogen los gafetes.</p>

BLOQUE 3		CONTEMOS NUESTRO CUENTO	
SESIÓN 10		“El final de un radio cuento”	
OBJETIVO:	Los alumnos aplicarán su comprensión inferencial identificando la temática y la idea global de un radiocuento con el fin de proponer una conclusión general de la historia.		DURACIÓN:
			1 HORA
META:	Inventaremos el final de un radiocuento.		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Copias del ANEXO 12 para cada alumno. • Proyector. • Computadora. • Bocinas. • Vídeo: 	<p>Los facilitadores saludarán a los alumnos, se explicará la meta y las actividades a realizar en la sesión y se entregarán los gafetes.</p> <p><i>“Buenos días/tardes ¿cómo están? ¿Alguien me puede decir qué hicimos la sesión pasada?... Muy bien, así que tomen en cuenta la forma de suponer un final ¿Alguien puede leer la meta del día de hoy?... Así es, escucharemos un radiocuento y supondremos el final.”</i></p>
¿A qué no sabías de la radio?	15 minutos	<p>“curiosamente - la radio”</p> <p>https://bit.ly/2zxuov3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audio del cuento “El fantasma de la escuela” • Hojas. • Meta en cartulina. • Gafetes. • Tablas de evaluación 	<p><i>“Antes de escuchar el radiocuento, ¿saben lo que es el radio? ¿Qué escuchan en el radio? Ahora se les van a entregar unas preguntas, van a leerlas y después de que veamos el video de curiosamente van a responderlas”</i></p> <p>Se entrega el ANEXO 12 y se pide que lean las preguntas en silencio, ya que las van a ir contestando durante o al final de la proyección del video: “curiosamente - la radio”.</p> <p>Se proyecta el vídeo y después se pide que se agrupen en sus equipos para comparar respuestas y después se dan las respuestas correctas.</p>

<p>El fantasma de la escuela</p>	<p>20 minutos</p>		<p><i>“Bien pues, así como supusieron la sesión pasada al asesino hoy van a suponer el final de un radiocuento, es decir, van a intentar adivinar el final. Antes de empezar ¿saben lo que es un radiocuento? Cómo ya vimos en el video, antes pasaban programas donde contaban historias y ahora vamos a escuchar uno. Este radio cuento se llama: “El fantasma de la escuela” ¿De qué creen que se trata?”</i></p> <p>Se escucha el radio cuento y en la parte cuando el protagonista está buscando un lugar para dormir, se detiene la grabación cuando el narrador dice <i>“Sintió algo extraño”</i> y se pregunta ¿qué creen que encontró? se deja que discutan en grupo. Después se continúa el radiocuento.</p> <p>El cuento se vuelve a detener cuando el narrador dice: <i>“Pablo se volvió loco”</i> ¿Qué creen que pasó con Pablo, cuál es el final? se deja que discutan los equipos y en equipo escribirán el final del cuento. Cada equipo leerá su final y se terminará el cuento.</p>
<p>Antes de finalizar...</p>	<p>20 minutos</p>		<p>Se les da la tabla de evaluación y se les pregunta sobre ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué fue lo más difícil de hacer un final? ¿Cómo se sintieron en las actividades con sus compañeros? Por último, se recogen los gafetes.</p>

BLOQUE 3		CONTEMOS NUESTRO CUENTO	
SESIÓN 11		“Hagamos un historia entre todos”	
OBJETIVO:	Los alumnos aplicarán la comprensión inferencial mediante una historia colectiva con el fin de alcanzar una coherencia del texto.		DURACIÓN:
			1 HORA
META:	Inventaremos un cuento con mi equipo.		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIAL	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Grabadora de audio. Proyector. Computadora. Bocinas. videos: “Cuentos de hadas arreglados: los tres cochinitos: https://youtu.be/S6pbgLsbZro Cuantos de hadas arreglados: la caperucita roja: https://youtu.be/KPwoQagNM2U” 	<p>Los facilitadores saludarán a los alumnos, se les explicará la meta y las actividades a realizar en la sesión.</p> <p><i>“Buenos días/tardes ¿cómo están? ¿Alguien me puede decir qué hicimos la sesión pasada?... Muy bien, pues hoy vamos a hacer algo parecido pero más grande... ¿Alguien puede leer la meta del día de hoy?... Así es, planearán un cuento, que más tarde lo van a transformar en un radiocuento como ‘el fantasma de la escuela.’ Primero harán un borrador ¿Saben lo que es un borrador?... Es una narración provisoria de un escrito, en la cual se hacen las correcciones necesarias para la redacción definitiva.”</i></p> <p>Se reparten los gafetes.</p>
Una historia colectiva	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Meta en cartulina. Gafetes. 	<p>Para iniciar la actividad de la historia colectiva se les pide a los alumnos que se formen en su equipo sentándose en los pupitres en forma de línea recta, uno detrás del otro.</p> <p><i>“Ya que están en equipos, la dinámica que vamos a hacer se llama una historia colectiva. Esto les va a servir para que vean lo fácil que es escribir una historia en equipo.</i></p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Tablas de evaluación. 	<p><i>Bueno, ¿han contado alguna vez una historia, donde los demás la van completando? Es decir, alguien la empieza y después la continua. Pues eso es lo que vamos a hacer, ¿tienen alguna duda?</i></p> <p>Los facilitadores comenzarán la historia, después irán eligiendo a los alumnos para continuar la historia. Utilizando frases guía como: 'Había una vez...', 'Cuando de pronto...', 'entonces...' e 'y al final...' Al mismo tiempo grabarán la historia.</p>
<p>Creando nuestro cuento</p>	<p>25 minutos</p>		<p><i>“Bueno, ¿Recuerdan cómo se llama el taller?.....‘Contemos nuestro cuento’. A partir de esta sesión empezaremos a preparar su cuento. ¿Por qué vieron el tema del radio? ... Porque van a contar su cuento en un programa de radio, que aún no tiene nombre, nosotros proponemos dos “La hora de los niños” o “Lo que cuentan los niños” ¿tiene alguna otra sugerencia?”</i></p> <p>Se toman en cuenta las sugerencias y se vota entre todo el grupo.</p> <p><i>“Ahora que tenemos el nombre del programa, necesitamos que su cuento sea puesto en el programa. Para esto escogerán un cuento clásico, pero ustedes lo van a actualizar. Para que tenga una idea de lo que van a hacer, les presentaremos dos videos donde los cuentos fueron modificados”</i></p> <p>Se reproducen los vídeos de “Cuentos de hadas arreglados: La caperucita roja y los tres cochinitos” Una vez terminados, se les pregunta ¿de qué trataron? ¿Qué conservaron del original y qué le cambiaron?</p>

			<p><i>“Muy bien pues ahora les toca hacer el suyo, pero antes díganos cual cuento escogerán para que en la otra sesión realicen el suyo.”</i></p>
<p>Antes de finalizar ...</p>	10 minutos		<p>Se les reparte la tabla de evaluación y se hace la reflexión sobre lo que hicieron en la sesión. ¿Pudieron llegar a la meta?, ¿Qué aprendieron hoy? ¿Cómo se sintieron en las actividades con sus compañeros? Por último, se recogen los gafetes.</p>

BLOQUE 3		CONTEMOS NUESTRO CUENTO	
SESIÓN 12		“Modifiquemos un cuento”	
OBJETIVO:	Los alumnos aplicarán un organizador gráfico para la organizarán de una historia con el fin recordar la superestructura de un texto literario		DURACIÓN
			1 HORA
META:	Modificaremos un cuento.		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • ANEXO 13. • Hojas blancas divididas en cuatro para cada equipo con las frases de había una vez, cuando de pronto, entonces y al final. 	<p>Los facilitadores saludarán a los alumnos, se les explicará la meta y las actividades a realizar en la sesión.</p> <p><i>“Buenos días/tardes ¿cómo están? ¿Alguien me puede decir qué hicimos la sesión pasada?... Muy bien, van a empezar su cuento que decidieron hacer y van hacer algo muy interesante ¿Alguien puede leer la meta del día de hoy?... Así es, terminaremos su cuento y lo volverán un cuento como ‘el fantasma de la escuela’.”</i></p> <p>Se reparten gafetes.</p>
Empezando nuestro cuento	40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Meta en cartulina. • Gafetes. • Marcadores para pizarrón. • Tablas de evaluación 	<p>Se agrupan en equipos, se le entrega el anexo 13 y se les da una hoja blanca doblada en cuatro partes con las preguntas de ayuda que se utilizó “Una historia colectiva.”</p> <p><i>“Van a comenzar a escribir su cuento en las hojas que les vamos a repartir, recuerden que no debe ser muy largo porque lo van a grabar. ¿Tienen alguna duda?... pueden empezar”</i></p>
Antes de finalizar...	10 minutos		<p>Se les reparte la tabla de evaluación y se hace la reflexión de lo que aprendieron ¿Pudieron llegar a la meta? ¿Pueden trabajar en equipo? ¿Se pusieron de acuerdo para hacer su cuento? ¿Cómo se sintieron en las actividades con sus compañeros?</p> <p>Por último, se recogen los gafetes.</p>

BLOQUE 3		CONTEMOS NUESTRO CUENTO	
SESIÓN 13		“De cuento a radiocuento”	
OBJETIVO:	Los alumnos comprenderán la superestructura de un guion radiofónico mediante la aplicación de un organizador gráfico con el fin de proponer una historia nueva.		DURACIÓN
			1 HORA
META:	Convertiremos nuestro cuento en un radiocuento		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Copias del Anexo 14 para cada equipo. • Gafetes. • Marcadores para pizarrón. • Tablas de evaluación 	<p>Los facilitadores saludarán a los alumnos, se les explicará la meta y las actividades a realizar en la sesión.</p> <p><i>“Buenos días/tardes ¿cómo están? ¿Alguien me puede decir qué hicimos la sesión pasada?...Muy bien ahora ¿Alguien puede leer la meta del día de hoy?... Así es, en esta sesión van a convertir su cuento en un radio-cuento.”</i></p> <p>Se reparten gafetes.</p>
¿Cómo hacer un radio cuento?	10 minutos		Se les muestra un ejemplo explicado por parte de los facilitadores, utilizando la guía del ANEXO 14.
Convirtiendo nuestro cuento	35 minutos		Se reparte el mismo ANEXO 14 utilizando en la actividad anterior a cada equipo, sólo que estará en limpio para que los alumnos puedan hacer su propio guion. Los alumnos se reúnen en equipo.
Antes de finalizar ...	10 minutos		<p>Se les reparte la tabla de evaluación y se hace la reflexión de lo que aprendieron ¿Pudieron llegar a la meta? ¿Pueden trabajar en equipo? ¿Cómo se sintieron en las actividades con sus compañeros?</p> <p>Por último, se recogen los gafetes, y se les recuerda que en la siguiente sesión vana grabar sus cuentos.</p>

BLOQUE 3		CONTEMOS NUESTRO CUENTO	
SESIÓN 14		“Grabemos nuestro cuento”	
OBJETIVO:	Los alumnos interpretarán la estructura del guion radiofónico con el fin de exhibir un radiocuento como parte de una expresión colectiva.	DURACIÓN:	
		1 HORA	
META:	Grabaremos nuestro cuento.		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIAL	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • ANEXO 15 • Grabadora de audio y música para la estación. • Meta en cartulina. • Gafetes. • Tablas de evaluación 	<p>Las o los facilitadores saludarán a los alumnos, se les explicará la meta y las actividades a realizar en la sesión.</p> <p><i>“Buenos días/tardes ¿cómo están? ¿Alguien me puede decir qué hicimos la sesión pasada?... Muy bien, ahorita van a utilizar el guion de la sesión antepasada para grabar su cuento. ¿Alguien puede leer la meta del día de hoy?... Así es, Hoy haremos una estación de radio y mientras nuestros locutores se preparan, daremos las indicaciones para que se pueda grabar.</i></p> <p><i>Tiene entre 5 y 8 minutos para interpretar su cuento, esta vez todos deben de guardar silencio porque será una grabación en vivo.</i></p> <p><i>¿Tienen alguna duda? Ah pero antes sus adivinanzas.”</i></p>
Grabación del programa	40 minutos		<p>Los facilitadores leerán el guion del ANEXO 15, y se irán intercalando la grabación de los cuentos. Se les da una oportunidad de volver a grabar sí el audio no fue bueno.</p>
Antes de finalizar ...	10 minutos		<p>Se les reparte la tabla de evaluación y se hace la reflexión de lo que aprendieron.</p> <p>¿Pudieron llegar a la meta? ¿Les gustó su cuento? ¿Qué les gustó? ¿Qué se les hizo más difícil? ¿Les gustó grabar su cuento? ¿Cómo se sintieron en las actividades con sus compañeros?</p> <p>Por último, se recogen los gafetes.</p>

BLOQUE 3		CONTEMOS NUESTRO CUENTO	
SESIÓN 15		“Hagamos un cartel”	
OBJETIVO:	Los alumnos aplicarán la estructura de un cartel como una forma de difundir información acorde a los intereses de los autores.	DURACIÓN	
		1 HORA	
META:	Conoceremos y haremos un cartel.		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • ANEXO 16. • Media cartulina para cada equipo. • Meta en cartulina • Gafetes. • Marcadores para pizarrón • Tablas de evaluación. 	<p>Las o los facilitadores saludarán a los alumnos, se les explicará la meta y las actividades a realizar en la sesión.</p> <p><i>“Buenos días/tardes ¿cómo están? ¿Alguien me puede decir qué hicimos la sesión pasada?... Muy bien pues ahora ¿Alguien puede leer la meta del día de hoy?... Así es, ¿saben que es un cartel?”</i></p> <p>Se reparten los gafetes.</p>
Reconociendo carteles	25 minutos		<p><i>“Muy bien, vamos a ver lo que es un cartel. El cartel es un soporte de la publicidad. Consiste en una lámina de papel u cartón que da algún tipo de mensaje visual. Estos cuentan con texto, imágenes y todo tipo de recursos gráficos y sirve para difundir información de algún programa, película o de algún evento (Mostrar ejemplo ANEXO 16). Lean este ejemplo...”</i></p> <p>Se reparten un ejemplo a cada equipo y se les pide que localicen los elementos más importantes como la imagen, el título del producto y algo de más información.</p>
Hagamos nuestro cartel	20 minutos		<p>Para continuar con la siguiente actividad se reparte a cada equipo un medio de cartulina para que hagan su propio cartel sobre su cuento y en el programa en dónde se va a escuchar.</p> <p>Se pide que tengan los siguientes elementos:</p>

			<ol style="list-style-type: none"> 1. Un dibujo alusivo al cuento que grabaron el programa de radio. 2. Nombre del equipo. 3. Nombre del programa.
Antes de finalizar...	10 minutos		<p>Se les reparte la tabla de evaluación y se hace la reflexión de lo que aprendieron.</p> <p>¿Qué es un cartel? ¿Cumplieron la meta? ¿Cómo hicieron su cartel?</p> <p>¿Cómo se sintieron en las actividades con sus compañeros?</p> <p>Por último, se recogen los gafetes.</p>

BLOQUE 3		CONTEMOS NUESTRO CUENTO	
SESIÓN 16		“¿Qué aprendimos?”	
OBJETIVO:	Los alumnos reflexionarán los conocimientos obtenidos durante el taller mediante una dinámica con el fin de reconocer y recordar herramientas y estrategias de la comprensión lectora.		DURACIÓN
			1 HORA
META:	Preguntémonos: ¿Qué aprendimos?		
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIAL	DESCRIPCIÓN
¿Qué haremos hoy?	5 minutos		Las o los facilitadores saludarán a los alumnos e indicarán la conclusión del taller, por lo que resultará importante que piensen en todas las actividades que se realizaron durante cada sesión. <i>“Buenos días chicos, el día de hoy haremos el cierre del taller por ello les pedimos que hagan recuerden las actividades durante el taller así como su importancia y los aprendizajes que han adquirido”.</i>
El papel arrugado	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 17. • Bocinas. • Archivo de la presentación. • Reconocimientos • Premio • Hoja tamaño oficio • Tablas de evaluación 	<p>Se proporcionará una hoja tamaño oficio a cada alumno, se les dice que van a hacer una rápida retrospectiva del curso (hasta el día de hoy). Para esto, inicialmente agitarán la hoja de papel (comenzar lentamente e ir aumentando progresivamente, hasta hacerlo lo más rápido posible, sin romper el papel). Luego comentarán sobre el ruido, preguntando cuál fue la sensación (incomodidad, irritación, cansancio, etc.) Comentar que, cuando llegamos al encuentro, cada persona tenía un ruido. Y ahora vamos hacer la retrospectiva y percibir cómo estamos. Entonces se pregunta qué sabían antes del taller.</p> <p>Después se les pide que doblen la hoja sin romperla, tomando en cuenta que cada doblez representa un aprendizaje hasta arrugar toda la hoja.</p> <p>Después de haber arrugado toda la hoja, se pedirá que alisen la hoja sin romperla y la muestren con sus compañeros, entonces comentaran</p>

			lo qué aprendieron en el taller. Una vez hecho esto, volviendo la hoja al formato original, pedir que vuelva a agitarla. Y hacer una comparación con el primer ruido.
Escuchemos nuestro programa de radio	25 minutos		Se reproduce la estación de radio, previamente grabada en la sesión 14. Se revisa la tabla de evaluación reflexionado su desempeño a lo largo del taller.
Antes de finalizar...	10 minutos		Por último, se hace entrega de sus reconocimientos y se da el premio dependiendo del "Viaje galáctico" completando todas las estrellas. Se cierra el taller agradeciéndoles a los alumnos por su participación.

ANEXOS DEL TALLER

ANEXO 1

TOY STORY	SHREK	LOS INCREIBLES	INTENSAMENTE	El rey león
Woody	Shrek	Dash	Alegría	Simba
Buzz Lightyear	Burro	Violeta	Desagrado	Nala
Sr. Cara de papa	Fiona	Mr. Increíble	Tristeza	Zazú
Slinky	El gato con botas	Elastigirl	Temor	Timón
Forky	Jengibre (la galleta)	Jack-Jack	Furia	Pumba

NORMAS DE CONVIVENCIA

1. Respetar el mobiliario y a mis compañeros. Respetar la participación de mis compañeros, la maestra y a los psicólogos.
2. Prestar atención en clase y atender las indicaciones de los psicólogos.
3. Levantar la mano cada vez que quiera participar.

TABLA DE EVALUACIÓN

Taller: “Contemos nuestro cuento”

Nombre del equipo: _____

# SESIÓN	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
La convivencia en el equipo fue...	 Buena	 Buena	 Buena	 Buena	 Buena	 Buena	 Buena	 Buena	 Buena	 Buena	 Buena	 Buena	 Buena	 Buena	 Buena
	 Regular	 Regular	 Regular	 Regular	 Regular	 Regular	 Regular	 Regular	 Regular	 Regular	 Regular	 Regular	 Regular	 Regular	 Regular
	 Mala	 Mala	 Mala	 Mala	 Mala	 Mala	 Mala	 Mala	 Mala	 Mala	 Mala	 Mala	 Mala	 Mala	 Mala
Las actividades nos resultaron...	Muy fáciles	Muy fáciles	Muy fáciles	Muy fáciles	Muy fáciles	Muy fáciles	Muy fáciles	Muy fáciles	Muy fáciles	Muy fáciles					
	Fáciles	Fáciles	Fáciles	Fáciles	Fáciles	Fáciles	Fáciles	Fáciles	Fáciles	Fáciles	Fáciles	Fáciles	Fáciles	Fáciles	Fáciles
	Difíciles	Difíciles	Difíciles	Difíciles	Difíciles	Difíciles	Difíciles	Difíciles	Difíciles	Difíciles	Difíciles	Difíciles	Difíciles	Difíciles	Difíciles
	Muy difíciles	Muy difíciles	Muy difíciles	Muy difíciles	Muy difíciles	Muy difíciles	Muy difíciles	Muy difíciles	Muy difíciles	Muy difíciles					
Cuando trabajamos en															

equipo nos sentimos...															
															

ANEXO 2 EL DÍA DE LA FIESTA

El **reloj** de mi cuarto marcaba las 7 de la mañana y yo ya estaba despierto. Estaba muy emocionado pues tenía que hacer una fiesta **sorpresa** porque era el cumpleaños de mi mejor amiga de la escuela. Después de bañarme y de desayunarme comencé a hacer la lista de las cosas que tenía que comprar.

Tenía que comprar: **globos**, un poco de **música**, **gorros** de fiesta, **refrescos**, **vasos**, **platos**, **serpentin**as, **papas**, un poco de comida, una **vela** y claro, ¡cómo no iba a faltar el **pastel**!

Llegué al supermercado todo alterado por el tráfico, comencé a comprar las cosas de mi lista, pero lo que no encontré fueron las **serpentin**as. “Tendré que comprarlas en la **papel**ería” pensé mientras pagaba con mi tarjeta de crédito.

Llegué a mi **casa** y se me había olvidado pasar por las **serpentin**as en la **papel**ería. “Ni modo” pensé “tendrá que ser sin ellas”. Comencé a guardar las cosas en el **refrigerador** y de pronto, sonó mi **celular**.

—¿Bueno? —dije mientras metía los **refrescos** al **refrigerador**. Era mi mejor amiga quien me hablaba, no le podía decir que tendría una fiesta porque era **sorpresa**. Así que le dije que viniera a mi **casa** como a las 3 de la tarde.

Al colgar mi **celular**, empecé a adornar. Colgué los **globos** por toda la **casa** con un **hilo**, puse los **gorros** de fiesta en la **mesa**, serví un poco de **papas** en unos **platos**. En ese momento el **celular** volvió a sonar y eran algunos invitados que buscaban mi **casa**, miré mi **reloj** y eran las 12 del día. Entonces, les expliqué como llegar a mi **casa**.

Cuando los invitados llegaron, serví los **refrescos** en **vasos**. Incluso me preguntaron por las **serpentin**as y les tuve que decir que se me habían olvidado. Al ver mi **reloj**, faltaba una hora para que llegara mi mejor amiga. De pronto, el **hilo** que sostenía los **globos** se cayó, uno de los **invitados** tiro unos **vasos** llenos de refresco en la **mesa**, el **refrigerador** dejó de funcionar y el **pastel** se empezó a deshacer. Creí que ya no iba a poder hacer la fiesta de mi amiga.

Desesperado, empecé a gritarle a todo los invitados. Una amiga me tranquilizó diciendo que todos me ayudarían a acomodar la **casa**. Un amigo comenzó por conectar el **refrigerador** porque se había tropezado con el cable, otros volvieron a colgar los globos, limpiaron el refresco, por fin el **reloj** marcó cuarto para las 3 y mi amiga no tardaba en llegar. Quitamos la **música** que sonaba fuerte y nos escondimos.

Cuando mi amiga abrió la puerta todos gritamos: “¡**Sorpresa!**” Ella se asustó y después comenzó a reírse. Volvimos a poner **música**, entonces, ella saludó a todos con sus **gorros** de fiesta.

Más tarde saqué el **pastel** del **refrigerador**. Le puse una **vela** y le cantamos las mañanitas. Entonces, sacó de su bolsa unas **serpentin**as y me dijo que ya se imaginaba la fiesta, pero como yo era muy distraído me las trajo.

Todos nos reímos y fue entonces cuando decidí no volver a hacer una fiesta de **sorpresa** porque es un relajo hacer todos los preparativos, pero lo importante fue que nos divertimos.

Fin.

ANEXO 3 UN PROFE MUY RARO.

Ese día, nuestro maestro maestro de historia no llegó a clases. Estábamos felices porque tendríamos una hora libre, pero justo cuando sonó la campana del cambio de clases, apareció en el salón un nuevo profesor.

—Todos a sus lugares —dijo.

Tenía la voz muy ronca, y había algo en él que nos pareció medio extraño. Obedecimos en silencio y nos sentamos en nuestros pupitres pupitres. Estaba vestido todo de negro negro y traía una capa roja roja, lo cual nos pareció aún más raro. Caminaba chistoso, como si anduviera de puntas. Se paró frente a la clase y nos miró. Sus ojos eran grandes y amarillos amarillos. Sus pupilas pupilas eran alargadas como las de los reptiles. Tenía unas cejas cejas muy negras y el cabello muy plano, pegado al cráneo cráneo. Su mirada se paseó por todos lados y conforme hacía eso, nos sentimos más incómodos. No nos gustaba este nuevo profesor profesor.

—Hoy vamos a salirnos del programa —dijo, con aquella voz que raspaba—. Visitaremos, con la imaginación, un lugar muy especial.

No acababa de decir eso cuando todo el salón se oscureció. Algunos niños gritaron y a mí se me erizaron los pelitos de la nuca nuca.

—¡Tranquilos! —ordenó el profesor.

De pronto, ante nosotros apareció un túnel iluminado con antorchas. Estaba húmedo y frío. El maestro nos ordenó que nos levantáramos de nuestros lugares y lo siguiéramos. Atravesamos el túnel hasta que llegamos a una enorme roca. El maestro levantó la mano mano y la roca se desplazó hacia un lado. Y entonces, el frío cambió a calor. Un calor espantoso. Siguiendo al extraño profe, entramos a una inmensa caverna en cuyo centro había un hoyo muy profundo, que estaba lleno de fuego. Muchos gritos salían de él. El aire era sofocante y olía a azufre.

—Sígueme —dijo el maestro—. Y cuidado, quien se caiga morirá quemado.

Nos dimos cuenta que estábamos en una cornisa de piedra, que medía apenas como medio metro de ancho y que daba la vuelta a la enorme caverna. Teníamos que caminar muy pegados, a la pared de roca, para no precipitarnos al abismo de fuego. En una de esas, yo miré hacia abajo y vi, entre las llamas, a mucha gente que se estaba quemando. Eran ellos los que gritaban. Me estremecía de miedo. Este lugar se parecía mucho al infierno...

El maestro se detuvo al llegar a una saliente más ancha de la roca y volvió a levantar la mano. Entonces me fijé que ésta se había convertido en una garra cerdosa, de largas uñas uñas curvadas hacia abajo. La piedra se abrió y penetramos en una estancia. El maestro separó en el centro y nos dijo: —Todos son mis prisioneros. Quien trate de huir tendrá una muerte espantosa.

A un nuevo gesto de su garra, algunos bloques de roca se desplazaron y vimos unas rejas detrás de las cuales había seres monstruosos, parecidos a reptiles y culebras, que comenzaron a rugir al vernos y a aventurarse contra los barrotes, queriendo salir. Entonces el profesor desapareció, la piedra se cerró y nosotros nos quedamos encerrados en ese sitio horrible...

La luz del día volvió. Estábamos en el salón, en nuestros lugares, acosados como si estuviéramos dormidos.

El profe Martínez, nuestro maestro de historia, entró apresuradamente. —¡Perdón, niños, se me hizo tarde! ¡Abran sus libros libros en la página 20!

De alguna manera, supe que él nos había salvado. Tratamos de decirle lo que había pasado, pero él

no nos escuchó. De todas maneras, nadie nos creería.

ANEXO 4

Nombre del equipo: _____

Ejemplo:

ROPA
BUFANDA
PLAYERA
CAMISA
PANTALÓN

ROPERO	SANDÍA
CAMA	NARANJA
SILLÓN	FRESA
CÓMODA	MELÓN
LITERAS	PLATANO
BURÓ	MANDARINA

JUGUETES	MATERIAS DE LA ESCUELA

ANEXO 5
EL VIAJE

Había una vez un_____ que quería visitar a su madre. Entonces se compró un

_____ y se puso en camino hacia la_____de su madre. Viajó y viajó y viajó hasta que el

coche se_____. Pero al lado del camino había una persona vendiendo

_____.Entonces el ratón compró dos_____y se los puso. Patinó y patinó y

_____,hasta que se_____. Pero al lado del camino había una persona

vendiendo_____. Entonces el ratón compró dos_____. Se los puso

_____ y corrió y corrió, hasta que los tenis se_____. Entonces se quitó los tenis y

anduvo y anduvo y _____. Hasta que le dolieron los _____ que no pudo

continuar. Pero al lado del camino había una persona vendiendo _____. Entonces el ratón se quitó los pies viejos y se puso unos nuevos. Corrió lo que le quedaba de camino hasta llegar a la

_____ de su madre. Cuando llegó allí su madre se alegró de verlo. Lo

_____, le dio un beso y le dijo: —¡Hola, hijo mío! Tienes buena cara... ¡Qué pies nuevos y más bonitos tienes!

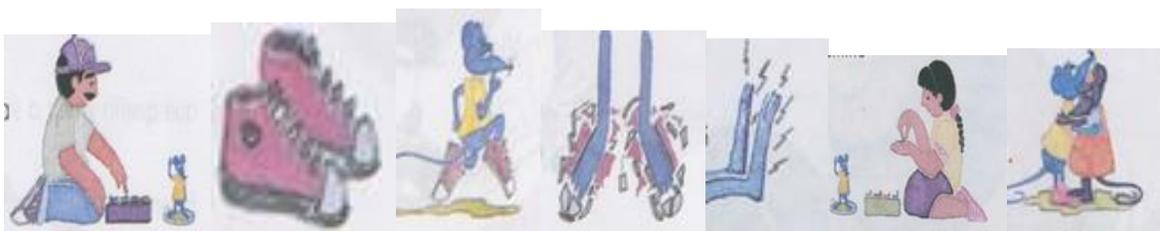


Figura 1. Se muestran las imágenes del cuento “El viaje”.

ANEXO 6



Figura 2. Se muestran las imágenes del cuento "Paco el chato".

ANEXO 7

Nombre del equipo: _____

EJEMPLO:

Hay diferentes tipos de perros, por ejemplo los perros policías pueden perseguir y dar alcance a los ladrones. Otros trabajan en las granjas reuniendo a vacas u ovejas y ahuyentando a las ratas y los ratones, mientras que los perros de compañía son útiles porque son buenos amigos de sus amos.

Idea principal:

1

El cine se ha convertido para nosotros en algo tan indispensable como comer, dormir o jugar. Actualmente, el cine es el arte más popular y hace que nuestra vida sea más divertida.

Idea principal:

2

El tigre es el felino más grande y feroz; mide casi 3 m de largo. Es un excelente nadador y tiene un oído estupendo, de gran ayuda cuando busca alimento. El mayor enemigo del tigre es el hombre. En la actualidad, quedan tan pocos tigres que ha dispuesto un plan especial para intentar salvarlos.

Idea principal:

3

Las tormentas pueden provocar inundaciones y hay gente que se ha ahogada en ellas. Durante las tormentas caen rayos y las personas pueden morir fulminadas por un rayo. A veces, se levantan vientos huracanados y algunas personas han sido golpeadas o han resultado heridas por objetos voladores. Y, por supuesto, los tornados también pueden acompañe a las tormentas y ya sabes los peligrosos que son.

Idea principal:

4

Alrededor del sol giran varios astros o cuerpos celestes. Los más importantes son los ocho planetas, el tercero de los cuales es el nuestro, la Tierra. Los demás llevan nombres de dioses de la mitología romana. En torno de algunos de esos planetas giran otros astros, los satélites. La tierra tiene un solo satélite, la luna.

Idea principal:

ANEXO 8

EL PAPEL Y LA TINTA (No se le entrega el título; ellos lo propondrán).

1. Estaba una hoja de papel sobre una mesa, junto a otras hojas iguales a ella, cuando una pluma, bañada en negrísima tinta, la mancho llenándola de palabras.
2. —¿No podrías haberme ahorrado esta humillación? —Dijo enojada la hoja de papel a la tinta. Tu negro infernal me ha arruinado para siempre.
3. —No te he ensuciado. —Repuso la tinta—. Te he vestido de palabras. Desde ahora ya no eres una hoja de papel, sino un mensaje. Custodias el pensamiento del hombre. Te has convertido en algo precioso.
4. En efecto, ordenando el despacho, alguien vio aquellas hojas esparcidas y las juntó para arrojarlas al fuego. Pero vio la hoja “sucia” de tinta y la devolvió a su lugar porque llevaba, bien visible, el mensaje de la palabra. Luego, arrojó las demás al fuego.

LA AVENTURA DEL AGUA

1. Un día que el agua se encontraba en su elemento, es decir, en el soberbio mar sintió el caprichoso deseo de subir al cielo. Entonces se dirigió al fuego:
2. —¿Podrías tú ayudarme a subir más, alto?
3. El fuego aceptó y con su calor, la volvió más ligera que el aire, transformándola en sutil vapor.
4. El vapor subió más y más en el cielo, voló muy alto, hasta los lugares más ligeros y fríos del aire, donde ya el fuego no podía seguirlo. Entonces las partículas de vapor, ateridas de frío, se vieron obligadas a juntarse apretadamente, volviéndose más pesados que el aire y cayendo en forma de lluvia.
5. Habían subido al cielo invadidas de soberbia y fueron inmediatamente puestas en fuga. La tierra sedienta absorbió la lluvia y, de esta forma, el agua estuvo durante mucho, tiempo prisionera del suelo y purgó su pecado con una larga penitencia.

ANEXO 9
Nombre del equipo: _

PARQUE DE DIVERSIONES

Hoy temprano me levanté,
porque un señor me dio,
para mí un _____ de diversiones.

Él temprano se _____,
porque un señor le dio,
para él un parque de diversiones.

Un gentil _____ me regaló,
este lugar de fantasía.
Tiene cien _____ en un carrusel
y una _____ que no es de
papel.

Todo es para mí uso exclusivo,
nadie puede molestar ni interrumpirme.
Soy la envidia de mi _____,
puedo jugar acá sin límite de horario.

Él tiene un parque para él,
con montaña y _____,
cree que puede ser feliz con eso.

Tras un par de vueltas me empecé a
aburrir,
lo que antes era nuevo ya me está
cansando.
Autos locos, ruedas de la _____,
no me proporcionan diversión alguna.

Quiero invitar a los niños del barrio,
el señor me lo prohíbe, está en el _____
¿De qué contrato me habla? le pregunto
yo.
Del que firmaste cuando te lo regaló.

El niño se quiere marchar,
pero no puede porqué,
las _____ del parque se han cerrado.

Firmó un contrato en un _____,
pero nunca se fijó,
que el señor era el mismo diablo.

Sin darme cuenta, me tiene entré sus
garras,

por un contrato, que nunca _____,
no puedo escapar de aquí

El _____ que un señor le dio,
el niño no imaginó
que podía ser el mismo infierno.

Siente una _____ tras de él,
que lo agita sin cesar,
es la mano amiga de su padre.

Él lo despierta del terror,
del diablo y del carrusel,
todo era una _____.

¡Ah!

Palabras para completar la canción:

Barrio	Caballos	Carrusel
Contrato	Contrato	Fortuna
Leí	Levantó	Mano
Montaña rusa	Papel	Parque
Pesadilla	Puertas	Preguntó
	Señor	



CONTRATO DE ADQUISICIÓN DEL PARQUE DE DIVERSIONES

El sr. D. quien comprueba ser el propietario del parque de diversiones y el niño Milton Ludovico trabajador en el programa infantil 31 minutos hacen constar que el día de hoy 30 de Abril del 2013, siendo las 12:00 horas. El Sr. D. deja ser el dueño del parque de diversiones para dárselo al niño Milton Ludovico, quien deberá leer, aceptar y seguir las condiciones impuestas por el Sr. D, una vez firmado este contrato de adquisición de parques de diversiones.

CONDICIONES:

1. El dueño es la única persona que podrá disfrutar de los juegos mecánicos, así como de las instalaciones del parque.
2. Ningún niño, excepto el dueño, tendrá acceso al parque.
3. El dueño no podrá salir del parque hasta que cumpla la mayoría de edad, es decir, podrá salir del parque hasta que cumpla los 18 años. Una vez terminado el tiempo, el Sr. D. volverá para romper este contrato y, por lo tanto, saldrá el dueño en libertad.
4. Si el niño, dueño del parque, no cumple con las condiciones estipuladas en este contrato, tendrá que vivir para siempre en el parque sin compañía.

Nombre y firma del propietario del parque

Nombre y firma de quien adquirirá el parque

CONTRATO DE ADQUISICIÓN EL PARQUE DE DIVERSIONES

El sr. D. quien comprueba ser el propietario del parque de diversiones y el equipo _____ de la escuela _____ el día de hoy ____ de _____ del 2019, siendo las _____ horas. El Sr. D. deja ser el dueño del parque de diversiones para dárselo al equipo _____ quienes deberán leer, aceptar y seguir las condiciones impuestas por el Sr. D, una vez firmado este contrato de adquisición de parques de diversiones.

CONDICIONES:

Nombre y firma del propietario del parque.

Nombre y firma de quien adquirirá el parque.

ANEXO 10 DRÁCULA Y EL DENTISTA

En lo profundo del corazón de Transilvania se encuentra el castillo del conde Drácula. Entre los grandes y solitarios pasillos, el conde Drácula despertó de su ataúd.

—¿Quiere algo para desayunar, amo? —preguntó el sirviente.

—No gracias, Igor —contestó Drácula—. Creo que saldré a buscar alguna mordida.

Drácula extendió su capa y se transformó en un murciélago. Salió volando a través de una ventana abierta.

La noche era fría y sólo la luna iluminaba a Drácula. El conde viajó hasta la ciudad y trepó hasta el balcón de una dama. Se volvió en su forma humana y entró en la habitación para alcanzar el cuello de la dama. De repente, cuando se acercó a la dama que dormía, sintió un horrible dolor de dientes.

—¡Ah! —gritó Drácula tocándose la cara.

—¡Ah! —Exclamó la dama despertando— ¡Auxilio! ¡Policía! Drácula

voló del cuarto y desapareció en la noche.

—Fue una horrible experiencia, Igor —dijo Drácula una vez que había llegado al castillo.

—Me lo imagino —contestó el sirviente— quizá un tazón de sangre caliente de sapo le sienta mejor.

—¡No! ¡Llévatelo! —Gruñó Drácula— No podría comer nada, me duele mucho.

—Habrá que llamar al dentista, amo.

Las palabras de Igor no le gustaron, pero el dolor era insoportable. Drácula aceptó verlo pero no en su consultorio. —Tendrá que venir al castillo —dijo Igor por teléfono.

El asistente y el dentista llegaron con todos sus accesorios y revisaron al conde.

—¿Alguna vez se ha cepillado los dientes? —Preguntó el dentista— Están enterribles condiciones. Tenemos que sacarlos todos.

—¡Qué ¿todos?! —gritó Drácula sorprendido.

—Así es —continuó el dentista— no se preocupe, le haremos una dentadura postiza para que pueda comer.

Unas noches después, Drácula regresó a su trabajo habitual. Descendió bajo las oscuras calles de la ciudad y regresó al balcón, donde tiempo atrás había sentido

aquel dolor de dientes. Entró a la habitación, se acercó a la dama y cuando el conde estaba por morder el cuello de la dama una terrible idea lo detuvo: había olvidado su dentadura postiza; se estaba remojando en un vaso con agua a un lado de su ataúd.

SOPA DE LETRAS

DRÁCULA Y EL DENTISTA

Instrucciones: Contesta las preguntas y busca la palabra de tu respuesta en la siguiente sopa de letras.



1. ¿Cómo se llamaba el sirviente de Drácula?
2. ¿En qué lugar se encuentra el castillo de Drácula?
3. ¿Quién es el personaje principal de la historia?
4. El _____ Drácula despertó de su ataúd.
5. ¿Cómo se llama el animal que tiene alas, se cuelga boca abajo para dormir y Drácula se transforma en él?
6. ¿Cómo se llama el hogar de reyes, príncipes y princesas y, también, es dónde habita el conde?
7. ¿Qué olvidó Drácula remojándose en un vaso a un lado de su ataúd?
8. ¿Quién visitó a Drácula cuando le dolieron los dientes?

ANEXO 11

1. Esta mañana Tony fue encontrado sin vida en su casa. La policía encontró la siguiente información.

- Tony había contratado a un detective privado desde hace un mes.
- El negocio que tiene con Peter ha estado en problemas desde hace un año.
- El matrimonio de Tony no era feliz.

2. Esta mañana Tony fue encontrado sin vida en su casa. Jeanette era la esposa de Tony. La policía encontró la siguiente información.

- Jeanette jugaba tenis con Peter todos los fines de semana.
- Jeanette había comprado un boleto a Nueva York para pasado mañana.
- Jeanette no era feliz en su matrimonio.
- Jeanette había ido al banco antier para sacar veinte mil pesos de la cuenta de su esposo.

3. Esta mañana Tony fue encontrado sin vida en su casa. Peter era el compañero de negocios de Tony. La policía encontró la siguiente información.

- Peter había comprado un boleto a California y otro a Nueva York, ambos para mañana.
- Peter vendió su apartamento y estaba viviendo en un hotel.
- Peter siempre discutía con Steve en el trabajo y hace una semana se habían agarrado a golpes.
- Peter juega con Jeanette tenis todos los fines de semana.
- Tony y Peter han tenido problemas en su negocio desde hace un año.

4. Esta mañana Tony fue encontrado sin vida en su casa. Steve era el chofer de Tony y de Peter. La policía encontró la siguiente información.

- Steve siempre peleaba con Peter en el trabajo y hace una semana se habían agarrado a golpes.
- Steve lleva tres meses rentado su departamento.
- Steve tiene un historial criminal por un robo

El caso de Tony.

Esta mañana Tony fue encontrado sin vida en su casa. Tras la dura investigación liderada por el general _____ con apoyo de los detectives de _____, el oficial _____ y el comandante _____ han llegado a la resolución de este caso.

La fuerte crisis que se vivía en el negocio de los amigos Tony y Peter, los estaba separando. Además, Tony estaba harto de las peleas de su amigo Peter y su chofer Steve. Pues hace unas semanas los tuvo que separar porque se estaban golpeando en el estacionamiento. Ese día, Peter le dijo a Tony que el culpable de los problemas en el negocio era Steve porque se estaba robando dinero de la empresa. Así que Tony contrato a un detective privado para saber si eso era verdad, pero el detective encontró algo más.

Resultó ser que los fines semana Peter se veía con Jeanette para jugar tenis y Peter le dijo a Jeanette que ya había vendido su apartamento y que sólo estaba esperando sacar los últimos veinte mil pesos del banco de la cuenta de Tony. Jeanette al ver que su matrimonio iba mal con Tony, decidió apoyar a Peter para escapar juntos a Nueva York. Para no levantar sospechas, Peter compró dos boletos a diferentes lugares y se iría a Nueva York un día antes que Jeanette, mientras que ella lo alcanzaría dos días después.

El detective le contó eso a Tony y él se preparó para decirle a su esposa. Así que en la noche de ayer, le dijo a su esposa que él ya sabía todo lo que planeaban hacer, así que Jeanette al no ver otra salida encontró la pistola de Tony y le disparó huyendo con Peter y el dinero a Nueva York, donde hace unos momentos fueron arrestados.

Informe presentado por el General _____, el oficial _____ y el comandante _____. El día ____ del mes _____ del 20 ____.

Gracias por colaborar con nosotros.

ANEXO 13

Título del cuento: _____

El cuento tiene lugar en:
¿Dónde ocurre el cuento?
¿Cuándo ocurre el cuento?



¿Quiénes son los personajes?



¿De qué trata nuestro cuento? (Idea principal)



Había una vez...



¿Cuál es el problema?



¿Cómo se resolvió?



¿Cuál es el final?

ANEXO 14
GUIÓN RADIOFÓNICO

Título del cuento: LOS TRES CERDITOS

Personajes: Los tres cerditos (Cerdito mayor, cerdito de en medio y cerdito menor), el lobo y el narrador.

PERSONAJE	ACOTACIONES	DIALOGO
Narrador		Había una vez tres hermanos cerditos que quería construir su casa.
Cerdito mayor		Construiré mi propia casa
Cerdito de en medio y el menor	Gritan la frase	¡Que divertido! Todos construiremos una casa
Narrador		Así que temprano salieron a construir sus casas. El menor de los cerdito terminó muy pronto.
Cerdito menor	Bostezando	Al fin terminé mi casa de paja, pero espero que resista.
Narrador		Mientras él descansaba, el cerdito de en medio estaba por terminar su casa.
Cerdito de en medio.		Ya casi termino, sólo me falta de martillar la puerta.
Narrador		Mientras los cerditos descansaban de la construcción de las casa el cerdito mayor aún seguía construyendo la suya.
Cerdito de en medio	Gritando	¿Por qué trabajas tanto? ¡Ya queremos jugar!
Cerdito mayor		Es que esta casa será resistente cuando venga el lobo.
Cerdito menor		El lobo no vendrá, ven vamos a jugar.

Narrador		Al día siguiente, un lobo llegó a la casita del primer cerdito. Y mientras el cerdito menor dormía, el lobo tuvo una idea.
Lobo		Puedo derribar de un soplo esta casa.
Lobo	Toma aire y sopla una vez, escuchando que se caen la casa	
Cerdito menor	Gritando	Tendré que correr con mi hermano
Narrador		El lobo lo persiguió hasta la casa del cerdito de en medio.
Cerdito de en medio		No nos pasará nada hermanito.
Lobo		Esta casa parece muy fácil, así que soplaré y la derribaré.
Lobo	Toma aire y sopla una vez, escuchando que se caen la casa	
Cerdito de en medio		¡Corramos con nuestro hermano!
Narrador		Llegaron a casa del hermano mayor y les ayudó a esconderse.
Cerdito mayor		¡Vengan! ¡Aquí estarán a salvo!
Lobo		También podré con esta casa
Narrador	Toma aire y sopla varias veces y no se derrumba.	
Lobo		No es muy resistente, entraré por la chimenea para comerme a esos cochinitos.
Narrador		El lobo entró por la chimenea y los cerditos al ver que entraban le prendieron a la

		<p>chimenea y el lobo escapó con velocidad porque le habían quemado la cola. Entonces, los cerditos prometieron a su hermano construir sus casa iguales por sí algún día regresa ese lobo, fin.</p>
--	--	---

Título del cuento:

Personajes:

PERSONAJE	ACOTACIONES	DIALOGO

PERSONAJE	ACOTACIÓN	DIALOGO

ANEXO 15

Se inicia la canción_____y se baja el volumen 20 segundos.

Locutor 1: Muy buenas tardes amigos radioescuchas. Bienvenidos a su programa favorito_____. Hola_____¿cómo estás? ¿Listo para escuchar los nuevos cuentos?

Locutor 2: ¡Oh! Buenas tardes_____. Si ya estamos listos para un nuevo programa. Transmitiendo en la frecuencia 1050.30 en FM. Es bueno salir del estudio e ir a otro lugar, no es así_____.

Locutor 1: Así es, pues nos encontramos en la Escuela Primaria_____. Desde el salón de_____. Antes de empezar el programa de hoy, nos acaban de llegar unas rimas hechas por el grupo de_____. Las iremos leyendo a lo largo del programa. Y la primera dice así: _____

Locutor 2: Wow,_____. Muy bien pues con esa rima empezamos con el primer cuento. El equipo_____ha escrito el cuento_____, el título me recuerda a_____. Escuchémoslo.

Se sube el volumen de la canción_____se dan 10 segundos y se vuelve a disminuir hasta quedar en silencio

“Se lee el primer cuento”

Se sube el volumen de la canción_____se dan 10 segundos y se disminuye hasta combinarse con los locutores.

Locutor 1: Muy bien, que interesante_____Ahora vamos con el segundo verso que dice:_____

Locutor 2:_____Bien pues vamos a un segundo cuento, que es presentado por el equipo _____

Se sube el volumen de la canción _____ se dan 10 segundos y se vuelve a disminuir hasta quedar en silencio

“Se lee el segundo cuento”

Se sube el volumen de la canción _____ se dan 10 segundos y se disminuye hasta combinarse con los locutores.

Locutor 1: ¡Qué interesante! _____ ¿A ti qué te pareció _____?

Locutor 2: _____ Ahora vamos con un tercer verso que dice: _____

Locutor 1: _____ Ahora vamos a un tercer cuento, que el equipo _____ lo escribió y tiene por nombre: _____. Vamos a escucharlo.

Se sube el volumen de la canción _____ se dan 10 segundos y se vuelve a disminuir hasta quedar en silencio

“Se lee el tercer cuento”

Se sube el volumen de la canción _____ se dan 10 segundos y se disminuye hasta combinarse con los locutores.

Locutor 2: oh ese cuento estuvo _____

Locutor 1: Si, pero ya se no está acabando el programa, escuchemos un último cuento. Pero antes escuchemos el último verso: _____

Locutor 2: _____ Muy bien escuchemos el último cuento presentado por el equipo: _____

Se sube el volumen de la canción _____ se dan 10 segundos y se vuelve a disminuir hasta quedar en silencio

“Se lee el cuarto cuento”

Se sube el volumen de la canción _____ se dan 10 segundos y se disminuye hasta combinarse con los locutores.

Locutor 1: _____ Creo que ya es momento de despedirnos.

Locutor 2: Los cuentos estuvieron muy interesantes, esperemos que pronto nos lleguen más.

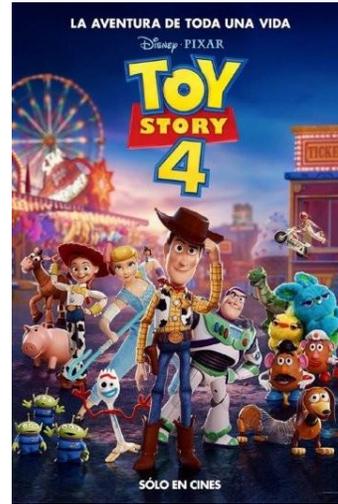
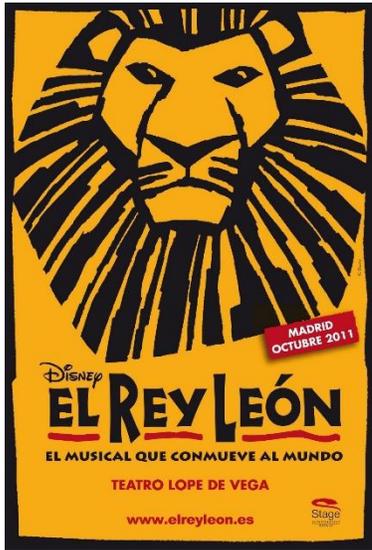
Locutor 1: Esperemos que les haya gustado. Gracias _____

Locutor 2: No gracias _____ y a usted radioescucha por acompañarnos en _____

Locutor 1: Esto ha sido todo y sigan sintonizando 1050.30 FM _____ Gracias hasta la próxima.

Se sube el volumen de la canción _____ se dan 20 segundos y se vuelve a disminuir hasta quedar en silencio.

ANEXO 16



Festival Biocultural
CABADA 2018

LA RADIO EN TU ESCUELA

CON DANIELA JÁCOME

Escucha el programa en vivo por 103.1 fm Radio Cabadense con temas educativos

Miércoles 6 junio 10:00 am en vivo desde la escuela primaria Carlos A. Carrillo.

Jueves 7 de junio 10:00 am en vivo desde la escuela primaria Mariano Matamoros

Viernes 8 de junio 10:00 am en vivo desde la escuela primaria Juana B. de Carvajal.

¡Aprendiendo desde la radio!

ÁNGEL R.
Cabada
MUNICIPIO QUE TRASCENDE

103.1
Fm
Radio Cabadense
LA SEÑAL PIONERA!!