



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO CENTRO**

**COMPRENSIÓN LECTORA  
Y EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD  
CON ESTUDIANTES DE 6º A  
DE LA ESC. PRIM. “SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ”  
EN EL MUNICIPIO DE ECATEPEC EN EL EDO. MÉX.**

**TESIS  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
CON ESPECIALIDAD EN  
ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA**

**PRESENTA:  
IRMA REMEDIOS PÉREZ VARELA**

**DIRECTORA DE TESIS:  
MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ**

CD. DE MÉXICO

MAYO 2022

Ciudad de México a 08 de marzo de 2022

**LIC. IRMA REMEDIOS PÉREZ VARELA**

**PRESENTE**

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

**“COMPRENSIÓN LECTORA Y EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD CON ESTUDIANTES DE 6º A DE LA ESC. PRIM. “SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ” EN EL MUNICIPIO DE ECATEPEC EN EL EDO. MEX.”**

Opción: TESIS

A propuesta de la Asesora MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en Educación Básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

<b>JURADO</b>	<b>NOMBRE</b>
PRESIDENTE	MTRA. JAZMÍN HAYDEE VÁZQUEZ ORTEGA
SECRETARIO	MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ
VOCAL	MTRA. ERIKA LILIANA MONCAYO OCAÑA
VOCAL	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS
VOCAL	MTRA. MIREYA MARTÍNEZ MONTES

ATENTAMENTE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR

  
DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO



S.E.P.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esta investigación está dedicada a los seres con quienes comparto la comprensión del mundo: Milner y Ushuaía, lectores profundos del universo compartido.

Además

A mis padres, hermanas y hermanos: origen, calidez, protección...primeras líneas de mi historia.

Agradezco infinitamente el apoyo incondicional de todos los colaboradores en esta investigación, especialmente a la Maestra Anabel López, timón y salvavidas para llegar a buen puerto. Mi eterna gratitud a todos mis profesores por convidar si reservas sus experiencias y conocimientos. A mis compañeras y amigas en la aventura lectora: Chío, Eli, Exza, Lety, Ivone, Tere y July, gracias por no dejar a nadie atrás y mostrarme la valía de la docencia comprometida.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>I. EL CONTEXTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.....</b>	<b>8</b>
A. Política educativa .....	8
1. Educación global: la competencia inicia .....	10
2. México educa para la vida...laboral .....	15
B. Reformas en los niveles educativos .....	17
1. Educación preescolar: Los inicios de la comprensión .....	17
2. Educación secundaria: Un intento por lograr la "continuidad" curricular .....	20
3. Educación primaria: ¿Plataforma para la comprensión lectora y la educación de la sexualidad? .....	23
C. Los cambios en la RIEB: articulación fracturada .....	26
1. Campos formativos y de formación .....	27
2. ¿Para qué la estandarización curricular? .....	28
3. ¿Organización o saturación curricular? .....	30
4. El currículum y la educación de sexualidad.....	32
5. La evaluación de la lectura y la comprensión de la sexualidad ...	34
6. El valor de la y el maestro ante las reformas.....	36
<b>II. EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS SOBRE SEXUALIDAD .....</b>	<b>38</b>
A. El binomio comprensión lectora y educación de la sexualidad.....	38
1. Materias pendientes dentro del aula.....	38
2. Planteamiento del problema.....	67

B. Narrar el aula desde adentro: el método empleado.....	69
1. Las bases de la Documentación Biográfico-Narrativa .....	70
2. Las técnicas del relato único .....	72
3. Instrumentos para la recopilación de datos .....	73
<b>III. COMPRENSIÓN LECTORA Y EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD .....</b>	<b>75</b>
A. Precursores del binomio comprensión lectora.....	75
y educación de la sexualidad	
1. Comprensión lectora a través de cuentos .....	75
2. La imagen mental y los saberes previos, estrategias para decodificar textos narrativos .....	76
3. Desarrollo de la competencia literaria .....	77
4. Los cuentos infantiles como herramienta de transmisión cultural.....	78
5. Educación de la sexualidad para adolescentes a través de la lectura .....	79
B. Fundamentación teórico-metodológica del sobre la comprensión lectora y la sexualidad .....	80
1. El poder de comprender lo que se lee.....	80
2. Sexualidad y los textos literarios narrativos .....	89
3. La Pedagogía por Proyectos, escuela para la vida .....	91
<b>IV. UNA PROPUESTA PARA COMPRENDER LA SEXUALIDAD .....</b>	<b>114</b>
A. Elementos metodológicos de la indagación y la intervención.....	114
1. Participantes.....	114
2. La resignificación de la lectura y la sexualidad a partir de la Pedagogía por Proyectos.....	115
3. Un espacio para la intervención .....	117
B. Aprender a leer entre líneas, un soporte para la comprensión lectora y la educación de la sexualidad .....	118

1. Propósitos de la intervención .....	118
2. Listado de acciones previas y recursos posibles .....	118
3. Competencias e indicadores .....	120
4. Procedimiento de intervención .....	121
5. Evaluación y seguimiento.....	126
<b>V. LA VIDA EN EL AULA: ASÍ COMPRENDIMOS LA SEXUALIDAD .....</b>	<b>135</b>
A. El Informe Biográfico-Narrativo.....	135
Episodio uno. Subir una escalera al revés .....	136
Episodio dos. Una fábrica de conocimientos y de historias.....	148
Episodio tres. Accidente de trabajo .....	162
Episodio cuatro. Fabricación de no violencia .....	174
Episodio cinco. Mujeres y hombres trabajando:	
Un cómic de Acoso Sexual Callejero.....	184
Episodio seis. Aumenta la producción: un rincón de lectura .....	194
Episodio siete. Del trabajo a la fábrica: mamás y papás aprenden	
a leer la sexualidad.....	208
Episodio ocho. Un cuento, dos producciones.....	217
Episodio nueve. Diseño y fabricación de una sala de cine .....	226
Episodio diez. ¿La fábrica se transformó en cooperativa? .....	242
B. Informe general .....	246
1. Metodología de la investigación .....	246
2. Contexto general y Diagnóstico Específico .....	248
3. Sustento teórico .....	250
4. Diseño de la intervención pedagógica.....	252
5. Resultados .....	257
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>268</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>275</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>284</b>

## INTRODUCCIÓN

Los sentidos son una forma de interpretar la realidad. Garrido (2012) refiere que leer es descifrar todo aquello que olemos, vemos, escuchamos, degustamos o sentimos, por lo tanto comprender lo que se lee tiene que ver con la interpretación personal, producto de las experiencias que posee el lector. Pero si bien la lectura del mundo es innata, decodificar los signos lingüísticos para acceder al significado que guardan las palabras precisa de un aprendizaje, y éste ocurre la mayoría de las veces en un salón de clases, lugar en donde además de otras destrezas y hábitos, se prepara para (con)vivir. La apuesta de esta intervención es fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de primaria alta a partir de una propuesta didáctica a favor de los conocimientos para la vida, en este caso conocimientos sobre sexualidad, un tabú en la sociedad mexicana.

La comprensión lectora como una herramienta para que los adolescentes interpreten de forma integral este aspecto del ser humano. Es así que la lectura se aborda no como mera alfabetización, sino como un circuito dinámico entre lector, texto y contexto (Rosenblatt, 2015), a través de la implementación de estrategias para mejorar la comprensión y la educación formal de la sexualidad. Una asignatura pendiente en todos los niveles educativos y que en el tránsito a la adolescencia resulta vital, por ser un elemento obligado de la educación para lograr el desarrollo óptimo de cualquier persona (Hurtado et al., 2011).

Entendiéndose que la sexualidad, aunque instintiva, es un constructo social relacionada con las diversas maneras en que los sentimientos, deseos y relaciones se experimentan y expresan en la sociedad; la cual se puede explorar por medio de diversos textos narrativos que propicien una reflexión desmitificadora e integral de las distintas expresiones de la sexualidad. A través de la lectura de textos narrativos el estudiante se convierte en coautor de historias enriquecidas por su propia experiencia, en un proceso que entrelaza las emociones, la crítica y la reflexión sobre sus posibles prejuicios y tabús respecto a temas sexuales. Ante este punto, Rosenblatt (2015) considera que toda interpretación o todo significado nuevo implica una reestructuración



o extensión del acervo de vivencias del lenguaje, por tanto, no es erróneo pensar que la comprensión lectora puede conllevar a una reeducación de la sexualidad.

Esta propuesta parte de una concepción integral de la sexualidad, aspectos biosicosociales, para contrarrestar la genitalidad reduccionista que la limita al coito y la reproducción. Se pretende que a partir de la interpretación, párrafo a párrafo, se entrelacen las emociones, la reflexión y la crítica.

Un lector crítico es capaz de analizar un discurso a partir de la elaboración de inferencias enmarcando su interpretación desde su comunidad y su cultura; mirar desde una perspectiva crítica la sexualidad, en el camino para desarrollar y fortalecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes, lleva implícito la percepción de relaciones entre el contexto y un texto situado en un contexto geográfico e histórico, que adopta forzosamente una ideología (Cassany, 2007). De ahí que, el primer paso en esta investigación es explorar el entorno educativo y político de la comprensión lectora y la educación de la sexualidad en México.

En el primer capítulo: *El contexto de la comprensión lectora*, se brinda un panorama general del modelo educativo por competencias, desde su concepción e implementación a nivel internacional, hasta llegar a su operatividad en el ámbito nacional, con reformas educativas y curriculares alineadas a las exigencias del mercado laboral, en donde la comprensión lectora solo es una técnica decodificadora de saberes para el trabajo, en tanto que a la educación de la sexualidad se le redujo a tema biológico aislado, con un enfoque holístico desdibujado y sugerido como contenido transversal.

En el segundo capítulo: *El estado del conocimiento de la comprensión de textos sobre sexualidad*, se intenta una aproximación al lector adolescente utilizando algunos elementos del método investigación-acción. A partir de la información obtenida de la aplicación de cuestionarios a estudiantes, profesores y padres de familia, en conjunto con la observación no participante y una estrategia metodológica sobre comprensión

lectora, se llegó a un *Diagnóstico Específico*. El análisis de preguntas como ¿Por qué los estudiantes no comprenden lo que leen? o ¿Qué es la sexualidad para los estudiantes de sexto grado de primaria?, brindó a esta investigación de corte cualitativo, un panorama de las características y necesidades del grupo de investigación, lo cual derivó en la delimitación del problema de la comprensión lectora y la educación de la sexualidad, dando la pauta para la formulación de las preguntas de indagación, así como de los supuestos teóricos y la posterior elaboración de propuestas de atención en los términos particulares de la población.

El tercer capítulo: *Comprensión lectora y educación de la sexualidad*, presenta un breve estado del arte que guarda el objeto de estudio, comprendido por investigaciones que se dan básicamente en tres rubros: la aplicación de secuencias didácticas que utilizan cuentos para desarrollar estrategias de comprensión lectora; el fomento de la competencia literaria a través de actividades que enseñan al lector a leer y disfrutar del texto como parte de un discurso que va más allá de los fines informativos; y las contribuciones que exploran el uso de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) para romper modelos tradicionales de género. En este capítulo también se mencionan los antecedentes existentes sobre la comprensión lectora respecto al tema educación de la sexualidad, así como la fundamentación teórica del objeto de estudio, y por último, la didáctica al respecto de la metodología de intervención cuya base es la Pedagogía por Proyectos.

El cuarto capítulo describe el diseño de la intervención: *Una propuesta para comprender la sexualidad*, conformada por las estrategias que permitieron acceder a la comprensión de textos sobre sexualidad, para la cual se atendió la generación de ambientes propicios para el aprendizaje (interacciones afectivas, democracia, autorregulación). La evaluación y seguimiento de la intervención estuvo dada mediante instrumentos que buscaron conocer el nivel de logro de los estudiantes en cuanto a comprensión del tema.

La lectura reflexiva de textos narrativos con temas de sexualidad se aborda desde la óptica de Pedagogía por Proyectos que, a contracorriente del *management* educativo dictado por organismos como el Banco Mundial y la OCDE, es una propuesta pedagógica sustentada en el intercambio comunicativo, en la cooperación y en la autonomía de los estudiantes que trabajan en proyectos nacidos de su interés. En donde el habla, la lectura y la escritura son los medios para acceder a las entre líneas del texto, logrando que, como propone Lomas (1999), el currículo se dé en un *contexto de comunicación*.

El quinto capítulo: *La vida en el aula: así comprendimos la sexualidad*, da cuenta de lo acontecido durante la intervención mediante la *Documentación Biográfico-Narrativa*, un relato de las historias nacidas del acontecer cotidiano en el aula. Esta redacción de experiencias pedagógicas es a la vez un análisis y una reflexión que conlleva a la resignificación de la práctica docente.

El relato inicia con la autobiografía de la docente investigadora, en donde su formación profesional se desvela inextricable del objeto de estudio. Posteriormente, la voz de los diferentes actores que confluyen en el encuentro con los textos: estudiantes, docente, madres, padres o tutores, se escucha a lo largo de siete episodios que dan sustento al *Informe General*, apartado final en el que se recopilan las huellas, expresiones, observaciones y percepciones que dejaron a su paso los participantes en esta investigación cualitativa.

Como señala Freire, comprometerse con la utopía de transformar la sociedad implica una lectura crítica de ésta y para lograr esos ojos críticos se precisa de una educación democrática como la que propone Pedagogía por Proyectos, con estudiantes responsables de su aprendizaje, en donde la lectura comprensiva es el eje transversal para la adquisición de conocimientos para la vida. Esta intervención apuesta por una educación de la sexualidad integral, promotora del bienestar personal y asumida como un derecho humano, un contra peso del modelo de riesgos a la salud derivados de la actividad sexual que se promueve en los programas educativos oficiales (Sep, 2012).

## **I. EL CONTEXTO DE LA COMPRESIÓN LECTORA**

En el presente capítulo se aborda la política educativa y sus implicaciones en el ámbito social, económico y de desarrollo de México, para tal efecto se parte de una visión internacional para conformar el marco político y económico que determinó las acciones que detonaron en una Reforma Educativa que sienta sus bases en recomendaciones ajenas al contexto nacional; una reforma perfilada al desarrollo de competencias en la que se destaca la formación integral de los alumnos para la vida laboral, en cuyo marco la lectura es un parámetro de logro y no un medio para acceder al conocimiento y la educación sexual es solo un tema biológico desde una perspectiva de evitación del riesgo.

Se realiza un breve análisis del modelo educativo impuesto en México sin un diagnóstico previo y que, desde sus inicios, ha sido motivo de confrontación entre los diversos actores que conforman el ámbito educativo en el país. Un modelo que ha arrojado resultados poco favorables, según sus propios parámetros, en el rubro de la comprensión lectora y un primer lugar en embarazos en adolescentes entre las naciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (UNAM, 2021).

### **A. Política educativa**

Es importante tener claro que el fin último de todo un sistema educativo es favorecer, la óptima forma de vivir de los individuos en sociedad.

Hablar de política educativa es referirse a la intervención del Estado en la educación. El campo de la política educativa es muy amplio y complejo, comprende no solo la acción educadora sistemática que el Estado lleva a cabo a través de las instituciones docentes, sino también toda acción que realice para asegurar, orientar o modificar la vida cultural de una nación (Sánchez, 1988: 34).

La dimensión política de la educación nos remite al papel fundamental que la formación de individuos tiene dentro de la estructura de una sociedad para su desarrollo, en donde la acción de lectura es piedra angular para acceder al conocimiento, sin embargo, de manera sistemática se ha desatendido su comprensión profunda. A lo

largo de la historia de la humanidad, la atención de la lectura en los sistemas educativos ha estado determinada por las necesidades del mercado laboral (Torres, 2010), es así que las revoluciones industriales han repercutido no solamente en las formas de producción, también en el currículo escolar y particularmente en la enseñanza de la lectura. Dabdoub y Jiménez (2012) señalan tres momentos de transformaciones industriales:

- Finales del siglo XVIII, con *la primera revolución industrial* da acceso a la lectura a los primeros obreros para que puedan decodificar los pasos de su labor, la "alfabetización" para el trabajo.
- Al cierre del siglo XIX, *la segunda revolución es la producción en serie*, ésta sienta las bases del "aprendizaje eficiente", esto es, la mano de obra especializada que da como resultado una lectura segmentada de los conocimientos, esta visión parcial de la realidad no permite saber más allá de lo que toca hacer.
- La *tercera revolución la de la información y el conocimiento*, acontece en la última década del siglo XX, en una sociedad industrial con grandes avances tecnológicos e informáticos que en los últimos 20 años ha generado y transmitido más información escrita que en los 5,000 anteriores. Se tiene la información al alcance de todos, pero no la destreza mental para desbrozar esa información y transformarla en conocimiento. Es así que la decodificación automatizada del alud informativo de la web remite al analfabetismo funcional de la primera revolución a la que se aludió. Limitar, segmentar y evitar que se comprenda la realidad pareciera ser el continuo de la enseñanza de la lectura.

En la actual realidad virtual los individuos se ha transformado en masas uniformes, moldeadas desde el canon capitalista a través de los medios de comunicación y la escuela que, en el *modelo pedagógico de competencias*, sienta sus bases en

indicadores, valoración de resultados y, como ha sido la constante en la historia de la educación, en las exigencias del mercado laboral (Sacristán, 2008).

### **1. Educación global: la competencia inicia**

A nivel macro los organismos internacionales –Banco Mundial (BM), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)– ejercen una influencia determinante en las políticas educativas de los países subdesarrollados.

A estas naciones se les percibe solo como proveedores de mano de obra barata y potenciales consumidores, ante los que se erigen como juez y parte de un proceso de evaluación estandarizada que tiene como finalidad establecer las reglas del juego en política educativa internacional. ¿Cómo lo hacen? al determinar “recomendaciones,” las acciones que habrán de ejecutar las naciones reprobadas según sus estándares. Así se establecen indicadores de calidad que fungen como un termómetro, no solo del panorama educativo sino de los intereses de quienes los auspician, como se podrá observar.

La génesis de la pedagogía por competencias debe leerse a la par de la crónica de los avances tecnológicos que se comienzan a vivir en el siglo pasado y que determinan los índices temáticos más que descriptivos de la educación, mismos que serán los referentes en los programas de estudio. Al respecto Perrenoud reflexiona sobre la confección de las competencias como un "producto -una lista de competencias estructuradas en niveles-, más que un uso de los distintos referenciales para pensar la práctica en su complejidad" (2007: 139). En 1973 en el Informe Faure *Aprender a ser y aprender haciendo*, promovido por la UNESCO, se hacen las primeras recomendaciones de índole educativa con miras a un nuevo orden mundial el del *trabajo en comunidad*.

En los albores de la sociedad globalizada, con la emergente interconexión mundial, se vislumbra que ya no se puede trabajar en solitario, se concibe una “fraternidad mundial” y a las *ciudades como entes educadores solidarios*. Bajo ese nuevo paradigma en 1980 en el informe *Aprender, horizonte sin límites*, documento dirigido al Club de Roma,<sup>1</sup> se determina que “Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida” (Botkin,1982: 14); esta visión implica concebir la educación como un proceso inacabado que rompe con el modelo tradicional el cual limitaba la formación a un cierto tiempo y momento.

En informes posteriores se abordó la educación concebida como un todo. Jacques Delors (1996), presidía la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI cuando elaboró, en conjunto con catorce personalidades de la educación y la cultura, el informe solicitado por la UNESCO: *La educación encierra un tesoro*; en el cual se concibe que la formación educativa es un todo y que debe estar sustentada en cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser*; para 1999 se integrará también el concepto de *sustentabilidad*.<sup>2</sup> Educar para un futuro sostenible como se publica, mejor dicho, se publicita en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morín, 1999).

Como resultado de las innovaciones tecnológicas y de la sustentabilidad, a finales del siglo XX, se acuña el concepto de *sociedad del conocimiento*, en la cual el individuo está obligado a prepararse durante toda su vida, con una educación de calidad y humanista que contemple la preservación del hábitat. Pero en tanto los teóricos de la educación hacen recomendaciones ideales, acordes al contexto mundial en que viven, los organismos políticos y económicos hacen sus requisiciones en cuanto a qué es lo que el nuevo orden económico necesita en materia educativa y todo ello se acomoda en *la "educación" por competencias*.

---

<sup>1</sup> El Club de Roma es una ONG fundada en Roma, en el año 1968, por científicos y políticos preocupados por mejorar el futuro del mundo a largo plazo. El informe propone un aprendizaje innovador acorde a los nuevos tiempos.

<sup>2</sup> Se refiere a la cualidad de poderse mantener por sí mismo, sin ayuda exterior y sin agotar los recursos disponibles.

La formación por competencias se "vende" al continente americano como pieza clave para adaptarse al mercado laboral. Este modelo educativo es importado de la Unión Europea, del proyecto *Tuning*, y toma fuerza con el proyecto *Tuning-América Latina* donde las competencias se implementan como guías para la confección,<sup>3</sup> desarrollo y evaluación de sistemas educativos a nivel global, sin cuestionar su eficiencia en naciones subdesarrolladas ni la incongruencia de implementar un modelo educativo pensado para profesionistas en la educación básica desde el nivel preescolar. Llama particularmente la atención los distintos enfoques e interpretaciones que suscita la mera definición de la palabra competencia, que con todo y su ambigüedad se convierte en una norma educativa universal adecuada a los intereses de mercado.

#### **a. ¿Qué son las competencias en este modelo educativo?**

El término competencia, según la Real Academia Española, se refiere tanto a una contienda entre dos o más personas como a la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. La polisemia del concepto competencia también implica el plano lingüístico, Chomsky (2004) construyó este concepto para indicar la posibilidad que tienen los individuos para comunicarse y comprender esa comunicación; pero es de su acepción laboral de donde se retoma el *enfoque por competencias* que, desde finales del siglo pasado, rige las escuelas del mundo.

En este sentido, Tobón (2004) menciona que el modelo educativo basado en el enfoque por competencias surgió a raíz del requerimiento de las empresas de

---

<sup>3</sup> Con el proyecto Tuning en el año 2000 los políticos aspiran a crear un área de educación superior a escala europea al intercambiar entre países información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y así crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, optimizando el reconocimiento y la integración europea de diplomas. En América Latina el Proyecto Tuning llegó en el año 2003, con la idea de promover "un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que, a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina" (Informe Final del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007: 13).



promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral; y la Comisión Europea es quien determina que ser competente supone utilizar de forma combinada los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en el desarrollo personal, la inclusión social y el empleo.

Por su parte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD)<sup>4</sup> a través del informe *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), realizado a finales de 1997, describe el conjunto de atributos que requiere un estudiante para lograr una competencia: "Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular" (OCDE, s.f.: 3).

Para medir las competencias en 1977 se implementa, en los países miembros de la OCDE, el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Un examen que arroja el perfil educativo de los estudiantes de 15 años, "los que están por iniciar la educación postsecundaria o que está a punto de integrarse a la vida laboral" (OCDE, s.f.: 3), lo cual ratifica que el concepto de competencia se utiliza en un contexto productivo industrial en este modelo educativo. En seguida se describen algunas de las ideas que le dan sustento.

## **b. La lectura en los distintos acuerdos**

Las competencias se impusieron mediante acuerdos ecuménicos como fue el caso de La Declaración Mundial sobre *Educación para Todos* y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990. Los cuales marcaron la pauta de la educación en un mundo globalizado cuyo objetivo fue universalizar el acceso a la educación. Una ideal loable,

---

<sup>4</sup> OECD por sus siglas en inglés y OCDE en español.

pero esas disposiciones dieron lugar profundas desigualdades económicas en los distintos países en que se aplicaron.

La comunidad internacional se reunió en el año 2000 a través del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal para reafirmar el compromiso de una *Educación para Todos y Todas en el año 2015*. En estas jornadas se identifican objetivos clave, pero sobre todo "medibles" de la educación, con lo que se establecen plataformas de control y seguimiento a nivel mundial. Si bien se planteó que cada nación determinaría objetivos propios, metas intermedias y un plan de acción para alcanzarlos, los colaboradores internacionales comenzaron a "ayudar" a los países más pobres mediante el apoyo directo y con indicaciones precisas sobre qué hacer, comenzado por imponer la prueba PISA<sup>5</sup>, un instrumento sesgado y contradictorio, con la cual se examinan áreas temáticas clave como la competencia lectora.

Por la intención desta tesis es importante mencionar que la comprensión lectora encabeza las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente que determinó la Unión Europea (2004), y es también un referente para los sistemas educativos de los países miembros de la OCDE. Dado su carácter transversal, el lenguaje no solo es el instrumento de comunicación oral y escrita, la comprensión lectora es la base del aprendizaje y de la *competencia para aprender a aprender*, esto es emplear la metacognición.

Sin embargo, la metacognición es una utopía en un modelo educativo al que le interesa generar mano de obra barata, en el cual más que enseñar a comprender ideas, los esfuerzos se dirigen a comprobar que los estudiantes memorizan los textos (Calero, 2011). Una educación verdaderamente basada en el principio de aprender a aprender implicaría formar en el estudiante "capacidades analíticas y de comprensión

---

<sup>5</sup> PISA (por sus siglas en inglés, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); el programa realizó una segunda fase de evaluaciones en lectura (2009), matemáticas (2012) y ciencias (2015).

que favorezcan su desempeño como futuro ciudadano” (Picardo, 2002: 17), pero en el modelo educativo por competencias la lectura contribuye principalmente a la capacitación para el trabajo.

Se está en un momento histórico que exige competir para poder sobrevivir; se educa para sobresalir, ser el mejor entre todos y por sobre todos, con lo que ello implique. Esa es la esencia del *modelo de educación por competencias* ¿Cómo se asumió en México este enfoque? En el siguiente apartado se refieren los pormenores de la reforma educativa y la adopción de las competencias en México.

## **2. México educa para la vida...laboral**

El primero de enero de 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) hacía su aparición ante los medios de comunicación como un movimiento insurgente en contra de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (en inglés North American Free Trade Agreement),<sup>6</sup> (Ackerman, 2014). La población más desprotegida y con menos educación formal, dio ejemplo de educación social y política cuando levantaron la voz para protestar contra un acuerdo internacional ventajoso para los mercados con una férrea tradición proteccionista: Canadá y Estados Unidos, un tratado en el cual México ingresaba a la *globalización* en total desamparo en cuanto a políticas de mercado internacional e ingresaba en educación al mundo de las competencias, a la comprensión de textos para hacer y no para ser.

El libre mercado o la explotación sin fronteras, pretendió desde su concepción, homogenizar a la comunidad mundial, moldear ciudadanos ad hoc a sus principios capitalistas, ¿cómo? a través de la educación. Convenientemente el rasgo principal en los años 90 fue la modernización de la educación, pues su objetivo era adaptarla a los cambios económicos que México requería, para las reglas económicas internacionales.

---

<sup>6</sup> El EZLN es una organización armada mexicana constituida por campesinos pertenecientes a los grupos indígenas chamula, tzeltal, tojolabal, chol y lacandón del estado de Chiapas.

En toda América Latina, sin que México fuera excepción, se llevaron a cabo Reformas educativas encaminadas a incrementar la *calidad*, entendida como las acciones para “alcanzar los más altos estándares de aprendizaje” (SEP, 2011: 8). Se buscaba educar para la vida, pero en realidad se adoptaba un modelo educativo neoliberal y globalizado por competencias.

Para tal efecto, en el país, se promulgó la *Ley General de Educación* (1993), la cual regula la educación que imparte el estado y los particulares con autorización oficial. Por primera vez se puso énfasis en el aprendizaje de *competencias científicas, tecnológicas y laborales*. En el mismo periodo se promovió el *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa Básica (ANMEB)*. Ambas directrices se impusieron en connivencia con el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y se pueden establecer como los primeros guiños de intereses empresariales llevados a las aulas. Modernidad, calidad, competencias, un nuevo lenguaje se empieza a asumir tanto en los currículos como en los materiales y la pedagogía (Andere, 2013). Del Acuerdo se destacan tres estrategias:

- Reorganización del sistema educativo, con dos ejes: Federalismo educativo (...), Participación social (...).
- La reformulación de los contenidos y materiales educativos: reforma de contenidos y métodos en preescolar; programas de estudio y libros de texto de primaria, reimplantación del programa por asignaturas en secundaria, en lugar de áreas.
- La revaloración de la función magisterial: actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo (OCDE, 2009: 4).

La Reforma Curricular de 1993 fue el parteaguas de la estructura de los planes y programas que hoy obedecen a los cambios globales establecidos a nivel mundial, cuya intención fue desarrollar habilidades prácticas para la incorporación de los ciudadanos al mercado laboral.

## **B. Reformas en los niveles educativos**

El enfoque por competencias, acordado por los grupos hegemónicos, es instaurado en las reformas curriculares que imponen a partir de 2004 con el nivel preescolar; en 2006 secundaria; para concluir en primaria en 2009. A partir de esta última se agrupan con el nombre de Reforma Integral de la Educación Básica, para volver a sufrir algunos cambios, ante la búsqueda de su articulación en 2011, bajo el Acuerdo 592. Documento de más de 600 páginas que planteaban entre otras cosas: la formación de un *ser humano universal*. Se habló entonces de un *Perfil de egreso* que se lograría a partir de los *estándares curriculares* que se retomaron en los planes y programas de estudio 2004, 2006 y 2009 (Andere, 2012). La estandarización educativa a nivel preescolar, primaria y secundaria se analiza a continuación:

### **1. Educación preescolar: Los inicios de la comprensión**

El nivel preescolar además de ejercer una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social del individuo, es también la base cognitiva de la lectura, de la cual dependen muchos de los aprendizajes para la vida futura. El 12 de noviembre del 2002, se publica en el Diario Oficial de la Federación el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el cual se establece la obligatoriedad de tres años de educación preescolar (tiempo que en la realidad, por cuestiones de infraestructura, no se cumple), en el decreto se estipula la educación preescolar como requisito para el ingreso a primaria.

Es en el ciclo escolar 2004-2005 cuando entra en vigor el nuevo Programa de Educación Preescolar (PEP 2004), que contempla a la educación básica en su conjunto e incluye a la educación preescolar como parte del engranaje que contribuye al desarrollo integral del individuo, porque favorece tanto el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos. En este nivel se busca promover mediante la enseñanza del español, un

idioma común para los mexicanos, base para el Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (DCLA) que se utilizará en años posteriores (Cummins, 2000). Por ser el primer acercamiento formal a la enseñanza de la lengua, resulta vital el tiempo y el diseño de estrategias pedagógicas en las que descansa una sólida apropiación de su lengua y el gradual desarrollo del gusto e interés por la lectura. Una ventaja del programa de preescolar es que no hay contenidos a seguir, por lo que el educador puede adoptar el modo de trabajo que considere adecuado y organizarlo de manera flexible de acuerdo con las condiciones y el contexto del grupo con el que trabaja, a partir de *seis campos formativos: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artísticas, Desarrollo físico y salud* (SEP, 2011).

“El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es, al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad” (SEP, 2004: 57). La comunicación oral resulta fundamental para los niños y es mediante el intercambio lingüístico como se acerca a los estudiantes, algunos por primera vez, a la lectura oral. La escuela durante los primeros años de vida constituye un periodo de intenso aprendizaje, pero es además el andamiaje en el que descansarán futuros aprendizajes.

El poder económico capitalista observa que el modelo educativo tiene que desarrollarse de manera vertical, desde los más pequeños, para lograr el tipo de ser humano que el mercado requiere para su ingreso a la vida laboral; lo cual determina que en él se concrete la primera reforma con un enfoque por competencias. Bajo el aval del proyecto Tuning<sup>7</sup> se implementan en la educación básica, en nivel preescolar las *competencias para la vida* que serán llevadas, no al siguiente nivel educativo, sino al de secundaria, con lo cual genera desconcierto e inconformidad de quienes tienen que operarlo, pues de aquí en adelante esa figura se hará patente a cada momento: los maestros.

---

<sup>7</sup> El proyecto Tuning se convirtió en una metodología, “internacionalmente reconocida, una herramienta construida por las universidades para las universidades” (Beneitone et al., 2007: 12)

Con respecto a la comprensión lectora y la educación de la sexualidad, la comprensión se observa en función de aproximación que se hace al lenguaje escrito, el trabajo con los niños para explorar y conocer los diversos portadores de textos; en tanto que la educación de la sexualidad se encuentra desdibujada entre las competencias para la vida: *Competencias para el aprendizaje permanente, Competencias para el manejo de la información, Competencias para el manejo de situaciones, Competencias para la convivencia, Competencias para la vida en sociedad* (SEP, 2004); que si bien, de forma general, buscan un actuar consciente y calidad de vida, tanto en la sociedad como en el mundo, no hay claridad para lo uno ni lo otro.

La primera de ellas, *Competencias para el aprendizaje permanente*, aporta sobre la interacción a la cultura escrita y el movilizar saberes culturales, pero no se vislumbra atención a la formación en sexualidad.

Hay un acercamiento más fuerte hacia el desarrollo de la comprensión lectora en la *Competencia de manejo de la información* al expresar:

- búsqueda, evaluación y sistematización de información;
- el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos;
- analizar, sintetizar y utilizar información.

Esto es lo más cercano al desarrollo del proceso de comprensión lectora en el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP'2004), que se trabajan para favorecer las competencias en el lenguaje escrito (SEP, 2004: 63).

- Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar o las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
- Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

En las capacidades que enuncia el PEP'2004 queda más claro lo que se relaciona con el proceso de comprensión lectora: La escucha, como proceso activo de construcción de significados. Pasar de un lenguaje de situación a un lenguaje de evocación de acontecimientos pasados – reales o imaginarios. Comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen. Uso de estrategias como la observación, elaboración de inferencias. Qué se lee en un texto escrito y no en las ilustraciones, las diferencias entre los tipos de texto, así como su distribución gráfica. Comprensión de las características y funciones del lenguaje escrito. Presenciar y participar de actos de lectura y escritura. Interacción con diferentes tipos de textos y diferentes interlocutores. Interpretación y producción de textos (SEP, 2004: 57- 62).

En cuanto a educación sexual o al menos en orientación no hay propuesta. La cuarta competencia manifiesta que el niño trabaje en relaciones armónicas en lo personal y emocional, valorar la diversidad, aunque precisa diversidad étnica, cultural y lingüística, nada respecto a una diversidad sexual.

## **2. Educación secundaria: Un intento por lograr la "continuidad" curricular**

*El Programa Nacional de Educación 2001-2006* define realizar una Reforma Integral de la Educación Secundaria, con objeto de lograr su “continuidad curricular” y generar el enlace con los dos niveles escolares que la antecedían, pero dado que la educación primaria aún no compartía el enfoque por competencias, en la realidad el enlace se dio con el nivel Medio Superior, con los bachilleratos tecnológicos que ya trabajaban por competencias, como es el caso del Colegio Nacional de Educación Profesional (Conalep), Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis), Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETis) y el Instituto Politécnico Nacional (Ruiz, 2020). No importó el rompimiento generacional con el nivel de primaria.

La Reforma Integral de la Educación Secundaria se planteaba como una propuesta para transformar la práctica educativa, con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, que reconocía el papel del docente como factor



clave para el “aprendizaje colaborativo y el trabajo por proyectos” (SEP, 2006: 8), aunque con un planteamiento débil en las competencias, que se afinará posteriormente con la articulación de 2011.

En el programa de Español desde el plan de 1993 se trabajaba la competencia comunicativa, que se reorganiza con las “prácticas sociales del lenguaje vinculadas con el estudio, la literatura y la participación social” (SEP, 2006: 17-18). La innovación curricular, la transversalidad del uso de la lengua en un currículo incidirá *en el saber, el saber hacer y el saber ser*, esto es, en la formación de los adolescentes que les facilite la comprensión del mundo y, subraya, como ciudadanos democráticos. A través de las prácticas sociales del lenguaje se espera que los estudiantes se desarrollen las competencias comunicativas y lectoras que les permitan:

“...expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones; dialogar y resolver los conflictos; formar un juicio crítico; generar ideas y estructurar el conocimiento; dar coherencia y cohesión al discurso; disfrutar del uso estético del lenguaje; y desarrollar la autoestima y la confianza en sí mismo” (SEP, 2011b: 135) .

La prácticas sociales se organizan en tres ámbitos:

- Estudio
- Literatura
- Participación social.

En donde la *literatura* contribuye a que los estudiantes aprendan a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva, a valorar las distintas creencias y formas de expresión. En tanto que la *participación social* comprende el desarrollo de una actitud crítica ante la información que se recibe (SEP, 2011b). Ambos ámbitos son propicios para abordar la educación de la sexualidad, sin embargo como no se contempla en el programa de estudios de secundaria en la materia de Español, se desperdicia la oportunidad que la lectura otorga para hablar sobre sexualidad, una temática de interés adolescente.

En el cuarto periodo escolar, en el tránsito a la secundaria se pierde a los lectores. "Algunas investigaciones han mostrado que hay un descenso en la actividad lectora en esta etapa de la vida [...]" (SEP, 2011b: 145), porque los intereses de los adolescentes se han diversificado, por tanto el reto es proponer lecturas de acuerdo con sus inclinaciones y necesidades. Autores literarios que contribuyan a redimensionar su entorno social y ampliar su propia visión del mismo, lecturas que pongan en palabras las emociones que surgen por los cambios físicos y psicológicos que experimentan, pero los temas de sexualidad se soslayan en las áreas que no son de Biología y Formación Cívica y Ética, precisamente a las que en 2006 se les recortaron horas lectivas.

Con la reforma 2006 las asignaturas totales se recortan de 34 a 27 en el nuevo plan. Biología, Física y Química, que en el plan de 1993 se impartían en dos o tres grados, en el plan 2006 se les reducen y fragmentan sus contenidos. Se decidió que un año bastaba para cada una en un solo grado y año escolar. En el plan de estudios de 1993 Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética tenían 8 horas curriculares, en la reforma 2006 se reducen a 5 hrs (SEP, 2006). Los profesores, particularmente los de ciencias, adujeron que algunas de sus materias no tenían continuidad y que los temas no se abordaban con profundidad, lo que da pie a que nuevamente los temas sobre sexualidad se releguen por falta de tiempo o disposición del educador.

Traer a la cotidianidad del aula temas de sexualidad, sin restringirlos a la materia de ciencia, es una forma eficaz de naturalizarlos, no obstante, no es una tarea sencilla. En 2006 la Reforma en Educación Secundaria formuló un programa de educación sexual el cual tuvo como sustento el enfoque de los cuatro holones (vínculos afectivos, el género, la reproductividad y el erotismo de la sexualidad), se establecía abordarlos en ciencias naturales y en los programas de Formación Cívica y Ética, sin mayor instrucción científica o de sensibilización para el profesor que, sin un trabajo personal sobre su propia sexualidad, transmitirá sus prejuicios en el aula. La flexibilidad curricular le ha otorgado al docente la excusa perfecta para escindir de temas que le resultan

escabrosos, sobre todo cuando se tiene poco tiempo y un sin fin de contenidos más de los cuales echar mano.

### **3. Educación primaria: ¿Plataforma para la comprensión lectora y la educación de la sexualidad?**

En agosto de 2009 la Secretaría de Educación Pública pone en marcha el Plan de Estudios para la educación primaria basado en competencias, pero únicamente en primero y sexto grado.

...durante el ciclo escolar 2009-2010 se aplicarán los programas de estudio en su versión revisada correspondientes a estos grados (1º y 6º). De igual manera, durante ese ciclo escolar se pondrán a prueba los programas para tercero y cuarto grados, y se implementará una segunda fase de prueba en aula para segundo y quinto grados, en tanto la generalización de estos dos grados se llevará a cabo durante el ciclo escolar 2010-2011, mientras que la generalización de tercero y cuarto se efectuará durante el ciclo escolar 2011-2012 (SEP, 2009: 10).

Si bien era de por sí confuso el concebir que la reforma de secundaria precediera a la de primaria, cuando lo que se buscaba era continuidad, la implementación escalonada y en desorden de los distintos grados abonó al desconcierto general de profesores y estudiantes, sin mencionar los “problemas estructurales, conceptuales y didácticos” (Guerra, 2011: 149), que se evidenciaron en los libros de texto gratuitos y que en su momento señalaron los Consejos Consultivos Interinstitucionales.

“Los expertos en el campo del currículo en su apresuramiento por aplicar el enfoque por competencias [...] suelen cometer errores, así enuncian las competencias genéricas como una declaración de lo que debe acontecer en un plan de estudios y posteriormente elaboran un plan de estudios con la orientación que eligen sea un modelo constructivista, de logros de calidad” (Díaz, 2006: 16).

Resultado de la combinación de teorías en el plan de estudio, se introducen Las prácticas sociales del lenguaje a nivel primaria, incorporadas en los ámbitos de *Estudio, Literatura y Participación comunitaria y Familiar*. Con los contenidos

organizados a partir de proyectos didácticos que coadyuvarán a la elaboración de textos orales y escritos.

En cuanto a la competencia lectora, en el programa de estudios 2009 se establece que el egresado del sexto año de primaria deberá:

- Identificar información específica de un texto para resolver problemas concretos, recurriendo para ello a diferentes estrategias para buscar, seleccionar, resumir y complementar información.
- Tener un avance considerable en el reconocimiento de las características de los tipos de textos y en la interpretación de la información que contienen.

Aterrizar el discurso a la realidad para lograr la base de la *competencia para el aprendizaje permanente* requería, por principio, contar con una buena infraestructura escolar.

“En el plan de estudios no se expone de manera concreta cómo se van a alcanzar estas competencias, sobre todo al considerar el diagnóstico que señala la gran cantidad de escuelas rurales sin infraestructura, las escuelas multigrado y las poblaciones rurales, indígenas y migrantes...” (Cuevas, 2011: 202).

Se capacitó a un pequeño número de docentes bajo ese enfoque, solo para entregar buenas cuentas a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Responder a los préstamos que otorgó OCDE requirió cumplir además, con recomendaciones como el programa Escuelas de Jornada Ampliada, con ingesta y sin ingesta. Extender el tiempo en la escuela benefició a los planteles a quienes se les otorgaron recursos, pero el grueso de la plantilla docente sacó adelante los nuevos programas por intuición y sin mayores recursos para las escuelas.

La enseñanza del español en primaria, como un continuo, sentaba las bases para el trabajo de la lengua en secundaria con el propósito de desarrollar "lectores competentes, que disfruten de la literatura, que puedan resolver problemas específicos

y que cuenten con la posibilidad real de aprender a partir de los textos escritos." (SEP, 2008: 70). La comprensión lectora como competencia vital para escalar a cursos superiores y el acceso al conocimiento toma protagonismo. Con relación a la educación de la sexualidad, ésta se sitúa principalmente como tema biológico con connotación de enfermedad; en la asignatura de Ciencias Naturales se aborda con el propósito de que el estudiante "reafirmen su responsabilidad en la toma de decisiones para prevenir situaciones y conductas de riesgo, en particular las relativas a las adicciones y la sexualidad" (SEP, 2008:104) .

El plan y los programas de estudio de educación primaria 2009 dan continuidad a los planteamientos del plan y los programas de estudios de educación secundaria 2006 en los aspectos de *la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura*, este último se refiere a la sugerencia transversal de los tópicos que enlista, entre ellos: igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo, educación para la salud, educación cívica y ética, educación para la paz y educación sexual. Cuando en la educación de la sexualidad se podrían englobar los anteriores. Lo cual evidencia el desconocimiento del tema.

La lectura reflexiva puede educar en sexualidad, la comprensión crítica de textos que los estudiantes consumen en lo cotidiano: cómics, series, películas, información de internet, anuncios y también textos literarios, en los que se describen: roles de género, relaciones afectivas, la equidad y la inequidad, la diversidad, los prejuicios, el amor y sus consecuencias...todas aristas de la sexualidad.

### C. Los cambios en la RIEB: articulación fracturada

Cuando se concluye la materialización de las reformas y establecida la obligatoriedad de los tres niveles educativos, en el 2011 a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se le aplicó la articulación de los niveles preescolar, primaria y secundaria a través del enfoque educativo basado en competencias disciplinarias, mismas que a manera de hilo conductor, engarzarían los cuatro periodos formativos.<sup>8</sup> Si bien este compendio de reformas queda integrado en el Acuerdo 592 en el que se establece la *Articulación de la Educación Básica* (SEP, 2011b), con la descripción de los niveles e indicadores del desempeño de los docentes y estudiantes. Lo que no se determina el cómo ha de lograrse. En las 480 páginas dedicadas a legislar, auditar, y regir la educación, poco se aborda el proceso de aprender (Andere, 2012).

Ejemplo de esta implementación es que se establece como uno de los Estándares nacionales de habilidad lectora “El número de palabras por minuto que se espera que los alumnos de Educación Básica puedan leer en voz alta al terminar el grado escolar que cursan” (SEP, 2011: 55); en tanto el término comprensión lectora, la capacidad para entender lo que se lee, aparece solo una vez en el documento para describir *el nivel de desempeño 3*, la meta que se espera alcanzar en la prueba PISA.

Si se anclan los resultados del sistema educativo a una prueba estandarizada como PISA se tiene que, en el año 2009 en dónde la evaluación tuvo como dominio la lectura, los resultados arrojan que el 44% de los alumnos que participaron en dicha evaluación, no rebasaron el nivel uno de comprensión lectora (Guerra, 2011). Aunque el examen es muy limitante y solo permite acceder a parte del proceso lector, se puede valorar como inadecuado lo que se está haciendo en ese rubro. Andere (2011) sostiene que es un error que la RIEB haya puesto como objetivo de la educación obtener un buen desempeño en PISA, hoy se puede decir que esa prueba se ha transformado en la radiografía de la dolorosa fractura de la articulación educativa.

---

<sup>8</sup> Con cortes cada tres años, se tendría un referente para evaluar, y al concluir la Educación Básica, contribuirían a conformar el perfil de egreso del educando (SEP, 2011).

La RIEB implicó una serie de cambios en los planes y programas de estudio de los niveles de preescolar, primaria y secundaria que se promovieron con el objetivo de configurar un solo ciclo formativo, mismos que supusieron una serie de contradicciones en su implementación, propiciando más fragmentación que unificación de criterios entre las diversas partes del sistema educativo. ¿Qué reformó la RIEB la educación o el aprendizaje? de acuerdo con importantes investigadores de la educación ninguna:

“Las variables que impactan el aprendizaje son muchas y están relacionadas, muchas de ellas son tan interdependientes, que no se pueden aislar o separar. Son de diversa naturaleza; tienen que ver con la crianza, con los factores genéticos, con el ambiente de aprendizaje formal y no formal de tu vida desde antes de nacer. Sería muy ilusorio pensar que el hecho de cambiar, actualizar o hacer más articulado un currículum va a mejorar o cambiar la educación en México” (Andere, 2011: 34 ).

Pretender mejorar la educación relegando el aprendizaje, es como pretender desarrollar la lectura como habilidad superior prescindiendo de la comprensión lectora. Cabría entonces preguntarse, sin reforma en el aprendizaje ¿existe una verdadera reforma educativa? A continuación se enuncian algunos de los cambios registrados en el plan y programas.

## **1. Campos formativos y de formación**

Los campos formativos “comparten enfoques, principios pedagógicos y contenidos” (SEP, 2012: 429) y son la columna de la articulación de los niveles educativos. Este planteamiento expone que a partir de cuatro ámbitos se constituye una educación integral:

- *Lenguaje y comunicación*
- *Pensamiento matemático*
- *Exploración y comprensión del mundo natural y social,*
- *Desarrollo personal y para la convivencia.*

Diseñan un *mapa curricular* que expresa el proceso gradual del aprendizaje de preescolar a secundaria. Desde el discurso, en el mapa curricular se organiza, regula

y articula espacios curriculares con interacción entre sí a manera de un continuo, pero en la práctica esta visión ininterrumpida no se logra. En el proceso educativo mexicano la constante es la deserción escolar debido a cuestiones económicas, sociales y hasta culturales;<sup>9</sup> lo anterior pone en evidencia el origen ajeno a la realidad nacional de esta estructura curricular, modelada a partir de requerimientos internacionales, para satisfacer las demandas que la OCDE, a través de PISA, establece como perfil de desarrollo deseable de las sociedades contemporáneas y al cual se apegan dócilmente los sistemas educativos.

Las situaciones particulares del entorno nacional deben quedar cubiertas a través del campo de *Desarrollo personal y para la convivencia*, a través de las materias: *Formación Cívica y Ética*, *Apreciación artística* y *Cuidado del cuerpo*. A las que paradójicamente se les dedica solo una hora por semana. Es así como las asignaturas se agruparon para cumplir con una reforma integral obediente a normas (estándares) de orden internacional y no a necesidades reales de los contextos y sus estudiantes.

## **2. ¿Para qué la estandarización curricular?**

Articulados los cuatro periodos escolares de la educación básica se formularon *estándares curriculares* que describieran los contenidos y desempeños esperados de este proceso educativo. Los estándares curriculares “sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque [...] y constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales” (SEP, 2011b: 21 y 72). La evaluación está conformada con los aprendizajes esperados de cada campo formativo, asignatura y grado escolar según corresponda; así como los estándares de cada uno de los cuatro periodos establecidos: tercero de preescolar, tercero y sexto de primaria y tercero de secundaria

---

<sup>9</sup> De acuerdo con los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) 2017, por cada 100 estudiantes que ingresan a la primaria, solo 56 terminan el bachillerato. <http://m.aristeguinoticias.com/1809/mexico/6-de-cada-10-preparatorianos-terminan-con-deficiencia-en-matematicas-inee/>



A manera de ejemplo, y por ser la comprensión lectora el objeto de estudio, se detallan los cinco *estándares curriculares de la materia de Español*, los cuales “permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo” (SEP, 2012: 17), estos son:

- Procesos de lectura e interpretación de textos.
- Producción de textos escritos.
- Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
- Conocimiento de las características, de la función y el uso del lenguaje.
- Actitudes hacia el lenguaje.

Si bien los estándares curriculares son útiles para que los alumnos identifiquen los contenidos y lo que pueden aprender o desarrollar, la connotación industrial del término “estándar” describe su función de parámetro genérico con normas internacionales de evaluación de la eficiencia laboral. Ser un usuario eficaz de la lengua requiere además de un plan de trabajo, interacción social, inversión de recursos y tiempo para que el estudiante pueda usar y estudiar el lenguaje, a través de situaciones didácticas que desarrollen su pensamiento crítico y lo lleven en verdad a *resolver problemas, tomar decisiones, encontrar alternativas y aprender permanentemente*, a una preparación para la vida.

La enseñanza de la lengua es piedra angular del proceso enseñanza-aprendizaje, con las *prácticas sociales del lenguaje* como vehículo posibilita realmente una educación más allá de lo laboral. Ejemplo de ello son los *procesos de lectura e interpretación de textos* herramientas con las que a través de la comprensión reflexiva, crítica, desmitificadora de textos en donde se aborde la sexualidad, leídos en situaciones significativas de aprendizaje, se pueden ir desarrollando una sexualidad saludable, sin riesgos, sufrimiento, culpa o vergüenza.

### 3. ¿Organización o saturación curricular?

Con la RIEB, se pretendió articular las distintas asignaturas de la educación básica en un solo currículo que mostrara la integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, orientados por los cuatro campos formativos de la educación básica: *Lenguaje y comunicación*, *Pensamiento matemático*, *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, y *Desarrollo personal y para la convivencia*. todas las asignaturas del mapa curricular de educación básica comparten de manera transversal una serie de temas y propuestas didácticas (SEP, 2008), el mapa curricular del 2011 se presenta en la figura 1.

Figura 1. Mapa curricular de educación básica del plan de estudios 2011

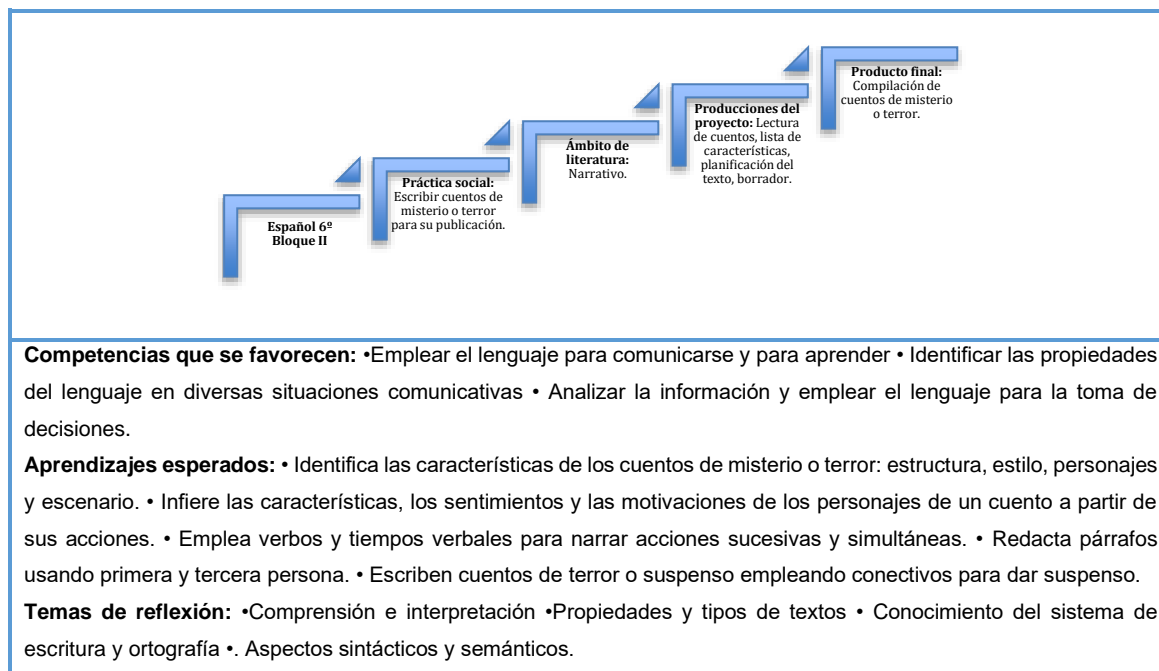
ESTÁNDARES CURRICULARES		1º PERÍODO ESCOLAR			2º PERÍODO ESCOLAR			3º PERÍODO ESCOLAR			4º PERÍODO ESCOLAR		
HABILIDADES BÁSICAS	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Pensamiento			Lenguaje						Ciencias		
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Segundo Lengaje (Según Plan)			Segundo Lengaje (Según Plan)						Segundo Lengaje (Según Plan)		
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento Matemático			Pensamiento Matemático						Matemáticas I y II		
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y comprensión del mundo natural y social			Exploración y comprensión del mundo natural y social			Exploración y comprensión del mundo natural y social			Ciencias I (Física y Biología), Ciencias II (Química y Física), Ciencias III (Biología y Geografía), Tecnología I y II		
	DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y para la convivencia			Desarrollo personal y para la convivencia						Formación Cívica y Democrática, Educación Física, Educación Artística (Música y Artes Escénicas), Artes I, II y III (Música, Danza y Artes Escénicas)		

La organización pedagógica de la reforma señala además de cambios para la organización del aula y la escuela, nuevos procedimientos y actividades. En la asignatura de Español surgen *las prácticas sociales del lenguaje* "pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos" (SEP, 2012: 24). Es decir, situaciones en donde se usa el lenguaje oral o escrito con propósitos específicos e interlocutores concretos. Éstas se organizan en tres ámbitos:

Estudio, Literatura y Participación social, con actividades específicas, trabajadas mediante proyectos didácticos y actividades permanentes, en un marco de competencias a favorecer y aprendizajes a consolidar.

En la figura 2 se presenta la organización de un contenido a manera de ejemplo, en ella se da cuenta de las actividades y temas que implica únicamente un proyecto del ámbito de Literatura correspondiente al segundo bloque. Hacer una suma las actividades de los proyectos de los ámbitos de *Estudio y Participación social*, aunadas a las de las otras siete materias que conforman el sexto grado de primaria, da una idea de lo ambicioso, en cuanto al abordaje de contenidos, del *programa de estudios*.

**Figura 2. Organización curricular de un contenido**



La suma de actividades propuestas de las ocho asignaturas, a lo largo de cinco bloques, no solo supera las horas de clase del año escolar, también se contrapone con el modelo educativo por competencias que pugna por la calidad antes que la cantidad. “El trabajo por competencias demanda salirse de la norma; por ejemplo, se abarcan menos contenidos y se profundiza en unos cuantos” (Cuevas, 2011: 197); pero los

programas, algunos de ellos reiterativos, deben ser abarcados cabalmente por lo general de manera superficial.

#### **4. El currículum y la educación de sexualidad**

Distribuir el tiempo para desarrollar todas las situaciones didácticas previstas es un desafío para el docente que no se limita a la receta prescrita, aun los que se apegan al plan de trabajo se enfrenta de entrada a la falta de homologación de la terminología utilizada en los programas de los que parte la operación didáctica. Pues mientras en el área de español se utilizan los términos: *proyectos y prácticas sociales*, en matemáticas: *lecciones y desafíos*, en las ciencias se abordan: *temas y ámbitos*, con las complicaciones de interpretación que ello implica para el educador y que el estudiante connota como la desconexión entre los temas. Lo cual es contrario a los objetivos de integración y transversalidad que se enarbolan en la articulación educativa.

Desde la parte oficial se presenta al programa de Formación Cívica y Ética como el más apegado al enfoque por competencias, en esta “joya de la reforma” se evidencia la transversalidad de contenidos. Al constituirse como pilar de la formación por competencias se otorga libertad al docente para conformar contenidos que se ajusten al interés del alumno, “jalando” temas de distintos campos formativos (Cuevas, 2011). En una interpretación errónea la transversalidad, en el programa y plan de estudios, se conceptualiza como la conexión de los conocimientos adquiridos en las diversas disciplinas con contenidos del contexto cultural, social y ético de los educandos. Se percibe como la única manera de integrar los principios de saber, hacer y ser que enarbolan las competencias. Sin embargo es la educación lingüística el verdadero eje transversal de la educación, entendida como una acción humana, una conducta comunicativa, algo que tiene sentido en el uso (Lomas, 2013). La lengua interviene en todas las acciones de enseñanza-aprendizaje, cuando el estudiante expone sus ideas de manera oral, escribe o lee.

Leer comprensivamente puede contrarrestar el abordaje parcial que se da a la sexualidad en la educación básica. Tal es el caso de la *Guía para el maestro del programa de estudio para sexto grado 2011*, en donde escuetamente se establecen los lineamientos a seguir para el trabajo con sexualidad. En el documento se reconoce que los adolescentes tienen la necesidad de comprender sus cambios físicos, asume como natural el "despertar a la sexualidad", así entrecomillado, y dos párrafos adelante propone "elevar la percepción del riesgo [en el estudiante]" (SEP, 2011: 425-426), para prevenir los problemas relacionados con la sexualidad, finalmente exhortan al docente a desarrollar la capacidad de análisis crítico en los estudiantes, lo que es una contradicción, porque atemorizar se contraponen a analizar, a tomar decisiones, a asumir una actitud positiva hacia la sexualidad.

Los contenidos en material de sexualidad se pueden articular a partir de la experiencia del profesor como los proyectos, con actividades en donde se involucre a las familias y otros a otros docentes, también es posible abordar la sexualidad de manera integral, en las distintas áreas curriculares. Por ejemplo: el abordaje interdisciplinario de las consecuencias del embarazo adolescente, en *Español* podría utilizar el ensayo para fomentar el pensamiento crítico; en *matemáticas* el análisis estadístico de la tasa de fecundidad adolescente (70 nacimientos por cada mil mujeres en el año en 2018<sup>10</sup>) abriría el debate sobre sus causas; en tanto que en *Formación Cívica y Ética* se podría investigar sobre la violencia de género y en *Biología* realizar una campaña de salud sexual; cristalizando la anhelada transversalidad que posibilita la lengua.

La indagación crítica sobre los usos del lenguaje es fundamental para el estudiante. Ingresar en el aula la convivencia democrática y la reflexión de asuntos como: el autocuidado, la afectividad y la desmitificación de la sexualidad, abona en el desarrollo pleno e integral de los estudiantes. En palabras de Carlos Lomas (2013), no debe limitarse a una destreza técnica el uso del lenguaje sino poner el lenguaje al servicio de la convivencia democrática y ser críticos ante el uso manipulador que se hace del

---

<sup>10</sup> El INEGI tiene un registro de 85 mil 559 nacimientos de niñas y niños cuya madre tenía menos de 15 años.

lenguaje. No es osado pensar que a partir de una lectura cuestionadora el maestro puede educar y educarse.

## **5. La evaluación de la lectura y la comprensión de la sexualidad**

Leer comprensivamente resulta fundamental para aprender y funcionar en sociedad como lo evidencia la definición que de ésta hace PISA: "La capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, para lograr sus propias metas, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad" (OCDE, 2005: 11).

Es por ello que sexenio tras sexenio se implementan acciones para promover la lectura, acompañadas de una persistente publicidad; en tanto que en los programas de estudio de la SEP la comprensión lectora se contempla como actividad permanente. ¿Por qué entonces no se ha tenido un impacto favorable en las evaluaciones internacionales? La explicación puede darse en dos sentidos.

Primero, en el cómo se está atendiendo la lectura en el aula, esto es, "¿Cómo interpreta el maestro los programas del curso?, ¿cómo, el maestro traduce estos programas en actividades didácticas apoyadas en el desarrollo de competencias?" (Cuevas, 2011: 210). La instrucción de los docentes para el dominio del enfoque por competencia lectora existió solo como la ejecución de un requisito ante la OCDE, los docentes aportan su experiencia y formación particular a los nuevos requerimientos curriculares.

Segundo, los instrumentos empleados para evaluar la comprensión lectora. Con la prueba PISA, en dos horas, se pretende medir en conjunto: "la *capacidad o competencia para la lectura, las matemáticas y las ciencias*". (OCDE, 2001: 15). Un instrumento estandarizado ¿puede valorar el complejo y particular proceso de lectura? Sus reactivos denotan una evaluación económica, la aptitud para el trabajo, lo que deja de lado aspectos físicos, éticos, artísticos y por supuesto la sexualidad. ¿Para qué evaluar? "Evaluar los programas de educación para la sexualidad con indicadores que vayan más allá de los indicadores de salud." (Hurtado et al., 2011:4), ha sido una

solicitud constante de los sexólogos, examinar para detectar no el problema sino el origen, para saber en lo que se tiene que trabajar, una perspectiva que también se tendría que adoptar al valorar la lectura.

En México la tarea de examinar el desempeño del sistema educativo recayó en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), un organismo autónomo cuya misión era contribuir a la mejora de la educación básica y media superior mediante la evaluación integral de la calidad (INEE, 2003), y que a partir de del 2015, siguiendo las recomendaciones de expertos de la OCDE, “avanzó en el camino marcado por el organismo multinacional para mejorar la evaluación” (Solano, 2014: 45).

En ciclo escolar 2014-2015, el INEE en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), puso en operación el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) sustituyendo a ENLACE, la prueba que llevaba ocho años de ser aplicada a estudiantes de tercero a sexto de primaria. Planea representó la continuación del esquema de evaluaciones estandarizadas, censales anuales y muestrales cuatrianuales, en los cuales se determinaba la calidad educativa a partir de la resultados estadísticos. Las pruebas estandarizadas de opción múltiple, censales indiscriminadas, sostiene Coll, profundizan la desigualdad educativa, en tanto que: “No se puede hablar de educación de competencias para la vida y evaluar resultados estandarizados” (2013: 45) sin tomar en cuenta la evaluación formativa, resultado de la observación de los procesos de aprendizaje del estudiante en su contexto, pero principalmente cuando no hay una estandarización, cuando menos, de escuelas dignas.

El INEE evaluaba estudiantes, escuelas, currículo y políticas educativas, pero también tenía una función normativa y supervisora de la evaluación docente, la cual se le utilizó como un efectivo mecanismo de control sobre el magisterio.

## 6. El valor de la y el maestro ante las reformas

En aras de la calidad educativa se concreta en el 2013 en México una reforma que, disfrazada de educativa es en los hechos laboral y punitiva, la cual “cierra con broche de oro las reformas educativas neoliberales iniciadas por Salinas de Gortari, desarrolladas por Fox y Calderón” (Coll, 2013: 43), al elevar a rango constitucional la evaluación.<sup>11</sup>

Art. 3o. Fracción III. [...] La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación [...] (INEE, 2015: 48).

La coacción al profesorado a partir de una evaluación aleatoria que determinará la permanencia en el servicio, junto con el desprestigio social fomentado por algunos medios de comunicación, abonan en contra más que a favor de un desempeño efectivo de la labor educativa.

En un doble discurso el estado destacaba la relevancia de la actividad magisterial sistema educativo: “son quienes general ambientes propicios para el aprendizaje, plantean situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos” (SEP, 2012: 12), en tanto que de un plumazo desaparece los derechos y la estabilidad laboral de millones de trabajadores de la educación, con la llamada *Reforma educativa*, que está reconocido que fue laboral. A partir de ese momento los docentes serían evaluados vitaliciamente a través de pruebas que no valoraban las destrezas y actitudes profesionales que cada profesor ejercita dentro de su aula. Un sexenio después el 15 de mayo de 2019, un día simbólico para la docencia, desaparecería al INEE y su evaluación punitiva. Como resultado de una nueva modificación del Artículo 3º Constitucional se deroga la Reforma Educativa de 2013 y

---

<sup>11</sup> Art. 3o. Fracción IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (...) a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (...) Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (INEE, 2015: 50).



se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación y, derivado de éste, nace la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), que en su misión se define como "garante de derechos que impulsa la mejora continua de la educación" (Cuenta Pública, 2020: 2).

La evaluación es un proceso imbricado a la enseñanza y al aprendizaje que contribuye para la mejora de ambos, no un elemento sancionador para estudiantes o docentes sino un aporte para la planeación, programación y operación del sistema educativo de forma integral. Es así como la revisión y evaluación de todos los elementos del contexto general, en lo específico dio paso a la planificación didáctica de un diseño de intervención sin "corsé", acorde a las singularidades de un ciclo escolar, en un aula particular y en donde la intención fue valorar personas únicas no solo logros. Esa fue la base de la intervención pedagógica para la tesis: *Comprensión lectora y educación de la sexualidad*. Que se buscó desarrollar la comprensión lectora a través del trabajo con textos sobre sexualidad, a partir de la integración de distintas disciplinas y de conectar el ámbito de la experiencia escolar con el entorno, lo cual favorece la *transversalidad educativa*.

Por ser la comprensión lectora y la sexualidad el eje de la investigación la intervención se concentra específicamente en fortalecer proceso lector en el segundo periodo de educación primaria en sexto grado, cuyo tratamiento está en el campo *lenguaje y comunicación*,<sup>12</sup> lo que permite atender la capacidad de observación, atención, análisis y espíritu crítico del estudiante, elementos útiles en la educación de la sexualidad. Para ello el camino fue continuar con el diseño y aplicación de un diagnóstico específico en aspectos centrales de esta investigación, en el grupo de sexto grado "A" de la escuela primaria "Sor Juana Inés de la cruz", turno matutino.

---

<sup>12</sup> i) obtener, sintetizar, organizar y evaluar la información utilizando una variedad de formas; ii) actividades comunicativas y del lenguaje con una función es la expresión estética; iii) y actividades comunicativas y del lenguaje cuya función principal sea social (SEP, 2012).

## **II. EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS SOBRE SEXUALIDAD**

La comprensión lectora y la falta de una educación sexual son problemáticas generalizadas en el sistema educativo mexicano y en esta intervención se pretende brindar elementos didácticos que muestren que esos dos aspectos son transversales. Abordar la sexualidad desde los textos narrativos es hacer coincidir dos espacios diferentes con una misma finalidad: la de generar competencias que permitan acercar al estudiante a una lectura comprensiva para detonar el pensamiento crítico y reflexivo sobre la sexualidad humana.

### **A. El binomio comprensión lectora y educación de la sexualidad**

Si partimos de que el acto de leer es un proceso de por sí complejo, *leer entre líneas* (Cassany, 2003), es decir, comprender de manera profunda un texto, requiere de habilidades cognitivas que el estudiante muchas veces no tiene, a eso hay que agregar que cuando se lee sobre temas de sexualidad en la interpretación intervienen, además, los prejuicios. Este apartado presenta un análisis de los distintos factores que propician una nula o deficiente comprensión lectora y la falta de una educación de la sexualidad en los estudiantes. A partir de la interpretación de los resultados del Diagnóstico Específico aplicado, en el que se utilizó el método de investigación-acción, la observación y diversos instrumentos como estrategias metodológicas que acercaron al objeto de estudio comprensión lectora-sexualidad, fue posible detectar que una de las formas de trabajar este objeto es a través de textos que bordan la sexualidad, en los que el estudiante mediante orientaciones y guía del docente aprenda a hacer una lectura crítica del mismo y comparta sus ideas con los compañeros de grupo, en un diálogo que evidencie la pluralidad de visiones, así como lo integral de la sexualidad.

#### **1. Materias pendientes dentro del aula**

Con frecuencia la práctica escolar se centra en la decodificación de símbolos, antes que en el proceso de comprensión a través de estrategias como la inferencia o la

contextualización. Es por ello que habitualmente existe una confusión entre los conceptos de alfabetización y de creación de lectores críticos, capaces de “leer cosas que no están escritas” (Lozano, 2003: 29). Enseñar a leer implica en primer lugar el desarrollo de la afición a leer y en segundo el aprender a comprender lo que se lee (Calero, 2011, Garrido, 2012). En la escuela se hace precisamente lo contrario, la lectura es obligada y sin una guía para poder entender lo que se lee, lo que da como resultado bajos niveles de comprensión lectora en todos los niveles educativos.

En el rubro de la educación de la sexualidad las cosas tampoco van bien, pues ésta es inexistente en muchas de las aulas y cuando los educadores la abordan, lo hacen desde el temor a las infecciones de transmisión sexual, el riesgo de embarazo o la abstinencia: el abordaje parcial que establecen los programas. Transitar por la lectura desde el interés del estudiante puede abonar en la comprensión, además de permitirle hablar de sexualidad desde diversos ángulos, apoyados en estrategias en donde la reflexión personal o grupal logre vincular la educación de la sexualidad con situaciones de la vida cotidiana de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Con el texto se puede extraer conocimiento sobre sexualidad a partir de la inferencia o de contrastar perspectivas en una discusión grupal, pero también acceder a la experiencia a través de la interrelación que brinda la literatura, "vivencias" controladas que ayudan a elaborar soluciones o tomar decisiones. La educación de la sexualidad "debe incluir el desarrollo de destrezas, además de la adquisición de conocimientos, ya que se ha reconocido que la información sexual por sí sola no basta." (Hurtado, 2011: 7). En conjunto con los datos aprendidos un lector crítico potencia la reflexión.

El objetivo principal de los docentes, además de acompañar a los lectores en la construcción de sus propios puentes para transitar por el mundo de la palabra (Flores, 2007), debería ser detonar el desarrollo de su pensamiento crítico resultado de la construcción que hace el lector con los elementos que extrae del texto (Lozano, 2003). Como sostiene Rosenblatt (2015), la literatura promueve el pensamiento crítico y creativo, en busca de la libertad que permite construir el mundo ideal para vivir en

armonía. ¿Y cómo lograr tan ambicioso objetivo? A partir de la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*, “estrategia de formación que apunta a la construcción y desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias” (Jolibert, 2011: 32).

#### **a. Radiografía del lector adolescente**

El sexto grado de primaria, grado escolar en donde se realizó la intervención, significa un parteaguas en la vida de los estudiantes. Concluye el tercer periodo de educación básica, lo que significa prepararse para ingresar a la secundaria, pero además los niños comienzan con la pubertad, el paso de la infancia a la vida adulta.

La *adolescencia*, según la Organización Mundial de la Salud, se divide en dos periodos: el primero entre los 10 y los 14 años y el segundo entre los 15 y los 19 años; en esta investigación se retoma la acepción de la OMS, la cual establece que el *inicio* de la adolescencia está señalado por los *cambios anatómicos y fisiológicos* que se producen en el organismo, también denominados *pubertad*.

No se soslayan las transformaciones psicológicas que caracterizan este periodo, en el cual: "El adolescente desea convertirse en persona buscando una imagen que no conoce en un mundo que casi no comprende, con un cuerpo que apenas empieza a descubrir" (Jones, 1969: 332). Dadas las características transicionales de esta edad no resulta fácil "leer" a un adolescente; aquí se intenta una aproximación del *lector adolescente* a partir de la información obtenida en un *Diagnóstico Específico* y con el apoyo de un análisis basado en lo que teóricos y especialistas han escrito sobre el tema de la comprensión lectora y la educación de la sexualidad.

#### **b. El contexto y sus participantes**

Para tener una idea clara de la situación o necesidades de los estudiantes con respecto a su comprensión lectora y la educación de la sexualidad, se realizó una indagación que permitió la caracterización de los distintos actores y escenarios que conforman el panorama de la problemática que se investiga.

## 1) La docente investigadora externa

La investigación se realizó no siendo docente titular, por lo cual fue necesario gestionar el trabajo con el grupo del sexto grado grupo “A”, de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz. La intervención con los estudiantes se llevó a cabo dos veces por semana, los martes y los jueves de ocho a diez y media de la mañana, del mes de septiembre de 2016 a mayo de 2017.

La escuela primaria Sor Juana Inés de la Cruz, turno matutino, se ubica sobre la Avenida Gobernadora sin número, la principal vialidad de la zona, en la Unidad habitacional Las Fuentes en el municipio Ecatepec de Morelos, Estado de México. La primaria colinda con la secundaria oficial Mariano Azuela. Los dos centros escolares son totalmente independientes, pero comparten un mismo edificio (Figura 3). Esto debido a que tanto la Unidad habitacional como los centros escolares están establecidos en lo que antes era una nave industrial siderúrgica.

En los patios escolares, así como en las calles de la unidad, se pueden apreciar vestigios de las estructuras de esa planta industrial. Antes de ser utilizado como escuelas el inmueble albergaba la nave de la fábrica a la que se le hicieron adecuaciones para alojar los 16 salones, el patio y la dirección. Físicamente la escuela está conformada por tres edificios de dos plantas cada uno, solo uno de ellos es utilizado en su totalidad, los otros dos aún no han sido modificados en la planta alta, esos segundos pisos preservan la apariencia de las instalaciones de la fábrica. Los vidrios rotos y el aspecto ruinoso de esas áreas abandonadas le confieren a la escuela un aire de descuido, el edificio en sí da la impresión de estar detenido en el tiempo.

Figura 3. Vista externa de la escuela “Sor Juana Inés de la Cruz”



Durante el ciclo escolar 2015-2016, en promedio se tenían 25 niños por grupo que asistían en Jornada regular, de las 8:00 h a las 12:30 h, con una población total de 382 estudiantes. El hecho de que el plantel se encuentre en medio de un hacinamiento de casas y una avenida flanqueada por la barda de la unidad y la barda de una fábrica, contribuye a generar un ambiente de opresión en la zona. La coartación del espacio vital de los colonos, es quizá uno de los detonadores de las riñas que con frecuencia se suscitan entre los jóvenes y niños en las canchas de básquetbol y los andadores, las áreas comunes de la unidad, sitios que también se utilizan para inhalar sustancias tóxicas.

## **2) Personal docente**

La plantilla de docentes, en su mayoría personal femenino, está conformada por quince profesores de grupo y uno de educación física. El resto del plantel está constituido por una trabajadora de intendencia, pagada por los padres de familia, y el director. Se imparten todos los niveles de educación primaria, desde el primero al sexto grado y existen en todos los grados grupos “A” y “B”, en algunos también “C”. Si bien el centro educativo cuenta con un aula de *Tecnología de la Información y Comunicaciones (TIC)*, hasta el momento no existe un docente responsable.

Cabe señalar que más de la mitad del profesorado son miembros ya conocidos en la comunidad, con entre diez y doce años de laborar en el plantel. Los docentes, en su mayoría normalistas, han continuado con su formación profesional a través de cursos, por lo que el plantel cuenta con cuatro profesores con estudios de posgrado.

## **3) Padres de familia**

En general los padres de familia son personas muy exigentes y en ocasiones descorteses, quizá influenciados por el ambiente de violencia y hacinamiento de la zona. Según datos de la Procuraduría General de Justicia del Estado de México (PGJEM), es el municipio de mayor incidencia delictiva del Estado de México y el más poblado del país, muestra de ello es la población del estudio, en la cual el 87.50% las

familias están conformadas por entre 4 y 7 integrantes, que habitan en casas de menos de 50 m<sup>2</sup> de superficie.

En cuanto a la formación académica de los padres o tutores menos de la mitad cuenta con la secundaria terminada, el 46% (19) cursaron la preparatoria o una carrera técnica y solo un 7% (3) reporta estudios profesionales. En el plantel existe en una sociedad de padres de familia representada por una mesa directiva y conformada por una presidenta, una secretaria, una tesorera y dos vocales.

#### **4) Estudiantes**

Los participantes en el Diagnóstico Específico son niños de quinto grado, de clase media baja<sup>13</sup>, con sus necesidades primarias resueltas, miembros de hogares parentales en un 79% (19) y monoparentales femeninos en 21% (5). Chicos que dividen su tiempo libre entre las tareas escolares y las actividades recreativas en las que destaca ver televisión.

##### **c. Selección de la muestra**

La selección de los participantes para el Diagnóstico Específico se realizó a partir del *muestreo por conveniencia*, que consiste en la selección por métodos no aleatorios de una muestra cuya representatividad la determina el investigador de manera subjetiva, porque considera el "sesgo" que pudiera presentarse, menos relevante que la conveniencia de la especificidad de las unidades de la población estudiada (Casal, 2003).

Para la selección intencionada o por conveniencia se partió de considerar a un Universo de 63 estudiantes de quinto grado de educación primaria de los grupos "A", "B" y "C", conformados por 20, 21 y 22 unidades respectivamente. De los cuales se

---

<sup>13</sup> De acuerdo con la Secretaría de Economía, la clase "Media- Baja" está formada por oficinistas, técnicos, supervisores y artesanos calificados. La principal característica de esta clase es que sus ingresos no son muy sustanciosos, pero sí estables.

extrajeron 8 estudiantes por grupo, 24 en total, bajo el siguiente criterio de cuota: estudiantes entre 10 y 11 años; 12 niñas y 12 niños. Asimismo, se pidió a los profesores titulares de los grupos, que señalaran estudiantes con niveles de comprensión lectora *literal* (bajo), *inferencial* (medio) y *crítica* (alto), para de ahí seleccionar a los ocho que se requerían por grupo (Figura 4).

Con la finalidad de unificar criterios en los niveles lectores se les explicó a los docentes el desempeño que se esperaba del estudiante después de la lectura.

- *Literal*: Puede responder al ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? y ¿Quién o quiénes?
- *Inferencial*: Sabe ¿Cuál es el tema de la lectura? y ¿Qué se puede deducir de la lectura?
- *Crítico*: Se puede plantear el ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué opinas?, ¿Estás de acuerdo?

**Figura 4. Participantes en la muestra**

Grupo	Niños	Niñas	Total
Grupo A	4	4	8
Grupo B	4	4	8
Grupo C	4	4	8
<b>Total</b>	12	12	= 24

#### **d. Auscultación de la comprensión lectora sobre sexualidad**

Para el DE se acudió a elementos del método de *investigación-acción* el "término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social" (Latorre, 2003: 23).

El estudio siguió parte de las pautas del proceso propuesto por la teórica estadounidense Hilda Taba (en Álvarez-Gayou, 2003), que describe: 1. *identificación de los problemas*, 2. *análisis de éstos*, 3. *formulación de hipótesis*, 4. *reunión e interpretación de datos*, 5. *la puesta en práctica de una acción* y 6. *su evaluación*. Cabe aclarar que en la investigación en el punto 3 se incluye el planteamiento del problema,



preguntas de indagación y supuestos teóricos. Se lleva a cabo en lugar del punto 4 el análisis del diagnóstico específico y a partir de ahí se continúa con la documentación Biográfico-Narrativa, para con ello definir la fundamentación teórica, proponer un diseño de intervención, llevarlo a cabo, y entonces, realizar el informe Biográfico-Narrativo y un informe general. Como toda metodología de investigación también se hizo uso de una técnica e instrumentos, que a continuación se enuncian.

### **1) Técnica**

Durante la recuperación de información se utilizó la técnica de *observación no participante*, entiéndase como la que se realiza bajo un plan de observación previamente establecido y en la que el investigador es poco visible para no irrumpir la estructura y el ambiente en el grupo de estudio (Makernan,1996); lo cual permitió un conocimiento más profundo de los intereses y necesidades la población estudiada, favoreciendo la delimitación de la problemática. La recolección de datos se llevó a cabo en el contexto de los participantes, esto es, dentro del salón de clase y el patio escolar, tal y como ocurre en las jornadas cotidianas de clase, por medio de varios instrumentos.

### **2) Instrumentos**

Los instrumentos utilizados para el DE inicial fueron: el diario de campo, un estudio socioeconómico dirigido a los padres; cuestionarios para docentes y estudiantes; por último una estrategia metodológica de acercamiento epistemológico dirigida al objeto de estudio: comprensión lectora-sexualidad, acompañada de rúbrica de interpretación. Con el DE se pretende tener una visión holística del objeto de estudio inmerso en el proceso enseñanza-aprendizaje. A continuación, se detallan las características de cada uno de los instrumentos con sus respectivos resultados.

### a) **Diario de campo**

En la investigación cuantitativa se propone la triangulación, utilización de múltiples métodos para reunir datos con el fin de establecer lazos que se apoyen en un todo (Álvarez-Gayou, 2003). El *diario de campo* es un conjunto de notas obtenidas de las fuentes primarias de la investigación, así como de la observación acuciosa de los participantes, en el lugar y tiempo en que sucedieron los hechos de interés para el diagnóstico; este documento detalla las conductas e interacciones de los estudiantes, el profesorado y los padres de familia participantes sucedidas en el transcurso de la investigación.

En este registro narrativo se anotaron datos del contexto, del actuar de los estudiantes dentro del aula respecto del tema de la comprensión lectora y la educación de la sexualidad, tanto dentro del salón de clases como en las actividades realizadas en el patio escolar, durante el recreo y en educación física. Esta recopilación de información observada contribuyó al análisis más puntual de la información obtenida en las otras fuentes, y a manera de memoria sirvió para rescatar detalles del lenguaje corporal de los estudiantes, así como de sus actitudes y respuestas orales, que de otra manera hubieran sido pasadas por alto.

Este instrumento se convirtió en una herramienta de registro muy importante de los escenarios y actores del ámbito académico, debido a que la mirada de un observador externo, como es el caso de quien es responsable de esta investigación, a diferencia del resto de los académicos de planta, no estaba familiarizada con el entorno escolar, por lo que las notas del diario de campo supusieron una referencia puntual en cuanto a información del lugar, comportamientos, datos e información precisa de las personas de la comunidad. A falta de una memoria vívida se realizó una de papel.

La observación de la vida escolar se realizó en cinco sesiones: una previa a la intervención con el diseño del diagnóstico, tres durante la aplicación de los instrumentos y posterior a ésta una en la recogida de los mismos. Se observaron distintos momentos: Hora de ingreso y salida, refrigerio, actividades deportivas y

actividades académicas dentro del aula. En la figura 5 se presenta el formato con el que se trabajó, así como uno de los momentos registrados.

Figura 5. Formato del diario de campo

FECHA: 22 de SEPTIEMBRE DE 2016, ESCUELA: Primaria Sor Juana Inés de La Cruz LOCALIDAD: Municipio de Ecatepec GRADO: todos DOCENTE: Irma Pérez Varela TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 30 minutos, receso escolar,		
HORA DE LAS ACTIVIDADES DEL PROYECTO	INSCRIPCIÓN	INFERENCIAS FACTUALES
10:30 a 11:00 am	Los niños conviven en grupos a la hora del receso. No siempre el rechazo es causa de niños solitarios en el recreo. Dos pequeñas de segundo año que pasaron junto a mí comentaban entre ellas, con sorpresa, que Michael (de primer grado) estaba solo. Me percaté que efectivamente un niño atribulado deambulaba solo en el centro del patio. Las niñas ya corrían hacia él. Al poco tiempo los tres pasaron junto a mí, el niño comía una quesadilla. Una de las pequeñas me explicó que ella le había dado de su lunch, porque uno "de los grandes" le había tirado su comida y "Michael no se podía quedar sin comer".	La actitud de "cuidadoras" de las mujeres. Se manifiesta desde muy temprana edad. En este caso, brindar ayuda aun a costa del propio bienestar: "ya no voy a comer, pero bueno, ni modo".  ¿Predisposición natural, o aprendizaje? Se educa para ser mujer y ser hombre.  En el salón de clases del 6º "A", Detuve a Fátima que se dirigía a limpiar el agua derramada por Lalo. Cuando éste tuvo que secar se notaba molesto.

## b) Estudio Socioeconómico

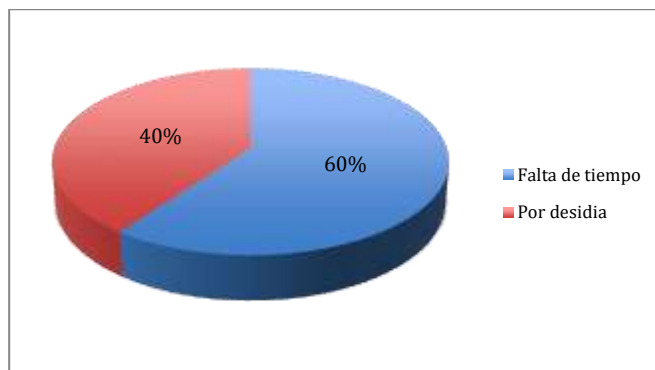
Con la intención de recuperar información importante, fuera del ámbito académico, sobre la población estudiada se dirigió un Estudio Socioeconómico (ES) a los padres o tutores de los niños de quinto grado de nivel primaria de la escuela "Sor Juana Inés de la Cruz" turno matutino, seleccionados para la muestra.

El (ES) es un proceso de investigación que permite conocer el entorno social, económico, familiar, académico y laboral. El dirigido a progenitores y tutores estuvo conformado por: un cuestionario de 25 preguntas divididas en 3 diferentes apartados a saber: *Datos generales*, *Perfil sociodemográfico*, *Ingresos y Hábitos lectores*; en este último se englobaron preguntas de *Comprensión lectora y Educación de la Sexualidad* (Ver instrumento en el Anexo 1).

Veinticuatro ES se hicieron llegar y se recuperaron a través de los niños. En el instrumento se utilizaron 5 diferentes tipos de preguntas: *abiertas*, *cerradas*, *politómicas*, *elección múltiple*, *ranking* y *mixtas* (conformadas de preguntas cerradas y

abiertas). Este instrumento permitió conocer que los padres y madres de familia están convencidos de que la lectura es una herramienta para que sus hijos sean mejores estudiantes. Pero pese a reconocer que leer es importante para su proceso de aprendizaje, solo un 66% (16) lee con sus hijos. En cuanto a las causas por las que no leen con los chicos se encuentran la falta de tiempo y la desidia (Figura 6).

**Figura 6. Causas por las que no lee con su hijo**



Al cuestionarles sobre si estarían a favor de otorgar educación de la sexualidad a sus hijos y ¿Por qué?, casi la totalidad de los padres estuvo de acuerdo en que se brindara debido a que les resulta difícil abordar el tema en casa; con respecto al valor de la educación sexual dijeron que es indispensable por cuestiones de salud sexual (para prevenir embarazos, enfermedades de transmisión sexual, abusos sexuales, evitar tabús, etc.) y casi la mitad de los padres opinaron que la orientación en sexualidad es importante para los adolescentes. Solo hubo un caso en contra, éste argumentó que su hija aún no estaba en edad de recibirla.

### c) Cuestionarios

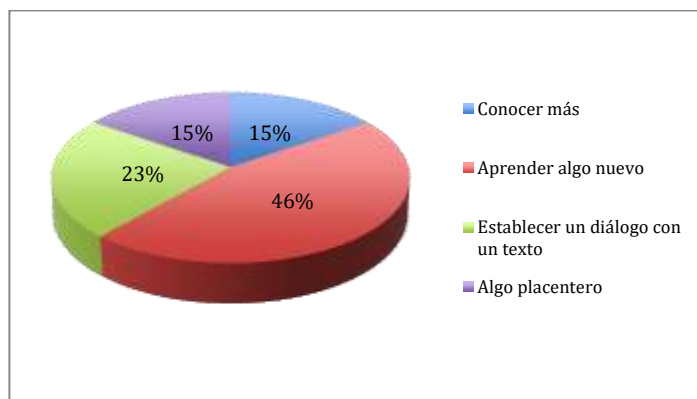
- **Cuestionario para los docentes**

El punto de vista del profesorado respecto a los problemas de comprensión de lectura se pudo conocer a través de un cuestionario dirigido y distribuido a los dieciséis docentes para su posterior devolución, de los que solo se pudieron recuperar once (ver cuestionario en el Anexo 2). El instrumento constó de 19 preguntas divididas en 3

diferentes apartados: *Datos generales, Hábitos de lectura, Comprensión lectora, Educación de la sexualidad*. En el cuestionario se utilizaron 5 diferentes tipos de preguntas: *abiertas, cerradas politómicas, elección múltiple, ranking y mixtas*.

Este instrumento arrojó que el total del profesorado considera de vital importancia la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Leer y comprender van de la mano, por tanto, inculcar el gusto por la lectura requiere de un promotor que guste de la lectura, es por eso que se indagó sobre los hábitos lectores de los profesores. Los resultados evidenciaron que pocos docentes leen por placer, siendo primordialmente sus materiales de lectura los libros de la escuela, seguidos por páginas de internet y en tercer lugar libros de literatura (figura 7).

**Figura 7. Para los docentes leer es...**



Por otra parte, se puede observar que, si bien los temas de sexualidad son abordados comúnmente en el aula escolar, aun cuando los profesores los reconocen como un contenido indispensable y necesario, abordar temas de sexualidad resulta "bochornoso" o "difícil" para algunos docentes, por lo que solo los atienden desde lo que el programa oficial del grado solicita, sin profundizar en ellos.

- **Cuestionario para estudiantes**

Asimismo, se realizó un cuestionario dirigido a niños de 10 y 11 años que cursaban el quinto grado del nivel primaria, estudiantes con los que se realizó la intervención, el

instrumento constó de 16 preguntas divididas en 4 diferentes apartados, (ver instrumento en el Anexo 3), a través de las cuales se pudo indagar sobre el *Tiempo libre* y *Los gustos personales* de los estudiantes, así como de sus *Hábitos lectores* y los principales problemas que enfrentan con la *Comprensión lectora*. Al final se incluyeron preguntas relacionadas con la *Educación de la sexualidad* con la intención de indagar de manera específica sobre la comprensión de textos de índole sexual.

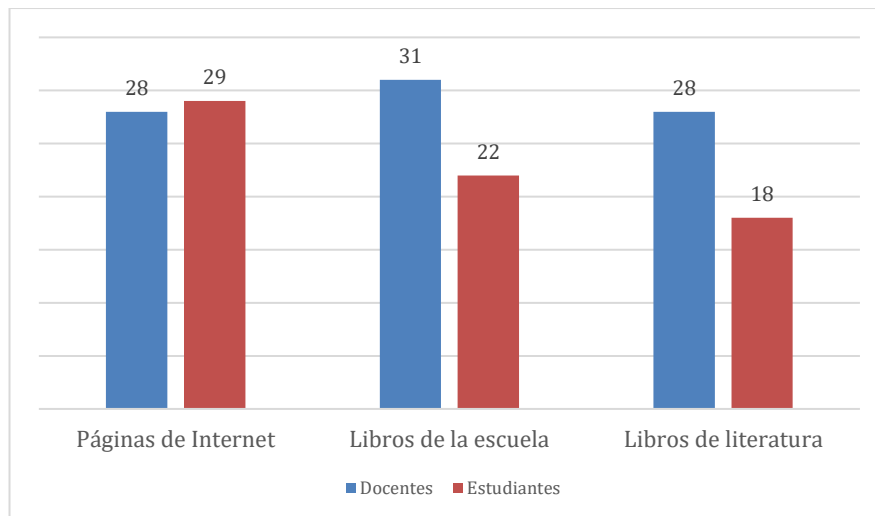
Respecto al ocio y el esparcimiento el cuestionario arrojó que las actividades que consumen la mayor parte del tiempo libre de los chicos son navegar por Internet y ver televisión, con un promedio 4 horas al día; en tanto que a la lectura un poco más de la mitad de los estudiantes dice otorgarle de 20 a 30 minutos de su tiempo. Respuesta que sin duda obedece más a las campañas de fomento a la lectura en los medios de comunicación.

Contrario a lo que se cree a los chicos les gusta leer, la respuesta más alta a la pregunta *¿Qué es lo que más lees?*, arrojó en primer lugar: *páginas de internet*. Resultado nada fortuito tratándose de chicos de la denominada *generación Z*, marcada por las comunicaciones rápidas y los mensajes cortos (Randstad, n.d.); el segundo sitio fue para: *libros de la escuela*, lo que podría obedecer a que son el único acervo de lectura en algunas casas. El tercer lugar de sus gustos lectores fue un empate entre los cómics y la literatura.

Si bien se tiene el precepto de que cuando un estudiante está expuesto a una biblioteca se favorece su interés por la lectura, hoy en día la lectura no se limita a libros ni a textos impresos. Los chicos encuentran en internet una gran oferta de temas de su interés, que satisfacen sus gustos particulares, razón por la cual actualmente ocupan parte importante de su tiempo para leer en línea, pues como cualquier adulto, leen lo que les interesa o lo que requieren. Al contrastar las respuestas de profesores y estudiantes al respecto de su principal material de lectura (figura 8), los docentes señalaron a “los libros de la escuela” en primer lugar; en tanto que páginas de internet

y libros de literatura los situaron en el segundo y tercer sitio respectivamente. Con lo que se puede inferir que son los estudiantes quienes están leyendo por gusto.

**Figura 8. Principal material de lectura de docentes y estudiantes**



#### **d) Estrategia metodológica de acercamiento epistemológico a la CL y la sexualidad**

Leer no siempre significa comprender. Si bien es importante poner atención a *qué se lee*, es igual de importante el *cómo se lee*, con qué herramientas se cuenta para comprender lo que se lee. Para el DE se elaboró una estrategia que evidenciara las habilidades lectoras de los estudiantes, que además funcionó como diagnóstico inicial del nivel de comprensión lectora y sus conocimientos sobre sexualidad.

Durante el periodo de muestreo se aplicó a los estudiantes dicha estrategia que consistió en una lectura en silencio y la posterior resolución de un cuestionario que indagó sobre la comprensión lectora en sus diversos niveles (ver instrumento en el Anexo 4). El instrumento estuvo conformado por la adaptación del cuento *Cosas de hombres* de la escritora Claudia Guillén, y un cuestionario de la lectura compuesto por diez reactivos que comprendían preguntas destinadas a conocer: vocabulario en

contexto (2), respuesta literal (2), inferencias (2), interpretación (2) y argumentación (2). Adicionalmente las preguntas permiten una investigación cualitativa de sexualidad.

La comprensión lectora, nos dice Ripoll (2013), es un fenómeno interactivo, gradual y extremadamente complejo, por lo que su evaluación resulta difícil e imprecisa. Es por ello que el método utilizado en el diagnóstico de esta investigación implicó la definición de ciertos criterios que ayudaran a delimitar este fenómeno para desarrollar un procedimiento consistente, que pudiera replicarse con resultados comparables.

La esencia de los tres niveles de comprensión lectora que habitualmente se manejan (literal, inferencial y crítico) fue sintetizada en un conjunto de preguntas (cerradas/abiertas) y una escala estimativa-descriptiva que permitiera obtener una idea general, pero principalmente real, del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del diagnóstico. Para lograr esto, a las preguntas se les asignaron distintos valores numéricos según su complejidad con el objetivo de simplificar el análisis de los resultados obtenidos.

- **Ponderación por niveles de CL**

Tomando en consideración que los niveles de comprensión lectora involucran un número diferente de habilidades cognitivas, se elaboró un esquema de evaluación ponderada, donde los resultados obtenidos en las preguntas enfocadas a la comprensión literal tienen el menor valor (multiplicados por un factor unitario), las dirigidas a la comprensión inferencial un valor intermedio (utilizando un factor de 3), y las de comprensión crítica, el mayor (con un factor de 5). En la tabla de ponderación (figura 9) se detalla el tipo de respuesta esperada para cada pregunta, así como la posible calificación que se les puede asignar en una escala del 0 al 10. La última columna nos muestra el resultado máximo que se puede obtener de acuerdo con la ponderación establecida para cada nivel lector.



**Figura 9. Tabla de ponderación de las preguntas de la estrategia metodológica de CL**

Número de pregunta	Tipo de Respuesta	Posible calificación	Nivel de comprensión evaluado	Valor asignado según el nivel de CL	Puntuación máxima ponderada
1	Cerrada de alternativa múltiple	0 o 10	Literal	1	10
2	Cerrada de alternativa múltiple	0 o 10	Literal	1	10
3	Cerrada alternativa múltiple	0 o 10	Inferencial	3	30
4	Cerrada de elección múltiple compleja	0, 3, 6 o 10	Literal	1	10
5	Cerrada de elección múltiple compleja	0, 3, 6 o 10	Literal	1	10
6	Cerrada alternativa múltiple	0 o 10	Inferencial	3	30
7	Abierta elaborada corta	0, 3, 6 o 10	Inferencial	3	30
8	Cerrada alternativa múltiple	0 o 10	Inferencial	3	30
9	Abierta elaborada corta	0, 5 o 10	Crítico	5	50
10	Abierta elaborada larga	0, 3, 6 o 10	Crítico	5	50
<b>Total</b>					<b>260</b>

Como puede observarse, el puntaje máximo total que un estudiante puede obtener con este esquema es de 260 puntos, lo que correspondería a un nivel adecuado de comprensión lectora.

- **Resultados y evaluación de la estrategia**

Los resultados globales de la estrategia se presentan a través de tres tablas que contienen los puntajes obtenidos por cada uno de los 24 estudiantes de la muestra en cada una de las preguntas, agrupadas por nivel de lectura. Para facilitar su interpretación, cada tabla está precedida por el enunciado de sus respectivas preguntas y la descripción de lo que se evaluó en las respuestas. Adicionalmente se incluye el promedio del grupo por cada reactivo evaluado.

### *Nivel literal*

En esta tabla (figura 10) se muestran los resultados a las preguntas de información explícita, identificación de palabras en contexto, sinónimos y antónimos, orden (secuencia), tiempos, lugares, causa y efecto. Las respuestas a las preguntas 1 y 2 son *cerradas de alternativa múltiple*, lo que implica que los estudiantes podían elegir de entre 3 opciones. Estos reactivos tienen un valor de 10 para respuestas correctas y cero para las incorrectas:

1. Encierra en un círculo la letra que indique un sinónimo de la palabra "tajo".

- a. corte                      b. unión                      c. ligadura

2. Elige un antónimo para la palabra "verborrea".

- a. palabrería                      b. concisión                      c. parloteo

Las respuestas a las preguntas 4 y 5 son *cerradas de elección múltiple compleja*, es decir, se combinaron en el mismo ítem varias frases con selección de respuesta binaria (verdadero/falso). Estos reactivos tienen un valor de cero cuando no se contestó, 3 para una respuesta correcta, 6 en dos respuestas correctas y 10 para tres respuestas acertadas:

4. Escribe V (verdadero) o F (falso) de acuerdo con la lectura.

- ( ) La protagonista se fue de pinta con sus hermanos.  
( ) La falda no le cerraba porque estaba gordita.  
( ) La maestra de Español le preguntó por qué había faltado.

5. Enumera del 1 al 3 las partes del texto de acuerdo con el orden que se presentan en la lectura.

- ( ) ... Fuimos a mi escuela para lavarlo en los bebederos.  
( ) ... terminé de lavar los trastes mientras aguantaba en silencio las burlas constantes.  
( ) ... Más bien nos sentíamos frustradas, sin ganas de nada.

**Figura 10. Nivel de comprensión literal**

Pregunta	Indicadores de logro Niños	Calificación por niño																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Promedio grupal
1	Identifica el significado de la palabra en el contexto.	10	10	10	0	10	0	10	0	0	0	0	10	10	0	0	10	0	0	0	10	0	0	10	0	4
2	Distingue los sinónimos y antónimos.	0	10	0	0	0	0	10	10	10	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	10	0	0	3
4	Maneja información literal del texto.	10	10	3	0	10	6	0	6	6	6	3	6	6	10	3	6	0	0	6	6	6	0	6	5	
5	Identifica el orden (secuencias) de espacio-tiempo.	10	0	3	10	10	10	3	10	0	0	0	3	10	10	10	10	10	3	3	3	10	10	10	3	6

*Nivel inferencial*

“En un texto no todo está explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (...) que el lector puede responder mediante la actividad inferencial” (Gordillo, 2009: 98). En este nivel el estudiante puede conjeturar, predecir e interpretar. La segunda tabla resume las calificaciones obtenidas en los reactivos que evalúan el nivel inferencial (figura 11), correspondientes a los reactivos 3, 6, 7 y 8. En las preguntas 3 y 6, que son *cerradas de alternativa múltiple*, los estudiantes podían elegir de entre 3 opciones. Estos reactivos tienen una calificación de 10 para respuestas correctas y cero para las incorrectas:

*3. Elige la opción que señale la idea principal del cuento.*

- a. El hombre y la mujer tienen igualdad de derechos y oportunidades.
- b. El hombre y la mujer no tienen igualdad de derechos y oportunidades.
- c. El papel del hombre y de la mujer es igual en el hogar y en la sociedad.

*6. Subraya la opción más cercana a la frase "las cosas de hombres son de los hombres".*

- a. Que los varones que son ayudados por mujeres son “menos” hombres.
- b. Que hombres y mujeres tenemos ya determinados nuestro papel en la sociedad.
- c. Que aún se cree que algunas cosas solo pueden realizarlas los hombres.

La pregunta 7 es *abierta de respuesta elaborada corta*. Para este caso se les pidió contestar según su experiencia y se limitó al estudiante a tres respuestas breves, obteniendo una calificación de 10 cuando referían las tres ventajas de ser hombre, 6 para dos, 3 para una y 0 para quien no contestó. Como punto a destacar, hubo un caso que no reconoció ventajas, argumentando igualdad, por lo que se le otorgó una calificación de 10.

7. Menciona tres ventajas de ser hombre:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

La pregunta 8 fue *cerrada de alternativa múltiple*, con una calificación de 10 para respuestas correctas y cero para las incorrectas.

8. ¿Sabes lo que es el machismo? ¿Qué relación tiene con este cuento?

a. No sé qué es el machismo.

b. En que la protagonista se libera al final.

c. En que considera a la mujer inferior respecto al hombre.

**Figura 11. Nivel de lectura Inferencial**

Pregunta	Indicadores de logro	Calificación por niño																								Promedio grupal		
		Niños	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23		24	
3	Identifica la idea principal del texto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	Infiere información implícita.	10	0	10	10	10	10	0	10	0	0	0	10	10	10	0	10	0	10	0	0	10	10	10	10	10	6	
7	Creación de valor en el contexto del texto.	10	6	10	6	10	6	10	10	10	10	10	10	10	10	6	10	10	10	3	3	10	10	10	10	6	9	
8	Establece conexiones entre sus conocimientos previos y el texto.	10	0	10	10	10	10	10	10	10	10	0	10	10	10	10	10	0	10	10	10	10	10	10	10	10	9	

## Nivel crítico

La última tabla describe la situación que los estudiantes presentan respecto al nivel crítico de lectura (figura 12). En éste el lector debería ser capaz de emitir juicios sobre el texto, pudiendo o no estar de acuerdo, pero siempre argumentando su posición. Por tener un carácter evaluativo el lector hace uso de sus conocimientos previos además del texto leído. A este nivel corresponden los dos últimos ítems, el 9 y el 10.

La pregunta 9 es *abierta de respuesta elaborada corta*, con una calificación de 5 o 10, de acuerdo con la coherencia y congruencia de la respuesta que se pide. En caso de no contestar la pregunta la calificación es cero.

9. Imagina otro título para esta historia y escríbelo a continuación:

\_\_\_\_\_.

El último ítem fue una pregunta *abierta de respuesta elaborada larga*. En esta pregunta se hizo una evaluación cualitativa, valorando: interpretación, argumentación y producción escrita basada en ideas, no en ortografía. Con una posible calificación de 0, 3, 6 o 10 según el logro de los aspectos antes mencionados.

10. Escribe al reverso de la hoja la sensación que tuviste cuando no valoraron el acto heroico de la protagonista. Si conoces o tienes una historia similar puedes narrarla.

Figura 12. Nivel de lectura Crítico.

Pregunta	Indicadores de logro	Calificación por niño																								Promedio grupal
		Niños																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
9	Reconocer la intencionalidad del autor del texto.	5	5	10	0	10	0	5	10	5	0	5	5	10	5	10	5	10	10	5	5	10	10	10	5	6
10	Concretar lo aprendido a través de la interpretación y argumentación en un texto propio.	5	0	0	5	3	3	10	3	3	10	0	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	4

- **Análisis de los resultados de niveles lectores**

Para la interpretación de los resultados obtenidos por los estudiantes en la *estrategia de acercamiento epistemológico a la comprensión lectora (EMAECL)* se aprovecharon las ventajas que representa como herramienta de análisis estadístico la función de *Distribución normal* o *Campana de Gauss*, cuya principal característica es que los datos *más comunes son los que están más centrados, mientras que los más raros se sitúan en los extremos*, de manera similar al comportamiento observado en la mayoría de los fenómenos naturales y del comportamiento humano.

Además de que permite, a través de operaciones matemáticas básicas, conocer objetivamente el comportamiento de los datos mediante la selección de rangos y umbrales representados gráficamente, visualmente facilita el análisis cualitativo de los resultados.

Ejemplo de la conveniencia del uso de esta herramienta es la gráfica que a continuación se muestra y que expresa, mediante un análisis sencillo, que más de la mitad de los estudiantes presentan una comprensión lectora deficiente, en tanto que obtuvieron un valor menor o igual a 155 puntos de los 260 que podrían alcanzar. En donde al 156 correspondería una calificación de 6 partiendo de una regla de 3 en un sistema tradicional de evaluación (figura 13).

**Figura 13. Modelo Gaussiano de los resultados de la EMAECL**



La figura 14 describe la situación que guarda el grupo respecto a los niveles de comprensión lectora evaluados. Se puede observar que la gran mayoría de los estudiantes enfrentan dificultades para llegar a una comprensión a *nivel crítico*, puesto que solo unos cuantos contestaron adecuadamente los dos reactivos relacionados con este nivel.

**Figura 14. Distribución de los niveles de lectura**



Un poco más de las tres cuartas partes de los estudiantes obtuvo una calificación apenas aceptable en las preguntas de nivel literal, lo que los sitúa en la parte baja de la curva, que describe una CL Baja.

En el nivel inferencial, en tres de las cuatro preguntas, un importante porcentaje contestó adecuadamente, lo cual indica que los estudiantes son capaces de inferir la respuesta correcta, en algunos casos, aun cuando no haya un dominio de la lectura a nivel literal. Probablemente apoyados en el contexto de la pregunta, las opciones múltiples que presenta el cuestionario y por supuesto por el conocimiento previo que sobre el tema poseen. Todas ellas estrategias de lectura que los chicos no han hecho conscientes. Sin embargo, en términos generales, los estudiantes con una calificación aceptable en este rubro fueron menos de un tercio de la población.

Un dato importante a este respecto es el que puede observarse en la pregunta de tipo inferencial tres, donde se obtuvo el segundo más alto rango de respuestas incorrectas:

3- *Elige la opción que señale la idea principal del cuento.*

- a. El hombre y la mujer tienen igualdad de derechos y oportunidades.
- b. El hombre y la mujer no tienen igualdad de derechos y oportunidades.
- c. El papel del hombre y de la mujer es igual en el hogar y en la sociedad.

Casi tres cuartas partes de los estudiantes escogieron la opción "a", *El hombre y la mujer tienen igualdad de derechos y oportunidades*, como la idea principal del cuento cuando en realidad se abordaba el trato injusto y desigual hacia una niña con respecto a sus hermanos varones. Ripoll (2013: 6), refiere que puede ocurrir que, igual que el desconocimiento de vocabulario provoca la sensación de no estar entendiendo, cuando un lector conoce tanto sobre el texto "lo que comprende de él no es lo que el texto transmite sino lo que el lector sabe desde el principio". En este sentido el discurso oficial es que hombres y mujeres tenemos igualdad de oportunidades, aunque ello no ocurra en la realidad, y en este caso, aunque no sea el tema del cuento, los niños ya lo han introyectado, pero no analizado. Gran parte de los temas sobre sexualidad están cargados de mitos y prejuicios que, como puso en evidencia este instrumento, permean en la comprensión de un texto, o más allá, en la interpretación de la realidad.

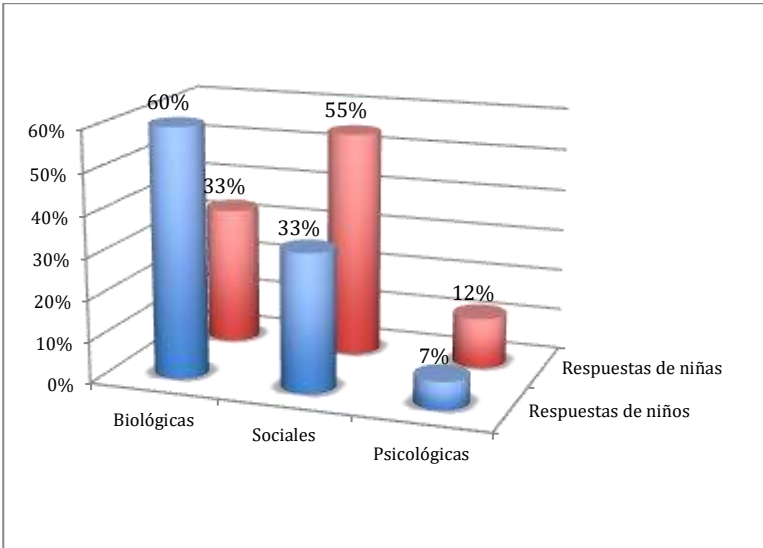
Dada la naturaleza de la investigación, era importante conocer las opiniones y las percepciones de la masculinidad y la femineidad en el grupo de investigación, mismas que se rescataron de las respuestas del reactivo siete. *Menciona tres ventajas de ser hombre*, donde se manifiestan los estereotipos que existen con referencia al ser hombre y ser mujer.

La respuesta de mayor incidencia en niñas y niños fue: "los hombres son más fuertes". Si bien se asume la fuerza física como una característica de los hombres, más de la mitad de las niñas perciben que los niños tienen mayores ventajas sociales que biológicas. El espectro de argumentos sobre el beneficio de ser hombre otorgados por las niñas abarca respuestas que van desde las muy ingenuas como: "pueden estar sucios", hasta las que connotan un severo machismo: "los niños pueden comer lo suficiente para crecer", "no hacen tareas en el hogar", "manejan el dinero de la casa".



Contrario a la percepción prevaleciente en el sexo femenino, más de la mitad de las respuestas de los niños destacan ventajas biológicas sobre ventajas sociales, quizá porque ellos no se han cuestionado su postura socialmente favorable, como lo denotan algunas de las respuestas que dieron: "tienen derecho a todo", "pueden tomar" y "pueden hacer lo que las mujeres no hacen". Psicológicamente, las niñas hablan de que los hombres: "son más simples", "inteligentes" y "se *sienten* mucho", ideas que denotan la concepción de supremacía del varón con la que fueron educadas, en consonancia con este condicionamiento, los niños se perciben a sí mismos como "valientes" y "no delicados" (figura 15). Se observa que las respuestas guardan una estrecha relación con la educación sexista que los estudiantes viven en su día a día.

**Figura 15. Respuestas a la pregunta 7: Menciona tres ventajas de ser hombre**



El estudio socioeconómico arrojó que el 65% (15) de las madres se dedican al hogar con las implicaciones que la dependencia económica acarrea y que de alguna manera permea en las concepciones de género que se encontraron en el diagnóstico, tampoco se puede dejar de considerar el contexto de la muestra, en donde la alta incidencia de violencia de género en Ecatepec, misma que propició que en el 2015 se declarara *Alerta de Violencia de Género* en este municipio. <sup>14</sup>

<sup>14</sup>La Alerta de Violencia de Género son las acciones de emergencia implementadas por un gobierno para enfrentar y acabar con la violencia feminicida. De 2011 a 2013, el Observatorio Ciudadano Nacional del

Son estos escenarios en los que los niveles de la comprensión toman relevancia en la interacción con la cotidianidad, el lenguaje no es inocente, Gimeno Sacristán aduce que de forma subrepticia las ideas permean en el discurso, esto es, en lo que vemos, escuchamos, en lo escrito: "La elección del lenguaje que se adopta no es arbitraria tiene que ver con las características de la sociedad en la que se usa" (2008 :17), de ahí la valía de fomentar en los estudiantes la mirada crítica de todo lo que leen.

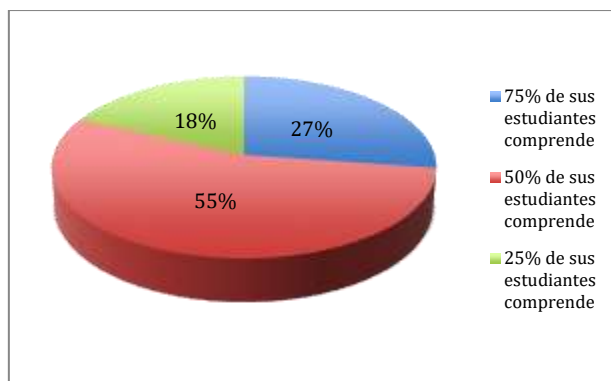
No hay que olvidar que "leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito, a partir tanto de las informaciones que proporciona el texto como de los conocimientos del lector" (Colomer; 1997: 9), por tanto se requiere de estudiantes competentes que han desarrollado habilidades cognitivas y metacognitivas para hacer conexiones entre lo que leen y lo que conocen, capaces de contrastar lo que leen con lo que sienten o piensan, pero sobre todo conscientes de que están haciendo uso de estrategias para lograr comprender (Calero, 2011). El estudiante tiene que hacerse consciente de que precisa de estrategias, y práctica de las mismas, para lograr su independencia como lector.

Cuando se les pidió a los estudiantes señalar la situación que más describiera su lectura, las respuestas: *Necesito releer siempre, generalmente me ayudan a entender, no entiendo muy bien y no sé interpretar textos* sumaron el 56% (22) de estudiantes con problemas para comprender lo que leen, porcentaje equiparable con la percepción de los docentes de que solo la mitad de sus estudiantes comprende lo que lee (figura 16). Pero ¿Qué hay detrás de una deficiente comprensión lectora en más de la mitad de los estudiantes?

---

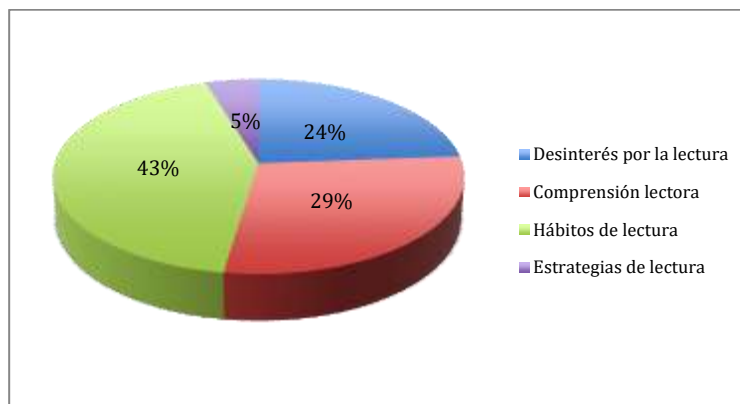
Feminicidio documentó en el Estado de México 840 asesinatos y 1,258 casos de desaparición de mujeres de entre 10 y 17 años. El 10 de julio de 2015 se aprobó la alerta de violencia de género en once de los 114 municipios mexiquenses, siendo Ecatepec el primero de ellos.

**Figura 16. Según su experiencia ¿Qué porcentaje de sus estudiantes comprende lo que lee?**



Indagar qué sucede en el ámbito académico con la comprensión lectora, es parte de lo que el DE nos brindó. A pesar de que en el programa 2011 se establece que: "desde el inicio de la primaria es importante emplear estrategias de lectura que aseguren que los estudiantes sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto, así como deducir e inferir en forma tal que comprendan mejor lo leído" (SEP, 2011: 32); en sexto año, según este diagnóstico, la comprensión lectora junto con la resolución de problemas matemáticos, figuran como los principales problemas académicos que enfrentan los estudiantes. Al respecto de la lectura también se encontró que solo uno de los profesores consideró que las dificultades lectoras de sus estudiantes se deben a inadecuadas o nulas estrategias de lectura (figura 17). Lo cual indica que el resto del profesorado no las contemplan como un factor determinante de esta problemática o que sencillamente las desconoce. Como también desconocen los niveles de lectura siete de los 11 profesores encuestados.

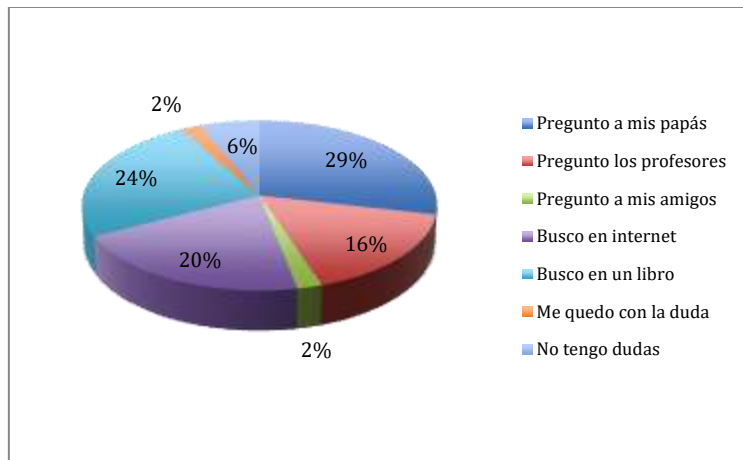
**Figura 17. Principales problemas de lectura que los profesores refieren en los estudiantes de 6°**



Asimismo, se puso de manifiesto que, si bien casi la mitad de los docentes considera que su institución no cuenta con los medios para trabajar la comprensión lectora, el resto contempla la biblioteca del aula y las dinámicas o estrategias de lectura como sus recursos potenciales. Es revelador que también cinco de los once profesores utiliza el cuestionario posterior a la lectura tanto como estrategia de CL como prueba de que un texto ha sido entendido. Lo anterior habla de que existe trabajo en comprensión lectora, quizá no el más favorable, pero terreno fértil si se abona.

Es importante señalar que una de sus tres principales fuentes de información sobre sexualidad, la internet, requieren en particular de herramientas de análisis de textos. Si se toma en cuenta que los temas que con mayor frecuencia se les presenta los chicos sin que ellos los busquen son en primer lugar páginas con ofertas comerciales, seguidas por pornografía y juegos de azar,<sup>15</sup> se hace evidente la necesidad de la educación de la sexualidad y el desarrollo de una lectura crítica.

**Figura 18. Cómo resuelven los estudiantes sus dudas sobre sexualidad**



En el último reactivo sobre sexualidad: *Hablar de sexualidad me causa, curiosidad* fue la respuesta que dio la mayoría, seguida de *pena* y *temor* con igual número de respuestas. Lo cual es resultado del halo de tabú que sobre el tema pesa, lo prohibido atrae, pero también genera sentimientos de vergüenza y miedo. Para la pregunta se

<sup>15</sup> *Los adolescentes y la internet: ¿cazadores o presas?* Estudio auspiciado por el Colegio de Chihuahua, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y la Texas Tech University.

podían seleccionar una de las opciones de las que ahí se otorgaban o bien escribir una. Tres estudiantes dieron respuestas personales: *Hablar de sexualidad me causa... "mucho miedo", "asco", "náusea"*. Tener connotaciones tan negativas de la sexualidad pueden denotar experiencias igual de negativas o dolorosas al respecto.

La información referida en cada uno de los instrumentos hizo visible el espectro del objeto de estudio, a continuación, se aborda el análisis de estos datos.

### **e. Interpretación del DE: la falta de comprensión de la sexualidad**

A partir del DE fue posible tener un panorama más concreto de la situación que los chicos de sexto grado de la escuela primaria "Sor Juana Inés de la Cruz", viven en su día a día con respecto a la comprensión lectora. Como estudiantes pertenecientes a la clase media baja tienen sus necesidades primarias resuelta y dividen su tiempo libre entre las tareas escolares y las actividades recreativas en las que destaca ver televisión, lo que de ninguna manera abona a favor de desarrollar de manera extraescolar a la construcción o refuerzo de competencias lectoras.

El DE arrojó que cuando se realiza lectura en casa más de la mitad de los estudiantes pide ayuda a un adulto cuando no entiende un texto, y solo el 37% (14) de los chicos hace uso de herramientas de comprensión para sacar adelante la lectura por sí mismos. En general los adolescentes sienten un conflicto constante entre el deseo de ser independientes y el darse cuenta de todo lo dependientes que son, resultado de la carencia de experiencia o conocimientos, y que en el caso de la comprensión lectora se refleja en su falta de autonomía lectora.

En cuanto al tema de la sexualidad tenemos que cuando se le pidió explicar a los chicos ¿Qué es la sexualidad? Se puso en evidencia que los adolescentes tienen una visión fragmentada de ésta. El 44% (8) respondió *relaciones sexuales*, el 22% (4) *cuestiones masculinas y femeninas* y el resto lo relacionó con diversos tópicos biológicos, hubo incluso quien contestó que era "*cambiar de sexo*". Todos estuvieron correctos pero también todos tergiversados, porque solo visualizaron una parte. La

sexualidad implica desde la designación masculina o femenina de acuerdo con la apariencia de los órganos sexuales pélvicos externos de una persona, hasta su identidad de ser o sentirse hombre o mujer; el comportamiento como varón o femenina dentro de una sociedad; las relaciones afectivas; el amor y el erotismo; los derechos reconocidos o vulnerados; el cuidado propio y de los otros; lo íntimo y lo público.

La confusión sobre el tema tanto como las fuentes referida para resolver sus dudas sobre sexualidad eran previsibles. Los chicos acuden a personas de confianza (padres y profesores) en primera instancia, pero en igual medida acuden a los libros y a internet (figura 18).

El diagnóstico permitió romper el paradigma de que los estudiantes no leen, es decir, leen lo que les interesa o lo que requieren. También puso de manifiesto la ausencia de herramientas que les faciliten la comprensión crítica de textos, más allá de cuestionarios sobre información específica de las lecturas que realizan en clase. Cabe destacar que los chicos no identifican las estrategias lectoras, por tanto no saben si las poseen o no, esto debido a que los profesores, en su mayoría, carecen de los conocimientos en este rubro, todos coinciden en que los chicos tienen dificultad para comprender textos, pero no alcanzan a relacionar la falta de estrategias lectoras con una deficiente lectura. Un alto porcentaje de profesores no conoce los distintos niveles de comprensión por los que transita un lector y lo mismo ocurre con los padres de familia, más allá de determinar que sus hijos tienen problemas de lectura porque no tienen fluidez, se “traban” o les tienen que ayudar cuando no entienden palabras; la comprensión lectora les resulta incomprensible.

En términos generales, se puede concluir que la mayoría de los niños presentan un nivel de comprensión lectora deficiente. Aún aquellos con nivel aceptable, tienen un importante margen de mejoría, encontrándose el punto más débil en el nivel de comprensión crítico. Esto hace que no arriben a una visión integral que les permita analizar e interpretar los diversos aspectos que hay en una lectura de cualquier género, pero específicamente relacionada con la literatura.

Respecto a la sexualidad, podemos decir que los estudiantes refieren una percepción biologicista del tema, que se limita al funcionamiento de los órganos sexuales pélvicos en su función reproductora, desligada de sus aspectos sociales, psicológicos y afectivos, así como una postura machista resultado de la visión que al respecto han introyectado. Si bien las fuentes orales de información sobre sexualidad son padres y maestros, no existen los espacios de discusión que el tema requiere, por tratarse de un tema tabú entre adultos y menores.

Las fuentes de información escritas tampoco presentan un mejor panorama, la internet y los libros son los medios para resolver sus dudas sobre sexualidad, pero paradójicamente, carecen de conocimientos previos adecuados y herramientas para una lectura crítica. Los profesores por su parte señalan que se apegan a los temas que marca el programa, en su mayoría temas de biología, pero en las respuestas que proporcionaron se connota incomodidad o falta de información de parte del docente al respecto del abordaje del tema de la sexualidad en el aula. Como refiere Vivianne Hiriart (2011), hablar de manera clara y abierta a los púberes y adolescentes es una necesidad, pero tiene que hacerse con base en información científica y objetiva, cosa que no ocurre con este tipo de temas, en donde una gran cantidad de la información que llega a los jóvenes se transmite con ansiedad o está cargada de prejuicios y mitos.

Por tanto un nivel de comprensión lectora adecuado es el vehículo ideal para acceder a información de cualquier tipo; un lector crítico tendrá además, herramientas para discernir entre distintos tipos de información aún en temas tan satanizados como los sexuales.

## **2. Planteamiento del problema**

Los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria "Sor Juana Inés de la Cruz", en el municipio de Ecatepec, muestran dificultades en la comprensión y análisis crítico de textos literarios sobre sexualidad debido a una comprensión literal resultado de su limitado vocabulario, la carencia de estrategias para antes, durante, y después de la

lectura, así como a sus prejuicios en torno al tema. La situación se profundiza cuando los docentes atienden la lectura principalmente con actividades de pregunta-respuesta en busca de información específica, así como la incomodidad del profesorado al tratar el tema de la sexualidad, lo que hace abordar estos contenidos sin profundidad, con estricto apego al programa. Por su parte la familia delega la responsabilidad de la educación lectora y de la sexualidad al docente.

#### **a. Preguntas de indagación**

- ¿Cómo lograr una comprensión lectora crítica de textos narrativos que apoyen la educación de la sexualidad en adolescentes de sexto grado de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”?
- ¿Qué estrategias de lectura fortalecen la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”?
- ¿A qué tipo de lecturas y actividades habrá que enfrentar a los estudiantes de sexto grado para detonar el escrutinio de los textos más allá de lo literal?
- ¿Cómo ampliar el bagaje léxico del adolescente de sexto grado de primaria, mediante el trabajo por proyectos desde su interés, para que avancen en su comprensión lectora?
- ¿Qué función o rol se requiere del docente para que los estudiantes de sexto grado logren acceder a una lectura crítica?

#### **b. Supuestos teóricos**

- La comprensión lectora y la educación de la sexualidad en los estudiantes de sexto año de primaria se favorece con la implementación de estrategias antes, durante y después de la lectura en las que se aborden textos narrativos literarios en los que subyacen temas de sexualidad, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos.
- La implementación de estrategias lúdicas de lectura, como: *Interrogación del texto*, *Palabras de colores* (polisemia), *Mi final* (Predicción), *Lo que no está*



*escrito* (inferencia), entre otras, despiertan el interés del estudiante de sexto de primaria y permiten la comprensión de textos narrativos literarios.

- El trabajo con textos literarios en un contexto afectivo-social, con actividades interpersonales, favorece el sentido crítico y emocional de la lectura, al ofertar un contenido que va más allá de la literalidad el lector puede ejercer la comprensión e interpretación personal.
- Los textos narrativos, por sus características, permiten acceder a la polisemia de las palabras a través de estrategias como: *El guardapalabras*, *La contextualización* y el *uso del diccionario*, vinculadas a las relaciones interpersonales y la comunicación, propias de los proyectos, fomentan el enriquecimiento del léxico de los adolescentes.
- La función del docente es la de ser un mediador y facilitador de la sistematización metacognitiva de estrategias lectoras, favorecedor de la autonomía lectora y el pensamiento crítico; un profesional reflexivo sobre temas de sexualidad.

La intervención se llevó a cabo siempre bajo la pauta de las preguntas de indagación, que obtienen respuestas al momento de que los supuestos se convierten en certezas y se asienta en relatos que ofrecen experiencias de la vida escolar, siempre bajo la orientación de la *Documentación Biográfico-narrativa*, metodología que orienta esta tesis en cuanto a la atención al problema de la comprensión lectora y la educación de la sexualidad de los estudiantes de sexto grado; una técnica que se apoya en instrumentos que permiten narrar los hechos desde el aula, como se presenta en el informe biográfico-narrativo.

## **B. Narrar el aula desde adentro: el método empleado**

La perspectiva personal es una forma legítima de construir conocimiento (Bolívar, 2010). La mirada del docente sobre su propia práctica es una labor perpetua de construcción de saberes. Tal como dos espejos enfrentados se retroalimentan para reflejarse infinitamente, esta auto observación genera una espiral de conocimiento.

Una mirada individual tiene un valor inestimable en un mundo globalizado no solo para poder acceder a la propia voz, sino para otorgarla a la masa informe en la que se ha convertido al sistema educativo en aras de los estándares de “calidad”, la mayor valía de la investigación *Biográfica-Narrativa*, la subjetividad.

### **1. Las bases de la Documentación biográfico-narrativa**

La subjetividad, refiere Antonio Bolívar (2010), es una condición necesaria del conocimiento social. El corte cualitativo de la investigación educativa *Biográfico-Narrativa* se logra a partir del tejido de “pequeñas narrativas” realizadas por el docente, desde su perspectiva, estas historias subjetivas se convierten en evidencia de la vida en las aulas. La cotidianidad del mundo escolar, al ser expuesta en un testimonio escrito, confronta y expone la práctica profesional pero también la resignifica, la objetiva, la teoriza.

La investigación narrativa se asienta, dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales. Esto permitió que a medida que pasó el tiempo la narrativa se fuera fortaleciendo, es así que la investigación biográfica-narrativa, soportada por los españoles Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández puede ofrecer el soporte epistemológico de su uso en educación, en donde no obstante de estar dirigida principalmente hacia la formación docente, es la base para la construcción de otras perspectivas.

Posteriormente, en el 2001 en la misma línea de narrativa en educación, pero cercana a la práctica pedagógica, surgen los aportes de los argentinos: Daniel Suárez, Liliana Ochoa, Paula Dávila con lo que llamaron *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas* desarrollada en Argentina en el 2001 (Suárez, 2007).

Esta propuesta metodológica argentina ha buscado como línea de trabajo reconstruir los sentidos pedagógicos de docentes en servicio, aspirantes a serlo e incluso maestros jubilados en cuanto a hechos, situaciones y vivencias acerca de sus mundos

escolares. Al ingresar a prácticas educativas propias a través de la escritura, la lectura y la conversación entre pares se buscan interpelar y convocar al docente para que, atrayendo la memoria pedagógica de lo vivido en la escuela, reconstruya este conocimiento y le de legitimidad al difundirlo.

La recopilación de relatos pedagógicos ofreció no solo descripciones, comprensiones e interpretaciones de los mundos significativos de las escuelas, de las prácticas educativas y de los sujetos que las habitan, estas experiencias y saberes pedagógicos del profesorado fructificaron en proyectos didácticos colectivos como resultado del trabajo colaborativo que se desarrolló en talleres, en donde los profesores a partir de lecturas, relecturas, reflexión, conversación y deliberación entre pares enriquecieron los textos para su posterior publicación (Suárez, 2006).

#### **a. Los arqueólogos de la práctica pedagógica**

Estos escritos realizados por educadores logran reconstruir de forma narrativa experiencias y prácticas educativas relevantes para el *profesor escritor*. Por ser textos autobiográficos suponen una Interpretación de la realidad, pero ello en lugar de demeritar el trabajo abona a su favor porque, en palabras de Daniel H. Suárez (2006), los convierte en “arqueólogos de su propia práctica pedagógica”, además de permitirles documentar lo no documentado. Al ser un trabajo horizontal se posibilitan la apertura de las experiencias y saberes pedagógicos personales a otros docentes.

#### **b. ¿Por qué es importante narrar las prácticas docentes?**

Narrar experiencias pedagógicas es construir imágenes escolares, un trabajo individual y colectivo, "un saber situado, contextualizado, construido o reproducido narrativamente por los docentes" (Suárez, 2007: 20). Estas situaciones sociales, geográficas e históricamente localizadas son experiencias únicas e irrepetibles, en donde se caracterizan las relaciones escolares y se da voz a los sujetos que las habitan; en un diálogo productivo que no queda encallado, circula y contribuye en la

transformación de las prácticas escolares como refiere Daniel Suárez (2007). Narrar el aula desde adentro es un proceso de aprendizaje, un proceso de descubrimiento (Rosenblantr, 1988) que propicia la resignificación de la práctica docente y la teorización de los saberes intuitivos del profesor.

¿Por qué narrar la vida en la escuela? porque la institución escolar puede ser estudiada más allá del currículum oficial, como se estudian otras instituciones sociales caracterizadas por el trabajo con personas, y los docentes e investigadores académicos son los expertos para indagar e interpretar este territorio (Suárez et al., 2021).

## **2. Las técnicas: el relato único**

La investigación biográfico-narrativa sigue una orientación cualitativa que permite el análisis interpretativo de los datos narrados biográficamente (Kelchtermans,1999), se puede abordar desde tres tipos de técnicas según el número de participantes: *el relato único*, semejante al caso único, el sujeto que cuenta su propia historia es solamente uno y a partir de allí el investigador crea una historia de vida; *el relato paralelo* se refiere a cuando varias personas de un mismo entorno hablan de una misma historia de vida y *el relato cruzado* que consiste en historias de un cierto número de personas que comparten un determinado fenómeno que se tratan luego como casos o por temas (Bolívar et al., 2001).

La técnica seleccionada para esta investigación fue el *relato único*, escrito por un solo individuo que da a conocer una historia con sentido pedagógico. En este caso, la reconstrucción de lo que ocurrió en el aula durante la intervención pedagógica. La cual supone la autobiografía de la vida pedagógica durante una intervención, en donde se observará la práctica docente en su conjunto y en particular sobre un objeto de estudio. La técnica requiere de la visión crítica, así como aportaciones de escuchas que comparten tanto el lenguaje como las preocupaciones de esas experiencias docentes; solo así se pueden extraer las reflexiones y conclusiones de un material

que posteriormente ha de ser publicado. Cuando los protagonistas, la comunidad escolar, leen la narración dan fe y legitiman sus historias.

Narrarse así mismo es ya un ejercicio hermenéutico que lleva a interpretar la experiencia como un texto, si bien es cierto que la mera escritura es en sí misma un acto reflexivo, la recapitulación de la propia historia es un acceder a terrenos que de manera consciente se han pasado por alto. Tal es caso de las repercusiones de los maestros que nos forjaron y que, para bien o para mal, saltan a cada momento en la práctica profesional. De tal manera que, como lo menciona Polkinghorne “este esquema narrativo funciona como un prisma a través del cual elementos aparentemente independientes y desconectados en su existencia son vistos como partes ligadas de un todo” (1988: 36). Esto es, el ser humano es el resultado de todas sus experiencias, su contexto social y la época que le tocó vivir. Asimismo, se aduce que este relato si bien se hace de manera individual está conformado en colectivo, por las interacciones de los discursos que se han tenido a lo largo de la vida. Es decir, otros textos (Intertextualidad) pueblan nuestro relato, es por ello que se trata de una narrativa polifónica.

El lenguaje narrativo explora tanto los sentimientos del emisor como los del receptor, y esa perspectiva emotiva es lo que finalmente se traduce en conocimiento. Pero hacerse de esta particular información requiere de procedimientos y técnicas específicas; los autores Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 18) refieren el término “Investigación Biográfico-Narrativa como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos (instrumentos) para obtener y analizar relatos referidos”.

### **3. Instrumentos para la recopilación de datos**

Para el acopio de los datos de la intervención se utilizaron los siguientes instrumentos:

### **a. El diario autobiográfico del profesor**

Es un registro en el tiempo, una memoria escrita en donde además de asentar observaciones se analizan las experiencias y prácticas escolares para su documentación narrativa.

### **b. La carpeta de aprendizaje o portafolios**

Se refiere a la compilación de productos del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante y del desempeño docente (mapas conceptuales, cuadros recapitulativos, listas, planeaciones...).

### **c. Fotografías y grabaciones**

Por último, se recurrió al uso de *fotografías y grabaciones* para dar testimonio gráfico y auditivo de la intervención. Todo este acervo en conjunto, dota de sustancia a los episodios en los que se describe y reflexiona sobre la alternativa pedagógica a que dio lugar el *Diseño de Intervención* presentado en el capítulo IV, con base en la fundamentación teórica que se recupera en el siguiente capítulo en cuanto a la comprensión lectora y educación de la sexualidad, sin dejar de lado lo investigado de forma documental en el capítulo I y II.

### III. COMPRENSIÓN LECTORA Y EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD

Los aportes que sirven de sustento a la investigación se dan en tres rubros: los antecedentes o breve estado del arte, los relacionados con la fundamentación constructivista teórico-metodológica de la comprensión lectora y los de Pedagogía por Proyectos, propuesta didáctica que apuesta por el estudiante activo, co-constructor de los saberes en el aula y en la creación del significado del texto en un contexto; a todas estas contribuciones para la presente investigación se hace referencia en este capítulo.

#### A. Precursores del binomio comprensión lectora y educación de la sexualidad

Tras realizar la indagación de los antecedentes sobre el objeto de estudio se pudo concluir que, si bien la literatura ha sido utilizada como un vehículo para proveer educación de la sexualidad, ninguno de los documentos consultados contenían estrategias específicas de comprensión lectora.

Vincular la educación de la sexualidad con la comprensión es a lo que aspira la presente investigación, en donde el desarrollo de la comprensión lectora a nivel crítico para acceder a las *entre líneas* del texto narrativo literario en este caso específico a los contenidos de sexualidad, ello marcó la ruta de búsqueda. La exploración de los aportes para este trabajo se da en dos vertientes: primera, el desarrollo de estrategias de comprensión lectora a través de textos narrativos literarios, así como las contribuciones para alcanzar la competencia literaria y segunda, las exploraciones del uso de la literatura para educar en sexualidad. Para finalizar, se analiza el diseño de un plan de educación sexual que implica leer.

#### 1. Comprensión lectora a través de cuentos

En la investigación: *Propuesta metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora a partir del cuento en los alumnos de bachillerato*, Reyna Díaz Salgado (2012)

diseñó y aplicó una secuencia didáctica para desarrollar la comprensión lectora a través de cuentos. La autora hizo acompañamiento lector a estudiantes de quinto grado de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo turno vespertino y, de manera paulatina, fomentó su lectura crítica y autónoma.

El proceso metodológico de Díaz Salgado partió de la elaboración de un diagnóstico que detectó que los estudiantes mostraban poca disposición lectora y dificultades para la comprensión de textos. Tomando como base los resultados, la autora diseñó una secuencia didáctica compuesta por cuatro momentos de lectura: 1. Lectura guiada por el maestro, 2. Lectura por equipos con un alumno guía, 3. Lectura por equipos sin alumno guía y 4. Lectura individual.

La investigadora destaca que, por sus características, los cuentos fueron relevantes en la aceptación de la lectura y para detonar la formulación de habilidades cognitivas tales como la generación de inferencias y predicciones. El marco teórico hace referencia a autores constructivistas como Isabel Solé (2007), Mariana Miras (2007) y Teresa Mauri (2007).

Aun cuando esta investigación no está dirigida a estudiantes de educación básica, se retomaron algunos aspectos de forma y fondo, como el formato de las secuencias didácticas trabajadas de manera colaborativa profesora-estudiantes, y los cuatro momentos de la lectura que la autora establece. Respectivamente, ambos auxiliaron en la elaboración de estrategias para la presente investigación.

## **2. La imagen mental y los saberes previos, estrategias para decodificar textos narrativos**

Claudia Canseco (2015) pondera la generación de imágenes mentales como estrategia cognitiva para decodificar información. A través de una secuencia didáctica, aplicada a estudiantes de preparatoria, para generar el uso de los referentes del lector durante la interpretación textual y bajo el presupuesto de que: si durante la



interpretación se generan imágenes mentales, producto de los conocimientos almacenados del lector y la información del texto, se fortalece la comprensión lectora. La autora de la investigación: *La imagen mental como estrategia cognitiva para la comprensión lectora de textos narrativos*, refiere que con los textos narrativos se accede a procesos psicológicos superiores, como son la comprensión y la representación del conocimiento.

En el desarrollo de la secuencia didáctica la investigadora tomó en cuenta la clasificación de Díaz Barriga (2002) sobre estrategias de enseñanza para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender. Claudia Canseco sostiene que “la finalidad de las imágenes mentales es la de poder recurrir a las que se han formado previamente [en la memoria] para dar lugar a una representación particular de lo nueva información que se está leyendo”. Lo que genera la diversidad interpretativa a la que alude Colomer (1997).

De Canseco se recuperan la descripción de estrategias para la exploración de lo que se sabe, y el concepto de *conocimientos previos pertinentes*, ¿por qué pertinentes? Porque el medio incide de manera poderosa en las imágenes mentales de los adolescentes, pudiendo ocasionar la incorporación de información tendenciosa o errónea. Para la presente investigación la generación o recuperación de conceptos como la masculinidad, la feminidad, la belleza o la normalidad obedecen generalmente a estereotipos de los que los estudiantes deben hacerse conscientes y críticos. Cuestionarse por qué se piensa de un modo u otro, no solo en el rubro de la sexualidad.

### **3. Desarrollo de la competencia literaria**

*La interpretación a la luz de las obsesiones literarias* expone una secuencia didáctica con un modelo de enseñanza basado en el desarrollo de una competencia lectora específica para textos literarios. Gabriela Arriaga Calzada (2016) autora de esta investigación, parte del análisis de cuentos para lograr una interpretación profunda de textos, la autora exhorta al docente a incluir en sus planeaciones estrategias de lectura que formen lectores críticos capaces de interpretar no solo textos literarios breves,

porque el cuento es solo el medio para entender la función social, histórica y cultural de la literatura.

Las contribuciones de este documento son tanto las estrategias para el desarrollo de la competencia literaria como su didáctica de la literatura, basada los preceptos de Teresa Colomer (1991), en cuanto al desarrollo de una verdadera educación literaria. Creemos, como Arriaga Calzada, que “Para lograr ese saber leer literario se requiere actividades de análisis, comprensión e interpretación que pueden hacer explícitos, en forma progresiva los conocimientos literarios” (p.32).

#### **4. Los cuentos infantiles como herramienta de transmisión cultural**

En la investigación *La transmisión de los roles de género en los cuentos infantiles* (2015), la autora: Irune Ortiz Txabarri, considera que los cuentos infantiles son importantes factores de socialización en la infancia, y elementos de transmisión de roles de género. A partir de esta premisa la autora contrasta el cuento clásico: *La cenicienta* y una segunda versión del mismo actualizada: *La Cenicienta que no quería comer perdices*, con la intención de comprobar si el tratamiento de género varía con relación a los personajes y el discurso de las narraciones.

Esta tesis de maestría en estudios feministas y de género, examina actitudes sexistas en cuentos clásicos, los medios de transmisión cultural más utilizados en la infancia. Debido a que las versiones “clásicas” son una constante en la historia lectora de los estudiantes, la autora sostiene que es prioritario evidenciar las diversas discriminaciones por sexo que en ellos se encuentran. Como Ortiz Txabarri señala: “El género es una categoría de organización social básica junto con otras categorías de desigualdad como la clase social, la raza, la etnia, en consecuencia, permea todas las demás” (2015: 6).

La lectura crítica que la autora hace en textos considerados inocuos aporta directrices para la ejecución de la lectura durante la intervención. Asimismo, se retoma la

concepción del cuento como impulsor subliminal en la construcción distorsionada de la identidad femenina, pero en sentido contrario: como herramienta de transmisión cultural para revertir esta distorsión y educar en sexualidad.

## **5. Educación de la sexualidad para adolescentes a través de la lectura**

La tesis doctoral: *Educación sexual preventiva en adolescentes* (2016), ofrece un amplio panorama de la instrucción de la sexualidad humana en el mundo, pero se centra en los programas para adolescentes de América Latina. La investigadora Julia Alvarado Thimeos destaca en su investigación la relevancia de los diagnósticos para justificar programas educativos en este rubro.

Tras realizar un diagnóstico en el liceo femenino de Chile: “Javiera Carrera”, en adolescentes femeninas de entre 15 y 18 años, la autora diseña un programa de educación sexual preventiva para esta población. A partir de un cuestionario y entrevistas personales, utilizando tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa, identifica las características particulares de las entrevistadas, sus concepciones respecto a su sexualidad y determina las necesidades de las adolescentes en materia de educación sexual, una de ellas: la falta de estrategias para el análisis de información sobre sexualidad.

Alvarado Thimeos (2016) expone un plan de educación sexual general, con propuestas concretas en cada grado, acordes a sus carencias, si bien los resultados de este no se presentan en el documento, se infiere que tendrá como consecuencia la modificación del proyecto educativo general del plantel. A manera de ejemplo la autora describe el análisis de contenidos de sexualidad en las diferentes asignaturas del plan de estudios tal y como se plantea en nuestra investigación.

Si bien Alvarado Thimeos (2016) prioriza la necesidad diagnosticar a su población para elaborar un plan de acción a medida que se apoya en la lectura, no contempla el desarrollo de competencias para una lectura crítica, variable sí considerada en la

presente intervención: que partirá de ese punto y que como todas las investigaciones expuestas anteriormente hace uso de la comprensión lectora para acceder a la información, actitudes y valores que proporcionan los textos narrativos.

## **B. Fundamentación teórico-metodológica sobre la comprensión lectora y la sexualidad**

En este subcapítulo se ofrece el soporte teórico de los orígenes de la lectura para dar paso a la descripción del proceso cerebral que implica leer, a partir de los preceptos de diversos teóricos de la lengua se define lo que es lectura. Posteriormente se arriba a cómo lograr la comprensión de lo que se lee a través de estrategias utilizadas en textos con temas de sexualidad, se conforma el objeto de estudio como un binomio: comprensión lectora-sexualidad. Al final se presenta el sustento didáctico de la intervención: *Pedagogía por Proyectos*.

### **1. El poder de comprender lo que se lee**

La escritura como frontera entre la prehistoria y la historia de la humanidad propició no solo la acumulación y transmisión sistemática de más información que la oralidad, también coadyuvó al análisis y razonamiento de esos testimonios culturales y sociales; a través de su lectura se les pudo cuestionar, comparar e interpelar. Dado que “el texto escrito promueve el pensamiento reflexivo y estimula el sentido crítico” (Latapí, 2015: 15), se puede inferir que con el significado del texto se accedió a la comprensión del mundo, poderosas herramientas no al alcance de todos.

En los albores de la humanidad la lectura y la escritura estaban reservadas para los privilegiados, principalmente religiosos. Sin embargo, no todo aquel que escribía sabía leer, muchos de los monjes escribanos carecían de la facultad lectora para evitar que accedieran a los contenidos de los libros que transcribían, entonces como ahora, saber leer significaba poder. En consecuencia, comprender aquello que se lee era y es un acto subversivo que fortalece la ciudadanía y ayuda a conformar una personalidad democrática (Martínez, 2020), porque atenta contra el *statu quo*, el poder concentrado

en unos cuantos, lo que podría explicar el diseño de los programas de lectura en la educación básica dictados por organismos internacionales con fuertes intereses económicos.

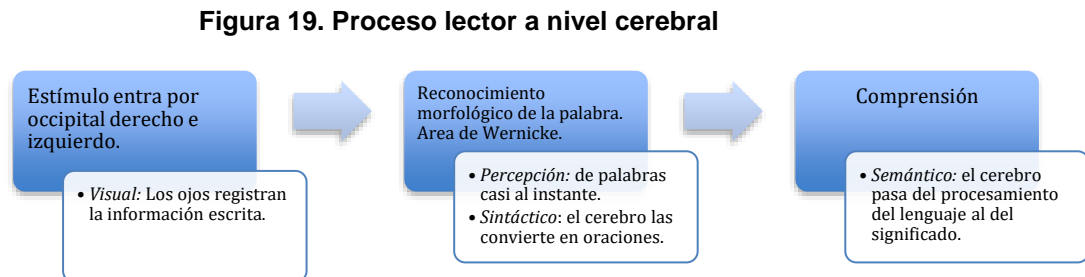
Hoy se sabe que: “Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización” (Lerner, 2001: 25), es por ello que la enseñanza de la lectura se ha transformado como resultado de las múltiples investigaciones que, sobre el complejo proceso de la lectura, se han realizado. A mediados del siglo XVIII se comprendió la relación existente entre lectura y escritura decidiendo que debían de enseñarse juntas y de una única forma, ya que la lectura ayudaba a la escritura y viceversa, es por ello que actualmente la instrucción de ambas habilidades surgen al unísono (Solé, 2001).

El mero almacenamiento de información que el periodo de la ilustración infundió en la actividad lectora, poco a poco se ha ido transformando, es así que al esquema de los años cuarenta, en donde se describía a un lector pasivo que captaba el significado transmitido por un texto sin que mediara un análisis, se contrapone a las teorías que reconocen a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como el “conjunto de habilidades cognitivas que permite al sujeto adquirir y exhibir información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso” (Manning y Pearson citados en Cabrera, 1994: 51).

El lector aprende a comprender (Calero, 2011), la destreza que exige una lectura autónoma se adquiere y se cultiva con la práctica (Garrido, 2012). Dar cuenta del esfuerzo que conlleva construir el proceso de comprensión remite necesariamente al primer paso: aprender a leer, la denominada *alfabetización funcional* (Cassany, 2006: 6), que hace referencia a la identificación de grafías y su traducción en sonidos, lo cual precisa, además de adiestramiento en el dominio del sistema alfabético y ortográfico, la activación de un complejo “proceso [perceptivo] que permite al lector reconocer el texto escrito como representación del lenguaje hablado” (Cabrera, Donoso y Marín, 1994: 15).

## a. Lectura a nivel cerebral

La ruta de lectura a nivel cerebral parte de la percepción visual de las letras hasta llegar a la atribución de un significado que el cerebro construye. Se trata de un proceso cíclico: visual, perceptivo, sintáctico y semántico; uno se sucede al otro (Goodman, 2006), como se representa en el siguiente esquema (Figura 19).



Elaboración propia con base en Goodman (2006).

1. *Visual*: Los ojos registran la información escrita, el conocimiento del lenguaje, lo que sabemos, permite predecir lo que se verá.
2. *Percepción*: Casi instantáneamente la información se convierte en imágenes perceptivas (letras, estructuras sintáctica y semánticas).
3. *Sintáctico*: las imágenes perceptivas se convierten en oraciones, el cerebro decide si la estructura sintáctica es una pregunta, una afirmación o una orden para poder entender el sentido.
4. *Semántico*: Todo se fusiona y se revelan los términos, el cerebro pasa del procesamiento del lenguaje al procesamiento del significado.

La concepción mecánica de la lectura es creer que aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo es leer, sin embargo, la compleja cuestión lingüística es la parte más simple del proceso lector. La interpretación del texto, cuando el lector extrae lo que le interesa y elabora sus propias ideas es un intrincado entramado en donde los aportes del lector son tan importantes como el texto y el contexto. “La lectura es constructiva”, afirma Goodman (2006: 152), pero ¿cómo se construye?, ¿qué es leer comprensivamente?

## **b. Leer es comprender**

La lectura es una construcción social pero individual, un proceso que se ve coronado cuando el lector reflexiona, evalúa, comprende, y se fortalece ante nuevas lecturas. Para Rosenblatt la lectura es una “transacción”, una acción recíproca entre los signos y el lector en donde: “El lector trae al texto la `suma´ internalizada, la acumulación o memoria de pasados encuentros internos” (1985: 69), y utiliza sus experiencias pasadas, conocimientos previos, para deducir el significado de lo que lee, reorganiza y logra una nueva interpretación, por lo que el sentido no está solo en el texto o en la mente del lector, es una mezcla continua, una espiral.

El modelo transaccional supone tantas interpretaciones del texto como lectores existen, lo cual significa que, si bien la lectura es una experiencia creada por el lector, la construcción de significado en esencia se trata de una actividad social, es el intercambio de interpretaciones lo que construye la comprensión de lo leído de manera más profunda. Establecer conexiones intelectuales con otros pensadores lleva al lector a pensar por sí mismo (Garrido, 2012) y la escuela es la puerta de acceso para coincidir con otros universos personales, con otros puntos de vista, con otras experiencias del mundo. Colomer (2002) sostiene que la discusión colectiva enriquece la comprensión, porque cuando se argumenta una postura “cada interpretación individual es cierta [...] y la forma más completa de comprender radica en sumar varias interpretaciones” (Cassany, 2006: 57), interpretaciones que se hacen en el marco de un contexto.

Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social, es decir, se lee dentro de un contexto en donde las convenciones sociales y culturales intervienen en la interpretación de un texto. Daniel Cassany (2006) describe tres planos de lectura: *las líneas*, *las entre líneas* y *detrás de las líneas*. la alfabetización permite el acceso a la lectura de la *línea* al significado semántico; un lector entrenado podrá acceder a *las entre líneas* de un texto, deducir lo que las palabras no dicen de manera literal; llegar *detrás de la línea*, precisa de un lector experto con herramientas y experiencia para desentrañar con que intención escribió el

autor, el para qué del texto en un contexto determinado. Lo cual requiere de un involucramiento emocional además de cognitivo, de una sofisticada capacidad de comprensión la llama (2007) Casanny.

Un texto, nos dice Rosenblatt (1996), es simplemente marcas sobre papel, un objeto en el ambiente hasta que algún lector efectúa una transacción con éste. El lector es entonces un sujeto activo ante las ideas que lee, un transformador y productor de nuevos pensamientos, por tanto la lectura es: un proceso cognitivo- creativo y personal-colectivo además de emocional afectivo.

Formar lectores críticos y motivados a crear nuevos significados parte de la construcción de la comprensión lectora, del conocimiento y selección de estrategias lectoras adecuadas al texto.

### **c. La construcción de la comprensión lectora**

El sentimiento de incapacidad que experimenta un lector que descodifica palabras, pero no entiende lo que éstas le quieren decir es muy común en los estudiantes y tiene importantes implicaciones no solo a nivel escolar: “aspectos como el éxito o el fracaso escolar, la preparación técnica para acceder al mundo del trabajo, el grado de autonomía y desenvolvura personales, etc., se relacionan directamente con las capacidades de la lectura” (Cassany, 2003: 194).

... la apabullante sensación de que no entiendes nada y el texto está fuera de tus posibilidades. A veces es como leer una lista de oraciones sin conexión entre ellas, y a veces te llevas la sorpresa de creer que estabas entendiendo pero que el texto decía cosas diferentes a las que tú habías interpretado (Ripoll, 2013: 6).

No comprender genera desinterés en la lectura y esto, a su vez, ahonda los problemas de comprensión lectora, generando un círculo vicioso que limitará el conocimiento. Cuando una persona no comprende el sentido global de un texto no puede lograr un aprendizaje significativo, porque no relaciona los conocimientos nuevos con los



previos, al respecto Ausubel (1976), explica que para un aprendizaje significativo factible son necesarios algunos elementos, en este caso estrategias de comprensión lectora, que facilitan la asimilación y reorganización de las nuevas estructuras mentales de quien aprende.

“La lectura no es un proceso automático sino estratégico: según el objetivo que se persiga” (Cabrera, Trinidad, Marín, 1994: 47), enseñar a dirigir el proceso de comprensión, permite decidir cuándo, por qué o para qué utilizar una estrategia a partir de las motivaciones de lectura.

La comprensión lectora debería ser una prioridad en la agenda educativa. Si bien el ciclo de reformas curriculares de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) estuvo orientado al desarrollo de competencias que establecían la lectura como base para la construcción del conocimiento autónomo, la realidad es que en las aulas no hay tiempo sino para enseñar a decodificar. Si se pretende que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje y aprenda a aprender (SEP, 2011), la meta de la educación básica, como lo plantea Felipe Garrido, precisa de adecuar los programas de lectura y escritura para “formar una población lectora, facultada para escribir correcta y claramente, [solo entonces] tendremos los lectores autónomos” (2012: 130).

#### **d. Leer en la escuela**

La obligatoriedad de leer y lo que se lee en la escuela ha generado una verdadera aversión hacia ella, por tanto, es en la escuela en donde se debe cambiar este paradigma, cada docente desde su aula tiene la posibilidad de hacerlo.

Lograr que los alumnos vayan más allá de la comprensión literal de lo que leen es uno de los propósitos centrales en primaria y secundaria. El objetivo es que progresivamente realicen un mejor análisis de los textos y asuman una postura frente a ellos, lo cual requiere un trabajo sostenido en la educación básica (SEP, 2011: 32).

En los programas de Educación Básica del 2011 existe la propuesta didáctica de forjar estudiantes lectores críticos, pero no estipula cómo hacerlo, lo que deja la puerta abierta para propuestas como la que en esta investigación se plantea, la cual retoma la concepción holística del proceso de la comprensión lectora de Daniel Cassany (2003), en donde se atiende la triada *lector, texto y comprensión lectora*, entendiéndose esta última como una adquisición cognitiva que se resumen en el siguiente abecé:

- *Aprender a leer el código*, por ser principalmente textos literarios de tipo narrativo las lecturas con las que se trabaja, se precisa fomentar en el **lector** la competencia literaria, entendiéndola como: “los conocimiento, hábitos lectores y actitudes que favorecen la lectura, la escritura y el disfrute de los textos literarios o de intención literaria” (Lomas, 2017: 85). Esta competencia no es una capacidad innata, el discurso literario se aprende a leer porque utiliza “un lenguaje especial, con capacidad connotativa y autonomía semántica” (Cerrillo, 2007, s/n).

La educación literaria parte de propiciar el goce estético de la lectura, de su valoración receptiva e interpretativa. El lector literario, a partir del análisis de su mundo interno, accederá a la interpretación de la realidad externa. Y ¿por qué narrativa literaria? Porque el texto literario es “capaz de abrir el horizonte de experiencias y expectativas de quienes leen a través de la indagación sobre otra gente...” (Lomas, 2017: 101), y propicia la indagación crítica partiendo de la emoción.

- *Buscar textos del entorno del aprendiz*, la actividad lectora también está determinada por la interacción con el texto y autor del texto, cuando se lee un material significativo se establecen conexiones entre la lectura y la vida cotidiana. Con el fin de propiciar una visión integral de la sexualidad, que implica una amplia gama de aspectos físicos, emocionales y sociales, la intervención no precisa de lecturas especiales sobre el tema, dado que la sexualidad está

presente en todos los espacios de la vida (Bondi, 1998), se trabajan principalmente textos narrativos literarios, que a diferencia de los textos informativos no son explícitos. En las lecturas literarias el lector debe esforzarse por llenar los espacios vacíos con experiencias previas y al estar liberado de la obligatoriedad de aprender, disfruta, lo cual paradójicamente redundará en aprendizaje.

Para la intervención se toma la definición de *texto* que Romeú refiere como: “todo aquello de lo que se puede hacer una “lectura” y atribuirle un significado, como los textos orales, los escritos, las pinturas, esculturas, filmes o simplemente la forma en que vestimos o vivimos” (Citado en Cassany, Luna y Sanz, 2003: 193). Asimismo, se asume la caracterización que Kaufman y Rodríguez hacen de los *textos narrativos* a partir no solo de su función, también de su trama, esto es, por el modo que presentan los contenidos. Las autoras denominan textos narrativos aquellos que describen “hechos y acciones en una secuencia temporal y causal” (1993: 26), e incluyen en esta categoría a todos los descritos en la figura 20.

A los que se suman el *anuncio publicitario\** categorizado por Carlos Lomas como un subgénero narrativo, al describirlo como un microrrelato “formado por textos muy breves y concisos, que narran historias que suceden a personajes” (2017: 105); y el *filme\*\**, un texto cinematográfico que según Francesco Casetti y Federico Di Chio: “expresa, significa y comunica” (Citado en Ferrati: 2001: 180).

**Figura 20. Clasificación de textos narrativos por su función y trama**

<b>Función</b>	<b>Informativa</b>	<b>Expresiva</b>	<b>Literaria</b>	<b>Apelativa</b>
<b>Trama</b>				
<b>Narrativos</b>	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Carta Filme**	Cuento Novela Poema Historieta	Aviso Historieta Anuncio publicitario*

Elaboración propia con base en Kaufman y Rodríguez (1993), Lomas (2017) y Casetti y Di Chio (2001).

Si bien en la intervención se plantea abordar diversos textos narrativos, se le otorga un papel preponderante al cuento, porque el “relato en prosa de hechos ficticios” (Kaufman y Rodríguez, 2003: 30), propicia la motivación a la lectura y la creatividad en la expresión escrita, así como por su valor afectivo al establecer conexiones con la vida del lector. A fin de cuentas, el placer estético que procura la narración de un cuento en palabras de Gillig: “no nos da otro poder más que el de asumir lo real por una cultura de lo imaginario” (2000: 31) y ello es de suma importancia en una sociedad en la que el principio de realidad se impone al del placer.

- **Crear espacios de discusión**, al leer en compañía, con estrategias de grupo la comprensión lectora se consolida a partir de la apropiación del texto en comunidad, favorece el acceso a la información que el autor dejó plasmado en su escrito (Ripoll, 2013). Promover el diálogo y el intercambio de opiniones para debatir los valores ideológicos de cada texto y fomentar las ideas personales requiere de estrategias. Con la intención de referir el significado de estrategia se parte de concebirla como un mecanismo cognitivo “que nos ayudan a manejar y entender la información que nos llega” (Calero, 2011: 19), que se complementa con lo que Ripoll denomina *Procesos cálidos*, actividades que suponen intercambio y participación con otras personas (2013), se promueve el disfrute de la lectura para acceder a la comprensión.

#### **e. Educación de la sexualidad**

La educación integral en sexualidad está establecida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Pero aún siendo un derecho intrínseco del ser humano, y con una reconocida importancia para contrarrestar problemáticas como el embarazo en adolescentes,<sup>16</sup> las Infecciones de transmisión sexual, o la violencia de género, resulta un tema difícil de

---

<sup>16</sup> Según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) el registro de nacimientos en adolescentes entre 10 y 19 años es de 11 mil al año.

abordar para padres y educadores. Sin embargo, es posible acceder a la educación de la sexualidad a través de textos literarios, sin que resulte embarazoso o atemorizante para los adultos. La sexualidad está presente en todos los ámbitos de la vida y la literatura es una reflexión de la vida, por tanto en las obras literarias está implícita la sexualidad. En términos de Lomas, la literatura permite analizar "la misoginia [...], el racismo [...], evaluar los efectos indeseables del amor romántico, aludir al sesgo social y sexual" (2017: 101). Se puede formar al estudiante en temas sexualidad a partir de procesos cálidos que lleven a la lectura recreativa y analítica, cuando el adolescente llega a la información a través de la inferencia, de la emoción y no de un conocimiento dogmático se está educando en sexualidad.

Cabe precisar que informar no es educar. Si bien es importante fortalecer el proceso de comprensión lectora para buscar, seleccionar y evaluar *información sexual*, entendiendo por ésta: "transmitir hechos y datos acerca de cómo funciona el cuerpo y cómo se pueden prevenir situaciones que a menudo se asocian o generan problemas de salud" (Hurtado et al., 2011: iii); es la *educación de la sexualidad* la orientada a: "desarrollar y favorecer las aptitudes y actitudes en la interrelación entre las personas en una sociedad determinada" (Hurtado et al., 2011: iii); para cambiar actitudes informar no basta, aunque sí ayuda.

## 2. Sexualidad y los textos literarios narrativos

La lengua y, en el caso particular que nos ocupa, la comprensión lectora, son el soporte para la construcción de conocimientos, incluidos los de sexualidad. Acostumbrados a pensar la sexualidad en función de los órganos sexuales y las relaciones coitales, se le desvincula de los diversos aspectos de la vida en que está implicada, como el cuidado de la salud, las relaciones con los otros, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto, la expresión de los sentimientos, la autoestima, la perspectiva de género y por supuesto el placer. La contracara de estos tópicos la tenemos en la enfermedad, las relaciones de violencia, la intolerancia y la falta de respeto, la represión, la baja autoestima, la violencia de género, el dolor y la culpa, estos últimos, reflejo de una inadecuada formación en sexualidad.

Descifrar lecturas a partir de un contexto personal, hace conscientes los valores individuales, familiares y sociales. Las lecturas, sin ser moralizantes, pueden promover el autocuidado, el respeto a la diferencia, reconocer y reflexionar sobre la falta de equidad. Se puede decir que al partir de una educación estética se llega a la ética (Lomas, 2017), contrario a lo que piensan algunos grupos conservadores, abordar temas de sexualidad no promueve las relaciones, ni interfiere en las preferencias sexuales, pero sí favorece el ejercicio de una sexualidad responsable.

Desde la antigüedad el relato ha sido portador del conocimiento, los roles tradicionales asignados a hombres y mujeres están reflejados en los cuentos infantiles tradicionales (Sartelli, 2018), actualmente existe una literatura infantil y juvenil (LIJ) que rompe con la matriz heterosexual (Butler, 1993). Novedosas perspectivas en materia de género que permiten un lúdico análisis del sistema patriarcal en el que estamos insertos y que llevan a pensar en formas de vida más democráticas, donde en un clima afectivo, por medio de la literatura, se escuche la voz de otro para acceder a la propia. A través la lectura y la Pedagogía por Proyectos puede ser posible.

### **3. La Pedagogía por Proyectos, escuela para la vida**

Las relaciones sociales entre estudiantes y profesores son condición necesaria para construir el conocimiento, sostiene Vygotsky (1978), a ello habría que añadir que ese trabajo en grupo, además, debe ser cooperativo, una red de interacciones para potenciar el desarrollo de cada uno de los miembros del equipo, esto es, para aportar logros individuales en un marco de interrelaciones y ayuda mutua. Es así que se propone transitar a los estudiantes en el proyecto de intervención, como protagonistas de su aprendizaje. En el estudiante hay un gusto por los relatos y partimos de éste para trabajar, bajo el enfoque didáctico de la *Pedagogía por Proyectos*, con textos narrativos de su interés, dialogados en colectivo en espacios de libre expresión, donde los lectores habrán de construir significados, reconocer emociones personales y liberarse de los prejuicios que la sexualidad arrastra. Todo ello al acceder a la lectura entre líneas.

#### **a. Pedagogía por Proyectos conceptualización y antecedentes**

La Pedagogía por Proyectos es una estrategia pedagógica en la que se propone un "cambio de estatus" de los niños en la escuela, en donde los estudiantes pasan de ser receptores del conocimiento a protagonistas de su propia formación académica y social. A partir del desarrollo de un proyecto que los chicos construyen de acuerdo con sus intereses, gestionan y consolidan un aprendizaje significativo de la lectura y la escritura (Jolibert y Sraïki, 2014). La Pedagogía por Proyectos tiene como base la colaboración y cooperación entre iguales para la adquisición de competencias, y el docente, como uno más dentro del grupo tiene el papel de un facilitador en ese proceso de aprendizaje.

La Pedagogía por Proyectos es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos (Jolibert,1994:sp).

La función principal del educador es *no invalidar* a los estudiantes. En el aula, los chicos hablan, sienten, hacen uso de textos y discursos en situaciones reales para “comprender y elaborar, para pensar y pensar el mundo” (Jolibert y Sraïki, 2014: 12). Esta concepción de la enseñanza/aprendizaje de la lecto-escritura, es resultado de una investigación-acción de varios años coordinada por Josette Jolibert, profesora-investigadora, especialista en Didáctica de Lengua Materna, que con sus colaboradores buscaron contrarrestar las dificultades y el “bajo nivel” que en materia de comprensión y producción de textos presentaban los alumnos de la *École Élémentaire* (escuela elemental en Francia). A partir de un nuevo enfoque pedagógico: la Pedagogía por Proyectos y utilizando como estrategias la “interrogación de textos” y el “módulo de aprendizaje de la escritura”, se empoderó a los estudiantes, quienes a través de la autogestión de su aprendizaje lograron su autonomía lectora-comprendedora y productora de textos.

El aprendizaje de la lectura y producción de textos como objeto de estudios y el trabajo con educadores de Ecoen (en los alrededores del Norte de París), y posteriormente con docentes de tres escuelas de Valparaíso (Chile), dan como resultado cuatro libros: *Former des enfants lecteurs* (1984), *Former des enfants producteurs de textes* (1988), *Former des enfants producteurs de textes* (Tomo 2, 1991) y *Former des enfants lecteurs et de poèmes* (1992); que son a la vez propuestas didácticas y testimonios de los logros de la Pedagogía por Proyectos.

Los proyectos como espina dorsal en la construcción de saberes es uno de los temas fuertes de los diferentes movimientos pedagógicos (Perrenoud, 2000). La Pedagogía por Proyectos, se ha enriquecido de las distintas aportaciones pedagógicas que describimos.

## **b. Marco teórico de referencia**

Esta propuesta se sustenta en una teoría constructivista del conocimiento, la cual postula que *el aprendizaje es percibido como un proceso activo, no pasivo, que se*



*construye, no se adquiere.* A finales del siglo XIX el movimiento denominado la *Escuela Nueva*, otorga una visión antagónica a la educación «magistrocéntrica» tradicional. John Dewey, reconocido como el fundador filosófico de este enfoque, pedía que la educación se basara en *experiencias reales*. Por su parte William Kilpatrick, su discípulo, y autor de la teoría sobre el *método de proyectos*, retoma de pedagogos como Pestalozzi, Dewey y Parker la necesidad de un *aprendizaje significativo* basado en los intereses del educando, principio fundamental en la Pedagogía por Proyectos.

### **1) Fundamentos de la Pedagogía por Proyectos**

Pedagogía por Proyectos se fundamenta en un nuevo enfoque del aprendizaje de la lecto-escritura, que sienta sus bases en diversas teorías pedagógicas, en las cuales el aprendizaje se construye (*constructivismo*); y todos los estudiantes son concebidos como seres capacitados para aprender (*educabilidad cognitiva*) si se les otorgan las condiciones adecuadas y oportunas para su desarrollo intelectual (*psicogenética y psicoeducativa*). Bajo esta visión el lenguaje oral es una herramienta de comunicación que se desarrolla a través de la práctica, lo mismo que el lenguaje escrito, y por tal razón aprender hablar, leer y escribir deben corresponder a variadas situaciones de aprendizaje que impliquen prácticas de la vida diaria (*psicogenética y sociolingüística*), las cuales les permitan abordar las diversas dimensiones de la lingüística textual, situaciones en las que al final los llevarán a la autoevaluación (*metacognición*) de sus aprendizajes. Es por esto que la Pedagogía por Proyectos se rebela en contra de los textos escolares descontextualizados y propone textos funcionales y ficcionales enmarcados en proyectos que inviten a los niños a comunicarse y aprender, los *proyectos* y la *lengua* son los dos pilares de esta propuesta didáctica.

Si se concibe un proyecto como un plan de trabajo o conjunto de tareas voluntariamente emprendidas por un grupo de estudiantes, con el fin de resolver un problema real de su interés; se puede prever que durante el desarrollo del mismo, los participantes obtendrán un aprendizaje basado en el compartir, esto es, dialogar para descubrir, construir y reconstruir el conocimiento de manera cooperativa libre y tutelada, fomentado así la autonomía a partir de la relación y respeto entre iguales

(Parejo, 2014). Vygotsky (1934) defendía que el desarrollo intelectual es “resultado de proceso de socialización, de interacción [...] y que, con el auxilio del lenguaje, ayuda a la cría humana a incorporarse a la cultura” (Ruiz, 2005: 14).

Pero si bien el constructivismo es un enfoque, no debe confundirse con un activismo sin objetivo, porque “construir no es simplemente hacer” (Hernández, 2012).

Se puede realizar una importante actividad constructiva, aunque en apariencia se esté haciendo poco en el plano de la actividad manifiesta (conductual) y también puede realizarse escasa construcción del conocimiento aun cuando se realicen muchas actividades abiertas o públicas (Hernández, 2012: 16).

La revolución en el campo de la educación inicia con el *paradigma psicogenético*, su creador, Jean Piaget, es quien sienta las bases de un *aprendizaje activo*. Para los constructivistas psicogenéticos las “actividades del docente” se antepone al término enseñanza (Lerner, 1996), la enseñanza es pues una actividad subordinada al aprendizaje del estudiante. Pedagogía por Proyectos, además de ello, esgrime la autogestión del estudiante como preámbulo necesario para aprender a pensar por sí mismo. A continuación, se aborda el cómo.

## **2) Un reto al intelecto, ejes didácticos convergentes**

En Pedagogía por Proyectos se tiene plena confianza de que todos los estudiantes cuentan con la capacidad de desarrollo cognitivo para acceder a la lectura y la escritura a través de textos contextualizados (Jolibert y Sraïki, 2014), textos con valor emocional y funcional, que les ayudan en la resolución de problemas cotidianos, ya sea aclarando una duda o describiendo un procedimiento. Vygostky plantea que: “De la misma forma que los niños aprenden a hablar, deberían aprender a leer y escribir” (1978: 118), leyendo y escribiendo el estudiante comprende y utiliza lo que aprende. En este proceso los mediadores son muy importantes, Feuerstein (1997) aborda los beneficios del *aprendizaje interaccional* del sujeto con su entorno a través de un mediador, con su teoría de la *Experiencia del Aprendizaje Mediado*, sostiene que para que haya una interacción activa entre el individuo y las fuentes de estimulación se precisa de un

mediador que haga atractivo el estímulo y que cree los prerequisites o medios para alcanzar un fin. En Pedagogía por Proyectos el mediador propicia:

- *Estrategias de enseñanza/aprendizaje*

El docente establece las condiciones que favorecen el aprendizaje, a partir de textos que realmente se encuentran dentro del contexto de los estudiantes. Al trabajar con estrategias que favorecen los aprendizajes del grupo se concibe el *texto* en el sentido en que lo definieron Halliday y Hasan (1976: 293), como "una unidad de sentido en el contexto, una textura que expresa el hecho de que se relaciona como totalidad con el entorno en el cual está situado".

- *Vida cooperativa y proyectos dinámicos*

Bajo esta perspectiva se espera que el docente, tenga en cuenta la espiral del conocimiento para proveer a sus estudiantes un aprendizaje dinámico y constructivo. Que como un mediador lo exponga a la solución de problemas significativos, que reten su intelecto, pero acordes a sus etapas de desarrollo intelectual, y éste es precisamente el punto de partida de la Pedagogía por Proyectos, que de manera similar aspira a la convergencia de los intereses de los estudiantes con la enseñanza disciplinar. El proceso de enseñanza-aprendizaje se da a partir de situaciones reales, *la realización (solución) de un proyecto* llevado a cabo de forma cooperativa en donde los estudiantes asumen el total control de su aprendizaje, porque este parte realmente de sus intereses. ¿Qué quieren que hagamos juntos? es la pregunta detonadora para la indagación concreta que motiva la participación de los chicos en la tarea colectiva.

- *Autoevaluación y coevaluación*

La utilidad de los aprendizajes se da en la medida en que ayudan a sortear una necesidad o solucionar un problema, pero también cuando proporcionan el andamiaje para la resolución de nuevos desafíos a partir de la reflexión y sistematización de lo aprendido (*metacognición*). El estudiante valora la

*evaluación*, porque no es un juicio para castigar su desempeño, sino la brújula que guía futuras acciones para superar dificultades y optimizar sus aprendizajes; cuando aprender a *autoevaluarse* y *coevaluarse* el estudiante deconstruye la visión “bancaria” del aprendizaje (Freire, 1970), que lo considera un ser vacío y pasivo, en espera de ser llenado con conocimientos.

En la Pedagogía por Proyectos el conocimiento desvela su valor en la medida de que sirve para solucionar problemas y es el cimiento para adquirir nuevos aprendizajes. El conocimiento precisa de medios para conseguirlo, los espacios y los recursos son elementos que tienen la finalidad de facilitar o estimular el aprendizaje como se detalla en el siguiente apartado.

### **c. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje**

El término facilitador viene del vocablo latino *facilis* que puede traducirse como “fácil”, luego entonces, un facilitador es el que hace fácil o posible alguna cosa. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el facilitador es quien promueve una actitud activa del estudiante, pero también se encarga de crear, junto con los estudiantes, las condiciones físicas y cognitivas para lograr el éxito del aprendizaje. El docente facilitador es, pues, piedra angular en la estrategia formativa Pedagogía por Proyectos.

Una de sus tareas es la de fomentar relaciones cooperativas. Propiciar interacciones humanas efectivas y afectivas, precisa de ambientes gratificantes de aprendizajes, en donde el diálogo y la interacción entre los participantes, dos actividades fundamentales dentro del aula, se vean favorecidas. A continuación, se describen algunas de las condiciones generales que se adoptan para facilitar la construcción de aprendizajes.

#### **1) La reorganización del salón de clases, mobiliario y rincones**

El salón de clases está al servicio del trabajo grupal. No se trata de un mero cambio físico, una adecuada interlocución se verá favorecida con la ubicación apropiada del mobiliario de acuerdo con la actividad a realizar. Así como la forma tradicional de

mesas en filas es la metáfora de la rigidez de la enseñanza tradicional, una media luna o los mesabancos en círculo simbolizan unidad y diálogo.

Se denomina "rincón" a los espacios creados dentro del aula con temáticas específicas como: *el buzón* un aditamento que sirve tanto para enviar como para recibir correspondencia, es el principal vehículo de comunicación con el exterior; *las ciencias* provisto de materiales que propicien la experimentación es el espacio idóneo para detonar el espíritu científico; *los juegos matemáticos* funcionan como una buena estrategia para desvincular a esta materia de su mala reputación al hacer evidente su potencial lúdico. En estos espacios el niño trabaja una o dos veces por semana de manera libre y autónoma, haciendo uso de su libre albedrío.

Un rincón al que se le debe brindar particular atención es *la biblioteca del aula*, un acervo de libros dispuestos de manera lúdica y colorida en donde se invite al disfrute de la lectura, que ponga los textos al alcance de los ojos y de las manos del lector. La biblioteca del aula con su mera presencia es ya en sí una estrategia de lectura porque los chicos se acercan a buscar, además de libros, otros textos de acuerdo con su interés lector: revistas, atlas, periódico, catálogos y material producido por los estudiantes.

Además de ser fuente de información para todas las asignaturas, puede ser el único espacio de lectura no académica para los chicos que no cuentan con libros en casa. Su uso es también propicio para fomentar la responsabilidad turnada de su cuidado y renovación. Pero los textos no únicamente se encuentran en la biblioteca de aula.

## **2) Textualización del aula**

Las paredes en el aula no se limitan a guarecer a los niños, además de ser el escaparate de la expresión y los aprendizajes de los estudiantes, son las cronistas del día a día del trabajo escolar. Es por ello que se encuentran en constante renovación. ¿Qué se puede leer en las paredes?:

- *Textos funcionales de la vida escolar cotidiana*  
*Herramientas que organizan la vida colectiva* de manera diaria, semanal o hasta anual. Se engloban en herramientas todos aquellos textos que permiten organizar la vida de grupo; alguno de los cuales son adoptados en consenso. Ejemplos de éstos son: cuadro de asistencia, cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, lista de proyectos anuales, las reglas de la vida y el diario mural.
- *Textos u objetos que permiten a los niños ubicarse en el tiempo*  
*Tanto el reloj* como el calendario ayudan a la planificación de tareas, el punto de partida para la autonomía en el trabajo. Las observaciones meteorológicas y las representaciones cronológicas, pueden abonar información en los temas para las clases, y son también referentes de espacio y tiempo.
- *Información que llega regularmente al curso y los textos para comunicarse con la comunidad*  
Así como envían al salón textos administrativos, pósteres de campañas de salud, convocatorias o avisos; existe un intercambio de textos del aula hacia la comunidad porque los estudiantes no se encuentran aislados de su entorno, envían y reciben cartas, correos, mensajes de texto, invitaciones, propaganda, autorizaciones, etc.; ya sea para los padres de familia, el director de la escuela o el compañero de clase, todos estos materiales se colocan primero en las paredes del aula, posteriormente se archivan para conformar la "memoria social del curso".
- *La pared de la metacognición o de las sistematizaciones*  
Es la recopilación de todos los saberes logrados por los estudiantes, se obtienen al final de las actividades, cuando los chicos recapitulan y sistematizan el "cómo" obtuvieron su aprendizaje. Al desandar el camino de su aprendizaje para recuperar las huellas que caminaron para llegar a él, mismas que al quedar

plasmadas en un cartel les proveen de una herramienta que ha de ayudarles en situaciones análogas.

Los chicos expuestos a paredes textualizadas y rincones de lectura forjan una autonomía en cuanto a la sistematización de elementos lingüísticos, además, cuando en las paredes se exponen los textos producidos por los chicos se ponen a disposición de todos y no solo a la mirada docente. Un salón de clases textualizado habla y dice mucho, pero también otorga la oportunidad para aprender a leer y producir.

### **3) Implementación de una Pedagogía por Proyectos**

*¿Qué es lo que les gustaría hacer o aprender?* Este cuestionamiento parece dar al traste con el “control” y la “tranquilidad” que otorga una clase planificada. En un sistema en donde gruesos planes y programas escolares determinan el día a día de la vida en el aula, otorgar la voz a los estudiantes sobre lo que quieren aprender es un atentado contra los restringidos tiempos que se tienen en el año escolar para enseñar todos los contenidos. Integrar una Pedagogía por Proyectos supone no dejar de planificar las clases, sino de hacerlo tomando en cuenta el sentido de la actividad escolar con los estudiantes.

Significa terminar con el monopolio del diseño y la evaluación de las tareas en el aula y permitir que en grupo se decida y organice actividades, tiempos y espacios; es dar cabida a la autoevaluación, la coevaluación pero sobre todo a la responsabilidad. El papel del docente es el de un mediador que se interpone entre los estudiantes y la realidad, creando las condiciones de aprendizaje, el profesor ayuda al estudiante a tomar decisiones, confía en esas decisiones y los estudiantes ven en el profesor un facilitador a quien recurrir cuando surjan dudas. “En este proceso el mediador también se va modificando, va cambiando sus formas de intervención de acuerdo con las necesidades del sujeto” (Feuerstein,1997). Esta opción de trabajo exige una vida cooperativa.

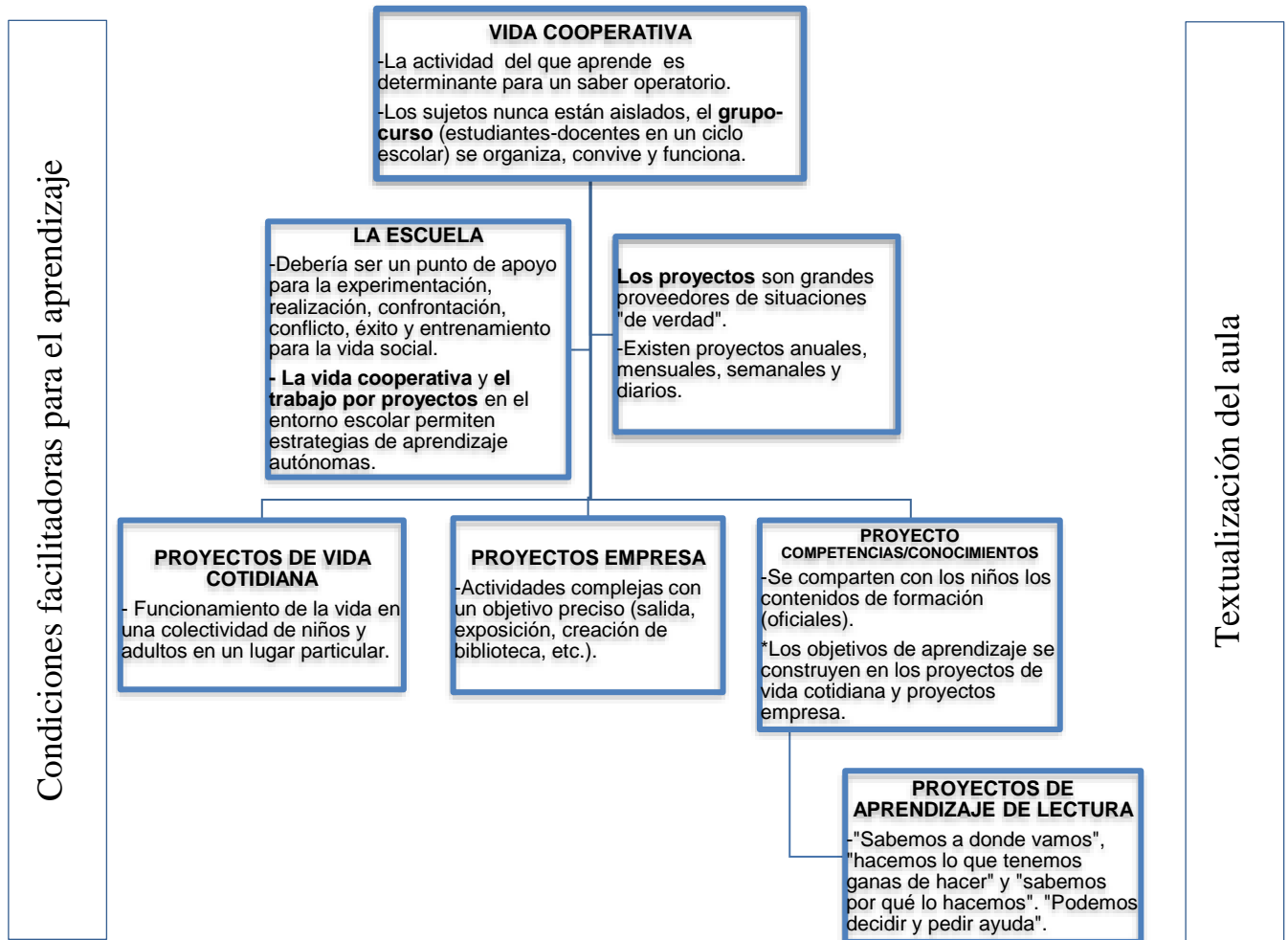
#### 4) Estimulación de una vida cooperativa

Nadie subsiste aislado, las diversas actividades realizadas en el aula tienen como propósito fomentar la vida cooperativa entre los estudiantes, donde la autorregulación juega un papel muy importante para el logro de objetivos a través del quehacer colectivo.

- *La comunicación oral* es una herramienta de relación, un elemento clave para los proyectos dentro del aula. Paralelas a las competencias de lecto-escritura que se construyen con el proyecto, el estudiante logra el desarrollo de competencias orales al transitar por las diversas fases del proyecto. Al fomentar la negociación, esto es la argumentación, como parte de las competencia para la toma de decisiones y la resolución de problemas, se abona también en el desarrollo de la personalidad, dado que tanto el respeto como la afectividad son fundamentales para expresar opiniones, ideas y sentimientos.
- *Niños activos en su medio administrado.* En su papel de facilitador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, el profesor otorga un valor real a la opinión y los acuerdos tomados, el docente es otro miembro del grupo con más experiencia que aportar en la toma de decisiones.
- *Aprendizaje de la vida cooperativa y la disciplina,* todos los miembros del grupo contribuyen al logro del proyecto a partir de la participación activa en un clima de respeto y afectividad, se aprende a trabaja por el bien común, entonces la disciplina funciona no como una acción coercitiva, sino como recurso para alcanzar el éxito de su empresa. En grupo “sabemos a dónde vamos” y “lo que queremos hacer”. La autorregulación como práctica se alcanza con el continuo ejercicio en la realización de proyectos, es decir, se construye paulatinamente y entre todos (figura 21).



**Figura 21. Vida cooperativa y pedagogía por proyectos**



Elaboración propia con base en el de Jolibert (1992)

#### **d. Tres tipos de proyectos en uno**

Pedagogía por Proyectos es “una estrategia de formación que apunta a la construcción y el desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias” (Jolibert y Sraïki, 2014: 32). Exigente, movilizadora y con plena confianza en las potencialidades del educando y del papel del profesor como mediador del trabajo por proyectos. ¿Qué implica organizar un proyecto? planeación en función no solo de los objetivos de aprendizaje, sino de las características del estudiante y del medio social en donde surge el *Proyecto colectivo*, el cual engloba los proyectos de: *acción, global de*

*aprendizaje y específico de construcción de competencias*, que detallamos a continuación.

### **1) El proyecto de acción:** (Lo que uno va a hacer)

Supone actividades complejas orientadas hacia un objetivo ambicioso pero específico. Ejemplos de ello son: organizar visitas fuera de la escuela; planear campañas en la comunidad; participar o preparar actos escolares importantes como ferias, exposiciones o encuentros deportivos.

Es importante mencionar que la complejidad del proyecto de acción va directamente relacionada con la colección de actividades a realizar, tareas que de requerir mucho tiempo y esfuerzo por lo que se habrá de evaluar su conveniencia. Un proyecto colectivo provee de situaciones de aprendizaje que el docente planifica en cinco fases.

- Fases de un proyecto colectivo

*Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción.* Los estudiantes dan propuestas, argumentan, deciden sobre lo que quieren hacer o aprender; el profesor estimula las propuestas y hace de mediador para llegar a un consenso. Después de consensuado el proyecto, el docente define con los chicos las actividades, posteriormente se da el reparto de las tareas y los roles.

La distribución de las actividades se da a partir de la respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Qué queremos hacer? (Objetivos); ¿Qué? (Tareas); ¿Quiénes? (Responsables); ¿Cuándo? (Calendarización); ¿Cómo? (Recursos humanos y materiales), los estudiantes negociaran con sus pares las tareas a realizar, finalmente el compromiso del grupo queda registrado en *El contrato colectivo*, un rotafolio que se pega a la vista de todos durante el proyecto (figura 22).

**Figura 22. Contrato colectivo, herramienta para planear un proyecto de acción**

CONTRATO COLECTIVO				
NOMBRE DEL PROYECTO:				
Tareas a Realizar	Responsables (el docente, entre otros)	Calendario	Personas-recursos	Material necesario

Cuadro recuperado de Jolibert y Sraïki (2014: 49)

Esta primera fase también da lugar al contrato individual que puntualiza las actividades particulares de cada miembro del grupo, y que cada estudiante negociará con sus pares (figura 23). Las actividades pactadas se registran en *El cuaderno individual de contratos de aprendizajes*, una herramienta que permite no solo realizar el balance final, sino que a lo largo del proyecto regula las actividades intelectuales (lectura y escritura) del estudiante, un registro de los logros y las dificultades que aún se tiene que trabajar.

**Figura 23. Contrato individual**

CONTRATO INDIVIDUAL DE _____ PROYECTO _____		
CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LECTURA Y EN PRODUCCIÓN DE TEXTOS	
	LECTURA	PRODUCCIÓN
Lo que yo tengo que hacer:	Lo que ya sé:	Lo que ya sé: Lo que vme gustaría a aprender:
Lo que logré hacer bien:	Lo que aprendí:	Lo que aprendí:
Lo que me costó hacer:	Cómo lo aprendí:	Cómo lo aprendí: Qué debo reforzar:
Mis resoluciones:	Mi recordatorio:	Mi recordatorio:

Cuadro realizado con base en el de Jolibert y Sraïki, (2014: 43)

*Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno.* Cuando los estudiantes responden a la pregunta *¿Qué queremos hacer hoy?* hacen explícito el aprendizaje que se va a obtener del proyecto. El cuestionamiento del profesor sobre *¿Qué debemos aprender?* identifica las competencias comunes a construir en función de las necesidades del proyecto. Esta fase culmina con el llenado de los dos primeros apartados del *Contrato individual* (*Lo que yo tengo que hacer* y *Lo que ya sé*) que el profesor elaborará con cada estudiante o grupo de estudiantes.

*Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construidas de los aprendizajes.* El docente organiza situaciones de aprendizaje que permiten a cada grupo gestionar los aspectos cooperativos del trabajo escolar, y a cada estudiante construir los aprendizajes necesarios a los que se comprometió; para ello implementa actividades de reflexión metacognitiva y metalingüística en las que el estudiante participa activamente.

Para verificar que se cumplan las tareas y quién necesita ayuda, el profesor hace un balance a partir de las preguntas: *¿En qué punto estamos?*, *¿Qué es lo que se ha ido realizando?*, *¿Qué nos queda por hacer?*, *¿Hay un grupo que necesite ayuda?* En este punto la ayuda del mediador para superar los obstáculos es muy importante.

*Fase IV. Realización final del proyecto de acción, evaluación pragmática.* Se refiere a la socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas: una presentación oral, una exposición, un cartel, un video, un montaje fotográfico, etc., que servirán para evaluar en la práctica las competencias construidas. El profesor supervisa y da el apoyo necesario para dar seguridad a los estudiantes, éstos por su parte preparan y dan a conocer a la comunidad el producto de su trabajo.

*Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción.* El proyecto no termina con la socialización, después de ésta se hace un balance de lo que funcionó

y lo que obstaculizó el proyecto; profesor y estudiantes comparan sus objetivos proyectados con los alcanzados y se discute en grupo mejoras con miras a proyectos futuros. El profesor ayuda a identificar los aprendizajes construidos o en construcción, a partir de una síntesis metacognitiva (colectiva e individual) que sistematiza el cómo se aprendió y lo que se debe reforzar, en grupo, se construyen herramientas recapitulativas que pueden utilizarse en actividades futuras del mismo tipo. Finalmente, los estudiantes registran y en los cuadernos de contratos sus necesidades de aprendizaje o de reforzamiento.

## **2) *El proyecto global de aprendizaje: (Lo que uno va a aprender)***

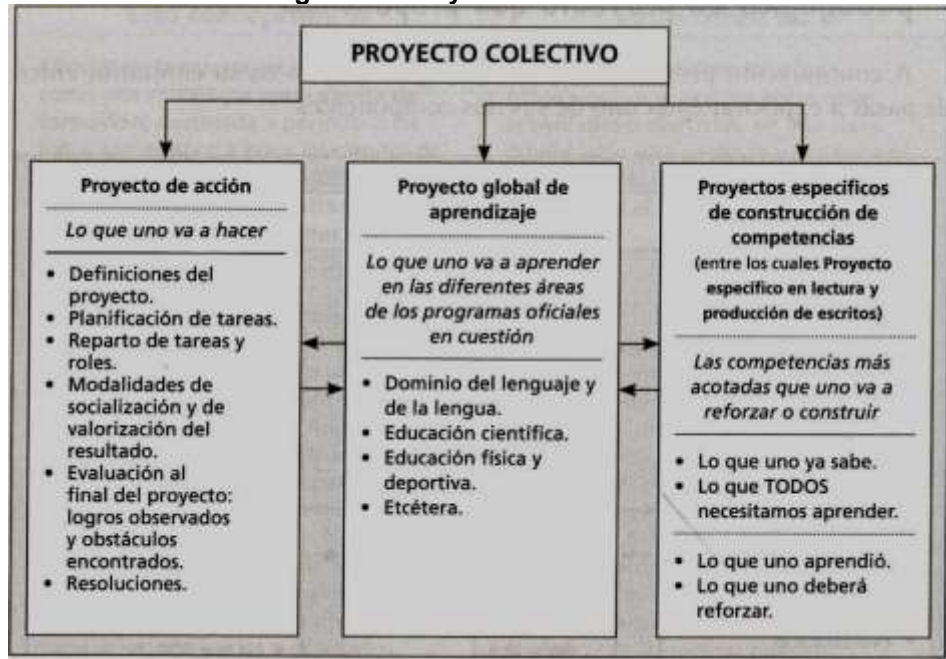
El proyecto en sí mismo implica situaciones de aprendizaje en varias áreas, materias o asignaturas identificadas por los programas oficiales, el docente parte de estos para planificar los aprendizajes pertinentes. Se pone al alcance de los niños el programa oficial, lo cual contribuye a que los proyectos se elaboren de acuerdo con el programa, a partir de planificaciones de aprendizaje razonadas en consenso, y de acuerdo con las prioridades de aprendizajes para el bloque o periodo.

## **3) *Los proyectos específicos de construcción de competencias: (Las competencias que uno va a reforzar o construir)***

A partir de un proyecto específico se construyen competencias puntuales que se precisan a medida que se desarrolla el proyecto. La evaluación de las competencias construidas o en construcción, es objeto de una reflexión por parte del estudiante, se realiza a partir del ejercicio de la metacognición, tanto en colectivo como de manera individual.

Es importante destacar que todo proyecto específico contribuye de forma explícita a la construcción de competencias. El estudiante sabe que cada actividad está justificada, no hay ningún aprendizaje sin un por qué, es decir, los niños tienen conocimiento de las competencias que con el proyecto van a lograr (figura 24). En el caso particular de esta investigación serán las referentes a la comprensión lectora.

Figura 24. Proyecto colectivo



Herramienta tomada de Jolibert y Sraïki, (2014: 32)

### e. Estrategias para atender la lectura y escritura

Leer y producir textos van de la mano, desde que se accede a la cultura escrita se lee y escribe para comprender la vida y también para desenvolverse en ella. Formar niños comprendedores y productores textos a partir de una Pedagogía por Proyectos implica la apropiación progresiva y estructurada del funcionamiento de la lengua a través de prácticas comunicativas reales, en donde la construcción de un texto o de su significado se da teniendo como marco un proyecto. Esta concepción pragmática de la construcción de la lengua parte de concebir la lectura y la escritura como un largo proceso cognitivo y afectivo que requiere del hacer con las palabras.

#### 1) Módulo de interrogación de textos

“Leer es interrogar un texto, es decir construir activamente un significado”, afirma Jolibert (1991), y el módulo de interrogación de textos es una estrategia didáctica en donde se sistematiza el proceso lector. La interrogación de textos tiene como objetivo que los chicos aprendan a comprender textos. ¿Cómo? A través de la búsqueda del

significado de textos completos encontrados en situaciones reales de uso, de los que se desee o se tengan la necesidad de elaborar su sentido. La interrogación de textos promueve la autonomía del estudiante al fomentar la lectura como un medio para alcanzar un objetivo personal, por tanto, sirviéndose de la lectura el estudiante dirige su aprendizaje y construye sus competencias no únicamente de índole lingüística. Cuando logra descifrar el sentido de un texto están implícitas las interacciones sociales con los mediadores (compañeros, el profesor, los padres, la comunidad) que le llevaron a enfrentar esa lectura y con la reflexión sobre el "cómo lo hizo" (metacognición), sistematiza la estrategia para utilizarla en situaciones similares, lo cual contribuye a su formación como lector autónomo.

Si bien los motivos para realizar una lectura pueden ser tan diversos como los proyectos que las motivaron, la estrategia de interrogación de textos siempre estará conformada por tres momentos: *Preparación para el encuentro con el texto*, *Construcción de la comprensión del texto* y la *Sistematización metacognitiva y metalingüística* que a continuación se detallan:

- *I Preparación para el encuentro con el texto*

Se trabaja con textos surgidos de la necesidad del grupo en el marco de un proyecto que requiere investigación y movilización de estrategias eficientes (lo que debo hacer y cómo lo voy a hacer). Teniendo como base los saberes previos para la construcción de nuevos conocimientos, se construye en conjunto, partiendo de lo individual, el sentido de un texto.

-*Desafíos cognitivos*: Articular una significación argumentada y coherente.

-*Desafíos metacognitivos*: Explicitar las estrategias utilizadas para lograr la significación, esto posibilita volver a usarlas en otras situaciones.

- *II Construcción de la comprensión del texto*

El encuentro con el texto se da a partir de una lectura:

-*Individual*, el estudiante descubre el texto y por sí mismo construye la primera significación a partir de sus recursos.

-*Silenciosa*, no centrada en la oralización ni el desciframiento que van en detrimento de la comprensión.

-*Negociada y en co-elaboración de significados parciales*. La clase como un grupo de investigadores construye el significado total a partir de síntesis parciales o elaboración de herramientas. Auxiliada, de ser necesario, por la *pedagogía del regalo*. Si bien se apunta a forjar la lectura autónoma los estudiantes aún carecen de conocimientos que limitan el acceso a nuevos aprendizajes, es en esas situaciones cuando se “regalan” ciertos andamiajes para que el chico pueda alcanzar su objetivo. La lectura en voz alta, posterior a la realizada en silencio o el significado de una palabra son ejemplo de esos obsequios.

-*Elaboración continua de una representación completa del sentido del texto*, se refiere a una síntesis que clarifique todo lo que se discutió durante la construcción del significado del texto. El profesor puede realizar la lectura oral de un relato que exprese en su ejecución el sentido del texto.

- *III Sistematización metacognitiva y metalingüística*

Se trata de la recapitulación de lo aprendido durante la sesión no solo respecto al texto, también del comportamiento de los alumnos. A partir de la reflexión sobre el camino andado se recuperan las huellas del proceso (herramientas), que han de reutilizarse en el futuro, ejemplo de éstas son: las siluetas textuales, los cuadros recapitulativos, los glosarios o diccionarios ortográficos que día con día se enriquecen. Herramientas al alcance de la mano (*Cuaderno de hallazgos en lectura y producción de escritos*, *Cuaderno de textos interrogados*) o de la vista (*Pared de herramientas*) para su consulta.



Es importante destacar que dichas herramientas no son impuestas por el maestro, colaborativamente el grupo las diseña con base en sus recientes descubrimientos del código escrito y todas son susceptibles de ser mejoradas.

## **2) Módulo de escritura**

El módulo de aprendizaje de escritura es una estrategia de resolución de los problemas que han de sortearse en la producción de un texto escrito, la cual fomenta la autonomía de la producción textos escritos a partir de proyectos de acción. En función de objetivos y necesidades, colectivas o personales, se realizan textos pertinentes, que a su término proveen de estrategias y herramientas reutilizables para la elaboración de nuevos textos.

La escritura implica una doble complejidad la de enfrentar un texto y la actividad cognitiva de la escritura, que contempla tres momentos: *I. Preparación para la producción del texto, II. Gestión de la actividad de la producción del texto y III. Sistematización metacognitiva y metalingüística.*

- *I. Preparación para la producción de un texto*

El texto debe darse en el marco de un proyecto de acción; lo estudiantes deben saber para qué y para quién escriben, la escritura siempre debe alcanzar a un destinatario quien realizará la evaluación pragmática del escrito para los autores.

- *II. Gestión de la actividad de la producción del texto*

Precedida por borradores que permitirán la comparación de la primera escritura con el texto final que evidencia las reescrituras que se dan en el proceso, se logra la “*obra maestra*”, denominación que se otorga a la producción final del texto, porque es un término que implica la excelencia de la última presentación.

- *III. La sistematización metalingüística y metacognitiva*

Es la apropiación progresiva de las funciones de la lengua escrita es *el retorno reflexivo* sobre la actividad, (balance personal) recapitulación y categorización

de lo aprendido. Este momento se refiere a la elaboración de herramientas de sistematización a partir de los descubrimientos de nuevos aspectos del código escrito: herramientas para reutilizarse en nuevas situaciones.

Cuando un lector se enfrenta a un texto, para descifrarlo o redactarlo, se encuentra ante un problema a resolver y los procesos que intervienen para resolverlos son de dos tipos: cognitivos y lingüísticos.

### **3) Siete niveles de conceptos lingüísticos**

*Cognitivamente* los procesos mentales que se activan son: la *anticipación*, el estudiante clarifica el sentido de su actividad, hace uso de sus conocimientos previos en situaciones similares y busca cómo encarar la tarea de lectura o escritura. Durante la realización de la tarea se detonan *procesos de elaboración y estructuración* que le permiten formular hipótesis de sentido o forjarse una imagen mental del texto, se comienza a construir una representación parcial de éste.

Los siguientes *procesos de identificación y utilización de marcas lingüísticas* le permiten tejer las relaciones semánticas de los componentes de la lectura, lo que dará lugar a que pueda hacer inferencias y culminar finalmente con la representación completa del texto a leer o producir. Durante y después de la realización de la tarea se dan gradualmente *procesos de evaluación* que permiten reajustar estrategias o conductas.

*Lingüísticamente* Jolibert y Sraïki (2006) establecen *siete niveles de conceptos lingüísticos* a trabajar, agrupados en cuatro bloques: *I. Contexto general del texto; II. Estructuras del texto en su conjunto; III. Estructuras de la frase y IV. Estructuras de la palabra*. Al interrogar un texto se “detecta las huellas, las marcas y manifestaciones; en suma: los índices o las claves de significación que dejan los siete niveles” (Jolibert y Sraïki, 2006:). Los conceptos lingüísticos parten del nivel más general hasta llegar a la microestructura, como se detalla en la figura 25.

**Figura 25. Los 7 niveles de conceptos lingüísticos para lectura y/o producción de textos**

<b>BLOQUE I. CONTEXTO GENERAL DEL TEXTO</b>	
Nivel 1 La noción del contexto.	- <b>Situación:</b> Por qué vía llega el texto. - <b>Textual:</b> Autónomo (carta, volante, etc.); Parte de un escrito (diario, revista, álbum, fichero, etc.).
Nivel 2 Principales elementos de la situación comunicativa.	- <b>Emisor:</b> ¿Quién lo escribió? - <b>Destinatario:</b> ¿A quién está dirigido? - <b>Propósito:</b> ¿Para qué fue escrito? - <b>Desafío:</b> ¿Qué se espera?, ¿Es conveniente? - <b>Objeto:</b> ¿Qué comunica?
<b>BLOQUE II. ESTRUCTURAS DEL TEXTO EN SU CONJUNTO</b>	
Nivel 3 Tipo de texto.	- <b>Funcionales:</b> cartas, recetas, pósters, noticias, reglas... - <b>Ficcionales o literarios:</b> cuento, leyenda, poema...
Nivel 4 Superestructura del texto.	- <b>Organización espacial:</b> silueta. - <b>Dinámica interna (lógica):</b> Cronológica/reseña, pragmática/receta. Narrativa/relato. Argumentativa/anuncio. - <b>Coherencia y cohesión:</b> a nivel textual.
Nivel 5 Principales conceptos de lingüística textual.	- <b>Enunciación:</b> elección de las personas (1ª, 3ª...); tiempos verbales (presente, pasado para narrar, imperativo o infinitivo en las recetas); referencias a lugares (aquí, allá); adjetivos; etc. - <b>Sustitutos:</b> rempazan o aluden (sustantivos, pronombres) - <b>Nexos o conectores:</b> articulan los párrafos (adverbios). - <b>Temas semánticos:</b> (redes lexicales) - <b>Puntuación:</b> aporta el significado al texto.
<b>BLOQUE III. ESTRUCTURAS DE LA FRASE</b>	
Nivel 6 Lingüística de la frase.	- <b>Sintaxis:</b> concordancia de género-número, desinencias verbales. - <b>Vocabulario:</b> opciones lexicales, palabras en contexto, connotaciones. - <b>Ortografía:</b> marcas gramaticales (concordancias, desinencias), raíces de las palabras, acentuación. - <b>Puntuación pertinente:</b> para acceder al significado de la frase.
<b>BLOQUE IV. ESTRUCTURAS DE LA PALABRA</b>	
Nivel 7 Palabras y microestructuras.	- <b>Palabras:</b> conocidas, nuevas que se “adivinan” por contexto, y nuevas que se descifran. - <b>Grafemas:</b> Sílabas significantes (prefijos, sufijos); con un mismo sonido (b/v, c/s, y/l/l); combinaciones (br, cr, fl).

Elaboración propia con base en el de Jolibert (2001, 2006).

## **f. Evaluación**

Más allá del efectivo mecanismo de control perpetuado a partir del miedo a obtener una “mala calificación”, en Pedagogía por Proyectos la evaluación es un balance del conocimiento construido o en vías de construcción, que permite, tanto al docente como al estudiante, tomar medidas para ajustar, reforzar o planear nuevas tareas.

La evaluación de la interrogación de textos, la estrategia principalmente empleada en esta investigación, no es unilateral. En conjunto docentes y estudiantes construyen criterios para evaluar logros o identificar lo que les falta aprender para alcanzar un objetivo. Se trata de un proceso continuo que se da al final de cada actividad o a lo largo del año, realizado en el contexto del proyecto para hacer un balance de éste. Por lo tanto, una estrategia de evaluación eficaz precisa de dos aristas: ser *formativa* y *sumativa*.

### **1) Formativa**

Jolibert y Jacob (2015) precisan que en Pedagogía por Proyectos la *evaluación formativa* tiene una función reguladora del aprendizaje y es una herramienta que el docente comparte con el grupo. En manos del estudiante con la forma de la autoevaluación (estimación de sí mismo) y la coevaluación (valoración con ayuda de compañeros y docente), ambas sirven "para conocerse mejor, para actuar mejor" (Jolibert y Sraïki, 2006: 284), es así que la evaluación sirve para que el grupo-curso tome conciencia de su forma de aprender.

La autoevaluación es una competencia que se construye en el día a día, por ejemplo, el estudiante se da cuenta de que alcanzó una competencia lectora cuando comprende claramente la tarea a realizar descrita en un texto; posteriormente la coevaluación, le apoyará a mejorar esa tarea y su aprendizaje. En la evaluación formativa los errores son fuente de aprendizaje, se reflexionan sobre ellos para sortearlos.

Para lograr su objetivo la evaluación requiere de criterios que describan la progresión de los aprendizajes; herramientas que evidencien la evolución lectora como: listas de cotejo, siluetas, pautas. Registros que con el paso del tiempo y de las lecturas serán una evidencia de la sistematización del proceso lector, por tanto, ayudas que pueden utilizarse en lecturas y proyectos futuros. Esta sistematización metacognitiva es el primer paso para la “autonomía del lector” (Jolibert y Sraïki, 2006: 284).

## **2) Sumativa**

La *evaluación sumativa* permite determinar de manera cuantitativa el nivel de logro de las competencias y conocimientos, de acuerdo con criterios y periodos preestablecidos por la institución, el profesor o ambos; asimismo el estudiante conoce tanto los criterios como los momentos de evaluación.

Al ser una herramienta, la evaluación sumativa permite apreciar tres momentos claves del aprendizaje de la lectura: al inicio del año escolar con la *evaluación diagnóstica* que clarifica la situación de la que debe partir el aprendizaje, así como las necesidades determinarán los contenidos del curso; en el transcurso del de año con un *balance intermedio* da cuenta del desarrollo de las competencias y al final el ciclo con la *evaluación sumaria* evidencia los efectos de la acción pedagógica.

Así como la formativa, la evaluación sumativa requiere de instrumentos en donde se establecen los criterios a valorar: cuadros o pruebas recapitulativos que describan la práctica automatizada de una competencia construida. En el ámbito escolar todo es factible de evaluarse en aras de ser mejorado a través de un proceso reflexivo en el que cada niño sabe qué necesita aprender y cómo lo está haciendo. El saber es móvil (Malaguzzi, 2001) y también deben serlo los procedimientos que lo construyen, por tanto, las formas de evaluación no pueden permanecer estáticas deben ser flexibles en concordancia con el enfoque con el que se trabaja. A continuación, se exponen los pormenores de la intervención de comprensión lectora que apuesta por la movilidad de los aprendizajes y la educación de la sexualidad, a partir de la estimulación de la vida cooperativa en clase mediante proyectos dinámicos.

#### **IV. UNA PROPUESTA PARA COMPRENDER LA SEXUALIDAD**

La implementación o desarrollo de estrategias que, en el marco de un proyecto, favorezcan la comprensión lectora en un clima de afectividad, democracia y autorregulación, es el medio para alcanzar el fin último de una intervención que persigue hacer lectores reflexivos sobre temas de sexualidad en textos narrativos. A continuación se describe el diseño de la intervención: *Una propuesta para comprender la sexualidad*, sus fases, procedimientos y formas de evaluación.

##### **A. Elementos metodológicos de la indagación y la intervención**

Los participantes y protagonistas del diseño de la intervención son estudiantes del 6º “A” de la Primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, turno matutino de Jornada regular del ciclo 2016-2017.

##### **1. Participantes**

Treinta y cuatro adolescentes resultado de la fusión de los grupos de 6º “A” y “B”, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 12 años de edad. Chicos provenientes de familias parentales y monoparentales, vecinas de la Unidad habitacional Las Fuentes, en el municipio de Ecatepec, lugar en donde se sitúa la escuela.

En el grupo de estudio se tuvieron dos particularidades. Primera, por ser investigadora externa se intervino con el grupo del profesor Rodrigo Bonifacio Vázquez, previa autorización del director del plantel. Segunda, solo se trabajó con los chicos los martes y jueves de las 8:00 a 10: 30 de la mañana, en los meses de septiembre 2016 a mayo de 2017.

Con base en el Diagnóstico específico se concluyó que la mayoría de los chicos no conocían estrategias que les posibilitaran una lectura crítica y reflexiva, ni contaban con una educación sexual integral. Si bien algunos estudiantes accedían a la

información literal o incluso crítica en los textos, no tenían conciencia de cómo lo lograban, y con respecto a la educación sexual un gran número de sus respuestas connotaron sexismo.<sup>17</sup>

Es un grupo que se caracteriza porque uno de los estudiantes presentaba un déficit visual, motivo por el que eventualmente recibía asistencia en el aula de la maestra de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER);<sup>18</sup> en tanto que otro de los chicos, sin diagnóstico psicológico, mostraba serios problemas de adaptación al grupo, conducta agresiva, así como un severo rezago escolar; asimismo, dos niñas manifestaban una escritura de velocidad lenta, al grado de no lograr concluir en tiempo y forma las actividades por esta falta de pericia.

## **2. La resignificación de la lectura y la sexualidad a partir de la Pedagogía por Proyectos**

Incidir en la vida de una persona es una acción cotidiana en el día a día del docente, hacerlo de manera significativa para potenciar el desarrollo de las capacidades intelectuales, sociales y afectivas de los estudiantes fue la apuesta de la intervención: *Una propuesta para comprender la sexualidad*, fundamentada en la Pedagogía por Proyectos, esta propuesta pedagógica significó un cambio profundo en la práctica docente, porque implicó el desafío a un sistema educativo que promueve lo que Freire llama *educación bancaria* (2005), el saber enfocado al “depósito” de información digerida, sin reparar en su calidad o utilidad, con un balance al término de la educación básica, una prueba que determina si el estudiante está preparado para la vida y resulta apto o no para el sistema.

Paradójicamente fueron las herramientas del sistema educativo las que permitieron la puesta en marcha de una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje

---

<sup>17</sup> Tendencia discriminatoria que valora a las personas en razón de su sexo.

<sup>18</sup> Cabe señalar que en la Ciudad de México las USAER, a partir del año 2015 se reorientaron paulatinamente a Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), en los estados la transformación ha sido paulatina.

de la comprensión lectora y la educación de la sexualidad; la integración curricular oficial constituyó uno de los pilares del proyecto de intervención, en tanto que establece como uno de los aspectos centrales del programa de estudio 2011 los *Procesos de lectura e interpretación de textos*. Ese documento destaca la importancia de emplear estrategias de lectura que aseguren la comprensión de lo leído:

Al leer es importante que los alumnos revisen si están comprendiendo el texto y con ello aprendan a emplear estrategias que les permitan actuar cuando su comprensión sea deficiente. Como cualquier otro conocimiento, esta toma de conciencia requiere de un proceso amplio, en el cual los docentes pueden contribuir de distintas maneras (SEP, 2011: 37).

Aun cuando se describen escuetamente algunas de las “maneras de resaltar la lectura de calidad” (2011: 34), en el documento no se explicita el procedimiento de las estrategias, pero al establecerlas como *actividad permanente*, posibilitó insertar la intervención en el aula del 6º “A”.

Dado que la enseñanza de estrategias lectoras no está limitada a la materia de Español<sup>19</sup>, la intervención contempló la integración de saberes, el trabajo transversal de contenidos de educación de la sexualidad sirvió para proveer a los estudiantes de herramientas que les permitieran decodificar su realidad y no solo textos. “Lograr que los alumnos vayan más allá de la comprensión literal de lo que leen es uno de los objetivos centrales en la primaria y la secundaria” (2011: 34), y también de la intervención, para tal fin se requirieron materiales y herramientas: lecturas y estrategias de comprensión lectora, esto es, *Estructuras Lógicas del Conocimiento* (Ausubel,1976) que facilitaron la asimilación y reorganización de las nuevas estructuras mentales de estudiantes y profesores.

Estrategias que, desarrolladas en el marco de la Pedagogía por Proyectos, tuvieron como finalidad el desarrollo de procesos cognitivos detonadores de la lectura crítica y

---

<sup>19</sup> Leer sin entender es una deficiencia muy común, cuya solución no corresponde solo a la comprensión lectora de la asignatura de Español (SEP, 2011: 69)



que al mismo tiempo proporcionaron educación sexual integral. El estudiante tuvo el control de su proceso de aprendizaje al trabajar con proyectos de su interés, en donde realizó lecturas comprensivas de textos narrativos que además le educaron en sexualidad. Ya Paulo Freire se valió de un tema de lectura específico para un doble propósito: alfabetizar y liberar a los campesinos brasileños, “usando las ideas y conceptos de sus movimientos políticos en los textos que ellos usaban para aprender a leer” (en Goodman,1993: 23); por lo tanto, resultaba factible acceder a la comprensión lectora y la educación sexual a través de textos narrativos.

### **3. Un espacio para la intervención**

La Primaria “Sor Juana Inés de la Cruz” cuenta con un patio y una cancha de baloncesto utilizados en las actividades al exterior del aula que requirieron mayor movilidad de los estudiantes.

El salón de clases destinado para el sexto grado es de 7m. x 7m., un espacio restringido para organizar los distintos Rincones propuestos por Pedagogía por Proyectos. Lo cual lleva a buscar alternativas para propiciar las Condiciones Facilitadoras para el aprendizaje, por ejemplo crear una biblioteca de aula que permita a los estudiantes tener libros a su alcance. Si bien el aula cuenta con proyector no hay una computadora para usarlo.

Durante los meses de septiembre a marzo se propicia el acercamiento a la lectura y la educación de la sexualidad a partir de los contenidos del programa oficial, utilizando estrategias de comprensión y el trabajo con Pedagogía por Proyectos.

## **B. Aprender a leer (entre líneas), un soporte para la comprensión lectora y la sexualidad**

A continuación se describen los propósitos a los que aspira *Una propuesta para comprender la sexualidad*, mismos que contribuyen al logro de los establecidos en el programa de estudios 2011.

### **1. Propósitos de la intervención**

Que los estudiantes:

- Desarrollen estrategias para la lectura crítica de textos narrativos en los que está implícito el tema de la sexualidad, en el marco de Pedagogía por Proyectos.
- Ejerciten el pensamiento crítico durante su participación en las estrategias de comprensión, a través de un acercamiento placentero a la lectura.
- Vivencien el sentido crítico y emocional de la lectura de textos narrativos que les permita construir significados con respecto a los temas de índole sexual, a partir de una actitud positiva hacia ésta, hacia sí mismo y hacia los demás.
- Amplíen su bagaje léxico mediante el trabajo con textos literarios de su interés, que los acerquen a otros modos del uso de la lengua.
- Accedan al nivel crítico de la lectura mediante el uso de estrategias de comprensión que sistematizarán para usarlas durante toda la vida.

### **2. Listado de acciones previstas y recursos posibles**

Previo a la puesta en marcha de la intervención se llevaron a cabo acciones que permitieron crear ambientes propicios para alcanzar los propósitos de ésta, como:

- Gestión del acceso de la investigadora externa a un grupo para la intervención.
- Aplicación de estrategias de integración, comunicación y cooperación: “Hagamos números formas”, “No dejes caer el agua”.
- Aplicación de estrategias de fomento y comprensión lectora: “Mi final” de Ibby México; “Lectura teatralizada”; y de elaboración propia: “Qué esconde la caja”,

"Pintemos con palabras", "Palabras de colores", "Yo soy el personaje", "¿Qué vio la princesa?", "Caperucita me hizo sentir".

- Aplicación de estrategias de educación de la sexualidad: "El autorretrato" adecuación de la implementada por la Procuraduría General de Justicia; "La semilla" y "Comemos en..." de elaboración propia.
- Aplicación de estrategias para ampliación de vocabulario "El guarda palabras" de elaboración propia.
- Instauración de condiciones facilitadoras para el aprendizaje, a saber: reacomodo de mobiliario; textualización: *el recuerda cumpleaños, el semáforo de la autorregulación, el diario mural, plan mensual.*
- Reunión con padres de familia para explicar el trabajo de Pedagogía por Proyectos y la educación de la sexualidad a partir de la comprensión lectora.
- Creación de rincones del aula: "Un rincón de lectura".
- Elaboración de formatos para evaluar los proyectos: listas de cotejo, escalas de apreciación, rúbricas, contratos colectivos e individuales de aprendizajes y de actividades.
- Recopilación bibliográfica de textos narrativos de literatura infantil y juvenil con temas implícitos de sexualidad y de material audiovisual:
  - "El pájaro del alma"
  - "El higo más dulce"
  - "Yo y mi gato"
  - "Cuentos en verso para niños perversos"
  - "La princesa y el enano"
  - "Arturo y Clementina" (presentación en PowerPoint)
  - "Comemos en la tina".
  - "Toda mafalda" (cómic)
  - "Alike" (cortometraje)
  - "Es fácil ser hombre" (anuncio panorámico)
- Materiales de papelería: pliegos de papel bond, hojas de colores, tarjetas bibliográficas, plumones, lámina de corcho, cinta adhesiva.
- Equipo de cómputo, bocinas y proyector.

### 3. Competencias e indicadores

Las competencias de la intervención se construyeron considerando: tanto lo que Pedagogía por Proyectos tiene en cuenta respecto a la gestión y el control del estudiante respecto de su actividad lectora comprendedora, así como las competencias de lectura comprensiva del programa oficial del sexto grado de primaria, que en conjunto se detallan en la figura 26.

**Figura 26. Competencias por desarrollar en la intervención**

<b>Competencia general:</b>  Emplea estrategias para acceder al nivel crítico de la lectura, a través de textos narrativos con temas implícitos de sexualidad, surgidos en el marco de un proyecto.  Accede al nivel crítico de la comprensión de un texto narrativo con temas implícitos de sexualidad, mediante el empleo de diversas estrategias en el marco de proyectos surgidos desde su interés.	
<b>Competencias específicas</b>	<b>Indicadores</b>
1. Interroga textos que le implican la activación de conocimientos previos, la predicción, la inferencia, las imágenes mentales y la conexión con el personaje para acceder a una lectura crítica que promueva una concepción objetiva e integral de la sexualidad.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conoce las características de la estrategias de lectura cognitivas y la Interrogación de textos.</li><li>• Identifica los contenidos no literales del texto narrativo y los relaciona con sus experiencias sobre sexualidad.</li><li>• Ejercita el pensamiento crítico durante su participación en las estrategias de comprensión lectora.</li><li>• Utiliza el intercambio de opiniones y la reflexión como estrategia de aprendizaje y se sensibiliza ante los valores presentes en los textos leídos.</li></ul>

<p>2. Amplia el bagaje léxico a través de la contextualización y el entramado del texto narrativo, para favorecer la comprensión lectora y la expresión de ideas y sentimientos en los diversos ambientes en los que se desarrolla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infiere el significado de términos desconocidos a partir de su contexto y accede a la polisemia de las palabras.</li> <li>• Utiliza el nuevo vocabulario en sus relaciones cotidianas.</li> <li>• Valora el uso de la lengua como herramienta de expresión de ideas y sentimientos propios.</li> </ul>
---	---

#### 4. Procedimiento de intervención

Los proyectos se acuerdan, planifican, ejecutan y evalúan entre los estudiantes y el docente. La intervención obedece al mismo orden de ejecución o fases planteadas por Jolibert y Sraïki (2014). En este apartado se desglosa el entramado de acciones que implicó la construcción de una vida cooperativa y la implementación de estrategias de comprensión lectora.

Ser investigadora externa supone instaurar la presencia de alguien ajeno al grupo, habituar a los chicos a otra forma de trabajo y personalidad para posteriormente convidarlos a una manera diferente de acercarse al conocimiento. Al trabajar con estrategias lúdicas de comprensión lectora, se propicia además de un acercamiento afectivo a los libros también al docente, en este caso al investigador. En conjunto con la instauración de condiciones facilitadoras para el aprendizaje, se generan las condiciones para comenzar con el trabajo por proyectos.

Para un primer acercamiento al trabajo por proyectos se optó por el método de Kilpatrick (1918), quien fundamenta que los proyectos escolares deben ser de interés para los estudiantes. Si bien este no es un requisito, sensibiliza a los chicos en el trabajo colaborativo, para que posteriormente accedan a la propuesta pedagógica Pedagogía por Proyectos a través de sus 5 fases (Jolibert y Jacob, 2015):

*I. Planificación del proyecto, II. Realización de las actividades, III. Culminación del proyecto, IV. Evaluación colectiva del proyecto, V. Evaluación de nuestros aprendizajes dentro del proyecto.*

*Fase I. Planificación del proyecto.* En esta primera fase se plantea a los estudiantes la pregunta ¿Qué quieren que hagamos juntos durante un mes? El proyecto no surge del profesor sino de los estudiantes. Formular esta pregunta exige considerar al otro como un interlocutor válido para responderla. El estudiante tiene voz y voto, pero también compromisos y obligaciones que se asentarán en contratos que formalizan su trabajo.

Los chicos hacen las propuestas de aquello en lo que quieren trabajar. Las respuestas se anotan primero en el pizarrón y posteriormente se transcribe en un papel bond que se pone a la vista de todos. El grupo se organiza en equipos según sus intereses en las propuestas para investigar sobre ellas, en una siguiente sesión cada equipo expondrá y argumentará a favor de su propuesta, a partir de explicaciones y el diálogo entre estudiantes se buscará el consenso sobre el tema a trabajar. De no lograrse el consenso (el acuerdo de todo el grupo para trabajar un proyecto), se recurrirá a la votación, pero solo en última instancia.

La selección del proyecto queda registrada en el *Contrato colectivo*, un escrito en el pizarrón y transcrito a un papel para rotafolio que se pega a la vista de todos; en él queda asentado la planificación de las tareas, los responsables de éstas, los materiales requeridos y las fechas para cumplir con los compromisos. El llenado del contrato se realiza en colectivo, poco a poco junto con las actividades para lograr el objetivo y los recursos que se necesitarán surgen los voluntarios para cada una de las tareas del proyecto. La herramienta que se emplea para este registro se presenta a continuación (Figura 27).

**Figura. 27. Formato para construir el Contrato colectivo**

<b>CONTRATO COLECTIVO PROYECTO:</b>			
<b>Tareas</b>	<b>Responsables (el docente, entre otros)</b>	<b>Materiales</b>	<b>Fecha</b>

Realizado con base en el de Jolibert y Sraïki, (2014: 49)

*Fase II. Realización de las actividades.* Si bien hay un trabajo colectivo también existe uno personal que se registra en el *Contrato Individual*, elaborado en los cuadernos de los chicos, el cual se llena en dos momentos:

*Antes del proyecto* se registran, además de sus compromisos con respecto al proyecto negociados con sus pares y con el docente, lo que se quiere y debe aprender para llevar el proyecto a buen término. El Proyecto de acción está construido con base en los aprendizajes que se esperan que los chicos posean, los estudiantes están conscientes de que al término de éste obtendrán algunas de las competencias que el programa de estudio establece.

*Después del proyecto* se anotan los logros y dificultades experimentados durante el mismo. En el contrato individual se hace patente aquello que se hizo o se dejó de hacer, tareas específicas y omisiones que denotan cómo se aprendió, esto es la metacognición (Figura 28).

**Figura. 28 Contrato individual**

CONTRATO INDIVIDUAL DE _____ PROYECTO _____		
	CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LECTURA Y EN PRODUCCIÓN DE TEXTOS
Antes del proyecto	Lo que yo tengo que hacer:	LECTURA Lo que ya sé:
		PRODUCCIÓN Lo que ya sé: Lo que me gustaría a aprender:
Después del proyecto	Lo que hice bien:	Lo que aprendí:
	Lo que me costó hacer:	Cómo lo aprendí: Qué debo reforzar:
	Mis resoluciones:	Qué aprendí: Cómo lo aprendí: Qué debo reforzar:

Cuadro realizado con base en el de Jolibert y Sraïki, (2014: 43)

En esta fase se experimentan diversas etapas que precisan una mediación efectiva del docente, la cual no se limita a la verificación del cumplimiento de tareas (investigación, lectura, síntesis, etc.), su apoyo afectivo y académico es importante a lo largo del camino, porque los obstáculos pueden mermar el ánimo o sobrepasar los conocimientos intelectuales de los chicos. En tanto el estudiante buscará soporte, en caso de requerirlo, y el compromiso en cada una de sus actividades le ayuda a salir adelante.

El desarrollo del proyecto es el curso de las tareas planeadas. Es aquí que las reglas de convivencia dentro del aula toman relevancia pues el respeto y la autorregulación son vitales en esta etapa. Los chicos experimentan la verdadera vida cooperativa de la clase, no solo el limitante papel de escucha pasivo. Para construir su aprendizaje: opinan, impugnan, son líderes o seguidores y rotan de roles.

A través de la comunicación oral: la argumentación y la refutación, los chicos llegan a acuerdos, toman decisiones, aprenden a resolver, conforme se les presentan, situaciones que se planea detonen los aprendizajes planeados. Es también en este momento cuando se hace un alto para verificar el curso del proyecto y ajustar, de ser el caso, lo necesario para llevarlo a buen término. En esta fase se utiliza la estrategia *interrogación de textos* propuesta por Jolibert y Sraïki para acceder al significado de las lecturas surgidas del proyecto.

Lecturas de las que el grupo en conjunto construye su sentido a partir de su interrogación. La estrategia tiene como finalidad que los estudiantes aprendan a comprender textos a través de la búsqueda de su significado, a partir de tres momentos: I. Preparación para el encuentro con el texto, II. Construcción estructurada del significado del texto y la III. Síntesis metodológica. La figura 29 corresponde a la herramienta elaborada para la interrogación de textos en esta investigación.



**Figura 29. Interrogación de textos**  
**Estrategia de la interrogación de textos**  
**(una sesión)**

**I. Preparación, al encuentro del texto (5 min.)**

1. Activación del espíritu investigador de los niños.
2. Definición precisa de la tarea.

**II. Construcción estructurada del significado del texto (30 a 45 min.)**

3. Lectura individual y en silencio.
4. Construcción del significado del texto a partir de los 7 niveles (con recapitulaciones parciales).
5. Síntesis sobre el significado del texto.

**III. Síntesis metodológica (10 min o una sesión +)**

6. Recapitulación metódica de:
  - Estrategias e índices utilizados.
  - “Hallazgos” del código escrito realizados durante la “interrogación”.
7. Elaboración de herramientas (siluetas, ficheros, cuadros recapitulativos).
8. Actividades diferenciadas de los índices descubiertos (refuerzo).

Elaboración propia con base en el de Jolibert y Jacob (2015)

*III. Culminación del proyecto.* Parte importante del trabajo por proyectos es saber que el esfuerzo da frutos y ello se evidencia con la retroalimentación pública, dada por el espectador o destinatario al que se dirige el trabajo, con la socialización y la vivencia de las reacciones de los otros, gratificantes o insatisfactorias. Parte de la planeación del proyecto es compartir el alcance de la meta con el interlocutor o interlocutores, tener un destinatario real crea un mayor compromiso. El proyecto no termina con la realización del proyecto, queda por realizar las dos fases de reflexión.

*Fase IV. Evaluación colectiva del proyecto.* A esta evaluación “externa” se suma a las realizadas desde “dentro” a lo largo de todo el proyecto y tiene una gran valía. El docente como mediador hace una síntesis acerca de lo que ha funcionado bien o no, en plenaria reflexiona por qué. Asimismo se comparan los objetivos alcanzados con los esperados, se identifican los aciertos y obstáculos, como resultado de este análisis se proponen las mejoras para futuros proyectos.

*Fase V. Evaluación de nuestros aprendizajes dentro del proyecto.* La construcción de competencias se vislumbran al final, cuando ya se tiene todo el camino recorrido. La síntesis metacognitiva sobre lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido permite tomar decisiones, como implementar actividades de refuerzo. El análisis del desarrollo del proyecto ayuda a que los alumnos sistematicen los procesos, que sigan las huellas que hicieron posible la llegada a la meta. Con ayuda de sus compañeros, pero también de manera individual, se identifican y sistematizan los aprendizajes obtenidos.

El docente como mediador estimula la elaboración colectiva de instrumentos (fichas, cuadros recapitulativos, mapas mentales, glosarios, etc.) que hagan referencia a estrategias eficientes o a la generalización de lo aprendido ya sea para que se coloquen en la *pared de la metacognición* o para que se guarden en la *caja de herramientas* y se utilicen en actividades futuras. Evaluar en Pedagogía por Proyectos se refiere al balance que estudiantes y profesores hacen del proyecto realizado, un trabajo colaborativo del análisis de los procedimientos y estrategias adoptadas para la cristalización de un proyecto y la obtención de conocimientos.

## **5. Evaluación y seguimiento**

La evaluación tiene como finalidad la mejora del evaluado. A partir de ella se regulan las acciones dentro del aula, el trabajo de un equipo o el proceder de un estudiante. Por tanto, una evaluación precisa ser *formativa*: acorde a los conocimientos que se van forjando en el día a día, presta para hacer modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje; además de *sumativa*: a partir de la transformación de conceptos en puntajes, que permitan verificar lo construido, no construido o en vías de construcción.

Las herramientas y momentos para evaluar la intervención son creados y establecidos de acuerdo con los propósitos de aprendizaje planteados en relación con el objeto de estudio: la comprensión lectora. Guiños que en conjunto con los registros en el diario autobiográfico, los contratos y la carpeta de evidencias a lo largo de las semanas o los

meses, según lo requiera la actividad, den cuenta del proceso del grupo y en particular de cada estudiante.

- Herramientas:

*Ejercicio de asociación de palabras.* Derivado de una prueba psicológica, se presenta al estudiante una lista de palabras estímulo ante las cuales debe responder con el primer término que le venga a la mente. Se espera que esos conceptos estímulo despierten una carga emocional concreta resultado de las lecturas realizadas en la intervención. La asociación de palabras permite que los estudiantes recapitulen el tema y personajes principales de las narraciones (figura 30).

*Test de actitudes con respecto a la sexualidad,* de elaboración propia, su aplicación es posterior a la intervención. Se pretende que el test denote cambios en las actitudes hacia la sexualidad, con respecto a las descritas en la estrategia metodológica del diagnóstico específico (figura 31).

*Lista de cotejo del desempeño durante el proyecto* de auto y coevaluación en relación con la vida cooperativa y trabajo en común, aplicación posterior al proyecto, de elaboración propia (figura 32).

*Cuestionario final de lectura* “La niña de la nube” (anexo 5), de elaboración propia, que al concluir la intervención evidencie las competencias lectoras de los estudiantes: acceder al significado a través de sus conocimientos previos, predicción, inferencia, argumentación y creatividad (figura 33).

*Cuadro recapitulativo de competencias,* basado en el de Jolibert y Jacob (2015: 267), proporciona una visión global de las competencias que se esperan alcanzar con la intervención. En él se parte de una evaluación individual (Figura 34), para posteriormente conformar la recapitulación grupal (Figura 35).

**Figura 30. Ejercicio de asociación de palabras, recapitulación del contenido e impacto de las lecturas de la intervención**

<b>EJERCICIO DE ASOCIACIÓN DE PALABRAS</b>	
Nombre _____	
Indicaciones:	
1. Escribe delante de cada palabras de la columna 1 el primer término que se te venga a la mente.	
2. Escribe delante de cada palabras de la columna 2 el título del cuento que te recuerde.	
Columna 1 PALABRAS	Columna 2 CUEENTOS LEÍDOS
Pájaro _____	Pájaro _____
Colores _____	Colores _____
Alcancía _____	Alcancía _____
Deseo _____	Deseo _____
Espejo _____	Espejo _____
Maldad _____	Maldad _____
Tortuga _____	Tortuga _____
Tonta _____	Tonta _____
Adolecente _____	Adolescente _____
Computadora _____	Computadora _____
Gato _____	Gato _____
Empatía _____	Empatía _____
Dentista _____	Dentista _____
Crueldad _____	Crueldad _____
Roja _____	Roja _____
Revólver _____	Revólver _____

Elaboración con base en *110 llaves de lectura* (Armida, 2010:26)

**Figura 31. Test de actitudes con respecto a la sexualidad**

<b>Autoevaluación de mis actitudes con respecto a la sexualidad</b>					
Nombre _____					
<b>Indicaciones:</b>					
Después de leer la oración escribe una <b>X</b> en la columna de la derecha ( TA, A, I, D, TD) que mejor describa lo que piensas.					
<b>Preguntas</b>	<b>TA</b>	<b>A</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>TD</b>
1. El helado de fresa es delicioso.					
2. El hombre es violento por naturaleza.					
3. Tener relaciones sexuales de pie impide el embarazo.					
4. La sexualidad son las emociones, sentimientos, pensamientos y acciones de una persona.					
5. El coito es lo más importante en las relaciones sexuales.					
6. La sexualidad comienza con la primera relación sexual.					
7. La violencia hacia las mujeres no es normal.					
8. Los hombres poseen cualidades superiores a las de las mujeres.					
9. Las únicas relaciones sexuales correctas son entre un hombre y una mujer.					
10. Las personas diferentes no son normales.					

Significado:

**TA**= totalmente de acuerdo.

**A**= de acuerdo en ciertos aspectos.

**I**= indeciso.

**D**=en desacuerdo en ciertos aspectos.

**TD**= totalmente en desacuerdo.

**Figura 32. Lista de cotejo del desempeño en el proyecto**

<b>Autoevaluación</b>			
<b>Nombre:</b> _____ <b>Proyecto</b> _____ <b>Indicaciones:</b> 1. Marca con una √ la opción que describa mejor tu desempeño en el proyecto. 2. Piensa y escribe cómo mejorar.			
Indicador	Lo logré	No lo logré	¿Cómo puedo mejorar?
Participé colaborativamente en todas las actividades previas a la realización del proyecto. (Breve listado de las misma).			
Investigué sobre el tema.			
Aporté una o más soluciones.			
Colaboré en la planeación.			
Colaboré en la elaboración.			
<b>Coevaluación</b>			
<b>Nombre del compañero evaluador</b> _____ 1. Solicita a un compañero de tu equipo que marque con una √ la opción que describa tu desempeño en el proyecto . 2. Comenten y escriban cómo puedes mejorar.			
Indicador	Lo logró	No lo logró	¿Cómo puede mejorar?
Participó colaborativamente en todas las actividades previas a la realización del proyecto. (Breve listado de las misma).			
Investigó sobre el tema.			
Aportó una o más soluciones.			
Colaboró en la planeación.			
Colaboró en la elaboración.			

Figura 33. Cuestionario final lectura “La niña de la nube”

Escuela Sor Juana Inés de la Cruz  
Turno Matutino C.C.T. 15DPR3036H

### La niña de la nube

Nombre \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

**Indicaciones:** Lee el cuento “La niña de nube” y responde lo que se te pide.

1. ¿Por qué crees que la niña es “invisible”? ¿Crees que quería serlo?

\_\_\_\_\_

¿Crees que solo las niñas pueden ser invisibles o también los niños?

\_\_\_\_\_

2. ¿Piensas que en tu entorno, familia, vecindario, escuela hay personas que son “invisibles”? ¿Qué características acompañan esa invisibilidad: son tomadas en cuenta, se les reconoce lo que hacen, se les deja participar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Si una compañera o compañero tuyo fueran invisibles ¿qué puedes hacer tú para que deje de serlo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿Cómo interpretas las expresiones?

...con un hilo de voz: \_\_\_\_\_

...con una tristeza mucho mayor que la de sus años: \_\_\_\_\_

...me miraba a mí con tal perplejidad: \_\_\_\_\_

5. ¿Por qué crees que el cuento se llama “La niña de la nube”?

\_\_\_\_\_

6. Señala **la o las** estrategias que utilizaste para comprender la lectura:

**a)** Imaginé al personaje **b)** Hice hipótesis **c)** Inferí lo que no dice el texto **d)** Interrogué el texto

7. Describe los pasos que seguiste para realizar tu lectura:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Gracias ☺

**Figura 34. Lista de cotejo de indicadores de competencias para evaluar las lecturas de la intervención**

<b>Escuela Sor Juana Inés de la Cruz</b> <b>Turno Matutino C.C.T. 15DPR3036H</b>			
<b>Lista de cotejo de indicadores de competencias lectoras</b>			
Estudiante _____		Fecha _____	
Indicadores	C	LP	EC
1. Identifica la idea principal.			
2. Es capaz de hacer una comprensión literal.			
3. Reconocer la intencionalidad del autor del texto (interpreta).			
4. Establece conexiones entre sus conocimientos previos y el texto.			
5. Explica el porqué de la situación presentada.			
6. Resuelve problemas relacionados con la lectura y su contexto inmediato.			
7. Crea juicios de valor en el contexto del texto.			
8. Identifica el significado de palabras y frases a partir del contexto.			
9. Identifica el significado figurado de palabras y frases a partir del contexto.			
10. Concreta lo aprendido a través de la interpretación y respuestas creativas.			
11. Identifica y utiliza otras estrategias de comprensión lectora además de la relectura			
12. Reflexiona (metacognición) sobre el cómo utiliza las estrategias de comprensión lectora.			
13. Utiliza el intercambio de opiniones y la reflexión como estrategia de aprendizaje.			
14. Opina con argumentos pertinentes.			

Nivel de logro:  
**C=** Construido.  
**LP=** Logrado parcialmente  
**EC=** En vías de construcción.



**Figura 35. Cuadro recapitulativo de CL al término del proyecto**

Indicadores	Cuadro recapitulativo de las competencias de comprensión lectora al término del proyecto													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Estudiantes														
Anaya Fátima														
Barrera Sofía														
Bravo Keila														
Contreras Jesús														
Cruz Alan														
Díaz Kevin														
Grifalva Ángel E.														
Guerrero J. Enrique														
Herrández Mario														
López Carmen														
Luna Anethe														
Márquez Dulce														
Miranda Ángel S.														
Monroy Vadir														
Mora Johan														
Morales L. Ernesto														
Oropeza Rodrigo														
Orta José Eduardo														
Ortega Daniel														
Pérez Fabián														
Rivera Erika														
Rivera Carlos														
Rdz. Samantha														
Ruedas Aolani														
Salmorán Diana														
San Martín Mayku														
Sánchez Ashley														
Santiago Ángel G.														
Santillán Jatziri														
Suárez José A.														
Téllez Ian														
Trejo Esbehide														
Vargas E. Soledad														
Vigueras Axcel														

El análisis de la intervención *Una propuesta para comprender la sexualidad* se expone en el siguiente capítulo. Se parte de la *narración de experiencias pedagógicas* surgidas durante la investigación, el acontecer cotidiano en el aula, para hacer la valoración global de la intervención y se culmina con el *Informe general* de la misma.

## V. LA VIDA EN EL AULA: ASÍ COMPRENDIMOS LA SEXUALIDAD

En este capítulo la investigación se atiende desde lo biográfico-narrativo, se escribe sobre lo que acontece en las aulas, en primera persona, desde el punto de vista de los implicados. En las siguientes páginas la investigación se circunscribe en un primer momento a dar un testimonio narrativo reflexivo de la intervención, posteriormente se aporta un *Informe General*, cuya intención es darle mayor validez, credibilidad y confiabilidad al informe anterior. En conjunto, ambos informes, proporcionan los datos necesarios para una comprensión global de la investigación.

### A. El informe Biográfico-Narrativo

Narrar es una modalidad de investigación que permite el análisis interpretativo de los datos contados biográficamente, (Bolívar et al., 2001) además de un proceso de aprendizaje y descubrimiento como sostiene Rosenblanctt (2015), es un retorno constante al pasado para rescatar del limbo datos olvidados, revivir recuerdos queridos y repasar experiencias difíciles.

Esas evocaciones se han consolidado hasta dejar una huella indeleble no solo en la memoria, también en las líneas que a continuación documentan, analizan y resignifican mi práctica docente.

## Episodio uno Subir una escalera al revés

Hay cosas que solo se dejan ver mientras se sube hacia atrás y otras que no quieren, que tienen miedo de ese ascenso que las obliga a desnudarse tanto...

Julio Cortázar (2000)  
*Instrucciones para subir una escalera al revés*

Nací en la Ciudad de México en la colonia Río Blanco. Las cálidas manos de una partera me ayudaron a arribar al mundo<sup>20</sup>; cuenta mi madre que la corpulenta matrona, doña Paz, era de tratos suaves y muy buena en el oficio, por lo que mujeres de muchas colonias y no siempre de pocos recursos, acudían hasta su casa en la Avenida Inguarán para dar a luz.

Desde que tengo uso de razón mis recuerdos están provistos de aromas, olores que evocan sentimientos, sensaciones o momentos. Mis abuelas, materna y paterna, olían a calidez, en realidad a humo de sabino, la leña con que alimentaban el fuego del *tlecuil*<sup>21</sup> en el que “echaban” (hacían) tortillas; una en Tetela de Ocampo, en la sierra de Puebla, otra en San Luis Apizaquito, un pueblo de Tlaxcala, chiquito como su nombre. Niña de ciudad, esperaba ansiosa las vacaciones para estar en sus oscuras cocinas, en donde moldeaba la masa de nixtamal hasta hacer amorfas tortillas que después comía con sal. En ocasiones el fuego se agitaba y sus grandes lenguas me atemorizaban, pero bastaban unos diestros movimientos de tizón de mis poderosas abuelas para que las llamas menguaran acobardadas. El efluvio de inciensos y maderas aún me provee de su halo protector.

---

<sup>20</sup> En el mundo náhuatl la partería fue vista como un ejercicio sagrado. Actualmente algunas mujeres eligen a las parteras tradicionales para seguir su embarazo porque las consideran más sensibles, para Blanca, mi madre, fue la opción dada su escasa economía.

<sup>21</sup> Del náhuatl *tlecuil* cuyo significado es fogón. Es un brasero formado por tres piedras también denominadas tenamastes, las cuales se colocan en formación triangular para que en los espacios que quedan entre ellas se acomode leña, y sirvan como base para colocar los comales, ollas o cazuelas en donde se cuecen los alimentos. Larousse Cocina: <https://laroussecocina.mx/palabra/tlecuil-o-tlecuile/>

## Escuela de perritos, imágenes mentales

No pocas veces, al transitar un pasillo o un salón escolar, una hebra en el aire me remite a mi primer día de clases y su intenso aroma de lápiz recién afilado, pero también a mi corazón infantil desbocado. Tendría seis años cuando asistí por primera vez a una escuela, como muchos de mi generación no cursé kínder, en el salón me esperaba una atemorizante maestra. Sus grandes lentes oscuros no me permitían mirarle los ojos, llevaba el cabello corto con un ondulado muy esponjado, cuando dijo su nombre: Yolanda Camargo Arenas, su voz de trueno retumbó en el salón de clases.

Mi corazón corría a toda prisa porque como yo quería huir. Para entonces algunos de mis compañeros berreaban y otros estábamos a punto del llanto, la mayoría experimentábamos por primera vez la separación de nuestros padres. Fue entonces cuando ocurrió: la maestra comenzó a cantar... era la canción de unos perritos y con las manos hacía figuras de lo que decía, –*Allá en el viejo bosque// hay una casita// si vas allá// te has de asomar// y por la ventana//en el interior// verás muchos perritos// con su profesor*. La maestra Yolanda nos invitó a seguir la canción, interpretando con nuestras manos lo que en ella se decía; poco a poco mis latidos desbocados siguieron el ritmo de lo que cantábamos y junto con los otros niños del primero “A” recuperé la calma. –*Don Pimpirulando// les está enseñando// los perritos quieren aprender// paran las orejas// y menean el rabo// y se aplican mucho a leer [...]*”. No sé si todos los días cantábamos, pero hasta el día de hoy, en mi mente, aparece la imagen de la ronda infantil “Escuela de perritos”.<sup>22</sup>

Al respecto Felipe Garrido refiere que, “un lector va desarrollando, poco a poco, la capacidad de formar en su mente imágenes sensoriales: escucha, saborea, huele palpa...sobre todo, ve lo que lee”,<sup>23</sup> la profesora Yolanda activó mi capacidad de construir imágenes mentales, a través de canciones, juegos y clases en las que por lo

---

<sup>22</sup> “Escuela de perritos” es una canción de Francisco Gavilondo Soler *Cri-Cri*.

<sup>23</sup> Garrido, F. ( 2012) *Manual del buen promotor, una guía para promover la lectura y la escritura*, México: Conaculta.

general mediaban historias. Yolanda Camargo Arenas no dejó de darme miedo ni en el tercer grado, el último año que fue mi maestra, pero es sin lugar a duda una de mis profesoras más queridas. Ella me enseñó a sentir las palabras. Con gestos, risas macabras, voces roncas o dulces me desveló el misterio de los indescifrables signos que contenían los libros, hasta el día que pude hacerlo yo sola; entonces pude convivir con Memín Pinguín, La familia Burrón, Kalimán y las tiras cómicas del Universal,<sup>24</sup> el periódico que leía mi papá, los textos narrativos que habitaban mi casa además de los libros escolares.

Tengo el privilegio de que entre mis amigos de adolescencia puedo contar al travieso *Tom Sawyer*; *Nils Holgersson y su maravilloso viaje*; *Alicia la del país de las maravillas*, las cuatro hermanas *March*, *Mujercitas* divertidas y solidarias; *Jim Hawkins* el niño que se volvió pirata para encontrar un tesoro y del un héroe sin capa, pero con arco y flechas, *Robin Hood*. He de decir que no todos fueron aliados cercanos y entrañables, los hubo también enigmáticos, como *La sirena varada* y los de difícil acceso por su complicado vocabulario, los fragmentos de *Don Quijote* y Juana Inés que la maestra de Español nos leía en clase, que lecturas después volvería a reencontrar.

En mi tránsito por la secundaria aprendí a *leer literariamente*, gracias a una mano firme que guió mis lecturas, Cerrillo explica que para poder comprender y disfrutar de la literatura se precisa de una competencia específica para su descodificación ya que utiliza un lenguaje especial, con capacidad connotativa y autonomía semántica;<sup>25</sup> semanalmente, durante tres años de secundaria, la estricta profesora Amparo estampó su firma en las fichas de resumen o comentario que contenían mis interpretaciones lectoras, posteriores a los agudos análisis que hacíamos en clase. Sí, la mujer tenía muy mal carácter, pero sus clases fueron mi materia favorita y la primera brújula de

---

<sup>24</sup> Memín Pinguín, Kalimán y La familia Burrón son historietas populares mexicanas del siglo XX y a las que en ese entonces se les decían “cuentos”, por tanto se concebían como tales. Como apuntó el investigador Vicente Quirarte durante la presentación del sitio *Pepines. Catálogo de Historietas* (<http://www.pepines.unam.mx/>)

<sup>25</sup> “La competencia literaria implica toda un actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto.” C. Cerrillo C. Cerrillo (2006) *La formación del lector literario; la formación del lector literario*, editorial del cardo. p12 Facilitado por la biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

mis primeros encuentros con los grandes de la literatura, además de que me ayudó a sistematizar, ahora sé, estrategias lectoras indispensables para acceder posteriormente a la *autonomía lectora* a la que Calero alude.<sup>26</sup>

Leer para la gran mayoría de mis compañeros era un pesado lastre, pero para mí no lo era, ¿qué marcó la diferencia? yo creo que mi abuelo.

### **Las historias de mi abuelo**

Los veranos de mi infancia brincan jubilosos entre mis recuerdos. Con el ciclo escolar finalizaba el enclaustrado ciudadano y llegaba el olor a vacaciones, jornadas enteras de juegos con los primos en la casa de los abuelos, pero sobre todo por los campos inmensos en los que los adultos sembraban, cosechaban o cuidaban ganado y los niños podíamos gritar, correr, trepar un árbol o montar una mula. El aire libre con aroma a verde del pueblo San Luis Apizaquito, en Tlaxcala, propagaba la voz fuerte, tranquila y pausada de mi abuelo entre todo el chiquillerío que lo visitábamos. Don Camilo Pérez hacía eco de relatos y anécdotas en donde generalmente él era el protagonista.

Sin luz eléctrica en el rancho y terminadas las labores del campo, la actividad nocturna recaía en sus palabras. Los grandes tomaban café negro con canela, los pequeños tomábamos leche recién ordeñada, en silencio, sin interrumpirlo, todos a media luz bebíamos sus historias, aunque nos costara conciliar el sueño después de escuchar la historia de cuando persiguió a la bruja a escopetazos o la noche en que burló a la llorona bajo el puente del río. Cuando el ruido del televisor le arrebató la palabra, el hábil campesino ya me había sembrado el gusto por los relatos; no es fortuito que cuando tuve que elegir una profesión me inclinara por una que implicaba contar historias: el periodismo.

Una de las materias de mayor utilidad en mi desempeño profesional y personal fue un taller literario que por puro amor a las letras nos obsequió, a un grupo de estudiantes,

---

<sup>26</sup> Calero, A (2011) *Cómo mejorar la comprensión lectora*, España: Wolters Kluwer.

el profesor Édgar Liñán. Los martes al finalizar las clases nos reuníamos para leer en voz alta y escribir; entre las palabras de un autor, los comentarios del grupo y la guía de Édgar, poco a poco, no solo comenzamos a llegar al esqueleto de obras de Cortázar, Borges, Calderón de la Barca, Balzac, Maupassant; por primera vez accedía a una tertulia literaria, en donde entre comentarios, no pocas veces contrarios o cargados de pasión, gocé y valoré a los clásicos más allá de una tarea; porque como bien explica Garrido, la gran literatura promueven la disidencia, el debate y la crítica.<sup>27</sup> El doctor Liñán siempre dejó en claro que la lectura nos haría “aventar los libros” para salir en busca de la vida.<sup>28</sup>

Si bien el taller no era parte del programa académico de la carrera *de Periodismo y Comunicación Colectiva* de la Universidad Autónoma de México (UNAM), fue de lo más formativo en cuanto a las herramientas que se me otorgaron para mi ejercicio profesional, porque para escribir se precisa de leer. La afición por la lectura no es un placer que surja espontáneo, requiere de fomento. Y en un país de poca tradición lectora, salvo honrosas excepciones, el percutor del gozo literario permanece inactivo hasta dar con un “detonador” ¿Cuál fue el mío? Sin temor a equivocarme las historias de mi abuelo, ellas dejaron el terreno fértil para que lo labraran mis profesores.<sup>29</sup>

### **La seducción de las palabras**

Al sortear la primera línea en un escrito sobreviene un reto mayor: encontrar el equilibrio entre información y forma para que el artículo resulte atractivo; es requisito redactar, corregir y desechar muchas cuartillas antes de dominar el arte de cautivar al lector hasta el punto final. En 1992 la revista *Seducción*, publicación de sugerente título y contenido, me dio la oportunidad de iniciarme en el oficio de seducir con la palabra y

---

<sup>27</sup> Garrido nos dice que para comprender se precisa de la ayuda del grupo Garrido, F. (2012) *Manual del buen promotor, una guía para promover la lectura y la escritura*, México: Conaculta.

<sup>28</sup> Calero señala que “La adquisición de la lectura se debe realizar en un contexto social. El profesorado ha de promover el diálogo con los alumnos, siendo consciente de la importancia que una buena interacción entre ambos va a tener en el proceso de construcción de un significado.” 2/Ibidem, p 48.

<sup>29</sup> El motivar a la lectura es el primer paso para aprender a comprender. Garrido, F. (2010) *Para leer mejor: Paidós*.



educarme en sexualidad. Después de sortear un examen escrito comenzó el ir y venir del carro de la máquina de escribir, tránsito que solo se detenía cuando se accidentaba la inspiración o para rectificar errores de escritura, sin las facilidades del *delete* las páginas en ese tiempo se remozaban con *liquid paper*.

Para escribir de sexualidad hay que saber de sexualidad, mis dudas e interés sobre el tema me llevaron al *Instituto Mexicano de Sexología (IMESEX)*, en donde después de realizar una entrevista para *Sedución*, me matriculé en la *Especialidad en Sexología*. El nacimiento de la sexología como una ciencia formal se remonta a finales del siglo XIX y principios del XX con las investigaciones sobre problemas sexuales realizadas por Havelock Ellis, Sigmund Freud e Iwan Bloch *Educativa*, es “Al doblar el siglo (XX) (cuando) se empieza a investigar la sexualidad de forma más objetiva”.<sup>30</sup> Esta es la información que hubiera esperado escuchar en mi primera clase en Instituto Mexicano de sexología (IMESEX), pero mi introducción a la sexología fue menos ortodoxa: ¿Cuándo fue tu más reciente orgasmo? Me preguntaron durante mi presentación ante los integrantes del grupo, a partir de ese momento tendría que responder muchas preguntas sobre mi sexualidad antes de acceder a los teóricos de la sexualidad.

La primera lección era comprender que el buen sexólogo por su sexualidad empieza, no se pueden contrarrestar los prejuicios sino se han combatido los propios. Desentrañar el camino de mi propia sexualidad bajo la dirección del Dr. Juan Luis Álvarez-Gayou, uno de los pioneros de la sexología en México, es sin duda una de mis grandes experiencias de vida.

A través de la especialidad pude darme cuenta de que todos somos educadores sexuales. Cada una de nuestras interacciones personales nos están formando y a su vez formamos a otros.<sup>31</sup> Las clases de doctor Álvarez-Gayou junto con las de otros profesionales de la salud: sociólogos, genetistas, comunicólogos me ayudaron a combatir la aceptación convencional de que la sexualidad se reduce a la genitalidad

---

<sup>30</sup>Master, W., Johnson, V. (1987) *La sexualidad humana* (vol. 2) Barcelona: Grijalbo, p.22.

<sup>31</sup> Álvarez-Gayou, J. (1986) *Sexoterapia integral*, México: El Manual Moderno.

(coito-reproducción), para transferirle un sentido integral (psicosocial), en donde se implican todas las áreas interpersonales, reeducar es la tarea del *sexólogo educador*. Formación de la que egresé tras dos años de trabajo personal y cognitivo, con conocimientos científicos y objetivos para informa y orientar sobre sexualidad.

Es así que a partir de la especialidad elaboré e impartí talleres de vida sexual protegida. La prevención del VIH/SIDA fue durante este periodo uno de mis principales centros de interés, con esta experiencia pude contrastar el trabajo para masas anónimas y grupos con rostro, esto es, mi labor como articulista en la revista y como facilitadora en talleres de sexualidad. En el trabajo con masas el comunicador tiene la expectativa del público meta, el mensaje es una botella lanzada al mar que puede encallar antes de dar con un receptor; el periodista desconoce en muchas ocasiones lo que su mensaje detonó. Si bien el trabajo con grupos está dirigido a un público reducido, como moderador de un conjunto de personas se puede percibir el impacto de la información de manera directa a partir de actitudes o respuestas verbales y corporales. El intercambio de opiniones, la interacción, el aula como un lugar *ex professo* para la comunicación detonó la “seducción por el trabajo académico”.

### **¿Grupos o masas?**

Como muchos comunicadores sufrí la pérdida de mi empleo por la crisis económica que se vivía en el país en 1997, misma que provocó el cierre de Editora Universal, mi fuente de trabajo durante casi cuatro años. Tras tres meses de búsqueda de empleo y sin liquidación laboral se vislumbró una oportunidad en la ciudad de Monterrey, con pocos recursos económicos y muchos bríos me aventuré a una cultura con aroma a carne asada y climas extremos. Aún tenía en los labios el buen sabor de *Seducción*, cuando obtuve un trabajo de 11 horas, alejado del periodismo, pero me hice tiempo para colaborar en una revista de educación sexual, auspiciada por la Secretaría de Desarrollo Social del estado de Nuevo León (SEDESOL). Publicación que pereció al año, por políticas y rivalidades personales.

Durante esas interminables jornadas de trabajo, coincidí con Milner, que es hasta el día de hoy mi compañero de sueños, y tres años después nació Ushuaía, mi hijo. La imperiosa necesidad de historias para llamar al sueño me llevó a los libros infantiles, ¿Pero cuáles eran los adecuados? Para dar respuesta a tal interrogante me inscribí a un taller impartido por *IBBY México* y cuyo objetivo era promover el placer por la lectura en los niños.<sup>32</sup> La *nueva literatura infantil* se me desveló entonces como una inesperada propuesta artística; las ilustraciones, como el ojo de un huracán, me atraparon y sus textos inteligentes me hicieron envidiar a los que crecerían leyendo esos libros. Un alimento literario con una calidad que no existía en mi época infantil. Cuando levantaba la mirada de mi lectura, los ventanales de la biblioteca de *IBBY* se inundaban con el color verde del Parque España de la ciudad de México, confiriéndole al “bosque de libros”, al que había llegado, un aspecto mucho más real que metafórico. En ese lugar de cuento emprendí una aventura más en mi interminable proceso de aprendizaje: la animación a la lectura.

El fomento a la lectura se convirtió en una opción de trabajo menos tirana que el periodismo, cuando tomé la decisión de no reintegrarme a mi vida laboral en la agencia de comunicación en la que trabajaba y me dediqué a encantar *fierecillas indómitas*, mi hijo entre ellas. Escolares de tres y cinco años a los que hacía frente sin más herramientas que un cuento, la creatividad y el juego en las horas más difíciles del día: las actividades extracurriculares, éstas en las que los niños solo quieren irse a su casa. Así aprendí que los cuentos en verdad pueden hechizar,<sup>33</sup> pero también detonar la reflexión crítica. Ahora sé que la enseñanza de la lectura debe implicar en primer lugar el desarrollo de la afición a leer y en segundo el aprender a comprender lo que se lee como señala Calero.<sup>34</sup> Sin ser consciente estaba trabajando la comprensión lectora al

---

<sup>32</sup> Asociación civil mexicana que desde 1989 se dedica formación de lectores y mediadores de lectura (docentes, bibliotecarios, padres de familia y promotores culturales), que a través de talleres, cursos y diplomados buscan fomentar la lectura para contribuir al desarrollo de personas reflexivas y críticas.

<sup>33</sup> Gillig, J. (2000) *El cuento en pedagogía y en reeducación*, México: Fondo de Cultura Económica.

<sup>34</sup> Calero, A (2011) *Cómo mejorar la comprensión lectora*, España: Wolters Kluwer

promover el gusto por la lectura, puesto que “el aliciente más importante para seguir leyendo y la única medida real para leer es comprender”, nos dice Garrido.<sup>35</sup>

Poco a poco ascendió la edad de mis talleristas y así llegué a dar fomento a la lectura a nivel preparatoria. Ocho años laboré promoviendo el placer por la lectura lo mismo en aulas, plazas o bibliotecas, primarias o universidades. Entonces sucedió, la ciudad de Monterrey que durante 15 años me acogió protectora, se tornó sangrienta. Era el año de 2012, en medio de una absurda “guerra contra el narcotráfico”, cuando decidimos, ahora en familia, emigrar al resguardo de la Cd. de México.

Instalada en el arte de hacer leer, no desaproveché la oportunidad de dar clases de Español a nivel prepa y secundaria, en la escuela en donde había inscrito a mi hijo. Ya no se trataba solo de promover una lectura estética en donde los chicos vivenciaran la literatura sino de formar estudiantes lectores comprendedores y reflexivos sobre su lengua.<sup>36</sup> Sin embargo, más allá de que los chicos reflejaran lo que habían entendido de una lectura a través de una calificación, quería encontrar la fórmula que les diera acceso al sentido de su lectura, lograr entablar un diálogo con el escritor para acceder a las *entre líneas* del texto, deducir lo que las palabras no dicen de manera literal. Quizá como resultado de mi formación periodística, quería ir más allá, lo que Cassany refiere como llegar *detrás de la línea*, para desentrañar la intención con que fue escrito el texto.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Garrido, F. (2010) *Para leer mejor*: Paidós, p.66.

<sup>36</sup> Rosenblatt (1982) refiere que existen dos posturas del lector frente al texto: retener (eferente) o vivir (estética) lo leído. En la escuela se privilegia la postura eferente. Rosenblatt, L. (2015) *La literatura como exploración*, España: FCE.

<sup>37</sup> Cassany enuncia tres planos de lectura: las líneas, las entre líneas y detrás de las líneas. la alfabetización permite el acceso a la lectura de la línea al significado semántico; un lector entrenado podrá acceder a las entre líneas de un texto; llegar detrás de la línea, precisa de un lector experto. Cassany, D. (s/f) “La competencia receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato: análisis y propuesta didáctica”, *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica*, España: Universitat Pompeu Fabra.

La mirada crítica del texto precisa de un lector experto con herramientas y yo contaba con las adquiridas en la carrera de periodismo con materias como análisis del discurso, respecto a la formación pedagógica no podía decir lo mismo, ahora me doy cuenta que intuitivamente guié mi práctica docente por caminos adecuados, la mayoría de las veces, creo que en gran medida por mi experiencia en fomento a la lectura, porque parafraseando a Garrido, comprender tiene que ver principalmente con el gusto por leer.

Si bien la *Facultad de Filosofía y letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, a la que asistía como oyente, me proporcionó las primeras herramientas sobre *Didáctica del aprendizaje de la lengua y la literatura*, la experiencia como tallerista la afiné en mis clases de Español a nivel secundaria en el colegio privado *Tepeyac del bosque (TEB)*. Ubicado en la colonia Bosques de Aragón.

El director académico, Fernando Ruiz, un convencido de que el medio desarrolla o inhibe la capacidad del lenguaje, me enseñó a exponer a los estudiantes a situaciones de uso real del lenguaje para aprender en la práctica; me desveló el valor de las ferias (del libro, las naciones, de la ciencia); lo enriquecedor de los viajes; me mostró como la ayuda entre pares es una estrategia efectiva (estudiantes acompañantes). Pero también aprendí que esa formación es cara, porque implica inversión de recursos materiales y humanos, por ende la escuela debe invertir más y para una escuela particular cuando el proceso educativo no es redituable, económicamente hablando, se prescinde de la persona pese a los buenos resultados académicos.

### **Aprender a comprender la sexualidad**

A estas alturas de mi vida tengo la certeza de que la lectura desata no solo el conocimiento sino también el bienestar. Propiciar el cariño hacia los libros había sido una labor muy satisfactoria, sin embargo ahora mi mirada estaba puesta en acceder al lector capacitado para interiorizar lo que lee u observa, con criterio para enjuiciar e impugnar su realidad, y para ello necesitaba nuevas herramientas. Mi siguiente

peldaño en la escalera del aprendizaje me lo ofrecía la *Universidad Pedagógica Nacional Ciudad de México*, a través de la *Maestría, en Educación Básica con Especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria*. Sin duda los textos narrativos, utilizados desde la antigüedad como portadores de conocimiento e instrumentos de comprensión del ser humano serían el contrapeso para el deglutir continuo de información de la "sociedad del conocimiento".

Mi *predicción* del título de ese posgrado no fue del todo acertada, si bien esta formación me proporcionó bases para el desarrollo de la competencias literaria y las estrategias de comprensión, un aprendizaje inesperado, pero invaluable fue el trabajo con una pedagogía basada en el libre albedrío del estudiante para acceder a la lectura crítica de la realidad: La *Pedagogía por Proyectos*, la cual propone una verdadera vida democrática dentro del aula, generadora al mismo tiempo de educación emocional y de competencias en lecto-escritura; lo que implicó una intervención que transformó el estatus de los estudiantes y la profesora.<sup>38</sup>

El fiel de la balanza en mi vida siempre se ha inclinado hacia el tema de la educación sexual, esta vez no fue la excepción, ¿Por qué? porque la falta de una educación objetiva y libre de prejuicios ha propiciado la desigualdad de los sexos y mucha de la violencia que padecemos. Como no quitaré mi dedo de ese incómodo renglón, en mi investigación busqué educar en sexualidad al adolescente además de convidarlo a la lectura entre líneas de textos literarios narrativos. Si bien educar en sexualidad a través de cuentos es una realidad en Argentina,<sup>39</sup> la apuesta de esta investigación es, además, el uso de estrategias de comprensión lectora en el marco de una vida democrática. Les convido a la lectura de las vivencias del proceso transformador de mi práctica docente, que se exponen a continuación. Sensaciones, gestos y guiños que atrapados en las líneas de estas narraciones dan cuenta de la vida en el aula durante la intervención: *Una propuesta para comprender la sexualidad*.

---

<sup>38</sup> Jolibert, J., Sraïki Ch. (2006) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Buenos Aires: Manantial.

<sup>39</sup> Wolodarsky, S. (2007) *Educación sexual y literatura*, Buenos Aires: gobBsAs.

Recorrer mi historia lectora comprendedora me llevó a revalorar y reflexionar sobre este proceso, un ejercicio de introspección no muy diferente al que en su momento realicé para poder educar en sexualidad, como entonces, el primer paso para enseñar a comprender significó hacer un recorrido hacia el pasado. Para no perder de vista el camino seguí las instrucciones de Julio Cortázar, "porque hay cosas que solo se dejan ver mientras se sube hacia atrás" y "vencido el vértigo, que provoca subir unas escaleras hacia atrás",<sup>40</sup> presento este impúdico escrito me exhibe no solo en estilo, también en contenido. Sirvan pues estas experiencias a quien, como yo, conciben el aula como una alfaguara de saberes.

---

<sup>40</sup> Cortázar, J. (2000 ) "Historias de cronopios", Instrucciones para subir una escalera al revés, España: Santillana

## Episodio dos Una fábrica de conocimientos y de historias

—¿Higos?—dijo él enfadado.  
—Estos higos son muy especiales —susurró la mujer—. Pueden hacer que tus sueños se hagan realidad.

Chris Van Allsburg (1995)  
*El higo más dulce*

La palabra Ecatepec procede del náhuatl: *Ehécatl/viento, tépetl/cerro*, este fértil cerro consagrado al dios del viento en la década de los cuarenta se pobló de industrias. Los terrenos de labor fueron colonizados con fábricas de diversa índole, que con el correr de los años y con la expansión de la mancha urbana, quedaron atrapadas dentro de zonas habitacionales. Tal es el caso de la *Unidad Las Fuentes*, un área de apiñados departamentos que tiene como corazón lo que antes era la nave industrial *Altos Hornos de México* (AHMSA), actualmente semitransformada en dos escuelas: una primaria y una secundaria. Separadas a nivel de piso por una barda, pero unidas a nivel de cielo por los vestigios del ruinoso techo de la antigua fábrica de acero. Este relato da cuenta de algunas de las muchas historias que ocurrieron durante el ciclo escolar 2016-20 en una de esas escuelas: la primaria federal “Sor Juana Inés de la Cruz”.<sup>41</sup>



<sup>41</sup> Ubicada sobre la Avenida Gobernadora sin número, en la Unidad habitacional Las Fuentes del municipio Ecatepec de Morelos, Estado de México.



Incrustada entre las industrias de alimentos *La Costeña* y *Jumex*, y los gases de *Praxair*, la primaria abre sus puertas a las ocho de la mañana para dar paso a más de 300 estudiantes que entran en tropel. El bullicio de los chicos supongo que es similar al de los obreros que en otros tiempos, ingresaban a su jornada laboral matutina, lo distinto es que este “personal infantil” arriba a una *Fábrica de conocimientos y de historias*.

### **Historia de un primer día de clases**

Mi nombre es Irma Remedios Pérez Varela, soy profesora de Español y Sexóloga educadora. Como parte de mi formación en la *Maestría en Educación Básica en Enseñanza de la lengua y recreación literaria*<sup>42</sup>, realicé una intervención en un grupo de sexto grado al cual pude acceder después de no poca zozobra y distintas diligencias ¿Por qué? Como tantos otros profesores que ejercen la docencia en escuelas particulares, padezco una persistente inestabilidad laboral, por lo que justo antes de iniciar la investigación me quedé sin trabajo.

Tocando puertas se me abrió la oportunidad de hacer mi intervención con chicos sexto grado en una escuela del industrioso Ecatepec.<sup>43</sup> Este municipio tiene dos particularidades: es el más poblado y el de mayor incidencia delictiva a nivel nacional. Los personajes, adolescentes de entre once y doce años, que conocerán a través de mis palabras, son los pilares de esta estructura narrativa que se irá enlazando a partir de los textos con los cuales se conocieron o consolidaron *estrategias de lectura*, mismos que además nos permitieron *hablar de sexualidad y experimentar la vida cooperativa* que propone Pedagogía por Proyectos.

Es el mi primer día de clases. Conforme los chicos llegaban al salón y acomodaban sus cosas, mi expectativa crecía. Algunos me observaban sonrientes, otros serios o

---

<sup>42</sup> Cursada en la unidad 94, ubicada en Calle Erasmo Castellanos Quinto N° 20, 2do, 3er y 4to pisos. Col. Centro. Delegación Cuauhtémoc. C.P. 06060, Ciudad de México.

<sup>43</sup> Con una extensión de 186.9 km<sup>2</sup> es uno de los más poblados del país, se calcula que rebasa los tres millones de habitantes.

hasta desconfiados. El escrutinio era mutuo, el sentimiento de curiosidad nos unió. Nuestra primera coincidencia, pienso optimista. Por el momento solo sabía que ellos eran el grupo de sexto grado “B” con el que llevaría a cabo la intervención, y ellos únicamente sabían que era la maestra que meses atrás les había aplicado una “prueba de lectura”, en realidad un diagnóstico de comprensión lectora, había llegado el momento de conocernos<sup>44</sup>

—*¡Buenos días!* El saludo imperativo con el que el maestro Rodrigo Bonifacio Vázquez, titular del grupo, se dirige al grupo me arranca de mis cavilaciones.

—*¿Recuerdan a la Maestra Irma?*

Mientras explica que soy una docente investigadora, que estoy estudiando y por eso trabajaré con ellos estrategias de lectura los martes y jueves, de ocho a diez de la mañana, mi corazón se agita al ritmo de mis pensamientos. ¡El ciclo escolar tiene ya más de un mes de iniciado!, el grupo de quinto pasó íntegro a sexto, con todo y maestro se conocen muy bien, me invade la incertidumbre. ¿Encajaré en su dinámica?, ¿Podré sacar adelante los objetivos de la investigación en tan pocas horas? A mis cuestionamientos internos se suman las veintiún incógnitas sentadas frente a mí. El maestro Rodrigo me cede la palabra, sonrío y doy un paso adelante: —*Buenos días, chicos.*

### **Me llamo Kevin y me gusta...**

Después de ese literal primer paso, di un primer paso estratégico para crear las condiciones que facilitarían el aprendizaje de los chicos, pero sobre todo, que estimularían la vida cooperativa.<sup>45</sup> La primera actividad fue un calendario de

---

<sup>44</sup> Álvarez-Gayou, J. (2003) *Cómo Hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología*, Paidós Ibérica Ediciones S A.

<sup>45</sup> Para crear las Condiciones Facilitadoras del Aprendizaje. Jolibert y Jacob, en *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*, proponen la utilización de las paredes (México: 2015)21.

cumpleaños, porque un ambiente propicio para relacionarse requiere no solo de conocer sino de reconocer al otro.

—*¿Cuál es su día favorito del año?*—, pregunté. Sin dilación los días de cumpleaños se impusieron por sobre fechas como el 6 de enero, el 24 de diciembre y el 30 de abril. Debido a su importancia, propuse elaborar un recordatorio visual de sus cumpleaños.

Les entregué una ficha bibliográfica. —*¿Qué le ponemos maestra?* Preguntó ansioso Luis. Le pedí, como al resto del grupo, que sacara sus colores para “decorarla”. Expliqué que esa tarjeta además de la fecha de cumpleaños, tendría su nombre y otra palabra que comenzara con la inicial de éste —*Pero, ojo, no es cualquier palabra, es un término que diga algo que a ustedes les guste, por ejemplo: yo me llamo Irma y me gustan... ¡Las iguanas!*—*¿Y sí, le gustan?* Me cuestionó Luis. —*Sí. Aunque nunca he*



*tenido ninguna, pero podría pedir una en mi cumpleaños—,*

bromeé. Se escucharon algunas risas.

En sus aportes, Silveyra aduce que las palabras son el primer juguete de que dispone el ser humano,<sup>46</sup> pero hay que reconocer que

para algunos de estos juguetes son complicados: —*¿Y si nada de lo que me gusta empieza con esa letra puedo usar la segunda?* Me inquirió Kevin.

---

<sup>46</sup> Carlos Silveyra, *Literatura para no lectores*, (2002) 93.

Como se trataba de que los chicos se esforzaran por dar con palabras que combinaran sus gustos e iniciales, le pedí que primero intentara con la K —¡Sí se puede!—, le animó Daniel. Kevin aceptó el reto. Al final de la sesión las tarjetas multicolores poblaron un papel bond que, ilustrado con búhos y corzones, anunciaba la celebración de los cumpleaños. Cada chico, conforme el mes de cumpleaños pegó y compartió su fecha de nacimiento y sus gustos.

Utilizar el nombre propio en actividades de escritura tiene un fuerte significado afectivo porque está vinculado con la identidad, esto es, con lo que percibimos de nosotros mismos; y ese mañana más allá de identificarnos, nuestros nombres nos permitieron saber un poco más de cada uno de los integrantes del grupo. Nos enteramos de que a **Estefanía** le gusta escribir y a **Aolani** los abrazos, **Ángel** se inclina por aprender, en tanto que a **Carlos** le gustaría estudiar una carrera, a **Daniel** le fascinaban las águilas, bueno, la destreza de las águilas; a **Keila** los Koalas y **Kevin**, como aún no se decidía, puso solo su nombre esperando tener una mejor idea en los siguientes días.<sup>47</sup>



—Pero que no se tarde mucho en poner lo que le gusta, porque ya casi es su cumpleaños—, nos recordó Alan señalando la tarjeta.

<sup>47</sup> Ferreiro y Teberosky, (1979) *Selección de textos sobre el nombre propio: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.

Para finales de octubre, cuando festejamos a los cumpleaños del mes con un abrazo y una notita de felicitaciones, tal como lo habíamos acordado, la tarjeta de Kevin ya ostentaba la palabra **Karate**. El *Recuerdacumpleaños*, nombre que otorgamos a nuestro almanaque, pegado al centro del aula cumplía su función.<sup>48</sup>

### ***El higo más dulce: predicción***

A leer se aprende leyendo, recomienda Rod Medina.<sup>49</sup> La presencia de múltiples textos, en múltiples formas, dentro del salón de clases es fundamental para la conquista de la competencia lectora, textos reales propios de la vida del grupo.<sup>50</sup> Hablamos de escritos en contexto, que los chicos sienten de utilidad, les interesan o le son cercanos así lo establece Pedagogía por Proyectos y bajo esa concepción se estableció *El diario Mural* el cual tuvo como preámbulo la lectura en voz alta del cuento “El higo más dulce”.<sup>51</sup>

Para tal actividad prescindimos del mobiliario,<sup>52</sup> replegamos las bancas hacia atrás y los chicos se sentaron en el piso acomodados en media luna, la organización del mobiliario, proponen Jolibert y Jacob, debe ser funcional para las actividades, que propicie la comunicación, este acomodo alternativo facilitó el que pudieran, además de observar más de cerca las ilustraciones del libro, hacer más lúdica la lectura, en tanto que algunos se tendieron de panza para escuchar el relato.

---

<sup>48</sup> La vida cooperativa en el aula es una propuesta de Pedagogía por proyectos. Jolibert y Jacob (2015), en *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*, destaca la colaboración como punto de partida del aprendizaje, México: ). Al respecto Freire también destaca en *Pedagogía del oprimido*, nadie se salva solo, todos nos salvamos en comunidad (2005).

<sup>49</sup> Medina, R. (2014) *A leer se aprende leyendo*, Venezuela: CENAL.

<sup>50</sup> *Ibíd*em 21.

<sup>51</sup> Van Allsburg, Ch. (1995) *El higo más dulce*, México: FCE.

<sup>52</sup> La Reorganización de los salones de clases al servicio del aprendizaje, para propiciar la convivencia y el diálogo es una propuesta de Pedagogía por proyectos. Jolibert y Jacob (México: 2015).

—*Vamos a guardar silencio para que todos podamos escuchar ¿de acuerdo?* Aunque algunos gestos denotaban incomodidad, no dijeron nada, limitándose a aceptar la consigna.

—*A ver, ¿A quién le gustan los higos?* Pregunto, para activar los conocimientos previos de los chicos, con el fin de utilizar sus referentes en la comprensión del texto.<sup>53</sup>

—*¡Guac! A mí no.* Dijo Diana con un gesto de desagrado.

—*Mis abuelos tiene un árbol de higos, pero salen con gusanos—*, intervino Quique. El comentario despertó más reacciones de repugnancia, blandiendo el libro comento lisonjera para bloquear la aversión: —*Bueno... el higo de esta historia no tiene gusanos, todo lo contrario, es un higo muy especial, es... —¡El higo más dulce!—*, completó Fabián, en un grito, haciendo alusión al título en la portada.

—*Efectivamente,*— lo secundo. —*Quizá el autor, Chris van Allsburg, nos quiso atrapar como abejas, no con lo dulce del título, sino con sus ilustraciones súper realistas.* Muestro algunas páginas del libro y algunos comentan que parecen fotografías. Los cuestiono. —*¿Han visto la película de Jumanji o el Expreso Polar? están basadas en libros que Chris van Allsburg escribió e ilustró.* Se escuchan expresiones de sorpresa y admiración, la curiosidad gana terreno a la molestia de las posturas incómodas que con el transcurrir de las páginas la casi indiferencia inicial se convierten en atención y en posiciones más relajadas.

—*“Monsieur Bibot, el dentista, era un hombre muy exigente...”* Realizo la lectura con un acento gutural propio de la nacionalidad francesa del protagonista. —*“Tenía su pequeño apartamento muy bien ordenado y limpio, lo mismo que su consultorio. Si su perro, Marcel, saltaba sobre los muebles, Bibot no dejaba de darle una lección. Excepto el día de la Revolución francesa, el pobre animal no podía ni ladrar.”* Páginas después, justo en el clímax del cuento, cuando ya la mayoría de los chicos yacían

---

<sup>53</sup> Díaz Barriga propone La exploración de los conocimientos previos, a partir de preguntas, como actividad introductoria para atraer la atención de los chicos y proveer de información a quienes no la poseen.

estiraban la cabeza para ver las ilustraciones, detengo la lectura y sin agregar nada más cierro el libro.

—¿Qué pasó?— Me preguntó sorprendido Fabián. —¿No va a leer el final?  
—¡No! El final lo escribirán ustedes. Como un zumbido in crescendo, se escuchan los murmullos de inconformidad del grupo.<sup>54</sup> —¡No nos puede dejar con la duda!, ¡No se vale! Replicó nuevamente Fabián. —¡Sí, leeremos el final! Pero, después de escuchar los que ustedes escriban los desenlaces que imaginan. Así es que entre más pronto lo hagan, más pronto sabremos el destino de Marcel y de Bibot. Los apresuro a escribir.

Sin tener otra alternativa, no pocos de mala gana, los chicos fueron por sus cuadernos y comenzaron la escritura, que de pronto ya no fue una monserga. El desgano de las primeras frases dio pie a la toma de conciencia de que tendrían el poder de la historia en sus manos, escribirían los finales que ellos quisieran para los personajes. Les advertí que solo contaban con diez minutos.

—Cinco minutos más maestra—, solicitó Keyla, ante la imposibilidad, como la de algunos otros de terminar su historia.

No pude acceder, tampoco yo podía trasgredir el horario acordado con el maestro titular. En las aulas se trabaja a contra reloj debido a la gran cantidad de contenidos de los programas, particularmente en los procesos de escritura creativa el tiempo se convierte en un tirano. A la larga los chicos y yo aprenderíamos a organizarnos, las cortas sesiones se tenían que aprovechar al máximo. Así es que transcurrido el plazo establecido les pedí que compartieran sus escritos, quienes no los terminaron aún tenían posibilidad de completarlos en casa. Al principio no hubo muchos voluntarios, pero al ir escuchando los relatos, la mayoría se animó a contar su final. Al final de

---

<sup>54</sup> *Mi final* es una estrategia de IBBY México (2001), en la cual se utiliza la escritura como actividad lúdica para animar a la lectura, pero a la vez es una estrategia comprensión lectora al incentivar la creatividad del estudiante y ejercitar la predicción.

todos los finales, leí el del libro. El sorpresivo desenlace los dejó perplejos, porque además de inesperado era increíblemente parecido al inventado por Anethe.

—¡Órale! ¿Cómo lo hiciste?—, le preguntó Diana emocionada. El éxito de su relato hizo que Anethe se sobrepusiera a su habitual timidez y explicara: —No sé... me imaginé lo que haría el personaje y entonces pensé que eso podría ocurrir. Cuestionarnos y explicar cómo logramos realizar una tarea es lo que se denomina metacognición.<sup>55</sup>

Intervengo para ayudarla: —Anethe fue siguiendo las pistas del autor, él anunciaba que algo estaba por suceder, ella conectó toda la información y pudo hacer una predicción, supuso lo que iba a ocurrir.<sup>56</sup> Dirigiéndome a Anethe la animo: —¡Te adelantaste a lo que decían las palabras y ganaste el derecho a publicar tu texto! El grupo estuvo de acuerdo en que había sido el mejor final de todos.

## Las paredes hablan



Entonces les mostré a todos un pizarrón de corcho: el *Diario Mural*,<sup>57</sup> mientras explicaba que éste se colocaría en una de las paredes y en él se expondrían los textos del grupo para que todos, y no solo yo, pudieran ver lo que

<sup>55</sup> La metacognición es la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento y de la forma como se aprende, Harris y Hodges (1995, citados en Calero, 2011), la definen como “la toma de conciencia y el conocimiento de los propios procesos mentales, de tal modo que uno los puede controlar, regular y dirigir hacia un fin deseado a través de la autorreflexión” (p. 21).

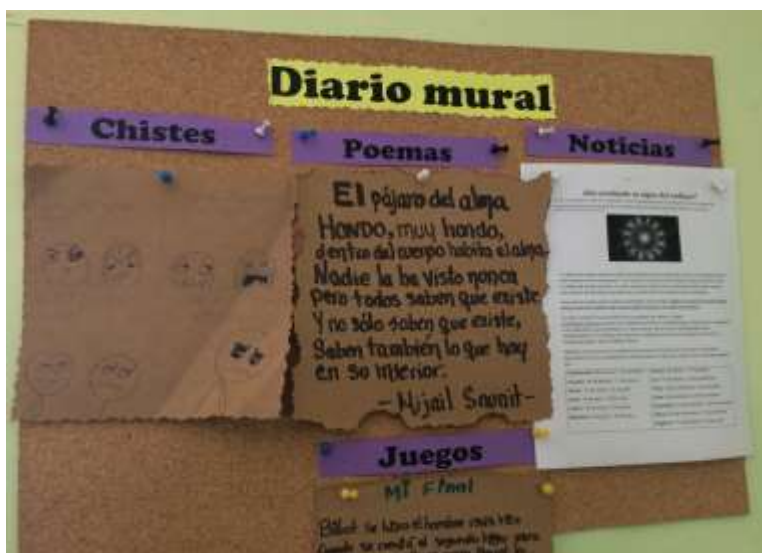
<sup>56</sup> Predicción, estrategias de comprensión lectora. Lozano, *Didáctica de la lengua española y de la literatura*, (México: LIBRIS EDITORES, 2003)37.

<sup>57</sup> En *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*, se describe el uso de las paredes como una estrategia efectiva para exponer a los chicos a la lectura y escritura de textos. (México: 2015)21.



cada uno escribía. —*Por ejemplo, los finales que realizaron hoy.* Los chicos me rodearon, como si fueran niños de primer grado se mostraban ansiosos por tocar la textura del corcho. Entonces les enseñé letreros con algunas categorías de lo que ahí se podría publicar: noticias, recetas, juegos, poemas, cartas y chistes. La perspectiva les agradó. En ese momento Lalo, Fabián y Daniel improvisaron una ronda de chistes, y entre todos acordaron que el más gracioso, el de Daniel, sería el primero en publicarse en el *Diario mural*.

Para la siguiente sesión los primeros escritores se comprometieron a poner “guapos” sus textos, esto es les harían mejoras para que se entendieran mejor. Anethe dijo que llevaría su *obra maestra* en limpio y revisaría la ortografía, Daniel ilustraría su chiste.<sup>58</sup>



Recuperar la memorias del aula implica la reflexión sobre lo *que se dice* y hace en ella. Al analizar mis acciones para este relato me di cuenta de que calificar como “honor” el acceso al *Diario Mural*, pudo significar una motivación, pero también un obstáculo para aquellos que se sentían menos hábiles en la escritura. Las paredes en un salón de clases ayudan a valorizan el trabajo de los chicos al exhibirlo, son un medio de expresión, un diálogo de la vida en el grupo y su acceso debe equitativo no solo condicionado por la sobrevalorada excelencia académica. Pero a pesar de mi tropiezo, los muros del sexto “B” comenzaban a balbucear.<sup>59</sup>

<sup>58</sup> En la pedagogía por proyectos, la primera escritura de un texto es revisada y se mejora con reescrituras sucesivas hasta llegar a la “obra maestra” o final. La que generalmente se expone al público.

<sup>59</sup> Jolibert y Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*, “¿Qué hay para leer en una sala textualizada?” (México: J.C. SÁEZ, 2015)28.

## Un semáforo para transitar del silencio a la palabra

Promover las relaciones sociales, nos dicen Jolibert y Jacob, es una condición necesaria para el fomento del uso de la lengua como procedimiento para el aprendizaje,<sup>60</sup> se debe fomentar el desarrollo de la vida colectiva. Por tratarse de un grupo con un año de coexistencia, se respiraba un clima de cordialidad entre los chicos, sin embargo, dado que no existían reglas escritas, propuse un texto más para nuestras paredes, un *semáforo para normar la convivencia*.<sup>61</sup>

Tras dibujar un semáforo en el pizarrón pregunté: —*¿Para qué sirve un semáforo?* Muchas manos arriba y respuesta a gritos contestaron casi al unísono. —*Para que no choquen los carros.*

Luego vendría un torrencial de voces que se arrebataban la palabra: —*Te dice cuándo puedes atravesar la calle—*, gritó Fabián —*Para que los conductores sepan qué hacer—*, completó Diana. —*Si está en rojo, ¡Detente!* dijo histriónico Mario.

Carmen, una graciosa involuntaria, explicó docta: —*A los peatones también les sirve, en verde no puedes cruzar, y el amarillo te para... no, no, más bien..., indica que te pares, ¡que diga!, que te prepares, para algo. ¡No solo si vas en carro! ¡eh!* Ante su confusión las risas del grupo no se hicieron esperar.

Levantando la voz para hacerme oír entre el griterío le cuestioné. —*¿Creen que nos podría servir aquí para que esperen sus turnos para hablar y no choquen las ideas?*

Más risas, afirmaciones sonoras y asentimientos de cabeza respondieron mi pregunta y dieron la bienvenida a un semáforo que ayudaría a saber cuándo continuar, o cuando detener una conducta, una actitud o un griterío.

---

<sup>60</sup> Jolibert, J. (2001) *La lengua como procedimiento “Cómo crear las condiciones permitiendo un autoaprendizaje activo”*, España: Graó. Laboratorio Educativo.

<sup>61</sup> *El semáforo*, es una estrategia de elaboración propia que se utilizó para normar la vida en el aula.

—El semáforo debe contener reglas para la convivencia. ¿Cuáles serían? Cuestiono y un nuevo alud de ideas se escuchó: —*Portarse bien. No hacer relajo. Hacer la tarea. No tirar basura. Trabajar. No decir groserías. Respetar turnos. No comer en el salón. No tomar las cosas de los otros.* El listado de restricciones crecía y crecía. Tuve que recordarles que como los semáforos tenían solo tres luces, tendríamos que escoger solo las tres más importantes.

Daniel dijo que lo más importante era trabajar. Todos estuvieron de acuerdo. Entonces cuestioné —*¿Qué se requiere para trabajar bien?* El mismo Daniel contestó: —*Estar bien.* —*¿Y estar bien en el salón es...?* —*¡Portarse bien!* —Reviró. —*¿Qué es portarse bien?* Volví a inquirir. El grupo volvió a enlistar un sinnúmero de prohibiciones... *Pero ¿Cómo podemos resumir portarse bien en una palabra?*

—*¿Una sola palabra? ¡No se puede!* Refunfuñó Soledad.

—*¡Claro que sí! Piensen, ¿qué implica la palabra respeto? ¡Hagamos una lluvia de ideas! Entre todos conformamos un listado que al finalizar ordenamos en un cuadro de doble entrada: “Respetar nuestro salón de clases” contenía: no tirar basura, no maltratar las mesas y las sillas, evitar comer en el salón para no ensuciarlo; y “Respetar a los demás” en donde se enumeraron: respetar los turnos para hablar, no decir groserías, no burlarse de los compañeros, no reírse de lo que digan o piensen.*

Como muchas cosas quedaban resumidas en el respeto, se asumió como la norma más importante. Detener, marcar el alto a las conductas irrespetuosas cuando éstas aparecieran era fundamental, por eso se colocó una “R” de Respeto en el círculo rojo del semáforo.

—*Faltan dos reglas*—, espetó Lalo. —*Una de ellas es lo que estamos haciendo en este momento.* Respondí. —*Ahorita estamos haciendo el semáforo*—, me respondió malicioso. —*¿Y cómo lo hacemos? No me refiero a usar un plumón y escribir en el pizarrón ¡eh, Lalo!* Le aclaré bromista.

—¿Hablando? Contestó preguntado Diana. —¡Exacto!, *participando con sus ideas a través de la palabra. Solo así se aprende, Sin su participación no se podría hacer nada.*<sup>62</sup>

Así fue como la *Participación* quedó ubicada con una “P” en el círculo amarillo, que también era la P de prepararse, en nuestro caso, para participar clase con clase.

La última regla la establecí yo: —*Creo que esta regla no les va a gustar mucho*—, una pausa de silencio precedió a la pregunta tímida de Kevin: —¿*Obedecer?*

—*¡No! La tercera regla es... ¡Jugar! Vamos a jugar con los cuentos y las lecturas, con las palabras y con sus ideas. Se miraban y me miraban incrédulos, sopesando mis palabras.* Mario inquirió: —¿*Qué tipo de juegos?* —*Serán diversos*—, respondí, *de acuerdo con el tema que estemos viendo por...* Interrumpiendo mi respuesta volvió a preguntar: —¿*Saldremos al patio?* —*Sí. En algunas ocasiones.* Creo que en ese momento empezaron a creerme.



Sus rostros contentos, me brindaban el beneficio de la duda. Coloqué una letra *J de Jugar* en el círculo verde del dibujo, el color que a partir de ese momento representaba una ambiciosa empresa: propiciar un aprendizaje divertido que precisara de su participación respetuosa. Se puede decir que al final de

esa sesión, a un mes de trabajar con el grupo, se vislumbraba un camino prometedor,

---

<sup>62</sup> Garrido (2012), plantea que: “haciendo, dialogando e interactuando” es como logramos aprender y comprender. *Manual del buen promotor*, México: CONACULTA, 104.

el grupo estaba listo, comenzaba a experimentar la vida cooperativa y a través de un primer proyecto nos aproximábamos a construir la comprensión de textos. Pero el destino, en realidad la dirección escolar, nos tenía preparada una desconcertante sorpresa.

## Episodio tres Accidente de trabajo

Cuando alguien nos hiere,  
El Pájaro del Alma vaga por nuestro cuerpo,  
Por aquí, por allá, en cualquier dirección  
Aquejado de fuertes dolores.

Mijal Snunit (1993)  
*El Pájaro del Alma*

El día de hoy he tenido lo que se denomina *incidente crítico*.<sup>63</sup> La jubilación del maestro del grupo de sexto grado "A", docente que no sería reemplazado, ocasionó que los grupos "B" y "C" absorbieran a sus estudiantes. Así fue como el grupo "B" se transformó en "A", pasando de 21 a 34 integrantes. El hacinamiento que vivían los chicos en casa ahora se extendía al salón de clases, disminuir su espacio vital exacerbó su irritabilidad; niñas que eran rivales de grupo ahora compartían el mismo espacio y "con el enemigo en casa", los incidentes de violencia surgían a la menor provocación, me refirió molesto el maestro titular.

Mes y medio después de haber iniciado clases, y tras mucho trabajar con las *condiciones previas para la intervención*, esa mañana el ambiente del salón se había transformado en tenso y hostil. El descontento era general, padres, chicos y el mismo profesor percibían como una invasión la disposición administrativa. Mis actividades planeadas para un grupo integrado sucumbían.

En vez de la clase planeada utilicé *el semáforo* para guiar a los nuevos miembros a la dinámica del grupo y tratar de evitar "choques" mayores. Aolani explicó su funcionamiento y se habló en plenaria de la necesidad de una convivencia con respeto. Se trajo a cuento la propuesta del muro de Donald Trump,<sup>64</sup> la reciente visita del

---

<sup>63</sup> Monereo (2010), define al incidente crítico como un suceso que se da en un momento y espacio específico, el cual genera un conflicto en las formas habituales del trabajo del docente. Son numerosas las situaciones problemáticas imprevistas de tipo emocional, cognitivo o social que llevan al docente a buscar alternativas para darles solución. *La Formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos*. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 52 (2010), pp. 149-178

<sup>64</sup> El candidato republicano a la presidencia de Estados Unidos, Donald Trump visitó la Ciudad de México. Meses previos a su llegada había tachado a los indocumentados mexicanos de "delincuentes y violadores" y como parte

candidato a nuestro país puso el tema en boca de todos, y el grupo en general se mostró indignado y enojado con el estadounidense; el tema de su afrentoso muro se extrapoló a la línea que algunos pintaban en sus mesas para evitar que el compañero invadiera su espacio, se evidenció lo ofensivo que resultaba.

—*Es solo juego, maestra.* Señaló Fabián.

Entonces pregunté a una de las chicas nuevas: ¿Te parece divertido no poder moverte con libertad en tu lugar? Negó con la cabeza y no quiso decir más, se hizo un silencio incómodo.<sup>65</sup> Entonces Aolani aventuró: —*Es malo llegar a un lugar desconocido y que te rechacen, los inmigrantes de seguro sienten feo además de miedo.* Sus palabras sonaron fuertes en el silencio y calaron hondo en todos los integrantes del grupo. Entonces propuse: —*¿Y si invitamos a los nuevos compañeros a formar parte de nuestro Recuerda cumpleaños?* Todos estuvieron de acuerdo.

Carlos fue el encargado de dar la explicación y pedir que: —*En una ficha de las chiquitas—, —bibliográficas—, aclaré y él continuó: —¡Sí, de esas! La decoran a su gusto, le ponen solo su primer nombre en letras grandes y su fecha de cumpleaños, ah...y escriben algo que les guste hacer, pero que empiece con la letra de su nombre, por ejemplo a mí, Carlos, me gusta comer.* Cuando no hubo más dudas, acordamos que los nuevos compañeros traerían sus fichas para la siguiente sesión.

Cabe señalar que el grupo “B” no solo adoptó trece integrantes, también la denominación: sexto “A”. Es por ello que en el salón unos se sentían despojados e invadidos, en tanto otros rechazados o incómodos. Pronto me daría cuenta de que en la fábrica de ideas se gestaba un peligroso accidente de trabajo: la incapacidad para trabajar en grupo.

---

de su campaña electoral exigía la construcción de un muro fronterizo que impidiera el cruce de latinoamericanos, el cual proponía fuera pagado por México, por lo que su visita a nuestro país causó indignación.

<sup>65</sup> El conocimiento se construye en comunidad, por tanto, es necesario fomentar activamente el aprendizaje de forma cooperativa, solidaria, participativa y organizada, esto es en un ambiente propicio para aprender. Tedesco, Juan Carlos, Opertti, Renato y Amadio, Massimo, Tedesco, J.C. y N. López. 2002a. Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Buenos Aires: UNESCO-IIPE. p. 8.

## ***El pájaro del alma: Palabras de colores***

El martes anterior, cuando el grupo era todavía sexto “B”, habíamos trabajado el cuento “El pájaro del alma”, un texto poético que permitió abordar el lenguaje figurado.<sup>66</sup> Tras la lectura los chicos relacionaron colores con sentimientos. En papeletas de distintos colores escribieron lo que éstos les provocaban.



Así Ángel, un chico generalmente poco participativo, connotó que el azul lo hacía sentirse triste como cuando lo regañaban, y a Fátima el verde la hacía sentir *bienestar*, en tanto que a Soledad el rojo le causaba *alegría*. —*Yo creo que ese es el color de la pasión y el amor*—, dijo Fabián. Intervine: —*Cada cabeza es un mundo, o sea que cada quien percibe y le da sentido a los colores de manera distinta, igual que los poemas*.<sup>67</sup> Estas palabras de colores, que les llevaron a hacer contacto con sus sentimientos, dieron sentido a la lectura y serían las primeras

que irían a parar a sus *Guardapalabras*, actividad que les propuse como estrategia para incrementar su vocabulario, y que consistía en que cada cual iría guardando en una cajita, las palabras nuevas, de colores o favoritas que encontráramos en el camino.

Ahora que el grupo era sexto “A”, los chicos llevaban por primera vez sus cajas de guardapalabras, algunas bellamente decoradas, y estaban ansiosos de compartir su palabra favorita, que había quedado como consigna, la primera que guardaban.

---

<sup>66</sup> Snunit, M. (1993) *El pájaro del alma*, México: Fondo de Cultura Económica.

<sup>67</sup> La comprensión nos dice Garrido, “tiene dos componentes: *el sentido*, que se refiere a las emociones, los sentimientos el instinto, la intuición; y *el significado* [...] que es asunto del intelecto, la lógica y la información”. Garrido, F., *Manual del buen promotor*. México: CONACULTA (2012), 104



—*Chorizo*. Dijo Kevin cuando presentó su palabra y causó hilaridad, nadie daba crédito a que ésa fuera su palabra preferida. —*¡De verdad!, es que me gusta mucho comerlo*. Y mostró orgulloso su tarjeta blanca con gruesas y rojas letras, las risas brotaron de



nuevo como borbotones de agua fresca, en medio del árido ambiente del salón. La tensión del grupo se había relajado. Cuando los chicos recuperaron la calma les pedí traer para la siguiente sesión palabras “picasas” y aceptaron de buena gana, los recién llegados tendrían que fabricar también un guardapalabras.

La afabilidad en el grupo me hizo aventurarme a trabajar una lectura del libro de español: “La rana que quería ser auténtica”. Había planeado abordar la importancia de hacer preguntas para entender.<sup>68</sup> Pegué en el pizarrón las preguntas: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué?, las cuales fuimos respondiendo a partir de lo leído. Fue muy difícil que los nuevos chicos participaran, apenas unos cuantos emitieron comentarios, por su parte los estudiantes del exgrupo “B”, solo algunos se esforzaron y los que participaban lo hacían como para mostrar superioridad. La actividad no se terminó por falta de tiempo, pero me quedó claro que en el salón no albergaba un grupo sino dos, era necesario integrarlos, se requería “aceitar herramientas”.

La sesión del jueves no se llevaría a cabo, el profesor Rodrigo necesitaba recuperarse del “retraso de las clases” que los movimientos administrativos habían provocado, y yo precisaba planear acciones inmediatas para subsanar este “accidente laboral”.

---

<sup>68</sup> El juego de las preguntases una estrategia de Lucero Lozano. A través de preguntas de reconocimiento se trabaja el contenido del texto. Lozano, L. *Didáctica de la lengua española y de la literatura*, (México: LIBRIS EDITORES, 2003) 97.

## Aceitar las herramientas

La siguiente sesión decidí comenzar con una estrategia lúdica con un doble propósito inmiscuir al grupo en una actividad divertida y ejercitar la *inferencia*. Deducir de un texto información no explícita basándonos en nuestros conocimientos previos requiere de práctica y la estrategia *¿Qué esconde la caja?* Promueve las conjeturas a partir de indicios que se obtienen a partir de preguntas.<sup>69</sup> Previamente había colocado un pequeño rallador de quesos dentro de una caja de aproximadamente 20 centímetros. A partir de preguntas a las que solo se respondería con sí o no, los niños tendrían que deducir su contenido. —*No hay límite de preguntas*. Les dije, —*Pero solo tienen dos oportunidades para decir: La caja esconde un... o una... y su hipótesis*. Aclaradas todas las dudas el interrogatorio comenzó.

—*¿Para qué se usa?* —Inquirió malicioso Eduardo. —*Eso no puedo contestarlo con un sí o no. Dime tú para qué crees que sirva y yo te respondo*. —*¿Se usa para borrar?* Inquirió. —*No*. Ante mi respuesta el grupo se desgranó en preguntas.

—*¿Se come?* —*No*.

—*¿Es de plástico?* —*No*.

—*¿Te lo pones para adornarte?* —*No*.

—*¿Es valioso?* —*No*.

—*¿Lo usas en la casa?* —*Sí, pero no solamente ahí*.

—*¡La caja esconde un anillo!* Aventura emocionado Kevin. —*No*. Su cara se transformó en desilusión.

Aclaro que es conveniente antes de dar una hipótesis tener más información, pero la desesperación hace quemar sus cartuchos a varios: —*La caja esconde un sacapuntas, ...un palillo, ...un dulce*. Es Eduardo el que tras muchas preguntas logra dar con el contenido correcto: —*¡Un rallador de queso!* Cuando lo muestro una exclamación general precede al reclamo de Gael: —*¡No es del tamaño real!* —*A veces inferir implica*

---

<sup>69</sup> “En cualquier texto hay algunas cosas dichas y otras que están calladas, pero que se deducen con la misma claridad, por medio del mecanismo de la inferencia” Garrido, F.(Ibídem 114)

sortear los juegos literarios del autor y hacerse muchas preguntas. Concluyo blandiendo el mini rallador.

### **Yo y mi gato: conexión con el personaje**

Posteriormente trabajamos la lectura en voz alta del cuento “Yo y mi gato” que aborda el tema de la empatía, con el objetivo de trabajar la estrategia de comprensión, pero principalmente para fomentarla entre los miembros del grupo.

El incremento de estudiantes dificultó un acomodo diferente del mobiliario, por lo que realizamos la lectura en voz alta sentados en semicírculo en el piso frente al pizarrón. Algunos se distrajeron y por momentos hubo quienes se pusieron a platicar. Incluso interrumpí la lectura para pedir su atención, por fortuna el texto finalmente logró capturarlos. En esta lectura se trabajó con la estrategia de *conexión con el personaje*, al respecto Calero refiere que, al conectar los personajes con uno mismo, los lectores de primaria, particularmente, tienden a identificarse con rasgos de los personajes que leen lo que facilita su comprensión lectora.<sup>70</sup> Al terminar de leer, los chicos realizaron un títere de mano, utilizando una bolsa de papel, del personaje que más llamó su atención o con el que sintieron más identificación.



—¿A quién le gustaría releer la historia? Pregunté.

—Que lea Diana maestra, es la mejor—, propuso Ian. Muchos de sus compañeros lo respaldan y Diana, a petición del público, relea el cuento en voz alta. En tanto el grupo representaba los pasajes del

---

<sup>70</sup> “relacionando los personajes con nosotros mismos, con nuestras sensaciones o pensamientos [...] con las ideas previas del asunto que se lee [...] establecidas dichas conexiones, nos sentimos más atraídos por el texto [...] y, en consecuencia, incrementamos la comprensión del mismo”. Calero, A. (2011) *Cómo mejorar la comprensión lectora*, España: Wolters Kluwer.105-106

texto con sus títeres de mano. Esta estrategia fomenta un trabajo de introspección al hacer el títere, pero también cooperativo durante la representación y a pesar de que por momentos resultó un poco caótico, dado el número de integrantes, permitió una interacción divertida entre el grupo.



### ¿Qué sintió mi personaje?

A través de preguntas los chicos dieron con la *historia subterránea* del cuento.<sup>71</sup> Sin que el término se encontrara explícito en el texto, a través de la historia de Satoshi Kitamura los chicos infirieron que el cuento hablaba de —*Ponerse en los zapatos de otra persona*. Como lo expresó Diana al explicar la loca conducta del personaje. —*Eso se denomina empatía*—, comento y escribo en el pizarrón la nueva palabra para que la integraran a los guardapalabras, con la esperanza de que la hicieran parte del habla y relaciones en el grupo.

Para cerrar la sesión los chicos leyeron las palabras “picasas”, que habían quedado de tarea, como la mayoría tenía la palabra *chile*, les propuse elaborar oraciones con las pocas palabras aportadas: Chile, piquín, varicela, buscapíes.

—*El chile piquín pica mucho*. Propuso Samantha.

Aolani se apresuró a decir: —*Tuve varicela hace dos años y me picaba todo el cuerpo*.

---

<sup>71</sup> La historia subterránea la define Óscar de la Borbolla (2003), como: "la pericia para jugar con la imaginación del lector, colocando algunas pistas de otra que historia que fluye por debajo de la historia principal" *Manual de creación literaria*, México: Nueva Imagen. 15

—Yo tengo otra—, dijo Enrique: —Quique lanzó un buscapiés picoso. —Los poetas ponen antes del sustantivo el adjetivo para que tenga más fuerza lo que expresan—, y digo: —Quique lanzó un picoso buscapiés.

Pregunto al grupo: *¿El agua mineral pica?*

—Sus burbujas. Aclara Sofía y nos da su oración: —No me gusta el agua mineral porque me pica la garganta.

A través de sencillas oraciones los chicos fueron trascendiendo el sentido literal para acceder a la metáfora de las palabras. Garrido considera que “sentir la belleza del lenguaje” nos ayuda a relacionar lo que se lee con otras lecturas y con la vida.<sup>72</sup>

Solo ocho de los trece, nuevos integrantes cumplió con la tarjeta para el *recuerdacumpleaños*, decidí esperar una semana más a los que faltaban. De tarea queda traer palabras “pequeñas” y para mí, más actividades que promuevan la integración y la cooperación.

### **¡Hola! Otra vez un grupo**

Iniciamos la sesión pegando en la pared el anexo del *recuerdacumpleaños*. Aolani estuvo coordinando la recolección y la colocación en orden cronológico de las tarjetas. A todos nos gustó el resultado final, fue muy bueno ver crecer la apreciada lista, lucía unificado y no como un pegote, un buen augurio de la integración grupal.

La segunda actividad del día consistió en mostrar al grupo su *Pequeña palabra*. “Vid” resultó un término particularmente atractivo porque solo Gael, además Diana que fue quien la trajo, conocía su significado. El pronombre personal “Tú” aportado por Erika sirvió para abordar el acento diacrítico y “Sol” resultó un buen término para hablar de la paradoja de los términos pequeños para denominar cosas muy grandes como las palabras de Soledad: “mar” y la de Johan, que aunque no traía en tarjeta, dijo que:

---

<sup>72</sup> Garrido, F. (2004) Para leerte mejor, México: Paidós. 33

—*En un salero hay muuuuuchos granos de “Sal”*. Después de que cada uno colocara sus palabras en los guardapalabras trabajaríamos en el patio, todos llegaron preparados con el uniforme de deportes.

Salir del salón siempre es motivo de alegría. Antes de ir al patio se establecieron dos reglas, permanecer en el área de trabajo y seguir las instrucciones de la actividad. Johan no había tenido un buen comportamiento y el profesor Alfredo indicó que se quedaría con él en el salón. —*Déjeme salir, sí voy a hacer caso, pidió esperanzado*. Intervine diciendo que le diera oportunidad de poder autocontrolarse, de no ser así, regresaría al salón. El maestro aceptó. Johan fue esa mañana el más diligente de los estudiantes, trabajó e interactuó muy bien con sus compañeros, en cambio Gael tuvo que regresar al salón por no cumplir con lo acordado.

Se trabajó en el patio con la dinámica de “La semilla” para retomar el tema de la pubertad, abordado en Formación Cívica y Ética, con el maestro Rodrigo.<sup>73</sup> —*¿Quién me dice que es la pubertad?* Ian que estaba a mi lado raudo contestó : —*Es cuando comienzas a desarrollarte y tu cuerpo pasa por cambios físicos que te convierten de niño en adulto*. —*Efectivamente, pero también hay cambios psicológicos y son parte del proceso natural del crecimiento estimulado por las hormonas, unas sustancias químicas que se pasean dentro de nuestro cuerpo*. Realizaríamos una actividad que simula el proceso de la pubertad.

Les pido recostarse y ponerse en ovillo —*Cierren los ojos y escuchen los sonidos de los pájaros, los motores de los carros a lo lejos, y mi voz que les pide que imaginen que son una diminuta semilla en medio de un campo inmenso, sientan la tierra que las cubre, el viento y la humedad que les provoca la lluvia que cae pertinaz sobre ustedes, ustedes no tiene brazos son retoños que brotan de la semilla*. Los chicos fueron distendiendo sus miembros y levantándose según se describía el crecimiento de la

---

<sup>73</sup> Tema del bloque 1 de Formación Cívica y ética: De la niñez a la adolescencia. Aprendizajes esperados: Distinguir los cambios corporales que vive actualmente, asumirlos como parte de su identidad y realizar acciones que contribuyan a su crecimiento y desarrollo. Conocimiento y cuidado de sí mismo. Conde, S. Conde, L. *Formación Cívica y Ética Sexto grado*(2017), México: SEP. 14-21

planta de esa semilla. Durante distintos momentos, cuando las posiciones eran difíciles de mantener, por ejemplo: en cuclillas con los brazos hacia arriba, se les indicó detenerse. Por falta de lluvia o sol la planta detenía su crecimiento, para hacer una analogía de lo difícil y lento que en ocasiones resulta crecer. La adolescencia, apunta Hiriart, es un momento muy intenso para la formación y la integración del individuo como ser sexuado y social,<sup>74</sup> tener información de lo que les está sucediendo disminuye la incertidumbre que los chicos experimentan.

Cuando al fin quedaron de pie con sus brazos-ramas dirigidos hacia los rayos del sol, les pidió abrir los ojos. Agradecidos de ya no padecer las incómodas posturas, nos sentamos en círculo y les invitó a verbalizar sobre lo que experimentaron:

—*Yo creo que así se debe sentir cuando estás dentro de tu mamá, como la semilla.* Comentó Ashley.

Vadir añadió: —*A mí me daba desesperación crecer tan lentamente yo quería más rápido, más rápido*—, dijo al mismo tiempo que chasquea los dedos. —*¿Por qué? le pregunto.* —*Me dolía estar agachado.*

—*¿Duele crecer?*— cuestiono al grupo y la mayoría contesta que sí.<sup>75</sup>

Lalo pide la palabra: —*Como que algunas veces resulta incómodo, yo a veces quiero crecer, pero otras no. ¡Como sea ya estoy creciendo!* Dice entre orgulloso y resignado. —*Ya hasta te está cambiando la voz*—, bromea Fabián, Lalo se apena.

Los cuestiono: —*¿Qué se pierde al crecer?* —*Ya no te cargan.* Dice la pequeña Dulce. —*¡Pero si tú ni pesas!*—, replica Gael y todos ríen. —*No te consienten igual, sobre todo cuando tienes hermanos más chicos*—, comenta melancólica Jatziri.

---

<sup>74</sup> Hiriart, V. (2011) Educación Sexual en la Escuela, México: PAIDÓS. 30

<sup>75</sup> “El término adolescencia proviene de la palabra latina *adolescere*, que significa “crecer” y desarrollarse hacia la madurez”, Hiriart (2011). Este periodo está cargado de ambivalencia entre padres y adolescentes por los cambios internos y externos que se producen. Educación Sexual en la Escuela, México: PAIDÓS. 84-86

—¿Y se gana algo al crecer? “Más quehacer”, “responsabilidades”, “regaños”.  
Contestan en tropel.

—Pero también más libertad y cuerpos nuevos—, les animo. —Nos sucede a todos, a ritmos distintos, nos transformamos, estrenamos cuerpo, experimentamos cosas diferentes. Entre risas nerviosas y maliciosas de los chicos por mis comentarios,<sup>76</sup> pido formar equipo de cinco integrantes. —Ahora haremos trabajo cooperativo. Los cinco integrantes de cada equipo deberán realizar sobre el piso, con sus cuerpos, la figura que pida en el menor tiempo posible. ¿Listos? Atentos y expectantes los chicos esperan mi indicación: —Formemos un... ¡triángulo!

La maquinaria se puso en acción y de inmediato se formó un triángulo, después un cuadrado, un círculo y finalmente un pentágono. Pido intercambiar integrantes, ahora haremos letras. Paulatinamente la “A”, la “E” y la “X” aparece el patio. Todos trabajan arduamente, tomo fotos con el celular y se las muestro, les da gusto ver sus creaciones.



Indico que llegó el reto más difícil, formar una palabra grupal. Fue un gran momento, cuando todos trabajaron por un mismo objetivo. No sin dificultad lograron ponerse de acuerdo porque Sofía una de las chicas nuevas, acostumbrada a hacer siempre su voluntad, estuvo a punto de echar abajo la actividad. Como sus nuevos compañeros

---

<sup>76</sup> Para Hiriart “La educación sexual ayuda a que los individuos se sientan mejor respecto de su propio cuerpo y del de los demás” (Ídem 31)



no la obedecían, se sentó a no hacer nada y dos de sus seguidoras estaba por hacer lo mismo cuando intervine: —*Está corriendo el tiempo y no las veo trabajar.*—*No hacen caso profe, que lo hagan ellos.* Me dijo impasible Sofía. —*Pero no pueden quedarse fuera, todos deben formar la palabra, mira necesitan a alguien pequeño para el palito de en medio de la “A”.* Tomo a Dulce de la mano, quién ya estaba sentada junto a Sofía, y la llevo al lugar donde los chicos trabajan, hago lo mismo con Samantha. Con el grupo a punto de terminar, Sofía busca acomodo entre las letras.

Finalmente, la palabra “¡HOLA!” quedó conformada. Todos nos pusimos felices al ver en una foto, la coronación del trabajo en equipo. —*No es solo una palabra*—, dice Diana emocionada, —*es una expresión, un saludo amistoso.* Efectivamente no es



cualquier palabra, es la bienvenida al trabajo cooperativo, pienso mientras miro en casa la imagen. La convivencia ha mejorado. El juego fue un instrumento para romper las relaciones de competencia y rivalidad.<sup>77</sup> Aceitada esta importante herramienta de trabajo dispongo las cosas para nuestro primer proyecto. Abordaremos un tema que hemos vivido en carne propia las dos últimas semanas: la violencia.

---

<sup>77</sup> “Hagamos números y formas” Cascón, P. y Martín, C. *La alternativa del juego I, Juegos y dinámicas de educación para la paz* (Madrid: LOS LIBROS DE LA CATARATA, 2000) 157.

## Episodio cuatro Fabricación de no violencia

Es fácil ser hombre por ti  
Buffet  
*Eslogan de panorámico retirado  
por contenido sexista.*  
Agencia Olabuenaga (2013)

Al poeta trágico Esquilo se le atribuye la frase de que la violencia acostumbra a engendrar la violencia,<sup>78</sup> veinticinco siglos después la psicología ratifica sus palabras: una víctima de agresión puede llegar a convertirse en un potencial victimario. Por lo anterior, resulta imprescindible detener este ciclo. Sensibilizar en las aulas sobre la violencia puede ser una forma efectiva de salir de ese círculo vicioso.

Más allá de una definición enciclopédica, los estudiantes experimentaron la violencia a través de una dinámica,<sup>79</sup> el preámbulo para nuestro primer proyecto: un *Cómic de ASC (Acoso Sexual Callejero)*, con el cual se buscó propiciar las condiciones para el trabajo grupal con el *Método por proyectos* de Kilpatrick.<sup>80</sup>

El entorno de violencia de género que coloca a Ecatepec de Morelos como el primer municipio mexiquense en donde se declaró la Alerta de Violencia de Género en 2015,<sup>81</sup> fue la primera razón para seleccionar este tema, la segunda porque la materia Formación Cívica y Ética en el Bloque II establecía como uno de sus temas: *Tomar decisiones conforme a los principios éticos para un futuro mejor*. Es así que a la metodología de Kilpatrick se incorporaron algunos elementos de Pedagogía por

---

<sup>78</sup> Flores, L. (2014). Escenarios de violencia: Una mirada desde Grecia antigua. *Eidos*, (20): 12-37. Consultado: 12, 2019, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S169288572014000100002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S169288572014000100002&lng=en&tlng=es).

<sup>79</sup> Una dinámica es un medio que permite incentivar procesos de participación, expresión e integración que implica una forma de aprendizaje más vivencial. Se desarrolla en comunión con otras personas y, por tanto, con otras realidades, en ello estriba su riqueza.

<sup>80</sup> Kilpatrick, T. "El Método de proyecto," *Teachers College Record* 19 (septiembre de 1918): 319-334.

<sup>81</sup> Secretaría de Gobierno Boletín No. 462/15. Acciones para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres.

Proyectos, como la interrogación de textos, la escritura y reescritura, la obra maestra y la metacognición.

### **Conocimientos y emociones = aprendizaje significativo**

La sesión comenzó con la extracción de sus términos de los *guardapalabras*<sup>82</sup>. Sus "palabras raras" se escribieron en el pizarrón. Cada uno fue explicando su término. Hubo dos utilizados en la jerga informática *chatear* (platicar en grupo) que tiene una segunda acepción poco conocida beber en vasos "chatos",<sup>83</sup> y *stalkear* (espiar en el Facebook), y una de contexto chiapaneco *colocho* (cabello chino) que, llamaron la atención de todos y que estoy segura guardaron sus significados en mente y mochila para pasar a la siguiente actividad.

—¿Quién trajo información sobre la violencia?— pregunté, y muy pocas manos se levantaron. Menos de la mitad del grupo cumplió con la consigna de investigar. Aún así, con la escasa información traída, se elaboró una definición grupal de la violencia.

—*Se denomina violencia al uso de la fuerza para dominar o lastimar a propósito a alguien.* Leyó enérgico Daniel lo construido por el grupo.

Los chicos también encontraron que la violencia adopta diferentes maneras de expresión en el manual: "Amor es sin violencia",<sup>84</sup> documento que llevé previendo el incumplimiento de algunos. Al realizar su lectura analítica se identifican cinco tipos de violencia: violencia verbal, violencia psicoemocional, violencia económica, violencia física, violencia sexual y violencia de género.

Se conformaron equipos y a cada uno se le asignó un tipo de violencia y un listado de conductas agresivas que las describían. Los grupos tendrían que discernir las acciones

---

<sup>82</sup> Estrategia de elaboración propia para incrementar vocabulario.

<sup>83</sup> <http://www.wikilengua.org/index.php/chatear>

<sup>84</sup> Amor es sin violencia, Manual de capacitación, Gobierno del Distrito Federal, México, 2002.

que caracterizaban la que les había correspondido. En un principio no lograban diferenciar unas de otras porque no son mutuamente excluyentes, es decir, se puede manifestar más de una de diferentes maneras, finalmente los chicos consiguieron identificar sus particularidades.

—*La violencia verbal son todas las groserías, gritos aunque no sean groserías, amenazas y los piropos que los hombres consideran bonitos, pero nos molestan.* Leyó Diana del equipo uno.

El equipo dos caracterizó la violencia psicoemocional: —*Son las amenazas constantes que te hacen sentir inseguro, las prohibiciones que te aíslan de otras personas y cuando te hacen sentir menos.*— Leyó Carmen y comentó: —*Yo pienso que muchos padecen ésa, maestra. —¿Por qué lo crees? Reviré. —Porque... por ejemplo, aquí en el salón cuando no te hablan te sientes mal y así. —Sí, a veces estamos ejerciendo violencia sin saberlo, pero ahora que lo sabemos habría que componerlo ¿no? dije, —pues sería bueno.* Contestestó y continuamos con el equipo tres.

—*La violencia económica es la dependencia económica de una pareja violenta, abandono de los hijos, restricción o condicionamiento del dinero como forma de control. O sea, cuando la mujer no trabaja y la mantiene su marido y a veces no le quiere dar dinero por irse de borracho.* Nos explicó Samantha.

La Violencia física la refirió el Rodrigo del equipo cuatro: —*Las agresiones corporales que van desde un golpe hasta el uso de armas.*

—*Como tú comprenderás.* Dijo Fabián desde su equipo, y hubo comentarios de que a Rodrigo le gustaba zapear a sus compañeros. —*Yo creo que después de esto ya no la hará.* Les dije y el grupo murmuró expresiones de incredulidad, en tanto que el aludido apenado tomó asiento.

—¿Qué es la violencia sexual? Pregunté para interrumpir el murmullo. —Las conductas sexuales hacia una persona sin su consentimiento, como la violación, el acoso sexual y los piropos. Resolvió la tímida Anethe.

—¿Y la violencia de género? —El daño físico, verbal, emocional o sexual a mujeres u hombres por solo el hecho de serlo.— Contestó José del equipo seis y con esto se concluyó, los chicos no solo habían identificado distintos tipos de violencia también la habían caracterizado.

Esta actividad sirvió de preámbulo para delimitar el tipo específico de violencia sobre el cual trabajaríamos en el proyecto: El Acoso Sexual Callejero (ASC) que, con excepción de la violencia económica, involucra todas las formas de violencia y que algunas chicas del grupo refirieron padecer.

### El autorretrato<sup>85</sup>

La segunda sesión del proyecto comenzó con la realización de *autorretratos*, mismos que, a modo de galería, se pegaron en uno de los pizarrones del salón. Se pidió que sus dibujos fueran su copia fiel, que “quedaran guapas y guapos”. Es importante



destacar que el cuidado y detalle que pusieron a sus dibujos estuvo más directamente relacionado con su autoimagen (si se sienten atractivos o no) que con su destreza como dibujantes. Incluso hubo niñas a las que casi obligué porque no querían hacer un dibujo de sí mismas debido a que se sentían feas.

<sup>85</sup> Esta dinámica fue adaptada del taller *Prevención del abuso infantil impartido* por la PGR (1995).



El autorretrato nos dio pie para hablar de imagen corporal y de cómo ésta obedece al canon que dictan los medios de comunicación y que influyen en la construcción de nuestras identidades masculinas y femeninas.<sup>86</sup> Para tal fin utilicé una presentación en PowerPoint. Se propició la reflexión del papel de los

medios de comunicación y la publicidad como promotores de la percepción de la mujer como objeto sexual, el cual los hombres pueden “usar” o “tener”, conclusiones a las que llegaron mediante el análisis de un anuncio espectacular de la cerveza Tecate “BUFFET ES FÁCIL SER HOMBRE POR TI”.<sup>87</sup>

—¿Se han dado cuenta de que los anuncios son como pequeñas historias? Hoy leeremos un anuncio de los que se dominan espectaculares, de los que ponen en la calle al alcance de la mirada de todos. Veamos qué nos cuenta.

Mayku fue el primero en hacer observaciones —*anuncia unas cervezas bien “helodias”*. —Bromeó pícaro.

—¿Y por qué aparecen solo mujeres y no hombres en la foto?

—*Porque con ellas se las van a tomar maestra,*— replicó Fabián como si fuera lo más obvio. —¿Seguro?— le cuestiono. —*Puesss...yo creo que sí.*

—*Pero las mujeres no toman. Míralas. Observa Lalo.*

—¿No toman en general o te refieres a este anuncio? Lo cuestiono.

—Pues, no deben tomar.

—¿Por qué no?, pregunta Diana, —a mí no me gusta la cerveza, pero a otras sí.

—*Las bebidas alcohólicas son malas, ¡nadie debería tomarlas!*—, dice Lalo a la defensiva.

---

<sup>86</sup> “Coeducar a favor de la igualdad (y de la diferencia) entre mujeres y hombres”. Conferencia dictada por Carlos Lomas en Universidad Pedagógica Nacional 094 en la Ciudad de México, 11 de septiembre de 2018.

<sup>87</sup> Panorámico de campaña publicitaria “Es fácil ser hombre” elaborada por la agencia Olabuenaga para la cervecería Cuauhtémoc Moctezuma en el año 2013 y que tuvo que ser retirado por el sexismo que denotaba.

—*Estoy de acuerdo. Intervengo, —pero la libertad de decidir beber o no beber es tanto para hombres como para mujeres, ambos tienen de igualdad de derechos. ¿No te parece?* No muy convencido, Lalo acepta.

Retomando el tema pregunto: —*¿Alguien sabe lo que significa la palabra buffet?*

—*¿No es cuando puede comer todo lo que quieras en un restaurant?* Responde preguntando Aolani.

—*Así es, pero entonces ¿por qué aparece escrito buffet debajo de donde están las mujeres?*

—*¿Se las van a comer?* Pregunta fingiendo inocencia Mayku. —*Pues no comer, pero tal vez otra cosa sí.* Le responde Fabián.

—*¿O sea que están equiparando a las mujeres con algo como la comida que se puede tomar si se tiene ganas, como en un buffet?* Pregunto al grupo.

Esta vez la que toma la palabra es Diana. —*No maestra, las mujeres son las que deciden con quien quieren estar. —Pero en este anuncio nos están quitando ese poder de elección, ¿están de acuerdo?* Les cuestiono e interviene molesta Carmen:—*¡Pues qué mal! Luego por eso se siente con derecho sobre las mujeres y las quieren tocar y...y... —Las acosan.* Recorro a la “pedagogía del regalo” y ofrezco a Carmen la palabra que no encuentra, acompañada de una pregunta:<sup>88</sup> —*¿Será entonces que cuando nos venden un producto también nos están vendiendo una idea?* —*Yo creo que sí maestra.* Concluye Carmen enojada.

Toda esta disertación aterrizó en el tema del *Acoso Sexual Callejero (ASC)*. El resultado de la educación machista que vivimos y consumimos a diario. Se expusieron

---

<sup>88</sup> La pedagogía del regalo es brindar una palabra, un significado o una pista para que los chicos puedan comprender el texto “Corresponde a la responsabilidad del docente saber hasta dónde pueden llegar sus alumnos y qué regalos habrá que hacerles”. Jolibert, J., Sraïki Ch. (2006) Niños que construyen su poder de leer y escribir, Buenos Aires: Manantial. 87

el significado y las características del ASC, retomando los conceptos de la violencia vistos en la clase anterior.

—“El acoso sexual callejero es un tipo de violencia física y verbal de una persona desconocida, no hay una relación entre la víctima y su agresor, hacia una mujer, en la mayoría de los casos”.<sup>89</sup> Leemos en la diapositiva antes de ver el video, —¿Qué harías si fueras testigo de ASC?<sup>90</sup> Experimento social en el que un camarógrafo graba las reacciones de los pasajeros del metro ante una situación de acoso sexual protagonizada por dos actores (acosada y acosador), en el cual las personas responden ayudando a la chica, protegiéndola e incluso tratando de llevar al supuesto agresor ante la policía.

Al terminar el video, en plenaria, el grupo se mostró a favor y contento de la reacción de la gente. —¿Creen que podemos hacer algo para detener ASC? Pregunté. —¡Hay maestra quién nos haría caso! —Se quejó Aolani. —Sí podemos.— Refutó aguerrida Diana, —¡Tenemos que decirles que no lo hagan! Entonces propuse: —¿Qué les parece hacerlo a través de un cómic en contra del acoso para educar a víctimas y victimarios? El grupo aprobó de buen grado y con ello en mente se fueron al receso. Ese día por una diligencia del profesor titular trabajaría con ellos una hora más.



### **Después del recreo**

Al regresar los niños encontraron sus autorretratos rotos y tirados en el suelo. La primera en entrar fue Jatziri, sus ojos se abrieron sorprendidos, pero no dijo nada,

---

<sup>89</sup> 1/Tomadas de:¿Qué prácticas son consideradas ASC? Observatorio contra el Acoso Callejero, 2015. Recuperado de <https://www.ocac.cl/que-es/>

<sup>90</sup> “Experimento social para registrar reacciones ante casos de acoso en el metro”, Mensajeros urbanos, 2016 casos de acoso en el metro. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LkhL6-ThBow>



siguió de largo a su lugar, en tanto yo paseaba frente al pizarrón pisando sus imágenes. Solo había murmullos. Conforme llegaban, sus caras pasaban de la sorpresa a la incredulidad. Si yo había sido la única persona en el aula, sin duda era la responsable de aquella atrocidad. Entonces comenzó el bombardeo de preguntas y comentarios.

Alan: —*Pero... ¿Por qué?* —Como no contesté nada, solo los observaba, comenzaron a responderse ellos mismo en voz alta: unos con tristeza...

Mario: —*Hicimos nuestro mejor esfuerzo.*  
otros con enojo...

Daniel: —*Éramos nosotros.*

Carmen: —*No tenía derecho.*

Entonces caminé sobre los dibujos otra vez. Algunos chicos se mostraron molestos, Quique dijo que quería que ya no volviera, pero otros empezaron a justificar mi acción...

Erika: —*Lo hizo porque mi dibujo estaba feo.*

Fabián: —*Como a veces no le hacemos caso, ¡se enojó!*

Rodrigo: —*Es porque no trajimos la tarea.*

Dulce se encogió de hombros y dijo que no le importaba. Les pregunté entonces : —*¿Por qué creen que hice esto?* y aunque algunos dijeron que “por malvada”, la mayoría no sabía el porqué.

El ambiente se tornaba cada vez más tenso. Fue entonces que les mostré sus dibujos sanos y salvos, se escucharon expresiones de sorpresa, alivio e incredulidad. Les expliqué que durante el recreo había hecho copia de algunos, y éstos eran los que había roto, rayado y tirado al suelo antes de que regresaran del descanso.

—*¿Entonces no son los nuestros?*— Preguntó Jatziri aliviada. —*No. Son falsificaciones.*

—¿Cómo le hizo? Me interrogó Johan. —Calqué algunos, obsérvalos bien, solo se parecen. Le enseñé un dibujo.

Quique se mostró incrédulo: — ¿Toooooodos los calcó? —No, no me hubiera dado tiempo, la mayoría son hojas arrugadas, miren... desarrugué una de las hojas tiradas en el piso y se las mostré. Johan me jalaba del brazo, insistía en que quería ver la copia y el original de su dibujo, tras mostrárselo pude percibir en todo el grupo una grata sensación de alivio.



—La idea, es que sintieran lo que una víctima de ASC experimenta cuando la agreden. Les dije, y escribí en el pizarrón un cuadro con el sentir de una víctima de agresión sexual.<sup>91</sup>

### **La víctima de Acoso Sexual Callejero (ASC)**

- No entiende por qué sucede.
- En ocasiones cree, equivocadamente, que ella es quien propicia la acción violenta del agresor.
- Siente enojo, pero muchas veces no hace nada o no sabe qué hacer.
- Todo acto violento incluye una relación de desigualdad de poder, es decir, el que violenta tiene o cree tener poder sobre el otro (hombres sobre mujeres).

---

<sup>91</sup> 2/IDEM

—*En este ejemplo yo violenté su persona a través de sus dibujos, pero como soy la maestra ustedes se sentían intimidados para reclamarme ¿o no?* Todos asintieron con la cabeza. —*¿Pudieron hacerle frente a la agresora?* Esta vez las cabezas negaron.

Los varones nacen con una posición de privilegio, culturalmente a los hombres se les ha “otorgado” poder sobre las mujeres,<sup>92</sup> es por ello que no es sencillo enfrentar una agresión verbal y más aún si es de tipo sexual. Entonces les pedí escribir una palabra que expresara lo que sintieron al ver su dibujo roto. Uno por uno leyó su palabra en voz alta, siendo las que más se repitieron tristeza, enojo, miedo y temor. Les dije que no olvidáramos ese sentimiento al momento de hacer nuestros cómics en contra del acoso.

Y a la semana siguiente...

---

<sup>92</sup> “...la violencia contra las mujeres no se explica, como a veces se intenta, por la maldad natural de la condición masculina [...] sino por la vigencia cultural de formas subjetivas y culturales de ser hombres y ejercer la masculinidad sustentadas en la misoginia y en el ejercicio de un poder injusto sobre las mujeres”. Lomas C. (2008) *El otoño del patriarcado*, Barcelona: Península. 62-63

## Episodio cinco Mujeres y hombres trabajando: Un cómic de Acoso Sexual Callejero

—Pero... ¿Por qué tengo que hacerlo?  
—¡¡Porque te lo ordeno yo, que soy tu **madre**!!  
—¡¡Si es cuestión de títulos, yo soy tu **hija**!!  
—¡Y nos graduamos el mismo día! ¿O no?

Quino (2000)  
*Mafalda*

“Nuestros enemigos no son los hombres, sino el orden político patriarcal”,<sup>93</sup> ello se puso de manifiesto en el aula, cuando chicas y chicos colaboraron en un cómic, una propuesta contra la violencia de género denominada *Acoso Sexual Callejero (ASC)*. Para la realización del cómic el grupo trabajó en equipos. Se proyectó y comentó la lista de las Prácticas consideradas ASC: piropos, silbidos, besos, bocinazos, jadeos y otros ruidos, gestos obscenos, comentarios sexuales, fotografías y grabaciones —no consentidas (con connotación sexual), tocamientos, persecución, masturbación y exhibicionismo.<sup>94</sup>

A continuación, en equipos, el grupo trabajó elaborando un cuadro de doble entrada en el que se expusieron las características del acoso y posibles acciones o soluciones para contrarrestar el ASC.

### **Escribir y dibujar todo es empezar**

Entre los mismos chicos se resolvieron dudas sobre términos como masturbación y exhibicionismo. En muy poco tiempo surgieron soluciones muy creativas en contra del acoso: portar un silbato para hacerlo sonar en caso necesario, llamar la atención de la gente, denunciar, utilizar cámaras de vigilancia; cada equipo seleccionó una; a partir

---

<sup>93</sup> En el artículo *El movimiento feminista está ayudando a que los hombres se liberen* Rita Segato, refiere que son las mujeres quienes a quienes estamos colaborando con la liberación de los hombres somos nosotras, las mujeres. El movimiento feminista está ayudando a los hombres a que abran los ojos y se liberen del “mandato de masculinidad” que los deteriora físicamente, que los expone a peligros”.

<sup>94</sup> 3/IDEM

de esa idea realizaría por equipos un cómic. Para saber cómo hacer un cómic interrogaríamos una tira cómica de Mafalda.<sup>95</sup>

—¿Quién me dice qué es un cómic? Carmen comenta: —Así como una historia con dibujos, como un cuento. Interviene Fabián: —Hay cómics muuuy largos en libros y con bastantes personajes, como los Avengers. —Así es, pero también hay otras con historias cortas que se llaman tiras cómicas, como la que analizaremos hoy de Mafalda, una niña argentina dibujada por el caricaturista Joaquín Salvador Lavado: Quino—, proyecté la diapositiva.<sup>96</sup>

### Mafalda, interrogación del texto

Después de una lectura en silencio del grupo y una posterior, muy histriónica realizada por mí, evidenciando los signos de admiración y elevando la voz en las palabras subrayadas y puestas en “negritas”, posteriormente pregunté: —¿Qué nos cuenta este cómic?



—Es de una niña que está enojada con su mamá. Explicó Aolani. —¿Cuál crees que sea la causa de su enojo? Le Cuestioné. —¿Mjm... la mandó hacer algo que no quiere? Responde preguntando.

<sup>95</sup> La interrogación de textos es una estrategia didáctica sistematizada de resolución de problemas de lectura que proponen Jolibert y Sraïki (2006), en *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Buenos Aires: Manantial. 82

<sup>96</sup> Lavado, J. (2000) *Toda Mafalda*, Buenos Aires: EDICIONES DE LA FLOR.357

—¿Qué piensan los demás? Me dirijo al grupo y todos están de acuerdo con la deducción de Aolani. —*De seguro tiene que lavar los trastes o ir a comprar las tortillas.* Señala Kevin.—*Yo creo que eso a ustedes no les ha pasado.* Bromeo, y sarcásticos me contestan: —*Nooooo, ¡nunca!*

—¿Cuál será el tema de esta historia? Pregunto. —*Que los papás son muy mandones, somos sus sirvientas: ¡ponte a barrer!, ¡trapea!, ¡cuida a tu hermano!* Responde dramática Carmen.

No puedo evitar reír antes de enunciar que efectivamente, Quino habla del autoritarismo paterno, pero también de la rebeldía de los niños. —*La historia de la lucha entre padres e hijos la resume en cuatro cuadros que llaman viñetas ¿Sabes cuál es el nombre las figuras en las que se ponen los diálogos en las historietas?* Silencio grupal. —*Se denominan globos por su forma* —, les muestro la diapositiva con los distintos tipos de globos.<sup>97</sup>

Vadir comenta —*Algunos sí parecen globos maestra.* —*También se les llama bocadillos* —, complemento. —*¡Ah no!, no parecen comida.* Vuelve a intervenir Vadir. Para abordar las interjecciones, y el lenguaje coloquial y económico que maneja una historieta se rescataron los conocimientos previos de los chicos. — *A ver, ¿cómo dicen sin muchas palabras que algo les parece muy bien?* Diana hace un ademán con la mano, pone el pulgar hacia arriba. —*Bueno, eso fue sin palabras, puedes usar esa imagen en la viñeta, ahora dímelo con pocas palabras.* —*¡Wow!* Me dice triunfante y lo escribo en el pizarrón, señalo al azar a distintos chicos para incentivar respuestas breves que yo transcribo:

—Daniel: *¡Ta ´bien!*

—Kevin: *¡Mjm!*

—Diana *¡Yesss!*

Dulce, muy bajito, dice: —*¡Genial!*

---

<sup>97</sup> Se Otorga la “pedagogía del regalo” para que se pueda inferir el porqué del concepto de globo a través de la imagen.

Estas palabras se denominan interjecciones y siempre van entre signos de admiración. —*Podemos ponerlas en el guardapalabras, propuso Kevin*—, actividad que dejamos en pausa desde el inicio del proyecto. —*Me parece una buena idea*. Y desde ese momento se acordó que los nuevos términos quedaran a buen resguardo en las cajas.

A partir de la interrogación del cómic se realizó un cuadro recapitulativo con las características textuales descritas por Kaufman y Rodríguez: 1. Trama narrativa que combina la imagen plana con texto escrito; 2. Historia contada en una serie de espacios o recuadros llamados viñetas; 3. Narración rápida con enunciados cortos.<sup>98</sup>

Con Mafalda transitamos por los distintos niveles lingüísticos de lectura que proponen Jolibert y Sraïki.<sup>99</sup> Partiendo de la súper estructura del texto, accedimos hasta el nivel siete, a la estructura de la palabra, cuando analizamos las interjecciones. Con todos los ingredientes listos, solo restaba producir los cómics.

—*Escribiremos solo una historia por equipo, ¿y qué pasa si tenemos muchas grandes ideas?* Inquirió Daniel. —*Se trabajará con la mejor*. Respondí, Daniel iba a replicar nuevamente, pero Diana, su mejor amiga y compañera de equipo lo atajó: —*Lo dice porque quiere que se haga la suya, aunque no la escojamos todos, pero ¡No!, haremos la más buena*. Concluyó enérgica. Las tiras cómicas se iniciarían dos semanas después, debido a que el profesor titular pidió unos días económicos y por la sesión del Consejo Técnico (CTE).<sup>100</sup>

Con ayuda de Diana coloqué sus autorretratos nuevamente en uno de los pizarrones, lo cual sirvió para que recordaran las actividades realizadas. Ajusté las fechas del

---

<sup>98</sup> Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993), *La escuela y los textos*, Argentina: Aula XXI Santillana.52

<sup>99</sup> Los siete niveles de conceptos lingüísticos es una propuesta de Pedagogía por proyectos. Jolibert, J., Sraïki Ch. (2006) establecen *siete niveles de conceptos lingüísticos* para trabajar agrupados en cuatro bloques: *I contexto general del texto; II estructuras del texto en su conjunto; III estructuras de la frase y IV estructuras de la palabra*.

<sup>100</sup> Los *días económicos* son licencias con goce de sueldo otorgados al personal docente para ausentarse legalmente de sus labores por un tiempo determinado; el CTE se refiere a las reuniones de educación básica dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los estudiantes.

contrato pegado en la pared, que señalaba la terminación de la “obra maestra”, la retrasé dos sesiones.

## Reescribir

Los chicos sacaron la primera versión de sus historietas que había quedado de tarea y las hojas blancas para pasarla en limpio. A pesar del largo periodo entre la sesiones, más de la mitad del grupo cumplió.

Poco a poco los chicos en sus respectivos equipos fueron retomando sus ideas o trabajando en la reescritura sus textos.<sup>101</sup> Seleccionaron los mejores y dividieron las tareas de escritura e ilustración de acuerdo con las aptitudes de los integrantes del equipo. Antes de pasarlos en limpio, se revisó que los diálogos tuvieran frases cortas, letra legible y que no tuvieran faltas de ortografía. Esa corrección la hicieron todos.

Estuve de corrillo en corrillo resolviendo dudas y ayudando con la ortografía. Las tiras cómicas iban tomando forma ante el buen ánimo de los chicos y a quienes no trabajaban, el mismo equipo lo jalaba o ejercía presión.

Las niñas que por lo general terminaban más rápido habían decidido trabajar juntas, pero su equipo no lograba avanzar. Cuando me acerqué para ver qué sucedía me percaté de que redactaban un largo cuento y no los diálogos de una historieta.



---

<sup>101</sup> En la pedagogía por proyectos, la primera escritura, siendo ya un texto, es revisada, se mejora, y así sucesivamente se dan reescrituras, hasta llegar a la “obra maestra”. Jolibert, J., Sraïki Ch. (2006) Niños que construyen su poder de leer y escribir, Buenos Aires: Manantial.



—*Creo que están un poco rezagadas, se supone que hoy los diálogos de su historia se complementarían con imágenes. ¿Por qué continúan con una historia tan larga?* Anethe, una de las integrantes, tímida dijo que Sofía insistía en escribir la historia. Aunque no era lo que se había pedido, nadie tuvo la fortaleza para confrontar el liderazgo de Sofía, todas se apegaron a lo que ella impuso, a pesar de que no había asistido a la sesión anterior. —*Es que profe, no entiendo porque tanta molestia por un piropo.* Me dijo con fastidio.

—*¿Ustedes qué piensan?* Cuestioné a las demás. Poco a poco fueron hablando de que un piropo es una forma de violencia sexual, de los derechos de las mujeres a vestir como quisieran y le enseñaron sus apuntes a Sofía. Ella aceptó que no sabía del tema. Les pedí resolver ese problema de comunicación y les dije que hablaríamos en la próxima sesión porque se nos había terminado el tiempo. Todos querían terminar sus cómics, pero mi condición de profesora externa me limitaba una vez más, acordamos terminarlos en casa para presentarlos en la siguiente jornada.

## **El cómic**

Sin embargo, el día de la presentación de los cómics, ninguno estaba terminado. Si bien a algunos les faltaban detalles o reunir las partes del cómic que les había tocado a los distintos miembros, tres equipos se habían desentendido del todo del proyecto, de inmediato surgieron las disputas. Unos a otros se culpaban por no cumplir con lo que les correspondía. Ante tal panorama tomamos una hora para terminarlos. Los equipos se reunieron para trabajar algunos miembros se limitaban a mirar, entonces yo intervenía, les preguntaba directamente —*¿Qué falta?* para que ellos cooperaran haciéndolo.<sup>102</sup>

Dulce se había comprometido a hacer los dibujos de su equipo, pero como no había cumplido, la atacaban.

---

<sup>102</sup> La regulación de los proyectos y de los contratos se operan en función de los logros y de las dificultades, debe existir flexibilidad para afrontar y solucionar problemas.

—Es que ella quedó muy formal y no lo trajo.

—Para qué queda si no va a cumplir.

—¡Pero sí traje el material! Se defendió apenada.

—Chicos son un equipo, no solo a Dulce le correspondía el trabajo, si no lo trajo ¿cómo lo pueden resolver? Les cuestioné, y acordaron hacerlo en ese momento.



El segundo equipo incumplido era el de Sofía, no lo terminaron, pero como ya iban avanzadas lo acabarían a tiempo. En el tercero equipo el encargado del cómic no había asistido ese día y los demás no lograron avanzar mucho más allá de rescatar la idea y hacer algunos diálogos.

Trascurrido el tiempo, pedí que me entregaran sus trabajos y posteriormente cada equipo explicó su cómic al grupo. Uno a uno hablaban de lo realizado, algunos con mucha pena leían, pero hubo niñas que hasta las onomatopeyas de los silbidos de su cómic hicieron, revirtieron el chillido ofensivo con un silbato de auxilio: —*Los chillidos también salvan*. En general las explicaciones estuvieron bien. Por medio de la exposición, el grupo se percató de la gran o pobre calidad de los respectivos trabajos de acuerdo con el empeño y tiempo invertido en ellos.

Hubo un incidente en la exposición del equipo de Dulce, Carmen al tratar de leer un diálogo no entendió la letra y espetó a Dulce: —*¡Escribes como patas de araña!*

Intervine: —*Recuerda que este trabajo es en contra de la violencia, no te parece que estás agrediendo a tu compañera. Si descalificas su trabajo, descalificas el tuyo porque*

son un equipo. Carmen se disculpó y sus compañeras propusieron volver a leer el cómic. El resto de la exposición tuvo un tono más cordial.<sup>103</sup>

El último equipo se revolvía nervioso. Les pedí pasar al frente, pero se rehusaban, en realidad les daba pena hacerlo. Vadir agachando la cabeza, desde su lugar, balbuceó: —*No terminamos maestra. —No importa, pasen para que nos expliquen qué sucedió.*— Lentamente se situaron frente al grupo. —*Es que al que le tocaba hacerlo no vino y como nadie traía nada, en lo que conseguimos el material se nos fue el tiempo.* Explicó Enrique.

—*Y por qué no lo hicieron en el cuaderno.*— Preguntó Sofía, cuyo equipo apenas y alcanzó a terminar antes de exponer.

—*Esa podría haber sido una opción.* Les dije. —*Cuando pasé por su mesa vi que ya tenían un boceto, ¿por qué no lo terminaron?* —*Es que Gael solo estaba jugando y distraendo a todos.* Argumentó Enrique. Gael respondió: —*También tú y Vadir.* —*La verdad es que todos no hicimos nada.* Concluyó tajante Enrique. No había más que agregar, ellos habían evaluado ya su desempeño.

La verdad, citando las palabras de Quique, es que mi condición de investigadora externa daba como consecuencia la falta de continuidad del trabajo, factor esencial en los proyectos. En tanto el equipo regresaba sus lugares, sin que mediara indicaciones, supe que el siguiente paso era develarles el placer del trabajo autónomo.

---

<sup>103</sup> En los proyectos Se busca proporcionar un clima de tranquilidad y respeto mutuo, para ello es indispensable que como mediador el docente calme las angustias o haga reflexionar sobre las conductas o acciones tomadas o pasadas por alto. Jolibert, J., Sraïki Ch. (2006) Niños que construyen su poder de leer y escribir, Buenos Aires: Manantial.47

## El recuento y la recuperación de huellas

Para finalizar la evaluación del proyecto les proporcioné dos listas de cotejo de cinco preguntas. Realizarían su autoevaluación de manera individual y la coevaluación ayudados por un miembro del equipo. Se incluía un espacio para escribir como podía mejorar lo que consideraban se había realizado mal.<sup>104</sup> Cuando pedí que compartieran algunas de sus acciones para mejorar, Anethe fue la primera en participar:

—*Hacer que escuchen mi opinión.* Me dio gusto saber que quería afrontar su timidez.

Por su parte, Quique reconoció que le dio mucha pena no presentar su trabajo así que se propuso: —*Voy a autocontrolarme para no jugar mientras trabajo.* —*Quizá hay que encontrar una manera en que trabajar sea tan divertido como jugar,*— sugerí.

—*No faltar, para saber lo que tengo que traer.* Leyó Ernesto y aunque supe que no dependía de él, estaba perfecto que se lo propusiera.

Jolibert y Sraïki proponen hacer de la evaluación y coevaluación una herramienta de aprendizaje, dado que son un aspecto de la reflexión metacognitiva que permite ver, a docentes y estudiantes, donde concentrar la atención. Finalmente hicimos la recuperación de las herramientas construidas durante el proyecto que podrían ser útiles en trabajos futuros:<sup>105</sup>

---

<sup>104</sup> Un proyecto no termina con la socialización del producto que resulta de él, la evaluación colectiva e individual es una reflexión metacognitiva acerca de lo que se ha aprendido, cómo se ha aprendido y sobre lo que se debe reforzar o cómo vamos a hacerlo. Jolibert, J., Sraïki Ch. (2006) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Buenos Aires: Manantial.48

<sup>105</sup> “Cada proyecto da lugar a herramientas de elaboración o de gestión [...]que sirven de referentes a lo largo de todo el proyecto”, que al recuperarlas se sistematizan. Jolibert, J., Sraïki Ch. (2006) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Buenos Aires: Manantial.33

### Herramientas

- El **cuadro de doble entrada**, para contrastar información, en este caso fue el acoso y las formas de combatirlo.
- El uso de **interjecciones** para expresar emociones en otros textos como obras de teatro o cuentos.
- La **escritura y reescritura** como forma eficaz de escribir un texto.

Los casos especiales: Ernesto, debido a sus constantes faltas, a pesar de que trabajó en un equipo, terminó haciendo una versión personal de la historia que desarrollaron sus compañeras, en su cuaderno porque no trajo material. Johan laboró solo, el profesor Rodrigo indicó que no podía trabajar en equipo por su agresividad, y recreó a la perfección una historia muy violenta de los personajes de *South Park* en donde asesinan al protagonista, creo que de haber trabajado en equipo hubiera contribuido a la realización de un buen cómic, pero eso se sabría proyectos después. En mi mente se maquinaba nuestro segundo proyecto, el cual tendría que despertar el interés de los estudiantes.

## Episodio seis Aumenta la producción: un rincón de lectura

El Lobo, estupefacto, dijo: "¡Un cuerno!  
O no sabes el cuento o tú me mientes:  
¡Ahora te toca hablarme de \_mis dientes\_!  
¿Me estás tomando el pelo...? Oye, mocosa,  
te comeré ahora mismo y a otra cosa."

Roald Dahl (1982)  
*Caperucita y el lobo*

En el salón aún pendía el papel picado del día de muertos, ese día se comenzaría la sesión con la dinámica de inferencia: Pintar con palabras. Pedí a cuatro voluntarios salir del salón en tanto sus compañeros escribían en sus cuadernos la descripción de un exprimidor de limones y un flexómetro.

*—Así como un pintor utiliza líneas y colores para hacernos ver paisajes, personas o cosas, ustedes pintarán con palabras, es decir, describirán las características de estos objetos para sus compañeros, pero... sin decir para qué o en qué se usan.*

Después de leer algunas descripciones, pedí a los chicos regresar al aula para deducir a través de las descripciones qué objetos eran. Después de la lectura de seis descripciones Jesús infirió que era un exprimidor de naranjas, se le hizo la corrección que se trataba de un exprimidor de limones grande. El segundo objeto costó menos trabajo, a pesar de ser más complejo:

*—Es un objeto que tiene una forma parecida al caparazón de un caracol. Explicué que Alan había utilizado una analogía, esto es, la semejanza que había entre un caracol y la forma del flexómetro aunque. —Gracias a ello pudo dar una idea de la estructura del objeto y Carlos pudo deducir: in-fe-rir. Enfatiqué el término y lo escribí en el pizarrón.*

—No es lo mismo inferir como resultado de una descripción a solo adivinar.<sup>106</sup> —¿Y ustedes creen que sí parece a un caracol?—. Lo mostré al grupo y todos estuvieron de acuerdo en que efectivamente tenía la forma del molusco. Esta actividad fue el preámbulo de las estrategias de comprensión lectora, ¿Qué te hizo sentir la lectura?

### **Caperucita Roja y el lobo feroz: inferencia**

Caperucita Roja y el lobo feroz es uno de los cuentos del libro “Cuentos en verso para niños perversos” de Roald Dahl. A partir de su lectura en voz alta se habló de qué es la nueva versión de una historia. En este caso Dahl da una versión diferente de la ya conocida de Caperucita roja.<sup>107</sup>

Su final inesperado y una Caperucita valiente que se sabía muy bien cuidarse sola y rompe con el rol tradicional del personaje, gustaron mucho a los chicos.

—¿Ya vio la película de Buza Caperuza? Me preguntó Ernesto. Y antes de que pudiera contestar completó:—¡Ahí tampoco Caperucita se deja!

—Sí, la vi en video. Ésa también es una versión cinematográfica del cuento muy divertida—, le dije, y a continuación pedí que escribieran en un párrafo lo que les hizo sentir el personaje principal.

—¿Hacemos un títere? Preguntó Johan. El grupo apoyó la propuesta, lo cual me dio mucha alegría, me dirigí a contar las bolsas de papel que tenía de



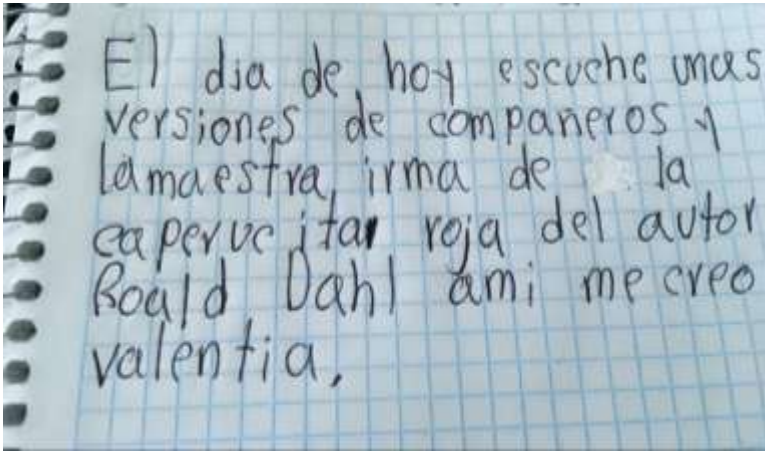
---

<sup>106</sup> Cuando se lee un texto se activan conocimientos previos que permiten al lector entender mucho más de lo que está escrito en la lectura, eso es una inferencia, y es lo que se iba a trabajar en la siguiente lectura. Lozano, L. (2003) Didáctica de la lengua española y de la literatura, México: LIBRIS EDITORES:

<sup>107</sup> Dahl, R. (1982) *Cuentos en verso para niños perversos, Caperucita Roja y el Lobo*, México: Alfaguara. 51

una actividad anterior y por fortuna alcanzaban para todos.

Posteriormente, con su títere en mano, algunos leyeron los comentarios que habían



escrito sobre el cuento, la primera fue Ashley:

*—El cuento de Roald Dahl me causó sentimiento de valor. Cuando hicimos nuestro títere en menos de un minuto ya estábamos platicando nuestras historias.*

Diana no se quedó atrás: *—El día de hoy escuché la versión del cuento de la Caperucita roja y el lobo feroz del autor Roald Dahl , que nos leyó mi maestra Irma Pérez Varela y me pareció muy interesante. Me hizo sentir valiente de enfrentar al lobo.*

Aunque el autor, nunca mencionó la palabra valentía, la mayor parte del grupo dedujo, por la descripción del personaje, que Caperucita era valiente, eso era una inferencia les dije. No está escrito, pero lo sabemos. Les pregunté si les había gustado leer y comentar los cuentos por escrito. La respuesta general fue que sí.

*—Nuestro siguiente proyecto podría ser tener una biblioteca, un rincón en donde hubiera libros para leer y comentar. Un Rincón de lectura. ¿les gustaría? La propuesta fue aceptada. —Queda de tarea pensar ¿Cómo podríamos conseguir libros? Jatziri de inmediato propuso que cada quien pudiera traer uno y que se podrían intercambiar. Solo algunos estuvieron de acuerdo. Como siempre el tiempo de la sesión se había agotado. —Piensen, piensen y traigamos propuestas. A partir de la siguiente semana comenzamos la planeación del Rincón de lectura.*



## Un tesoro escondido

El siguiente martes por la mañana, conforme iban llegando al salón, algunos chicos se apresuraban a mostrarme los libros que traían para nuestro proyecto, aunque no habíamos quedado en ello, me emocionó su disposición. Les pedí que aguardaran, que en su momento los veríamos, lo primero era hacer un plan de lo que haríamos.

—¿*En dónde podremos el rincón?* preguntó Ian desde su lugar, al fondo del salón, y en seguida señaló a su izquierda: —*Podría ser aquí.* Todo el grupo dirigió la mirada a un mueble de madera que de techo a piso tenía el aula. Quitó su mesa de trabajo para poder abrirlo, pero estaba cerrado con llave. Después de probar con casi todo el manojito de llaves que nos proporcionó el maestro Rodrigo, la penúltima lo abrió, el júbilo nos invadió; no nos importó encontrar dentro un desorden de telarañas, papeles, algunos suéteres arrugados y... libros, ¡muchos libros cubiertos de polvo! ¿Cuántos años llevarían guardados? Las expresiones eran de sorpresa y alegría. Cuando Ian sacó algunos de los tomos, Esbehide gritó: —*¡Encontramos un tesoro!*, ahora teníamos, además del lugar para hacer el Rincón de lectura, el material de lectura, solo restaba poner manos a la obra: organizarnos era el primer paso.

## El contrato

Ese día realizamos *El contrato* del proyecto, un documento claro y explícito en donde se organizan las tareas, se designan responsables y se calculan los tiempos para sacar para sacar adelante un proyecto.<sup>108</sup> Cuando todos estuvieron sentados y más tranquilos pregunté:

—¿*Alguien sabe lo que es un contrato?*

---

<sup>108</sup> Jolibert, J, Jacob J. (2015) Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula, México: J.C.SÁEZ: 38.

—Algo que firmas cuando te dan trabajo, creo... eso hizo mi papá—, dijo Kevin. Por su parte Keyla argumentó: —También se usan para rentar una casa o cuando compras algo.

—Sirven para todo eso porque es un documento en donde se establecen obligaciones y compromisos sobre algo. Las personas que lo firman se comprometen a cumplir con lo establecido en él, hoy haremos un contrato— les di la espalda para comenzar a elaborarlo cuando escuché a Gael cuestionar: —¿Y si no lo queremos firmar?

—Mmmmm...— Me volví nuevamente hacia el grupo y después de meditar unos segundos sobre su derecho a no firmar le respondí: —pues si quieres, pero quedarías fuera de la actividad y no creo que sea divertido. —¡Está bien! ¡firmaré!, ¡firmaré! — Pero Gael, todavía no sabes de que se trata. —Bromeé y comencé a delinear en el pizarrón el formato del Contrato del proyecto Rincón de lectura; el cual contenía:

- Las tareas requeridas: Limpiar, lavar y decorar el rincón; restaurar los libros maltratados; conseguir más libros y organizar el acervo; Interrogar una credencial, un reglamento y formato de préstamo de biblioteca para poder realizar los nuestros.
- Los responsables de cada tarea.
- Los materiales que necesitaríamos, para cada actividad.
- Las fechas que acordamos entre todos, con calendario

Contrato colectivo		Proyecto: Rincón de lectura	
Tareas	Responsables	Materiales	Fecha
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limpiar: Lavar, decorar.</li> <li>• Mover mobiliario</li> <li>• Traer agua</li> <li>• Seleccionar libros</li> <li>• Limpiarlos</li> <li>• Clasificarlos</li> <li>• Forrarlos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anette, Carmen, Jatziri, <del>Maria</del></li> <li>• Todos Jesús Ashley</li> <li>• Aolani Mario Sofía Esbeide Fátima Vadir</li> <li>• Profra Irma y</li> <li>• Todos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trapos</li> <li>• Productos de limpieza para madera y Fabulosos cubeta agua</li> <li>• Trapos hule para forrar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>17-Nov-16</li> <li>17-Nov-16</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseguir libros</li> <li>• Interrogar una Credencial y reglamento de biblioteca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada persona aporta cuando menos uno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libros</li> <li>• Formatos Credencial y reglas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>24 nov-16</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar acervo</li> <li>1. Hacer lista</li> <li>2. Capturan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diana-Ian (1)</li> <li>• Fabián (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reglamentos</li> <li>• Credenciales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>28-nov-16</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Rotación del encargado del rincón.</li> <li>Formatos Fichas de préstamo Interrogación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos</li> <li>• Alan, Quique, Irma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuaderno del Acervo</li> <li>• Formatos de fichas de préstamo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>28-nov-16</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Inauguración</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>1-dic-16</li> </ul>

en mano. Calculamos cinco sesiones, que se convirtieron en siete como se leerá a continuación.

Los chicos copiaron en su cuaderno el contrato y lo firmamos, cada uno como responsable y yo como testigo. Se formaron comisiones, los encargados distribuyeron entre los integrantes los materiales a traer la siguiente sesión. Jolibert y Sraïki proponen hacer que los niños actúen con la cabeza antes que con sus manos y los del sexto “A” pensaron concienzudamente todo lo que se requería para lograr su espacio de lectura.<sup>109</sup> En la siguiente sesión se llevarían a cabo las primeras acciones: limpieza y restauración de libros. Pegado en una de las paredes del salón, el contrato marcaría el avance del proyecto.

### Arañas y arañazos

Armados con cubetas, trapos y limpiadores se inició la batalla contra los años de polvo y suciedad que resguardaba el mueble. En tanto Diana y Alan se afanaban con limpiar el mueble, Carlos y Ángel barrían, otros tantos sacudían libros, separaban los papeles, ropa y cacharros. En ningún momento las labores de limpieza se restringieron a las niñas, porque cuando se trabaja



por el bien común no existen diferencias de género.<sup>110</sup> Como era de esperarse, entre tanta telaraña habitaba una araña patona, al dar con ella, los gritos no se hicieron esperar. —¡Aplástala! Ordenó alguien.

---

<sup>109</sup> Jolibert, J., Sraïki Ch. (2006) Niños que construyen su poder de leer y escribir, Buenos Aires: Manantial: 26.

<sup>110</sup> Para Álvarez-Gayou, J. (2011) “Rol o papel de género es el comportamiento que los individuos adoptan por los requerimientos sociales en función de su sexo; por ejemplo, la forma de vestir, corte de pelo y expresiones, entre otros.[...] Es social y muchas veces introyectado, al grado que puede incluso creerse de manera errónea que es inherente a cada sexo y, muchas veces se estereotipa”. En *Sexoterapia integral*, Segunda edición, México: El Manual Moderno. 5 Con el trabajo de Pedagogía por Proyectos no se reconstruyen los roles de género, porque se trata de una propuesta pedagógica totalmente inclusiva, en donde cada uno aporta lo mejor de sí.

—*Ésas no hacen nada. Argumentó Kevin, quien sacudía unos libros de texto, —Solo sáquenla.* Diana comenzó a buscar una hoja para transportarla.

—*¡A ver hazlo tú!*—, retó Gael.

Kevin sin inmutarse tomó la araña con sus dedos y la llevó hasta los arbustos del estacionamiento de la escuela, causando la admiración de muchos y dando una lección de respeto hacia uno más de los seres que habitaban el aula. Comportamientos menos amables presentaron las chicas encargadas de realizar la restauración de los libros dañados. Equipadas con cartulina, pegamento y plástico adherible habían llegado Fátima, Sofía, Esbehide y Aolani al rescate de los libros. No dejaron que Vadir ni Mario las ayudaran porque no habían cumplido con el material, así que se ellos se dedicaron a transportar sillas. Pero pronto comenzaron los problemas entre ellas.

—*Sofía no nos deja forrar los libros, porque dice que no lo hacemos bien. Y yo soy quien trajo el plástico y las tijeras.* Se quejó Fátima conmigo.

Ocupada con el acomodo del mobiliario,<sup>111</sup> le pedí que hablara con ella y lo trataran de resolver, observé a lo lejos un intercambio de opiniones, pero al cabo llegaron Esbehide y Aolani para acusar a Fátima de que no quería prestarles material. Acudí con el equipo para tratar de mediar.<sup>112</sup> Desarrollar las habilidades comunicativas y la competencia para resolver problemas forman parte de la vida cooperativa que propone pedagogía por Proyectos, es por ello que les pedí tratar de conciliar en equipo antes de mi intervención. Pregunté que cuál era el problema, Sofía respondió:

—*Ninguno profe, solo que a veces estamos muy sensibles.* Las chicas rieron ante el comentario, excepto Fátima, era claro que Sofía había hecho alianzas. Les expliqué

---

<sup>111</sup> Pedagogía por Proyectos propone la reorganización de las aulas al servicio del aprendizaje. Jolibert y Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*, Utilización de las paredes (México: 2015)21.

<sup>112</sup> Uno de los roles del docente en los proyectos es ayudarles a resolver el conflicto Jolibert, J., Sraïki Ch. (2006) Niños que construyen su poder de leer y escribir, Buenos Aires: Manantial: 50.

que este trabajo se basaba en la cooperación, compartir los materiales, apoyarse, tomar decisiones en conjunto.

—*Ustedes decidieron que los chicos no participaran por no traerlo que se pidió, yo creo que podrían haberlas auxiliado de otra forma, pero lo respeté porque lo acordaron en equipo, ¿Qué proponen?*—, solo hubo silencio, —*¿qué les parece trabajar en cadena?, cada una puede hacer una parte del proceso y se la pasa a la otra.* Después de pensarlo un poco aceptaron. Dispusimos montones de libros para cada una.—*Yo trabajo con Fátima*—, dijo Aolani y el trabajo se restableció.

Días después el maestro Rodrigo me haría saber que la mamá de Fátima pidió que su hija no tuviera contacto con Sofía, porque la había amenazado y hasta rasguñado, Fátima pidió cambiarse a la comisión de *clasificación* y quienes terminaron el trabajo de restauración fueron los antes relegados Vadir y Mario. Fátima y Sofía continuaron "juntándose" felices en el recreo, pese a la recomendación materna.

Clasificar los libros no resultó sencillo, los chicos no contaban con criterios claros para catalogarlos así que, en un primer momento solo los separamos por libros de texto, matemáticas, diccionarios, historia, ciencia, tecnología, juegos y literatura, estos últimos los dividiríamos en géneros en una siguiente. Ya todo limpio, metimos los libros de prisa, como siempre el tiempo se nos agotó, pero nuestro rincón estaba en proceso.

## **Géneros literarios**

Al llegar por la mañana realizamos un poco de calentamiento físico, giramos la cabeza, estiramos, contrajimos los brazos y rotamos la cadera. —*Ahora sí ya estamos listos para mover las bancas*—, les dije, y dispusimos el mobiliario para retomar las labores del Rincón de lectura. Cuando tuvimos los libros sobre la mesa pregunté:

—*¿Qué órgano es el más importante de su cuerpo?*

—*El corazón*, dijo Dulce.

—No. *El cerebro, sin él no se hace nada*, defendió Daniel.

—*Sí yo creo que es el cerebro*. Corroboró seguro Fabián.

—*Pero un cerebro no puede vivir sin un corazón*. Explicué cómo los órganos se asocian entre sí para hacer funcionar a nuestro cuerpo, cada uno tiene características específicas y forma parte fundamental del conjunto que conforma nuestro cuerpo. — *La literatura es como el cuerpo y el cuento, la novela, la poesía, el teatro son los diversos órganos que la conforman y se llaman géneros. ¿Cuál es el más importante?* —*Pués todos, como en el cuerpo, ¿no?*—. Dijo Alan. —*Efectivamente, su importancia la da el lector de acuerdo con sus gustos personales. Mis favoritos son los cuentos*. Los invité a comentar sus preferencias literarias.

—*A mí también me gustan los cuentos. Mi mamá nos leía de chiquitos a mi hermano y a mí cuentos de un libro grueso*—, externó Jatziri.

—*Mis favoritos son de terror, como El gato de Edgar Alan Poe*—, comentó Lalo y me sorprendí gratamente de su experiencia lectora. —*¡A mí también me gusta ese!*, exclamó Ashley, y otras voces similares surgieron del grupo, resultaba que a la salida de la escuela vendían un libro de cuentos de terror que incluía el relato de Poe, quienes lo compraron cuando menos ya sabían de su existencia y mostraron interés en leerlo.

Aproveché para recordar las características generales de los *cuentos*, que la mayoría conocía: historias breves que cuenta un personaje o un testigo; y ello ayudó a caracterizar a los demás géneros en un cuadro sinóptico en el pizarrón: la *novela* relato más extenso con muchos personajes; el *teatro*: historia dialogada, y finalmente a la *poesía* texto escrito en verso y en estrofas, con juegos de palabras que expresa sentimientos y a veces historias. <sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993), *La escuela y los textos*, Argentina: Aula XXI Santillana: 29-34.

## Acervo del salón: Calas

Esa sesión nos dedicaríamos a hacer calas con los libros del acervo,<sup>114</sup> leer el título, contraportada y algunas líneas del texto para determinar a qué género pertenecían.

—*Este dice que es un cuento, pero yo lo veo muy grande*—, me mostró Erika un tanto confundida la contraportada del libro.

Haciendo uso de la pedagogía del regalo,<sup>115</sup> expliqué al grupo que los géneros y sus características son a veces “borrosas”, en literatura no hay tanta rigidez, se pueden escribir cuentos largos y novelas breves, entonces además de nuestro criterio debemos guiarnos por los comentarios de los editores, las personas encargadas de revisar que el contenido y la presentación de los libros.

Debido a que el mayor volumen de libros estaba conformado por cuentos y novelas, decidimos hacer una subdivisión de esos géneros en subgéneros: relatos de: terror, ciencia ficción, aventuras, mitos y leyendas. Al trabajo fue arduo pero fructífero, al finalizar muchos ya estaban interesados en hacer alguna lectura.



Como pronto tendrían examen, el profesor Rodrigo me pidió el tiempo de mi siguiente sesión para hacer un repaso. Un tanto contrariados los chicos me miraban. Señalando el contrato, dije que no habría

<sup>114</sup> El objetivo primario de las calas es el de conducir al lector en la selección de un libro a golpe de vista. Sarto, M. (2000) Animación a la lectura con nuevas estrategias, Madrid: SM: 182.

<sup>115</sup> “Corresponde a la responsabilidad del docente saber hasta dónde pueden llegar sus alumnos y qué regalos habrá que hacerles”. Jolibert, J., Sraïki Ch. (2006) Niños que construyen su poder de leer y escribir, Buenos Aires: Manantial: 87.

problema, solo ajustaríamos las fechas de las tareas para el siguiente martes.<sup>116</sup> Dicho lo anterior regresamos el acervo ya clasificado, pero aún sin un lugar específico, al rincón, el acomodo se haría la siguiente semana, les desee suerte en sus exámenes —Estudien.

### **Interrogación de un reglamento y una credencial**

Utilizando PowerPoint se presentaron los textos reglamento y credencial para su interrogación.<sup>117</sup> Punto por punto fuimos desentrañando los secretos de un buen reglamento para el aula:

- Oraciones cortas.
- Modo verbal que se emplean con frecuencia es el futuro del indicativo que indica una obligación o un derecho (deber, tener) y otro verbo en infinitivo.
- Pocas reglas, pero muy precisas.<sup>118</sup>

La credencial resulto más sencilla, se concluyó que era básicamente un formato con un membrete de la escuela y espacios para ser llenado por cada estudiante: Nombre grado, grupo. Firma del alumno y firma de la autoridad escolar.

Como parte del grupo estaba realizando el listado de los libros del rincón, otros más se dedicarían a la redacción del reglamento y otros a la elaboración de credenciales. Con la nueva fecha de entrega del borrador establecida en el Contrato, los chicos trabajaron en su primera escritura del reglamento y la credencial.

En tanto Alan y Anethe daban a los libros su lugar definitivo en el Rincón de lectura. Cuando terminaron Fátima externó que algo le faltaba: —*No se ve a qué género*

---

<sup>116</sup> La elaboración de un calendario en el que se establece el ¿cuándo?, no significa la rigidez de los tiempos, en la definición de tareas a veces se pasan por alto actividades o hay imprevistos que pueden dar lugar a la modificación de fechas.

<sup>117</sup> La interrogación de textos es una estrategia didáctica sistematizada de resolución de problemas de lectura que proponen Jolibert y Sraïki (2006), en *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Buenos Aires: Manantial. 82

<sup>118</sup> Ruiz, M. (2019) Español 2, México: ESFINGE: 14-28.



pertenecen. *Yo puedo traer los letreros de cada uno.* Por su parte Alan también se comprometió a realizar el letrero del rincón utilizando la imagen de un búho lector, que para tal fin llevé.



—*¡La próxima clase lo inauguramos!*  
Grito emocionada Soledad.

—*¡Seguro que sí!*—, respondió Alan.

Nos dispusimos a revisar los textos escritos para traerlos reescritos en computadora la siguiente sesión.

### **El rincón funcionando**

La obra maestra de nuestro reglamento se colocó en una de las puertas del rincón,<sup>119</sup> en tanto los encargados de las credenciales las repartieron en el grupo para ser llenadas y con la consigna de enmicarlas para su preservación. La colocación de los letreros de los géneros literarios lo hizo posible, el proyecto estaba terminado, teníamos el Rincón de lectura del sexto “A”. En la fecha establecida en el contrato y funcionando desde el primer día. De

acuerdo con el rol del grupo los primeros encargados serían Fátima y Fabián. Entre aplausos y fotos los chicos hicieron fila para sacar los libros que se llevarían a casa.

---

<sup>119</sup> En Pedagogía por Proyectos se denomina “Obra maestra” al texto final, escrito u oral, que generalmente se expone al público.

Apaciguado el revuelo causado por el préstamo de libros, regresamos sobre nuestros pasos para hacer una evaluación colectiva e individual del proyecto.<sup>120</sup>

Aunque el clima en general era de orgullo por haber concluido exitosamente el proyecto, después de exaltar todos los factores facilitadores surgieron los que obstaculizaron las tareas, los peros...

*—Unos trabajan más que otros. Yo terminé copiando todos los títulos que les tocó revisar a mi equipo. Externó Ian. José Andrés sentado frente a él se volvió para contestarle: —Porque no nos dejaste, tú siempre querías escribir y revisar lo que hacíamos, por eso.*

*—En nuestro equipo tuvimos que imprimir dos veces las credenciales porque se nos olvidó hacer las correcciones que nos habían marcado y hasta se enmicaron credenciales sin llenar, por no escuchar lo que se tenía que hacer. Nos refirió Mayku.*

Después de discutir al respecto de estas contrariedades se hicieron y escribieron las propuestas para trabajar mejor en un siguiente proyecto: respetar el trabajo de cada uno, solo ayudar en caso de ser necesario y tomar notas claras de lo que se tiene que hacer para no olvidarlo. También se resaltó el valor del contrato, que en palabras de Jatziri les auxiliaba durante mis ausencias:

*—Aunque usted no estuviera, como estaba pegado en la pared, nos recordaba lo que teníamos que hacer.*

Durante las siguientes sesiones, los chicos continuaron haciendo uso del rincón de lectura y resolviendo problemas de funcionamiento. Un día Fabián, encargado del

---

<sup>120</sup> Este regresar sobre lo que se hizo hace referencia la metacognición “al conocimiento que alguien posee sobre su propio funcionamiento cognitivo y sus tentativas para controlar ese proceso”, en J. Giasson, La comprensión en lectura, Bruselas De Boeck, p.152.

rincón, no asistió y tenía consigo las credenciales de los libros en préstamo, por lo que algunos no pudieron cambiar libros esa sesión. Por tal motivo acordaron resguardar las credenciales dentro del rincón de ahí en adelante; también imprimieron una relación del rol de encargados que se pegó junto al reglamento y colocaron un cuaderno del rincón para gestionar tanto las fechas de entrega como las prórrogas de préstamo.

Próximos a las vacaciones decembrinas los últimos días nos dedicamos a realizar recomendaciones de los libros leídos y una lectura teatralizada de “Arturo y Clementina”,<sup>121</sup> con la estrategia de comprensión “Yo he visto a Clementina”<sup>122</sup>. Cuento que leerían también mamás y papás, en el encuentro que tendría con ellos los primeros días de enero. El año agonizaba, pero en el aula se gestaba una Pedagogía por Proyectos.

---

<sup>121</sup> Turín Adela; (2012) Arturo y Clementina, México: Kalandraka

<sup>122</sup>Yubero, S.; Larrañaga, E. (2009) *Guía de lectura: Lectura y valores, para la igualdad, España*: Instituto de la Mujer y CEPLI: 19.

## **Episodio siete**

### **Del trabajo a la fábrica: mamás y papás aprenden a leer la sexualidad**

El espectador puede asistir a un rostro angustiado y notar esta sensación sin que sea necesario que se diga nada.

Silvia Donoso (2009)  
*El cine respecto a la literatura*

La ansiada cita con los padres se cristalizó después de las vacaciones decembrinas. Si bien me había preparado para tener poca asistencia, pues según la experiencia del maestro Rodrigo Bonifacio, titular del grupo, pocos padres acudirían porque muchos de ellos trabajaban, a las 8:30 de la mañana el salón del sexto “A” lucía lleno. Veintitrés de los treinta y cuatro convocados estaban presentes en la sesión-taller de comprensión lectora y educación sexual. Agradecí su presencia y les expliqué que ese día, durante hora y media, trabajaríamos tal y como lo hacían sus hijos. Las sonrisas nerviosas del grupo fueron los primeros efluvios cálidos de esa fría mañana invernal.

#### **¿Qué es ser hombre y qué es ser mujer?**

Nuestra tarea de inicio fue una estrategia de activación de conocimientos previos. Las experiencias personales son las representaciones mentales que posee una persona en un momento dado de su existencia, la exploración de éstas, expresa Lucero Lozano, sirven de base tanto para construir nuevos saberes, como para generar interés para el encuentro con el texto.<sup>123</sup>

---

<sup>123</sup> Lozano, L. (2003) *Didáctica de la lengua española y de la literatura*, México: LIBRIS EDITORES

—Les quiero pedir que respondan por escrito una pregunta: ¿Qué es ser hombre? En el caso de los papás y, en el caso de las mamás, ¿Qué es ser mujer?

Antes de que pudiera repartirles hojas y lápices, los diligentes padres ya sacaban sus propios cuadernos. Todos venían preparados para la jornada. Una mano se levantó para preguntar :

—¿Es para entregar?

Respondí que sí y el salón se pobló de susurros de contrariedad. —*Pero no es necesario poner sus nombres*—. Agregué para dar tranquilidad y animar la escritura.

—*¿Se va a calificar?*—. Me interpeló una mujer de grandes ojos avellana que sonreían maliciosos, en los cuales identifiqué los de una de las estudiantes. —*Sí maestra, califíquelos y que los puntos sean para nuestros hijos*—, bromeó codeando a su compañera de banca, tal y como lo haría Fátima, su hija. Sonreí ante el calco físico y de comportamiento de madre e hija, y tras negar con la cabeza la invité a continuar la consigna.

Al taller solo asistieron cuatro hombres. Uno, casi adolescente, que inmóvil y desconcertado me miraba desde el fondo del salón. Me acerqué a preguntarle si tenía alguna duda.

—*Vine porque mi mamá no pudo*—, dijo tímido. —*Pero tú eres hombre*—, le dije sonriente y le extendí una hoja que tomó con pesar. —*Inténtalo si quieres*.

Terminados sus escritos las caras de los asistentes eran de total expectación. Les pedí dejar sobre las mesas sus textos, pues en breve regresaríamos a ellos. Entonces les recordé el estudio socioeconómico que meses antes habían respondido y en el cual se abordaba el tema de la comprensión lectora.<sup>124</sup> Pregunté si alguien podía decirme

---

<sup>124</sup> Estudio socioeconómico que se envió a través de los estudiantes a los padres o tutores y que formó parte del diagnóstico específico.

qué entendían por comprensión lectora. La mamá de Alan dijo que era leer bien, el papá Ashley complementó:

—*Yo creo que es más bien entender lo que se lee.*

—*Ambos tienen un tanto de razón—*, repuse, *—necesitamos saber leer para poder entender lo que dice un texto. ¿Quién de ustedes leyó hoy? Solo un señor levantó la mano, dijo que él había hojeado el periódico, nadie más asumió haber leído.*

—*¿Alguien sirvió cereal a sus hijos esta mañana?* Volví a cuestionar, y esta vez varias manos femeninas se levantaron.

—*Ustedes tomaron la caja y aunque sea de reojo leyeron el nombre.* Todas asintieron con la cabeza.

—*Y camino a la escuela, ¿los demás?*— Dije mirando al resto del grupo. —*¿No se encontraron en los andadores con grafitis, anuncios, nombres de calles y muchas personas a su paso que a diario leemos?*

Esta vez las afirmaciones con la cabeza iban acompañadas con una expresión similar a la de quien descubre en su mano las llaves que lleva horas buscando.

—*Por ejemplo, podemos suponer que la vecina hoy está enojada porque ni nos saludó.*

—*Puede que esté preocupada.* Intervino alguien.

—*¡Quizá!, dije, —O tal vez simplemente está distraída. Nuestra mente construye el significado del semblante de la vecina a partir del conocimiento que tenemos del lenguaje gestual, así comprendemos si su mueca es de preocupación o de enojo. Romeú, entiende el texto como todo aquello de lo que se puede hacer una “lectura” y atribuirle un significado. Lo que incluye las distintas formas de expresión que el hombre emplea para emitir significados, como los textos orales, los escritos, las pinturas,*

esculturas, filmes o simplemente la forma en que vestimos o vivimos.<sup>125</sup> De acuerdo con esto podemos concluir que: “Leer significa comprender”<sup>126</sup>, saber interpretar el mensaje que pretenden transmitirnos un texto que no necesariamente debe ser escrito. Los lectores necesitamos aprender a comprender. Veamos cómo sucede esto— dije, y a continuación procedimos a trabajar con el cortometraje animado Alike: ¡Llena de color tu vida!<sup>127</sup>

## Una lectura significativa

Al terminar la reproducción del corto pregunté qué les había parecido. La respuesta en general fue que les había gustado y muchos se habían sentido identificados, aunque no tenía palabras. —*Un cortometraje también es un texto*—, puntalicé, —*y vamos a descubrir lo que este texto nos quiere decir.*



Proyecté un esquema de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, seguidos cada uno de ellos por una serie de preguntas cuyas respuestas,

<sup>125</sup> Romeú, Angelina. (1999). Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En Taller de la palabra. Ed. Pueblo y educación, La Habana, Cuba. Cap. La interpretación discursiva de la realidad, a partir de un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, pág. 135.

<sup>126</sup> Cassany, Daniel; Marta Luna; Gloria Sanz (2003) *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó. Cap. 6.4. Comprensión lectora, págs. 193-207.

<sup>127</sup> Daniel Martínez Lara & Rafa Cano Méndez (2016, diciembre, 13). "Alike" cortometraje. Recuperado de <http://www.alike.es> Es la historia de *Copy* y *Paste*, padre e hijo. *Paste* es un niño color amarillo que está empezando a aprender la lecto-escritura, pero no encaja con lo que le solicitan en clase. Día tras día, *Paste* irá perdiendo su vitalidad y aceptando las normas que lo convierten en un niño apagado y triste, para encajar en la sociedad y en las demandas que ésta le exige. *Copy*, su padre, luce por las mañanas un acentuado color azul, el cual al final del día se torna tan gris como su monótono trabajo, pero que recupera con la presencia vital de su hijo. Cuando se da cuenta de que el niño está perdiendo el color debido a la educación conductista que recibe decide aceptar la forma poco tradicional aprender de su hijo a través del juego, la imaginación y la creatividad.

paulatinamente, nos irían desvelando los significados de los distintos niveles de la comprensión lectora.

Señalé el literal: *¿Qué es lo que acabamos de ver?* La mamá de Diana contestó: —*La historia de un padre y su hijo.*

—*Y ¿quiénes son los protagonistas de la historia?* —*Copy y Paste*—, respondieron casi al unísono los presentes.

Señalando en la diapositiva el nivel inferencial les consulté—*¿Cuál creen que es el tema del cortometraje?* —*Yo creo que presenta los problemas que tienen los niños y los padres en esta época*—, resolvió reflexivo el papá de Ashley. —*Nos hace pensar sobre cuál es la mejor manera de educar.*

—*¿Entonces el tema sería la educación de los hijos?*—, sugerí y el grupo respondió que sí.

—*¿Qué podemos deducir de esta historia?* Esta vez la respuesta tardó un poco más en ser construida. Uno de los padres contestó:

—*Pues no sé, como que a veces creemos que en la escuela todo debe ser muy formal, solo estudiar, escribir. Y pues también puede no ser así... ¿no...? como le pasa a Paste.*

—*Entonces jugar no siempre es una pérdida de tiempo*—, propuse. —*No, jugar los ayuda a aprender*—, concluyó el mismo padre.

—*¿Alguien me puede dar su opinión del cortometraje?*

Con esta pregunta busqué arribar al tercer nivel de lectura, la crítica, por lo que señalé en el esquema la pregunta: *¿Qué opinas?* Aquí algunos padres compartieron sus juicios sobre el texto:



—*Me parece que muestra claramente los temores que tenemos como papás, a veces yo me siento así*—, externó un acongojado padre —*yo obligo a Carlos a hacer lo que creo que es correcto, pero no sé si en realidad está bien para él.*

—*En el video se resuelve fácil*, externó una mamá, —*pero en la realidad luego ni nos damos cuenta de lo que está pasando.*

—*Ustedes están emitiendo ya juicios sobre el texto. Algunos pueden estar o no de acuerdo con lo que éste expone, pero es su opinión al respecto y la argumentan, en este caso sobre el cortometraje que ya han valorado. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo.*<sup>128</sup> —¿Qué les pareció este ejercicio

Otorgué la palabra a una mano que no terminaba de decirse a levantarse o no.

—*Como que las preguntas se fueron haciendo más difíciles, necesitábamos pensar más la respuesta.* Comentó reflexiva la mamá de Fátima.<sup>129</sup>

—*Así es, acceder a una comprensión profunda requiere de una guía, por eso muchas veces nos quedamos en el primer nivel de lectura, en lo que es más obvio, pero siempre tendríamos que cuestionarnos qué nos plantea un texto, que ahora sabemos, puede ser cualquier cosa que podamos interpretar. ¿Quién lo emitió? ¿Estoy de acuerdo o no con lo que dice? Se aprende a ser crítico.*

—*No es fácil*—, dijo alguien desde el fondo del salón. —*Efectivamente, no es fácil, pero tampoco imposible.*

---

<sup>128</sup> Gordillo Adriana; Flórez María (2009) Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios, Revista Actualidades Pedagógicas N.º 53, págs. 97-98

<sup>129</sup> Calero refiere que “para comprender lo que se lee. En definitiva, se requiere estar habituados a procesos de reflexión frecuentes sobre aquellos recursos cognitivos que se utilizan para dar con el significado de un texto”. (Calero, 2011, p.58).

Mientras cambiaba a la siguiente diapositiva me vino a la mente cómo a algunos chicos en clase les cuesta trabajo resolver las preguntas críticas valorativas, pero que al igual como sucedía con el grupo de papás en ese momento, los del fondo, aquellos que normalmente no hablan, al compenetrarse más con la dinámica grupal,<sup>130</sup> se animaban a expresar sus ideas.

## Sexo y sexualidad

La manera más fácil de involucrarse en la lectura es cuando lo que se lee adquiere un sentido para nosotros. En la lectura significativa, el hecho de leer tiene importancia para el lector porque le sirve para algo.<sup>131</sup> Los padres se sintieron identificados con el cortometraje porque ellos, como el

personaje de la historia, se saben guías en la educación de sus hijos y parte del interés que les despertaba este taller, era el tema de la sexualidad. Un tema que a los padres les resulta difícil o no pueden abordar y del que el docente generalmente se escinde, como lo expresa Vivianne Hiriart en su libro



*Educación sexual en la escuela.*<sup>132</sup> Entonces pregunté:

—¿El protagonista de la historia es niño o niña?—. La polémica comenzó:

—Pues tiene cara de niño.

—Pero también puede ser una niña, trae coleta.

—¡Actúa como niño! mmm...aunque las niñas brincan igual.

---

<sup>130</sup> En el libro *Intervención en problemas de comprensión lectora* (Ripoll, 2013), se destaca la importancia de los *Procesos cálidos* como necesario para acceder a la comprensión lectora, entre los principales está la motivación a la lectura a partir de actividades que suponen intercambio y participación con otras personas, para promover el disfrute y análisis de la lectura. (pág.43)

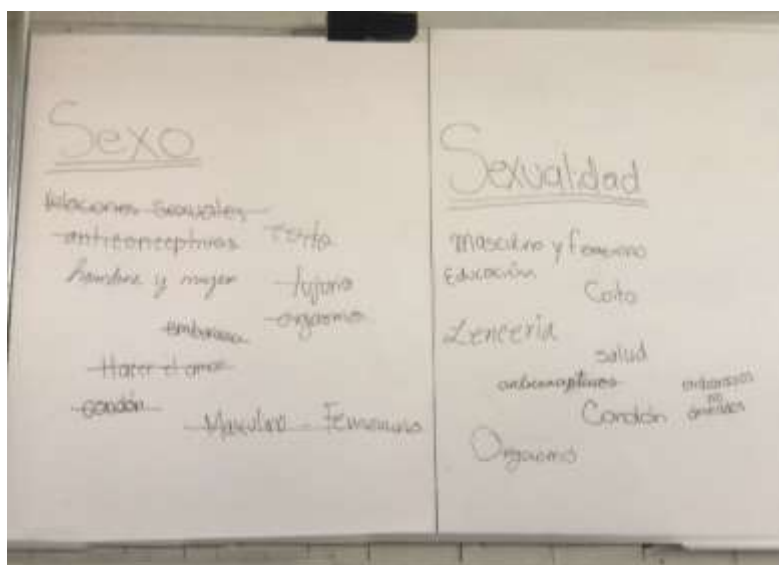
<sup>131</sup> Díaz Barriga; Hernández Gerardo (2002) *Estrategias docente para un aprendizaje significativo*, México: McGraw-Hill Interamericana Editores

<sup>132</sup> Los padres esperan que en la escuela se les dé orientación a sus hijos, y los profesores dan por sentado que esa tarea pertenece a los progenitores, el resultado final es, la ausencia de educación sexual. (pág.41).

—¡No tiene ropa, ni aretes! ¿cómo saber?, pero su cabello parece como de niño.

Nadie lo sabía a ciencia cierta y ése fue el pretexto para abordar las diferencias entre sexo y sexualidad. Dibujé una línea en medio del pizarrón y en la parte izquierda coloqué la palabra: *sexo*. A continuación, les pedí escribir, solo en esa área, palabras que para ellos significaran o relacionaran con el término *sexo*. La consigna fue hacer esta tarea en el menor tiempo posible sin pensar mucho, anotarían lo primero que acudiera a sus mentes.

En las palabras escritas se podían leer: *hacer el amor, hombre y mujer, placer, relaciones sexuales, deseo, embarazo, masculino o femenino*. Si bien en un inicio fueron pasando con timidez, conforme crecía la lista, el grupo se notó más relajado y al final, hasta bullicioso; las mamás que se conocían se animaban unas a otras a pasar con palabras que entre ellas se secreteaban: *infecciones de transmisión sexual, condón, romántico, coito, lujuria, lencería*.



Cuando dejaron de pasarse el plumón en relevos, fue nuevamente mi turno. Escribí del lado que había dejado libre la palabra: *sexualidad*. Los términos ahora estarían relacionados con ésta. Después de un breve lapso de desconcierto comenzaron a conformar otra lista que incluía muchos conceptos de la primera, lo que evidenció que no se tenía clara la diferencia.

Explicué entonces que el lado de la palabra *sexo*, solo tenía que contener los términos: hombre y mujer porque se limitaba únicamente a describir las características anatómicas externas que nos diferencian como individuos en: *hombres* a los que tienen pene y testículos o en *mujeres* a quienes poseen vagina, útero y mamás, pero

que ni siquiera eso es absoluto, justo en medio se sitúan los hermafroditas que concentran ambos sexos. No se trataba de preferencias sexuales, solo de la apariencia de los órganos reproductores. Taché todo lo demás. El concepto de sexualidad era más complejo porque implicaba una dimensión psicológica: *sentirse hombre o mujer*, y también una dimensión social: los comportamientos generalmente percibidos como apropiados para los hombres y las mujeres en una sociedad: lo masculino y lo femenino, también conocido como *rol de género*.

¿Pero por qué nos asumimos como hombres y mujeres? La literatura nos ayudaría a averiguarlo, la educación literaria, como señala Carlos Lomas, hace visible la intrincada red de ideologías de que estamos conformados y como nos relacionamos ello está implícito en los textos literarios.<sup>133</sup>

---

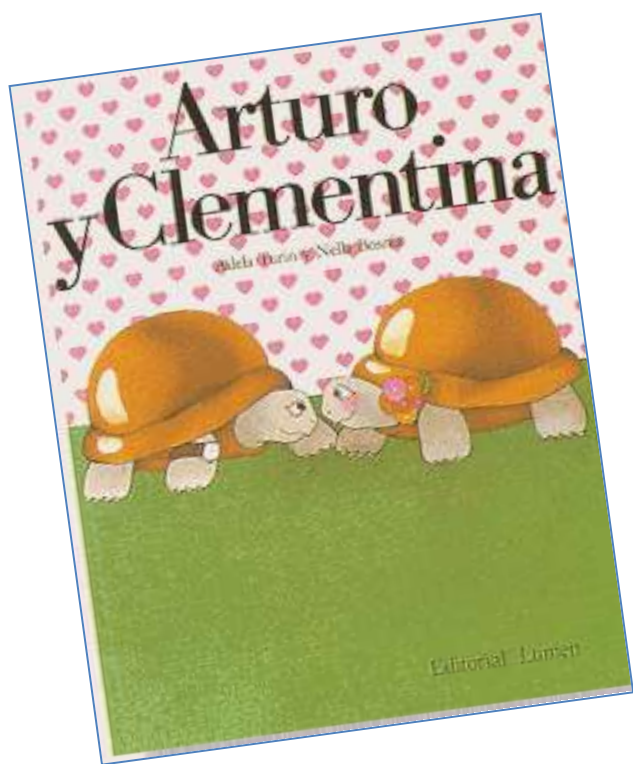
<sup>133</sup> Los textos de literatura nos hablan de amores, aventuras, utopías y placeres, pero también de desigualdades, violencia e injusticias. Hacer visible la tupida red de ideologías, formas de relación y estilos de vida que reflejan y transmiten los textos literarios constituye un objetivo esencial de una educación literaria que no eluda su voluntad de contribuir no solo a la *educación estética* también a la *educación ética*. Lomas Carlos; Jurado Fabio; Tusón Amparo; (2017) *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*, México: Castellanos Editores. Pág. 101

## Episodio ocho

### Dos procesos: Un cuento, dos producciones

La carga de Clementina aumentaba poco a poco. Un día se añadió un florero de murano, otro una colección de pipas austriacas dentro de una vitrina. Después una enciclopedia que hacía suspirar a Clementina: “¡Si por lo menos supiera leer!”

A. Turin y N. Bosnia (2012)



La portada de *Arturo y Clementina*,<sup>134</sup> libro perteneciente a la nueva literatura infantil, proyectada en el pizarrón anunciaba el momento esperado: el del texto escrito como protagonista. El cuento, trabajado previamente con los estudiantes en una *lectura dramatizada*,<sup>135</sup> serviría a los padres para conocer una de las estrategias de comprensión lectora denominada *Interrogación de textos*,<sup>136</sup> y a mí, para contrastar las interpretaciones de los grupos de padres e hijos que a continuación reproduzco a dos voces y colores.

<sup>134</sup> Turín Adela; (2012) *Arturo y Clementina*, México: Kalandraka

<sup>135</sup> “La lectura dramatizada consiste en leer en voz alta un texto dramático interpretándolo. Se trata de transmitir a los espectadores la expresividad del texto, representando las emociones que el autor ha puesto en él”. Ramos Sebastián; Carranza Araceli (2013) *Español*, México: Castillo, pág.186.

<sup>136</sup> Esta estrategia permite la participación activa del niño/a, donde puede elaborar el significado con la ayuda de diferentes claves para guiar el descubrimiento del contenido del texto, pero principalmente a extraer el significado global de éste. Las claves pueden ser: relacionadas con el texto mismo, sus características físicas o con la situación. (Jolibert, Sraïki, 2014)

## La interrogación de Arturo y Clementina

Predecir para los lectores significa utilizar los conocimientos previos para acceder el texto que se leen,<sup>137</sup> una portada crea expectativas de lo que el libro puede contener, por ello pregunté al mostrar la primera diapositiva:

—¿Qué tipo de libro se imaginan que leeremos?—

—*Es un libro para niños*—, afirmaron los padres de familia en el taller. El tamaño de las letras, el color y las ilustraciones de los personajes en conjunto con el formato les hacía imaginar que el texto estaba pensado para pequeños lectores.

—*¡Es un libro para niños!*—, respondieron en su momento casi a coro los estudiantes. Los dibujos, las letras grandes, los colores... todo indicaba que era un libro para niños pequeños. —*Es un cuento*— diría contundente Fabián con la seguridad y el desenfado con que participaba clase a clase.

— *¿De qué creen ustedes que se trata?*—. La cubierta del libro presentaba a dos tortugas, una con reloj de pulsera en una de las patas y otra con un ramillete de flores al cuello, ambas rodeadas de corazones, mirándose.

Para la mayoría de las mamás, la imagen del libro sugería un romance entre Arturo y Clementina —*Míreles los ojos*—. Comentó una haciendo énfasis en lo que para ella era obvio.

—*¡Una historia de amoor!*—, respondía Carmen con un suspiro exagerado.

—*Veamos qué tan acertadas son sus hipótesis*—, les dije, y mostrando la siguiente diapositiva leímos, el grupo en silencio y yo en voz alta, el primer fragmento: —*Un hermoso día de primavera, Arturo y Clementina, dos jóvenes y hermosas tortugas*

---

<sup>137</sup> Kelley & Clausen-Grace (citado en Calero, 2011).

*rubias, se conocieron al borde de un estanque. Y aquella misma tarde descubrieron que estaban enamorados”.*

Con esas primeras líneas pudieron corroborar que eran correctas sus predicciones. El viaje por las páginas del libro haría arribar paulatinamente, en sus respectivos momentos, a padres y estudiantes a una fórmula inesperada del tradicional relato *vivieron felices por siempre* que pronosticaba la carátula.

Chicos y grandes fueron delineando las personalidades de Arturo y Clementina con las diestras pinceladas descriptivas de la autora y los matices de mi voz en la lectura.<sup>138</sup> —*Clementina decía: “ya verás qué felices seremos. Viajaremos y descubriremos otros lados y otras tortugas diferentes [...] ¡Será una vida estupenda!, iremos incluso al extranjero... ¿Sabes una cosa? siempre he querido visitar Venecia. Y Arturo sonreía y decía vagamente que sí”.*

—¿Creen que Clementina y Arturo tienen intereses en común?— Pregunté a los padres, hubo diversos comentarios, todos femeninos:

*—La verdad es que él se ve como apático, Clementina quiere hacer muchas cosas y Arturo solo acepta.*

*—Es que está en la etapa de la conquista, cuando a todo te dicen que sí. —Sí, nosotras hacemos el plan y ellos nos siguen ¡Eh!, ¡Pero solo cuando quieren!—.* Objetó la mujer a su propio comentario. Se escucharon risas del grupo.

Para los chicos la pregunta fue: —*¿Cómo suena la voz de Arturo con respecto a la de Clementina?*

---

<sup>138</sup> Con respecto a la voz, Felipe Garrido en su libro *Cómo leer mejor en voz alta* (1996), señala que se interpreta al autor a través de una lectura que connota la comprensión, el ritmo y la personalidad del relato, por ende, el manejo adecuado de la voz y una lectura pulcra son habilidades fundamentales no solo para captar el interés del que escucha, sino para conectarlo emotivamente con la historia.

*—Es de flojera, como que no quiere hacer ni decir nada y Clementina solo habla y habla—. Comentó Aolani.*

Como sintiéndose aludido, le respondió Fabián *—¡Porque NO lo deja hablar!*

*—No habla porque no quiere—* reviró la chica.

Intervine: *—No lo sabemos, aún no sabemos el porqué, ya nos dimos cuenta de que como que ella es más activa. ¿Les gustaría prestarles su voz a los personajes?*

*—Yo soy Arturo— se aprestó Daniel.* Las niñas dudaban y Fabián histriónico dijo que él sería Clementina, todos reímos porque resultó gracioso que Fabián interpretara a una mujer, con voz aguda y exagerados gestos femeninos comenzó a leer sus parlamentos, los cuales, poco a poco se hicieron más naturales, acorde con lo que expresaba Clementina. Por mi parte continué como narradora para seguirles dando pie a sus intervenciones.

*Fabián: (abanicando su cara con las manos) —¡Me he aburrido mucho! ¡todo el día, sola esperándote!*

*Daniel: —¿Dices que te has aburrido? ¡Solo se aburren los tontos!*

*Irma: —Gritaba Arturo indignado. A Clementina le daba mucha vergüenza ser tonta, y hubiera querido no aburrirse tanto, pero no podía evitarlo.*

La verdadera personalidad de Arturo se desvela con la primera ofensa. A partir de este momento, Arturo brindará a Clementina frases de menosprecio y obsequios en igual medida. En la sesión de padres, entre página y página, los insultos a la protagonista provocaron algunas exclamaciones de disgusto.

*—Con regalitos quiere arreglar todo lo que le hace.*

Dijo una mamá evidentemente molesta. Cuando cuestioné: *—¿Por qué creen que Arturo le da tantos regalos a Clementina?*



—*Para que lo perdone*— resolvió otra.

—*Yo creo que siente culpa, pero la sigue descalificando después de darle esos te-so-ros*—. Complementó su compañera de banca.

Intervine, —*¿Sí notan que es una secuencia de violencia? Maltrato, regalo, maltrato, regalo. Se denomina ciclo de la violencia*<sup>139</sup>—. Puntalicé y me dispuse a seguir leyendo.

—*Clementina es quien tiene que pararlo*—. Se pronunció una mujer antes de que pudiera continuar la lectura.

—*¿Y si no se ha dado cuenta del maltrato?*— Cuestioné. —*Como espectadores nosotros lo sabemos, Clementina quizá no. Lo mismo ocurre en la vida real, la familia o la mejor amiga se da cuenta del abuso, pero no la víctima. Sigamos leyendo para conocer la reacción de Clementina.*

Los chicos también vivieron la lectura con sentimientos de enojo, pero principalmente con desesperación, como Fabián que molesto con las conductas de su personaje, ya no quiso leerlo. Solicité una nueva voz. Sofía con la cabeza recostada sobre la banca abiertamente ignoraba la dinámica, por lo que le pedí reemplazar a su compañero.

—*No profe, no sé de qué trata.*

—*Precisamente por eso, para que te enteres*—, le dije, y le indiqué en donde comenzaba su línea. Lalo, su eterno admirador, trató de salvarla: —*Pero ella es no es dejada maestra, no se parece a Clementina.*

---

<sup>139</sup> Para comprender la dinámica de la violencia conyugal, es necesario considerar dos factores: su carácter cíclico y su intensidad creciente. Anónimo, (2002) *Amor es sin violencia, Manual de capacitación*, México: Gobierno del Distrito federal. Pág. 33

—No se trata de ser como Clementina sino de interpretarla, además, todavía no sabemos cómo va a terminar esto y...

—¡Definitivamente tiene que pasar algo maestra! o se la va a terminar creyendo de que está tonta—, interrumpió disgustado Fabián.

—¡Sí por favor!, no puede ser tan dejada y pensar que Arturo es el inteligente—, abogó Soledad llevándose ambas manos al rostro con impaciencia y negando con la cabeza.

Sin emitir juicio alguno los invité: —*Veamos cómo lo resolvió la autora.*

Páginas después leímos: —“...un día Arturo encontró la casa vacía. Se enfadó muchísimo, no entendió nada y, años más tarde, seguía contándoles a sus amigos: realmente era una ingrata la tal Clementina, no le faltaba de nada. ¡Veinticinco pisos tenía su casa, y todos llenos de tesoros!”—. La alegría por la huida de la protagonista al final de la historia se manifestó casi de manera unánime, tanto en padres como en hijos.

Aunque parecía obvio, pregunté: —¿Quién es el malo de la historia?— y las opiniones se dividieron. Si bien la mayoría apuntaban hacia Arturo, hubo quienes argumentaron que Clementina Jamás le había dicho nada de lo que sentía a su pareja y que por eso él no entendía su abandono. Incluso hubo quien culpó a Clementina por no quedarse y tratar de mejorar su relación.

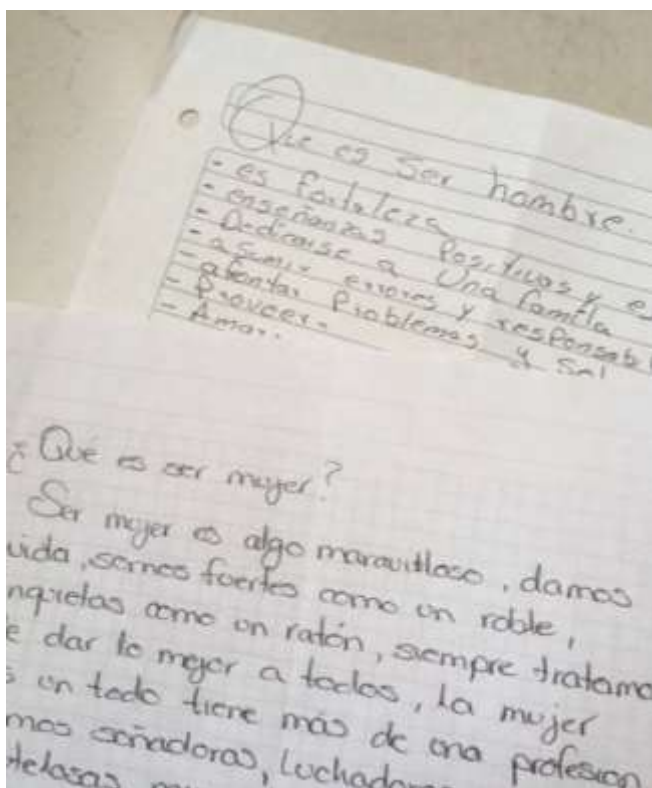
—¿Ustedes qué hubieran hecho en el lugar de Clementina pregunté en ambos grupos?

Entre los padres, las respuestas se centraron en hacerle frente a Arturo y hacerle saber que Clementina tenía otros planes además de ser ama de casa.

Las propuestas de los chicos estuvieron en la misma línea, pero incluyeron acciones muy concretas: decirle al tortugo (sic) que le molestaba que le dijera cosas feas; darle un zape cada que la ofendiera, la cual se descartó por agresiva y finalmente se optó porque Clementina invitara a Arturo a las actividades que ella quería realizar.

No obstante, en ambos grupos se llegó al consenso de que la mayoría de las mujeres en situación de violencia tienen que huir para salvar su vida. Con las estrategias no se buscaba culpar a los hombres o a las mujeres por la inequidad de género,<sup>140</sup> sino visibilizarla y ubicar su origen más allá del texto, en lo cultural y político. Reflexionar sobre ello, fue el propósito del cierre de la lectura.

Pedí al grupo de padres que leyeran de manera voluntaria lo que habían escrito sobre ¿Qué es ser hombre? y ¿Qué es ser mujer? El primer lector fue un papá. Su escrito



hablaba principalmente de obligaciones: —*Debes ser fuerte, ser proveedor, ser capaz de resolver los problemas de su familia...* su voz se quebró cuando reconoció que a veces le gustaría no tener tantas responsabilidades. Cuando finalizó hubo un emotivo aplauso de reconocimiento a su ardua labor. Entonces solicité una voluntaria, tuve que bromear ofreciendo un punto porque nadie se animaba a participar. Finalmente se compartieron varios

<sup>140</sup> Inequidad significa desigualdad o falta de equidad. Es un término utilizado especialmente en Latinoamérica y se asocia a una situación de desigualdad que genera injusticia. La desigualdad por motivos de género abarca varios aspectos relativos al tratamiento que se le da a una persona dentro de una sociedad dependiendo de su género.

escritos que hablaban desde lo maravilloso de poder dar vida hasta sentimientos contradictorios por ser físicamente débiles, pero increíblemente fuertes cuando así se requería. También se hizo presente el miedo de ser mujer en un país tan violento e impune.

Después de reconocerse como mujeres y hombres, las madres y padres de familia llegaron a la conclusión de que no nacemos hombres o mujeres, se nos adiestra para serlo.

Retomé para darle fuerza a mis palabras la de varios autores:

*—Miren, el doctor Álvarez-Gayou, un sexólogo mexicano, nos dice que es a partir del aspecto de los órganos reproductores pélvicos externos que la sociedad determina lo que las personas han de ser, pensar y sentir.<sup>141</sup> Reflexionamos sobre como asumir una fragilidad femenina va asociado con ineptitud, y ello con salarios más bajos para las mujeres; pero que los hombres tampoco lo tiene fácil. —La supremacía masculina dicta que los varones pueden ejercer una vida sexual sin restricciones, por tanto, un hombre debe estar dispuesto al coito siempre y en todo lugar, con los problemas emocionales y de salud que ello implica. Al respecto el investigador Carlos Lomas, opina que son las sociedades humanas quienes transforman la sexualidad femenina y masculina en vidas no solo diferentes, sino también desiguales.<sup>142</sup>*

Los padres atendieron atentos la explicación, concediendo y corroborando mis argumentos, para concluir les dije: *—¡Así es como trabajamos los chicos y yo! Enriqueciéndonos con los conocimientos de todos<sup>143</sup>. Con textos que son del interés de los estudiantes, que sienten cercanos a su contexto, en donde inevitablemente se*

---

<sup>141</sup> Álvarez-Gayou, Juan; (1986) *Sexoterapia integral* México: Manual Moderno. Págs. 8-11.

<sup>142</sup> Lomas Carlos; (2008) *¿El otoño del patriarcado?* España: Ediciones Península. Pág.79.

<sup>143</sup> Para Vygotsky el aprendizaje es un proceso cooperativo que se da en la interacción con el profesor o con el compañero más experto y posteriormente se internaliza y se hace individual. Calero, Andrés; (2011) *Cómo mejorar la comprensión lectora*, España: Wolters Kluwer. Pág. 40

*abordan temas de sexualidad, con estrategias que favorecen sus aprendizajes porque son parte de un plan de trabajo para alcanzar un propósito.*

Les mostré entonces las diapositivas de los dos proyectos realizados por sus hijos: el “Cómic en contra del Acoso Sexual Callejero” y “El rincón de lectura”.<sup>144</sup> Mostrarlas tuvo la finalidad de explicarles la estrategia didáctica que se aplicaba:

*—La Pedagogía por Proyectos es una propuesta didáctica en la cual el aprendizaje se construye en conjunto con los estudiantes, quienes se comprometen con la realización de proyectos propuestos por ellos mismos. Los chicos se saben parte importante del*



*proceso para alcanzar un objetivo, de que su actuar responsable y solidario es fundamental para que un proyecto se haga realidad.*

A través de fotografías los padres pudieron observar parte de la dinámica de trabajo de Pedagogía por Proyectos, en la cual los estudiantes se comunican,

discuten, llegan a acuerdos y aprenden a convivir en equidad. Un trabajo cooperativo del que, ahora lo sabían, ellos también formaban parte. La sesión no terminó con un colorín colorado, porque la historia recién había iniciado.

---

<sup>144</sup> Se denomina "rincón" a los espacios creados dentro del aula con temáticas específicas para el libre trabajo de los estudiantes, en nuestro caso fue un rincón de lectura.

## Episodio nueve Diseño y fabricación de una sala de cine

—Hay ciertas cosas que no entiendo, como cuando voy a casa de alguien y me dice: "Pasa Rizvan Khan, estás en tu casa". ¿Cómo es eso? si no es mía la casa.

Karan Johar (2010)  
*Mi nombre es Khan*

El último jueves de mes se celebraban los cumpleaños.<sup>145</sup> Los primeros festejados del año 2017 fueron: Fátima, Anethe, Lalo, Daniel y Carlos. Como en cada cumpleaños, los chicos elaboraron un mensaje personal de felicitación que se les entregó a cada homenajeado, junto con un abrazo después de cantarles las mañanitas.

En el grupo los cumpleaños eran días muy importantes, también un pretexto para demostrarnos cariño y expresar emociones de manera escrita u oral. Daniel, uno de los festejados, exteriorizó sus sentir luego de ser apapachado:



*—Me da mucho gusto estar con mis compañeros que conozco desde el año pasado, pero también*

*me gustó haber conocido a los del otro grupo porque ahora tengo más amigos. Todos aplaudimos, estas palabras conjuraban el sentimiento de agresiva invasión con el que había sido percibida la fusión del grupo sexto "A" y "B".*

---

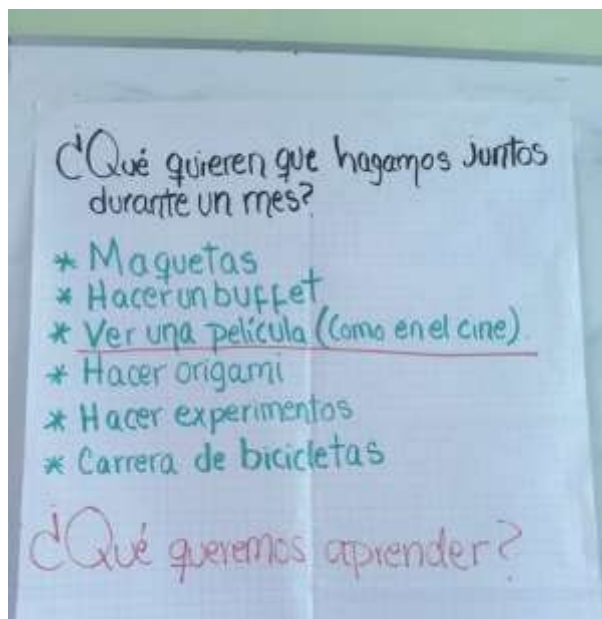
<sup>145</sup> Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito, se conjuntó en esta dinámica, los chicos se expresaban afectivamente de manera oral y escrita. Lo cual también favorecía la autoestima y el clima de equidad en el grupo, vectores de la educación sexual.

El último turno de felicitaciones y abrazos fue para Fátima, que muy tímida se limitó a preguntar: —¿*Quieren pastel?* Tras un estruendoso —“*Síííí*”—, grupal comimos el pastel que su mamá llevó para la ocasión. Luis estuvo muy inquieto y ansioso, queriendo ser el primero en felicitarlos, atosigaba a sus compañeros. Johan por el contrario se comportó a la altura, haciendo los recados para cada compañero, felicitándolos y por primera vez: sin pelear con nadie. Mientras saboreábamos el pastel de chocolate, yo no podía dejar de pensar en la segunda parte de la sesión: Hacer al grupo la temida pregunta, ¿*Qué quieren que hagamos juntos?* su respuesta determinaría el primer proyecto cien por ciento seleccionado por ellos y podía implicar cualquier cosa.

### ¿Qué quieren que hagamos juntos durante un mes?

Como ya era costumbre al inicio de un bloque pegamos en la pared trasera una lámina con los temas a abordar,<sup>146</sup> esta vez los correspondientes al tercero, de esta manera el grupo tenía presente lo que debía trabajar. Se leyeron en voz alta los contenidos. Como algunos ya se habían abordado, los palomeamos para darlos por vistos.

Les dije que ellos sabían que no trabajábamos de manera convencional, pero el día de hoy era particularmente diferente, les quería hacer una pregunta muuuuy importante, así que pedí la atención de sus cinco sentidos. El grupo se quedó expectante. Fabián hizo un redoble con las manos en su banca, entonces solté la pregunta: —¿*Qué quieren que hagamos juntos durante un mes?*



<sup>146</sup> Una herramienta para construir el proyecto de aprendizaje.



Por unos segundos los chicos parecieron no comprender el cuestionamiento. Mayku malicioso indagó malicioso: —*¿Lo que nosotros queramos?, ¿Cualquier cosa?* —*Mientras no sea un delito, o les provoque un daño puede ser cualquier cosa*—, le dije. Sofía, la líder caprichosa del grupo en seguida propuso: —*¡Dormir!* Entonces le pregunté que eso en qué beneficiaba la interacción dentro del grupo o cómo nos ayudaba a cumplir el objetivo de aprender, enseguida respondió que dormir nos haría sentirse mejor, —*Se nos quitará el sueño.* —*¿Dormirás aquí en el salón?* Le cuestionó Mayku, ella solo se encogió de hombros. —*¡Yo no quiero dormir!* Rezongó Diana. Sin más razones, ni adeptos Sofía perezosa dijo: —*“Ya profe...ya lo haré en serio”.*

Las siguientes propuestas fueron sobre: Hacer maquetas, traer entre todos un buffet, ver una película, fabricar figuras de origami, hacer experimentos y llevar a cabo una carrera de bicicletas.

—*Votemos, a ver qué propuesta gana.* Exhortó la combativa Carmen.

## **El consenso**

Votar parecía la forma más sencilla de llegar a acuerdos en el grupo. Les hice ver que quienes perdieran la votación se sentirían molestos y la idea era que todos quedaran conformes. —*Existe una forma de seleccionar lo más viable y conveniente para todos: ¡consensar!*,<sup>147</sup> *argumenta, dar razones, para convencer sobre los pros y los contras de aquello que estamos proponiendo.* Aunque nos llevó un buen rato el dar razones a favor o en contra, otorgar la palabra y esperar el turno para opinar, esta actividad, nos ayudó a descartar las propuestas menos convenientes por convicción y no por imposición.

---

<sup>147</sup> El consenso es una práctica democrática que se fortalece continuamente con Pedagogía por Proyectos. La elección de un proyecto, en palabras de Jolibert y Sraïki (2006), no es una simple «motivación» afectiva momentánea, sino un compromiso intelectual, profundo y a largo plazo” por ello se busca que en la medida de lo posible todos estén conformes con esta larga y compleja tarea. P.26



El origami rápidamente perdió adeptos porque a la mayoría les resultaba complicado o aburrido; con respecto a la carrera de bicicletas se destacó la falta de un espacio para realizarla, pero lo que la descartó por completo fue que no todos tenían bici. Las maquetas, los experimentos y el buffet significaban una inversión económica que no todos podrían sortear. Así que finalmente se decidió de común acuerdo, por consenso, ver una película como en el cine. Se quedó en investigar para la siguiente sesión los distintos géneros o tipos de películas existentes y traer propuestas de los filmes que les gustaría ver y por qué. El *Proyecto de acción* seleccionado por los chicos se vislumbraba con aroma a palomitas.

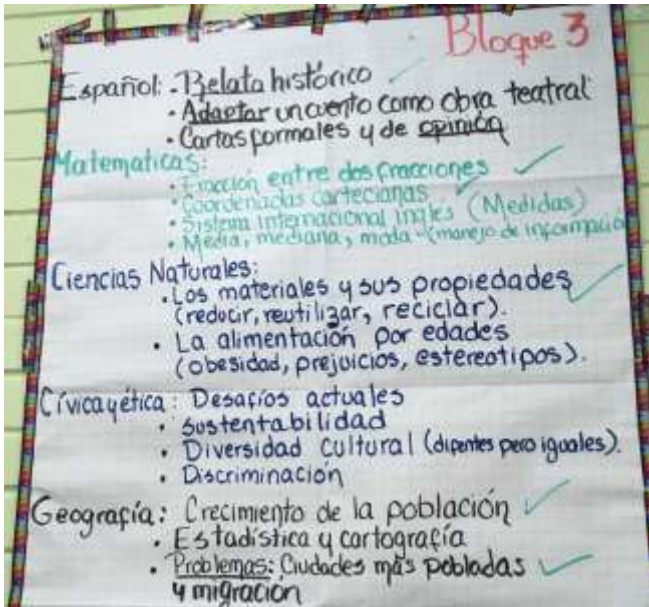
## **Déjà vu**

Déjà vu es un término francés que significa “ya visto”. Este concepto describe la sensación que experimenta una persona al pensar que ya ha vivido con anterioridad un hecho, esa nueva jornada de trabajo se experimentó como familiar, pero diferente porque, aunque solo Esbehide y Anethe trajeron la tarea sobre los géneros cinematográficos, clasificación que escribí en el pizarrón, el grupo en general contribuyó a caracterizar el drama, la comedia, el cine de acción, aventuras, terror, western, romántica, musical y suspenso. Entonces Daniel apuntó: —*¡Esto es como cuando clasificamos los libros! Ponemos las historias en un género dependiendo su tema.*

—*¡Po´s sí! Las películas también se cuentan como un cuento*—dijo contundente Alan. —*O una novela, porque son más largas,*— clarificó Daniel. Los chicos por sí mismo habían logrado establecer relaciones de tareas similares en otro contexto.<sup>148</sup> Juntos arribamos a concluir que las películas también eran un texto narrativo, pero provistas de un lenguaje visual.

---

<sup>148</sup> Jolibert y Sraïki describen la movilización de experiencias: conocimientos anteriores o procedimientos analógicos para encarar una nueva situación (2006), en *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Buenos Aires: Manantial. 69.



A continuación, hicimos la selección de nuestra película. La mayoría no investigó sobre las tramas, se limitaron a dar los títulos de las películas que querían ver porque ya las conocían o se les “antojaban”, como refirió Kevin. Los nombres se anotaron en el pizarrón y posteriormente clasificamos por géneros, en su mayoría de terror: “El orfanato”, “El conjuro”, “Sexto

sentido”, “El exorcista”, “La noche del demonio”; Drama: “Manos milagrosas”, Suspense: “Doce horas para sobrevivir”; Drama: “La jaula de oro” y “Mi nombre es Khan” .

Para elegir la película pedí que viéramos cuál de los temas del bloque podríamos abordar con las películas propuestas. Todos voltearon hacia la parte de atrás del salón en donde se encontraba el listado.

Si bien esto significó un sesgo en su libertad de elección, mi trabajo a contratiempo en la intervención me obligó a tomar estos atajos. Después de unos minutos Keila sugirió: —*Podemos trabajar la discriminación con la película Mi nombre es Khan. Porque es lo que le hacen .*

— *¿De qué materia es? Cuestioné. —De Formación Cívica y Ética. Respondieron varios.*

—*Pero “La jaula de oro” trata sobre migración, que es el resultado de la sobrepoblación y la pobreza, eso ya lo vimos en geografía. Además, es una película muy triste, en donde le suceden muchas cosas a una niña que quiere llegar a Estados Unidos*

*ilegalmente porque...—¡Spoiler!, ¡spoiler!,—<sup>149</sup> interrumpe Quique a Keila. —¡Ya no la cuentas! ¡Mejor hay que verla!* Quique además señaló que la diversidad cultural se trataba en ambas películas.

—Pues habrá que seleccionar una. *¿Cómo le hacemos?* Pregunté y fue muy reconfortante escuchar el término consenso entre los chicos.

Después de exponer concienzudos argumentos de una y otra película, incluidos los del maestro Rodrigo y el mío a favor de “La Jaula de oro”, Daniel consiguió un grito unánime de aceptación para la película “Mi nombre es Khan”, tras dar un sentido discurso en contra de las actitudes discriminatorias del recién electo presidente de los Estados Unidos, Donald Trump.

*—Trump provoca el odio y los estadounidenses agreden a los mexicanos que van en busca de trabajo. La violencia que se ve en la película, todo lo que sufre Khan lo podemos padecer cualquiera de nosotros en la vida real.<sup>150</sup>*

Como Anthe se sienta justo debajo del temario, le pedí que los fuera circulando los temas del programa que abordaba el filme. —*¿Y de ciencias Naturales se pueden rescatar algo?* Cuestioné. Anthe leyó y circuló “prejuicios”, Daniel le pidió que también circulara “estereotipos”<sup>151</sup>. Mentalmente puse una palomita al *Proyecto global de aprendizaje*.

---

<sup>149</sup> Spoil en inglés podría ser traducido como arruinar o estropear, transformando en este caso el spoiler es un “arruinador” de la película porque cuenta detalles importantes.

<sup>150</sup> Rosenblatt (1996) refiere que la “atención es selectiva” y que el significado de un texto “puede construirse solo recurriendo a las experiencias personales del lector, tanto lingüísticas como de su vida misma”. Inmersos en el ambiente político discriminatorio a los chicos les atrajo la película porque la discriminación la interpretaban como propia. *El modelo transaccional*, Buenos Aires: Lectura y Vida.

<sup>151</sup> Las materias de Formación Cívica y Ética marcaba como aprendizaje esperado el desarrollo de una postura crítica ante situaciones de discriminación y racismo. En tanto que en Geografía se pretendía que se reconocieran las causas que motivan la migración. Por último, en Ciencias Naturales se urgía a la reflexión del origen de los prejuicios y los estereotipos; en su conjunto engloban: *Los proyectos específicos de construcción de competencias* que se pretendían alcanzar en “Sala de cine, película: Mi nombre es Khan”.

## Luces, cámara...¡acción!

Cada una de las actividades para montar una sala de cine estaban definidas. Los chicos ya habían interiorizado que un proyecto partía de la planeación.

Esta vez fue Diana quien en el pizarrón registró los acuerdos del grupo en el *Contrato Colectivo*.



El nombre del proyecto fue: “Sala de cine, película: Mi nombre es Khan”. En las columnas describió las tareas, que en esta ocasión se referían a: conocer los componentes de una sala de cine, conseguir computadora y bocina para proyectar la película, oscurecer el salón y, por supuesto, traer palomitas. Se programaron tiempos, los materiales que se iban a requerir y los responsables de cada una de las encomiendas.

Para seguir avanzando en nuestro proyecto interrogamos el texto “La primera sala de cine”, a partir del título y teniendo como marco el proyecto, los estudiantes podrían contrastar esa sala de cine con respecto a una actual y con ello arribar a los elementos para nuestra sala en el aula.<sup>152</sup>

Muchas manos arriba denotaban las ganas de responder a la pregunta: —¿De qué creen que nos hablará el texto?—, me dirigí a quien no pedía la palabra, pero sí mi atención, la callada Dulce: —Pienso que es de cómo se creó del cine—, respondió bajito. —¿Qué elementos además del título te ayudaron a hacer esa predicción? —La

<sup>152</sup> La preparación para el encuentro con el texto cuando se trabaja en un proyecto surgido de la necesidad del grupo, la brinda el proyecto: se requieren investigación para lo que debo hacer y cómo lo voy a hacer, lo cual ayuda a construir el sentido de un texto. Jolibert y Sraïki (2006), en *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Buenos Aires: Manantial.

foto...se ve que es de hace mucho tiempo. Vadir dijo que su abuelita tenía fotos de ese color cafecito. —Color sepia—, aclaré y a continuación hablé sobre la lectura.

—Hasta el momento hemos leído principalmente cuentos, pero hoy para nuestro proyecto nos centraremos en un texto informativo: “La primera sala de cine”. Les pedí que lo leyeran en silencio.<sup>153</sup> Después de algunos minutos, se empezaron a escuchar murmullos, di un poco más de tiempo para que Ernesto, Dulce, Johan y Ángel terminaran la lectura. Al finalizar pregunté —¿De qué trata el texto?, —Del primer día en que se pasó (exhibió) una película en público, es como una historia, aunque sea un texto informativo—, reflexionó Diana.

Fabián complementó: —Fue el 28 de diciembre de 1985, la fecha está en negrito. Lo encerré en un círculo con las otras fechas que hay.<sup>154</sup>—¿A qué corresponden esas fechas?, le pregunto. —A películas. Lo vuelvo a cuestionar:—¿A cuando se hicieron o cuando se exhibieron esas películas? Fabián se queda pensando. Quien responde es Axel—No dice, pero yo creo que se refiere a la exhibición porque son del mismo año que la primera proyección.

—¿Y cómo se imaginan que fue esa primera proyección?, —Había muy poca gente, solo 35 personas, dice Ashley, —le avisaron a poca gente para que si era un fracaso no se enteraran muchos. —¿Quiénes avisaron? —Los hermanos Lumière, los que inventaron el cine.

—Ellos contrataron un salón chiquito. Complementa Carmen y Lalo la corrige. No dice chiquito, dice sencillo —, y lee: —“un local decorado estilo oriental, el Salón del Gran Café del Boulevard de los Capuchinos”. —Les fue bien. Salió en los periódicos. Comenta Carmen.

---

<sup>153</sup> La fase de lectura individual y silenciosa es necesaria para que el estudiante tenga un encuentro personal con el texto y haga los descubrimientos a partir de su andamiaje personal que posteriormente se enriquece cuando “nos ayudemos unos a otros a construir la comprensión”, como lo refiere Felipe Garrido (2012), en *Manual del buen promotor*, México: CONACULTA: 97.

<sup>154</sup> Al trabajar colectivamente un texto, los estudiantes comparten sus estrategias para interpretar textos.

—Hay otra información en negrito, señala Alan, es el nombre del cine. “Cinématographe Lumière”, está el nombre en la foto, ¡la foto es el cartel del cine! Desde entonces se hacían carteles para atraer al público a las películas. Deberíamos hacer uno para nuestra sala.

—Anótalo, retomaremos tu idea más adelante. ¿Y cómo se imaginan la sala y a las personas que asisten por primera vez a un espectáculo así?, —El lugar muy antiguo, como el cartel, reflexiona Vadir y a continuación comenta: —No creo que haya palomitas, los hombres van con sombrero y todos están emocionados como en el estreno de “X-Men: Apocalypse”.

Explico que más que emocionadas la personas quizá estaban espantadas. —Cuentan que con la película “Llegada del tren a la estación”, que se menciona en el texto, mucha gente se levantaba despavorida de sus asientos, porque sentían que el tren se les venía encima. —No pues en una película de tercera dimensión ¡se mueren! Concluye el siempre ocurrente Fabián.

—¿Y de dónde obtuve la información? —De internet. Responde Alan. —Hasta abajo hay una dirección electrónica en color azul. Posteriormente como un grupo de investigadores el grupo construye el significado total del texto a partir de síntesis parciales.<sup>155</sup> Les pido que como Fabián subrayen la información que les parezca importante y circulen fechas y cifras. —¿Para qué nos puede servir eso? —Pu´s para localizar esos datos rápidamente—, señala Alan diligente en la indicación.

Posteriormente conformamos una lista con los elementos de una sala de cine: proyector, pantalla grande, oscuridad, bocinas, asientos, luces de seguridad, bocadillos, adelantos de otras películas y silencio.

---

<sup>155</sup> Para Jolibert y Sraïki (2006) y Garrido (2007), la interpretación grupal de un texto se construye de manera negociada y en co-elaboración de significados parciales, con la ayuda del otro.

Les entregué una hoja que contenía el Contrato Individual. En colectivo habíamos asumido una responsabilidad, ahora tocaba hacerlo de manera individual. Poco a poco fuimos leyendo cada uno de los apartados del texto; no les quedaba del todo claro lo que se haría, pero les pedí tener paciencia, pues lo elaboraríamos juntos. Comenzamos a llenarlo, pero nos interrumpió el timbre. —*No importa, dejémoslo en pausa*, les dije. Una pausa que se prolongaría casi dos meses...

### **Un engrane se rompe**

Antes de nuestra siguiente cita, una mañana mi cerebro amaneció descompuesto, literalmente perdí el equilibrio como consecuencia del vértigo, una sensación ilusoria de que todo gira a gran velocidad, que me impidió ponerme en pie pausando mi vida e investigación, se presentaba un segundo incidente crítico de la intervención.<sup>156</sup> Después de un sin número de tratamientos, aún con paso vacilante, dos meses después de mi última sesión, me aventuré a la fábrica de ideas a rescatar en el último momento, cual heroína de película, un proyecto que sucumbía.

Concluido el periodo de exámenes del tercer bimestre y con la ayuda del maestro Rodrigo, que gestionó el préstamo de la bocina y la computadora, me presenté ante el grupo con un cargamento de palomitas. Me emociono aún por las muestras de afecto y bienvenida que me dieron por mi reincorporación. Pasado el momento emotivo, pusimos manos a la obra...cinematográfica.

Utilizando cartulinas de trabajos pasados y hojas recicladas, el equipo encargado oscureció lo más que se pudo el salón, en tanto otra comisión acomodaba el mobiliario de manera similar a una sala de cine. Con ayuda de los más avezados en cuestiones tecnológicas, Lalo y Daniel, dispusimos todo para la proyección. Cuando todos estuvieron sentados. Carmen repartió las bolsas de palomitas. —*Ta tata taaá*,

---

<sup>156</sup> Los incidentes críticos son una clase especial de contingencias, sucesos inesperados dentro del aula. (Monereo, 2010).

*tataaaaá*— canturreó Fabián cuando se apagó la luz, emulando la música de inicio de películas de la *20th Century Fox*.

Me senté junto a Johan. Me di cuenta de que lo evitaban, había vuelto la actitud de rechazo del grupo hacia él. Durante la proyección continuamente me hizo comentarios, en las escenas en donde el personaje era rechazado o hacía cosas inexplicables.

—*¿Él no es normal como nosotros verdad?* Me preguntó afirmando. Le pedí bajar la voz, y quedo le expliqué: —*Solo es diferente, no hay nada de malo en ser diferente.*  
—*Pero está enfermo, por eso no puede estar con los demás.*<sup>157</sup> Replicó.

—*¡Claro que puede estar! Las personas necesitamos aprender a estar con quienes son diferentes.* Le dije, esta vez no tan bajo para que escucharan los demás. Rosenblantt considera que el lector aporta al texto sus preocupaciones y el sentirse diferente inquieta mucho a un niño, al apartarlo, hacían sentir a Johan lo diferente e identificarse con el personaje.

A pesar de que de que la película duró 160 minutos, el grupo estuvo atento, y respondiendo con exclamaciones en los momentos más emotivos de la trama. Cuando terminó, el grupo estalló en aplausos, entusiasmo que estremeció y animó a mi aún maltrecho organismo. Fin (de la sesión)

### **Mi nombre es Khan: mapa mental**

Una sesión después llegué con el cartel de la película en tamaño carta, pegado en el centro de un papel bond. Tras colocarlo en el pizarrón les dije que con esa herramienta y con la ayuda de todos, podríamos leer más de lo descrito en las escenas de “Mi nombre es Khan” y pregunté: —*¿Conocen los mapas mentales?*

---

<sup>157</sup> Rosenblantt postula que el lector aporta a la obra rasgos de personalidad, recuerdos necesidad y, como, en este caso preocupaciones (2015).



—*Son los que se hacen con dibujos en el sentido de las manecillas del reloj.*<sup>158</sup>  
Contestó con suficiencia Lalo.—*¡Por eso estás en la escolta!* Le festejó Daniel.

—*Ustedes todo lo saben, pero para los que no los recuerdan haremos uno paso a paso para comprender la película*—, les dije, y expliqué que además de imágenes utilizaríamos frases cortas y distintos colores, para hacerlo más entendible y atractivo. —*Empezaremos por poner el tipo de texto que es... —¡Una película!*— se apresuró a decirme Carmen. En efecto, un texto cinematográfico o fílmico—; teniendo la imagen de la película como punto central, escribí en la parte superior derecha del papel bond “género dramático” y el nombre del autor de la historia que en este caso era también el director: “Karan Johar”, estos últimos datos proporcionados por mí, pues se pasaron por alto durante la proyección. Los chicos me brindaron la información en cuanto a los personajes y el argumento que dividimos en inicio, nudo y desenlace; en donde titubearon fue en los escenarios, ya que estos eran diversos y desconocidos para la mayoría.

—*Creo...¡eh!... creo, que cuando es niño vive en la India y luego se va a Estados Unidos con su hermano*— rememora Ian. —*Pero luego en Estados Unidos viaja por muchos lugares para llegar con Obama*—, completa Diana, quien está sentada a su lado.

—*¡Qué buena memoria! ¡Muy bien!*—. Echando mano de la Pedagogía del regalo les brindo el nombre de la ciudad donde se lleva a cabo la mayor parte de la historia: San Francisco, California.

Cuando pregunto por los temas, el bombardeo en tropel apenas me da tiempo para garabatearlos: —*discriminación, amor, ser diferente, el asperger, valentía, bullying,*

---

<sup>158</sup> Wray y Lewis (1997) proponen el uso de mapas mentales para percibir el grado de comprensión se ha alcanzado de la información leída: “leer más de lo que está escrito”, por tratarse de la comprensión de un cuento se optó por el mental por su utilidad para la disertación o para el análisis de obras literarias a través de formas de pensamiento familiares y propias. *Aprender a leer y escribir textos de información*, Madrid: Morata, p.62.

*terrorismo, asesinato. Al final escribo xenofobia. —¿Qué es eso? Me inquiera Alan. — Si dividimos la palabra en dos tendremos su significado. Xeno es extranjero y fobia se refiere a miedo, y cuando sentimos miedo también rechazamos o agredimos. ¿Conocen alguna palabra que lleve el término fobia?*<sup>159</sup>

*—Una de las películas que queríamos ver: “Aracnofobia” es de terror, de terror a las arañas.*

*Reflexiono: —Lo extremo del miedo, el terror. ¿Creen que hubo actitudes xenofóbicas en la película?*

*—Sí, después de lo de las torres gemelas, por eso pierden su negocio Khan y su esposa y también matan al hijo, por ser extranjeros. Argumentó Jatziri.*

*—Pero no cualquier extranjero, son musulmanes—, nos explica Daniel, quién había propuesto la película porque ya la había visto. —Mi papá me dijo que los gringos creen que todos los musulmanes son terroristas.*

*Les explico: —Khan es musulmán, se le llama musulmán al que practica la religión del islam, es como decir que alguien es católico o mormón.*

*—No pusimos la religión de los personajes, dice Daniel relejendo el mapa.*

*Le pido: —¿Lo pones por favor? y ¿recuerdan la religión de Mandira?*

*—También era musulmana, ¿no?—. Responde Lalo.*

---

<sup>159</sup> Hacer que los niños practiquen una reflexión metacognitiva, es parte fundamental para el uso de la lengua, “al conocimiento que alguien posee sobre su propio funcionamiento cognitivo y sus tentativas para controlar ese proceso”, en J. Giasson, La comprensión en lectura, Bruselas De Boeck, p.152.

—No, ella era hindú, otra de las religiones de la India. Erróneamente se llama hindúes a las personas de India, pero su gentilicio es indio. Y Daniel escribe: hindú después del nombre de Mandira.

—Por eso no quería su hermano que se casara con ella, porque era de otra religión. Nos revela Daniel.

—Yo pensé que era porque creía que estaba enfermo e iba aprovecharse de él—, comenta Diana, lo cual me dio la pauta para decir: —¡Hemos llegado a lo que no se dice explícitamente en la película!, pero... que podemos concluir a partir de nuestros conocimientos y experiencias. Lo escribiremos con rojo, para diferenciarlo. A continuación, escribí al lado superior izquierdo del pape bond las frases lo que “yo creo”, “yo siento”, “Yo pienso”.

—Retomemos el yo pienso de Diana: “yo pienso que Khan está enfermo” ¿y los demás qué pensamos?—. El grupo de diversas maneras respalda la idea, Daniel además nos aclara que padece Asperger —¿Y sabemos qué es el asperger?,— vuelvo a preguntar. —Pues por la película yo vi que es una enfermedad que no lo deja llevar una vida normal, no puede ver ciertos colores o hablar claramente? Nos dice Kevin. —Si te das cuenta su vida es tan normal como la de muchos, tiene un buen trabajo, una familia con la que es feliz, una casa hermosa... ¡claro! hasta el 11 de septiembre. Reflexiono y varias cabezas asientan en señal de confirmación.

—¿Alguien sabía del asperger antes de la película? La respuesta general es que no. Sin embargo, la mayoría asumió conocer a Sheldon, el protagonista de la serie “La teoría del big bang”,<sup>160</sup> cuando les entregué un texto de dos párrafos con la foto de Sheldon y la descripción del asperger, Carmen incrédula preguntó: —¿Sheldon tiene asperger?—. —Igual que Khan, solo que en un grado diferente. Respondí.

---

<sup>160</sup> The Big Bang Theory (La teoría del Big Bang en Hispanoamérica) es una comedia de situación estadounidense de 2007 transmitida en televisión abierta doblada en el 2017.

La lectura permitió interpretaciones más profundas del filme y menos prejuiciadas, como el hecho de saber que las personas con este síndrome interpretan literalmente el sentido figurado.<sup>161</sup> —*Por eso cuando Mandira dice en broma “¡Me voy a suicidar!”*, Khan pensaba que sí lo haría, y luego lo chantajeaba con eso. Deduce Anethe.

—“Yo creo”...— comienza a decir Diana y señala la frase en el mapa —*que escribe un diario porque no sabe expresar sus sentimientos*. Intervengo: —*Pero expresa su amor o enojo, sabemos cuándo está contento ¿no?* —Sí—, contesta. Señalo el mapa y le digo: —“Yo siento”... *que él se expresa escribiendo y no hablando, su diario es como...con un ademán de la mano la invito a continuar —¡su voz!*—, termina triunfante la frase. El “yo siento” es el inicio para la mayoría de los comentarios de la película:

—“Yo siento” *que...las personas lo juzgaban mal pero cuando lo conocían cambiaban porque se daban cuenta de que era diferente, pero bueno; a Khan no le importaba qué pensarán de él; Khan siempre logró lo que se propuso como casarse con Mandira o ver a Obama. No se lo impidió el asperger.*

Es Quique quien cierra con broche de oro los sentires:—*Yo sentí mucha emoción cuando logra decirle al presidente de Estados Unidos “Mi nombre es Khan y no soy terrorista”*. —*¡Sí! hasta como que querías llorar... pero daba pena*. Nos dice Mayku.

La educación sexual brincaba sin imponerla. —*Pues hubieras llorado... te perdiste la oportunidad, yo vi que muchos nos secamos la lagrimita ¿o no?*— Pregunto al grupo y aceptan riendo que la película los hizo llorar. —*En México lo que impide a los hombres mostrar sus sentimientos, no es una afección como la de Khan, los niños han aprendido que “los hombres no lloran” pero eso se puede desaprender y aprender que los hombres lloran porque sienten, son seres humanos. ¿o no?*—.<sup>162</sup> Todos reímos de buena gana.

---

<sup>161</sup> Garrido (2002) considera que: “El lector entiende según su idea del mundo, de sus conocimientos y prejuicios, y corre el riesgo de encontrar no lo que está en el texto, sino lo que él conozca o busque”. (p.110).

<sup>162</sup> La ocultación de los afectos y de los sentimientos, conduce a muchos hombres a relaciones afectivas insatisfactorias, a una paternidad distanciada y al analfabetismo emocional, sostiene Carlos Lomas. *Coeducar a*

El mapa estaban concluido contemplaba temas como normalidad, estereotipos, xenofobia y bullying. La inclusión de último momento de la educación machista dotaba a este último proyecto de todos los elementos de un buen temario de educación sexual. Solo restaban dos jornadas para cerrar la intervención, dos historias finales estaban por escribirse.

---

*favor de la igualdad (y de la diferencia) entre mujeres y hombres en su conferencia, UPN, CDMX el 11 de septiembre de 2018.*

## Episodio diez

### ¿La fábrica se transformó en cooperativa?

—Nosotros comemos en la tina.

—¿En la tina?

—Sí.

—¿Por qué hacen eso? Deberían comer en el comedor.

—En el comedor dormimos.

Angela Shelf (1999)  
*Comemos en la tina*

El profesor Rodrigo me había pedido llegar después de recreo. Ese día algunos de los chicos tenían ensayo para el 10 de mayo y hacía calor,<sup>163</sup> por lo que decidimos leer acomodados en corrillo en el patio el cuento “Comemos en la tina”,<sup>164</sup> una historia corta a través de un diálogo entre dos niños. Junto con el protagonista invitado a comer, el grupo indagó el porqué comían en tan peculiar lugar. Conforme leemos la historia, los chicos tratan de hacer predicciones sobre los inusuales usos que la familia da a las distintas habitaciones de su casa:

Les leo: —“*Y por qué no cocinan en la cocina...*”—*¡Por qué en la cocina se bañan!* Aventura Gael. Todos aceptan su apuesta, así que cambio de hoja y leo: —“*No hay lugar. En la cocina estacionamos el auto*”.

—*¡Qué loco!* Replica divertido Gael. Todos ríen. El cuento se concluye en pocos minutos. No así la discusión de lo que es ser “normal”.

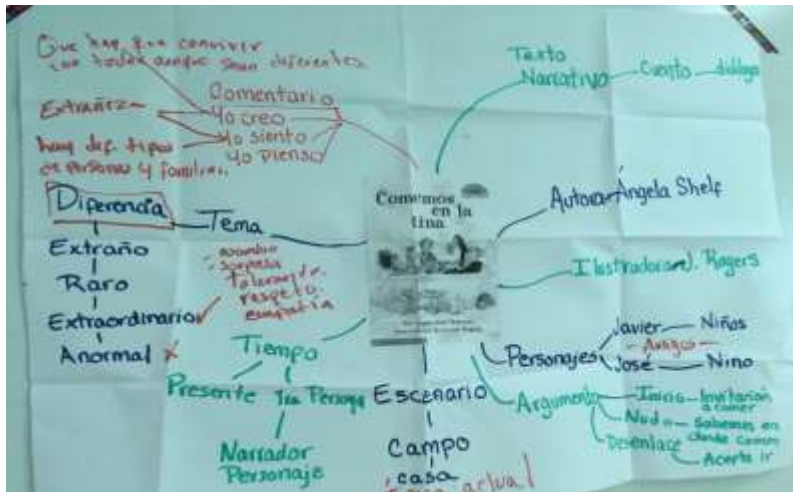
—*¿Existe alguna similitud con la historia de Khan?* Le pregunto a Mayku, que se empieza a inquietar por la postura en cuclillas —*¡Pues sí! ¿no?, uno de los protagonistas no es normal como Khan.* —*¿No crees que es más bien diferente? Decir anormal o que no es normal suena como agresivo ¿No les parece?* Giro a mi derecha y pregunto a Aolani quien hojea el libro: —*¿Crees que soy Normal?* —*Yo creo...que...¿sí?*—, contesta dudosa, la he tomado por sorpresa. —*¿Pero soy*

---

<sup>163</sup> En México el 10 de mayo se celebra el día de las madres con festivales escolares.

<sup>164</sup> Shelf, A. (1999) *Comemos en la tina*, México: Scholastic.

diferente a las demás maestras que has tenido? Esta vez reflexiona: —Sí, algo. — ¡Tengo mis peculiaridades! ¡Eso no es malo! mientras no afecte a nadie, aunque parezca “anormal” con respecto a otros maestros—. Traté de hacer patente que lo normal no es definible en términos absolutos de correcto o incorrecto, solo es variable.<sup>165</sup>



El sol calaba así que concluimos la actividad dentro del salón. El mapa mental de “Comemos en la tina” recuperó lo que no estaba escrito en la historia. Los chicos infirieron que lo poco común es “extraordinario” y la “diferencia” la sal de la vida, lo que la hace más divertida,

igual que en el cuento. La lectura estética a la que hace alusión Rosenblatt permitió, además de saborear la historia, activar nuestra conciencia hacia el respeto a las personas, independientemente de sus creencias, padecimientos, sus preferencias sexuales o futbolísticas:<sup>166</sup>

—Yo creo que hay que convivir con todos aunque sean diferentes.— Concluyó Esbehide, y su frase completó el mapa del cuento.

<sup>165</sup> Álvarez-Gayou (2011), propone no utilizar las palabras normal ni anormal para clasificar las conductas sexuales de los seres humanos, “ya que un comportamiento sexual es válido, siempre y cuando no dañe a otros, no vaya contra la voluntad de los participantes ni se aproveche del desconocimiento e inconsciencia de otros”. Principio que ayuda a cuestionar los papeles rígidos y estereotipados de ambos sexos como el machismo del hombre o la sumisión de la mujer, que propician violencia y falta de equidad.

<sup>166</sup> Rosenblatt (2013), plantea que como lectores transitamos por el continuo “eferente- estético”, con eferente se refiere a lo que se extrae y retiene luego del acto de la lectura; en tanto que lo estético centra la atención en las vivencias que afloran durante el acto de lectura. Con el mapa se accedió a amabas interpretaciones.

En grupo se decidió socializar el proyecto con la comunidad a través del cómic: “¿Qué es el asperger?”, no solo porque ya sabían cómo hacerlo, ahora se diseñaría en un díptico tamaño carta para distribuirlo. —*Los damos a la hora de la salida, ¿Sí se queda hasta que terminemos verdad?* Me pregunta Soledad, y al calor de la emoción propone rehacer el cómic del acoso sexual callejero también a ese tamaño para entregarlos juntos. Unos, dibujaron, otros fotocopiaron y una semana después, a la salida de clases, los chicos ya estaban repartiendo y explicando sus dípticos a madres y padres de familia.

No puedo asegurar que la fábrica llegó a transformarse en una cooperativa, pero sí que los chicos comenzaron a confiar en sus compañeros, tomaron decisiones y asumieron responsabilidades.<sup>167</sup> Se logró leer “lo que no está escrito en el texto” y en sexualidad quedó claro que todos somos seres particulares dignos de respeto y que nadie, ni quien nos “ama”, tiene derecho a violentarnos.



## Fin de la historia

Nuestra última sesión en grupo la recuerdo así: aún no terminaba el recreo cuando escribí en el pizarrón una cita de George Harrison: “Todo el mundo es un pastel de cumpleaños, así que toma una rebanada, pero no muy grande”. Algunas caras sonrientes comenzaron a asomar en el aula, nos reencontrábamos después de sus

---

<sup>167</sup> Jolibert y Jacob (2015), sostienen que la vida cooperativa se construye, pero ello requiere de tiempo y estrategias de cambio claras por parte del profesor para que los estudiantes participen en las decisiones y asuman responsabilidades sobre la vida de la clase. Un largo camino que implica más que una intervención y sin embargo, la semilla se sembró.



vacaciones de semana santa. Tras el timbrazo ingresaron al salón en tropel, muchos se acercan a saludarme. Johan no, él preguntó: —¿*Quiere ver lo que traigo?*— mostrándome sus muñequitos amarillos.

Después de un gran esfuerzo, logramos controlar la inercia del recreo y realizamos la actividad de los cumpleaños. Al concluir las felicitaciones apliqué una evaluación final, una lectura con un cuestionario y una escala de Likert,<sup>168</sup> mis últimas actividades con el sexto “A”. Aún siento un nudo en la garganta al describir las imágenes que guardo de ese momento: las fotos que nos tomamos, las advertencias de que me iban a buscar en el *Face*, los últimos abrazos, las paredes del salón con las estrategias de lectura, el recuerda-cumpleaños, la vida cooperativa, mi grupo prestado, diciéndome...adiós.

---

<sup>168</sup> La lectura “La niña y la nube” y un cuestionario diseñado para propiciar respuestas que conllevaran a la conexión entre ideas propias y la información aportada por el texto. Esta evaluación final puso de manifiesto que un número importante terminó utilizándolas estrategias de comprensión lectora de forma consciente (metacognición). Asimismo, una escala de Likert permitió percibir el conjunto de opiniones respecto a temas de sexualidad, este continuo de respuestas exploró el abanico de valoraciones sobre la sexualidad que al término de la intervención se dio en el grupo.

## **B. Informe general**

El presente apartado describe las diversas fases de la intervención, la cual implicó la implementación de estrategias de comprensión lectora y a la vez una herramienta para la educación de la sexualidad. Se partió de un *Diagnóstico Específico* a través del cual fue posible acotar y plantear el problema y el objeto de estudio. Asimismo, a través de preguntas de indagación, supuestos teóricos, propósitos y el sustento teórico se diseñó una Intervención que fructificó en la escritura de experiencias pedagógicas dentro del aula. La subjetividad propia del lenguaje humanista de dichas narraciones se complementa con los resultados que aquí se documentan.

### **1. Metodología de la investigación**

La intervención pedagógica forma parte de una investigación de corte cualitativo que se caracteriza por ser holística. Iniciar la intervención con un Diagnóstico Específico (DE), para el cual se retomaron algunos elementos del *método investigación-acción* (La torre, 2003 y Taba, 2003), permitió contextualizar el problema.

El DE parte de un muestreo por conveniencia determinado por el investigador (Cuestas, 2009), recuperó información utilizando la técnica de *observación no participante*, a partir de la cual: “El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad [...] que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación” (Tamayo, 1999: 56). Para contar con una visión integral del objeto de estudio el diagnóstico se sirvió de instrumentos como: el *diario de campo*, un *estudio socioeconómico* de las familias, un *cuestionario* dirigido a profesores y otro a estudiantes para determinar el nivel lector de los chicos y sus actitudes y conocimientos respecto a la sexualidad, así como una *Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio* en la que se empleó el texto “*Cosas de hombres*” con su rúbrica de interpretación. Los datos obtenidos en el DE, en conjunto con los aportes teóricos, dieron sustento al diseño de la intervención.

Los resultados obtenidos se presentan a partir del enfoque la *Documentación Biográfico-narrativa* (Bolívar, 2001 y Suárez, 2007), que tiene como instrumentos el *diario autobiográfico* un registro cronológico e interpretativo de las experiencias en el aula; *la carpeta de aprendizajes*; *grabaciones y fotografías*, éstas últimas una memoria gráfica y testimonio de la vida en el aula. Finalmente se utilizó la técnica el *relato único*, una narración hermenéutica realizada por la docente investigadora, que proporciona el análisis de la travesía vivida durante la intervención. Estos relatos son una forma de indagación sustentada en la experiencia de docentes y estudiantes, potencialmente transformadores de la práctica docente (Suárez, 2007); porque como sostiene Jackson (en McEwan, 2005: 257): “desde hace milenios se cuentan cuentos para transformar el pensamiento y la acción”.

El análisis de los resultados arrojados por el Diagnóstico Específico permitió el siguiente planteamiento del problema:

Los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria "Sor Juana Inés de la Cruz", en el municipio de Ecatepec, muestran dificultades en la comprensión y análisis crítico de textos literarios sobre sexualidad debido a una comprensión literal resultado de su limitado vocabulario, la carencia de estrategias para antes, durante, y después de la lectura, así como a sus prejuicios en torno al tema. La situación se profundiza cuando los docentes atienden la lectura principalmente con actividades de pregunta-respuesta en busca de información específica, así como la incomodidad del profesorado al tratar el tema de la sexualidad, lo que hace abordar estos contenidos sin profundidad, con estricto apego al programa. Por su parte, la familia delega la responsabilidad de la educación lectora y de la sexualidad al docente.

A partir de este planteamiento surgen la pregunta general de indagación, que aquí se reproduce: ¿Cómo lograr una comprensión lectora crítica de textos literarios que apoyen la educación de las sexualidad en adolescentes de sexto grado de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”?

Cuestionamiento que detona el supuesto teórico: La comprensión lectora y la educación de la sexualidad en los estudiantes de sexto año de primaria se favorece con la implementación de estrategias de lectura en las que se aborden textos narrativos, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos.

Dicho supuesto da origen al propósito principal de la intervención: Que los estudiantes adquieran estrategias para leer textos narrativos (cuentos, artículos y anuncios publicitarios), en los que está implícito el tema de la sexualidad, teniendo como marco la Pedagogía por Proyectos, para que desarrollen la comprensión lectora crítica.

En dónde y con quién se llevó a cabo la intervención describe en el siguiente apartado.

## **2. Contexto general y Diagnóstico Específico**

El Diagnóstico Específico se realizó en la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz” turno matutino de jornada regular, ubicada sobre la Avenida Gobernadora sin número, en la Unidad habitacional Las Fuentes del municipio Ecatepec de Morelos, Estado de México. No se puede pasar por alto que el municipio se destaca por su alto índice delictivo, la violencia de género que registra le mereció ser el primer municipio mexiquense en donde se declaró *la Alerta de Violencia de Género* en 2015 (Secretaría de Gobierno Boletín No. 462/15), una serie de acciones para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres. Entre las medidas dictadas por el gobierno destacan las “Campañas de prevención en escuelas” (2015), más allá de platicas aisladas sobre el tema, resulta ineludible educar en sexualidad para combatir la inequidad.

Los participantes en el DE fueron niños de quinto grado de los grupos A, B y C, ya que la intervención se tenía prevista con un grupo de sexto grado. La selección de los participantes se realizó a partir del *muestreo por conveniencia* (Casal, 2003), se partió de considerar a un universo de 63 estudiantes de los cuales se extrajeron 8 por grupo, 24 en total, bajo el siguiente criterio de cuota: estudiantes en un rango de 10 y 11 años; 12 mujeres y 12 hombres. Asimismo, se pidió a los responsables de los grupos que

seleccionaran estudiantes con los tres niveles de comprensión lectora que describe Smith (1989) *literal*, *inferencial* y *crítica*, para de ahí elegir a los ocho que se requerían. Con la finalidad de unificar criterios en los niveles lectores se les explicó a los docentes el desempeño que se esperaba del estudiante después de la lectura:

*Literal* (bajo): Puede responder al ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? y ¿Quién o quiénes?

*Inferencial* (medio): Sabe ¿Cuál es el tema de la lectura? y ¿Qué se puede deducir de la lectura?

*Crítico o valorativo* (alto): Se puede plantear el ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué opinas?, ¿Cómo evalúas?

La recolección de datos se llevó a cabo en el contexto de los participantes, esto es, dentro del salón de clase y el patio escolar.

- *La interpretación del diagnóstico.*

El diagnóstico permitió romper el paradigma de que los estudiantes no leen, pues se identificó que los chicos leen lo que les interesa o lo que requieren. También hizo latente la ausencia de herramientas que les faciliten la comprensión crítica de textos. Más allá de cuestionarios sobre información específica de las lecturas que realizan en clase, los estudiantes no reportan estrategias cognitivas en este rubro. Esto debido a que los profesores, en su mayoría, carecen de estrategias para formar lectores críticos. Porque si bien todos coinciden en que los alumnos tienen dificultad para comprender textos, no relacionan la falta de estrategias lectoras con una deficiente lectura.

Respecto a la sexualidad, los estudiantes refieren una percepción biologicista del tema, centrada en los órganos sexuales pélvicos en su función reproductora; desligada de las distintas aristas que conforman la sexualidad: aspectos sociales, psicológicos y afectivos; así como posturas machistas resultado de la desigualdad de género con que han sido educados.

Las referencias teóricas de la intervención son descritas en el siguiente apartado.

### 3. Sustento teórico

Los aportes que sirven de sustento a la investigación se dan en tres rubros: los antecedentes o breve estado del arte, los relacionados con la fundamentación teórico-metodológica del objeto de estudio y los de Pedagogía por Proyectos como estrategia de formación.

- *El estado del arte*

Las investigaciones que aportan el andamiaje de la intervención se dan en tres rubros: I. Secuencias didácticas que utilizan cuentos para desarrollar estrategias de comprensión lectora, II. El fomento de la competencia literaria y III. Las contribuciones que exploran el uso de la literatura infantil y Juvenil (LIJ) para romper modelos tradicionales de género.

Así, la secuencia didáctica de Reyna Díaz Salgado (2012), implementada en estudiantes de bachillerato con poca disposición lectora, precisa y aporta los cuatro momentos de lectura comprensiva (1. Guiada por el maestro, 2. Por equipos con un alumno guía, 3. Por equipos sin alumno guía y 4. Lectura individual). En tanto que la secuencia de Claudia Canseco (2015), pondera la generación de imágenes mentales como estrategia cognitiva para decodificar información. De Canseco se recuperan la descripción de estrategias para la exploración de lo que se sabe, y el concepto de: *conocimientos previos pertinentes*, una precisión importante cuando se trata de interpretar textos sobre sexualidad.

Otra contribución importante es la de Gabriela Arriaga Calzada (2016), con su investigación sobre el desarrollo de la competencia literaria como resultado del análisis de cuentos. La autora se basa en los preceptos de Teresa Colomer (1991), que conceptualiza la educación literaria como la suma de actividades de análisis, comprensión e interpretación para hacer explícitos, en forma progresiva, los conocimientos literarios.

Finalmente, Irune Ortiz Txabarri propone una nueva lectura de los cuentos para niños en: “La transmisión de los roles de género en los cuentos infantiles” (2015). La autora considera que las narraciones infantiles son importantes factores de socialización en la infancia, y elementos de transmisión de roles de género. Ortiz Txabarri examina textos considerados inocuos y aporta directrices para la ejecución de una lectura con perspectiva de género durante la intervención. La concepción del cuento como impulsor subliminal en la construcción distorsionada de la identidad femenina de la autora se rescata en sentido contrario: el cuento como herramienta de transmisión cultural para revertir la visión distorsionada de la identidad femenina y educar en sexualidad.

- *Fundamentación teórico-metodológica*

Los elementos teóricos en los que se fundamenta la intervención parten del proceso de consolidación que precisa la comprensión lectora descrito por Calero (2011): el desarrollo de la afición lectora, la enseñanza de la comprensión lectora y el cómo se comprende (metacognición); que en conjunto con el ejercicio de los tres planos de lectura (*las líneas, las entre líneas y detrás de las líneas*) establecido por Daniel Cassany (2003) permiten el acceso al significado semántico.

La construcción del significado implica otros referentes: un *modelo transaccional* (Rosenblatt 1996) que supone tantas interpretaciones del texto como lectores existen, una experiencia creada por el lector, pero en esencia una actividad social, para establecer *conexiones intelectuales con otros pensadores* que llevará al lector a pensar por sí mismo como lo explica Garrido (2010, 2012). Por último, para acceder desde una visión *integral* y de *equidad* a la comprensión de un texto de sexualidad se precisa de otros ejes específicos como los que brindan Álvarez-Gayou (2003) y Carlos Lomas (2008, 2017), respectivamente.

También se requiere de una pedagogía favorecedora de la autonomía lectora, estrategia descrita a continuación.

- *Pedagogía por proyectos*

La Pedagogía por Proyectos fue la apuesta de trabajo de la intervención. Una estrategia de formación que propone un "cambio de estatus" de los niños en la escuela, en donde los estudiantes pasan de receptores del conocimiento a protagonistas de su propia formación académica y social. A partir del desarrollo de proyectos que los chicos seleccionaron y gestionaron se logró un aprendizaje significativo y el desarrollo, no solo de la lectura, también de sus personalidades (Jolibert y Sraïki, 2014), a través de las diversas lecturas se educaron en sexualidad.

La Pedagogía por Proyectos tiene como base la colaboración entre iguales para la adquisición de competencias a través de proyectos, los cuales precisan de organización. Se parte de un contrato en donde se planifican las actividades y se asignan responsables para lograr cristalizar el proyecto, que al término se evalúa en grupo. En la intervención se trabajó de acuerdo con las *cinco fases* planteadas por Josette Jolibert y Jeannette Jacob (2015):

- I. Planificación del proyecto: definición del proyecto, tareas a realizar y responsabilidades (Contrato).
- II. Realización de las actividades.
- III. Culminación del proyecto.
- IV. Evaluación colectiva del proyecto.
- V. Evaluación de nuestros aprendizajes dentro del proyecto.

El trabajo cooperativo junto con estrategias de lectura y los textos de sexualidad cimentaron el diseño de la intervención pedagógica.

#### **4. Diseño de la intervención pedagógica**

La intervención *Una propuesta para comprender la sexualidad* se realizó con estudiantes de sexto grado grupo "A" de la escuela primaria "Sor Juana Inés de la Cruz", turno matutino. Grupo conformado por 34 adolescentes, cuyas edades oscilaban entre los 11



y 12 años de edad; provenientes de la Unidad habitacional Las Fuentes, en el municipio de Ecatepec, lugar en donde se encuentra situada la escuela. En el grupo de estudio se tuvieron algunas particularidades como la de ser investigadora externa, por lo que solo se trabajó con los chicos los martes y jueves de las 8:00 a 10:30 de la mañana, en los meses de septiembre 2016 a mayo de 2017, con la autorización del director del plantel, en el grupo del profesor Rodrigo Bonifacio Vázquez. El inconveniente de ser una investigadora ajena al contexto escolar fue sorteado con la metódica presencia e intervención en el grupo como promotora y facilitadora de estrategias de lectura que atendieron la comprensión de textos narrativos con temas implícitos de sexualidad. Durante la intervención se construyeron tres proyectos y se trabajaron diversas estrategias de comprensión lectora.

El primer proyecto: *Cómic de ASC (Acoso Sexual Callejero)*, surgió por iniciativa de la investigadora, con él se buscó propiciar las condiciones para el trabajo con el Método por proyectos de Kilpatrick (1918), metodología a la que se incorporaron algunos elementos de Pedagogía por Proyectos como el contrato y la evaluación colectiva. El segundo proyecto nace de la necesidad de una biblioteca de aula: *El rincón de lectura*, trabajado desde el marco de Pedagogía por Proyectos con contratos, evaluaciones, coevaluaciones, elaboración de herramientas de metacognición. Es el tercer y último proyecto: *Una sala de cine*, el seleccionado al 100% por los estudiantes. A través de un arduo trabajo de argumentación y consenso, el grupo 6º “A” logra ponerse de acuerdo para hacer del aula una sala de cine para ver la película “Mi nombre es Khan”, texto visual elegido en medio del sentimiento de indignación que permeaba en el grupo ante los ataques verbales que contra los mexicanos emitía el entonces candidato presidencial de los EEUU Donald Trump.

Las estrategias cognitivas de lectura utilizadas fueron:<sup>169</sup> *predicción* (Mi final); *polisemia y lenguaje figurado* (Palabras de colores); *imagen mental* (Entrevista al personaje);

---

<sup>169</sup>La predicción: activación de conocimientos previos a la lectura como título, imágenes superestructura, género, etc. La conexión: con los personajes (lo que me hacen sentir), con la información (lo que sé y lo que pienso). La imagen mental: imaginar cómo son los personajes, los lugares o las situaciones. La inferencia: encontrar la información no explícita.

*conexión entre personaje y lector* (Soy el personaje); *inferencia* (Lo que no está escrito) y la *interrogación de textos* que propone Pedagogía por Proyectos. Estrategias que tuvieron como finalidad fomentar la comprensión lectora a nivel crítico a través de textos principalmente narrativos, en los que se recuperaban temas para educar en sexualidad.

El trabajo con Pedagogía por Proyectos partió de la pregunta abierta: ¿Qué quieren que hagamos juntos durante un mes? Lo que trajo implícito el abordaje de distintos tipos de textos al servicio del proyecto. Cabe mencionar que los cuentos: “El higo más dulce”, “Arturo y Clementina”, “El pájaro del alma”, “Comemos en la tina”, “Caperucita y el lobo” (de Dahl), “Yo y migato” y “Mafalda” se utilizaron para desarrollar algunas *habilidades lectoras* y además permitieron hablar sobre sexualidad. Al inferirla *entre líneas* en los diversos textos, los chicos percibieron su integralidad, contrarrestando la visión reduccionista genital y biológica en la que generalmente se le encasilla.

La sexualidad estuvo implícita en los diversos proyectos realizados. Por ejemplo en el proyecto *Una sala de cine*, con la película “Mi nombre es Khan” se aborda la segregación cultural, la discriminación y la exclusión. Conductas abusivas también padecidas por las minorías sexuales o las mujeres, como concluiría el grupo tras el análisis de la película. Lo cual permitió trabajar con el respeto a la diversidad y el derecho a la equidad sexual. En texto visual además aborda el enamoramiento, la paternidad, las relaciones afectivas, lo que permitió una comprensión de la sexualidad desde una visión positiva y holística relacionada con el bienestar de las personas.

En conjunto con las actividades de interrogación y de producción de textos que propone pedagogía por proyectos, se incentivaron los procesos de integración, participación, y expresión del grupo favoreciendo un aprendizaje a partir de la vivencia y convivencia. Tal fue el caso de la dinámica *El autorretrato*, una forma acotada y segura de acercar a los estudiantes a experimentar, cuestionar la violencia y tomar acciones para pararla.

Es así que, a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, se relacionaron los contenidos del programa de las asignaturas de Español, Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética que enuncia el programa de sexto grado de primaria. La tabla figura 36, concentra los proyectos, lecturas, estrategias de comprensión y los textos producidos durante la intervención.

Figura 36 Intervención *Una propuesta para comprender la sexualidad*

Proyectos	Textos leídos	Estrategias de comprensión lectora utilizadas	Textos producidos	Socialización del proyecto	
<p><b>Preparación para el trabajo por proyectos: Creación de Condiciones Facilitadoras del Aprendizaje</b></p> <p>-Integración -Evaluación diagnóstica de estrategias de comprensión</p> <p>14 sep-27sep 2016 *incidente crítico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento: "El higo más dulce"</li> <li>• Cuento: "El pájaro del alma"</li> <li>• Cuento: "Yo y mi gato"</li> </ul>	Estrategia permanente de comprensión lectora: Interrogación de textos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicción (Mi final)</li> <li>• Polisemia y lenguaje figurado (Palabras de colores)</li> <li>• Conexión entre personaje y lector. (Soy el personaje)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura del final del cuento.</li> <li>• Verbalizar sentimientos.</li> <li>• Estructura y análisis de un cuento. Se conformó el concepto de empatía.</li> </ul>	Lectura en plenaria de los distintos textos.
<p><b>Cómic de acoso sexual callejero (ASC)</b></p> <p>04 oct-08nov 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anuncio panorámico: Tecate "Buffet"</li> <li>• Artículo: "¿Qué es el ASF?"</li> <li>• Cómic: "Mafalda"</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrogación de un anuncio publicitario.</li> <li>• Interrogación de texto.</li> <li>• Interrogación de un cómic.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oralmente se abordó la cosificación femenina publicidad.</li> <li>• Lista de acciones para combatir el ASC.</li> <li>• Cómic: ¿Qué es el ASC?</li> </ul>	Presentación al grupo de los distintos cómics.
<p><b>Rincón de la lectura</b></p> <p>17nov -08dic 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento: "Caperucita y el lobo de Dahl"</li> <li>• Textos acervo</li> <li>• Reglamento y credencial de biblioteca</li> <li>• Cuento: "Arturo y Clementina"</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferencia. (Pintar con palabras)</li> <li>• Calas (A primera vista)</li> <li>• Interrogación de textos.</li> <li>• <b>Lectura teatralizada</b> (Yo he visto a Clementina)</li> <li>• <b>Interrogación de texto.</b> (Ser hombre y ser mujer)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué me hizo sentir el cuento?</li> <li>• Clasificación acervo</li> <li>• Reglamento y credencial</li> <li>• <b>Estudiantes:</b> Texto: Adónde viste a Clementina</li> <li>• <b>Mamás y papás:</b> Texto: ¿Qué es ser hombre o qué es ser mujer?</li> </ul>	<p>Lectura en plenaria.</p> <p>Se pegó en el Rincón de lectura el reglamento.</p> <p>En la sesión de padres se les presentó el <i>Rincón de lectura</i> y en diapositivas cómo se creó.</p>
<p><b>Taller para padres</b></p> <p>19ene-2017</p>					
<p><b>Como en el cine</b></p> <p>24ene-11may 2017 *incidente crítico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículo: "La primera sala de cine"</li> <li>• Película: "Mi nombre es Khan"</li> <li>• Artículo: "Trastorno de asperger"</li> <li>• Cuento: "Comemos en la tina"</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrogación de texto.</li> <li>• Inferencia (Lo que no dice el texto visual)</li> <li>• Interrogación de texto.</li> <li>• Inferencia. (Lo que no está escrito en el texto)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Listado de características de una sala de cine.</li> <li>• Mapa mental de película</li> <li>• Cómic de asperger.</li> <li>• Mapa mental y cómic ¿Qué es el asperger?</li> </ul>	Los cómics tamaño cuatro cartas se expusieron en el portón de entrada y se reelaboraron en tamaño carta para fotocopiarlos y poder distribuirlos.
<b>Cierre</b>	Los cómics de ACS y Asperger se distribuyeron y explicaron a los padres de familia a la hora de la salida				

## 5. Resultados

La comprensión lectora es un fenómeno interactivo, gradual y extremadamente complejo, por lo que su evaluación resulta difícil e imprecisa. La tasación bancaria que se limita a calificar el producto final no resulta de utilidad para valorar el intrincado proceso por el que transcurre un estudiante para comprender un texto. Si bien la intervención implicó una *evaluación formativa*, durante, y otra *sumativa*, al término, que ayudaron a desmenuzar en partes más concretas y definidas los logros alcanzados; es la evaluación cualitativa la que toma en cuenta las características particulares de cada persona, y con base en ellas valora la evolución de su aprendizaje. Durante la intervención los aprendizajes se dieron en relación directa con los aportes realizados por los chicos en el transcurso de los proyectos y no solo en la concreción de los mismos, como se detallará.

- *Los aprendizajes:* a lo largo de la intervención se fueron analizando con las diversas huellas, orales o escritas, que precedían a la cristalización de un proyecto. Tal es el caso del listado de acciones para combatir el Acoso Sexual Callejero (ASC) resultado de la lectura de un texto que lo caracterizaba, y que fue la base para la realización del cómic: “¿Qué es ASC?”; así como el uso de onomatopeyas en un texto propio, tras haber interrogado una historieta, se evidenció de manera inmediata la apropiación de un conocimiento tras la reflexión del texto a nivel lingüístico. Ambas actividades del primer proyecto. Asimismo, los mapas conceptuales que los chicos realizaron en el proyecto “Como en el cine” mostraron la elaboración de inferencias respecto a la película “Mi nombre es Khan” y el cuento “Comemos en la tina”.

Las tareas propias de las estrategias de comprensión también fungieron como instrumentos de evaluación, por ejemplo: *La asociación de palabras* tuvo como propósito identificar las ideas principales de los cuentos leídos; la construcción del concepto de empatía después de trabajar con el cuento “Yo y mi gato” que no hace mención a la palabra, pero que los estudiantes lograron inferir y sintetizar; la lectura teatralizada de “Arturo y Clementina” en donde, con gestos y cambios de voz, los

chicos pusieron de manifiesto la conexión e interpretación de los personajes. Todas estas actividades probaron una lectura de comprensión, sin necesidad de recurrir al tradicional recurso de un cuestionario. Cada uno de estos procedimientos incluía autoevaluación o coevaluación, efectivas herramientas que evidenciaron no solo logros, sino también obstáculos.

- *Competencia oral:* en la investigación cualitativa se trabaja con palabras y expresiones, con observaciones y percepciones. Cada uno de los proyectos favoreció la construcción de diversas competencias entre las que destaca el uso de la lengua como herramienta de expresión de ideas y sentimientos. Para ojos ajenos a la dinámica del grupo, otorgar la palabra a los chicos pudo ser un síntoma de indisciplina, sin embargo, significó una herramienta imprescindible de trabajo. Fue a través de la discusión, argumentación y el consenso que se pudo acceder a las diversas personalidades que habitaban el sexto grado “A”, e incluso en algunas ocasiones, fue la única forma de conocer la ideas de quienes no se podían manifestar por escrito por falta de herramientas cognitivas.
- *Las actitudes:* una escala de Likert permitió conocer las actitudes de los estudiantes con respecto a la sexualidad (figura 37). Aplicada al final de la intervención, se situó como un parámetro importante para valorar el nivel crítico de lectura, en tanto que describió cómo los chicos pudieron desmitificar información respecto a la sexualidad después del trabajo con textos sobre: violencia de género, roles sexuales, respeto a la diferencia y la normalidad; lo cual favoreció la eliminación de prejuicios que los chicos tenían sobre estos. Lo anterior quedó demostrado cuando un número importante de estudiantes asumió una actitud positiva con respecto a dichos temas. Se consideró una *actitud positiva* hacia la sexualidad cuando ésta se percibió como: integral, alejada de mitos y tabúes, basada en el respeto a las personas, independientemente de su género u orientación sexual; por el contrario, se estimó como: una *actitud negativa* una postura opuesta: desinformada, prejuiciosa y sexista.

Para el cuestionario se usaron diez reactivos: uno de control sin valor (reactivo 1), tres que abordaban mitos por desinformación (reactivos 3, 4, 6) y seis de prejuicios en cuanto a género y roles sexuales (reactivos 2, 5, 6, 8, 9, 10). Para identificar el grado de acuerdo o desacuerdo se emplearon cinco niveles: *Totalmente de acuerdo (TA)*, *De acuerdo en ciertos aspectos (A)*, *Indeciso (I)*, *En desacuerdo en ciertos aspectos (E)*, y *Totalmente en desacuerdo (TD)*. En esta escala, la mayor puntuación en la respuesta connota una actitud positiva, y un menor puntaje, una actitud negativa.

**Figura 37. Cuestionario de actitudes respecto a la sexualidad**

<b>Escuela:</b> _____ <b>Nombre:</b> _____					
Preguntas	TA	A	I	D	TD
1.El helado de fresa es delicioso.	0	0	0	0	0
2.El hombre es violento por naturaleza.	1	2	3	4	5
3.Tener relaciones sexuales de pie impide el embarazo.	1	2	3	4	5
4.La sexualidad se refiere a las emociones, sentimientos, pensamientos y acciones de una persona.	5	4	3	2	1
5.La sexualidad se refiere a tener relaciones sexuales.	1	2	3	4	5
6.La sexualidad comienza con la primera relación sexual.	1	2	3	4	5
7.La violencia hacia las mujeres no es normal.	5	4	3	2	1
8.Los hombres poseen cualidades superiores a las de las mujeres.	1	2	3	4	5
9.Las únicas relaciones sexuales correctas son entre un hombre y una mujer.	1	2	3	4	5
10.Las personas diferentes no son normales.	1	2	3	4	5

Grado de acuerdo	
<b>TA=</b>	Totalmente de acuerdo.
<b>A=</b>	De acuerdo en ciertos aspectos.
<b>I=</b>	Indeciso.
<b>D=</b>	En desacuerdo en ciertos aspectos.
<b>TD=</b>	Totalmente en desacuerdo.

La escala Likert permitió percibir el conjunto de opiniones respecto a temas de sexualidad más allá de una respuesta dicotómica de bien o mal, pues el continuo de resoluciones explora el abanico de valoraciones sobre la sexualidad en el grupo. Al cuestionarles si estaban de acuerdo o no, en total acuerdo o en total desacuerdo, los chicos evocaron experiencias, sentimientos, historias de vida, valores y

proporcionaron un gradiente de concepciones, en donde los valores numéricos fueron solo una guía para evidenciar el proceso de cada estudiante.

En este sentido los resultados de 45 puntos y los cercanos a éste denotaron una percepción integral y no valorativa de la sexualidad, en tanto que las puntuaciones menores a 23 describieron una mayor desinformación o arraigo de prejuicios. Los resultados globales del cuestionario se concentran en la figura 38.

A partir de este instrumento se encontró que prácticamente la totalidad del grupo mostró mayor sensibilización en torno a los temas abordados durante la intervención con respecto a lo observado en el diagnóstico inicial, que arrojó que el común de los estudiantes tenía una percepción biologista de la sexualidad, desligada de sus aspectos sociales, psicológicos y afectivos. De los 27 encuestados: 14 obtuvieron puntajes arriba de 31 y solo uno menos de 23 puntos, aún ese caso describe una formación que no parte de cero (equivale a 9 puntos).

Estos resultados denotan una relación directa entre la comprensión lectora y la educación de la sexualidad, puesto que los estudiantes que en sus respuestas describieron información desmitificada y sin prejuicios, también lograron construir competencias lectoras, lo cual quizá posibilitó una mayor sensibilidad y comprensión en cuanto a los temas abordados en clase. Merece una mención en particular el estudiante Morán Johan, que aún con competencias lectoras en construcción, obtuvo uno de los puntajes más altos. Antes de iniciar la intervención, Johan padecía segregación del grupo por su comportamiento y bajo desempeño, por lo que desafortunadamente estaba sensibilizado con el rechazo que causa la “anormalidad”, sin embargo, la Pedagogía por Proyectos le propició un ambiente que le permitió expresarse y autorregularse para, como el resto de sus compañeros, lograr el éxito de los proyectos aportando sus habilidades particulares.



**Figura 38. Tabla de respuestas individuales**

Estudiante	Mitos	Prejuicios	Total
1. Anaya Fátima	11	18	29
2. Bravo Keila	9	12	21
3. Contreras Jesús	11	19	30
4. Cruz Alan	10	19	29
5. Guerrero J. Enrique	12	20	32
6. Hernández Mario	11	25	36
7. López Carmen	10	19	29
8. Luna Anethe	10	20	30
9. Márquez Dulce	12	27	39**
10. Monroy Vadir	11	15	26
11. Mora Johan	14	26	40*
12. Oropeza Rodrigo	14	17	31
13. Orta José Eduardo	11	15	26
14. Pérez Fabián	11	19	30
15. Rivera Erika	9	14	23
16. Rivera Carlos	5	23	28
17. Rdz. Samantha	11	20	31
18. Ruedas Aolani	6	19	25
19. Salmorán Diana	15	25	40**
20. San Martín Mayku	11	25	36**
21. Sánchez Ashley	12	26	38**
22. Santillán Jatziri	11	21	32
23. Suárez José A.	14	20	34
24. Téllez Ian	8	24	32
25. Trejo Esbehide	11	25	37**
26. Vargas E. Soledad	10	19	29
27. Viguera Axcel	10	21	31

\*Estudiantes con puntaje alto, pero con carencias lectoras aún por trabajar.

\*\*Estudiantes con más alto puntaje que además construyeron competencias lectoras.

El *Test de asociación de palabras* connotó la apropiación de temas sobre sexualidad a partir de las emociones experimentadas a través de los personajes de las lecturas (Clementina-violencia, pájaro-sentimientos, dentista-crueldad, gato-empatía...). Existe por tanto, un terreno muy fértil para trabajar el ámbito de la educación sexual a partir de la una lectura crítica, el cual puede ser abonado satisfactoriamente con el elemento emocional de los textos literarios, porque cuando se puede vincular lo comprendido con el entorno personal, este conocimiento se puede extrapolar a situaciones nuevas garantizando un verdadero conocimiento.

- *Las competencias construidas* en el cuadro recapitulativo (figura 39) son una síntesis que permite una visión gráfica del desempeño de los estudiantes. Las competencias logradas (C), las alcanzadas parcialmente (LP) y las que están *en proceso de construcción* (EC), esos casos particulares en los que el estudiante precisa un tipo de apoyo específico. Este gráfico da cuenta del camino recorrido desde la sensibilización del trabajo con Pedagogía por Proyectos hasta la práctica automatizada a la que alude Vygotsky. Las estrategias lectoras instauradas en el grupo durante la intervención, a través de la sistematización de aprendizajes, se registraron mediante los indicadores de competencias aquí suscritos:

1. Identifica la idea principal.
2. Es capaz de hacer una comprensión literal.
3. Reconocer la intencionalidad del autor del texto (interpreta).
4. Establece conexiones entre sus conocimientos previos y el texto.
5. Explica el porqué de la situación presentada.
6. Resuelve problemas relacionados con la lectura y su contexto inmediato
7. Crea juicios de valor en el contexto del texto.
8. Identifica el significado de palabras y frases a partir del contexto.
9. Identifica el significado figurado de palabras y frases a partir del contexto.
10. Concreta lo aprendido a través de la interpretación y respuestas creativas.
11. Identifica y utiliza otras estrategias de comprensión lectora además de la relectura

12. Reflexiona (metacognición) sobre el cómo utiliza las estrategias de comprensión lectora.
13. Utiliza el intercambio de opiniones y la reflexión como estrategia de aprendizaje.
14. Opina con argumentos pertinentes.

**Figura 39. Cuadro recapitulativo de competencias construidas**

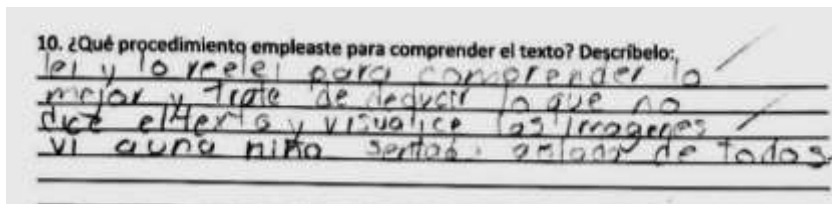
Indicadores	Cuadro recapitulativo de las competencias de comprensión lectora al término del proyecto													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Estudiantes														
Anaya Fátima	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	LP	C	EC
Barrera Sofía	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Bravo Keila	C	C	C	C	C	C	LP	C	LP	C	C	C	C	C
Contreras Jesús	LP	C	C	C	C	C	LP	LP	C	LP	LP	LP	LP	LP
Cruz Alan	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Díaz Kevin	C	C	C	C	LP	C	C	C	LP	LP	C	C	C	C
Grijalva Ángel E.	C	C	C	C	LP	LP	C	C	LP	LP	C	LP	C	LP
Guerrero J. Enrique	C	C	C	C	LP	LP	C	C	C	LP	C	C	C	C
Hernández Mario	C	C	C	C	C	C	C	C	C	LP	C	C	C	C
López Carmen	LP	C	LP	C	C	C	C	LP	LP	LP	C	LP	C	LP
Luna Anethe	C	C	C	C	C	LP	LP	LP	LP	C	C	LP	C	LP
Márquez Dulce	C	C	C	C	LP	C	LP	LP	LP	EC	C	LP	LP	EC
Miranda Ángel S.	C	C	LP	C	LP	LP	LP	LP	C	LP	C	LP	C	LP
Monroy Vadir	C	C	LP	C	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	EC	C	LP
Mora Johan	LP	C	LP	C	EC	EC	C	EC	EC	C	EC	EC	LP	EC
Morales L. Ernesto	LP	C	C	C	EC	EC	LP	C	C	EC	EC	EC	LP	EC
Oropeza Rodrigo	C	C	LP	LP	C	C	LP	C	LP	C	LP	LP	C	C
Orta José Eduardo	C	C	C	LP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Ortega Daniel	C	C	C	C	LP	C	C	C	LP	C	C	LP	C	C
Pérez Fabián	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Rivera Erika	LP	C	C	LP	C	C	LP	EC	EC	EC	LP	LP	LP	EC
Rivera Carlos	LP	C	C	C	C	C	LP	LP	C	C	C	LP	C	LP
Rdz. Samantha	C	C	C	C	C	C	LP	C	LP	C	LP	C	LP	LP
Ruedas Aolani	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Salmorán Diana	C	C	C	C	C	C	C	C	LP	C	C	C	C	C
San Martín Mayku	LP	C	LP	C	LP	LP	LP	C	LP	C	LP	EC	C	C
Sánchez Ashley	C	C	C	C	C	C	C	C	EC	C	C	C	C	C
Santiago Ángel G.	C	C	C	LP	EC	LP	EC	LP	LP	EC	LP	LP	C	LP
Santillán Jatziri	LP	C	LP	LP	LP	C	LP	LP	LP	C	EC	LP	C	LP
Suárez José A.	LP	C	C	LP	C	LP	C	C	LP	LP	C	LP	C	LP
Téllez Ian	C	C	LP	C	LP	LP	LP	LP	C	LP	C	LP	C	C
Trejo Esbehide	C	C	LP	C	LP	LP	LP	C	C	LP	C	LP	C	LP
Vargas E. Soledad	LP	C	LP	C	LP	C	LP	EC	EC	LP	C	LP	C	LP
Vigueras Axcel	LP	C	C	C	LP	C	C	C	LP	C	C	LP	C	LP

Nivel de logro: C =Construida LP= Lograda parcialmente EC= En Construcción

- La representación gráfica de los *Indicadores de competencias del grupo de 6º “A”* manifiesta visualmente que *la interrogación de textos, la predicción y la inferencia, así como la creación de imágenes mentales o la conexión con el personaje ya son parte de las estrategias para acceder a una lectura de lo que no está escrito en el texto.* Una evaluación final puso de manifiesto que un número importante de estudiantes

terminó utilizándolas de forma consciente (metacognición) como se puede apreciar en la figura 40. Las preguntas y los cuestionarios de lectura fueron diseñados para motivar respuestas que conlleven la conexión entre las ideas, la información aportada por el texto y la activación de los conocimientos previos del lector que lo ayuden a llegar a conclusiones propias.

**Figura 40. Metacognición de la comprensión del cuento “La niña y la nube”**



La lectura no literal del texto narrativo y la relación del contenido con experiencias propias para hacer inferencias o predicciones fue una competencia alcanzada o casi lograda para un gran número de integrantes del grupo. Aunque el trabajo con el incremento del vocabulario no fue significativo, el uso del contexto y la inferencia se implementaron como estrategias de acceso a palabras desconocidas. En donde sí se registró un avance importante fue en la interpretación del lenguaje figurado (connotación). La interpretación y la elaboración de respuestas creativas está en desarrollo, pero algunos de los estudiantes que alcanzaron este nivel.

Las necesidades de abordaje especial “saltaron” como en todos los grupos, tal es el caso de Johan un niño no diagnosticado con problemas para socializar, segregado por sus compañeros por su agresiva conducta, pero que parcialmente se integró al trabajo en grupo haciendo uso del dibujo, habilidad muy desarrollada en él, para dar su interpretación profunda y creativa de los temas abordados. A continuación se presenta un cómic que realizó como actividad de cierre en el proyecto final (figura 41). Luis fue otro de los estudiantes que requirió apoyo particular, su limitación visual le acarreó rezago escolar. Al igual que Johan, presentaba una lentitud lectora considerable, pero él al grado de perder el recuerdo de las palabras que acababa de leer, situación agravada por sus constantes inasistencias. Si bien ambos chicos precisaron de

estrategias particulares, como lecturas acompañadas o actividades puntuales, la dinámica de trabajo propició que Johan se autorregulara para no ser apartado del grupo y que Luis tratara de no faltar para ser parte del proyecto.

**Figura 41. Cómic realizado por Johan: “¿Qué es el asperger?”**



Situaciones menos severas, pero no menos importantes, son los casos de Erika con un leve tipo de dislexia, no diagnosticada pero denotada por sus escritos; y la extrema timidez de: Dulce, Ángel Gabriel, Carlos y Anethe que evitaban a toda costa hablar o liderar, y para quienes el trabajo con Pedagogía por Proyectos representó la oportunidad de explorar con nuevos roles, opinar y hacerse escuchar.

- ¿Qué aprendimos?

**Los chicos aprendieron** que el conocimiento se puede adquirir de una forma diferente. Vivieron la equidad de género porque cuando se trabaja cooperativamente no hay tareas para niños o para niñas, y las distintas capacidades de todos contribuyen para lograr un objetivo (figura 42).

**Figura 42. Proyecto “Rincón de lectura”**



Si bien hubo quienes en ocasiones mostraban cierta renuencia a las tareas asignadas, pero solo una chica lo hizo de manera sistemática, el profesor titular la sustrajo de la intervención para trabajar con ella de manera personal y tristemente Frida Sofía terminó desertando de la secundaria porque eran de origen emocional familiar, no cognitivos sus problemas escolares.

**Yo aprendí** que la evaluación es una herramienta de aprendizaje, la cual posee una cualidad del *bumerang*, pues vuelve a su punto de origen, poniendo en evidencia el éxito o fracaso de la práctica docente. En el análisis de aciertos y desaciertos, no se puede dejar de lado la situación de docente investigadora externa que me significó trabajar contrarreloj, con cuatro horas a la semana, en ocasiones reducidas a dos por requerimiento administrativos. Factor que en un modelo pedagógico basado en la

continuidad significó: apresurar las actividades para no dejar inconclusas sesiones que costaría más trabajo retomar días después, recortar contenidos o, como en el caso del *Rincón de lectura*, tener un trabajo mínimo posterior a su creación.

Sobre todo, aprendí el valor del tiempo, a explotar al máximo cada experiencia y la relevancia de los aprendizajes significativos, que para mí fueron: aprender a leer las distintas personalidades de los chicos al ejercer la autogestión y el trabajo cooperativo. Empatizar con sus conflictos, que en ese momento eran también los míos al estar ambas partes rompiendo paradigmas de una educación tradicional y la apuesta por el hacer haciendo de estudiantes y docentes.

Trabajar en una reducida aula con treinta y cuatro universos es ya una paradoja, pero describo algunas más:

- Durante nuestra convivencia los chicos y yo descubrimos que forjar y asumir una vida democrática resulta atemorizante, porque condicionados a la imposición, el autoritarismo nos da tranquilidad.
- Al trabajar cooperativamente brota la sabiduría individual.
- Los silencios hablan y las palabras a veces no dicen nada, por lo tanto, como profesores precisamos de leer entre líneas a los estudiantes.

**Figura 43. Cierre de la intervención *Una propuesta para comprender la sexualidad***



## CONCLUSIONES

Existen diversos niveles de pensamiento asociados con el proceso de lectura, desde el más directo y mecánico logrado por el simple hecho de decodificar los símbolos de la palabra escrita, hasta el de introspección y crecimiento personal que se puede obtener mediante la interpretación crítica no solo del texto, sino de la intención del discurso que se lee. El nivel de la lectura crítica permite al ser humano amalgamar sus propias experiencias con las del autor del texto, para de esta manera concebir una nueva relación epistemológica con el tema tratado, haciendo posible la adopción de nuevos puntos de vista respecto al mismo, no importando la complejidad o dificultad que por cuestiones psicosociales pudieran existir al respecto, como puede ser el caso de la sexualidad humana. Desde esta perspectiva el objetivo fundamental de esta tesis fue que los estudiantes del 6º "A" de la escuela primaria "Sor Juana Inés de la Cruz" accedieran al nivel crítico de la lectura por medio de estrategias de comprensión en las que se utilizaron textos narrativos con temas de sexualidad.

Realizada la intervención los relatos de las vivencias en el aula permitieron el análisis de la intervención, con lo cual se dimensionó el alcance de las estrategias implementadas, a la vez que se sintetizaron los procesos que, a través de *Pedagogía por Proyectos*, llevaron a los estudiantes a ejercitar los niveles de pensamiento inferencial y crítico, además de educarse en sexualidad. Las conclusiones que se derivan de esta investigación entrelazan los proyectos con las estrategias y lecturas utilizadas en el curso de la misma. Elementos que en conjunto coadyuvaron a los estudiantes a leer comprensivamente la sexualidad.

- Se pudo constatar que el trabajo cooperativo a partir de proyectos fomentó la construcción social del conocimiento y favoreció no solo el proceso de comprensión lectora. La implementación de las *Condiciones Facilitadoras para el aprendizaje, procesos cálidos* como lo denominan algunos autores, fue la piedra angular de la intervención, porque a partir de éstas se propició un ambiente favorable, cómodo y seguro que permitió las interacciones comunicativas para acceder a la lectura comprensiva de una amplia gama de temas insertos en la realidad de los chicos, en



los que subyacía la sexualidad, entre ellos: la pubertad como un proceso de adaptación; las relaciones amistosas y amorosas; la comunicación efectiva y afectiva; la cosificación sexual femenina en los medios de comunicación; la violencia de género; la imposición de los roles de género; la apertura a la diversidad; la negociación; y la toma de decisiones. La Pedagogía por proyectos se desveló como una excelente estrategia para educar en sexualidad.

A la par de la organización del aula al servicio del aprendizaje, se implementaron estrategias que motivaron la lectura por placer, el trabajo cooperativo y de lectura comprensiva de textos seleccionados en el contexto de proyectos. Si bien los proyectos en un principio los propuso la docente investigadora, finalmente la selección corrió a cargo de los estudiantes, quienes paulatinamente se asumieron protagonistas de su aprendizaje. Los proyectos concretados: un “Cómic de Acoso Sexual Callejero”, “El rincón de lectura” y “Una sala de cine” fueron la ilación de una serie de acciones negociadas en las que subyacieron la democracia y los intereses de los chicos, pero que también requirieron de las habilidades de un facilitador en la promoción de ejercicios de reflexión en cuanto a temas sexuales, con herramientas teóricas y emocionales, por lo que es importante destacar el rol del docente como mediador de acciones que favorecieron el trabajo cooperativo y la estimulación de la lectura comprensiva en esta propuesta pedagógica.

- Enriquecer el vocabulario de los estudiantes para favorecer la comprensión lectora fue uno de los grandes retos, motivo por el cual desde el inicio de la intervención se implementaron estrategias como: “El guardapalabras”, una cajita personal en la que se iba recolectando el vocabulario nuevo y las palabras que, por encargo, (raras, pequeñas, amorosas, picosas, etc.), se llevaban a la clase para compartirlas con el grupo. Se utilizó también la contextualización e identificación de términos desconocidos, en donde las estrategias de inferencia ayudaron a deducir significados. Pese a lo acotado del tiempo, a través de estrategias o por los requerimientos de un proyecto los estudiantes lograron apropiarse, si no de un amplio léxico, sí de nuevos términos, conceptos y estrategias para acceder al significado. Algunas de las palabras

que se adoptaron en el habla cotidiana del grupo fueron: consenso, democracia, contrato, inferir, empatía. Y al término de sus proyectos podían hablar del cinematógrafo, el asperger, el acoso, la discriminación y los términos sexo o sexualidad no supusieron un problema para ser referidos e interpretados por los estudiantes.

- Debido a que el *Diagnóstico Específico* arrojó que el nivel lector del grupo era literal, el más cercano a la decodificación, las acciones tomadas para acceder a los niveles inferencial y crítico supuso la implementación de estrategias que iban más allá de la recuperación de información explícita del texto, tales como: *recuperación de saberes previos, la predicción, la inferencia, la conexión con el personaje, la formación de imágenes mentales y la interrogación de textos*. También se propició el interés por la lectura por medio de actividades lúdicas que apelaban a las emociones, los sentimientos y la intuición para conformar el sentido de un texto.

Por ejemplo, la comprensión inferencial se alcanzó con textos como: “El pájaro del alma”, un cuento poético que en conjunto con la estrategia “Palabras de colores” permitió acceder al lenguaje figurado y la polisemia de las palabras. Tras su lectura, los chicos identificaron en los colores sentimientos propios, fue así como el texto narrativo literario les ayudó a nombrar y describir lo que sentían. Este ejercicio de escritura y verbalización de sentimientos, emociones y sensaciones rompió el paradigma patriarcal de que los hombres son insensibles e inexpresivos, cuando fueron precisamente los varones quienes participaron con mayor entusiasmo y creatividad en esta actividad.

- Por otra parte, cabe destacar los avances en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, el cual se fortaleció con el análisis grupal de las lecturas. A partir de la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos los chicos ejercieron su libertad, autonomía y el reconocimiento del “otro” como parte fundamental en el trabajo cooperativo, lo cual, en conjunto con la interrogación de textos, promovió la reflexión, el cuestionamiento y surgimiento de ideas propias. Sócrates sostenía que no se trata

de aprender por aprender y acumular saberes, sino de poner críticamente en tela de juicio lo que se sabe e ir construyendo la verdad.

Es así que durante la intervención se guió a los estudiantes en el ejercicio de los distintos niveles de pensamiento a través de la lectura: literal, inferencial y crítica. La experiencia literaria de los chicos con los textos narrativos, en particular los cuentos y la película, los enfrentó a un conjunto de información no claramente definida, que precisó de un lector activo para desentrañar sus entre líneas. La interpretación de los textos se vio enriquecida con las experiencias y emociones de los estudiantes, dando como resultado este proceso transaccional entre el lector y los textos, que ambos fueran afectados por la contribución del otro. Ese continuo dar y tomar se puso de manifiesto con las opiniones y argumentaciones vertidas por los estudiantes de manera oral o escrita después de las lecturas.

- Si bien la atención lectora fue hacia los temas de sexualidad, en donde el lector pudo contrastar información objetiva contra juicios de valor para asumir una postura basada en la razón, no se dejó de lado la emoción e interpretación propia del texto literario. Tal fue el caso del cuento “Comemos en la tina”, que propició una profunda reflexión sobre ¿qué es lo normal?, y a la vez el disfrute estético de un cuento lúdico por las situaciones de los personajes. Lectura eferente y lectura estética avanzaron paralelas en la construcción de la comprensión.

- El cuento resultó ser una herramienta muy útil para trabajar contenidos de sexualidad debido no solo a su diversidad temática, sino también a que por su brevedad narrativa, está provisto de simbolismo, lo cual obliga a una lectura atenta y a un arduo trabajo del lector para desentrañar la historia subterránea que subyace a la literalidad. No es arriesgado decir que todas las lecturas realizadas: tanto los textos informativos, como el publicitario y el cinematográfico, también nos permitieron abordar temas de sexualidad, lo cual puso de manifiesto que ésta no se limita a su *dimensión biológica*, es decir, a las características anatómicas y fisiológicas que nos diferencian como hombres, mujeres o intersexuales (discrepancia entre sexo y genitales) y cuya función

es meramente reproductiva. A partir de las diversas lecturas los chicos accedieron a las otras dos dimensiones de la sexualidad como se ilustra a continuación:

*La dimensión psicológica*, que se refiere al sentir íntimo de ser hombre o ser mujer (identidad de género), el cual se conforma en el día a día, y tiene que ver con las emociones o desarrollo de los afectos, la autoestima, la moral, etc. Con la lectura del cuento de “Arturo y Clementina” los estudiantes pudieron inferir que el maltrato en las relaciones de pareja es resultado de un aprendizaje erróneo de lo que se supone, debe ser y sentir un hombre o una mujer, formación que se manifiesta en nuestros vínculos afectivos o eróticos.

Y *la dimensión sociocultural*, que es lo que las sociedades construyen alrededor de la diferenciación sexual, como los roles sexuales que legitiman la creación de los estereotipos de género. Esta construcción social fue deconstruida por los chicos tras la lectura del cuento en verso de “Caperucita roja y el lobo”, en donde Roald Dahl describe a una niña mordaz y nada ingenua que termina luciendo un suave abrigo hecho con la piel del lobo que la acosa, y que despertó sentimientos de “valentía” entre muchas de las niñas del grupo, inmersas en un entorno de alta violencia femenina como es Ecatepec, empatizaron con la actitud activa y no pasiva de la Caperucita.

- La educación de la sexualidad se logra a través de mensajes y conductas sexuales que se perciben durante toda la vida, en la relación cotidiana con otros seres humanos, es por ello que la lectura analítica de cuentos de la nueva literatura infantil y juvenil (LIJ), con sus historias de mujeres empoderadas y varones afectivos desafiando los estereotipos de género, en escenarios que describen condiciones para construir relaciones equitativas e igualitarias, permiten a los adolescentes vislumbrar un entorno libre de coerción, discriminación y violencia.

- La Pedagogía por Proyectos facilitó la apertura de la escuela a la familia, tal fue el caso de las madres y los padres asistentes al taller sobre lectura y sexualidad que se realizó en el aula de 6º “A” en el marco de la intervención realizada, quienes

participaron en estrategias lectoras que les ayudaron a eliminar algunos de los bloqueos y resistencias que les suscitaban los mitos y tabúes con respecto a la lectura y la sexualidad. Al término del taller los participantes descubrieron que el fomento de la autoconfianza y la concientización de que los adolescentes son los protagonistas y responsables de sus actos, es el mejor camino para educar no solo en sexualidad. Descubrieron que la Pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación en donde se apuesta por la construcción y el desarrollo de las personalidades, lo cual favorece la autonomía y el autocuidado.

- La elaboración de proyectos del interés de los estudiantes, en donde la lectura de textos contribuyó para el logro de un objetivo definido por ellos mismos, puso de manifiesto que es posible evidenciar la comprensión lectora más allá de las respuestas verdidas en un examen de pregunta-respuesta. Sin una evaluación cuantitativa la comprensión de los textos se manifestó por medio de dibujos, texto escritos, la lectura dramatizada, el intercambio de opiniones o mapas mentales. Por otra parte, la reflexión metacognitiva, las huellas del proceso para alcanzar un objetivo, enseñó a los chicos a autoevaluarse y coevaluarse conformando una evaluación holística, en donde se tuvieron en cuenta habilidades emocionales y sociales.

No se satanizaron los cuestionarios sobre el texto, éstos fueron de gran utilidad, pues la formulación de preguntas no literales favoreció la elaboración de inferencias y suscitó el análisis crítico al establecer vínculos entre la información aportada por el texto y la activación de los conocimientos previos del lector para formular conclusiones personales. Al término de la intervención se aplicó un cuestionario cuyo diseño contempló los distintos niveles de lectura (literal, inferencial y crítica). En ellos, se encontró que los estudiantes que en sus respuestas describieron información desmitificada y sin prejuicios en el *Test de actitudes con respecto a la sexualidad*, también lograron construir mayores competencias lectoras, de lo cual se desprende que: una mayor sensibilidad y comprensión de los temas abordados sobre sexualidad va de la mano de una mejor comprensión lectora.

- Se puede concluir que la intervención evidenció cómo, a través de cuentos y otros textos narrativos, se puede educar exitosamente en sexualidad. La conexión y la empatía con los personajes, contribuye a combatir prejuicios, cuestionar el statu quo y estimular la formación de nuevos esquemas mentales. Al respecto, es importante resaltar que todo este proceso requirió, además de la aplicación de estrategias de comprensión lectora, de textos leídos en el contexto de un proyecto y, sobre todo, de una vida cooperativa dentro del aula. Trabajar en un tema que le resulta “escabroso” precisa también de un gran compromiso por parte del docente para explorar sus propios valores y creencias sobre sexualidad, un profundo trabajo personal con la propia sexualidad.

Esta investigación da cuenta de que acceder a leer en el sentido de comprensión, requiere de un largo proceso cognitivo y afectivo, de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales, de la construcción cultural y del dominio de la lengua, pero aún con toda esa complejidad, se concluye que se puede enseñar a comprender y educar en sexualidad al mismo tiempo.

Con dos incidentes críticos de por medio y a pesar de lo acotado del tiempo, que obligó por momentos a acelerar o a limitar procesos, la Pedagogía por Proyectos se desveló como una espiral ascendente de aprendizajes: incontrolable, progresiva, transformadora de estudiantes, docentes y tutores; como una propuesta democrática, en donde el ser diferente es una virtud y no un defecto, en donde se apuesta por la comunidad. El justo contrapeso para la “pedagogía de la crueldad”, ésa que Rita Segato define como la que alecciona para destruir y anular la compasión, la empatía, los vínculos y el arraigo local y comunitario.

## REFERENCIAS

### Bibliográficas

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología*, México: Paidós Ibérica Ediciones S.A.

—. (2011). *Sexoterapia integral*, Segunda edición, México: El Manual Moderno.

Andere, M. (2013). *La escuela Rota*, México: Siglo XXI.

Armida, P. (2009). *101 Llaves de la lectura*, México: Castillo.

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México: Trillas.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación Biográfico-Narrativa en educación*, Madrid: La Muralla.

Borbolla, O. (2003). *Manual de creación literaria*, México: Nueva Imagen.

Botkin, J. et al. (1982). *Aprender, horizonte sin límites. Informe del Club de Roma*, Madrid: Santillana.

Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*, Barcelona: Laertes.

Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora*, España: Wolters Kluwer.

Canseco, C. (2015). *La imagen mental como estrategia cognitiva para la comprensión lectora de textos narrativos* (Tesis de pregrado) México: UNAM.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Marta, L. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*, España: GRAÓ.

Cerrillo, P. (2006). *La formación del lector literario; la formación del lector literario*, editorial del cardo. Facilitado por la biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Cascón, P. y Martín, C. (2000). *"Hagamos números y formas". La alternativa del juego I, Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid: Los libros de la catarata.

Castaño, A. (2013). *El alma de los cuentos*, Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

- Conde, S. y Conde, L. (2017). *Formación Cívica y Ética Sexto grado*, México: SEP. 14-21.
- Cortázar, J. (2000). *Historias de cronopios, Instrucciones para subir una escalera al revés*, España: Santillana.
- Cuevas, Y. (2011). "La pedagogía por competencias y la reforma integral de la educación básica primaria 2009: Las contradicciones del plan y programas de estudio". En: *El secuestro de la educación*, México: La jornada.
- Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía Cap. III El dominio del Idioma en contextos académicos*, Madrid: Morata.
- Chomsky, N. (2004). *La sociedad Global*, México: Joaquín Mortiz.
- Dabdoub, L. y Jiménez, L. (2012). *Habilidades básicas del pensamiento*, México: ESFINGE.
- Dahl, R. (1982). *Cuentos en verso para niños perversos, Caperucita Roja y el Lobo*, México: Alfaguara.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación constructivista*, México: McGRAW-HILL.
- Díaz, R. (2012). *Propuesta metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora a partir del cuento en los alumnos de bachillerato* (Tesis de pregrado) UNAM, México.
- Fierro, C., Tapia G. y Rojo, F. (2009). *Descentralización educativa en México Un recuento analítico*, México: OCDE.
- Flores, D. (2007). *Juego y literatura: una propuesta para el desarrollo infantil*, México: UANL.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido 2da. Edición*, México: Siglo XXI
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor, una guía para promover la lectura y la escritura*, México: Conaculta.
- . (2004). *Para leerme mejor*, México: Paidós.
- . (1996). *Cómo leer mejor en voz alta México*: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura.
- Graves, D. (1992). *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*, Argentina: AIQUE.
- Giasson, J. (1990). *La comprensión en lecture*, Bruselas, De Boeck.



Gillig, J. (2000). *El cuento en pedagogía y en reeducación*, México: Fondo de Cultura Económica.

Gobierno del Distrito federal (2002). *Amor es sin violencia*, Manual de capacitación, México: Gobierno del Distrito federal.

Guevara, G. (2012). *La reforma educativa*, México: Ediciones Cal y Arena.

Guerra, M. y Rivera L. (2011). "El lado oscuro de la RIEB". En: *El secuestro de la educación*. México: La jornada.

Heredia, L. Rosales, C. y Tovorovsky V. (2007) *Educación sexual y literatura: propuestas de trabajo*, Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Hiriart, V. (2011). *Educación Sexual en la Escuela*, México: PAIDÓS.

INEE (2017). *México en PISA 2015*, México: INEE.

Jolibert, J. y Jacob J. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*, México: J.C. SÁEZ.

—. y Sraïki, Ch. (2014). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Buenos Aires: Manantial.

—. (2001). *La lengua como procedimiento "Cómo crear las condiciones permitiendo un autoaprendizaje activo"*, España: Graó Laboratorio Educativo.

Jones, E. (1969). *The young adult: Identity and awareness*, EUA: Scott Foresman.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*, Argentina: Aula XXI Santillana.

Kitamura, S. (2000). *Yo y mi gato*, México: Fondo de Cultura Económica.

Latapí, S. (2015). *Aprender con los lectores*, México: SM.

Lavado, J. (2000). *Toda Mafalda*, Buenos Aires: EDICIONES DE LA FLOR.

Lerner, D. (2001). "Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura", en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México: FCE/SEP.

Lomas, C., Jurado V., Tusón A. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*, México: Castellanos Editores.

—. (2008). *El otoño del patriarcado*, Barcelona: Península.

—. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Barcelona: Paidós.

- Lozano, L. (2003). *Didáctica de la lengua española y de la literatura*, México: LIBRIS EDITORES.
- Master, W. y Johnson, V. (1987). *La sexualidad humana (vol. 2)*, Barcelona: Grijalbo.
- McEwan, H. (2005). (Comp) *Las narrativas en el estudio de la docencia, en La narrativa, en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Medina, R. (2014). *A leer se aprende leyendo*, Venezuela: CENAL.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* Traducción Vallejo-Gómez, M., Francia: UNESCO.
- Navarro, C. (2011). *El secuestro de la Educación*, México: Nuestro tiempo.
- OCDE. (2001). *Proyecto Pisa. La medida de los conocimientos y las destrezas en los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000/OCDE*, Madrid: Ministerio de Educación.
- Perrenoud. P. (2007). *Diez competencias para enseñar invitación al viaje*, España: GRAÓ
- Picardo, O. (2002). *Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento*, El Salvador: Theorethikos.
- Ramírez, L. (2003). *Modelo de intervención para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de español I de la Preparatoria No 2* (Tesis de pregrado) UANL, México.
- Ramos, S.; Carranza A. (2013). *Español*, México: Castillo, pág.186.
- Ripoll, J. (2013). *Intervención en problemas de comprensión lectora*, España: Universidad de Navarra.
- Rosenblatt, L. (2015). *La literatura como exploración*, España: FCE.
- Ruiz, M. (2019). *Español 2*, México: ESFINGE.
- Sacristán, G., Pérez, A. et al. (2008). *Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata.
- Sánchez, R. (1988). *Derecho y educación*, México: Porrúa.
- Sarto, M. (2000). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*, Madrid: SM.
- Saulés, S. (2012). *Leer...¿Para qué? Las competencias desde PISA*, México: INEE.

SEP. (2016). *Agenda sectorial para educación integral en sexualidad con énfasis en la prevención del embarazo en adolescentes, avances líneas de acción de la ENAPEA*, México: SEP.

—. (2012). *Programa de estudio 2011 Guía para el maestro. Educación Básica Primaria Sexto grado*, México: SEP.

—. (2011b), *Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, México, Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto.*

—. (2011b). *Programas de estudio 2011 Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria Español*, México: SEP

—. (2009). *Plan de estudios, Etapa de prueba. Educación básica Primaria México: SEP.*

—. (2006a). *Programa de Estudios*, México: SEP.

—. (2006b). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular Ciencias*, México: SEP.

—. (2004). *Plan y Programas Preescolar*, México: SEP.

—. (1993). *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa Básica*, México: SEP.

Silveyra, C. (2002). *Literatura para no lectores*, Argentina: HomoSapiens.

Shelf, A. (1999). *Comemos en la tina*, México: Scholastic.

Snunit, M. (1993). *El pájaro del alma*, México: FCE.

Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A. Caressa, Y. (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras / ILCE

Suárez, D. (2007). *¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?* En Fascículo 2: Colección de materiales pedagógicos. Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente. Buenos Aires, Proyecto CAIE y Laboratorio de Políticas Públicas.

Tamayo, M.(1999). *Aprender a investigar, Módulo 2*, Santa Fe de Bogotá: ICESI.

Torres, J. y Vargas, G. (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*, México: Torres asociados.

Tobón, S. y Jaik, A. (2012). *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*, México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Trevor, H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid: Morata.

Turín, A. (2012). *Arturo y Clementina*, México: Kalandraka.

Van Allsburg, Ch. (1995). *El higo más dulce*, México: FCE.

Wolodarsky, S. (2007). *Educación sexual y literatura*, Buenos Aires: gobBsAs.

Wray, D. y Lewis M. (1997). *Aprender a leer y escribir textos de información*, Madrid: Morata.

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2009). *Guía de lectura: Lectura y valores, para la igualdad*, España: Instituto de la Mujer y CEPLI.

## Hemerográficas

Andere, M. (2011). “*Parentese currículo*” en *Educación 2001*, año XVII. No. 195 (agosto 2011).

Araujo, L. (n.d.). “*La relevancia de la profesión docente*” en *Educación 2001*, México: Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas.

Cassany, D. y Aliagas C. (2007) “*Para ser letrados*” *Aula de Innovación Educativa*, 162, España: Graó. pp. 18-22.

Cólomer, T. (1997). “*La Enseñanza y el Aprendizaje de la Comprensión Lectora*”. *Signos . Teoría y práctica de la educación* 20, pp. 6-15.

Díaz, A. (2006). “*El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*” en *Perfiles Educativos*, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, pp. 7-36.

Donoso, S. (2009). “*El cine respecto a la literatura: diálogos y aportaciones*” *Revista Borradores*, Volumen X/XI – (2009/2010) Universidad Nacional de Río Cuarto.

Ferrari, M. (2001). “*Del texto narrativo al filmico: un caso de transposición*” *CELEHIS~Revista del Centro de letras Hispanoamericanas*, Año 10 - Nm 13 - Mar del Plata; pp. 179-201.

Kilpatrick, T. (1918). “*El Método de proyecto*” en *Columbia University's Teachers College Record*, Vol. XIX, No. 4 (September, 1918). 19 pp. 319-334.

Lerner, D. (1996). “*¿Es posible leer en la escuela?*” en *Lectura y Vida*, año 17, No 1, 1996.

Lomas, C. y Tusón A. (2013). “*Lingüísticas y educación lingüística*” en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, ISSN 1133-9829, No 63, 2013, pp. 5-11.

Monereo, C. (2010). "La Formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos" en *Revista iberoamericana de educación*, No 52 (2010), pp. 149-178.

Sartelli, S. (2018) "Los roles de género en cuentos infantiles: perspectivas no tradicionales" en *Derecho y Ciencias Sociales*, ISSN 1852-2971. Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJ y S. UNLP (Abril 2018). No 18. pp. 199-218.

Solé, I. (1993). "Estrategias de lectura y aprendizaje" en *Cuadernos de Pedagogía* 216, pp. 25-27.

Suárez, D. (2006). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares*. En *Entre Maestros*, Publicación trimestral de la UPN de México, vol. 5, núm. 16.

## **Audiovisuales**

Johar, K. (Director). (2010) *Mi nombre es Khan* [Film] Red Chillies Entertainment Dharma Productions.

Martínez, L. y Cano, R. (2015). *Alike* [cortometraje]. La Fiesta PC. Recuperado el 13 de diciembre de 2016 de:  
<http://www.alike.es>

Mensajeros urbanos (2016). Casos de acoso en el metro. "Experimento social para registrar reacciones ante casos de acoso en el metro" [video]., Recuperado el 2016, 28 de octubre de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=LkhL6-ThBow>

## **Electrónicas**

Ackerman, J. (2014). *TLCAN y EZLN: veinte años*. La jornada. Recuperado el 23 de septiembre 2018 de:  
<https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/6905/8841>

Beneitone, P., Esquetine, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagennar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final del proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado el 18 de noviembre de 2019 de:  
<http://decsa.med.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacio%CC%81n-superior-en-america-latina.pdf>

Boletín UNAM-DGCS (2021). *México, primer lugar en embarazos en adolescentes entre países integrantes de la OCDE*. Recuperado el 10 de febrero 2022 de: [https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021\\_729.html#:~:text=M%C3%A9xico%20ocupa%20el%20primer%20lugar,a%2019%20a%C3%B1os%20de%20edad.](https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_729.html#:~:text=M%C3%A9xico%20ocupa%20el%20primer%20lugar,a%2019%20a%C3%B1os%20de%20edad.)

Cassany, D. (n.d.). *“La competencia receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato: análisis y propuesta didáctica”*, *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica*, España: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado el 23 de septiembre 2019 de: [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany\\_LyV\\_2.pdf?seque](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?seque)

Cazares, E. (2011). *¿Es posible que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) alcance las expectativas deseadas siendo el principal precursor de la desigualdad social?* Recuperado el 22 noviembre de 2018 de: <http://sociologosenformacion.blogspot.com/2011/04/la-reforma-integral-de-la-educacion.html>

Coll, T. (2013). *La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación*. El Cotidiano, (179),43-54 ISSN: 0186-1840. Recuperado el 28 de Junio de 2020 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325/32527012004>

Cuenta Pública (2020). Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Recuperado el 9 de febrero de 2022 de: <https://www.cuentapublica.hacienda.gob.mx/work/models/CP/2020/tomo/VII/Print.AY N.01.INTRO.pdf>

Flores, L. ( n.d.). *Escenarios de violencia: Una mirada desde Grecia antigua*. Eidos, (20), 12-37. Recuperado el 12 de diciembre de 2019 de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S169288572014000100002&lng=en&tlng=es.](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S169288572014000100002&lng=en&tlng=es.)

García, M., Lubián, P. y Moreno A. (n.d.). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Recuperado el 23 de enero 2019 de: <https://docplayer.es/18510293-La-investigacion-biografico-narrativa-en-educacion-ma-rosario-garcia-sanchez-patricia-lubian-garcia-ana-moreno-villajos.html>

Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitario*. Revista Actualidades Pedagógicas. Recuperado el 14 de junio de 2016 de: <https://www.researchgate.net/publication/277843481>

Hurtado, F., Pérez, M., Rubio-Aurioles, E., Coates, R., Coleman, E., Corona, E., Mazín, R., y Horno, P. (2011). *Educación para la sexualidad con bases científicas: Documento de consenso de Madrid*. Recuperado el 13 de enero de 2022 de: [www.desexologia.com y www.iapac.org](http://www.desexologia.com y www.iapac.org).

Kelchtermans, Geert. (1999). Narrative-Biographical Research on Teachers' Professional Development: Exemplifying a Methodological Research Procedure. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED432582>

Martínez, C. (2020). *El bálsamo de la lectura*. La jornada. Recuperado el 8 de abril 2020 de: <https://www.jornada.com.mx/2020/04/08/opinion/023a2pol>

OEI (n.d.). *Guía para la aplicación de los estándares*. Elaborado por SIEME S.C. Recuperado el 22 de agosto de 2016 de: <https://studylib.es/doc/6040129/est%C3%A1ndares-para-la-educaci%C3%B3n-basica>

Observatorio Contra el Acoso Callejero (n.d.). *¿Qué es el acoso sexual?* Recuperado el 19 de octubre de 2016 de: <https://www.ocac.cl/que-es/>

Randstad (2015). *Generación z, los jóvenes llegan marcando diferencias tendencias 360*. Recuperado el 14 marzo de 2016 de: <https://www.randstad.es/tendencias360/generacion-z-los-jovenes-llegan-marcando-diferencias/>

Rosenblatt, L. (1996). *El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Recuperado el 18 diciembre de 2019 de: <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>

Ruiz, E. (2020) *El bachillerato tecnológico industrial mexicano. Una bisagra entre la formación académica y la formación técnica RMIE* [online]. 2020, vol.25, n.84, pp.61-89. Epub 19-Jun-2020. ISSN. Recuperado El 22 de agosto de 2019 de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662020000100061&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000100061&lng=es&tlng=es)

Solano, L. (2014). *En este ciclo escolar, prueba que sustituye a Enlace INEE*. La Jornada p.45 recuperado de 18 de diciembre de 2019 de: <https://issuu.com/lajornadaonline/docs/diario12092014.pdf-3>

Tedesco, J., Opertti, R., Tedesco, A. y López, N. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, Buenos Aires: UNESCO-IIEP. Recuperado el junio 23 de 2018 de: [https://www.academia.edu/6180702/Las\\_condiciones\\_de\\_educabilidad\\_de\\_los\\_ni%C3%B1os\\_y\\_adolescentes\\_en\\_Am%C3%A9rica\\_Latina](https://www.academia.edu/6180702/Las_condiciones_de_educabilidad_de_los_ni%C3%B1os_y_adolescentes_en_Am%C3%A9rica_Latina)

Anexo 1.- Estudio socioeconómico. Instrumento de medición diagnóstica.

**Escuela Sor Juana Inés de la Cruz**

Turno Matutino C.C.T. 15DPR3036H

**CUESTIONARIO PARA PADRES**

Estimados padres de familia, son ustedes muy amables en aceptar realizar este cuestionario. Tengan la certeza de que sus respuestas serán de mucha utilidad para establecer acciones que beneficiarán el aprovechamiento escolar de sus hijos. Gracias de antemano por contribuir en la mejora de nuestra práctica académica.

**I. DATOS GENERALES**

1. Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Grado y grupo escolar: \_\_\_\_\_

2. Edad: \_\_\_\_\_

3. ¿Cuánto tiempo llevan viviendo en Ecatepec? \_\_\_\_\_

4. Situación de los padres o tutores:

casados ( )

solteros ( )

viudos ( )

divorciados ( )

unión libre ( )

separados ( )

5. Último grado escolar de padres o tutores.

Padre o tutor \_\_\_\_\_ Madre o tutora \_\_\_\_\_

6. ¿Ocupación?

Padre o tutor \_\_\_\_\_ Madre o tutora \_\_\_\_\_

**II. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO**

7. ¿En qué medio de transporte llegan de su casa a la escuela?

Camión urbano ( ) Caminando ( ) Automóvil privado ( ) Otro \_\_\_\_\_

8. La vivienda que habita su familia es

Rentada ( ) Prestada ( ) Propia ( ) Otra \_\_\_\_\_

9. Número de habitaciones de su vivienda (sin contar cocina y baño) \_\_\_\_\_

10. Número total de habitantes en su vivienda \_\_\_\_\_

11. Cuentan con: Televisión ( ) Tablet ( ) Computadora ( ) Celular ( )



### III. INGRESOS

12. ¿Quiénes aportan el sustento económico de su familia? \_\_\_\_\_

13. Ingreso familiar mensual aproximado.

De 1 a 2 salarios mínimos ( ) De 3 a 4 salarios mínimos ( ) De 5 a 8 salarios mínimos ( ) Más de 9 ( )

14. En qué distribuye su gasto mensual. Ordene por importancia. Coloque dentro del paréntesis un número del 1 al 6, donde 1 es el más importante y 6 el menos importante.

Comida ( )

Renta ( )

Ropa ( )

Diversiones ( )

Comprar libros ( )

Material escolar ( )

15. ¿Quién toma las decisiones en su casa?

Padre o tutor ( ) Madre o tutora ( ) Ambos ( )

### IV. HÁBITOS LECTORES

16. ¿Considera importante el hábito de la lectura en la educación de su hijo (a)? Sí ( ) No( )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

17. ¿Lee con su hijo (a)? Sí ( ) No( )

Si su respuesta es sí, señale en qué momento del día leen \_\_\_\_\_

Si su respuesta es no, describa ¿por qué? \_\_\_\_\_

18. ¿Con qué fin lee con su hijo?

Recreación ( ) Para hacer tareas ( ) Ambas ( ) No leemos juntos ( )

19. ¿Tiene dificultad su hijo al leer? Sí ( ) No( ) ¿Cuál(es)? \_\_\_\_\_

20. Cuando su hijo no comprende lo que lee ¿qué hace? (Puede marcar más de una)

Relee hasta entender( ) Busca las palabras que no entiende en el diccionario o en internet ( )

Pregunta las palabras que no entiende ( ) Pide ayuda para entender ( ) Deja de leer ( )

21. ¿Considera importante que en la escuela se trabaje la comprensión lectora?

Sí ( ) No( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

22. ¿A usted le gustaría que su hijo (a) recibiera educación sexual?

Sí ( ) No( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

23. Si hubiera profesores con una preparación profesional para brindar educación sexual ¿aceptaría que la impartieran en la escuela?

\_\_\_\_\_

24. ¿Existe algún tema en particular que **no** quisiera que se abordara con su hijo (a)?

¿Cuál? \_\_\_\_\_

25. ¿Existe algún tema en particular que quisiera que se abordara con su hijo (a)?

¿Cuál? \_\_\_\_\_

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU DISPOSICIÓN Y TIEMPO!**

## Anexo 2.- Instrumento de medición diagnóstica utilizado para los docentes.

### Escuela Sor Juana Inés de la Cruz Turno Matutino C.C.T. 15DPR3036H CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Estimado profesor, es muy amable en aceptar realizar este cuestionario **anónimo**. Nuestra finalidad es recabar información cualitativa sobre las áreas de mejora de los estudiantes. Sus respuestas serán de mucha utilidad. De antemano, gracias por su colaboración.

1. Sexo: Masculino(  ) Femenino (  ) Edad: \_\_\_\_\_ Grado escolar que imparte \_\_\_\_\_
2. Años de servicio en la docencia \_\_\_\_\_ ¿Cuánto en Ecatepec? \_\_\_\_\_
3. ¿En dónde realizó su formación inicial profesional? \_\_\_\_\_
4. Mencione los estudios de posgrado, especialidades o cursos que ha realizado:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Para usted leer es: \_\_\_\_\_
6. ¿Qué es lo que más lee? Marque con un número uno la primera opción, con un dos la segunda y con un tres la tercera. Por favor señale el tiempo que lee adelante de sus tres opciones.  
Páginas de internet (  ) \_\_\_\_\_ Periódico (  ) \_\_\_\_\_ Revistas en papel(  ) \_\_\_\_\_  
Libros de la escuela(  ) \_\_\_\_\_ Libros de literatura (  ) \_\_\_\_\_ Cómics (  ) \_\_\_\_\_
7. Para usted ¿cuál es la importancia de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje de los educandos?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. ¿En qué áreas detecta problemas pedagógicos en sus alumnos? (Puede señalar más de una)  
Resolución de problemas matemáticos (  )    Escritura (  )    Expresión oral(  )    Comprensión lectora (  )    Otra \_\_\_\_\_

9. ¿En qué asignatura considera necesaria la comprensión lectora? (Puede señalar más de una)  
Matemáticas( ) Español( ) Ciencias( ) Historia( ) Geografía( ) Formación( ) Todas( )  
cívica y ética

10. ¿Cuáles son los principales problemas de lectura de sus alumnos?

Desinterés por la lectura( ) Comprensión lectora( ) Hábitos de lectura( ) Estrategias de lectura( )

11. Según su experiencia, ¿Qué porcentaje de sus alumnos comprende lo que lee?

El 100%\_\_\_\_ El 75%\_\_\_\_ El 50%\_\_\_\_ El 25%\_\_\_\_ 10% o menos\_\_\_\_

12. ¿Cómo trabaja la comprensión de textos? Podría enumerar algunas estrategias.

---

---

---

13. ¿Conoce los niveles de comprensión?

Sí( ) No( ) ¿Cuáles puede mencionar?\_\_\_\_\_

14. ¿Cómo comprueba que sus alumnos comprendieron la lectura?

Con preguntas( ) Con secuencias( ) Esquemas( ) Resúmenes( ) Otros\_\_\_\_\_

15. Considera que su institución cuenta con los medios para trabajar la comprensión lectora?

Sí( ) No( ) Si su respuesta es afirmativa descríbalos de manera general\_\_\_\_\_

---

16. Para usted la sexualidad es:\_\_\_\_\_

17. ¿Cómo aborda los temas de sexualidad en clase?

---

18. Abordar temas de sexualidad en clase es:

Indispensable( ) Necesario( ) Bochornoso( ) Difícil( ) No es necesario( )

Otros\_\_\_\_\_

19. ¿Cuáles de los siguientes temas ha impartido?

Reproducción humana o animal( ) Anticonceptivos( ) Género( ) Enfermedades de transmisión sexual( )

Derechos humanos( ) Bullying( ) Autocuidado( ) Salud reproductiva( ) Enamoramiento( )

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU DISPOSICIÓN Y TIEMPO!**

Anexo 3.- Instrumento de medición diagnóstica utilizado para los estudiantes.

**Escuela Sor Juana Inés de la Cruz**  
**Turno Matutino C.C.T. 15DPR3036H**  
**CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES**

Eres muy amable en aceptar realizar este cuestionario. Tus respuestas serán de mucha utilidad.

**Instrucciones:** Lee cuidadosamente y contesta lo que se te pide. Si tienes alguna duda no dudes en preguntar al responsable.

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado y gpo. \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

1. ¿A qué dedicas tu tiempo?

Al salir de la escuela: \_\_\_\_\_

Los fines de semana: \_\_\_\_\_

En las vacaciones escolares: \_\_\_\_\_

2. ¿Qué sitios de internet son los que más te gusta ver? ¿Cuánto tiempo usas internet? \_\_\_\_\_

	Tipo de páginas (de qué tratan)
1er lugar	
2do lugar	
3er lugar	

3. ¿Qué programas de televisión son los que más te gusta ver? ¿Cuánto tiempo ves tele? \_\_\_\_\_

	Tipo de programas (de qué tratan)
1er lugar	
2do lugar	
3er lugar	

4. ¿Cuántos libros hay en tu casa? Nada más los de la escuela ( ) Como 10 ( ) Como 50 ( )  
Como 100 ( ) Mucho más de 100 ( )

5. ¿Qué tipo de libros son los que has leído en la escuela ¿Cuánto tiempo lees? \_\_\_\_\_

	Tipo de libros (de qué materia o tema)
1er lugar	
2do lugar	
3er lugar	

6. ¿Qué es lo que más lees? Marca con un número uno la primera opción, con un dos la segunda y con un tres la tercera:

Páginas de internet ( ) Periódico ( ) Revistas en papel ( ) Libros de la escuela ( )  
Libros de literatura ( ) Cómics o Anime ( )

7. Cuando se te pide realizar una lectura en silencio, tú: (puedes marcar más de una)

Leo en silencio, fluido y sin problema ( ) Señalo con el dedo los renglones para no perderme ( )

Muevo los labios mientras leo ( ) Leo en voz baja ( ) No entiendo cuando leo en voz baja ( )

8. Señala la situación que más describa tu lectura (puedes marcar más de una)

Comprendo a la perfección lo que leo ( ) Entiendo la idea general ( ) Necesito releer siempre ( )

Generalmente me ayudan a entender ( ) No entiendo muy bien ( ) No sé interpretar textos ( )

9. ¿Qué haces cuando encuentras una palabra que no entiendes? (puedes marcar más de una)

Busco en el diccionario ( ) Imagino su significado por el contexto ( ) Me guío a través de la familia de palabras ( ) Pregunto ( ) Me salto la palabra ( ) Dejo de leer ( )

10. ¿Es importante el título en una lectura?

Sí ( ) No ( ) Explica ¿por qué? \_\_\_\_\_

11. Asigna una V (de verdadero) o una F (de falso) a las siguientes aseveraciones, según como tú las consideres:

- a) Leer es aburrido ( )
- b) Leer es para niños ( )
- c) Leer quita el tiempo ( )
- d) Leer es complicado y difícil ( )
- e) Leer no me interesa ( )
- f) Leer no sirve para nada ( )
- g) Leer no es tan importante como otras actividades ( )

12. Sabes ¿Qué es la sexualidad?

Sí ( ) No ( ) Explica qué es para ti: \_\_\_\_\_

13. ¿Cuáles de los siguientes temas has visto en clase? (Puedes marcar más de uno).

Reproducción humana o animal( ) Anticonceptivos( ) Género( ) Enfermedades de transmisión sexual( )  
Derechos humanos( ) Bullying( ) Autocuidado( ) Salud reproductiva( ) Enamoramiento( )

14. Cuando tienes dudas sobre sexualidad ¿Cómo las resuelves?

Pregunto a mis papás( ) Pregunto los profesores ( ) Pregunto a mis amigos( ) Busco en internet( )  
Busco en un libro( ) Me quedo con la duda( ) No tengo dudas( )

15. Hablar sobre sexualidad me causa... (Puedes marcar más de una).

Bienestar( ) Curiosidad( ) Pena( ) Temor( ) Malestar( ) Otra \_\_\_\_\_

16. ¿Sobre qué temas te gustaría que se hablara en la escuela?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU DISPOSICIÓN Y TIEMPO!**

Anexo 4.- Instrumento utilizado para diagnóstico inicial.

**Escuela Sor Juana Inés de la Cruz**  
**Turno Matutino C.C.T. 15DPR3036H**  
**Diagnóstico Inicial**

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Grado y grupo: \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Lee cuidadosamente cada apartado y realiza lo que se te pide de con base en el cuento "Cosas de hombres". Si tienes alguna duda en las instrucciones no dudes en preguntar.

1. Encierra en un círculo la letra que indique un sinónimo de la palabra "tajo".  
a. corte                      b. unión                      c. ligadura
2. Elige un antónimo para la palabra "verborrea".  
a. palabrería                      b. concisión                      c. parloteo
3. Elige la opción que señale la idea principal del cuento.  
a. El hombre y la mujer tienen igualdad de derechos y oportunidades.  
b. El hombre y la mujer no tienen igualdad de derechos y oportunidades.  
c. El papel del hombre y de la mujer es igual en el hogar y en la sociedad.
4. Escribe V (verdadero) o F (falso) de acuerdo a la lectura.  
( ) La protagonista se fue de pinta con sus hermanos.  
( ) La falda no le cerraba porque estaba gordita.  
( ) La maestra de español le preguntó por qué había faltado.
5. Enumera del 1 al 3 las partes del texto de acuerdo al orden que se presentan en la lectura.  
( ) ... Fuimos a mi escuela para lavarlo en los bebederos.  
( ) ...terminé de lavar los trastes mientras aguantaba en silencio las burlas constantes.  
( ) ...Más bien nos sentíamos frustradas, sin ganas de nada.
6. Subraya la opción más cercana a la frase "**las cosas de hombres son de los hombres**".  
a. Que los varones que son ayudados por mujeres son "menos" hombres.  
b. Que hombres y mujeres tenemos ya determinados nuestro papel en la sociedad.  
c. Que aún se cree que algunas cosas solo pueden realizarlas los hombres.
7. Menciona tres ventajas de ser hombre:  
1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_
8. ¿Sabes lo que es el machismo? ¿Qué relación tiene con este cuento?  
a. No sé que es el machismo.  
b. En que la protagonista se libera al final.  
c. En que considera a la mujer inferior respecto al hombre.
9. Imagina otro título para esta historia y escríbelo a continuación:  
\_\_\_\_\_
10. Escribe al reverso de la hoja la sensación que tuviste cuando no valoraron el acto heroico de la protagonista. Si conoces o tienes una historia similar puedes narrarla.



Este diagnóstico medirá:

**I. Competencias Interpretativas**

vocabulario (1,2)

Idea principal (3)

Detalles (4)

Secuencias (5)

Inferencia (6)

**II. Competencia Argumentativa**

Valoración(7)

Intertextualidad (8)

**III. Competencia propositiva**

Producción escrita(9)

---

Género: Narrativo

## Cosas de hombres

(Adaptación)

Esa mañana ni siquiera me pesaron los quehaceres que llevaba a cabo en casa desde niña por ser la única mujer y la menor de cuatro hermanos varones. Mis padres trabajan todo el día desde que éramos chicos, lo que provocaba que mi casa estuviera tomada por mis hermanos: ellos tenían todos los derechos y yo todas las obligaciones.

La tarde anterior había planeado con mis amigas de la escuela que nos fuéramos de pinta a un centro comercial del que mis hermanos hablan siempre. Pensando en ello, terminé de lavar los trastes mientras aguantaba en silencio las burlas constantes de mi hermano Felipe: que si me veía como un globo, que si las pecas de mi cara parecían pequeños puntos de caca, que si ere una tonta, que si era... Sus frases burlonas esa vez no consiguieron molestarme.

Subí a mi cuarto para ponerme mi uniforme por encima de la ropa de calle como me había dicho mi amiga Renata. Juan gritaba que me diera prisa porque si no él iba a llegar tarde, me llevaba diariamente hasta la puerta de mi secundaria, que quedaba justo a una cuadra de la suya: yo haría como que entraba y, en cuanto él diera la vuelta en la esquina, Renata me daría la señal para salirme. El uniforme casi no me cerraba, como pude, subí el cierre de mi falda y bajé corriendo las escaleras. Juan hizo uno de sus comentarios de siempre.

- Cada vez pareces más un boilercito.

Salimos de la casa rumbo a la escuela, Juan se había gastado lo de nuestros pasajes - Te hará bien caminar ¿O no? gordis. Ibamos

tarde, por lo que no me dejó en la puerta de la escuela, sino en la esquina.

Ya sin uniforme y con nuestra mochilas al hombro, mi amigas y yo platicábamos de todo y de nada. Por fin llegamos al centro comercial. La verborrea que traíamos se interrumpió de tajo en tanto observábamos el letrero: *Sentimos la molestia que esto le ocasiona pero por el momento nos encontramos en obras de remodelación*. Pasamos tres horas en un café donde la única que hablaba era Renata, y sólo por momentos. Más bien nos sentíamos frustradas, sin ganas de nada, como si las que necesitáramos una reparación fuéramos nosotras y no el centro comercial.

De regreso a la escuela el tráfico no avanzaba por culpa de un embotellamiento, y a cada minuto me ponía más nerviosa, porque si mi hermano llegaba antes que yo, no habría poder humano que me salvara de una buena tunda. Cuando vi la bandera ondeando en el asta del patio sentí un alivio combinado con angustia. Por fin había llegado. Necesitaba un respiro, y me detuve un momento hasta que oí un grito, o más bien varios, que provenían de un pleito.

En la esquina de enfrente de mi escuela, mujeres de la secundaria vecina se peleaban a golpes. Una muchacha gorda y grande estaba encima de un hombre y le rociaba gas lacrimógeno en los ojos. Cuál sería mi sorpresa cuando vi a mi hermano Juan llorando como una niña y suplicándole a la gorda que lo dejara en paz. Aventé mi mochila y, con una fuerza que no sé de dónde saqué le quité de encima a aquella gorila y lo levanté del piso. Él gritaba asustado que se había quedado ciego, yo le pedí que se sostuviera de mí. Fuimos a mi escuela para lavarlo en los bebederos.

Cuando la maestra de Civismo se acercó a nosotros para ver lo que pasaba, a mi hermano ya le había vuelto la vista. Ella me miró fijamente.

- Sabines, usted no vino hoy a clase. Entonces, ¿por qué está aquí, y sin el uniforme?

- Estoy ayudando a mi hermano - contesté con voz temblorosa.

- ¿Tiene permiso de sus padres para faltar?

- No. Digo, sí.

- ¿Qué le pasa, muchachita? En este momento llamo a sus padres para que me aclaren lo del permiso.

Aunque aún tenía irritado alrededor de los ojos, mi hermano ya no se quejaba. Miraba hacía el piso y no decía nada. Por un instante sentí que por fin había hecho algo digno de su respeto. Llegamos a casa y en la puerta nos estaban esperando mis papás. Mi madre abrazó a Juan y le dijo que lo curaría enseguida. Mi padre me sujetó del brazo y me metió a la casa a empujones. Me dio una fuerte golpiza. Nunca pude explicarle que yo había salvado a Juan.

Entré a mi cuarto a llorar y me quedé dormida, no sé si por el cansancio o por el llanto; a la mañana siguiente bajé las escaleras: los platos de la cena estaban esperándome para que los lavara. Mis padres ya se habían ido a trabajar. Mis hermanos dormían plácidamente mientras yo recogía la cocina.

De pronto oí unos pasos. Era Juan, seguro ya les había contado a los demás mi hazaña, y el castigo y los golpes serían reemplazados por cariño y gratitud.

- ¿Cómo amaneciste? - le pregunté.

- Yo muy bien, mi gordis; lástima que no pueda decir lo mismo de ti. Ahora sí te va a ir mal.

- Pero tú les tienes que decir a mis papás que te ayudé.

- ¿Y yo por qué? - preguntó con sus ojos saltones y voz cínica.

- Es que yo te salvé, Juan.

- ¿Sí?

- Sí. Acuérdate de que te ibas a quedar ciego.

- Ay, gordita, de veras que eres fantasiosa. No sé de qué me hablas. Yo me tuve que meter para salvarte. Entiende. Siempre los hombres ayudamos a las mujeres y no al revés.

- Pero, Juan...

- Mira, gorda. Tú te fuiste de pinta, mis papás te cacharon y yo pagué el pato. Entiende de una vez, las mujeres para una cosa y los hombres para otra. Tú no trates de ser lo que no eres; resignate a que las cosas de hombres son de los hombres...

"Cosas de hombres" me dije. Pues seguro yo las lograré un día. ¿Por qué no le llamo al rato a Renata para planear una nueva huida? Claro, siempre y cuando verifiquemos que ya esté remodelado el centro comercial. Seguro que esta vez sí nos va bien, aunque yo iré con uniforme para no correr ningún riesgo. Así será cómo no. Y procedí a secar los platos con una emoción que empezaba a crecer en mi estómago.

Claudia Guillén, *Cosas de hombres* cuento del libro *Atrapados en la escuela*, México, SELECTOR, 2008.

## Anexo 5.- Estrategias de comprensión lectora.

### Estrategias de comprensión lectora Utilizadas durante la intervención

Toda las estrategias están conformadas por 3 momentos:

1. Activación de conocimientos previos (interrogación del texto).
2. Lectura.
3. Construcción de la comprensión a partir de una estrategia.

<b>Estrategia 1:</b>	<b>“Mi final” (IBBY)</b> <b>Libro:</b> El higo más dulce <b>Autor:</b> Chris Van Allsburg <b>Tema de sexualidad:</b> El maltrato o abuso como resultado de una postura de poder.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Comprender un texto.</b></li><li>• <b>Hacer predicciones del contenido de un texto (Cassany, Lucero).</b></li></ul>
Recursos	Cuaderno y pluma.
Tiempo	40 minutos.
Actividad	La lectura se para en el clímax del relato para que los niños escriban el final. Se les da 5 minutos para que lo elaboren, posteriormente se lee el final del cuento y al terminar se pide voluntarios para leer su escrito.
Evaluación	Cualitativa: no se realiza una evaluación en función si el resultado es correcto o erróneo, se valora que los alumnos hayan jugado con el texto leído, se rescatan las ideas que recogieron del texto para la escritura de su escrito. Los finales creativos son festejados por ellos mismos, siempre hay uno que gusta mucho porque se parece al del autor. Se explica qué es la predicción.

<b>Estrategia 2:</b>	<p><b>“Palabras de colores”</b> ( elaboración propia)</p> <p><b>Libro: El pájaro del alma Autor: Mijal Snunit</b></p> <p><b>Tema de sexualidad:</b> Identificación y valoración de los sentimientos.</p>
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comprender un texto.</b></li> <li>• <b>Trabajar la polisemia y el lenguaje figurado (<i>Cassany</i>).</b></li> </ul>
Recursos	<p>Hojas de colores</p> <p>Colores</p> <p>Pegamento</p>
Tiempo	40 minutos
Actividad	<p>Posterior a la lectura se asocian las palabras a colores y estos a los sentimientos que nos connotan. Se entrega a los niños hojas de colores, cada color lo relacionarán con un sentimiento experimentado en algún momento de su vida.</p>
Evaluación/ reflexión	<p>Cualitativa: no se realiza una evaluación en función si el resultado es correcto o erróneo, se valora el que los estudiantes hayan jugado con el texto y se agradece a los participantes por externar sus sentimientos. Se aborda lo que es la polisemia.</p>

<b>Estrategia 3:</b>	<p><b>“Soy el personaje”</b> (elaboración propia)  <b>Libro:</b> Yo y mi gato <b>Autor:</b> Satoshi Kitamura  <b>Tema de sexualidad:</b> La empatía.</p>
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comprender un texto.</b></li> <li>• <b>Trabajar la conexiones entre el personaje y el lector (<i>Calero</i>) y la inferencia.</b></li> </ul>
Recursos	Bolsas de papel y colores.
Tiempo	60 minutos.
Actividad	Se realiza la lectura en grupo y se hacen preguntas sobre los personajes: su actuar, sentimientos y lo que quiso decir el autor con el cambio de personajes. Posteriormente cada estudiante escoge un personaje y elabora un títere de mano con él. Para finalizar un estudiante realiza nuevamente la lectura en tanto los demás escenifican el cuento con sus títeres de mano.
Evaluación	Cualitativa: se valora el que los alumnos hayan identificado las características físicas y psicológicas de los personajes, aún las que no describe el autor. Se hace evidente la información no escrita en el texto, pero que se logran inferir y se elabora el concepto de empatía en plenaria.

<b>Estrategia 4:</b>	<p><b>“Con los ojos de la mente”</b> ( elaboración propia)  <b>Libro: Caperucita roja y el lobo</b> Autor: Roald Dahl  <b>Tema de sexualidad:</b> Roles de género.</p>
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comprender un texto.</b></li> <li>• <b>Visualizar y crear imágenes mentales a partir de lo que se lee (Calero).</b></li> </ul>
Recursos	<p>Texto  Pizarrón  Cuaderno y Lápiz</p>
Tiempo	60 minutos
Actividad	<p>Se realiza la lectura en voz alta del cuento, se realiza en plenaria un cuadro sinóptico con las características físicas y psicológicas que imaginaron del personaje, así como del lugar y tiempo en el que se desarrollan los hechos.</p>
Evaluación	<p>Cualitativa: Los chicos escriben un párrafo recordando la emoción que les hizo experimentar el personaje. Se valora la imagen mental del personaje, descubren que hay otra historia, su propia historia en el personaje que su mente construye: “un margen de maniobra en el destino personal y social”. (M. Petit)</p>

<b>Estrategia 5:</b>	<b>“Lectura dramatizada”</b> <b>Libro: Arturo y Clementina...Autor: Adela Turín</b> <b>Tema de sexualidad: Violencia de género.</b>
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comprender un texto.</b></li> <li>• <b>Trabajar la literalidad y acceder a las entre líneas del texto a partir de la interpretación-reflexión (Cassany, Garrido).</b></li> </ul>
Recursos	Proyector, computadora, cuento digitalizado. O cuento físico (pueden utilizarse fotocopias para todos).
Tiempo	40 minutos.
Actividad	Se proyecta al grupo el cuento y se lee en voz alta interpretándolo. Se trata de transmitir a los espectadores la expresividad del texto, representando las emociones que el autor ha puesto en él. El facilitador inicia la lectura para guiar la interpretación y posteriormente solicita lectores voluntarios.
Evaluación	Cualitativa: Al delinear las personalidades de Arturo y Clementina con las pinceladas descriptivas de la autora y los matices de la voz de los chicos, se evidencia la comprensión del texto. En este cuento hay mucho trabajo psicológico que acompaña a la lectura pues en el transcurso de la misma se descubre la violencia emocional que da pie para el debate posterior a la lectura, sobre qué es lo que detona el actuar de los personajes.



<b>Estrategia 6:</b>	<p><b>“Lo que no dice el texto”</b> ( elaboración propia)</p> <p><b>Libro: Comemos en la tina</b> <b>Autor:</b> Ángela Shelf</p> <p><b>Tema de sexualidad:</b> Qués es la normalidad/respeto a la diferencia.</p>
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comprender un texto</b></li> <li>• <b>Acceder al contenido no escrito en el texto (lectura crítica) a partir de un mapa mental (Wray y Lewis).</b></li> </ul>
Recursos	<p>Fotocopia de la portada del cuento</p> <p>Pliego de papel bond</p> <p>Marcadores de colores</p> <p>Cinta adhesiva</p>
Tiempo	40 minutos
Actividad	<p>En voz alta se lee el cuento en colaboración con los chicos, quienes tendrán que predecir en dónde comen los personajes antes de que el facilitador cambie de página y verifiquen si están o no en lo correcto.</p> <p>Posterior a la lectura con la imagen del cuento al centro del papel bond y siguiendo el orden de las manecillas del reloj se realizará en plenaria un mapa mental para analizar el cuento. Con distintos colores se escribirá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tipo de texto</i></li> <li>• <i>Autora</i></li> <li>• <i>Ilustrador</i></li> <li>• <i>Personajes</i></li> <li>• <i>Argumento</i></li> <li>• <i>Tipo de narrador</i></li> <li>• <i>Escenario</i></li> <li>• <i>Tema de la historia</i></li> <li>• <i>Lo que no está escrito en el cuento</i> (la evocaciones que detona y lo que se puede concluir a partir de los conocimientos y experiencias previas), para guiar el análisis de lo no escrito se escriben las frases: “<i>Yo creo...</i>”, “<i>Yo siento...</i>”, “<i>Yo pienso...</i>” respecto al texto. Las respuestas describen los conocimientos y experiencias del lector.</li> </ul>
Evaluación	<p>La participación al elaborar el mapa mental denota el grado de comprensión que se ha alcanzado de la información leída. Leer más de lo que está escrito significa que se pudo acceder a leer entre líneas a una lectura crítica.</p>