



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO CENTRO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA



**EI FOMENTO A LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO
DE LA ESCUELA PRIMARIA “CLUB 20-30”, EN LA ALCANDÍA
IZTACALCO, CIUDAD DE MÉXICO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE
LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA

P R E S E N T A:

DIANA CAMPILLO MALTOS

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO, 2024.

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 08 de noviembre de 2023.

P R E S E N T E

LIC. DIANA CAMPILLO MALTOS

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

EL FOMENTO A LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA "CLUB 20-30", EN LA ALCALDÍA IZTACALCO; CIUDAD DE MÉXICO.


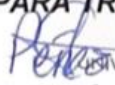
A propuesta de la directora de tesis **MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

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

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MTRA. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA
SECRETARIA (O)	MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ
VOCAL	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS
SUPLENTE	MTRA. GENOVEVA PIEDRA RODRIGUEZ
SUPLENTE	MTRA. JAZMIN HYDEE VAZQUEZ ORTEGA

A T E N T A M E N T E
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ

DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional nuevamente por permitirme pertenecer a esta institución, ahora como estudiante de posgrado, por su contribución en la reconfiguración de mi práctica docente.

A mi directora de tesis, la maestra Anabel López López por brindarme la asesoría, el apoyo y acompañamiento en la elaboración del trabajo. Por su ejemplo de profesionalismo y compromiso con la educación.

A mis padres, María del Socorro y Vicente, por los exhortos para no abandonar el deseo de culminar y cumplir un sueño. Por enseñarme a ser perseverante y no cesar en la adversidad. A mis queridos hermanos y hermanas que con su compañía y risas constantes son un descanso y aliciente que me permiten recobrar el aliento para continuar.

A mis colegas y amigas, Aida y Elizabeth, por estar presentes en todos los eventos, por escucharme y animarme para proseguir a la meta, así como ser un ejemplo de entrega y compromiso con las infancias.

A Isabel, mi compañera y amiga de maestría, quien siempre estuvo atenta para ser un apoyo cuando las situaciones se complicaban, por sus consejos y aportaciones en la elaboración de este trabajo.

A la maestra Ana María Vázquez Castro y a la directora Gabriela Hernández Flores por apostar en la innovación y la transformación de la práctica docente y su apoyo en el trabajo realizado.

Al autor de la vida y del amor, quien con su inconmensurable gracia me ha permitido llegar hasta aquí.

A todos y todas, ¡gracias!

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	9
I. OBSERVATORIO DE LA REALIDAD	13
A. La intervención del Estado en educación	13
1. Panorama Internacional de la Educación	14
2. Panorama Nacional de la Educación	18
B. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011 y sus modificaciones a partir de 2004	24
1. La atención a la lectura en la RIEB	26
2. Acuerdo 592	31
3. Modelo Educativo 2018	32
II. EL PUNTO DE PARTIDA PARA LA INTERVENCIÓN. EL DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO	37
A. La realidad del Fomento a la Lectura	37
1. Los actores educativos	41
2. El diseño del Diagnóstico Específico	44
3. Instrumentos	46
B. Evaluación del Diagnóstico Específico	54
1. Planteamiento del problema	55
2. Preguntas de indagación	56
3. Supuestos teóricos	56
C. Memoria escrita de una experiencia pedagógica	57
1. La documentación Biográfica-Narrativa	57
2. Técnicas e instrumentos en la Documentación Biográfico-narrativa	58
3. Documentación Narrativas de Experiencias Pedagógicas	59
III UNA MIRADA AL FOMENTO A LA LECTURA	61
A. Aportes sobre el Fomento a la Lectura	61
1. Leo, invento y me divierto	61
2. Lectura compartida	63
3. Lectura en libertad	64
4. Para leer en un sentón	65
5. Lectores que seleccionan sus textos	67
B. Fundamentación teórica pedagógica	69
1. Aportes teóricos sobre el Fomento a la Lectura	69
2. Pedagogía por Proyectos	85

IV	UN CLUB DE LECTORES	105
A.	Elementos metodológicos de la indagación y la intervención	105
1.	El contexto	105
2.	Los participantes	106
3.	Descripción espacio-temporal	108
B.	La Intervención Pedagógica	109
1.	Propósitos de la Intervención Pedagógica	109
2.	¿Para qué leer?	110
3.	Listado de acciones previstas y de los recursos disponibles	111
4.	Competencias	112
5.	Procedimiento de la intervención	113
6.	Evaluación y seguimiento	118
V.	LA TRAVESÍA DE LA FORMACIÓN DE UN CLUB DE LECTORES... LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	123
A.	Informe Biográfico-narrativo	123
	Episodio 1. Un encuentro con la cultura escrita	124
	Episodio 2. Una presentación inesperada	132
	Episodio 3. Juntos es mejor...Un proyecto por el método de proyectos	142
	Episodio 4. Nuestro primer proyecto con Pedagogía por Proyectos	150
	Episodio 5. La copa 2019	163
	Episodio 6. La ciudad de la plastilina	173
	Episodio 7. Un picnic literario	181
	Episodio 8. El final de la travesía	194
B.	Informe General de la Intervención Pedagógica: Los resultados	202
1.	Metodología de la investigación	203
2.	El contexto y el Diagnóstico Específico	204
3.	Sustento teórico	206
4.	Metodología de la Intervención Pedagógica	208
5.	Los resultados	212
	CONCLUSIONES	217
	REFERENCIAS	223
	ANEXOS	231

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas de relevancia en las últimas décadas en materia educativa, es la enseñanza y aprendizaje de la lengua en las escuelas, sobre todo en los primeros años de escolarización, y no únicamente en el sentido de alfabetizar a los educandos, es decir, de introducirlos a la lectura y escritura, de que los estudiantes adquieran la capacidad de decodificar símbolos. Si bien es un logro que favorece la formación del estudiante, es apenas el comienzo de un gran reto: el acercamiento de los niños a la lectura, la cual no sólo la mire como un medio útil de comunicación con su entorno, sino además, con la posibilidad de incorporarla en su vida como una práctica cotidiana. Esto significa imprimir en el niño el hábito de la lectura, como una actividad necesaria e indispensable a lo largo de su vida, como herramienta para reflexionar y comprender el mundo circundante, y además como medio para construir nuevas ideas, la cual resulte como una acción voluntaria. Sin embargo, cabe destacar, que a la mayoría de los docentes no les resulta sencilla dicha labor, pues en muchos casos únicamente se consigue que los estudiantes decodifiquen o como dice Garrido (2014) sean *lectores elementales*, esto es, que sólo lean textos por solicitud o necesidad.

Esta problemática puede responder a diversas causas. Una variedad de autores han expuesto sobre los retos que implican el Fomento a la Lectura. Al respecto Chambers (2007), refiere que un arsenal de factores influyen para que un lector tenga la disposición y la concentración para leer y que en su conjunto se pueden nombra como “el ambiente de la lectura”, entre las que destaca la disponibilidad y acceso a los libros. Por su parte, Garrido (2014) señala la importancia del mediador para acercar la lectura a los estudiantes, enfatizando no sólo en las estrategias o medios que emplea para su fomento, sino también de sus hábitos lectores, los cuales tendrán implicaciones (en el caso de los docentes) en su práctica educativa.

Una de las formas de acercar a niños, jóvenes y adultos a la lectura, es a partir de estrategias de fomento, las cuales permitan de una manera lúdica o creativa despertar el interés, la participación y el gusto por la lectura.

El propósito general de la presente tesis es, en primer lugar, conocer los posibles motivos que dan lugar a esta problemática, a partir de un estudio y análisis del Sistema Educativo Nacional en materia de Fomento a la Lectura acompañado de una propuesta de Intervención Pedagógica; asimismo lograr que los estudiantes participen y se acerquen por interés a la lectura, estimulados a partir de estrategias de Fomento a la Lectura.

En el primer capítulo, *Observatorio de la realidad* se muestra un acercamiento a la política educativa, su definición y su intervención en el diseño de proyectos educativos en relación al Fomento a la Lectura, así como un panorama internacional y nacional de las organizaciones financieras y su influencia en materia educativa en países de América Latina, en específico en México. Asimismo se abordan los diversos programas de lectura implementados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde su creación en 1921 hasta el año 2019, con el propósito de dar a conocer su funcionamiento, alcance y logros en materia de lectura. En el mismo capítulo, se encontrará un recorrido así como un análisis de la Reforma Integral de la Educación básica (RIEB) 2011 y sus modificaciones a partir de 2004 en los tres niveles que lo componen; así como del actual modelo educativo 2017, el cual dio inicio en el ciclo escolar 2018-2019.

En el segundo capítulo *El punto de partida para la intervención* se aborda el Diagnóstico Específico, en relación con el Fomento a la Lectura, en el que se muestra, como primer momento una delimitación de la problemática específica, mostrando los datos de la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (ENLE) 2015; los instrumentos y técnicas empleadas para conocer a los participantes de la intervención educativa como los padres de familia, docentes y estudiantes; así como los resultados que arrojaron de su aplicación, los cuales contribuyeron a la

construcción del planteamiento del problema, y que sirvió para la elaboración de las preguntas de indagación y de supuestos teóricos.

En el tercer capítulo *Una mirada al Fomento a la Lectura* se presenta el sustento teórico conformado por los antecedentes sobre el objeto de estudio, la fundamentación teórica pedagógica y la exposición de la estrategia formativa de Pedagogía por Proyectos. En el breve *estado del arte* se muestran algunos trabajos de proyectos de intervención en el marco del Fomento a la Lectura en educación básica. De estas investigaciones se extrajeron elementos que aportaran al presente trabajo de investigación como estrategias lúdicas y creativas. Con respecto a Pedagogía por Proyectos, se expone una breve explicación sobre su origen y su propuesta pedagógica con relación a la visión de la lectura y escritura en la práctica educativa.

En el cuarto capítulo, *Un club de lectores* se plantea, en primer lugar, los elementos metodológicos de la indagación y de la Intervención Pedagógica, la cual incluye mencionar las características de los participantes del proyecto educativo, así como una descripción del espacio donde tuvo lugar la intervención y el tiempo de su aplicación. Asimismo se muestran los propósitos del proyecto, la justificación de su acción; el listado de acciones previstas y de los recursos posibles; las competencias a desarrollar y sus respectivos indicadores; el procedimiento particular de la intervención y la forma en que se llevó a cabo la evaluación y seguimiento de esta propuesta de trabajo.

En el quinto capítulo, *La travesía de la formación de un club de lectores...la Intervención Pedagógica* se encuentra el desarrollo del diseño de Intervención Pedagógica del capítulo precedente. En él se describe a partir de un relato único las prácticas educativas llevadas a cabo con el grupo de 2º "A", presentado por episodios; además de un breve recuento sobre la historia de vida del autor de la presente obra, en relación con la formación docente y acercamiento con el objeto de estudio. También, al final de este se hallará un informe general.

Por último, están las referencias consultadas para la construcción y fundamentación teórica del trabajo de investigación. Asimismo se incluyen los Anexos, los cuales son nombrados dentro del texto para que el lector conozca los instrumentos y evidencias que resultaron de la Intervención Pedagógica.

Cabe destacar, que este trabajo no pretende dar respuesta a la totalidad de todos aquellos factores presentes en el “contexto social de la lectura” (Chambers. 2007:13); pero sí ofrecer, a partir de la experiencia llevada a cabo durante el trayecto de la Intervención Pedagógica, la oportunidad de compartir otras formas de acercamiento a los niños a la lectura.

I. OBSERVATORIO DE LA REALIDAD

En la primera parte de este capítulo se plantea la política educativa presente en México y su implicación en el diseño de propuestas o acciones que tendrán impacto en el ámbito de la educación. En la segunda parte, se aborda los organismos internacionales y nacionales, los cuales emiten “recomendaciones” y que además tienen influencia en las decisiones para el desarrollo de nuevas orientaciones en la creación de proyectos educativos en América Latina. Por último, se exponen las Reformas hechas en los distintos niveles que conforman la educación básica en México, desde 2004 hasta 2011 y el Nuevo Modelo Educativo 2017, para el nivel preescolar, primero y segundo año de primaria y el primer grado de educación secundaria.

A. La intervención del Estado en educación

Para poder arribar al contexto internacional y nacional del Fomento a la Lectura es necesario puntualizar qué es política educativa, pues en torno a ella es que se toman las decisiones en el ámbito educativo.

Al respecto, se puede señalar que “La política educativa surge como un aspecto de la política general que realiza en una época y en un lugar determinado. Hablar de política educativa es referirse a la intervención del Estado en educación”. (Gamboa, 1979:18-19), Esta definición alude al papel protagónico del Estado en materia educativa, como principal responsable de las reformas a la educación, y en consecuencia en la implementación de estrategias de Fomento a la Lectura.

Es importante subrayar que estas políticas, serán implementadas por el secretario en turno, el cual realiza una reforma conforme a los intereses de los grupos de poder así como por aquellas que dicten los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), los cuales, como se verá más adelante, poseen mayor interés en imponer una política mundial homogénea de carácter económico, más que educativo.

Es por ello, que es importante abordar los aportes de estos organismos desde un panorama internacional, para tener mayor claridad sobre su influencia en las decisiones y en los proyectos sociales del país.

1. Panorama Internacional de la Educación

Para conocer las actuales reformas a la educación en México, es ineludible realizar un estudio del panorama internacional al respecto de la situación actual de la educación. Para ello, es necesario abordar la influencia del extranjero a través de diversos organismos, que tienen como propósito principal emitir “recomendaciones”, las cuales están diseñadas para ponerlas en marcha a nivel mundial de manera homogénea (Alaníz, 2008).

Estos organismos, aunque son independientes unos de otros muestran un interés común. El FMI es el encargado de regular los sistemas monetarios, mientras que el BM financia proyectos sociales entre los que destaca el educativo, sin embargo condicionan en el cumplimiento de las políticas establecidas. Otra de las actividades que realiza este último organismo es la de fungir como consultoría a través de la promoción de proyectos, seguimiento y evaluación de los mismos.

Uno de los aspectos de mayor énfasis que promueve el BM en materia educativa, es el incluir en los proyectos para el desarrollo criterios de eficiencia y competitividad, el cual se plantea desde la educación básica hasta completarla en el nivel superior.

Cabe mencionar que una de las principales propuestas que realiza el BM para la educación básica es la *flexibilidad*, en el que se hace referencia a la introducción de competencias que tienen un vínculo con el mercado laboral, no obstante, cuando no se cumple lo establecido, éste emite sanciones que representan pérdidas económicas al país que le ha otorgado el financiamiento.

a. Globalización y educación

Uno de los temas de mayor relevancia para comprender la competitividad es la *globalización*, ya que a partir de ésta, se tejen las relaciones entre Estado, la educación y los organismos internacionales que dan orientación al rumbo de la política educativa. En este sentido, se puede señalar que:

...globalización se usa para designar muchas cosas diferentes pero se corresponde con todo lo que hace que cada día haya menos obstáculos al tránsito, en todas direcciones, de personas, informaciones, ideas, bienes, servicios, inversiones y otras cosas parecidas. O para decirlo con rigor científico, que cada día el mundo sea más redondo. (Ferraro, 2001:11)

De esta manera, los países de [casi] todo el mundo abren sus fronteras, para dar paso a una nueva manera de interconectar con el resto. De no ser así se condenaría al fracaso y al estancamiento de su desarrollo económico y social.

Es así como surge la financiación de proyectos educativos, los cuales tienen la función de crear un perfil que responda a los requerimientos de capacidades en un mundo intercambiable, y no sólo de productos o servicios sino también de capital humano, en el que no es suficiente que el estudiante y futuro trabajador posea conocimientos sino además tenga las habilidades de adquirir nuevos y ponerlos en práctica en diversos escenarios de su contexto y más allá de sus fronteras. Es por ello que en el mundo actual no sólo es suficiente que la escuela logre la alfabetización de los estudiantes, sino además que se alcancen los estándares de lectura requeridos en un mundo en que también la información y el conocimiento se

reformula en un continuo permanente. Pero... ¿por qué se incorpora como parte del lenguaje en la educación? Ante este cuestionamiento, se puede responder que:

...la motivación primera y principal para la introducción del nuevo lenguaje reside en la pretensión de lograr unos mínimos comunes en los sistemas educativos de los países miembros, en orden a constituirse en una potencia económica capaz de competir en la economía global. (Gimeno, 2008:31)

Como se puede ver, abordar el tema de competencias, es sin duda alguna, hablar de economía, de esta manera, los intereses de los grupos de poder, están centrados en la formación de personas con capacidades para responder a las demandas de la *globalización*.

b. Organismos internacionales y el Fomento a la Lectura

Uno de los organismos internacionales de carácter intergubernamental, que tuvo su origen en 1971, y que recibe apoyo de la UNESCO, es el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), el cual:

...trabaja en la creación de condiciones para el desarrollo de sociedades lectoras. Para ello orienta sus acciones hacia el fomento de la producción y circulación del libro; la promoción de la lectura y la escritura, la formación de los actores de la cadena del libro y el estímulo y protección de la creación intelectual. En este sentido, da asistencia técnica en la formulación de políticas públicas, genera conocimiento, divulga información especializada, desarrolla e impulsa procesos de formación y promueve espacios de concertación y cooperación. (CERLALC, 2018: nd).

De manera que el CERLALC se ocupa en crear las condiciones para la construcción y el fortalecimiento de sociedades lectoras en Iberoamérica. Relacionados con el tema del Fomento a la Lectura, México es uno de los países que recibe el apoyo y asesoramiento de este organismo.

Dicho organismo presentó un plan para México con el nombre *Programa de fomento para el libro y la lectura* para el periodo 2016-2018 que consistió en garantizar la práctica y el libre acceso a la lectura, así como el ejercicio pleno de la cultura escrita de calidad, en un ambiente de inclusión y pluralidad, en cualquier ámbito en que se desarrolle la persona (CERLALC, 2017). En el programa se trazaron objetivos y metas, entre los que destacan:

1. Incrementar los puntos de acceso a la lectura y hacer más eficiente el uso de la infraestructura existente en espacios de educación formal y no formal.
2. Aumentar el porcentaje de gusto por la lectura en la población y el promedio de lectores.
3. Incrementar el número de acciones dirigidas a la capacitación y profesionalización de promotores de la lectura dentro y fuera del sistema educativo nacional.
4. Ampliar la oferta de materiales de lectura en diferentes soportes y diversificar los contenidos (CERLALC, 2017:68).

Cabe resaltar que para el año 2017 el plan había logrado un 60% en su porcentaje de ejecución, puesto que para entonces, el CERLALC indicaba que existían dificultades, dado que se requería de una participación activa de los tres niveles de gobierno cuyo propósito sea "...desarrollar verdaderamente una política pública que pondere a la lectura y la escritura como estrategias transversales y que atienda a diversos sectores de la población" (CERLALC, 2017:69), así como la necesidad de integrar personal que ofrezca seguimiento y acompañamiento, ya que debido a que existe una participación con instancias estatales, estas carecen de recursos humanos que puedan atender a la comunidad. De modo que una de las recomendaciones de dicho organismo es unir esfuerzos para generar y fortalecer alianzas en beneficio de desarrollo de una sociedad lectora en México.

En síntesis, los países que forman parte de la economía global, tienen un interés fundamental en elaborar un currículo flexible, que permita la formación de personas con competencias, capaces de actuar en un mundo que demanda de nuevas habilidades en diversas áreas, como la política, económica, social, educativa, etc. De esta manera, es importante mencionar que países como México, forman parte

de la nueva dinámica en la que actualmente el mundo se interrelaciona y que en definitiva trastoca la vida en las aulas.

2. Panorama Nacional de la Educación

Desde la década de 1990, países de América Latina, han tenido que asumir los programas que realizan los organismos internacionales como es el caso de las pruebas estandarizadas y el enfoque por competencias que se asume en el ámbito educativo. El sometimiento y/o cumplimiento a estos proyectos, debe ser una prioridad, sobre todo cuando existe un factor económico presente en dicha relación, puesto que son financiados.

México, es uno de los países que recibe “recomendaciones” de los organismos mencionados, así como uno de los clientes de las asesorías que ofrecen y que son contratadas para la creación de proyectos educativos. Esto, más que un beneficio al sistema educativo, se convierte en un gasto que está presente en cada sexenio, cuando el presidente en turno, elige al secretario de educación que estará al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP); los cuales, como cada seis años, solicitarán estudios para conocer aquellos problemas educativos que aquejan al país, presentes desde hace más tres décadas; tales como el rezago educativo, la deserción, el analfabetismo y otros de reciente incorporación, como la medición de los estándares curriculares, la adquisición de competencias y los niveles de comprensión lectora.

Actualmente, los programas de educación básica, en sus tres niveles (preescolar, primaria y secundaria), están diseñados bajo el enfoque por competencias. Su definición ha sido uno de los temas con mayor presencia en foros, seminarios y debates educativos, ya que por ser un término presente en otros ámbitos (como el laboral), puede prestarse a confusiones. Diversos autores lo han abordado y definido, sin embargo en el presente trabajo se definirá como:

...la habilidad de satisfacer con éxito a las demandas de un contexto o situación, movilizando los recursos psicológicos necesarios (de carácter cognitivo y metacognitivo). Las competencias básicas son aquellas que capacitan a los individuos para participar activamente en múltiples contextos o ámbitos sociales (Gimeno, 2008:37).

De esta manera, la educación en México ha diseñado diversas competencias para las diferentes asignaturas presentes en el currículo, sin embargo pese a los esfuerzos del gobierno por promocionar el “enfoque” en diversos medios impresos y televisivos, no ha tenido aceptación entre los profesionales de la educación y algunos críticos, puesto que su aplicación no es apta para un país como el nuestro, ya que supone la adquisición de habilidades y destrezas para responder en un mercado laboral, no obstante la SEP lleva a cabo acuerdos para materializarlos en los programas de educación básica. Los acuerdos mediante los cuales, a nivel México se fueron haciendo tangibles los mandatos de los organismos internacionales se encuentran en la Alianza por la Calidad de la Educación, que entró en vigor el 15 de mayo de 2008 y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, expedida en 1992.

A partir de estos acuerdos nace la necesidad de introducir las competencias en un nuevo “modelo educativo”. Ejemplo de ello, se muestra en la Alianza por la Calidad de la Educación en el que se estableció “el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos a la Educación Básica” (SEP, 2011:19).

De modo que, a partir de este acuerdo se establece una articulación de la educación preescolar, primaria y secundaria, misma que fue publicada en el Acuerdo 592 en el Diario oficial de la Federación el 19 de agosto de 2011, culminando con la Reforma Integral de la Educación Básica.

a. El Fomento a la Lectura en México

En materia de Fomento a la Lectura, México ha buscado, a través de la aplicación de diversos programas nacionales la difusión del libro, cuyo propósito ha sido, en primer lugar abatir el índice de analfabetismo que por muchos años representó un lastre para el progreso de la educación en el país. Con la llegada del educador y político José Vasconcelos a la Secretaría de Educación Pública en 1921 y su visión en la instalación de bibliotecas públicas en diversos puntos del territorio nacional como parte de un proyecto para contrarrestar esta problemática, logró disminuir la población analfabeta la cual representaba un poco más de la mitad de los habitantes. Durante los siguientes años se siguió dando énfasis en la alfabetización de adultos a través de campañas nacionales. No obstante, a pesar de los avances, se reconocía que se debía elaborar un proyecto que permitiera que todos los estudiantes tuvieran acceso a la enseñanza y a la promoción del libro por lo que en 1959 se establece la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (Conaliteg), con el entonces secretario de educación Jaime Torres Bodet, a través de la formulación del Plan de Once Años.

Con el establecimiento de bibliotecas públicas, así como la gratuidad del libro de texto, el cual favoreció a que los niños contaran con un pequeño acervo que se extendía como un beneficio para el resto de la familia, representó por muchos años un único camino para el Fomento a la Lectura.

Durante la década de 1970, a partir de estudios realizados principalmente en el estado de Nuevo León en torno al fracaso escolar en primero y segundo grado de educación primaria, -puesto que había un índice alto de reprobación-, se comenzó a reconceptualizar la lectura, ya que por muchos años todavía en la década de los años setenta, el término “descifrar” se encontraba muy centrado en el concepto mismo de lectura, pues “saber leer” significaba que un individuo era capaz de leer [descifrar] adecuadamente un texto escrito (Gómez, 1999). El resultado de estas investigaciones llevo a que la atención en relación a la lectura, ya no se centrará en

que el estudiante descifrara de manera mecánica sino que tuviera comprensión en su lectura, dando inicio a una visión distinta a la cultura escrita.

Una iniciativa emprendida en la misma década fue la Colección SEP-Setentas la cual "...constituyó un esfuerzo editorial notable, pues su formato de bolsillo aspiraba a ser parte de las bibliotecas personales de un sector con niveles de estudios universitarios". (Secretaría de Cultura, 2017:17). Su aceptación fue tan extensiva que logró ratificarse luego como SEP/80.

Más tarde, en la misma década, la SEP implementó propuestas que permitieran favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura, tales como el proyecto "Implantación de la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita" (IPALE) y la Propuesta para el Aprendizaje de la lengua Escrita (PALE)¹

Tiempo después, la SEP lanza un nuevo programa en 1986 denominado: Rincones de Lectura, el cual mantuvo su permanencia hasta el año 2000 y cuyo objetivo fue la formación de lectores a través de su colección "Libros del Rincón", que consistía en entregar a cada escuela un paquete de libros que estuvieran a disposición de los niños en el aula. Asimismo, se pretendía introducir la figura de promotor de lectura, que fungiera como vínculo entre el libro y el niño:

Con los Libros del Rincón se busca consolidar espacios para formación e interacción de maestros, bibliotecarios y padres de familia, crear promotores de la lectura que satisfagan las necesidades culturales tanto de los alumnos en lo individual como dentro de sus familias y comunidades. Fue y aun es una respuesta a la necesidad de acortar la brecha entre el libro, la lectura y los educandos, en un afán de garantizar el pleno ejercicio a la cultura desde el aula. (Secretaria de Cultura, 2017:19).

¹ Poco tiempo después se integra al proyecto las matemáticas quedando con el nombre Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM) cuya intención consistía en dar asistencia y capacitación a docentes de primer y segundo grado de educación primaria, el cual fue dirigido en sus primeros años por especialistas en Educación Especial.

Con este programa, la lectura cobró mayor relevancia, no sólo en la escuela sino además en el espacio pedagógico donde pasa el mayor tiempo los estudiantes: el aula. De esta manera, se presentó a la lectura como parte fundamental de la formación de los niños y las niñas al insertarse en su cotidianidad. Asimismo a partir de este programa se plantea la necesidad de destinar un tiempo durante la jornada para la lectura y el intercambio entre estudiantes y maestros.²

Durante la década de 1990 surgen dos nuevos programas para atender el Fomento a la Lectura en las escuelas. El primero de ellos denominado Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL) en 1995 y el segundo Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (Pronalees). Este último proyecto, además de tener sus antecedentes en el PALEM tenía como propósito “realizar una revisión analítica de los planes y programas de estudio de la asignatura de Español para primaria, en sus seis grados” (DOF, 2001: nd). Entre sus principales propósitos se indican los siguientes:

- Elaborar materiales educativos para maestros y alumnos (Libro para maestro, Libros para el alumno, ficheros, etc.)
- Revisar los programas
- Capacitar y apoyar a los maestros a través de asesorías
- Apoyar la labor magisterial en el área de español
- Implementar y consolidar los Círculos de Lectura. (Ramírez, 2011:2)

Con estas acciones se buscó el acercamiento a la lectura en la educación primaria, así como incluir en este nuevo proyecto la consolidación de un programa nacional de lectura. Finalmente a partir de estas experiencias se crea para el periodo 2001-2006 el Programa Nacional de Lectura (PNL) con el que no solo se buscaba dar continuidad a los programas que le antecedieron, sino además se promovió la instalación de bibliotecas de aula para el Fomento a la Lectura.

² Aspecto relevante de este proyecto es que durante la dirección de Felipe Garrido en 1994 en el programa, Rincones de Lectura colocó como una prioridad la capacitación al magisterio en estrategias de fomento a la lectura y escritura, así como en la exploración del acervo que recibían.

Por medio del PNL, se trató de dotar de bibliotecas escolares y de aula como una forma efectiva de acercar a los niños a los libros, cuyo propósito fue el de estimular el hábito de lectura como parte de la formación de los estudiantes en sus tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). Asimismo se plantea el compromiso de actualizar al personal encargado de bibliotecas escolares para hacer más efectiva la promoción de los títulos con los que se cuenta en sus escuelas, así como el mejoramiento de las condiciones en las que operan.³

Otro de los programas de Fomento a la Lectura que se dio a conocer en el año 2008 es el de *México lee*, el cual tenía como tarea sustantiva la formación de ciudadanos plenos capaces de comunicarse eficazmente. Con este proyecto se buscaba “un usuario pleno de la cultura escrita, es decir, alguien que ha desarrollado todas sus habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.” (SEP, 2008:7). Este programa fue de poca duración, ya que concluyó en el año 2012 con la llegada de un nuevo presidente y secretario de educación.

Una de las iniciativas emprendidas para el ciclo escolar 2011-2012, es la Estrategia Nacional 11+ 5 cuya intención era llevar cinco acciones a lo largo de once meses. Estas acciones fueron nombradas como Actividades permanentes, las cuales son: 1) Lectura en voz alta a cargo del docente; 2) Círculos de lectores en el aula; 3) Lectura de cinco libros en casa; 4) Lectores invitados al salón de clases y 5) Índice lector del grupo. Cabe destacar que estas acciones aún se realizan en algunas escuelas

Para el periodo 2013-2014 se puso en marcha la Estrategia Nacional *En mi escuela todos somos lectores y escritores*, es una propuesta impulsada desde las bibliotecas que “ofrece a los colectivos docentes, considerando que forma parte del proyecto de la escuela y de las estrategias que se comprometen para mejorar la calidad educativa” (SEP, 2013: 3). El propósito principal de la propuesta reside en que sean

³ Una de las acciones pocas acertadas en la aplicación del Programa Nacional de Lectura, es que el acervo de las Bibliotecas de Aula y las Escolares comenzaron a ser dotadas de títulos de editoriales particulares, lo que representó en una reducción en la producción y distribución de ejemplares a las escuelas.

los profesores quienes diseñen un plan de trabajo para la promoción de la lectura en sus escuelas. Para ello, en las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) se nombrara un comité encargado de dar seguimiento a los acuerdos del colectivo docente. Entre las líneas de acción de la estrategia se encontraban los siguientes: “biblioteca escolar, biblioteca de aula, vinculación curricular, lectura y escritura en familia y otros espacios para leer.” (SEP, 2013: 4).

B. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011 y sus modificaciones a partir de 2004

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) representa el cierre de una propuesta curricular que fue planteada para ser desarrollada durante las dos décadas siguientes de su implementación y que tuvo su inicio a partir de las reformas realizadas en el 2004 en educación preescolar; en 2006 en educación secundaria y 2009 en educación primaria y que culminó en el 2011 durante la gestión del entonces presidente de México Felipe Calderón Hinojosa, con la propuesta de un cambio estructural en el Plan de Estudios, cuya intención era consolidar todas aquellas reformas enunciadas para marcar una nueva ruta de la educación del país, así como la pronunciación de una nueva política pública que ponía de manifiesto:

...la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y [...] el desarrollo de competencias que les permitan alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica (SEP, 2011:9).

De esta manera, uno de sus principales postulados es la articulación de una “propuesta formativa” que culmine con un perfil de egreso común desde el nivel preescolar hasta concluir en educación secundaria; orientada fundamentalmente, bajo el enfoque por competencias, el cual es empleado con el pretexto de responder a los cambios vertiginosos en lo político, económico y social que trae la globalización

en el siglo XXI y del que se afirmaba que el modelo educativo que le precedía no respondía a las nuevas necesidades.

La RIEB, tiene sus antecedentes en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el cual, como se mencionó en otro apartado, tuvo su expedición en 1992 y en el que se pone de manifiesto la necesaria renovación del sistema educativo nacional, con el planteamiento de un nuevo plan de estudios, el fortalecimiento del magisterio y la descentralización de la educación.

Es en el 2008 con la Alianza por la Calidad de la Educación establecida entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) donde se pone de manifiesto la reorganización del sistema educativo a través de la propuesta de una reforma curricular en la que se plantea el objetivo de “favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y el establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.” (SEP, 2011:20).

Las ideas sobre el mejoramiento de la calidad educativa, fueron plasmados en el Plan de Estudios 2011, donde se pone de manifiesto que la reforma tiene un carácter nacional y universal, para la formación de ciudadanos de México y del mundo y en el que plantea como sustento doce principios pedagógicos los cuales son considerados como ejes rectores en el desarrollo curricular.

Otra de las características principales de la RIEB es que en su mapa curricular se muestra que la educación básica se encuentra dividida por campos de formación, uno de ellos importante de abordar, es el de *Lenguaje y comunicación* ya que en este se incluye todos aquellos relacionados con las competencias comunicativas. Para este campo su relevancia puede responder a diversas necesidades, una de ellas es la referida a los cambios y las nuevas exigencias de la sociedad del siglo XXI en la que existe una gran variedad de fuentes de información.

1. La atención a la lectura en la RIEB

Uno de los temas de prioridad educativa nacional, coloca como principal eje a abordar a la competencia lectora, la cual menciona como aquella que tiene la intención de "...transmitir una idea amplia de lo que significa leer, que incluye la capacidad de reflexionar sobre lo que se lee y de usar lo escrito como herramienta para alcanzar metas individuales y sociales, mediante el aprendizaje permanente y autónomo" (SEP, 2010a: 28).

Esta descripción sobre leer, conlleva a que los estudiantes desarrollen a lo largo de su educación básica y de manera permanente, el gusto por la lectura, no obstante, el documento recomienda que una de las condiciones fundamentales para lograr dicho propósito es colocar en el centro del acto pedagógico al niño, es decir, partir de sus intereses, la cual pueda resultar una experiencia gratificante en el trayecto de su formación (SEP, 2010a).

Es importante subrayar que la SEP añade que la lectura va más allá del solo acto de "leer por placer", sino además como un determinante para el aprendizaje permanente, puesto que a partir de los cambios acelerados en la actual sociedad del conocimiento, los individuos deben adquirir mayor habilidad lectora para enfrentar los retos de una sociedad en constante cambio:

En esta época en la cual los conocimientos cambian vertiginosamente, es fundamental tener un hábito lector que garantice poseer nociones frescas y actualizadas que permita ser académicamente competente, ya que una persona con el hábito de la lectura posee autonomía cognitiva, es decir, está preparada para adquirir conocimientos por sí misma durante toda la vida, aún fuera de las instituciones educativas. (SEP, 2010a: 30).

Sin embargo, a pesar de que a lo largo de varias páginas del texto enfatiza sobre el papel fundamental de la lectura, como una de las principales actividades para la formación de pensamiento crítico o de "autonomía cognitiva", se coloca en el escenario otro elemento que se inserta como relevante y parte constitutiva del

desarrollo de la competencia lectora; es el diseño de ciertos parámetros que sirvan para valorar el avance sobre este aspecto. Estos parámetros se consideran cuantificables, por lo que priorizan tres dimensiones: velocidad, fluidez y comprensión lectora. En cada una de ellas se consideran estándares, los cuales “orientarán” al docente para saber el progreso del estudiante en su desempeño como lector, que se clasifican en avanzado, estándar, se acerca al estándar y requiere apoyo (SEP, 2010a).

Uno de los aspectos relevantes a considerar, es que, al tener la cualidad de ser cuantificable, conlleva inevitablemente que sea observable y medible, por lo tanto, para que dicha habilidad sea válida ante el evaluador, ésta debe realizarse en voz alta, de modo que, solo así tendrá validez y confiabilidad:

Una actividad permanente que debe recibir mucha atención es la lectura individual y en voz alta. La primera puede realizarse en momentos de transición entre actividades y la segunda todos los días durante 10 minutos. [...] En todos los grados es importante que el docente lea en voz alta a los niños cuentos, novelas, artículos, notas periodísticas u otros textos de interés, desarrollando estrategias para la comprensión (SEP, 2009:34).

De manera que, una lectura minuciosa a la RIEB en cualquiera de sus tres niveles: preescolar, primaria, secundaria, tal como se presentará en los siguientes apartados, devela que se encuentra permeada de contradicciones y además de posturas que se contraponen, redactadas como una especie de receta que sólo siguiendo como en el documento se instruye, se puede alcanzar el objetivo: El Fomento a la Lectura.

a. Reforma en educación preescolar 2004

En el año 2004 da inicio a los primeros cambios en la estructura curricular del Sistema Educativo Nacional, la cual fue establecida en el acuerdo 348 por el que se establece el Programa de Educación Preescolar, aunque, cabe mencionar que fueron presentadas en el 2002 tres propuestas para su puesta en marcha.

Uno de los principales argumentos para la reforma de este nivel educativo se halla en que "..., los cambios sociales y culturales, los avances en el conocimiento acerca del desarrollo y el aprendizaje infantil y, en particular, el establecimiento de su carácter obligatorio, permiten constatar el reconocimiento social de la importancia de este nivel educativo." (SEP, 2004:7).

A partir de este argumento, se pretende abandonar la idea de ser un espacio carente de sentido pedagógico para tomar el lugar de un espacio de carácter formativo. De esta manera en el programa se pone de manifiesto que uno de sus objetivos es elevar la calidad de la educación y de esta manera pretender cumplir su propósito como parte de la articulación de la educación básica.

Uno de los principales aspectos que aborda el programa de educación preescolar es el papel del docente en la formación de los pequeños, dando la apertura de poder elegir la metodología apropiada; sin embargo más adelante señala que estos serán guiados únicamente con la selección que la docente realice de los que se muestran en el programa.

Por otra parte, la estructura del documento se halla por los siguientes apartados: "1. Fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos, II) Características del programa, III) Propósitos fundamentales, IV) Principios pedagógicos, V) Campos formativos y de competencias, VI) La organización del trabajo docente durante el año escolar, VII) La evaluación". (SEP, 2004:8).

Una de las principales características del programa es que se considera flexible y de "carácter nacional", cuya intención refiere a compartir propósitos y competencias comunes en la población preescolar de los niños y niñas de todo el país, lo que significa que, al ser nacional se comparten propósitos, para lograr el principal objetivo: "...garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas." (SEP, 2004:21).

De acuerdo con lo establecido en su objetivo, se pretende que los niños, desde una edad preescolar adquieran competencias (habilidades, conocimientos y actitudes) con base en las exigencias del sistema económico, social y cultural vigente, lo que representa en cierta medida una contradicción en su carácter flexible y abierto.

Ahora bien, así como se manifiesta en el Plan de Estudios 2011, el programa se encuentra organizado en campos formativos. El que concierne este trabajo “Lenguaje y comunicación” establece una prioridad al lenguaje oral como medio para otorgar significado a expresiones, así como en la adquisición de nuevas palabras que contribuyan a un mejor “acceso” al conocimiento. Sin embargo, como se verá a lo largo del presente capítulo el tema de las competencias será un referente constante desde este nivel educativo hasta el término de la educación básica.

b. Reforma en educación secundaria (2006)

La reforma de la educación secundaria (RIES) establecida en el acuerdo 384, entró en vigor en agosto de 2006 en la gestión del entonces presidente de México Vicente Fox Quesada; no obstante su aplicación se llevó a cabo únicamente en primer grado. La reforma de este nivel educativo cobra relevancia cuando en 1993 se publica, en el diario oficial de la federación la nueva Ley General de Educación, en el que establece, en su artículo 4ª que todo ciudadano mexicano deberá cursar obligatoriamente la educación secundaria, y que además se consolidaría como el cierre de un ciclo obligatorio. Esta acción pretendía otorgar una mayor definición a este nivel educativo. De manera que este nivel se define como:

Componente fundamental y etapa de cierre de la educación básica obligatoria. Mediante ella la sociedad mexicana brinda a todos los habitantes de este país oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida; enfrentar los retos que impone una

sociedad en permanente cambio, y desempeñarse de manera activa y responsable como miembros de su comunidad y ciudadanos de México y del mundo. (SEP, 2006:5).

Sin embargo, más allá de adquirir un carácter obligatorio y como cierre de la educación básica, la reforma de la secundaria captó la atención de diversos profesionales de la educación e interesados en materia educativa, por sus modificaciones en el mapa curricular, puesto que hubo una disminución en las asignaturas, las cuales pasaron de 34 a 27 con la nueva reforma. Asignaturas como historia, geografía y formación cívica y ética, se redujeron en la impartición de números de horas.

Uno de los aspectos relevantes que se plantean en la RIES, en cuanto a lectura y escritura, es que tiene como propósito fomentar las "prácticas sociales del lenguaje", "así como a contribuir en su formación como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje."(SEP, 2006: 33).

Lo anterior representa que los estudiantes de este nivel tengan la oportunidad de tener un acercamiento a los diversos géneros, escritores así como de épocas y culturas de la literatura universal.

c. Reforma en educación primaria (2009)

En agosto de 2009 se inicia con la reforma de la educación primaria, la cual, pretendía concretar un proyecto educativo nacional: la articulación de la educación básica, cuyo principal objetivo se centró en el trazo de un trayecto formativo congruente en materia curricular, así como consolidar en los tres niveles el enfoque por competencias, el cual se plasmó dos años más tarde con el Plan de Estudios 2011.

Uno de los principales planes que intervinieron en la transformación de la educación primaria fue el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el cual, a través de los

objetivos marcados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu) plantea que es ineludible “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en SEP, 2009:9).

Estos objetivos se hallan en un interés de fondo, como es la preparación de los estudiantes para “contribuir” en el desarrollo de una economía globalizada. Por ello, la pretensión de articular la educación básica en la que cuenten con los mismos objetivos y el mismo enfoque nombrado “por competencias”. Es en esta reforma, donde se plantea que el colectivo docente, deberá desarrollar en los alumnos cinco competencias. Además una de sus principales propuestas en la asignatura de español la enseñanza de los contenidos se realice a través de proyectos, los cuales serán generados por un aprendizaje esperado lo que representaría un intento por abandonar las prácticas de enseñanza por unidades temáticas.

2. Acuerdo 592

El 19 de agosto de 2011 el secretario de la SEP Alonso José Ricardo Lujambio Irazábal da a conocer el acuerdo secretarial 592 por el que se establece la articulación curricular de la educación básica, donde se pone de manifiesto la vinculación pedagógica de los tres niveles educativos, considerando las reformas establecidas en los acuerdos 348 en preescolar, 181 en primaria y 384 en educación secundaria, estipulados en 11 artículos y dos transitorios. En él se manifiesta la pretensión de orquestar un enfoque pedagógico común, así como el establecimiento de Estándares curriculares, los cuales estarán enmarcados en un plan nacional y en los programas correspondientes a cada grado y asignatura. Asimismo se establece un perfil de egreso al término de su trayecto del ciclo obligatorio.

3. Modelo Educativo 2018

El nuevo modelo educativo es resultado de la Reforma Educativa, el cual tuvo inicio a partir de una propuesta pedagógica en el año 2016, bajo la premisa de que “los niños son primero”. La reorganización del Sistema Educativo, responde a la necesidad de formar estudiantes que respondan a las necesidades de una sociedad cambiante que demanda de individuos capaces de aprender a aprender, así como de pensamiento crítico y creativo. No obstante, para llevar a cabo estos ideales, la SEP consideró que la RIEB ya no contribuía a formación de ciudadanos para el siglo XXI de modo que a partir de diciembre de 2012 se replanteó el Sistema Educativo en cinco ejes: I. Planteamiento curricular; II. La Escuela al Centro del Sistema Educativo; III. Formación y desarrollo profesional docente; IV. Inclusión y equidad y V. La gobernanza del sistema educativo. (SEP, 2017)

Para el Planteamiento curricular, se planteó la necesidad de la formulación de un nuevo Plan educativo, así como de los programas de estudio de los niveles obligatorios, el cual incluye la educación preescolar hasta el bachillerato, a través del diseño de aprendizajes progresivos que permitan la formación de un perfil de egreso común, aludiendo en este nuevo modelo como el “...primer ejercicio de articulación formal para la educación obligatoria” (SEP, 2017:27), no obstante esta expresión se plasmó en el Plan de Estudios 2011.

En este mismo eje se hace mención sobre la filosofía que orienta al nuevo modelo educativo, el cual lo señala como un enfoque humanista. Asimismo se pone de manifiesto que para lograr que los estudiantes adquieran la facultad para aprender a lo largo de la vida, es necesario hacer énfasis en “aprendizajes clave”. Otro de los elementos que se añaden al diseño del currículo está en la formación y desarrollo de habilidades socioemocionales. Un aspecto relevante es la autonomía curricular cuyo propósito es que cada escuela adquiera la capacidad de elegir los contenidos educativos a las necesidades de su comunidad escolar

En el segundo eje “La Escuela al Centro del Sistema Educativo” alude al fortalecimiento de las escuelas en aras de mejorar la “calidad educativa” enfatizando en los siguientes aspectos: autonomía de gestión; la asistencia y acompañamiento de supervisores; participación creciente de padres y madres de familia; así como el mejoramiento de la infraestructura, equipamiento y conectividad (SEP, 2017).

Uno de los ejes relevantes de la Reforma Educativa que inclusive anteceden a los dos mencionados es la “Formación y desarrollo profesional docente” ya que este fue el primero atendido y priorizado en la transformación del Sistema Educativo. Para el nuevo modelo, los docentes son profesionales que deben orientar su trabajo en la optimización de los aprendizajes de sus estudiantes, a partir del diseño de ambientes de aprendizaje incluyentes. En esta línea, como “apoyo” a la formación docente, se crea el Servicio Profesional Docente el cual tiene por función el ingreso, la promoción y evaluación de los profesores con base en el mérito.

En el eje “Inclusión y equidad” se coloca énfasis en favorecer un Sistema Educativo capaz que incluya en su planteamiento curricular las necesidades de todos los estudiantes, así como la atención en condiciones de infraestructura de todas las escuelas, la atención a niños y niñas indígenas del país y la igualdad de género.

El en último eje “La gobernanza del sistema educativo” incluye la participación y el compromiso de todos los actores que intervienen en el Sistema educativo: Gobierno Federal, docentes, padres y madres de familia, etc.

Con referente a materia de lectura, en el año 2016, la Secretaria de Educación Pública en coparticipación con la Secretaria de Cultura, dio a conocer el Programa Nacional de Fomento a la Lectura, su propósito principal era generar que todo habitante del país tuviera un vínculo con los libros. Para ello, se pretendía dotar 10 millones de ejemplares en bibliotecas escolares del territorio nacional, además de que en los años siguientes:

Se organizarán y realizarán miles de actividades de promoción, fomento y animación a la lectura y la escritura, de profesionalización y capacitación, creación de espacios, distribución de libros y otros materiales de lectura, edición y producción editorial, digital e impresa (Secretaría de Cultura, 2017:53)

Una de las características de este programa que pretendía ser distinto a todos los anteriores, era el diseño de *programas estratégicos* que permitieran atender a los diferentes sectores de la sociedad, en especial a las personas en situación de vulnerabilidad, como aquellas marcadas por la violencia y la pobreza, a partir de un “modelo de cultura de paz, palabra y memoria del Fondo de Cultura Económica en los territorios violentados del país.” (Secretaría de Cultura, 2017:52). Además era un programa que convocaba a unir esfuerzos para que la sociedad participara en su implementación, no obstante, lo que aparentaba ser una prioridad para la SEP terminó siendo un programa sin continuidad y sin los resultados esperados.

Una de las razones por las que El Programa de Fomento a la Lectura, no logrará alcanzar los objetivos propuestos fue que a pesar de en el discurso estaba puesta como una prioridad era, en realidad, una de las últimas iniciativas colocadas en la agenda educativa, pues durante el sexenio de Enrique Peña Nieto se había dado mayor acento a temas como la evaluación para el desempeño docente, como estandarte de su Reforma Educativa, dejando a dos años de culminar su gestión lo referente a la lectura.

Este programa que se contemplaba para el periodo 2016-2018 no tuvo los alcances como el acercar a la lectura no sólo a los estudiantes sino además a aquellos que son los principales promotores, entre los que destacan docentes y padres de familia.

Un diagnóstico a las aulas en relación al Fomento a la Lectura no debe estar limitada a una acción que corresponda únicamente a alguna dependencia u organismo, sino además la posibilidad de que los maestros pueda realizar un estudio en el contexto

específico de su práctica docente y así de manera más concreta tender acciones para acercar a los estudiantes la lectura.

En el siguiente capítulo “El punto de partida para la intervención” se muestran los resultados de un estudio sobre el Fomento a la Lectura en el contexto específico de una escuela ubicada al oriente de la Ciudad de México.

II. EL PUNTO DE PARTIDA PARA LA INTERVENCIÓN. EL DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO

El propósito del presente capítulo es dar a conocer el diseño y aplicación del Diagnóstico Específico, así como la interpretación de los resultados, el cual fue abordado a partir de elementos de la investigación-acción. Inicia con una descripción de las características de los actores educativos a que se dirige la investigación: estudiantes, y con ellos a los involucrados en su formación como son los docentes y padres de familia, asimismo se describe la escuela y su contexto. También se da una explicación de los criterios de selección de los participantes para la aplicación de un Diagnóstico Específico y posteriormente su evaluación.

Se muestra un análisis de la situación actual del Fomento a la Lectura, a partir de los resultados arrojados por la técnica e instrumentos aplicados durante la etapa de Diagnóstico Específico, los cuales serán nombrados y definidos en los siguientes apartados. Cabe mencionar que todo lo anterior sirvió de ruta para la definición del planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos.

A. La realidad del Fomento a la Lectura

Uno de los temas vigente en la agenda educativa es el Fomento a la Lectura y es que, a pesar de que el promedio de habitantes en México en relación con el gusto por la lectura ha ido en aumento, sus cifras muestran que poco se ha avanzado en cuanto al número de libros que se lee al año. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (2015) realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) arrojó que los mexicanos leen en promedio 5.3 libros anualmente, los cuales 3.5 son por gusto y 1.8 por necesidad. Estos datos, más allá de su valor cuantitativo, guían a un análisis y reflexión sobre el tema del Fomento a la Lectura.

Sin duda alguna, cuando se aborda el tema, se hace evidente mirar a la escuela, puesto que es ésta (además del hogar), un espacio considerado para lograr el acercamiento de los niños a la lectura. Sin embargo, en numerosos casos, los estudiantes (de preescolar hasta el posgrado) tienen un contacto mínimo con la lectura, realizándola únicamente de manera utilitaria, es decir, aquella que se hace por necesidad o por solicitud. En palabras de Garrido (2012:19): “llamamos utilitaria a esta clase de lectura y de escritura, con un fin práctico inmediato”. De manera que es necesario profundizar con detalle en la función de la escuela como un lugar para la conquista de lectores y también sobre los factores que intervienen para llevar a cabo la difícil tarea de acercar la lectura a los estudiantes.

En primer lugar, las escuelas no han colocado sus mayores esfuerzos en acercar la lectura desde los primeros años de escolaridad de sus educandos, ya que aún existe una confusión entre alfabetizar y despertar el interés por la lectura. Cuando los estudiantes pueden leer con una entonación y velocidad adecuada un texto, así como la escritura de palabras, la labor de formarlos como practicantes de la cultura escrita (Lerner, 2001), es abandonada en los siguientes ciclos escolares y es que esto responde a la creencia de que una vez que el estudiante ha sido alfabetizado, es decir, ha aprendido a “saber hacer” como dice Garrido, se da por supuesto o entendido que la práctica de la lectura continuará en su formación como resultado de su ahora capacidad para leer (decodificar) un texto *per se*, sin la intervención de un mediador. No obstante, existe una diferencia importante entre enseñar a leer y hacer de los estudiantes lectores, puesto que:

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es de lograr que todos [...] lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. (Lerner, 2001: 25)

De modo que, es fundamental que los maestros, en el ejercicio de su práctica docente, miren a la lectura como un desafío que implica ir más allá del único fin de lograr el ingreso a la cultura escrita en sus estudiantes.

Otro de los motivos por el que los docentes muestran dificultad para lograr que sus estudiantes lean de manera libre, sin imposición o de manera voluntaria, está relacionado con las prácticas lectoras del propio maestro. Este tema, sobre los educadores como lectores, a pesar de que existen investigaciones, se desdibuja cuando se exponen entre los problemas para que la escuela logre su función fundamental en la educación básica y es que “Se ha dado por hecho que los profesores leen, sin embargo, diversos estudios revelan que los maestros leen poco y malo” (Guevara, 1998. En Lepe, 1999:88).

Uno de los aspectos fundamentales para el acercamiento a la lectura es que el docente considere necesario contagiarla a sus estudiantes, sin embargo, esto sucede cuando es el mismo profesor quien tiene gusto y una práctica habitual y voluntaria de la lectura sin ser una actividad impuesta por alguna autoridad educativa. Sujomlinsky (1992) citado por Garrido (2014:51) señala que es indispensable que los docente realicen “lectura, lectura y otra vez lectura. No bajo la presión ni el control del director de la escuela, sino como primera necesidad espiritual, como el pan para el hambriento”. El acto de leer, tendría que ser llevada a cabo en el aula como una práctica cotidiana, en voz alta y colectiva y no como algo que deba ser enseñado como un contenido más. De manera que, la lectura no es una actividad que los maestros puedan a hacer de manera opcional, es necesario que la ejerciten.

Los avances en la ciencia y la tecnología han comprobado que el conocimiento es inacabado, y que en los medios electrónicos y/o digitales, la búsqueda de información no es exhaustiva, de modo que se hace necesaria la discriminación de todo aquello que es innecesario, irrelevante y aparente. Con lo anterior es importante señalar que la actualización del magisterio debe ser de manera continua y factor esencial para su logro.

Lo anterior nos lleva a tratar sobre las estrategias o acciones que realiza el docente para dedicar su atención hacia este asunto y es que el principal problema es que muchas veces los profesores carecen de conocimiento sobre estrategias o animación a la lectura, ello se refleja cuando se limitan a leer a sus estudiantes en voz alta y a sugerir realizarla 20 minutos en casa. “El tiempo de lectura” que indica Chambers (2007) como elemento indispensable para un ambiente de lectura, sólo es empleado como incentivo a los estudiantes cuando concluyen con las actividades solicitadas por el docente y no como un momento gratuito en el que se permita al niño disfrutar de un texto.

En segundo lugar, es necesario abordar sobre el papel que los programas de estudio desempeñan para la enseñanza y el acercamiento de la lectura a los niños, pues no se le mira como un proceso que se construye a lo largo de la formación del estudiante, sino como un contenido. En definitiva, “hace falta que los programas de estudio dejen de confundir la formación de lectores con las asignaturas de Español y de Literatura. El crecimiento del niño en la lengua escrita es un proceso aparte, al que hay que dedicar atención”. (Garrido, 2014:57-58)

Ya en el capítulo anterior *Observatorio de la realidad* se expone los diversos programas de Fomento a la Lectura iniciados desde la creación de la SEP en 1921 y que durante décadas permaneció como prioridad la alfabetización de los habitantes de México, apareciendo hace un poco más de tres décadas la definición de la lectura como un proceso cognitivo que requiere la comprensión del texto.

Por último, son promotores de lectura, no únicamente los docentes. Es importante mencionar que se requiere el apoyo e involucramiento de la familia para lograr el Fomento a la Lectura en los estudiantes, sin embargo la labor se vuelve aún más complicada cuando en el hogar, los encargados del cuidado del niño miran a la escuela como única responsable de esta labor. La práctica de la lectura en casa, puede ser analizada cuando se revisan los porcentajes de libros con los que cuenta cada hogar. De acuerdo con un estudio realizado:

El comparativo del número de libros con que cuenta el hogar mexicano revela que alrededor del 48% de los hogares que cuentan con libros impresos poseen entre nueve y 74 libros, excluyendo textos escolares. Casi una tercera parte de los hogares (31%) cuenta con cinco o menos libros impresos en el hogar. (Conaculta, 2015:35)

Cada uno de los factores mencionados en este apartado, muestran que los estudiantes carecen de ambientes lectores tanto en la escuela como en sus hogares, lo que limita la posibilidad de tener un acercamiento con la lectura. A la luz de estos datos, es necesario realizar un Diagnóstico Específico para conocer la situación actual en relación al Fomento a la Lectura en el contexto de una escuela primaria con estudiantes de segundo grado.

1. Los actores educativos

En los siguientes apartados se da una breve descripción de los actores y el contexto en el cual se realizó la investigación y la Intervención Pedagógica, así como del contexto en el que se llevó a cabo su aplicación. Su estudio resulta relevante puesto que a partir de conocer a los actores educativos: estudiantes, docentes y padres de familia así como la información arrojada por los instrumentos sobre su hábito y gusto por la lectura, contribuyó para el diseño de un proyecto de intervención que dio respuesta sobre el problema identificado.

a. Los estudiantes

El grado con el cual se realizó el Diagnóstico Específico fue primer año, con un universo de 61 estudiantes en total. Las edades de los niños se encontraban entre los 6 y 7 años. La mayoría tiene una familia nuclear, es decir, integradas por los progenitores y uno o más hijos. Después de la jornada escolar, las madres son las encargadas de su cuidado así como el principal apoyo para la elaboración de las tareas. Entre las características generales de los niños es que, en su mayoría, presenta disposición para el trabajo, mostrando mayor interés en actividades que

involucren la manipulación de materiales (pintura, masa, plastilina, bolsa sensorial, pinceles, entre otros). Asimismo, muestran mayor preferencia por actividades lúdicas o aquellas en las que se involucra el juego.

b. La escuela

La escuela primaria “Club 20-30” 45-1945-427-00-X-017 con C.C.T 09DPR0988Z de Jornada Ampliada, se localiza en Calle 16 No. 19, esquina Blvd. Ernesto P. Uruchurtu en la colonia “El Rodeo”, ubicada al oriente de la Ciudad de México, en la delegación Iztacalco. Limita con las colonias Ex Ejido de La Magdalena Mixihuca, Real del Moral y la Agrícola Oriental. De esta última son provenientes la mayoría de los estudiantes.

Las construcciones colindantes a la institución educativa son casa/habitación. Los servicios de urbanización con los que cuenta la colonia son: alumbrado, drenaje, electricidad y agua. Además cuenta con espacios de uso público como escuelas, mercado y parques.

El centro escolar dispone de 11 salones para atención a los grupos, un área de baños para niños y niñas y otra para docentes, una dirección, un aula de medios con 25 computadoras, de las cuales únicamente 12 están habilitadas, una biblioteca, una sala para profesores, dos aulas para la asignatura de inglés, una bodega y un patio. La escuela cuenta con una población total de 309 educandos y en promedio con 28 alumnos por profesor. Cabe agregar que, desde el 2016 y hasta enero de 2019 fue beneficiada con el programa “saludArte” una iniciativa del Gobierno de la Ciudad de México, el cual tuvo sus inicios en el año 2013, cuyo objetivo fue:

Contribuir al desarrollo integral de [...] niñas y niños entre 6 y los 12 años, [...] que se encuentran [...] cursando el nivel primaria [...] en escuelas públicas de jornada ampliada ubicadas en zonas de medio, bajo y muy bajo índice de desarrollo social de la Ciudad de México mediante actividades educativas complementarias (talleres de activación física,

nutrición y cuidado del entorno, teatro, danza, artes plásticas, música y canto) así como otras actividades recreativas-culturales y acceso a una alimentación saludable enfocados a promover el autocuidado de la salud y la relación positiva con su entorno. (SEP, 2017:5).

Cabe mencionar que este programa no era de carácter obligatorio, no obstante debido a los beneficios que ofrecía, sobre todo en la extensión de número de horas después de la jornada escolar, una gran cantidad de niños se quedaba al concluir las clases.

c. Los docentes

La plantilla docente está conformada por una directora, 11 maestros frente a grupo, los cuales, en su mayoría son egresados de la escuela normal. Un poco más del 80% de las profesoras se encuentra entre la edad de 23 a 33 años. Además se cuenta con una subdirectora de gestión escolar, subdirectora académica, apoyo técnico pedagógico, dos profesores de inglés y dos para la asignatura de Educación física, una profesora de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), promotor de lectura y tres asistentes de servicio al plantel.

d. Los padres

Los padres de familia de los estudiantes de primer grado se distinguen principalmente por pertenecer al nivel socioeconómico medio/bajo. Las edades de los progenitores varían según el sexo. En el caso de las mujeres se encuentran entre los 31 a los 40 años, mientras que en los hombres se encuentra en un rango de 41 a 50 años. La mayoría de las familias depende económicamente del papá, mientras que las mamás se quedan en casa al cuidado de los hijos. Las actividades que realizan los padres de familia son el comercio, oficio y empleo de oficina. Casi en su totalidad se desenvuelven en ambientes vulnerables.

e. Criterio de selección de los participantes

Considerando la aplicación del Diagnóstico Específico es necesario emplear un criterio para la selección de los participantes en la muestra, la cual se extrajo de un universo de 61 estudiantes distribuidos en dos grupos de primer año. Para fines del Diagnóstico Específico se empleó un muestreo no probabilístico decisional, el cual su base, principalmente, es el criterio del investigador. De modo que, la selección de los participantes fue a través de un muestreo decisional, el cual consiste en que "...los investigadores de campo utilizan su criterio para seleccionar los elementos de una muestra..." (Müch y Ángeles, 2009:113). Por lo tanto la muestra quedó conformada por 30 estudiantes.

El criterio elegido para la investigación fue considerar equitativamente un número de estudiantes de los dos grupos que componen el grado, de modo que se seleccionaron 15 niños del grupo de 1º "A" y 15 educandos de 1º "B". En la elección de los niños, no hubo consideración por sexo, edad o nivel de desempeño. La muestra de padres de familia se llevó a cabo a partir de los niños que fueron seleccionados.

Cabe destacar que debido a que la escuela cuenta con 11 docentes frente a grupo, una profesora de biblioteca y una maestra de UDEEI, se realizó una entrevista a la totalidad de maestros laborando como titulares de grupo, así como a la maestra de biblioteca.

A continuación, se presenta la metodología empleada para la recolección de datos de la muestra seleccionada para el desarrollo del Diagnóstico Específico.

2. El diseño del Diagnóstico Específico

Para conocer la situación sobre el Fomento a la Lectura, fue necesario realizar un diagnóstico cuyo propósito resida en tratar de llevar a cabo un "...análisis

de la realidad [...] Es decir, saber dónde se está, para saber dónde ir y cómo hacerlo.” (Cembranos, et al., 1989:23), de manera que, a partir de los hallazgos se trace una ruta que permita dar respuesta a cada una de las interrogantes antes mencionadas.

En seguida se da una breve explicación sobre el método, la técnica y los instrumentos empleados en el Diagnóstico Específico para la obtención de datos que permitan realizar la delimitación del planteamiento del problema. El uso de dichos instrumentos constituyen un referente para el investigador, puesto que algunos de ellos representan “...instrumentos cuasi-observacionales, remplazando a los investigadores en los sitios y momentos en que para ellos es difícil o imposible estar presentes en persona, y como parte del abanico de posibles métodos a emplear...” (Woods, 1989:105).

a. Metodología para el Diagnóstico Específico

Para el desarrollo de esta investigación se empleó una metodología de corte cualitativa, la cual *grosso modo* busca, en un intento de hacer más inteligible el mundo social mirar a las personas y su entorno en situaciones reales lo que la caracteriza como holística y humanista, además se describe como inductiva, pues su punto de partida son los datos y no la recolección de datos con un propósito para la comprobación de hipótesis. (Álvarez-Gayou, 2003).

En la metodología para el Diagnóstico Específico, se utilizó elementos de la investigación-acción, método inscrito en los estudios cualitativos que muestra una “postura predominantemente pragmática de la vida cotidiana, buscando soluciones inmediatas.” (Álvarez-Gayou, 2003:160). Su diseño como de espiral, descrito por Lewis (1946) permite en la interpretación de los datos realizar un análisis, reflexión y explicación de la *situación problema*. Este método, aplicado en contextos educativos, ofrece al profesorado conocer y cambiar su práctica educativa (Latorre, 2015) en un ejercicio de autorreflexión. Para ello, se utilizó el enfoque de la

Investigación Biográfico-Narrativa en Educación (Bolívar y Fernández, 2001) así como la Documentación Narrativas de Experiencias Pedagógicas (Suarez, 2006), los cuales serán descrito en otro apartado del presente capítulo.

b. Técnica

En la investigación- acción el uso de técnicas para la recolección de datos es empleado a través de diferentes estrategias. Latorre (2015:53) refiere que “son los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores sociales utilizan en la recogida de la información: entrevistas, observaciones, diarios, grabaciones en video, análisis de documentos, etc.”

Una de las técnicas empleadas para la elaboración del Diagnóstico Especifico es la observación no participante, en la que “el investigador se limita a observar y recopilar información del grupo, sin formar parte de este.” (Münch y Ángeles, 2009: 43), por lo que su presencia no debe influir en el grupo que estudia.

3. Instrumentos

En este apartado se presentan los diversos instrumentos empleados en el Diagnóstico Específico para definir y delimitar el planteamiento del problema en relación al Fomento a la Lectura.

a. Diario de campo

Uno de los instrumentos que se utiliza en la recolección de datos, es el diario de campo, el cual proporciona “Una dimensión del estado de ánimo a la acción humana” (Latorre. 2012:61). El investigador adquiere beneficio en su empleo, pues permite formular hipótesis e interpretaciones de las observaciones que registra. Su formato puede variar de acuerdo con las necesidades del docente investigador, pues puede ser estructurado, semiestructurado o abierto. Asimismo su uso requiere

establecer un tiempo en su aplicación, la autodisciplina y el ejercicio constante de su escritura. (Latorre: 2012)

b. Estudio socioeconómico

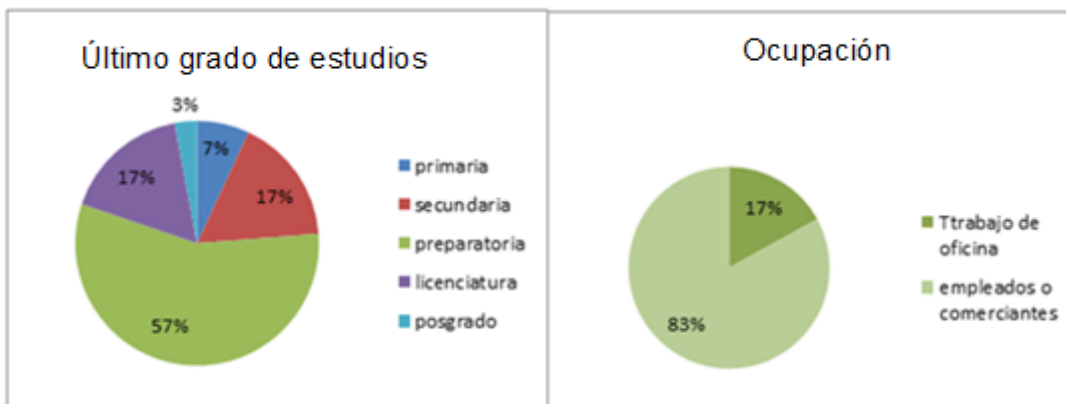
Uno de los principales instrumentos empleados fue el estudio socioeconómico (véase anexo 1) el cual consiste en la elaboración de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas cuya intención es "...corroborar la forma de vida, escolaridad y referencias laborales. En general, establecer cuál es el ambiente que rodea..." (Núñez, El Universal, 2009). El diseño de este instrumento estuvo dirigido a los padres de familia para conocer aspectos de vivienda, salud, de escolaridad, económicos y generales del estudiante y de su contexto familiar.

Entre los aspectos generales, los padres de familia que respondieron el estudio socioeconómico son, en su mayoría, mujeres tienen entre 31 y 40 años de edad. Cabe mencionar que el 57% son hombres y el 53% mujeres su último grado de estudios cursado es el nivel medio superior, mientras que el 17% respectivamente concluyeron la educación superior. La relevancia de conocer el máximo grado de estudios de los padres de familia, reside en saber el tiempo en que permanecieron en un ambiente escolarizado, pues se podría suponer que su permanencia en el sistema educativo representa un contacto más constante con la lectura y la posibilidad de desarrollarse como lectores.

Otro de los datos relevantes a abordar es la ocupación de los padres de familia, pues el 57% de las madres se dedican a las labores del hogar, mientras que el resto se desarrolla en diversas actividades que les permitan obtener un ingreso económico, como empleadas o comerciantes. En el caso de los padres el 83% se desempeñan como trabajadores de oficio.

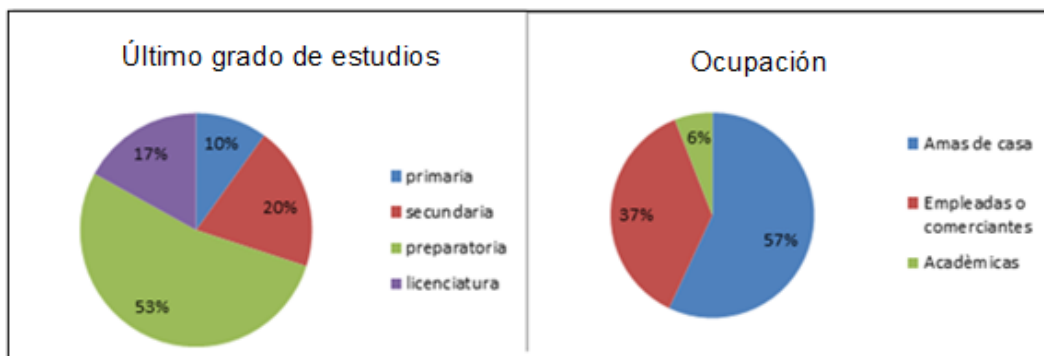
A continuación se muestra de forma gráfica los resultados obtenidos del nivel educativo de los padres de familia así como de las actividades que desarrollan para el ingreso familiar.

Figura 1. Último grado de estudios y ocupación de los padres



En la siguiente gráfica, se presenta los datos con respecto al último grado de estudios y ocupación de las madres, donde se muestra que, en comparación con los datos de los padres son, en su mayoría, quienes sostienen principalmente los gastos familiares.

Figura 2. Último grado de estudios y ocupación de las madres



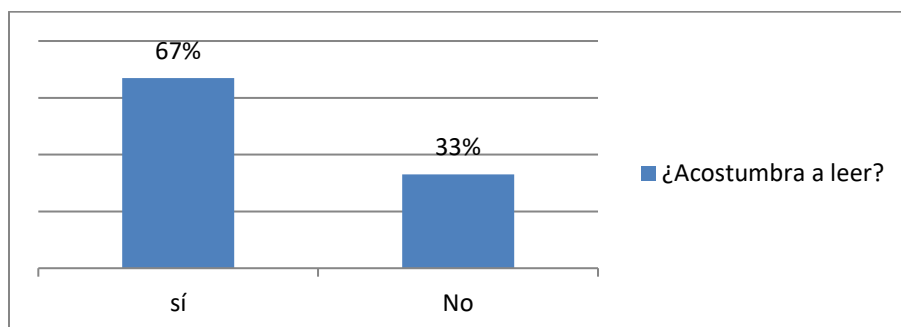
c. Cuestionario a padres

Además de los datos obtenidos del estudio socioeconómico, se solicitó a los padres de familia responder un cuestionario (ver anexo 2) sobre el Fomento a la Lectura, cuyo objetivo fue conocer el ambiente lector dentro de la dinámica familiar.

El cuestionario es, posiblemente, uno de los instrumentos que más se emplea en trabajos de investigación para la recolección de datos, "...consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir". (Chasteauneuf, citado en Hernández, 2014: 217). Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

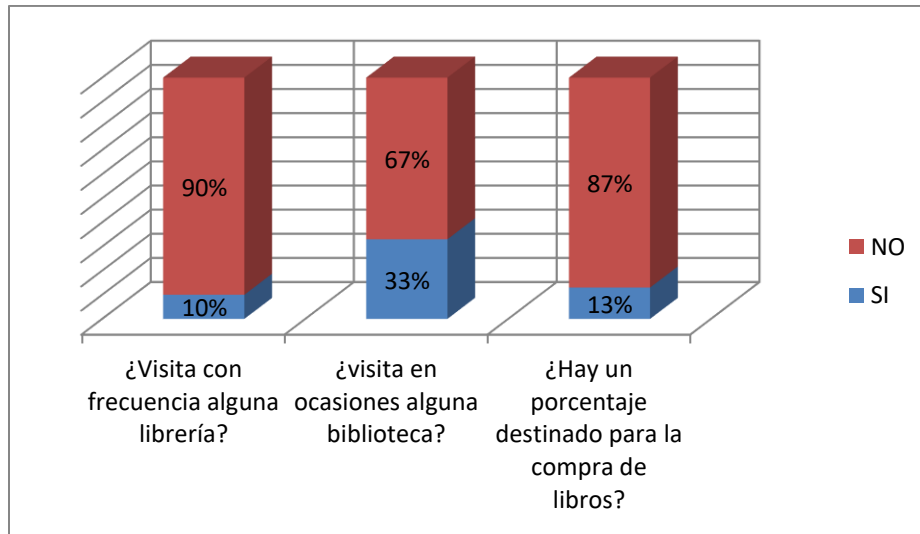
Una de las preguntas planteadas a los padres de familia acerca de los hábitos de lectura, es decir, si consideran la lectura como una actividad que acostumbran a realizar con frecuencia. (Ver Figura 3).

Figura 3. Gráfica sobre el hábito de lectura en los padres de familia



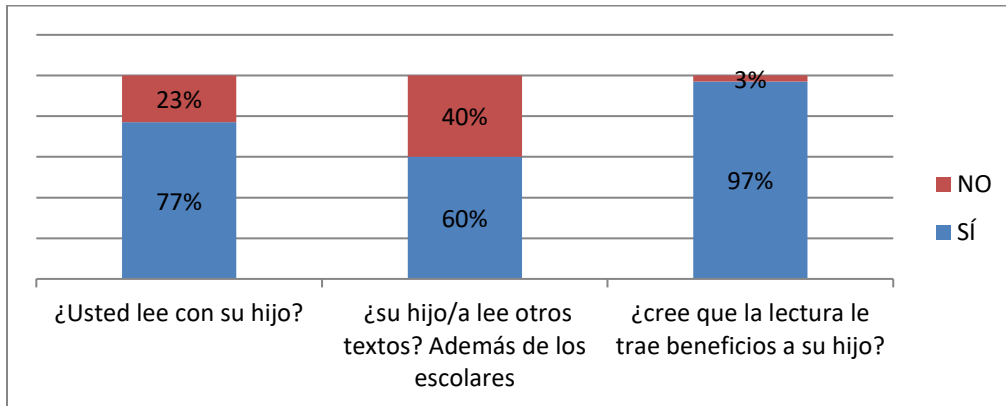
La figura anterior muestra que la mayoría de los padres afirman tener la costumbre de leer y que además como lo responden en la siguiente pregunta ¿Cuánto tiempo dedica a la lectura por placer? El 83% de los padres que contestaron afirmativamente indicaron que leen 30 minutos al día. Contrario a lo que se afirma en los resultados de estas preguntas, en el cuestionamiento de si visita con frecuencia librerías o alguna biblioteca, los datos que se obtienen distan mucho de sí acostumbran a leer, misma que también se aplica en la pregunta de si destinan un porcentaje de sus ingresos para la compra de libros o de cuántos libros tienen en casa (sin contar los libros otorgados por la SEP) la cual arrojó que el 43% cuenta con menos de 10 libros; el 30% de 11 a 20; 10% de 21 a 30, mientras que sólo 13% respondió que cuentan con más de 30. En seguida se presentan los resultados de las preguntas antes mencionadas.

Figura 4. Gráfica sobre el acceso de los niños a los libros



Además de estas preguntas correspondientes a sus hábitos de lectura, se les cuestionaron acerca de la frecuencia con la que los estudiantes leen en casa, así como el involucramiento de los padres de familia en su formación como lectores. A continuación se muestran los resultados.

Figura 5. Gráfica sobre la lectura de los padres de familia con sus hijos/as

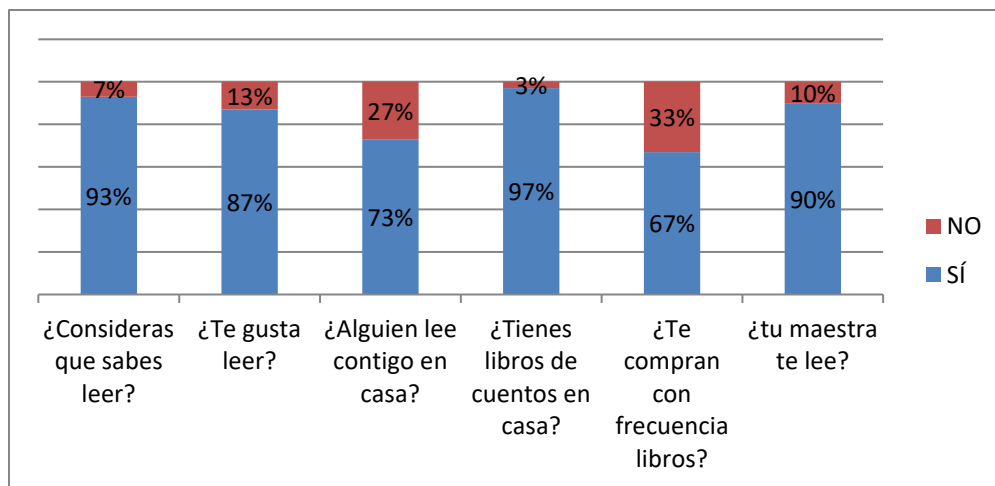


La interpretación de estos datos, indican que la mayoría de los estudiantes, al igual que sus padres, tienen la costumbre de leer, no obstante en una de las preguntas dirigidas a los padres de familia, en la que se cuestionó ¿En qué momento lee con su hijo? Casi un 50% de la totalidad respondió: cuando realiza la tarea; lo que significa que la lectura se mira como una responsabilidad más que como un acto en

el que tanto los hijos como los papás puedan percibirla como una actividad placentera y además como una opción para momentos de esparcimiento.

Además de realizar un cuestionario a los padres de familia, se aplicó uno a los estudiantes (ver anexo 4), el cual contribuyó a complementar la información proporcionada por los primeros así como conocer su interés acerca del tema en cuestión. En la siguiente gráfica se muestra los resultados de las preguntas que se realizaron a los niños.

Figura 6. Gráfica sobre resultados de cuestionario a estudiantes



En esta gráfica se observa que la mayoría de los estudiantes tienen interés por leer, así como la consolidación de la lectura y la escritura, lo que representa la posibilidad de desarrollar en los niños y las niñas el hábito de la lectura. No obstante es necesario mencionar que al igual que sus padres, los niños no cuentan con una amplia variedad de libros en casa, ya que el 63% cuentan con menos de 10 libros en casa. Aunque estos datos suponen que existe una gran mayoría de los estudiantes por un gusto por la lectura, en la explicación de los siguientes instrumentos empleados podría develar que esta costumbre está más encaminada por una obligación que por una actividad placentera.

d. Estrategia Metodológica de Acercamiento epistemológico al Objeto de Estudio

Además de estos instrumentos se puso en acción una estrategia metodológica de acercamiento epistemológica, la cual no tiene la intención de que los estudiantes aprendan algo, sino que sea una estrategia para conocer la situación actual del Fomento a la Lectura. Ésta recibió el nombre de “canasta de libros”, la cual consistió en solicitar a cada uno de los participantes su libro preferido y de esta manera explorar el acercamiento de los estudiantes a los textos. Su aplicación permitió ver que la mayoría de los niños no tenían un libro favorito en casa, pues asistieron a la escuela sin él o fue adquirido para cumplir con la entrega.

Para la evaluación de la estrategia metodológica de acercamiento epistemológica se registró en una lista de cotejo los resultados de su aplicación. Esta “indica si una determinada característica o comportamiento importante de observar está presente o no lo está”. (Malagón y Montes. 2005: 59).

e. Entrevista a docentes

Las entrevistas se llevaron a cabo al personal docente frente a grupo, así como a la encargada de biblioteca. En ellas se indagó el tema sobre el gusto de la lectura por placer, su definición de “leer” y la de Fomento a la Lectura, entre otras. A continuación se muestra las respuestas de los entrevistados.

Respecto a la pregunta en la que se indaga sobre si los docentes leen por placer, la mayoría respondió que sí, pero sólo de manera ocasional, ya que las lecturas que realizan con frecuencia están relacionadas con su trabajo, sin embargo aceptan que lee más por obligación que por placer como se muestra en la respuesta de una docente: “Algunos leo por placer y otros obligatoriamente...creo que son más obligatorios que por placer”.

Los profesores que contestaron afirmativamente, dieron una explicación detallada de lo que acostumbran a leer, los tiempos y los espacios en que le dedican a la lectura, como es el caso de tres maestras que a la pregunta ¿usted lee por placer? Respondieron:

-“Sí. Le dedico diario media hora o una hora. En vacaciones procuro leer hasta tres libros...Me gusta mucho la lectura costumbrista.”

-“Sí. Muchas veces. Creo que la mayoría de cosas que leo es precisamente porque me gustan y lo considero un placer. “

-“Me gusta leer a mi tiempo, a mi estilo y en mi espacio. Yo no leo por leer, solo porque me llegó un libro. A mí me gusta disfrutar la lectura y para ello significa leer en un espacio que a mí me gusta y en el que me siento cómoda”

Únicamente uno de los docentes entrevistados respondió abiertamente que no le gusta leer: “No. No estoy muy habituada a la lectura, no me gusta la lectura por placer. En mi vida he leído seguramente siete libros”.

De modo que, un análisis con respecto a las respuestas de esta pregunta indican que los profesores de la escuela primaria “Club 20-30” no poseen el hábito de leer por placer, pues ante respuestas como: “de vez en cuando”, “no siempre”, “Sí...bueno a veces” muestra que el segundo promotor de la lectura en la vida de un estudiante no es en muchas ocasiones un lector.

Otra de las preguntas que se realizó en las entrevistas, fue acerca de su concepción sobre leer. Las respuestas ante este cuestionamiento resultaron diversas, aunque la más frecuente está relacionada con la decodificación de símbolos, tal como se muestra a continuación:

-“Para mi leer es descifrar códigos y bueno tener una comprensión”

- “Es decodificar e interpretar un texto.”

Dos profesoras relacionan a la lectura con la capacidad de comprender un texto, es decir, de otorgarle un sentido literal al texto que tienen frente a sus ojos; mientras que para otras le conceden como un medio para obtener mayor conocimientos o en otro caso como la forma de escapar a otros “mundos”. Una de las profesoras entrevistadas considera a la lectura como parte fundamental de su vida:

“Para mi leer es parte fundamental de todo. Creo que la ventaja de leer es precisamente decidir un momento más en mi vida. Como algo muy básico como seleccionar el libro que voy a leer. El leer te permite la posibilidad de salir del espacio, del entono, del medio de donde te encuentras...y con eso no me refiero solamente a la imaginación, sino al nivel de procesos cognitivos...que si cambian a partir de una lectura.”

De manera que la mayoría de los profesores de la escuela “Club 20-30” consideran que la lectura es un proceso que conlleva la decodificación de símbolos al momento de leer, lo que representa una comprensión literal del texto que se lee.

B. Evaluación del Diagnóstico Específico

A partir de las acciones realizadas, a través del empleo de instrumentos y técnicas de investigación, se puede emitir juicios respecto a los resultados obtenidos en la aplicación del Diagnóstico Específico, el cual pretendía develar una problemática de una situación concreta en estudiantes de primer grado de la escuela primaria Club 20-30.

Derivado de las entrevistas con docentes frente a grupo, se puede inferir que la mayoría de los profesores carecen de estrategias para la formación de lectores, en las que se puede incluir la creación de ambientes lectores; la selección de material para leer día con día con sus estudiantes, así como el hábito de la lectura como un ejercicio que requieren realizar diariamente, como primera premisa para la

formación de lectores autónomos: que el promotor sea lector (Garrido, 2012), no como una elección sino como un *deber ser*.

Además de las entrevistas realizadas a los profesores; los cuestionarios aplicados a estudiantes y padres de familia, contribuyó en gran medida a conocer que la problemática no únicamente tiene lugar en la escuela, sino también en la mayoría de sus hogares, puesto que los niños aludieron que carecen de libros que respondan a sus necesidades e interés, aunado a que los padres solamente atienden a esta actividad cuando se realiza la tarea

En síntesis, a partir de los hallazgos de la aplicación del Diagnóstico Específico, se puede mencionar la necesidad de realizar una Intervención Pedagógica con el propósito de formar lectores que permita "...ayudarlos a descubrir los placeres de la lectura. Placeres de los sentidos, las pasiones y las emociones; placeres del conocimiento, la inteligencia, el razonamiento y la reflexión" (Garrido, 2012: 24)

1. Planteamiento del problema

Los estudiantes de segundo grado de la escuela primaria "Club 20-30" de jornada ampliada, ubicada en la alcaldía Iztacalco en la Ciudad de México, tienen poco acercamiento, participación e interés por la lectura, como una práctica cotidiana, ya que carecen de ambientes lectores que favorezcan esta situación. El desinterés aumenta cuando los docentes deciden qué se lee en el aula y se limitan a realizar prácticas como lectura en voz alta, sin previa preparación, y reportes de lectura cumplida sin motivación, dejando de lado el uso de estrategias para el Fomento a la Lectura. En casa quienes se hacen cargo de los niños carecen de tiempos y espacios lectores, delegando a la escuela la práctica de la lectura.

2. Preguntas de indagación

- ¿Qué estrategias favorecen el Fomento a la Lectura, en los estudiantes de segundo grado, de la Escuela Primaria “Club 20-30”?
- ¿Qué tipo de ambientes lectores favorecen la participación e interés por la lectura en los niños de segundo grado de primaria?
- ¿Qué actividades realizar para propiciar el interés lector y la forma de decisión por leer cierto tipo de texto en los estudiantes de segundo grado de primaria?
- ¿De qué manera se favorece el acercamiento, participación e interés por la lectura de textos en los niños de segundo grado de primaria?
- ¿Qué actividades involucran a los padres de familia en cuanto a su participación e interés que favorezcan la lectura en los estudiantes de segundo grado de primaria?

3. Supuestos teóricos

- La estrategia de ambientes lectores favorece el Fomento a la Lectura, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos, en los niños de segundo grado de la escuela primaria “Club 20-30”.
- La creación de ambientes lúdicos y creativos favorece la lectura por voluntad, interés y gusto, la cual contribuye a la formación de lectores en niños de segundo grado de primaria.
- La participación e interés por la lectura en los niños y niñas de segundo grado, se puede propiciar a partir de actividades creativas como la

dramatización de cuento, juegos de las equivocaciones, visitas fuera de la escuela, cine debate, concurso de afiches y la audición de narradores.

- Cuando se realizan actividades como contar historias, informar y resolver problemas oralmente, se favorece el interés por la lectura en los niños de segundo grado.
- Realizar actividades que permitan la participación de los padres en el Fomento a la Lectura en sus hijos tales como “La historia familiar”.

C. Memoria escrita de una experiencia pedagógica

Toda investigación está sustentada en el marco de una metodología que de validez al trabajo realizado, además de otorgar confiabilidad y sentido a la indagación. Es por ello, que en los siguientes apartados del presente capítulo se muestra la metodología empleada en la construcción y re-construcción de una experiencia pedagógica, a partir del empleo del Enfoque Biográfico-Narrativo y de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas.

1. La Documentación Biográfico-Narrativa

El enfoque Biográfico-Narrativo, es una metodología que forma parte de la investigación cualitativa, empleada principalmente por disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología. Tuvo su desarrollo en España con los trabajos de Bolívar (1999), Fernández (1995), y Domingo (1996), No obstante ha cobrado mayor terreno y popularidad en el campo educativo, por su funcionalidad y flexibilidad en la metodología, ya que no se rige por cánones rigurosos durante su puesta en acción, así como en el informe de resultados. Su propósito reside en que el profesorado realice una memoria narrativa sobre los acontecimientos y la vida en su aula, ya sea por un acto voluntario o a solicitud.

Asimismo, el ejercicio de una Investigación Biográfico-Narrativo permite que el profesorado se revele así mismo, lo que significa que no sólo sea narrado, sino además leído y/o compartido; de manera que ofrece al lector la oportunidad de interpretar el texto, por lo que la convierte en una metodología de corte hermenéutico. Su empleo ha permitido que sea considerada “más allá de una mera metodología de recogida /análisis de datos, se ha construido hoy en una perspectiva propia, como una forma legítima de construir conocimiento”. (Bolívar, et al., 2001:10).

Su acción revalora y resignifica la práctica educativa, sobre lo que se hace y cómo se enseña en las aulas así como ofrecer una explicación auténtica de las condiciones de su quehacer docente, lo que se convierte en un medio de emancipación ante las formas de control y supuestos de los profesorados.

Un aspecto relevante en la Documentación Biográfico-Narrativa es que una vez realizada la recolección de datos la cual se lleva a cabo a partir del uso de técnicas que más adelante se darán a conocer con detalle, es al informe final, donde de manera general “...se trata de *reducir* la información y *desplegar/estructurar* los datos para, en una última fase, determinar relaciones y *extraer/verificar* conclusiones”. (Bolívar, et al., 2001:192). Este informe, conlleva un esfuerzo pues implica el análisis de todos los elementos recabados que serán, finalmente, tratados de manera sistemática para ser publicados.

2. Técnicas e instrumentos en la Documentación Biográfico-Narrativa

Como ya se precisó en el apartado anterior, en la Documentación Biográfico-Narrativo se lleva a cabo una recogida de datos, la cual ofrezca una explicación de los acontecimientos ocurridos en la realidad. Estos son muchos y muy variados, sin embargo cada uno de los instrumentos que se mencionan tienen un aspecto en común: se hallan dentro de un enfoque de corte cualitativo y su uso conlleva el análisis e interpretación de un contexto específico de la realidad.

Una de las técnicas empleadas de esta metodología de investigación es el relato biográfico único, donde de acuerdo con (Bolívar, et al., 2001:259) “un único individuo (por encargo o entrevista a profundidad) elabora su autobiografía que, como tal, es objeto de investigación”

Para propósitos de este trabajo, se presentan únicamente los que serán empleados en la investigación biográfica, los cuales son: fotografías, cuyo fin es el diario, escritos autobiográficos, notas de campo, y videograbaciones

3. Documentación Narrativas de Experiencias Pedagógicas

Cabe mencionar que, además del empleo del Enfoque Biográfico-Narrativo como metodología para reconstruir la propia experiencia docente, este se complementa con la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, propuesta por Daniel Suárez, *et al.*, en Argentina en el año 2001, extendiéndose a otros países de América Latina, entre los que se incluye México. Esta modalidad de investigación consiste fundamentalmente “...en una estrategia de producción individual y colectiva de textos orientados a reconstruir de forma narrativa, difundir y debatir algunas experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo por los mismos docentes autores de los relatos en diferentes situaciones...”.(Suarez, 2006:4). Definida así, la documentación narrativa no debe confundirse como un método más de investigación educativa, sino como una forma de trabajo pedagógico colaborativo entre docentes, el cual permita realizar una interpretación acerca de las experiencias narradas del profesorado.

Una de las características de esta estrategia, al igual que el enfoque Biográfico-Narrativo es que retoma elementos de la etnografía de la educación; aspectos de la investigación-acción, a partir del empleo de la técnica de observación participante, así como de la investigación (auto) biográfica. Sin embargo como bien se mencionó en el párrafo anterior, está más centrado en el relato de experiencias, pretendiendo

de esta manera documentar aspectos no documentados de la vida escolar (Suárez, 2009).

Documentar sobre la experiencia pedagógica de aspectos que la investigación educativa desdibuja, permite conocer, analizar y reflexionar dimensiones que se viven en las aulas. Por ello, su puesta en acción, no debe visualizarse como una "...actividad ociosa, aislada de la "realidad", sino una posibilidad de refinamiento de nuestra vida en comunidad, de nuestra vida narrativa". (Pimentel, 1998:7).

El mecanismo que se plantea en la Documentación Narrativa consiste, básicamente, en que el docente escriba narrativamente su experiencia escolar, (trabajo que es en un primer momento individual), posteriormente, este mismo relato es reconstruido colectivamente, cuando "... leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas." (Suárez, 2006:1)

La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, como el Enfoque Biográfico-Narrativo, se retoma en el presente trabajo de investigación, puesto que se realiza una recreación narrativa de una experiencia pedagógica llevada a cabo en un contexto específico, con estudiantes de segundo grado de educación primaria.

III. UNA MIRADA AL FOMENTO A LA LECTURA

La mirada a algunos antecedentes de investigaciones realizadas en materia de Fomento a la Lectura contribuye a conocer qué se ha hecho en relación con este tema. En cada una de ellas se describe brevemente el método de investigación empleado; su problema de estudio; el propósito general; los resultados obtenidos; así como los aportes que se recuperan para el Diseño de Intervención del presente trabajo. También se exponen los aportes teóricos de diversos autores que dan sustento al objeto de estudio, así como la propuesta didáctica para la Intervención Pedagógica, la cual recibe el nombre de Pedagogía por Proyectos, mostrando los elementos que la conforman.

A. Aportes sobre el Fomento a la Lectura

Son diversos los trabajos realizados en torno al Fomento a la Lectura, no obstante, se mencionarán cinco de ellos. Estas investigaciones no todas pertenecen al nivel educativo del cual tiene lugar estas tesis, puesto que tres de ellos corresponden al nivel de secundaria y los dos restantes a primaria. El motivo para su elección es que los aportes que se retoman son relevantes y pueden ser adaptadas y empleadas, para estudiantes de segundo grado de educación primaria.

1. Leo, invento y me divierto

El primer trabajo consultado es una tesis para obtener el título de licenciada en Educación con el título: "Acciones docentes para propiciar el gusto por la lectura en niños de quinto grado" propuesta de innovación hecha, por Olimpia del Rosario Ramírez Arzate (2000). La investigación se inserta en el paradigma crítico-dialéctico, el método empleado es el de investigación-acción. Para la recogida de datos, la investigadora utilizó la etnografía y como técnicas la entrevista; la observación. Entre sus instrumentos están el diario de campo y la aplicación del cuestionario.

El principal problema que presenta la investigadora es que los estudiantes de quinto grado, de la escuela primaria Gonzalo Amaranto Reyes de Chihuahua, Chihuahua, carecen el gusto por la lectura y por lo tanto el hábito de leer. El propósito general de la intervención era lograr que los estudiantes adquirieran el gusto por la lectura y que a través de ella obtengan aprendizajes y amplíen su lenguaje y mejoren su escritura.

El trabajo está fundamentado principalmente en autores como Piaget, Margarita Gómez Palacio, Frank Smith, entre otros. Asimismo apoya su investigación con la teoría psicogenética en la que señala los estadios o etapas de desarrollo del individuo, en la que refiere la importancia de ofrecer a los niños lecturas acordes a su desarrollo mental para que exista favorablemente una asimilación y acomodación de lo aprendido y por lo tanto una adaptación.

Para poder cumplir con los propósitos, se diseñó una intervención pedagógica en la que se propuso aplicar 12 estrategias con alumnos de quinto grado

Los principales logros que menciona la autora es que los estudiantes mostraron mayor interés a las actividades realizadas en clase; su nivel de apatía, aburrimiento y desinterés se redujo considerablemente, puesto que mostraron mayor iniciativa ante las actividades programadas. Desarrollaron habilidades para el trabajo en equipo ya que lograban tomar acuerdos y expresar con mayor claridad sus ideas además que desarrollaron habilidades para escuchar y respetar turnos en su participación. La mayoría de los estudiantes adquirieron el gusto por la lectura, ya que solicitaban con frecuencia libros en la biblioteca, y además realizaban lectura autónoma en sus casas.

Una de las aportaciones a la presente investigación, es una de las estrategias aplicadas con el nombre: “Leo, invento y me divierto”, el cual tiene el propósito de que los estudiantes tengan la oportunidad de leer en un horario dentro de la jornada escolar. La estrategia consiste en dar la oportunidad a los niños de que lean lo que

quieran ya sea individual o en equipo y posteriormente, elaborar con materiales como plastilina, tela o acuarelas un dibujo o escultura que represente lo que hayan leído, acompañado de un breve texto.

Es importante mencionar que la relevancia de esta investigación para el Proyecto de Intervención Pedagógica reside en que se recurre a la expresión artística para que, mediante el trabajo con diferentes técnicas, como acuarelas u otro material, los estudiantes plasmaran sus ideas respecto de un texto. Esto representa que “El trabajo... a través de las disciplinas artísticas significa abrir la posibilidad de detonar procesos creativos y de expresión para que construyan su propia visión del mundo. Su práctica favorece a la exploración y el desarrollo de su identidad y autonomía.” (Garrido, 2012:4).

2. Lectura compartida

La segunda investigación que se cita es una tesis para obtener el grado de maestra en educación, titulada “La animación a la lectura en los alumnos de segundo grado”, elaborada por Olga Martínez Rodríguez en el año 2011, en la UPN de la Unidad 162 en Zamora, Michoacán. El método de investigación empleado fue investigación-acción. La propuesta de intervención se centró en un “taller de animación a la lectura” La investigación fue cualitativa y se utilizó la técnica de observación participante, la encuesta y la entrevista.

El problema identificado por la autora, fue que poco más de la mitad del grupo no presentaban ninguna afición a la lectura; no mostraban entusiasmo ni deseos de leer, sólo hojeaban el libro, lo cerraban y se ponían a dibujar (Martínez, 2011). De modo que uno de los propósitos fue fomentar el hábito de la lectura a través de la participación guiada.

El procedimiento de la investigadora fue a través del diseño de un taller de animación a la lectura en el que se trabajaron actividades que permitieron formar

una antología de lecturas; iniciar y acercar a los educandos mediante la audición de la lectura de un adulto; animar al estudiante a leer con actividades de lectura compartida. El taller tuvo una duración de 23 sesiones de 30 minutos aproximadamente cada una. Se desarrolló a través de tres espirales: I. Aplicación de estrategias que propicien la animación a la lectura. II. Propiciar actividades variadas de escritura como un medio de acercarse a la lectura. III. Que los alumnos descubrieran el goce de la lectura y la escritura a partir del juego.

Uno de los principales resultados del proyecto de intervención fue que se pudo observar en los alumnos más facilidad para hablar y escribir, así como más interés por acercarse a la biblioteca, pedir un libro para llevar a casa, buscar un tiempo específico para leer en el aula, y solicitar que la profesora les lea una historia.

De esta investigación se retoma la estrategia de lectura compartida, la cual consiste en formar equipos de cuatro a cinco integrantes. Cada uno tendrá su antología de lecturas. Se elige a uno de los participantes para que lea en voz alta al resto del equipo, mientras que los demás escuchan y siguen la lectura con su vista. En las siguientes sesiones otro de los compañeros lee y se continúa con la misma dinámica.

3. Lectura en libertad

Otra de las investigaciones que se recuperan es una tesis para obtener el grado de maestra en Educación Básica con especialidad en la Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria titulado: "Construcción de espacios de libertad lectora para promover el fomento a la lectura, en los adolescentes de primer grado, en la secundaria diurna No. 79 del D.F" realizada por Katia Penélope García Soria Ramírez en el año 2014.

El problema identificado fue que a los estudiantes no les gustaba leer, y principalmente leían para hacer tareas escolares. Su propósito fue aplicar

estrategias con los estudiantes para promover en los niños una reflexión en la práctica cotidiana dentro y fuera del aula.

El método de investigación utilizado fue el Biográfico-Narrativo. La propuesta de intervención se centró en el diseño de un solo proyecto didáctico. La investigación fue cualitativa y se utilizó como instrumentos el Diario autobiográfico, fotografías, videograbaciones y entrevista biográfica.

Los fundamentos teóricos empleados en la propuesta didáctica para la intervención se sustentan bajo los principios de Pedagogía por Proyectos propuestas Josette Jolibert, Jeannette Jacob y Christine Sraïki.

El procedimiento empleado en la intervención fue a través de trece sesiones, dirigido a fomentar la lectura en el grupo de 1ºE, a partir del diseño de un sólo proyecto didáctico, llevado a cabo una vez por semana.

Los resultados fueron que construyeron en las sesiones un ambiente democrático y cooperativo, donde fueron escuchadas y llevadas a cabo las propuestas de los niños. Se logró trabajar nuevas formas para disfrutar la lectura en un ambiente cálido y de confianza.

Las estrategias aplicadas durante esta investigación y de las cuales se retoman para la presente investigación es la interrogación del texto “Ramón Preocupón y la confección de muñequitos quitapesares con material de casa.

4. Para leer de un sentón

La siguiente investigación es una tesis para obtener el grado de maestra en Educación básica, titulada: “Despertar el interés por la lectura en jóvenes de Educación Secundaria a través de un taller de cuentos” por Antonia Cruz López (2015). La propuesta de intervención se realizó a través de un diseño de un taller de lectura. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y se empleó la técnica de observación participante.

El problema central de acuerdo con los resultados del Diagnóstico Específico fue que la mayoría de los estudiantes carecían del hábito de la lectura y el gusto por ella ya que les aburría. Por ello uno de sus principales propósitos fue lograr que los estudiantes lean desde el placer y el interés propio.

La investigación emplea como fundamentos teóricos se hallan los aportes de (Garrido, 1989), con respecto a su definición de lectura por placer, la cual refiere que es un medio para la obtención de experiencias y sentimientos, las cuales sirvan de consuelo o motor de inspiración. Mientras que (Chambers, 2010), alude que si se realiza una lectura con entusiasmo, esperando obtener un disfrute de ella, habrá probabilidad de lograrlo; así como las reflexiones de (Penac, 1992), en torno a la lectura: El verbo leer no tolera el imperativo.

La propuesta se desarrolló a través de un taller de cuentos dirigido a alumnos de primer grado de secundaria, el cual tuvo una duración de 16 sesiones de 50 minutos cada una. Se estructuró en tres fases. 1. Lectura de nueve cuentos; 2. Escritura de un cuento a través de imágenes y 3. Propuesta de los alumnos.

Se logró desarrollar un ambiente favorable para la lectura; los estudiantes consiguieron expresar sus opiniones en un clima de confianza lo que representó en un incremento en su participación, así como escribir sus cuentos sin la presión de una calificación.

Para conocer el gusto por la lectura, así como la exploración de las preferencias de lecturas de los niños, se retomará la actividad de la lectura 1 con el cuento: “Instrucciones para leer un cuento de un sentón” (Francisco Hinojosa); en el que el docente realiza la lectura y posteriormente plantea unas preguntas para conocer las impresiones de los estudiantes.

5. Lectores que seleccionan sus textos

Un último trabajo consultado, es la tesis titulada: “Leer en la escuela: una invitación a la recreación con estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Diurna No. 193, turno vespertino, en la Ciudad de México”, elaborada por Viridiana Rendón Vázquez en el año 2017, para obtener el grado de maestra en la UPN de la Unidad 094 Centro.

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, el método utilizado para atender un Diagnóstico Específico fue el de Investigación-Acción, se emplearon como técnicas la observación directa y el diario de campo, entre otros instrumentos. Se recurrió a las técnicas del relato único y la observación participante, los instrumentos que empleó fueron el diario autobiográfico, evidencias fotográficas, grabaciones y algunos trabajos elaborados por los estudiantes.

El problema central de la investigación fue que los estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Diurna No. 193, manifestaban poco placer por la lectura ya que carecían de “...ambientes lectores existentes tanto en el hogar como en la escuela; esto propicia que perciban la lectura como una actividad impuesta, aburrida y ajena a su realidad inmediata, cuya función principal es apoyar la realización de tareas escolares” (Rendón, 2017:52).

Su propósito fue formular una propuesta pedagógica que permitiera la formación de lectores con la capacidad de seleccionar los textos que deseaban leer y emplearlos en la solución de problemas relacionados con las necesidades de su edad, así como a la formación de adolescentes prestos a deleitarse al conocimiento de otros mundos a través de la lectura.

Para el análisis e interpretación de la intervención pedagógica, que constituyó la segunda etapa, se emplearon elementos del Enfoque biográfico-narrativo, de Antonio Bolívar, y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, de

Daniel Suárez y colaboradores, y para la intervención se basó en la estrategia de Pedagogía por Proyectos.

La investigación se realizó en dos etapas: la primera, por medio del método de Investigación-Acción para desarrollar un Diagnóstico Específico que dio paso para la delimitación de la problemática. Se inició a partir de la selección de los participantes, a partir de una muestra no probabilística por cuota conformada por veinte estudiantes de sexto grado de primaria y diez estudiantes de primer grado de secundaria. En la primera etapa se empleó como técnica la observación directa y se utilizaron dos cuestionarios: uno dirigido a estudiantes y otro dirigido a padres de familia, además del diario de campo y la estrategia de Fomento a la Lectura llamada Coctel literario, como instrumentos para la recolección de datos.

En la segunda etapa se realizó el análisis del proyecto de intervención. Asimismo, utilizó elementos del Enfoque biográfico-narrativo de Antonio Bolívar, y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, de Daniel Suárez y colaboradores.

Los principales logros del proyecto de intervención fueron que a partir de la creación de ambientes lectores dentro de la escuela fue posible disminuir la resistencia mostrada por los estudiantes de primer grado de secundaria hacia la lectura.

Entre las principales aportaciones a la investigación que se pretende realizar: La propuesta de ambientes de aprendizaje para el acercamiento de los estudiantes a la lectura. El empleo de estrategias de Fomento a la Lectura como: La canasta librera, ¿Qué tal esto?, Conversación casual, Canje y préstamo de libros para llevar a casa y elaboración de Antologías adaptadas al grado de intervención.

Como ya se precisó, realizar una revisión de los antecedentes sobre el Fomento a la Lectura permite conocer las diversas acciones en relación con este tema, además de que contribuye a identificar que en su mayoría presentan problemáticas similares

para acercar a los estudiantes a la lectura, por lo que se devela la necesidad no sólo de tener la voluntad para despertar el interés por leer, sino además las estrategias y la fundamentación teórica que conlleva llevar a cabo el Fomento a la Lectura.

Además de los aportes de las investigaciones presentadas, es necesario exponer aquellos referentes teóricos que den fundamento al estudio del Fomento a la Lectura. En el siguiente apartado se muestra las aportaciones de diversos teóricos en relación al objeto de estudio.

B. Fundamentación teórica pedagógica

A continuación se mencionan los aportes teóricos sobre el objeto de estudio, es decir, el Fomento a la Lectura, el cual se atendió mediante el proyecto de Intervención Pedagógica, así como el referente didáctico de Pedagogía por Proyectos.

1. Aportes teóricos sobre el Fomento a la Lectura

Hace algunos años, uno de los objetivos de la escolarización obligatoria era lograr que todos los niños aprendieran a leer y escribir de manera convencional, no obstante, el ritmo de la sociedad, así como los acelerados cambios en el intercambio de información y comunicación de sus habitantes, ha hecho que la lectura vaya mucho más allá de sólo la *descodificación*. Por ello, cuando se realiza un estudio sobre este término, se desprenden otros tantos aspectos que permiten comprender de forma global y totalizadora el acto de leer.

Antes de establecer una definición sobre lo que significa leer, es menester mencionar que alfabetización y aprendizaje de la lectura en ocasiones se han usado de forma indistinta, pero no representa necesariamente que estos dos términos sean equiparables. Como ya se ha mencionado, para el caso de la alfabetización, su fin principal es hacer que las personas lean y escriban con el propósito de reducir

la brecha de sociedades ágrafas. En otras palabras “En el contexto mundial actual, dicho proceso [la alfabetización] se vincula con los aspectos de desarrollo social [...] como un recurso para resolver un rango de problemas sociales tales como la pobreza y el desempleo”. (Olmos y Carrillo, 2009:76):

Es por ello que es necesario ir más allá de abordar a la lectura únicamente como la adquisición de una habilidad o como un recurso para unificar una sociedad dividida entre lectores y no lectores, pues implica, como se verá en los siguientes apartados, procesos cognitivos, así como elementos de acercamiento.

a. ¿Qué es lectura?

Si bien es cierto que cuando se discute acerca de la definición de leer, aún predomina una postura simplista y reduccionista, además de estar acompañada de argumentos subjetivos que la convierte en un término con una connotación carente de precisión. En estudios más recientes, la colocan como un proceso cognitivo en el que interviene la interpretación y la comprensión (Cerrillo, 2016). De manera que un lector requiere mucho más que únicamente descodificar símbolos. Una definición en relación a estos procesos cognitivos se encuentra la siguiente: “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (Solé 1996:96), de modo que, esta actividad implica un esfuerzo del lector por comprender a fondo lo que precisa el texto, contrario a lo que sucede en una lectura mecánica.

Para (Lomas, 2017), esta interacción se da en una triada (un lector, un texto y un contexto). En el primero [el lector] integra y relaciona sus saberes, incorporando aquello que conoce sobre el mundo con lo que lee. En el texto se incorpora el propósito de quien escribe, el contenido de lo que se expresa y la estructura del escrito. En el contexto se halla incluidos todos aquellos factores que acompañan el acto de leer, comprendiendo tanto aspectos sociales como individuales.

En estos dos conceptos, se muestra que la práctica de la lectura conlleva un esfuerzo por parte del lector por encontrar en ella no sólo el significado del mismo texto, sino además la satisfacción de su propia búsqueda. Dichas definiciones pueden ser complementadas con las que ofrece la OCDE, la cual la define como “la capacidad para comprender, emplear y reflexionar sobre los textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y el potencial y participar en la sociedad “. (OCDE citado por Peredo, 2005:9)

Esta última definición nos permite comprender que la lectura permite que el individuo la utilice como una herramienta no sólo en el estudio o la escolarización sino también para el trabajo y para la superación personal (Garrido, 1996), es decir como una práctica social.

Es desde esta perspectiva donde se busca atender el Fomento a la Lectura en la educación básica, esto es, para el empleo de diversas prácticas sociales del lenguaje. Con ello, se busca “fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas” (SEP, 2016). Esto significa, que tanto docentes como estudiantes miren a la lectura como una actividad que no sólo permitirá modelar el espíritu, sino además para una participación en la sociedad. Vista de esta manera la lectura, resulta indispensable una reconfiguración sobre los motivos que las personas tienen para leer o los propósitos que actualmente tiene la educación básica en relación a la enseñanza del lenguaje escrito.

Lo expuesto anteriormente permite develar que los procesos lectores, “constituyen cuando la lectura se ve como un puente que conecta con el mundo y cuando se logra, los momentos de transformación y de acercamiento placentero al libro para los usuarios... se da de manera casi natural” (Ramírez, 2018:78). Para lograr esta conexión es ineludible el papel del docente como mediador de lectura entre el texto y el estudiante, a través del uso de tres elementos presentes en la mediación: la *lectura en voz alta*; la *narración oral* y por último las *estrategias de animación o*

mediación a la lectura (Ramírez, 2018). Elementos que serán abordados más adelante.

b. Fomento a la Lectura

Uno de los medios más comunes para lograr sociedades lectoras es a través del Fomento a la Lectura. Este ejercicio “se denomina como aquellas actividades/acciones o conjunto de acciones que promueven la lectura en lugares o momentos en que no es habitual, y fundamentalmente, consiste en todas las acciones tendientes a la formación de lectores.” (Viñas, 2015:69). Asimismo se puede añadir que

...fomentar tiene que ver también con promover, es decir, con impulsar o proteger algo. Atizar y excitar son dos de los sinónimos más expresivos y precisos para describir esta tarea; de ahí que el fomento sea el calor y el abrigo que se da a algo, y en general el incentivo y la protección. Amamos a tal grado la lectura y los libros que buscamos compartirlos, promoviéndolos y fomentándolos, al calor del entusiasmo, con un proselitismo que no se avergüenza de su doctrina. (Argüelles, 2006:29)

Estas dos definiciones muestran que en el Fomento a la Lectura se fija como propósito la conquista de lectores y no únicamente como una forma de presentación o exhibición de libros en la que sólo hay una presentación de los textos, pero carente de un acercamiento a los lectores en formación. Por ello no es suficiente con instalar bibliotecas, crear una comisión encargada de otorgar gratuitamente libros o la organización de ferias en ciertos periodos. Asimismo se pone en relieve el papel del docente o mediador en el esfuerzo por interesar a sus estudiantes. Para ello, el mediador en la búsqueda del fomento a la lectura requiere asegurar:

como incentivar la frecuencia con que el alumno lee, partiendo del apoyo del docente, encargado de explicarle por qué es importante hacerlo (Argüelles, 2005:15) y las implicaciones que tiene para su vida y su entorno (White, 1988:174), más allá de ser sólo una recomendación vacía y carente de contenido (Jitrik,1987), con la finalidad de lograr que el alumno se interese, que comprenda que es importante como medio de aprendizaje, que

se convenza de su utilidad y logre una autonomía para seleccionar los textos y los momentos para leer en el futuro. (Gómez, 2008:1021)

En definitiva, implica contemplar ciertos elementos que estarán presentes en el intento por acercar los textos. Estos pueden estar asociados, ya sea por aspectos de relación lector/ texto o aquellos referentes a las estrategias para el Fomento a la Lectura.

Es importante puntualizar que “No entender es la razón más importante para no leer”, (Garrido, 2005:22) aspecto que será relevante atender en esta investigación por su necesaria presencia en el acercamiento de la lectura a los estudiantes, pues, es la comprensión la que permitirá que a partir de ella surja la posibilidad de que haya continuidad con la lectura. Cuando se obtiene la comprensión de un texto se puede mencionar que se ha logrado alcanzar todas las cualidades de una lectura auténtica. En otro apartado de éste mismo capítulo, se aborda de manera más precisa la relación de la comprensión con el fomento a la lectura.

Mientras tanto, con lo hasta ahora expuesto se puede describir a un lector como “alguien que, además de realizar todas las lecturas utilitarias que necesite y deba hacer, dedica un tiempo, día por día, a leer por su propia voluntad, por el interés en la lectura misma y el gusto de leer” (Garrido, 2012:20).

Además de estas cualidades se podría añadir que el lector desarrollar otras habilidades en las que está involucrado el pensamiento y las emociones, es decir, “...alguien que piensa, se emociona y desarrolla un espíritu crítico y una mirada escéptica (Argüelles, 2014:103).

No obstante, para lograr el desarrollo de estas cualidades es necesario, como ya se ha mencionado emplear algunos elementos para acercar los libros a los lectores en formación, de manera que, en los siguientes apartados se describe cada uno de ellos y su relevancia en el Fomento a la Lectura.

c. La mediación para acercar los libros a los lectores en formación

El acercamiento a la lectura o la adquisición de una práctica significativa no es una actividad que se pueda enseñar en la escuela como un contenido más del programa, es un acto que requiere de estrategias para lograr que los estudiantes se acerquen a ella, por lo que el docente deberá considerar tres elementos presentes en la mediación de la lectura: “La lectura en voz alta; la narración oral; y las estrategias de mediación o animación a la lectura” (Ramírez, 2018:41) a lo que se puede agregar también el aporte de Chambers (2007), referente a los ambientes lectores.

1) Lectura en voz alta

Cuando se trata sobre la lectura en voz alta, como una herramienta básica para el acercamiento de los estudiantes a la cultura escrita, no debe ser considerada exclusivamente como el acto de sólo hacer escuchar la lectura a otros oyentes, ni tampoco se refiere al ejercicio que algunos profesionales realizan como es el caso de los cuentacuentos, su práctica “implica para el lector un profundo conocimiento tanto del libro que va a leer (reconocer momentos de tensión, características de los personajes, tonos de voz, ritmo, velocidad...) como del lector al que va a presentar esa lectura” (Ramírez 2018:41). De este modo, debe ser conveniente mencionar que para que una lectura en voz alta, tenga influencia, el mediador debe tener una preparación previa ante el libro que leerá, adquirir un gusto por esta y un conocimiento sobre su contenido, además de tener claridad si es un libro o texto adecuado a las necesidades del contexto donde se realizará la lectura en voz alta, por lo que su práctica debe ser considerada como:

...una ceremonia de iniciación y de encantamiento. Es el medio idóneo para enseñar a otros cómo se toma el libro, se pasan las páginas, se respira, se da intención a la voz; como advertir que algo no se entiende y cómo averiguar lo que sea necesario para hacer las explicaciones y las búsquedas que convenga para comprender mejor lo que se está leyendo. (Garrido, 2014:88):

La práctica de la lectura en voz alta debe ser un ejercicio permanente, el cual no debe ser sustituido o reemplazado ante cualquier otra estrategia de fomento a la lectura. Su aplicación no sólo permitirá al conocimiento de nuevos textos sino además un momento para compartir con los estudiantes amén de que “la finalidad última de la lectura en voz alta, es formar buenos lectores que lean libros por su cuenta” (Garrido, 1996: 26).

Importante subrayar, que esta forma de comprensión de la lectura en voz alta, implica necesariamente realizarla diariamente, en todos los niveles educativos.

2) La narración oral

El segundo elemento la “narración oral” es quizá la forma más antigua de acercar a los estudiantes la lectura, pero no la más tradicional, pues el uso de este elemento ha dejado de estar presente como estrategia para el fomento a la lectura, ya que con la creación de la imprenta y el desarrollo tecnológico, que privilegia lo audiovisual ha hecho que disminuya su empleo.

En la narración oral se pone en juego dos factores importantes: la palabra oral y la práctica habitual de oír. Este elemento “brinda una experiencia única: saborear las palabras, sentir la caricia de los sentidos, en definitiva, jugar con las palabras” (Spiner, 2009:39). Esto además, significa una oportunidad para activar en los estudiantes la imaginación, así como el desarrollo de la concentración, pues conlleva un esfuerzo por interiorizar la palabra y lograr una imagen.

Es también, un camino que sirve de preámbulo para la presentación del libro, sobre todo en los más pequeños donde aún los signos no se les otorgan significado, aunque su práctica no excluye a los adultos. Sin embargo su aplicación implica una serie de habilidades del narrador, pues no sólo se realiza en voz alta, sino además que su ejercicio conlleva siempre una cierta memorización del cuento o relato o al menos, claridad en la secuencia de la narración, pues en el caso de esta estrategia

puede existir la improvisación. “Al narrar sólo cuentan la voz, el gesto, la mirada y el ademán, valorizando la palabra para fortalecer la imaginación creadora” (Spiner, 2009:40), por ello, representa un reto para la mayoría de los docentes puesto que se debe hacer uso de la corporeidad y colocarse en el lugar del personaje. Esta es una herramienta empleada con frecuencia en narraciones dramatizadas, pero no exclusiva de los actores de teatro.

Hasta ahora se han mostrado dos elementos de mediación de acercamiento a la lectura que pueden considerarse básicas para el fomento a la lectura. En el siguiente apartado se aborda las estrategias de mediación o animación a la lectura, las cuales, como se verá son actividades que siempre serán diseñadas desde el libro, cuyo propósito será el acercamiento a la lectura.

3) Mediación o animación a la lectura

Las estrategias de mediación o de animación a la lectura, “son actividades ligadas al libro, pensadas desde el libro y para el libro y su acercamiento a los posibles lectores” (Ramírez, 2018:50). Por otra parte “La animación a la lectura es una actividad de mediación cultural entre libros y niños, destinada a reducir la separación física, y/o cultural, y/o psicológica entre ambos”. (Poslaniec citado por Mata, 2011:70). Estas dos definiciones coinciden en mirar la animación como actividades que buscan aproximar a los estudiantes a los libros con el propósito de afinar el deseo por leer. Por ello, dichas acciones deben ser contempladas desde el libro para que el lector pueda adentrarse en él y no únicamente se quede en un mero acercamiento físico.

No debe entenderse, a la luz de las definiciones presentadas, que se trata de *animación del libro*, ya que para este caso sólo se refiere a “actividades encaminadas a ramificar y afinar la lectura de un libro” (Mata, 2011:73), se trata de favorecer la experiencia de un encuentro entre un lector y un texto. Por ello, en el

diseño de toda estrategia de animación debe colocarse en el centro a los estudiantes, así como sus intereses.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, al igual que la *lectura en voz alta* y la *narración oral*, el propósito final de la animación a la lectura es que con el uso habitual de este elemento sean los niños quienes recurran de manera autónoma en la lectura de textos. De esta manera, el mediador debe buscar un acercamiento con el texto que pretende compartir, diseñar o realizar actividades vinculadas con estos textos en las que implica la expresión oral, artística y escrita.

Aunque no existe una clasificación estricta en relación a las estrategias de animación a la lectura, Mata (2011) las agrupa en dos tipos de animación: *la permanente* y *la esporádica*:

En la animación continua incluimos aquellas actividades que acercan los libros a los niños diariamente, mientras que en la animación ocasional situamos las propuestas que por su propia especificidad no se pueden (ni se deben) realizar de forma habitual. La frontera no está solamente en la posibilidad de repetición, es también una cuestión de prioridad, de jerarquía (Equipo Peonza citado por Mata, 2011: 72).

Es importante mencionar que la *animación permanente* por tener un carácter rutinario, cotidiano o prioritario se le otorga mayor relevancia, pues la práctica constante es lo que forma el hábito. En la *animación esporádica* es, en cambio, más casual.

Para propósito de esta investigación se realiza una clasificación de las estrategias realizadas en la Intervención Pedagógica con base en los tipos de animación citados por Mata (2011):

Tabla.7 Estrategias de animación a la lectura para el acercamiento de los estudiantes a la lectura

Animación permanente	Animación esporádica
<ul style="list-style-type: none">• Lectura en voz alta.• Narración oral.• Tiempo de lectura.	<ul style="list-style-type: none">• -Elaboración de muñequitos quitapesares.• Instalación de la biblioteca de aula.• Recomendación de un libro o cuento.

Por último, es necesario subrayar que las estrategias de animación a la lectura deben ser llevadas a cabo en espacios propicios para la lectura, por ello es importante resaltar la importancia de desarrollar ambientes lectores en el fomento a la lectura.

d. Los ambientes lectores en el fomento a la lectura

Cabe destacar la importancia de los ambientes lectores en el fomento a la lectura, los cuales no se refiere únicamente a los espacios, sino “También es una cuestión de tener los libros que queremos, de qué humor estamos, con cuánto tiempo contamos y si somos o no interrumpidos. [...] Todas juntas forman el contexto social de la lectura. Tomadas en conjunto constituyen...“el ambiente de la lectura” (Chambers, 2007: 13).

Lo anterior conlleva a reflexionar la relevancia de los espacios en donde se lleva a cabo la lectura, pues de ello dependerá el cómo leemos. Lavín (2001:12) refiere que “no hay libros equivocados, tal vez momentos equivocados para acoger un libro.”, aludiendo a la necesidad de que los mediadores consideren el cómo se acerca la lectura a los estudiantes.

En el fomento a la lectura, es importante considerar aquellos elementos presentes en el *ambiente de la lectura* (Chambers, 2007). Este autor expresa que cualquier actividad para que sea placentera está sometida a dos elementos que ineludiblemente tendrán consecuencias y en materia de lectura, para quienes se forman como lectores, los cuales retoma del campo de la psicología y a los que ha

nombrado como *disposición* y *circunstancia*. Para el primero hace referencia “a la mezcla de actitudes mentales y emocionales que están involucradas en todo lo que hacemos... Por “circunstancia” el entorno físico y su pertinencia para la actividad que nos ocupa” (Chambers, 2007:25).

Es importante resaltar que estos dos elementos determinarán a la postre en el *comportamiento lector*, entendido no sólo como los hábitos de lectura, es decir, la frecuencia con la que un individuo interactúa con textos, “sino como los componentes de una triada: *qué, dónde y por qué* lee una persona” (Peredo, 2005:9). Este último dependerá inherentemente de las necesidades e intereses del lector

Vale la pena subrayar que estos dos elementos no sólo deben ser atribuidos para los estudiantes, como suelen ser considerados entre el profesorado, a la creencia de que únicamente son ellos quienes deben tener la actitud hacia dicha actividad, sino también a quienes son responsables de realizar la mediación de la lectura.

Como se ha mencionado anteriormente, la lectura en voz alta es un camino eficaz de acercamiento a la lectura; pero en ella la *disposición* con la que el docente la realice, determinará en gran medida la experiencia que se tenga con la lectura, esto mismo sucede en la narración oral. La *disposición* es la muestra evidente de que la lectura es una actividad que se contagia, se transmite (Garrido, 1996) y en este sentido es fundamental recordar el compromiso y la actitud con la que el profesorado mire dicha actividad.

Los docentes y los mediadores de lectura, a diferencia de otros profesionales deben ser los principales en mostrar una actitud favorable ante este ejercicio pues será el puente para despertar el interés entre el lector y el texto.

El acercamiento a la lectura va mucho más allá de únicamente tener el libro adecuado, (ello no significa tener cuidado del texto que se presente a los

estudiantes), sino además es necesario considerar el entorno físico donde se lleva a cabo la actividad. Es cardinal que los mediadores de la lectura creen o propicien la *circunstancia* en la que se realiza la lectura. Por ello, los textos deben estar al alcance de los estudiantes, que les permita acceder a ellos sin tener necesariamente la intervención del docente o mediador.

Finalmente, es necesario que el mediador considere las etapas en las que se hallan sus estudiantes o como lo nombra Peredo (2005), *los ciclos de vida lectora*, esto va desde aquellos que se inician en la lectura o aquellos en que han iniciado su carrera lectora. Es importante tener en cuenta las etapas del niño así como el rol que desempeña, en este caso como estudiante, pues de ello depende en su inclinación hacia ciertas lecturas. Para Garrido, (1996:26-29) existe cinco: “1. La fase de los libros ilustrados; 2. la fase de los cuentos fantásticos; 3. La fase de las historias realistas; 4. La fase de las narraciones heroicas y 5. La fase de crecimiento hacia la madurez”. Considerar dichas etapas contribuirá a que la *circunstancia* y la *disposición* sean mucho más favorables. No obstante, además de los ambientes lectores es menester abordar un elemento más presente en el acercamiento a la lectura: la comprensión.

e. La comprensión en el fomento a la lectura

Anteriormente se había señalado la importancia de la comprensión para la continuidad de la lectura. Su relevancia en este trabajo radica en que no son suficientes la *circunstancia* y la *disposición* hacia la actividad para generar interés y un mayor acercamiento a la lectura pues de este depende también de procesos cognitivos.

Una de las concepciones sobre leer, mencionada en apartados anteriores, era considerarla como un proceso donde interviene la comprensión y la interpretación. Cuando una persona ha adquirido la habilidad de leer de manera convencional se verá expuesta a una serie de experiencias con diversos textos, sin embargo en su

lectura no sólo tendrá que decodificar símbolos, sino además otorgarles significado. “Comprender es atribuir sentido y significado a un signo”. (Garrido, 2012:95) En el caso del *sentido* se hace referencia a todo aquello que no es inteligible como “las emociones, los sentimientos, el instinto, la intuición” (Garrido, 2012:104), que en la mayoría de los casos genera encanto hacia el texto aunque pueda carecer de significado para el lector en un principio, tal como sucede en los juegos de palabras o en la poesía. Para el *significado*, este debe entenderse como aquellas ideas que se forman y se abstraen del texto, los cuales serán elaborados de acuerdo con las experiencias de cada individuo, así como también con la cantidad de lecturas realizadas, y de la variedad de tipos de textos con los que haya tenido un encuentro.

Ahora bien, este sentido y significado no se adquiere de *Ipso facto* sino que dependerá de múltiples factores. En primer lugar, irá acompañado del ciclo lector en que se encuentre el estudiante o del trayecto de su historia lectora. Todo individuo posee una idea o una noción en cuanto al mundo que nos rodea, esas ideas, permiten formarnos una concepción de la realidad, ésta la “construimos a partir de nuestras experiencias; las integramos, enriquecemos, ordenamos, organizamos, expresamos y compartimos mediante el lenguaje” (Garrido, 2012: 94). Por ello, cuando un pequeño se inicia en la lectura, es recomendable que ésta se realice en compañía de otro más experto o avanzado que le sirva de apoyo en la construcción de sus significados, es ahí donde nuevamente toma relevancia la *lectura en voz alta*, pues con ello se realiza un intercambio de comentarios, ideas o concepciones en cuanto a lo leído, aspecto que no sólo permitirá que todos comprendan sino además que desarrollan sus habilidades de expresión oral.

f. El maestro como lector

Felipe Garrido (2018), maestro de literatura y promotor de lectura, mencionó en un curso sobre *Aprender a leer*, que no todos estamos obligados a saber anatomía; pero que más vale que los médicos sí tuvieran el conocimiento. Lo mismo sucede con la figura del profesor quien por la misión que representa su labor

deberían estar obligados a ser lectores. Mata (2011:144) expresa: que “Podríamos pensar para esa misión en quienes, por profesión, deberían ser expertos lectores y deberían ser considerados en todo momento maestros de lectura”. Esta asignación no es opcional pues al ser llamados “profesionales de la educación” se esperaría que la lectura en los docentes sea considerado un hábito.

Si bien es cierto que la asignación de fomentar la lectura no es propia de la escuela, sí es el lugar idóneo para dar continuidad a lo que idealmente podría surgir en el hogar. En la escuela, como espacio educativo cabría esperar que quienes laboren en ella, muestren una mayor disposición, conocimiento, experiencia para acercar a los estudiantes a la lectura (Mata, 2011). Ya en el capítulo dos de este documento se abordó, entre las problemáticas respecto al fomento a la lectura, el escaso hábito lector de quienes son los principales portavoces de la importancia de leer, los maestros.

En el presente apartado, más allá de enfatizar nuevamente en el escaso acercamiento de los maestros a la lectura, se pretende abordar sobre las características de un mediador, y del impacto favorable en el fomento a la lectura en sus estudiantes cuando el maestro es lector. En primer lugar “Un profesor que lee y no lo oculta hará más por la lectura que otro que sólo se acoge a fórmulas estereotipadas de promoción lectora” (Mata, 2011:148); en segundo lugar, un docente lector buscará que sus estudiantes forjen su carrera lectora, pues comprende que la lectura es una herramienta que le permitirá no solo insertarse en un sociedad de conocimiento, entendida como aquella en la que la información y el conocimiento se halla en constante construcción y re-construcción sino además como una fuente de experiencias, emociones y afectos (Garrido, 1998).

En tercer lugar, un docente lector, reconoce la importancia de seleccionar previamente los textos que compartirá, de manera que es alguien que añade en su vida lectora nuevas lecturas y con ellas, experiencias (Garrido, 2012), esto significa que casi nunca leerá o recomendará algún texto a sus estudiantes

improvisadamente, pues su carrera lectora, le permite identificar las lecturas que podrían ser del agrado para otros.

En cuarto lugar, un maestro lector sabe que para lograr que sus estudiantes mantengan el interés por acercarse a la lectura debe apoyarlos en la construcción colectiva de la comprensión de los textos que se revisan, y prestar oídos ante los comentarios que surjan. En definitiva un docente lector es alguien que busca “resolver las dudas que pueda haber; proporcionar la información que haga falta para que la lectura sea comprendida; sugerir otras lecturas; propiciar la conversación sobre lo que se va leyendo; tomar en cuenta lo que dicen los demás; dar continuidad en la vida de cada día a lo que se leyó” (Garrido, 2012: 43). Estas acciones de un maestro lector así como la respuesta de los estudiantes ante la tarea que realiza el docente conllevan necesariamente a la reflexión. El maestro puede echar mano de un conjunto de herramientas que le permitan conocer la situación de sus estudiantes en relación a su acercamiento a la lectura, estos instrumentos, permiten conocer de manera un poco más lucida, los resultados de su intervención pedagógica. Por ello, en el siguiente apartado se abordará la evaluación, un elemento poco explorado en el campo del fomento a la lectura.

g. La evaluación en el fomento a la lectura

Una mirada a la evaluación del fomento a la lectura, evidencia que con frecuencia se ha buscado una valoración cuantitativa sobre el acercamiento de los estudiantes a la lectura, pues los programas o planes nacionales de lectura están encaminados a mostrar de manera tangible los “avances”, por ejemplo en el número de bibliotecas instaladas, el registro de nuevos clubes o círculos de lectura, la distribución de acervo, entre otros.

Esta forma de evaluación no es muy lejana a la que se lleva en las escuelas, pues en un intento por homogeneizar, se normalizan indicadores considerados de evaluación para el fomento a la lectura. Prácticas comunes para evaluar como es

la velocidad lectora, cantidad de libros leídos o minutos de lectura realizada semanalmente, ha hecho de la evaluación del fomento a la lectura la norma a seguir, lo que muestra que existe una cultura por valorar al lector (y la lectura) en un plano acumulativo en el que sólo se incluye en las estadísticas a aquellos que acumulan páginas, sino además la realizan con mayor velocidad.

En este tipo de “evaluaciones” se desdibujan, por ejemplo las relecturas o aquellas que se realizan de manera colectiva, las cuales permiten reconstruir o resignificar el texto, lo cual representaría considerar los procesos lectores, más que procesos acumulativos. En palabras de Costedo (2011:9) “Si se compartiesen estas afirmaciones, resultaría más que complejo evaluar, ya que no se trataría de la cantidad de obras sino del poder de transformación que las lecturas tienen en la vida de las personas y de las comunidades”. De manera que, estas aseveraciones nos conducen a reflexionar acerca de otras formas de evaluar el fomento a la lectura, que nos permitan conocer no solo la cantidad de textos o las lecturas que realizan los estudiantes, sino además las experiencias que obtienen a partir de ellas.

Existe una propuesta de metodología de evaluación para planes y programas de lectura. Esta consiste en la “necesidad de combinar las metodologías cuantitativas (encuestas) como las cualitativas (entrevistas y observaciones)” (Costedo, 2011:7). Si la intención es conocer las experiencias y el cómo se vive el acercamiento a la lectura en los estudiantes, es importante otorgar mayor relevancia a aspectos en los que es necesario establecer una relación con los individuos donde tendrá lugar la evaluación del fomento a la lectura.

Una de las propuestas mencionadas es la observación, su utilidad radica en la elaboración de una guía que permita no sólo observar que y a cuántos tiene acceso el estudiante o con qué frecuencia se acerca a ellos, sino además la voluntad o el gusto por su acercamiento. Para los propósitos de este trabajo de investigación se empleó una guía de observación, la cual se da a conocer en el siguiente capítulo.

En el Proyecto de Intervención Pedagógica que se realizó, el cual se muestra en el quinto capítulo del presente documento, además de estar sustentado en fundamentos teóricos sobre el fomento a la lectura, también se basó en la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos, la cual se describe en los siguientes apartados.

2. Pedagogía por Proyectos

A continuación se realiza una presentación y análisis de la base didáctica del proyecto de intervención, la cual recibe el nombre de Pedagogía por Proyectos, dando una explicación de su origen, la naturaleza misma de la propuesta pedagógica, el marco teórico en el cual se sustenta, así como cada uno de los elementos que la componen.

a. Origen de Pedagogía por Proyectos

Pedagogía por Proyectos, surge en el ámbito educativo. Con las aportaciones de su fundadora Josette Jolibert y sus colaboradores, teniendo su primera aparición en 1970 en trabajos con profesores de Ecouen, en el Val d'Oise, Francia. Nace a partir del estudio en torno a una situación recurrente en las escuelas: el fracaso escolar. “Entre ellas está el déficit que tiene en cuenta la gestión y el control sobre las actividades de lectura, de producción de textos y de representación de lo escrito” (González, 2014: 3).

A partir del análisis realizado sobre las causas del fracaso escolar y por ende, la necesidad de mejorar el aprendizaje en los estudiantes, es que en 1990 en un encuentro de Jolibert con profesores de Chile se proponen y acuerdan llevar a cabo un proyecto en el marco de la investigación-acción. Este proyecto recibió el nombre de “Formar niños lectores y productores de textos, y bajo la idea de mejorar significativamente la calidad y la equidad del aprendizaje de la lectura y la escritura de niños entre 5 y 9 años de edad, en sectores con dificultades socioculturales y

económicas”(González, 2014:4). No obstante, a pesar de que inicialmente la estrategia formativa se centraba en estudiantes que cursaban la educación elemental, comenzó a llevarse a cabo en la secundaria, puesto que las actividades que se plantean permiten ser aplicadas para este nivel. En este campo han sido pioneras en la aplicación de Pedagogía por Proyectos las docentes formadas en la MEB de la UPN094 CDMX Centro.

Cabe mencionar que, además de ser aplicada en Chile, Pedagogía por Proyectos, tiene presencia en otros países de Latinoamérica, como es el caso de Brasil y México y se han tenido publicaciones referentes a esta propuesta pedagógica. Una de sus obras con mayor alcance, traducida al español es el texto “Niños que construyen su poder de leer y escribir” (2009).

b. ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?

La propuesta pedagógica que se ha venido mencionando, se puede definir como una "estrategia didáctica de conjunto en la enseñanza/aprendizaje de leer/escribir". (Jolibert y Sraïki, 2009:11). Esta conceptualización permite comprender que su práctica implica el involucramiento tanto de los docentes como de los estudiantes en la construcción de la cultura escrita. De modo que, uno de los principales rasgos de Pedagogía por Proyectos es la promoción de relaciones horizontales en detrimento de las verticales, donde se coloca mayor énfasis ya sea en los niños o en los docentes, lo que convierte al maestro, lejos de un facilitador del aprendizaje, en un mediador del proceso de enseñanza/aprendizaje.

En esta estrategia formativa se busca que en un ambiente cooperativo se promuevan decisiones conjuntas, generando así la vida democrática en el aula. Al tener este carácter, se pone en marcha el desarrollo de personalidades en las que se conjuga la iniciativa, la tolerancia y la solidaridad en los actores educativos. De manera que "No puede reducirse a una simple técnica o a un método" (González,

2014: 9), ya que trasciende el espacio pedagógico al concebirse como una filosofía de vida.

Al promover un ambiente democrático, se permite al estudiante decidir y formar parte de la organización de las actividades que se llevan dentro del aula, administrar su tiempo y evaluar su trabajo, lo que significa que el educando le otorgue sentido a su aprendizaje, de manera que, activa el desarrollo de los niños respecto a procesos de metacognición, lo que resulta que exista una coparticipación en la función evaluadora. Para ello:

Hay que brindar a los alumnos oportunidades de autocontrolar lo que están comprendiendo al leer y de generar estrategias para leer cada vez mejor, aunque esto haga más difícil conocer los aciertos o errores producidos en su primera lectura. Hay que delegar (provisoriamente) en los niños la responsabilidad de revisar sus escritos, permitiendo así que se enfrenten con problemas de escritura que no podrían descubrir si el papel de corrector fuera asumido siempre por el docente. (Lerner, 2001:36)

Para Pedagogía por Proyectos, la evaluación es auto y socioconstructivista, de manera que no sólo se evalúa los logros a nivel individual sino también se realiza en colectivo, permitiendo la comprensión de los aprendizajes obtenidos durante un proyecto en acción.

Cabe mencionar que un planteamiento como el que se ha señalado en cuanto al ejercicio de relaciones horizontales conlleva, necesariamente a realizar modificaciones en la organización escolar, lo que implica:

Cambiar sustancialmente el concepto de autoridad académica en la clase: cuando se trabaja de esta manera, los grupos seguramente llegarán a soluciones o productos diferentes y el maestro necesita aprovechar esta variedad como una muestra de las diferentes formas de solución posible. (Kalman, 2004:7)

Para finalizar el presente apartado, conviene subrayar que todas las ideas enunciadas, se encuentran bajo un marco teórico de referencia, el cual le otorgan

la posibilidad de mirarse como propuesta válida en la práctica en el ámbito escolar, ya que como se verá más adelante tiene fundamento en algunos paradigmas en psicología de la educación.

c. Marco teórico de Pedagogía por Proyectos

La estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos, es una propuesta que ha ganado terreno en el ámbito escolar, no sólo porque ha sido comprobada en la práctica de experiencias docentes, sino además porque se halla dentro de un marco de referencia que le otorga fundamento epistemológico, filosófico y psicológico, los cuales le permiten dar sentido y construcción como propuesta pedagógica.

Antes que nada, es menester señalar que tiene sus principios en el marco del *Movimiento de la Escuela Nueva* surgida en Europa a finales del siglo XIX, bajo los supuestos pedagógicos de Ovide Declory y Celestin Freinet, así como de John Dewey y William H. Kilpatrick del *Movimiento progresista y pragmatista*, en Estados Unidos con el enfoque de Método de Proyectos (García, 2012).

Desde un enfoque psicológico y epistemológico, tiene un sustento teórico en el constructivismo, que comprende desde el paradigma psicogenético de Piaget, hasta el sociocultural de Lev S. Vygotsky y de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) de Reuven Feuerstein; así como la concepción de aprendizaje significativo de David Ausubel.

Uno de los aspectos centrales cuando se aborda los fundamentos en los aportes teóricos, es que se logra mirar que la propuesta pedagógica “corresponde a un marco más amplio de la educación en perspectiva cognitiva, social y cultural” (García, 2012: 68) lo que la coloca como un enfoque global, con miras a contemplar las diferentes dimensiones en las que se pone en práctica la enseñanza y el aprendizaje.

Dentro de la perspectiva piagetiana se retoman las concepciones en torno al aprendizaje, el cual se plantea como un proceso activo en el que continuamente habrá cambios en los esquemas cognitivos del estudiante, de manera que éstos permanentemente se construyen y modifican. Esto quiere decir que:

Cuando el alumno construye un nuevo modelo del conocimiento, con base en la anterior estructura se realiza la asimilación, posteriormente viene la acomodación, en la que el sujeto actúa sobre el medio y el medio sobre el sujeto, por último con la estructuración se entra a una etapa de transformación y autorregulación que permite el enriquecimiento del conocimiento. (Lozano, 2003: 7)

Lo anterior pone en relieve al estudiante como un agente activo, contrario a la concepción de la corriente tradicional en la que el conocimiento sólo se deposita en la mente del aprendiz, como un acto transferible y acabado. De manera que, al igual que en el aprendizaje, la enseñanza, tendrá que ser desarrollada en función de los intereses y del desarrollo cognitivo de los niños.

En lo que respecta a los aportes teóricos del paradigma vigotskyano se retoma los aspectos relacionados con la importancia de las relaciones sociales para la construcción de conocimiento del estudiante, esto se logra, a partir de lo que Vigotsky denominó como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual consiste en “la distancia entre lo que el sujeto puede realizar solo de acuerdo con su nivel real de desarrollo y lo que puede hacer [...] con el apoyo de alguien que sepa más que él” (Lozano, 2003: 8). Nótese que al referirse a que recibe apoyo de otro más experto, no especifica que necesariamente que sea el docente, este puede ser inclusive un compañero aún más experimentado.

En el paradigma sociocultural las relaciones sociales son fundamentales ya que al privarse de estas, se puede perder la posibilidad de construir y desarrollar sus conocimientos. En este sentido, las ideas del psicólogo rumano Reuven Feuerstein a través de su teoría de la MEC, versan en la relevancia de la interacción social, pues afirma que cuando los individuos “están desconectados de estas interacciones

culturales, hay un corto circuito en las formas de pensar que les permitan dar sentido, interpretar, inferir o, lo que limita su desarrollo intelectual y capacidad de adaptación” (Jackson y Feuerstein cit. en. Parada y Trujillo., 2013: 446).

Derivado del marco teórico del que se sustenta la estrategia pedagógica, se desarrollan siete ejes didácticos que sirven de guía para la orientación de la base didáctica de su propuesta. En el siguiente apartado se ofrecerá una explicación de cada uno de ellos.

d. Ejes didácticos convergentes

Como se ha mencionado, la estrategia pedagógica, está orientada a partir de unos ejes didácticos convergentes, los cuales contribuyen a orientar el trabajo en el aula y de esta manera generar la vida cooperativa mediante el empleo de proyectos que respondan a los intereses de los niños.

La clase representa el escenario de Pedagogía por Proyectos, dado que en ella, los aprendices integran sus intereses en relación con; factores temporales, espaciales, así como recursos. Dicho proceso permite representar conceptos a partir de sus intereses y estímulos. Así, la clase promueve una vida cooperativa, ya que permite evaluar el deseo, los medios y los aprendizajes se convierten en un asunto de todos siendo significados.

Compete abordar las estrategias de enseñanza aprendizaje como auto y socioconstructivista. Pues son las estrategias implementadas en clase, quienes promueven que los alumnos aprendan dialogando, interactuando, y confrontando a los demás. Por lo tanto, los niños construyen sus aprendizajes cuando lo que se propone tiene sentido para ellos.

Ahora bien, para poder implementar una práctica comunicativa y textual, se requiere hacer análisis del discurso y de la enunciación, para que ésta cobre un sentido, y se pueda plasmar en un texto el significado contextualizado. Esta construcción de conocimientos culturales y lingüísticos plantea una forma de aprender a leer y

escribir desde la perspectiva de que es un proceso, cognitivo, afectivo y de operaciones mentales.

La consolidación de los aprendizajes ocurre a partir del proceso metacognitivo, en el que los niños reflexionan sobre lo que han aprendido haciendo, ya que el hecho de concebir el aprendizaje como acción no es suficiente.

La evaluación en clase infiere en este proceso como estrategia mediadora entre el conocimiento, las herramientas para el aprendizaje y los conocimientos que se han adquirido. Es en dicho proceso donde el docente se presenta con un perfil pedagógico desde la orientación, pues su papel es precisamente mediar el conocimiento propiciando la reflexión de los niños, sus experiencias individuales, como grupales y a partir de ello se apropien de un significado que de sentido al conocimiento.

e. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje

Por mucho tiempo, la educación escolarizada ha preservado prácticas de enseñanza tradicional, en las que la comunicación predominante en el aula, es unidireccional, es decir, aquella que se da entre estudiante y docente o de manera inversa, colocando en segundo término la que se da entre iguales. Este tipo de enseñanza ha dado paso a una formación individualizada, alejada de la posibilidad de generar *vivencias colectivas* que generen la construcción de una vida democrática.

Uno de los aspectos relevantes en el trabajo desde Pedagogía por Proyectos, que requiere un especial tratamiento, son *las* Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, las cuales de acuerdo con Jolibert y Jacob (2006: 21) pueden ser entendidas como "...condiciones más generales que permitan la formación de personalidades y la construcción de aprendizajes".

Si bien se ha mencionado con anterioridad que uno de los propósitos de esta estrategia formativa es "...permitir el desarrollo de personalidades activas, solidas, tolerantes y solidarias" (Jolibert y Sraïki 2009:11), en el estudiante, además de un protagonismo en su aprendizaje, es preciso "crear" las condiciones que posibiliten que así suceda. En las siguientes páginas se hacen mención de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje contenidas en la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos.

- *Reorganización del mobiliario.* Tradicionalmente, el salón es un lugar donde el acomodo de bancas es organizado de la misma manera desde el primer día de clase que, por lo general, es a partir de filas en dirección al pizarrón. Esta organización, la cual es llevada a cabo por el profesorado, no permite una comunicación efectiva entre los miembros del grupo y con el docente. Por ello, se sugiere contar con un aula que permita crear las condiciones y la necesidad de comunicación entre los compañeros y el docente, además que responda a las diferentes situaciones de aprendizaje.

- *Rincones.* Estos se crean con la intención de que los estudiantes dispongan de un espacio estimulante dentro del aula, que le ofrezca la libertad de construir aprendizajes a partir de su creatividad, de manera que "...responde a unas intenciones educativas basadas en la autonomía del alumno, el trabajo cooperativo y la intervención pedagógica ajustada a la concepción constructivista de aprendizaje." (Gil y Soliva, 1993:111). El uso de un "rincón", en cuanto al tiempo dispuesto para trabajar en él, será necesario colocarlo a discusión con la totalidad del grupo, en función de los proyectos que se trabajen, la colaboración de los niños, a sugerencia de ellos o del docente.

- *Utilización de paredes.* Permite ser un espacio de expresión y de exhibición de los textos producidos por los estudiantes, los cuales pueden ser de diversos tipos, elaborados en colectivo o individualmente, para ser valorados a lo largo del curso lectivo. Además de los que ellos producen, sin seleccionar a los "mejores", se

propone la presencia de otros que son elegidos y discutidos por el grupo, para ser colocados, por ejemplo, en el *Diario Mural*, se pueden mostrar noticias, folletos, carteles u otros textos de interés común. Todo lo anterior representa que estas áreas estarán a disposición principalmente de los niños, así como del docente, por lo que constantemente serán renovadas.

Emplear las paredes para ser textualizadas facilita que los estudiantes elaboren una idea funcional del lenguaje escrito. Por ello, los textos expuestos requieren ser significativos para el aprendiz. De manera que su propósito sea “que los niños tengan a la mano o ante la vista todos los textos surgidos en la vida diaria del curso” (Jolibert y Jacob, 2006: 29). El contacto cotidiano con ellos, permite que se dé manera natural, además de servir de consulta, convirtiéndose en fuente de información y de recreación. Cabe mencionar que estos textos no serán exclusivos de un área específica dentro del aula,

En las paredes se puede colocar *Los textos funcionales de la vida escolar cotidiana*, los cuales, entre otras cosas permiten la participación y organización de los estudiantes en la dinámica de grupo como el registro de asistencia, el cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, la lista de proyectos, y las reglas de vida propuestas por los miembros del grupo, así como *Los textos u objetos que permiten a los niños ubicarse en el tiempo* entre los que se encuentran el calendario, el reloj y el clima: nublado, soleado, lluvioso.

- *La pared de la metacognición o de las sistematizaciones*. En ella los estudiantes tienen la oportunidad de colocar las *herramientas* construidas colectivamente en torno a sus aprendizajes, las cuales son resultado de una reflexión del propio niño sobre estos. Se trata de crear las condiciones para “...facilitar la reflexión individual o/y colectiva de los alumnos para que lleguen a la toma de consciencia de sus propios aprendizajes y procesos de aprendizaje”. (Jolibert y Jacob, 2006: 29).

- *Biblioteca del aula.* Su presencia en el aula es de relevancia, pues debe ser un espacio agradable que invite a los niños a acercarse a los textos y además permita tener al alcance información de cualquier tipo para todas las asignaturas, lo que representa que sea un lugar donde pueda ser consultado cada vez que el aprendiz lo requiera y no únicamente cuando haya terminado sus actividades. Para ello, es necesario que cuente y se renueve constantemente con un acervo de revistas, libros, periódicos, carteles, enciclopedias, diccionarios y mapas. Es en definitiva “...un lugar activo, variado, de diversión, de búsqueda y de creación...” (Jolibert y Jacob, 2006: 31). La instalación de la biblioteca debe involucrar tanto a estudiantes como al docente, además será importante que una vez que se organice y se acomode, el grupo platique sobre cómo funcionará y el para qué de su instalación.

- *Textos para comunicarse con la comunidad.* Todo texto producido dentro del marco de un proyecto, está ligado a la necesidad de comunicarse con su realidad inmediata, como la redacción de una carta a la dirección del plantel, para solicitar un permiso o informar; la elaboración de carteles, para comunicar cierta información, la producción de invitaciones, folletos u otros con diversas finalidades. Esto conlleva no solo escribir, sino también la respuesta y el intercambio con quien va dirigido su texto, sea los padres de familia, el personal de la escuela, otros estudiantes o con su comunidad.

Para que los estudiantes tengan en principio la necesidad de comunicarse con su comunidad, es menester partir sobre un aspecto fundamental: los intereses de los niños. Por ello la propuesta de una pedagogía por proyectos, la cual permita dar sentido a su actividad escolar además de explorar y descubrir las capacidades y las expectativas de su aprendizaje en los niños.

La propuesta de Pedagogía por Proyectos está encaminada a considerar los intereses de los estudiantes y únicamente los contenidos plasmados en un programa de estudios. Para ello, la estrategia didáctica invita a los docentes preguntarles a los aprendices *lo que les gustaría hacer o aprender* o que el profesor

formule propuestas considerando y valorando las de sus estudiantes. Este tipo de prácticas dentro del aula contribuye a dar sentido al aprendizaje y al curso.

f. Tipos de proyectos, por su duración y propósito

La estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos plantea partir de los intereses de los estudiantes; para ello propone la elaboración de diversos tipos de proyectos, los cuales se clasifican de acuerdo a la duración de los mismos y con los propósitos que se plantean. A continuación se presentan cada uno para conocer en qué consisten.

1) Por su duración

El primero se conoce como *Proyecto anual*, este se realiza al inicio del ciclo escolar con la participación de los estudiantes. El docente invita a los niños a expresar y conversar sobre las actividades y/o proyectos que quisieran llevar a cabo a lo largo del ciclo escolar. Cada propuesta es registrada en un papel y se coloca en un lugar visible dentro del aula, el cual permanecerá durante todo el año; esto con la finalidad de que los aprendices puedan asegurar que sus propuestas serán atendidas durante el año escolar.

Además de escuchar las ideas del grupo es el momento para que el profesorado presente a la clase los contenidos que serán retomados durante el curso. Lucero Lozano (1997:5) define a este momento como de encuadre “Esto es, cuando da a conocer las características generales del curso, precisa la tarea, la metodología de trabajo, los recursos con los que cuenta, las funciones y la responsabilidad del docente y los estudiantes...” En definitiva, el proyecto anual tiene la finalidad de acercarse y escuchar los intereses de los estudiantes, a la vez de ser la ocasión para presentar el curso.

El segundo se denomina *Proyectos semanales o mensuales*. Estos pueden partir de las propuestas realizadas en el *Proyecto anual* o surgir en el transcurso del año escolar. En el desarrollo de estos proyectos se retoman las competencias y contenidos que integran el programa. De acuerdo con las necesidades del curso, pueden tener un alcance de manera limitada o extensiva, como a la comunidad u otras instituciones.

El tercero recibe el nombre de *Proyectos de corto plazo nacidos de la vida cotidiana*. Surgen de las necesidades que la clase tiene en un momento determinado. Un ejemplo de este tipo de proyecto, es la campaña de prevención y/o erradicación de pedículos; la preparación de un festival, visita de un enfermo, etc.

2) Concepción de cultura escrita

Pedagogía por Proyectos como estrategia formativa de conjunto para la enseñanza/aprendizaje de leer /escribir, concibe la cultura escrita como “Una concepción de la lectura y de la escritura como procesos (articulados entre sí) de comprensión y de producción de textos contextualizados” (Jolibert y Sraïki, 2009:14), esto significa que la lectura y escritura va en un sentido funcional, en la que surgen a partir de las necesidades cotidianas de los estudiantes y como dos “...procesos activos a través de los que vamos construyendo conocimientos – adultos y pequeños– acerca del código escrito en continua interacción con otros en diversas situaciones y contextos” (Carvajal y Ramos, 1999:14)

De manera que, como puede apreciarse, la concepción de cultura escrita que en este trabajo se expone, está relacionada con un proceso de construcción llevado a cabo de forma colectiva en el marco de una perspectiva socioconstructivista. Para lograr su funcionamiento se proponen estrategias para la lectura y la escritura a partir de la puesta en marcha del Módulo de Interrogación de texto y del Módulo de Aprendizaje de escritura, los cuales serán descritos con detalle en el siguiente apartado.

g. Estrategias para la lectura y la escritura

De entrada se puede definir que las estrategias para la lectura y la escritura que plantea Pedagogía por Proyectos “...son sistematizadas de resolución de problemas en lectura y producción de textos” (Jolibert y Sraïki, 2009:80). De esta manera, se busca que los estudiantes resuelvan, en colectivo, una situación-problema contextualizada en relación con la cultura escrita, la cuales le permitan conducir progresivamente a aprendizajes individualizados. En seguida se abordará las dos estrategias propuestas: Módulo de Interrogación de texto y el Módulo de Aprendizaje de escritura.

1) Módulo de Interrogación de texto

Este apunta a que el estudiante logre una comprensión lectora, de manera que se puede considerar “Una estrategia didáctica sistematizada de resolución de problemas de lectura” (Ídem: 82). El modelo que se plantea se muestra a continuación.

- *Preparación para el encuentro con el texto.* En esta primera fase del Módulo de Interrogación, el aprendiz se encuentra con un verdadero desafío, ya que requerirá una activación cognitiva para dar sentido o significado a la actividad. Recupera el *proyecto de aprendizaje específico*, además de los *contratos individuales de aprendizaje*

Además aborda las características de la actividad, donde se ven aspectos en relación con el acercamiento con el texto, por ejemplo, si se ha revisado textos similares, de qué tipo es, dónde se puede encontrar, su intencionalidad así como de lo que pueda tratar.

- *Construcción de la comprensión del texto.* Una vez que se ha tenido un encuentro con el texto, se procede a realizar una lectura individual y silenciosa, por lo que es

importante que en esta fase cada estudiante cuente con el texto. Esto le permitirá construir, parcialmente, un significado del primer acercamiento con la lectura. Asimismo, se lee en silencio, con el propósito de encontrar la comprensión y de esta manera evitar que se coloque la atención a aspectos como la entonación o ritmo. De manera colectiva se acuerda y se construye el significado del texto, donde se expone las interpretaciones que se dan del mismo, además de recurrir a relecturas para formular una representación completa del texto.

- *Sistematización metacognitiva o metalingüística.* Los estudiantes construyen una reflexión en torno a la comprensión del texto, es decir, cómo han logrado comprenderlo. Además, como resultado de esta actividad metacognitiva, el aprendiz elabora herramientas en torno a su aprendizaje, el cual es colocado en un lugar visible.

Finalmente, se promueve a la identificación de dificultades halladas durante la actividad, las cuales serán atendidas, para que puedan ser consolidadas ya sea en colectivo o individualmente.

El módulo de interrogación de textos es una estrategia didáctica que contribuye al fomento a la lectura, pues permite un encuentro con el texto de modo organizado, significativo y contextualizado, el cual no sólo le permitirá explorar sino además lograr la comprensión del texto, elemento relevante en el acercamiento a la lectura. En Pedagogía por Proyecto, base didáctica del proyecto de Intervención Pedagógica, se halla también el Módulo de aprendizaje de escritura, el cual será explicado con detalle a continuación.

2) Módulo de aprendizaje de escritura

Este módulo, como su nombre lo indica, es una estrategia didáctica que permite el aprendizaje de la escritura a partir de la producción de textos, los cuales son elaborados en colectivo en el contexto de un proyecto real. En este sentido, el

estudiante se encuentra ante el reto de superar las dificultades que conlleva la producción de un texto. Sin embargo, al hallarse en el marco de una situación real, los problemas que pueda presentar pueden ser resueltos de manera colectiva, “gracias al apoyo del docente y al de sus compañeros, a adquirir conciencia de los procesos que él utiliza para producir solo un *texto pertinente*, lo más acabado posible y elaborar una *estrategia y herramientas* reutilizables en situaciones análogas” (Jolibert y Sraïki, 2009:124). La intención es que de manera progresiva, el estudiante logre en cualquier situación o contexto la producción de un texto.

Del mismo modo que el módulo de interrogación de textos, el módulo de aprendizaje de escritura posee un esquema o modelo de estrategia, el cual se divide en tres fases:

- *Preparación para la producción del texto*: Es importante el significado que tendrá la actividad para los estudiantes, por ello, la producción del texto debe estar en el marco de un proyecto real ¿para qué escribimos?, ¿Qué vamos a escribir? así como la definición de las características del texto por producir.
- *Gestión de la actividad de producción del texto*: Se pone en marcha la primera escritura del estudiante, en ella se coloca en juego los conocimientos previos. En esta fase se elabora en colectivo una revisión en relación a las primeras escrituras, hasta llega a la producción final.
- *Sistematización metacognitiva o metalingüística*: Después de obtenerse *la obra maestra* y de hacer una entrega a sus destinatarios, se realiza una reflexión en relación a la actividad realizada ¿cómo hemos llegado a producir el texto? Así como los obstáculos que se hayan presentado en el trayecto.

h. Niveles lingüísticos

En la lectura de un texto o en la producción de uno, se moviliza una actividad cognitiva o “procesos que conciernen a niveles específicos de análisis, de tratamiento” (Jolibert y Sraïki, 2009: 184), a partir de que los estudiantes (como lectores o productores) identifican que el texto leído o producido se encuentra en el marco de un contexto se genera a la vez diferentes niveles lingüísticos. Pedagogía por Proyectos identifica siete niveles.

- Nivel 1 *del contexto situacional de un texto*. En este nivel se pone en marcha el contexto general de un texto, esto es, conocer de dónde proviene (su origen) es decir ¿Dónde fue obtenido? (una enciclopedia, cuento, revista, periódico). La exploración de estos aspectos, permite la comprensión de que un texto tiene un contexto y que ninguno es ajeno a un panorama situacional. Los estudiantes evocan conocimientos, vivencias previas para dar pie a una interpretación de un texto.
- Nivel 2 *de distintos contextos culturales*. Existe un contexto cultural de los textos, esto es, que el estudiante identifique que el texto está relacionado de acuerdo con ciertas características del área de estudio (literario, históricos, de ciencia, etc.). En este nivel se comienza a enunciar el contenido del texto. Aspectos esenciales como: ¿Quién es el enunciador?, ¿para qué o por qué se leerá? (propósito de la lectura) y destinatario (a quién (es) se dirige la lectura o para quién (es) se produce el texto).
- Nivel 3 *de los tipos de escritos leídos o producidos*. Para este nivel se trabaja la tipología de textos, ya sea escritos o leídos. En este sentido, sin un estudiante se encuentra ante la lectura o la producción de una carta o solicitud, identifique que dichos textos corresponden a textos epistolares, lo mismo para una cuento, novela, poema o guion teatral a textos literarios.

- Nivel 4 de la *superestructura de los textos*. Este nivel se articula con el que le precede, pues se puede identificar las características y la tipología del texto a partir de su superestructura (silueta), esto es el orden u orientación espacial de un texto, como es el caso de una carta, receta o instructivo en la que su organización por lo general no varía. También se puede conocer el tipo de texto a través de la forma narrativa o ritmo interno (inicio, desarrollo y cierre).

- Nivel 5 de la *coherencia del discurso y de la cohesión del texto*. Se espera que el estudiante lea la totalidad a partir de unidades de significado. Para este nivel se procede a conocer la *lingüística textual*, por ejemplo a identificar que los signos de puntuación son relevantes para comprender el contenido del mensaje de un texto, a que este se divide en párrafos, a distinguir los diversos emisores comunicativos que participan, así como la función y el empleo de los conectores en la cohesión del texto

- Nivel 6 de las *actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de las frases*. Índice en relación al nivel de la frase. Comprensión de una frase a partir de diversos tratamientos como son los *lexicales (vocabulario) y sintácticos (correspondencia y jerarquía en las palabras) y semánticos (significado de las palabras)*.

- Nivel 7 de las *actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de la palabra y de las microestructuras que la constituyen*. Índice en el que coloca el nivel de la palabra y de las microestructuras que la compone, esto es, la identificación del significado de una palabra con otra para la construcción de significado de un texto leído.

Un aspecto importante a considerar es que en cada nivel se encuentra interrelacionado, es decir, en interacción. Esta reciprocidad permite construir el significado de un texto.

i. Evaluación

En la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos, la evaluación no considera relevante obtener un producto que estime a partir de un valor numérico el rendimiento de los estudiantes, sino como una forma que “compromete al alumno en el camino de la reflexión metacognitiva: -sobre sí mismo (su forma de aprender) y sus motivaciones, -sobre el objeto de aprendizaje (la calidad de su trabajo).” (Jolibert y Sraïki, 2009:283). Por ello, en esta propuesta didáctica no sólo está presente la evaluación, sino la autoevaluación y la coevaluación, la primera nos permite que el propio estudiante examine su aprendizaje, sirviendo de ruta para el mismo proceso de aprendizaje y la segunda con la cooperación del resto del grupo y del docente.

Lo anterior nos permite mirar a la evaluación como una oportunidad de aprendizaje de los estudiantes y como una forma de retroalimentación. En este sentido Pedagogía por Proyectos considera la *evaluación formativa*, la cual tiene “por finalidad proporcionar información respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que sus resultados permitan ajustar el proceso. Tiene una función reguladora con doble retroalimentación: hacia el alumno y hacia el profesor” (Jolibert y Jacob, 2006:182). Para que esto suceda, es importante considerar que esta evaluación debe ser contextualizada y continua, es decir en el marco de un proyecto de acción, la cual se puede realizar en diversos momentos, ya sea en una fase intermedia o al final de un proyecto, pues de este depende que sea significativo en el aprendizaje del estudiante. El docente, por su parte, le permitirá conocer de manera reflexiva sobre la calidad de su propia intervención.

Por lo anterior, se puede clasificar la evaluación de acuerdo con los diversos momentos en que se realiza esta acción. La primera evaluación es la *diagnóstica*. Esta se realiza antes de iniciar un proyecto de acción y permite identificar las habilidades y conocimientos de los estudiantes y de esta manera contar con un inventario de sus competencias, la cual sirva para adaptación o adecuación de los contenidos.

Durante el transcurso de un proyecto de acción, se puede realizar los *balances intermedios* los cuales “permiten informarse sobre el desarrollo de los competencias, asegurarse que progresivamente los aprendizajes se realizan conforme al contrato inicial, sea individual o colectivo” ” (Jolibert y Sraïki, 2009:286). En esta etapa se puede conocer los alcances o límites del proyecto de acción.

Al finalizar un proyecto de acción se realiza una *evaluación sumativa*. Esta, como su nombre indica, permite conocer los alcances o progresos de los estudiantes, mismos que sirven para orientar la planificación de los aprendizajes posteriores. Además de ubicar los avances de los estudiantes, la evaluación sumativa permite evaluar la acción pedagógica del docente.

En el diseño de un proyecto de intervención pedagógica, es fundamental considerar cada uno de los elementos mencionados en este apartado, pues el conocimiento de cada uno de ellos, permitirá tener claridad sobre la ruta y acciones que deben ser encaminadas para lograr los propósitos. En el siguiente capítulo, se muestra su diseño y acciones planificadas para su realización.

IV. UN CLUB DE LECTORES

Este capítulo muestra el Diseño de Intervención Pedagógica con respecto al problema delimitado con anterioridad. En él se encontrará una descripción del contexto, sus participantes, así como del espacio-temporal donde se llevó a cabo la aplicación y el tiempo de duración de la misma. Además, se da a conocer los propósitos que sirvieron de guía para la Intervención Pedagógica, la justificación, las competencias, la descripción del procedimiento, las fases del trabajo y los instrumentos de evaluación y el seguimiento.

A. Elementos metodológicos de la indagación y la intervención

En la elaboración de todo diseño de Intervención Pedagógica es necesario realizar una descripción de los elementos que participan en la indagación y que estarán presentes a lo largo de ella, el contexto, los participantes, los espacios y los tiempos.

1. El contexto

La Intervención Pedagógica tuvo lugar en la Escuela Primaria “Club 20-30” de Jornada Ampliada con CCT 09DPR0988Z, ubicada en Calle 16 MZ21 LT3, en la colonia El Rodeo, con código postal 08510 Ciudad de México, en la alcaldía Iztacalco, en un periodo que comprende desde el día 20 de agosto de 2018 hasta el 8 de julio de 2019.

La colonia El Rodeo, la cual se ubica al Oriente de la Ciudad de México, carece de bibliotecas públicas dentro de su enmarcación. Sin embargo, en la alcaldía de Iztapalapa a un kilómetro de la escuela, se encuentra la Biblioteca Pública Paseos de Churubusco la cual ocasionalmente visitan en caso de que se les solicite. También, a 1.5 km se halla el Centro Comercial “Parque Tezontle” el cual cuenta con una librería con venta de libros para todas las edades.

2. Los participantes

A continuación se muestran los participantes en el Proyecto de Intervención Pedagógica, los cuales fueron estudiantes de segundo grado de la escuela primaria “Club 20-30” y sus respectivos tutores y padres de familia, así como el equipo de docentes que labora en el centro escolar.

a. Los niños

El grupo de participantes para el proyecto de Intervención Pedagógica estuvo integrado por veintinueve estudiantes, de los cuales 16 eran hombres y 13 mujeres de segundo grado, pertenecientes al grupo “A”. La mayoría tenía 7 años de edad. Los niños casi en su totalidad realizaban la lectura y escritura de forma convencional.

Una de las características del grupo es que en su dinámica se logró observar que preferían realizar actividades en las que esté involucrado el movimiento, de manera que constantemente era necesario cambiar de actividad. Asimismo mostraron poca participación y, cuando la realizaban era en voz muy baja. En cuanto a la solicitud para tomar la palabra, no respetaban turnos, lo que dificultaba que se logaran escuchar. Aunque acostumbraban a conversar entre sus integrantes durante la jornada escolar, esto no representaba que hubiera una convivencia pacífica, ya que con frecuencia surgían agresiones físicas y verbales.

Finalmente cabe mencionar que el grupo mostró poca disposición para el trabajo que se les presentó al inicio del ciclo escolar, como fue cuando se le solicitó a cada uno de los estudiantes que se presentara y en las dinámicas en la que debían participar en equipo, lo cual evidenciaba su dificultad para relacionarse con sus compañeros. Con relación a su acercamiento a la lectura, se logró observar que carecían de lecturas para compartir, así como un tiempo para leer dentro del aula ya sea de forma individual como colectiva. No obstante una de sus fortalezas es

que tienen una asistencia regular, lo que favoreció la realización del Proyecto de Intervención Pedagógica.

b. Los docentes

En la escuela Club 20-30 el colectivo docente pone énfasis en mejorar la velocidad lectora de los estudiantes, contabilizando las palabras que lee por minuto, así como un formato de registro de libros leídos por mes, siendo esto una “medida” para evaluar el acercamiento de los educandos a la lectura. Esta estrategia tiene su auge a partir de la propuesta de la Secretaría de Educación Pública con los Estándares Nacionales de Habilidad Lectora.⁴

c. Los padres

Los padres de familia en su mayoría mostraron disposición para apoyar a la escuela y el trabajo docente, sin embargo sus jornadas laborales no les permitían brindar una mayor atención a los deberes académicos de sus hijos. Refieren que mantienen unidad y comunicación entre ellos para establecer acuerdos en relación con las necesidades del grupo.

En cuanto al Fomento a la Lectura, se pudo observar que los padres consideran relevante la lectura, considerando que es un grado donde debe consolidarse de forma convencional, sin embargo, la mayoría la mira sólo como parte de las actividades escolares. Esto se confirma con los resultados arrojados en el Diagnóstico Específico (véase capítulo 2) donde se refiere que cuentan con un pequeño acervo de libros en casa, así como destinar poco de su presupuesto para su compra. No obstante es importante mencionar que manifestaron apoyo al trabajo docente para lograr que los estudiantes se acerquen a la lectura.

⁴ El 27 de agosto de 2010, el titular de la Secretaría de Educación Pública, Alonso Lujambio dio a conocer los Estándares Nacionales de Habilidad Lectora, una propuesta para el mejoramiento de la comprensión lectora y la práctica de la lectura cotidiana.

3. Descripción espacio-temporal

Para la aplicación del proyecto de intervención se usaron diversos espacios del contexto escolar. El primero de ellos es el aula del grupo, el cual cuenta con 15 mesas para el trabajo en binas, un escritorio y un pizarrón blanco en buenas condiciones, además de estos inmuebles cuentan con dos ventanas corredizas que permiten la ventilación del salón, sin embargo debido al tamaño del espacio, en la llegada de la estación de la primavera, las dimensiones de las ventanas no parecen ser suficiente para mantener una temperatura agradable dentro del salón.

Otro de los espacios fue la biblioteca escolar, la cual cuenta con mesas de trabajo, y un pequeño acervo para compartir o dar en préstamo a los estudiantes de acuerdo con su grado, puesto que una gran parte de los ejemplares que se tenía, se fueron extraviando y otros tanto ya no se encontraban en condiciones para ser leídos por los niños, ya que algunos de ellos no presentaban la paginación completa o no tenía su portada, lo que complicaba realizarles arreglos, de manera que la encargada del área de biblioteca, decidió tirar ejemplares o usarlos para que los estudiantes recorten sus imágenes y hacer uso de ellos para diferentes propósitos.

Uno de los lugares que fueron previstos para la intervención es el patio de la escuela, el cual es de dimensiones pequeñas, sin embargo es importante mencionar que debe ser compartido por las dos compañeras de la asignatura de educación física, lo que en repetidas ocasiones genera distracciones para los estudiantes que están tomando clase en el patio o en las aulas de la planta baja.

Una vez que se ha descrito el espacio donde tuvo lugar la aplicación del proyecto de intervención se exponen a continuación el desarrollo específico de la Intervención Pedagógica donde se dan a conocer el propósito general y los propósitos específicos.

B. La Intervención Pedagógica

Para llevar a cabo la intervención, fue necesario trazar los propósitos que se pretende alcanzar al término del proyecto. Es importante mencionar que estos se pretendieron cumplir, en la medida en que las condiciones lo permitían. A continuación se muestra un propósito general y cuatro específicos.

1. Propósitos de la intervención Pedagógica

A continuación se muestran los propósitos diseñados para orientar la Intervención Pedagógica. En primer lugar se presenta el general seguido de los específicos.

Propósito de Intervención Pedagógica general

Que los estudiantes logren un acercamiento, participación e interés por la lectura a partir de estrategias de Fomento a la Lectura.

Propósitos de Intervención Pedagógica específicos

- Participen por voluntad, interés y gusto en la lectura que ellos elijan, motivados por un ambiente lector, lúdico y creativo.
- Participen en actividades creativas como la instalación de ambientes lectores, la confección de un libro, el memorama de un cuento, muñequitos quitapesares, entre otras que puedan favorecer que sean ellos los que lean en el aula.
- Logren la comprensión de un texto a partir del empleo de interrogación de textos el cual favorezca para una mayor participación e interés por la lectura.

- Que los padres de familia se involucren en actividades como contar una historia familiar y en la dramatización de un cuento para lograr un acercamiento, participación e interés en la lectura en sus hijos.

2. ¿Para qué leer?

Uno de los aspectos relevantes en torno al tema sobre la lectura, está relacionado con su propósito, es decir, ¿Para qué leer? o dicho de otro modo ¿Cuáles son los beneficios de la lectura? Con base en el Diagnóstico Específico y los resultados de su evaluación, descritos en el capítulo 2, en los que se encontró que los estudiantes carecían de un acercamiento y participación con la lectura, esto debido a diversas situaciones, como la creación de ambientes lectores tanto en la escuela como en su hogar, que les invitaran a tener un encuentro con los libros, surge la necesidad de realizar un proyecto de Intervención Pedagógica.

La finalidad de realizar un Diseño de Intervención Pedagógica reside en acercar a los estudiantes a la lectura, incrementar su participación e interés por ella a partir de la implementación de estrategias lúdicas y creativas de fomento a la lectura, las cuales fueron consideradas de acuerdo con sus procesos de aprendizaje e intereses de los estudiantes.

Estas acciones, acompañadas de la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos y del empleo de la estrategia de interrogación de textos, permitirán mejorar sus procesos cognitivos de comprensión e interpretación, elementos fundamentales para lograr en los estudiantes un mayor interés y participación en la lectura. Asimismo es importante mencionar algunos otros beneficios del acto de leer:

Primera. Los niveles de comprensión son más altos; segunda. Un lector autónomo tiene conciencia de lo que comprende y de lo que no comprende; tercera. La lectura por voluntad e interés propios, por gusto, ejercita el intelecto y contribuye a desarrollar tres formas de pensamiento estrechamente vinculadas; cuarta. Existe una relación directa entre lectura

autónoma y el rendimiento escolar; quinta. Un lector autónomo sigue aprendiendo, multiplicando sus experiencias y ampliando sus horizontes durante toda su vida. La lectura aumenta su capacidad expresiva y comunicativa (Garrido, 2012:20-23).

Actualmente existe un nuevo planteamiento conceptual de la enseñanza de la lectura y escritura, radical a la establecida por décadas, cuyo propósito era la enseñanza de la lengua en unidades temáticas, colocando especial atención en la estructura del español. Desde el año 2006, la orientación para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua está definida a partir de las *prácticas sociales del lenguaje*, como enfoque para la definición de los contenidos en la educación básica (SEP, 2018). En la actual estructura del *programa de Lengua materna. Español* se muestra la necesidad de mirar a la lectura como una práctica social y cotidiana, que permita a los estudiantes leer diversos textos de acuerdo con sus intereses. Con este enfoque “el lenguaje se concibe como un objeto de enseñanza mucho más amplio que abarca prácticas de lector y escritor, de hablante y oyente que pueden ser interpersonales o personales (prácticas como recomendar, persuadir, opinar, narrar, entre otras)”. (SEP, 2018: 7).

El empleo de Pedagogía por Proyectos en el marco del enfoque para la enseñanza de la lengua, representa una ocasión para desarrollar en los estudiantes una mayor participación y acercamiento a la lectura de manera colectiva como individualmente a partir de situaciones relevantes e interesantes para el grupo. De manera que, el Diseño de un Proyecto de Intervención Pedagógica puede ser considerado un medio para lograr el fomento a la lectura.

3. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles

Para alcanzar los propósitos diseñados en el presente capítulo es fundamental realizar un listado de acciones previstas que pueden ser empleados durante la puesta en marcha del proyecto de intervención, así como los recursos posibles que será necesario utilizar para su ejecución.

- Calendario de fechas con eventos próximos de promoción y fomento a la lectura, como las ferias de libros, eventos culturales como la “feria de las calacas” así como la programación de alguna visita a una biblioteca y librería.
- Programación de fechas para reuniones con padres de familia para informar actividades programadas
- Gestión o cotización del transporte para la programación de alguna salida.
- Solicitud de permisos a la dirección escolar para salidas de la escuela.
- Libros de distintos tipos para abastecer la biblioteca de aula como: literarios (cuentos), instruccionales (recetas o instructivos), epistolares (carta) e informativos (artículos de divulgación científica).
- Mostradores de madera (tipo repisas) para la exhibición de la biblioteca de aula.
- Libreta para diario escolar.
- Reproducción de formatos para contrato colectivo, individual y evaluación actitudinal.
- Pizarrón blanco para cuadro de responsabilidades.
- Adquirir la lectura “Ramón Preocupón”.
- Conseguir la lectura “Instrucciones para leer un cuento de un sentón”.
- Canasta para la actividad “La canasta librera”.
- Diseño de ficha de identificación para préstamo de libros.
- Material para la elaboración de actividades artísticas posteriores a lecturas realizadas como: tela, aguja, hilo, botones, plastilina, acuarela, hojas blancas o de color y colores.

4. Competencias

En la ejecución del proyecto de intervención se pretendió que, además de que los estudiantes aprendieran a partir de sus intereses, lograran las competencias que le permitieran desarrollar sus habilidades lectoras para adquirir una mayor participación en la lectura. Para ello se presenta las

competencias esperadas para el término de la Intervención Pedagógica así como sus respectivos indicadores (Ver figura 8).

Figura 8. Tabla que ilustra las competencias e indicadores para la Intervención Pedagógica

COMPETENCIA GENERAL	
Lee, a partir de sus intereses, voluntad y gusto diversos tipos de textos, que le permitan tener un acercamiento y participación al fomento de la lectura en diferentes ámbitos.	
Competencias específicas	Indicadores
Participa por interés, voluntad y gusto en la lectura de diversos textos para compartirlos con otros.	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las características de los diversos textos. • Selecciona textos de su interés. • Lee variados textos de acuerdo a sus intereses, voluntad y gustos. • Comparte el contenido de los textos mediante una reseña
Disfruta de la lectura y comunica de forma eficaz lo que lee.	<ul style="list-style-type: none"> • Comenta a sus compañeros los textos que lee. • Valora la lectura que realiza y la de sus compañeros. • Muestra interés por la lectura al compartir los textos que lee.
Lee de manera libre en diferentes ámbitos para satisfacer sus propios intereses	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica sus conocimientos para elegir libros de su interés. • Emplea un tiempo de lectura de manera autónoma. • Recurre de manera libre a la lectura tanto en casa como en la escuela.

Fuente: Elaboración propia para la definición de Competencias e indicadores de logro

5. Procedimiento de la intervención

Teniendo en cuenta que como base didáctica se emplea Pedagogía por Proyectos, en este apartado se describe las seis fases del proyecto de acción, (que es el primero que se construye para lograr el Proyecto Colectivo) el cual se genera a partir de la pregunta: ¿Qué quieren que hagamos durante una semana?, Cabe

señalar que al inicio del ciclo escolar se realizó el *Encuadre del curso* seguido del inicio de la aplicación de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* las cuales permitieron preparar el terreno para el trabajo con Pedagogía por Proyectos y las estrategias de fomento a la lectura. El diseño y aplicación estuvo en función de los intereses de los estudiantes.

Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles

Es en esta fase donde el docente formula la pregunta ¿Qué queremos hacer durante los próximos quince días? Y en donde realiza un registro de las propuestas hechas por los estudiantes en un rotafolio. Cuando son varias las actividades que quieren realizar los niños, el maestro solicita que elaboren alguna exposición referente a su tema de interés para lograr un consenso. En esta fase se busca despertar la curiosidad de los estudiantes para la búsqueda de información. Se anima a que revisen ya sea a partir de diversas fuentes como libros, revistas, periódicos, medios electrónicos, entrevistas, videos, entre otros, información sobre la temática, la cual puedan compartir al resto del grupo, así como la oportunidad de invitar a los niños a explorar en la biblioteca de aula o escolar textos que puedan apoyar a la investigación. En caso de que no se logró definir o no haya un acuerdo entre el colectivo, es decir, un consenso se procede a realiza una votación del *Proyecto de Acción* que la mayoría del grupo quiera planificar.

Posteriormente, una vez acordado el *Proyecto de Acción* a realizar, se procede al reparto de actividades y de los roles que tendrán en el desarrollo de las mismas. Se registra en una herramienta para planificar un Proyecto de Acción nombrado como *Contrato colectivo* (ver figura 9) el nombre que llevará el proyecto; se definen las tareas a realizar y quiénes serán los responsables de llevarlas a cabo; se acuerda cuándo se elaborarán, es decir se registra un calendario; además se contempla todos los recursos posibles y necesarios, los cuales incluyen tanto humanos como materiales.

Figura 9. Herramienta para elaborar el Contrato colectivo

CONTRATO COLECTIVO			
PROYECTO:			
ACTIVIDADES	RESPONSABLES	MATERIALES	TIEMPOS

Fuente: Elaborado con base en los elementos de un Proyecto de Acción de Pedagogía por Proyectos (Jolibert y Sraïki, 2011)

Cuando esto se define, se prosigue a registrar la primera parte del *Contrato individual*, un formato que es proporcionado por el docente y del cual únicamente se anota en la columna: “Lo que yo tengo que hacer” (ver Figura 10). La cual puede ser construida con la ayuda del docente para apoyar en la orientación de la función y el llenado del formato.

Figura 10. Herramienta para elaborar el contrato individual

De Actividades	De Aprendizajes
Lo que yo tengo que hacer: •	Lo que ya sé:
• Lo que logré	Lo que aprendí
• Lo que me resultó difícil hacer:	Cómo aprendí:
	Lo que debo reforzar:

Fuente: Elaborado con base en los elementos de un Contrato individual de Pedagogía por Proyectos (Jolibert y Sraïki, 2011:34)

Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno

En esta fase se construye en coparticipación con los estudiantes, *el Proyecto global de aprendizajes* y de la elaboración de las competencias, a partir de la definición de los contenidos de aprendizaje, guiados a través del cuestionamiento de lo que se quiere alcanzar y de lo que se debe aprender para concretar el proyecto de acción. Se acerca los contenidos del programa oficial a los estudiantes, a través de la

elaboración de un listado de temas de segundo grado de primaria. Una manera de orientar esta actividad es invitándolos a que exploren sus libros de texto de cada asignatura para abrir la reflexión y la participación con las propuestas sobre los contenidos que se pueden trabajar en el proyecto de acción. Asimismo se precisa los *contratos de aprendizaje individuales*. De manera que el estudiante procede a registrar en el apartado “Lo que ya sé” (Véase Figura 10).

Al realizar la explicitación de las competencias y la definición de los contenidos se busca que el estudiante reflexione individualmente y en colectivo aquello que desconoce y requiere atender, por ejemplo, cuando se pretende realizar como parte del proyecto de acción una invitación de forma escrita y este, a su vez, forma parte de los temas de segundo grado. Esto permite animar a que explore y comparta diversos tipos de invitaciones.

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes

En esta fase se realizan las actividades planeadas para el Proyecto de acción así como una revisión de su aplicación lo que permite una evaluación intermedia sobre cómo se está operando, es decir, se busca que en grupo e individualmente identifiquen los aspectos que se han realizado y lo que resta por construir, así como identificar aquellos estudiantes que requieren apoyo o ayuda en las tareas.

Un aspecto relevante en esta fase, es que durante la realización de las tareas se encuentra una oportunidad para fomentar la lectura, pues al partir del interés de los estudiantes y de la necesidad de concretar el proyecto de acción, se busca despertar la curiosidad por aquello que se desea saber o realizar, por ejemplo, la elaboración de plastilina o masa casera. Comprende que es necesario indagar, que no siempre las respuestas se encuentran en una sola fuente y que además debe ser compartido para el conocimiento y la ejecución del Proyecto de acción.

Fase IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas

Esta fase consiste en que se dé a conocer la realización final del proyecto de acción, la cual se puede llevar de diversas formas. Una de ellas es la socialización con la comunidad educativa, como la visita a otros grupos o la organización de eventos que permitan dar a conocer los resultados, aprendizajes y vivencias del proyecto. De acuerdo con la elección que se realice, se prepara las condiciones de su presentación. La finalidad es lograr que los estudiantes comuniquen los resultados en un ambiente de respeto. A su vez, se busca que sea la ocasión de compartir las lecturas que realizó en comunidad o individualmente, los aprendizajes, sensaciones o ayuda que encontraron en ellas. Su realización es fundamental, pues servirá de evaluación para conocer las competencias que se han logrado y las que se requieren mejorar.

Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos

Se realiza una síntesis sobre lo que ha resultado favorablemente y no del proyecto de acción y se ofrece una explicación de las mismas. Asimismo, los estudiantes y el docente elaboran una autoevaluación en función de los objetivos obtenidos con los inicialmente propuestos. A partir de esta reflexión se promueve evaluar los factores que permitieron cumplir con los objetivos propuestos, así como aquellos que han limitado su cumplimiento. Con relación al fomento a la lectura los niños exponen sus reflexiones respecto a lo que aprendieron sobre lectura, sus experiencias y emociones al leer diversos textos, identifican la relevancia de leer, al comprender que es una parte fundamental que contribuye al desarrollo de las actividades programadas en el proyecto de acción.

Se plantean y se examina entre los participantes las acciones que se deben realizar para la mejora en proyectos que se construyan posteriormente. Se registra en papel rotafolio y en la libreta de contratos.

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias

Se lleva a cabo en conjunto con el grupo y por estudiante. En esta fase se realiza un ejercicio de metacognitivo, en el que se evalúa lo que han aprendido en colectivo e individualmente, cómo lo han conseguido, lo que hay que mejorar o reforzar y la forma en que se hará para lograrlo. Los niños realizan un balance sobre los aprendizajes que lograron alcanzarse con el apoyo y las experiencias que ofrece la lectura.

6. Evaluación y seguimiento

Para evaluar y dar seguimiento a los proyectos realizados durante la Intervención Pedagógica, se presentan a continuación los instrumentos empleados, que contribuyeron a dar seguimiento en cuanto al acercamiento y participación de los estudiantes a la lectura, así como sus avances y logros en relación a las actividades construidas en los proyectos de acción.

Cabe señalar que cada uno de los instrumentos que se muestran en las siguientes páginas tuvo su aplicación en diferentes momentos de la Intervención Pedagógica. El formato de *Contrato individual* (véase figura 12) se aplica en la fase I al definir las actividades individuales y en la fase VI para la autoevaluación del proyecto de acción, mientras que la Guía de observación para tiempo de lectura (véase figura 11) y la Rúbrica para evaluar la voluntad y gusto en la lectura de diversos textos para compartirlos con otros (véase figura 13) se empleó de manera recurrente durante la Intervención. Es importante mencionar que, debido a que existían dificultades para el trabajo entre pares y en equipo, se diseñó un instrumento que

permitiera a los niños autoevaluar su actitud para el trabajo en equipo al término de un proyecto de acción. (Véase figura 14)

Figura 11. Guía de observación para tiempo de lectura

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EL TIEMPO DE LECTURA																			
(1) Nunca (2) Casi siempre (3) Siempre																			
ESTUDIANTE	MUESTRA INTERÉS EN LA LECTURA			TERMINA LA LECTURA DEL TEXTO.			COMENTA LA LECTURA REALIZADA			ESCUCHA ATENTO A SUS PARES			RECOMIENDA LIBROS			PARTICIPA CON FRECUENCIA DEL TIEMPO DE LECTURA			
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Alin Guadalupe																			
Pablo Jesús																			
María Fernanda																			
Melanie Denisse																			
Llibni Amisadai																			
Emerick Yael																			
Ángel Gael																			
Amelie Julieta																			
Allison Abigail																			
Odin Israel																			
Rosa Adamaris																			
Betzy																			
Santiago López																			
Marianne																			
Diter																			
Damian Yamil																			
Jesús Vladimir																			
Carlos Sebastián																			
Estrella																			
Josué																			
Dafne																			
Frida Danae																			
Axel Gael																			
Ian Asiel																			
Ximena																			
Santiago Solís																			
Dered																			
Geovanny																			
Juan																			

Fuente: Elaborado con base en los elementos que propone Spiner, (2009:58) de una grilla de observación

Figura 12. Herramienta para elaborar el contrato individual

Formato de contrato individual
Autoevaluación del proyecto de acción

Proyecto: _____

Lo que logre: _____ Lo que aprendí: _____

Me resultó difícil: _____ ¿Cómo lo aprendí? _____

Fuente: Herramienta elaborada con base en los elementos de un Contrato individual de Pedagogía por Proyectos (Jolibert y Sraïki, 2011:34)

Figura 13. Rúbrica para evaluar la voluntad y gusto en la lectura de diversos textos para compartirlos con otros

ESTUDIANTE	CONOCE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DIVERSOS TEXTOS			SELECCIONA TEXTOS DE SU INTERÉS			LEE VARIADOS TEXTOS DE ACUERDO A SUS INTERÉS, VOLUNTAD Y GUSTOS			COMPARTE EL CONTENIDO DE LOS TEXTOS MEDIANTE UNA RESEÑA		
	siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
ALIN												
PABLO												
MARÍA												
MELANIE												
LIBNI												
EMERICK												
ÁNGEL												
AMELIE												
ALLISON												
ODIN												
ROSA												
BETZY												
SANTIAGO L												
MARIANNE												
DITER												
DAMIAN												
JESÚS												
CARLOS												
ESTRELLA												
JOSUÉ												
DAFNE												
FRIDA												
AXEL												
IAN												
XIMENA												
SANTIAGO S												
DERED												
GEOVANNY												
JUAN												

Figura 14. Escala de valoración actitudinal para el trabajo en equipo

Autoevaluación			
Escala de valoración actitudinal para el trabajo en equipo			
Nombre: _____			
CUANDO PARTICIPO EN EQUIPO	SÍ	NO	A VECES
Comparto los materiales de clase			
Respeto las opiniones de los demás			
Escucho a los demás sin interrumpir			
Expreso mis opiniones			
Escucho con atención a los demás			
Cumplo con los acuerdos en equipo			
Realizo propuestas para elaborar el trabajo			
Me esfuerzo para hacer bien las actividades			
Incluyo a todos en el trabajo en equipo.			
Utilizo adecuadamente el material de trabajo			
TOTAL			

Fuente: Herramienta elaborada con base en las orientaciones para la autoevaluación actitudinal del libro de texto.

El Diseño de Intervención Pedagógica descrito anteriormente se halla sustentado en la estrategia de Pedagogía por Proyectos, que, de acuerdo con sus principios, toda actividad planificada debe contemplarse la participación activa de los estudiantes desde el inicio de un proyecto de acción, asimismo la evaluación debe considerar la coparticipación de la clase, por ello la importancia de diseñar instrumentos que permitan su implicación, ya que de esta manera se favorece su proceso de metacognición en relación a su propio aprendizaje. En el siguiente capítulo se dan a conocer los resultados y hallazgos de la aplicación del Diseño de Intervención los cuales serán presentados a partir de un informe biográfico-narrativo.

V. LA TRAVESÍA DE LA FORMACION DE UN CLUB DE LECTORES...LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

En el presente capítulo se muestra el trayecto de la aplicación del Diseño de Intervención Pedagógica relatado a partir de un informe Biográfico-Narrativo, dando inicio con la autobiografía y posteriormente con la narración de los proyectos de acción divididos en episodios, que llevaron a cabo estudiantes de segundo grado de primaria, cuyo objetivo principal fue el Fomento a la Lectura. A la postre, se da a conocer el Informe General que da cuenta de los resultados obtenidos de los instrumentos diseñados para el proyecto pedagógico y tiene el propósito de contribuir al respaldo del Informe Biográfico-narrativo.

A. Informe Biográfico-Narrativo

Toda investigación está sustentada en el marco de una metodología que de validez al trabajo realizado, además de otorgar confiabilidad y sentido a la indagación. Es por ello, que en los siguientes apartados del presente capítulo se muestra las reflexiones logradas en la construcción y re-construcción de una experiencia pedagógica, a partir del empleo del Enfoque Biográfico-narrativo.

La antropóloga de la lectura Michèle Petit expone en el prólogo de su obra *Una infancia en el país de los libros que así como un psicoanalista debe psicoanalizarse, un facilitador de libros, sea padre de familia, maestro, bibliotecario, trabajador social, librero o crítico, podría meditar en su propia trayectoria* [lectora] y es que cuando se echa la vista atrás los recuerdos sobre lecturas y quienes nos acompañaron nos dan luz sobre el camino de nuestra formación como lectores.⁵ Por ello, el relato de una autobiografía lectora es un buen comienzo para esta travesía.

⁵ Petit, Michèle. (2008). Una infancia en el país de los libros. Barcelona, España: Océano, p.11.

Episodio 1. Un encuentro con la cultura escrita

Vengo de una familia numerosa, con seis hermanos, mi padre y mi madre. La mayoría de mis hermanos, con excepción de la mayor, cursamos la educación básica en la escuela “Prof. Rafael Jiménez”. Una primaria pública ubicada en la colonia Federal, llegaba a ella en bicicleta o caminando por el “camino amarillo”, así lo nombrábamos ya que era una calle que tenía pintadas sus paredes del color del Sol.

En primero y segundo grado, tuve a la profesora Nora, una maestra joven de cabello castaño, gentil y muy paciente, a la cual recuerdo sentarse en la silla vacía que se encontraba a mi lado izquierdo, para acompañarme en mis actividades; cabe subrayar que nunca fui una alumna “destacada” como se nombra actualmente, ya que la asistencia a la escuela fue irregular, pues fui una niña que requería asistir constantemente al médico, además era tímida, eso hizo que la maestra Nora fuera paciente y una constante acompañante.

En casa mi mamá me apoyaba con las tareas. En ocasiones ella se desesperaba demasiado, pues decía que mi escritura era lenta, así que recuerdo que constantemente me regañaba porque no me apuraba o no comprendía con rapidez alguna actividad. En las noches, entraba a mi recámara, la cual compartía con mi hermana Keren, para leernos la Biblia, el libro de los Salmos era mi preferido, en especial el capítulo 23, el cual le pedía que nos leyera cada vez que llegaba la hora de dormir, pues me hacía formar imágenes mentales al pensarme recostada junto a una corriente de agua, en un extensa y verde pradera que me invitaba a descansar, al evocar los versos del salmista en voz de mi madre –*En lugares de delicados pastos me hará descansar; Junto a aguas de reposo me pastoreará...*⁶ Con el tiempo lo aprendí de memoria y guardé en mi mente el recuerdo de lo compartido con mi hermana y mi mamá.

⁶ Una imagen mental se puede definir como “una representación de origen perceptivo o del recuerdo de una experiencia que puede haber sido imaginada o vivida.” (Ocanto, 2009, p.246).

Un primer acercamiento a la lectura

Con franca honestidad, no recuerdo cómo aprendí a leer o escribir; sin embargo puedo decir que uno de mis primeros acercamientos a la lectura de textos escolares fue con un cuento que disfrutaba leer una y otra vez de mi libro de lecturas de segundo titulado: “La tortuga va a una boda” en la que se relataba como una tortuga se esmeraba en su arreglo, para asistir a una fiesta en la que tardaría siete años en subir las escaleras y justo cuando pisaba el último escalón, resbalaba hasta llegar nuevamente abajo, creo que el final me resultaba verdaderamente gracioso, llegado el momento de leer las últimas líneas, cuando alguien que pasaba por ahí, la escuchó decir: *“¡malditas prisas! La próxima vez que me inviten caminaré despacio”*.⁷ Dejando de lado que fue uno de los primeros textos que podía decodificar, era un cuento que lograba dar *sentido*, ese componente de la comprensión que hace alusión a las *emociones, los sentimientos, el instinto, la intuición* que despierta un texto y que produce una fascinación hacia él.⁸

En el tercer grado, la única imagen que recuerdo de mi profesora Nohemí es de una mujer adulta, que llevaba en su dedo medio un anillo con una enorme piedra, con el cual me daba coscorriones, cada vez que me distraía o no respondía a tiempo. Su imagen marcó mi trayecto formativo durante ese ciclo escolar pues el deseo de asistir con regularidad se esfumó.

Uno de los libros que leí en esta etapa de mi vida casi al concluir la educación primaria fue “El color purpura” de Alice Walker. Este texto lo tomé de la biblioteca personal de mi hermana mayor, a ella le agradaba leer y con frecuencia la veía con algún libro, lo que despertaba en mí una profunda curiosidad por saber qué era lo que la mantenía con la vista en aquellas páginas por largo tiempo. Su devoción hacia ellos despertó en mí una inquietud por conocer su contenido, así que mi hermana, sin sospechar, había logrado contagiar el gusto por la lectura.⁹ Ese texto

⁷ Mi libro de segundo. Lecturas. Secretaría de Educación Pública. México, 1981, p.13

⁸ Garrido (2012). Manual del buen promotor, México: CONACULTA, p. 104

⁹ ibídem

particularmente me llamaba la atención puesto que había una película basada en él. Mis papás la rentaron y yo quería sentarme a mirarla con ellos; pero su argumento fue que no era para menores, así que me mandaron a mi recámara, lo que generó con el tiempo mayor interés por saber de qué trataba.

Durante mi trayecto en la educación secundaria, recuerdo a mi profesor de historia, un docente que contaba con gusto cada uno de los diferentes relatos de México. Casi siempre eran narraciones orales, como si el maestro hubiera vivido en el mismo tiempo con los personajes históricos.

El despertar de un interés por las letras

En el año 2000, ingresé al Colegio de Bachilleres Plantel 3 en Iztacalco. Tuve gran variedad de profesores, sin embargo recuerdo al profe Marco que nos enseñaba filosofía. Todos le apodaban “El Lors” por el gran parecido al cavernícola que anunciaba una marca conocida de galletas en México. Su barba y cabellera larga y crespa y su tono áspero y lenguaje poco usual en la clase, me mostró una imagen diferente de profesor, lo hizo más cercano a la comunidad estudiantil.

La profesora Bonilla, en cambio, era una maestra de edad adulta, que nos daba la asignatura de historia. Uno de los momentos más significativos, fue cuando lanzó una convocatoria para participar en la ceremonia de la conmemoración de la Batalla del 5 de mayo. Uno de los requisitos para la selección de los participantes consistía en escribir en una cuartilla lo ocurrido en la Batalla de Puebla y mi escrito resultó el elegido. La selección de dicho escrito favoreció, en un primer lugar en un acercamiento por la lectura de textos de historia y en un creciente *aprendizaje*

*basado en el interés.*¹⁰ En segundo lugar, el descubrimiento de que la producción de textos no me resultaba indiferente.¹¹

Durante este trayecto escolar, conocí la Biblioteca México “José Vasconcelos”, un recinto bibliográfico ubicado en la plaza de la Ciudadela, en la colonia Centro. Mis recurrentes visitas no se encontraban principalmente motivadas por la consulta de su exhaustivo acervo, sino por recorrer sus salas, edificadas con piedra basáltica y cantera, en especial permanecer en un patio de lectura en el que se podía leer en bancas de concreto, rodeado de la naturaleza. Aquel espacio fue compartido con mis amigos y compañeros de escuela con quienes se podía dialogar sin preocuparse por ser reprendido por un bibliotecario malhumorado.

Cuando egresé del Colegio de Bachilleres, resultó complicado elegir la carrera que quería estudiar, así que asistí, por recomendación de una amiga, al Centro de Orientación Educativa donde a través de varias sesiones logré decidirme por estudiar Pedagogía.¹² Este interés me llevó a ingresar en el 2005 a la Universidad Pedagógica Nacional, en la Unidad Ajusco a la cual asistía en el turno vespertino y al que me hacía dos horas de traslado, pero eso no me importaba pues hallé en ella mi segunda casa.

Su gran instalación y su biblioteca “Gregorio Torres Quintero” me resultaron impresionantes. El primer semestre se volvió todo un reto. Tuve al profesor Becies, de historia, que nos ponía a cantar, bailar y actuar como si fuéramos niños de primaria para representar alguna etapa o acontecimiento de la historia de México. Lo valioso es que con él leí uno de mis libros favoritos “México bárbaro” de John

¹⁰ De caso y Nicasio García (2006). Relación entre la motivación y la escritura. Revista Latinoamericana de Psicología, (38).

¹¹ Pérez (2005) define la producción de textos como “la estrategia que se usa, para expresar ideas, sentimientos y experiencias, a través de escritos. Implica centrar la atención en el proceso, más que en el producto, pues la calidad del texto depende de la calidad del proceso” (p.27).

¹² El Centro de Orientación Educativa (COE) es un espacio perteneciente a la Universidad Autónoma de México que ofrece orientación a estudiantes que tengan dificultad para la elección de carrera, cambio de carrera, entre otros.

Kenneth Turner, en el que se relata la esclavitud durante el periodo porfiriano, mostrando la otra versión que no se enseña en los libros de texto gratuito.

Una de las asignaturas que más me fascinaron fue “Historia de la educación”; sobre todo en el tema relacionado con la educación de las mujeres en la Nueva España. A partir de ahí, surgió mi inquietud por conocer y aprender más sobre “género” un tema que fue abordado en mi tesis de licenciatura: “La distinción de roles de género, en la escuela secundaria Manuel Altamirano”.

Durante mi estancia en la universidad, leí autores que contribuyeron a entender la complejidad de la educación como Emilio Durkheim, Fernando Savater, Paulo Freire, Bourdieu, Alexander Sutherland Neill, entre otros.

Un encuentro con la docencia

Cuando concluí la educación superior, ingresé a la Dirección General de Evaluación de Políticas Educativas para cubrir mi servicio social, no obstante, logré colocarme como revisora y constructora de reactivos para la prueba ENLACE en el nivel secundaria de la asignatura de español y como sólo se trataba de proyectos temporales, salí a conseguir un empleo como profesora de educación primaria en un colegio particular.¹³ La poca paga y las largas jornadas de trabajo me hicieron decidir por dejar el empleo para poder conseguir una plaza en una escuela pública. Tiempo después, ingresé a la Secretaría de Educación Pública, me dieron mi orden de trabajo en una escuela ubicada al Sur de la Ciudad de México, en Topilejo, un pueblo que se encuentra en la carretera federal a Cuernavaca en la alcaldía Tlalpan. El centro escolar era de nueva creación, así que seríamos la primera generación de maestros de la escuela “Ateneo de la Juventud”. Mi primer grupo fue 3° “A” con

13 ENLACE, por sus siglas, es la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares. Fue una prueba realizada año con año a estudiantes de tercero a sexto grado de primaria y de primero a tercero de secundaria, la cual organizaba y aplicaba la Secretaría de Educación Pública a planteles públicos y privados del país. La aplicación de esta prueba tuvo un periodo de ocho años, el cual abarca desde el 2006 hasta el 2014.

treinta alumnos a mi cargo. La lejanía y las condiciones pocas salubres del pueblo, puesto que había escases de agua, me obligó a buscar un cambio.

Y fue así como en abril de 2012 llegué a la escuela “Club 20-30”, una escuela pequeña en la que sólo hay dos grupos por grado, mi primer reto fue la atención de 35 estudiantes de cuarto año. Posteriormente, mi directora Araceli, decidió asignarme el 1° “A”. En un principio creí que no iba a poder con la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir, así que me acerqué a compañeros que tenían experiencia con el grado, además de leer diversos métodos de enseñanza de la lectura y escritura, como el método global, Minjares, silábico, ecléctico y autores como Emilia Ferreiro. Sin embargo, el temor de no lograr con la consiga por equivocarme en la aplicación de algún método, como si se tratara de una receta, me hizo transitar en diferentes caminos.

Con el tiempo y en el transcurso de los siguientes ciclos escolares, la tarea de alfabetizar a los estudiantes comenzó a facilitarse, no obstante observaba que el ingreso a la cultura escrita no representaba necesariamente en la formación de nuevos lectores, de manera que busqué que se acercaran a la lectura de diversas formas, desde la escritura de cuentos de mi autoría, hacerme de un acervo de libros de infantiles, diseñar material didáctico y a utilizar diversos espacios del centro escolar, salir de lo cotidiano, comprender que los niños a esa edad requieren de mayor movimiento y diversidad de actividades.

La tarea se vuelve cada vez más complicada, cuando el desafío no consiste únicamente en enseñar a leer y escribir; sino además en generar el hábito y el gusto por la lectura, así que decidí estudiar la Maestría en Educación Básica con una especialidad en la Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria en la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional, y es así como doy inicio a un nuevo capítulo en mi vida.

Un retorno a las aulas

Mi primer día de clases en la maestría era el 19 de septiembre de 2017, el mismo día en que ocurrió el sismo en la Ciudad de México; así que no pude presentarme, pues las condiciones en las que dejó en algunos lugares de la Ciudad de México el terremoto ocasionaron que las escuelas interrumpieran las clases. Al principio creí que sería cuestión de algunos días; sin embargo pasaron los días y semanas y la comunicación con los profesores (que aún no conocía) se realizaba a partir de correos.

Después de algunas semanas nos citaron en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, donde la Unidad 094 tendría una reunión informativa para darnos a conocer la sede momentánea donde habría clases en cuanto daban nuevos informes.

Nos dieron cita para el primer día de clases en el Centro de Atención Múltiple 13, ubicado en Tezontle, el cual se encontraba muy cerca de mi lugar de trabajo. La maestra Claudia, nos había pedido acuarelas y un cuarto de papel cascaron, desconocía el porqué del material para la sesión, pero sin duda alguna, me resultó muy curioso. Cuando llegué, esperaba ver un salón lleno de nuevos compañeros, sin embargo al encontrar solo ocho, me pareció aún más genial, pues siempre he considerado que los grupos pequeños permiten una mejor convivencia entre sus integrantes.

En la sesión la maestra Claudia nos solicitó que dijéramos nuestro nombre y posteriormente el motivo por el cual decidimos estudiar la maestría. No recuerdo las palabras exactas cuando fue mi turno hablar; pero estaba relacionado con un deseo de superación y aprendizaje. Nos leyó el libro “El pájaro del alma” de Mijal Snuit, para después pintar el nuestro en el papel cascaron.

El primer trimestre resultó muy corto, prácticamente nos apresuraron nuestros maestros, para ver en tan solo un mes y medio, lo que debimos revisar en tres. En

mi caso el trimestre aún me resultó un poco más cansado, ya que había sido notificada en julio para ser evaluada en el tercer grupo,¹⁴ así que mi tiempo lo distribuía entre la escuela, el trabajo y en la evaluación. No obstante puedo decir con seguridad que, a pesar de las circunstancias en las que me encontraba, me sentí contenta con los resultados que al final se lograron, pues no sólo pude concluir con el proceso de evaluación, sino además terminar el primer trimestre con muchas satisfacciones.

Cuando nos mencionaron, poco antes de terminar el trimestre que debíamos presentarnos en un Encuentro con otras compañeras de la misma Línea de Lengua para dar a conocer nuestros avances en relación con el trabajo realizado, sentí temor, pues a pesar de que llevo un poco más de diez años en la docencia, me invade la glosfobia, ya que me es difícil hablar en público lo que resultó en un enorme reto que superar.

Para el segundo trimestre nos asignaron nuevos maestros: Marín, Anabel y nuevamente con Roberto Vera. Mi expectativa con cada uno de ellos resultaba totalmente distinta, pues su forma de trabajo y su comunicación con el grupo era diferente. En este trimestre se dio inicio con el diseño del Diagnóstico Específico, su aplicación, análisis e interpretación

Conforme transcurría el trimestre, la carga de trabajo tanto en la Maestría como en mi escuela aumentaba, las exigencias eran aún más precisas, ya que no solo debía concluir con el diseño del Diagnóstico Específico sino además corregir el primer capítulo. Uno de los aspectos fundamentales que contribuyeron a que pudiera avanzar en la investigación, fueron las recomendaciones que me hicieron mis maestros, sobre todo en las tutorías con la maestra Anabel.

¹⁴ La Evaluación del Desempeño Docente, anunciada en el año 2015, formó parte de la Reforma Educativa, impulsada por el entonces presidente de la República Enrique Peña Nieto, cuyo propósito era evaluar a los profesores para la promoción o permanencia en el Sistema Educativo.

En el tercer trimestre tuvimos a Vanya como maestra para el bloque 2, correspondiente a Pedagogía por Proyectos. Ella nos ofreció muchos consejos para superar dificultades en la elaboración de nuestro trabajo, sobre todo en lo referente con su bloque. Para este entonces, comenzaba a encontrar más forma al trabajo que estaba realizando.

El siguiente trimestre resultó totalmente diferente, esta vez con nuevas maestras: Karla, Olimpia y por tercera vez, Anabel. El comienzo fue bastante complicado, pues de antemano sabía lo que pensaban de nosotros y de sus expectativas hacia la generación. A pesar de llevar un trayecto recorrido en la maestría y de leer varias lecturas, algunas de ellas me resultaban complejas, pues temas como la lingüística y el Enfoque Biográfico-Narrativo, me parecieron en un principio difíciles de comprender.

Mi autobiografía de lectura estoy segura que no se agota en estas líneas pues seguiré encontrándome con otras lecturas que les otorgue sentido y significado. Por ahora, compartiré la experiencia pedagógica de la puesta en práctica de la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos, llevada a cabo con un grupo de estudiantes de segundo grado, en un intento de fomentar la lectura y construir juntos una nueva forma de mirar nuestro paso por la escuela y la vida en el aula.

Episodio 2: Una presentación inesperada

La grabación de una voz femenina anuncia mi próxima salida: estación “El Rodeo”. Cuando salgo del metrobús y camino hacia la escuela, observo el enorme estacionamiento que se forma en Canal Río Churubusco. “La Rodeo” la sitúan como una colonia bien comunicada; sin embargo, su creciente demografía la colocan como una zona con problemáticas de hacinamiento urbano, en la que la construcción de sus viviendas, en su mayoría se muestran con materiales perecederos. Eso lo corroboro cuando camino hacia la escuela por aquel canal ya

cubierto de cemento y convertido en un corredor, para aquellos que deseen realizar un poco de ejercicio.

Un grupo de veintidós docentes, esperan ansiosos en el patio de la escuela. Padres y estudiantes, pasadas las ocho de la mañana entran el 20 de agosto de 2018 para reunirse en el patio del centro escolar. Es una escuela pequeña de paredes azules gastadas y desteñidas por el Sol. Hay rostros de los trescientos noventa pequeños que reconozco, sin embargo aún no distingo quien de todos son de mi grupo. Se dirigen donde se encuentra su maestra, pues de antemano ellos ya sabían quién sería su titular. Comienzo a reconocer también algunos rostros de papás, algunos me saludan con agrado y otros pasan sin siquiera recordar que convivimos un año. Puedo percibir que somos más de quinientas personas en la escuela.

Sin duda alguna, quería que todo saliera lo mejor posible, así que intenté prever cualquier situación que afectara el día del encuentro; una de ellas fue salir de casa más temprano de lo habitual. Ese día parecía como la primera ocasión en la que me presentaba en un aula porque tenía nuevos retos, como la de llevar a cabo una práctica docente diferente a lo que hasta ese momento estaba acostumbrada a realizar, así que con la intención de no cometer ningún error como el que me faltara material o no tener una diversidad de dinámicas para la jornada, preparé con anticipación todos los materiales y actividades en las que se incluía la presentación del encuadre del curso en donde compartí el horario e iniciamos con los acuerdos en la organización del trabajo para el ciclo escolar.¹⁵

Ese día comencé con la intención de que los estudiantes me conocieran y yo a ellos, así como también echar un vistazo en su proceso de consolidación de la lectura, Para realizar el diagnóstico y hacer la actividad un tanto dinámica, decidí utilizar la propuesta didáctica de Nombrando al mundo, con la palabra generadora, esto es, con el nombre propio, por lo que coloqué los gafetes en una mesa y solicité a los niños que pasaran y buscaran el suyo, esto con una doble finalidad, la primera para

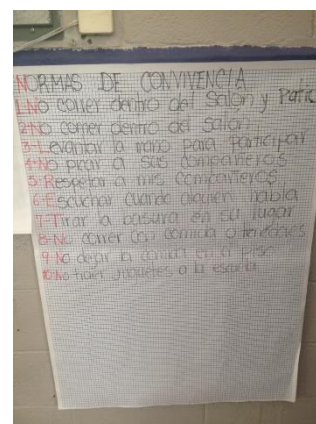
¹⁵ Lozano, L. (1997). Técnicas dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje grupal. México : Libris

saber si lograban reconocer, de manera inequívoca su nombre y la segunda para que los estudiantes sean más dinámicos con la presentación y, que una vez que lo tuvieran dijeran su nombre y algo que quisieran decir sobre ellos.¹⁶ Inicie dando un ejemplo con mi presentación. –*Mi nombre es Diana y nació el 17 de agosto.*

Cuando les pedí que continuaran con la presentación de cada uno, mi sorpresa es que no resultó nada sencillo, pues la mayoría no quería mencionar más que su nombre, quizá por temor ante la presencia de una nueva maestra. Ian expresó en un tono desganado:–*Yo casi no hago nada.* Otros más se cubrían la cabeza con su suéter. Un aspecto relevante de la dinámica fue que un gran número de estudiantes cuando se trataba de participar utilizaban un tono bajo y *entre dientes*.¹⁷ Esta primera actividad me permitió darme cuenta que quizá los niños mostraban pena e inseguridad para expresar cualquier cosa frente a toda la clase.

Jugamos “espejos”, un juego entre parejas del cual yo elegí su compañero de juego, ya que la dispersión de los niños, me obligó a que fuera yo quien formara las binas. Algunos de ellos se quedaron en su lugar o realizaban otra actividad de juego.

Cuando les pregunté –*¿Qué podríamos hacer para tener una mejor organización y orden?* Josué mencionó que hiciéramos las reglas. Yo les propuse que las nombráramos de otra forma y que podría llevar el nombre de “*normas de convivencia*”.¹⁸ La actividad se tornó interesante, pues algunos preguntaron cuántas reglas serían, así que la mayoría pensó que diez eran suficientes, aunque al



¹⁶ Majchrzak, I. (2004). Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio (Maestros y enseñanza), Ciudad de México/Buenos Aires/Barcelona: Paidós

¹⁷ De acuerdo con la Real Academia Española *entre dientes* es una expresión que se asigna para la articulación de las palabras poco perceptible.

¹⁸ Las normas de convivencias forman parte de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, las cuales pueden hacer posible a la clase crear un ambiente agradable que permita la sana convivencia y promueva la autodisciplina.

redactarlas en su cuaderno, uno de los niños mencionó que solo hubieran hecho cinco.

Uno de los momentos que resultó muy breve fue el encuadre, pues me pude percatar que la atención de los niños es poca, no obstante se alegraron cuando mencioné que en este ciclo escolar visitaríamos bibliotecas y librerías, creo que, la parte que más les emocionó fue la idea de salir y visitar otros espacios.

Otra de las actividades realizadas con el grupo fue la elaboración de un proyecto anual¹⁹. Al realizar la pregunta *¿Qué quieren que hagamos juntos este año?* la primera en responder fue Marianne: *-Divertirnos mucho*. Al observar que escribía en el pizarrón su propuesta otros más le secundaron: *hacer dibujos juntos, estudiar mucho, hacer tarea, hacer caso a la maestra, jugar, ver tele, trabajar con plastilina, ir a un paseo, hacer carreras de relevos, jugar futbol y béisbol y por último, comer juntos*.

Considero que la pregunta, para una parte del grupo no le pareció relevante y que además creían que sus respuestas debían estar encaminadas al estudio, pues en un principio solo mencionaban situaciones de aprendizaje como hacer tarea y estudiar mucho, respuestas que me hacían entrever aún vestigios de la educación tradicional, en la que se induce a los estudiantes a la *pasividad receptiva y la sumisión*.²⁰

¹⁹ Jolibert y Jacob (2006) El Proyecto Anual es uno de los diversos tipos de proyectos que propone la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos. Consiste, básicamente, en conversar con los estudiantes al inicio del ciclo escolar sobre sus intereses y las actividades que quieren hacer en el transcurso del año. Estos son recuperados y registrados en un papel, que será colocado a la vista de grupo, p. 40

²⁰ Fabra, M. (1973). La nueva pedagogía. Barcelona: Biblioteca Salvat, p.29

La búsqueda de condiciones de aprendizaje

Una de las primeras Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje que se llevó a cabo en el salón de clases fue la lista de asistencia,²¹ la cual la comencé al día siguiente del inicio del ciclo escolar. La principal situación que propició su implementación fue que aún no conocía el nombre de cada uno de los integrantes del grupo, de manera que al abordar la asistencia comenté que algunos no llevaban su gafete y que para mí representaba algo importante, puesto que es una forma de aprender su nombre. Les mencioné que al igual que el día anterior, podríamos tomar el gafete de una mesa como una forma de saber quién llegó a clase y quién no. De modo que pregunté:—*¿Qué podríamos hacer además de pasar lista para saber si un compañero vino a la escuela?, ¿Qué podríamos hacer para que no sea únicamente la maestra quien tome la asistencia?*

Diter: —*La maestra Aida tenía pegada una lista en la pared.* Refiriéndose a la profesora con la que cursaron el primer grado.

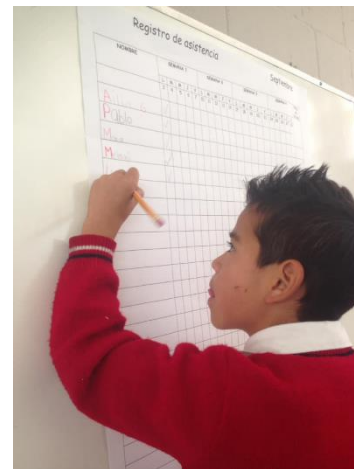
Maestra: —*Esa idea esta interesante.*

Pablo: —*La maestra iba nombrando los niños de esa lista cuando leíamos.*

Maestra: — *¿A ustedes les gustaría seguir con esa lista?*

— *¡Sí!*— Respondió la mayoría.

Aquella lista en la pared que tenía la profesora Aida, no se trataba de una de asistencia, sino una de registro de competencia lectora, donde se anotaba los niveles de lectura: Estándar, Se acerca al estándar y Requiere apoyo. La nueva lista llevaría el nombre de los estudiantes y casillas, para un registro diario de su asistencia.



²¹ Jolibert y Jacob (2006) Las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje son aquellos elementos que apoyan en la renovación y la instauración de la vida cooperativa; de generar el ambiente propicio en el aula para la construcción de nuevos aprendizajes

Para la implementación del cuadro de cumpleaños y el calendario, realicé la actividad “vayámonos conociendo”, en la que los estudiantes podían realizarme una pregunta y yo a ellos. Una vez más, el ejercicio resultó complicado llevar a cabo, ya que la mayoría se encontraba disperso, otros tardaban en realizarme una pregunta y otros me decían que no querían preguntar.

Cuando era mi turno, la pregunta que más realizaba era – *¿Cuándo es tu cumpleaños?* Algunos no supieron contestar; otros respondieron con duda. Al terminar la actividad mencioné que para poder tener presente el cumpleaños de todos, recordar la fecha e inclusive festejarlo, podríamos hacer un cuadro de cumpleaños. – *¿Les parece bien?* A lo que todos respondieron –*sí*– aunque su tono no parecía convincente.

Otra de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje en Pedagogía por Proyectos es la elaboración de un cuadro de responsabilidades, en el caso de su implementación en el grupo se dio a partir de una problemática suscitada en el aula, tal como la narro a continuación:

Los niños se encontraban muy inquietos y únicamente quería platicar y jugar. Después del receso, continuamos con las actividades y solicité algún voluntario que repartiera las copias para trabajar, así que la mayoría levantó la mano. Para dar la oportunidad a que todos participen en las actividades de la clase, propuse realizar el cuadro de responsabilidades. La primera yo la propuse y el resto de las aportaciones del grupo: repartir cuadernos, repartir los colores, repartir los libros, recoger colores, que ningún objeto se quede en el salón y repartir las copias.

Para que cada uno tuviera la oportunidad de tener una responsabilidad, les propuse que sean repartidas de acuerdo con el número de asistencia. Cada uno de los niños elegía la actividad de la que quería ser responsable. El niño con la actividad de que ningún objeto se quede en el salón (Pablo Jesús), al concluir la jornada escolar, me preguntó si podía revisar que todos los niños tomaran su suéter del perchero del

salón y además que no quedara ningún material sobre la mesa. A pesar de que la formación del cuadro de responsabilidades llevo tiempo, los niños se mostraron participativos en cada una de sus responsabilidades.

Dos días antes de que diera inicio el mes patrio, por la mañana, en la formación, Carlos me mostró unas hojas, era un cuento que traía en desorden y que su hermana el día anterior le había impreso. Con una sonrisa me dijo:—*maestra, ¡mire mi cuento!* Yo le pregunté si quería leerlo para todo el grupo y su respuesta fue sí. Ángel Gael le ofreció su ayuda para sostener las hojas. Pasó al frente del salón y con las hojas a la altura de su rostro comenzó a leer. Ya que estas se encontraban en desorden, tardaba un poco en encontrar la que continuaba, sin embargo conocía la secuencia del cuento.

Mientras leía, lo hacía en tono muy bajito, algunos otros niños le decían que no se escuchaba. Cuando terminó la lectura, Pablo Jesús me preguntó si podía hacer y nuevamente la lectura, a lo que respondí afirmativamente. Si bien apenas oíamos para quienes nos encontrábamos cerca del estudiante, la atención sobre el interés que ponía Carlos en la lectura despertó en Pablo la curiosidad por conocer el relato, supuso, quizá, en que yo lo haría también en voz alta, pero con más volumen. A pesar de ello, aquella ocasión era la primera vez en uno de los integrantes del grupo se animaba en leer en voz alta para todo el salón.

El país de las letras

Una de las actividades que están presentes en el libro de texto de segundo año, es la organización de la biblioteca de aula, así que decidí realizar un ejercicio con ellos para que fuera representativo, de manera que me aventuré a realizar las siguientes preguntas a los niños:

—¿Cómo podríamos organizar nuestra biblioteca? ¿Cómo queremos acomodar los materiales? por tamaño, por colores...

La mayoría consideró que sería conveniente por tamaño, quizá porque pensaron que sería una tarea menos laboriosa, así que tomaron un libro y lo compararon con el de otro compañero para determinar su tamaño y acomodar en el área que le corresponde según su dimensión. Acepté esta forma de exhibir los libros para que los estudiantes se apropiaran de ese nuevo espacio que los acompañaría durante el ciclo escolar.

Posteriormente se continuó con el acuerdo sobre cómo se llamaría la biblioteca, así que les dije que dieran propuestas. Allisson comentó que se nombrara “La biblioteca de todos”, Marianne “La biblioteca de 2° A “; Pablo: “La biblioteca de Mario Maker”; “La biblioteca de la maestra”, “biblioteca manzanita”, “biblioteca elefantito”, y por último la propuesta de Damian: “El país de las letras”. Cada una de las propuestas fue anotada en el pizarrón y los niños comenzaron a decir que se votara por alguno de los nombres y como resultado quedó como la biblioteca “El país de las letras”. Por último se discutió acerca del reglamento de la biblioteca, las cuales resultaron las siguientes:

1. Evitar comer en la biblioteca
2. Evitar romper los libros.
3. No pelear por los libros.
4. Compartir los libros.
5. No perder los libros.
6. Regresarlos a su lugar.

De poco en poco todos comenzábamos a apropiarnos y construyendo nuestro espacio lector, el cual ofrecía la posibilidad de acercarse a los libros, el primer elemento indispensable para el fomento a la lectura. La exhibición de los libros los hace visible, los revela. Despierta el interés. Exponer los libros es inclusive una forma importante de hacer recomendaciones a distancia.²²

²² Chambers. A. (2007). El ambiente de la lectura. México: FCE

Días después, cuando llegué a mi centro de trabajo, Juan se acercó para comentarme que traía un libro y que si podía leerlo para todos, yo le conteste que lo haría después de su clase de educación física. Durante la hora platicué con su mamá, ya que la había citado. La señora me dijo que acudió al DIF después de la plática que tuvimos anteriormente²³. En el lugar le comentaron que le ofrecían terapia a ella y a Juan²⁴.

La señora expresó que el niño le había pedido que le comprara un libro y sus útiles, pues él quería llevar sus cuadernos forrados y nuevos como el resto de grupo, así como un libro para leer. Su abuela le había comprado uno, pero no le permitían llevarlo a la escuela, así que cuando le comenté que ya me lo había enseñado respondió: *–lo trajo a escondidas*. Mi respuesta fue que no había hecho nada malo, que observaba que Juan se sentía cómodo y contento con su nueva escuela y grupo y por lo tanto tenía interés por compartir algo con todos sus compañeros. Le ofrecí algunas estrategias para trabajar en casa como escribir juntos su nombre, formar nuevas palabras con él, ya que Juan aún no aprendía a escribir su nombre de manera convencional, así como algunas sugerencias de almuerzo para su recreo, dado que el niño llegaba a pedir a sus compañeros o a la maestra comida, puesto que no quedaba satisfecho con lo que llevaba a la escuela.

Una de las actividades que realizamos días después de instalar la biblioteca de aula “El país de las letras” y que además resultó interesante fue la elaboración de la credencial de biblioteca en la que los niños debían anotar algunos datos como el nombre del estudiante, de la escuela, el grado y grupo. Pese a que tuvieron confusión en cuanto al grupo y grado, los niños se mostraron interesados pues según ellos era la primera vez que realizaban una.

²³ El DIF, por sus siglas, es el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, institución pública de salud en México fundada en 1977, la cual tiene como propósitos principal la protección de los menores en situación de riesgo.

²⁴ Juan era un estudiante de 8 años, de nuevo ingreso, el cual presentaba problemáticas de desnutrición, así como huellas en su rostro de violencia en casa, barreras para el aprendizaje y la participación, así como de convivencia con sus compañeros de grupo.

Durante un largo periodo de tiempo leímos el libro de “El diario de Ada”, un texto que relata los acontecimientos que vive una pequeña en su día a día. Después de realizar la lectura de un capítulo, les propuse a los niños que hiciéramos un diario de grupo, en el que todos escribiéramos en él, hiciéramos dibujos o pegáramos fotos. Les comenté que podríamos hacerlo por orden de lista para que todos tuviéramos la oportunidad de escribir en él y no hubiera problemas.

Yo me propuse iniciarlo, pues formaba parte del grupo, Josué levantó la mano para preguntar:—*¿se puede poner cosas tristes?* Yo le respondí que el diario era de cada uno de nosotros y que teníamos la libertad de escribir en él lo que quisiéramos. Tiempo después reflexioné sobre aquella pregunta realizada por Josué y lamenté no haber sido más intuitiva, pues quizá aquel cuestionamiento respondía al estado de ánimo del estudiante. Al siguiente día los niños se encontraban muy entusiasmados, pues les leí mi escrito. Ellos mostraron curiosidad, así que una mayoría del grupo escuchó atento mi narración. Al concluir cerré el cuaderno y les comenté que no estaba forrado, así que les mencioné que si es un cuaderno de todos, cada uno podría aportar algo que quisiera pegar en la portada. Se lo entregué a Ailin y algunos comenzaron a preguntar qué día les tocaría para llevarlo a casa, otros entusiasmados hacían comentarios sobre los dibujos o estampas que pegarían en la portada.

Así es como poco a poco se fue realizando el trabajo con los estudiantes de 2º “A”, a partir de la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos, iniciando en un primer momento, con la aplicación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje. A continuación se dará una explicación sobre la aplicación de un proyecto, con base en método por proyectos²⁵.

²⁵ Estrategia de aprendizaje desarrollada por Kilpatrick a finales del siglo XX que implica que el docente en la planeación didáctica involucre los intereses de los estudiantes. En: El método de proyectos como técnica didáctica, p.3. Por su naturaleza, el método por proyectos puede ser considerado una antesala del trabajo con Pedagogía por proyectos al incluir los intereses de los estudiantes en el diseño de una planeación.

Episodio 3: Juntos es mejor... Un proyecto por el método de proyectos

Una vez instaladas las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, lo siguiente era la implementación de un proyecto por el método de proyectos, con el propósito de preparar a los estudiantes para el desarrollo de situaciones complejas y del mundo real donde ponen en acción sus habilidades y conocimientos.²⁶ Para iniciar, es menester comentar que tenía dudas sobre qué tema podría diseñar y efectuar a partir de esta estrategia didáctica, así que pensé que con el pretexto de la tradición del día de muertos, puesto que las fiestas se aproximaban, sería la ocasión oportuna para llevarlo a cabo. El proyecto estaba contemplado para la semana del 29 de octubre al 1 de noviembre; sin embargo, debido al mantenimiento del Sistema Cutzamala,²⁷ las clases se suspendieron a partir del 31 de octubre, puesto que sin agua resultaba complicado mantener la higiene en los sanitarios así como también en los estudiantes, incorporándonos nuevamente hasta el día lunes 5 de noviembre.

El proyecto ya se encontraba diseñado, sin embargo, sólo tuve la oportunidad de aplicarlo un día, por lo que decidí cambiar de tema, pues consideré que para los estudiantes, sería poco significativo realizar un festejo lejos de las fechas en las que tienen lugar la tradición. De manera que comencé con el diseño de otro proyecto, esta vez detectado de las necesidades del grupo, puesto que una de las problemáticas de 2º "A" es la autorregulación y la convivencia escolar, ya que constantemente se faltaban el respeto unos a otros.

Así que se puso manos a la obra con la planeación de un nuevo proyecto en el que consideraría actividades para propiciar una mejor convivencia entre sus integrantes, la promoción del respeto a las diferencias y la escucha activa. Todo lo anterior

²⁶ Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Método de proyecto como técnica didáctica. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

²⁷ Es una planta de almacenamiento, tratamiento y distribución de agua dulce para el área metropolitana del Valle de México y Toluca.

considerando sus intereses manifiestos en el Proyecto Anual. En la siguiente figura se muestra el diseño de la planeación del proyecto titulado: “Juntos es mejor”

PROYECTO: “JUNTOS ES MEJOR”	
DURACIÓN	5 días
TEMA	Convivencia escolar
ALCANCE	Salón de clases
APOYO	Un maestro
MATERIALES	Pelotas, mantel, dado, cuento “El elefante Bernardo”, acuarelas, cartulinas, papel craf
META	Que los estudiantes participen en la construcción de una mejor convivencia escolar, reconociendo su relevancia en los grupos a los que pertenece.
RESULTADOS ESPERADOS EN LOS NIÑOS	Que los niños: <ul style="list-style-type: none"> • Identifiquen cómo y por qué es necesario respetar y valorar diferencias y similitudes entre las personas que lo rodean • Valoren la importancia del respeto en la comunidad donde vive. • Participen en la construcción de una mejor convivencia escolar.
PREGUNTAS GUÍA	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es necesario respetar y valorar las diferencias de sus compañeros? • ¿Cómo se logra establecer el respeto y el valor hacia otras personas? • ¿Cuál es la importancia de llevar a cabo el respeto y el valor en su salón y en su escuela? • ¿Cómo puede el estudiante participar en la construcción de una convivencia sana en su contexto escolar?
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a los estudiantes: ¿Conocen el significado de respeto y valor?, ¿dónde lo han escuchado?, ¿cómo identifican que existe respeto en un grupo de personas? ¿Dónde puedo localizar su significado? • Invitar a los estudiantes que investiguen el significado de las palabras respeto y valor. • Compartir al grupo el resultado de su investigación. • Leer el cuento “El elefante Bernardo” • Preguntar qué comprendieron de la lectura • Realizar un dibujo de sí mismos con acuarelas y escribir debajo de él cómo se sienten cuando no los respetan. • Mostrar su dibujo al resto del grupo. • Identificar si otros compañeros del grupo se sienten igual cuando no reciben respeto. • Proponer a los estudiantes jugar relevos en el patio; pero antes entre todos establecer algunas normas o reglas para llevar a cabo el juego. • Presentar a los niños una nueva forma de saludarnos cada vez que llegamos a la escuela. • Elaborar entre todo el grupo un dibujo que tenga que ver con el respeto y el valor hacia los demás. • Comer juntos en el tiempo del recreo en el patio de la escuela.
PRODUCTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de las investigaciones realizadas.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo con acuarelas • Lista de cotejo

Inicié las actividades del proyecto a partir de realizar las siguientes preguntas a los estudiantes: —¿Conocen el significado de respeto y valor?, ¿Dónde lo han escuchado?, ¿Cómo identifican que existe respeto en un grupo de personas?, ¿Dónde puedo localizar el significado? Cada una de ellas pronunciadas una por una.

Las respuestas fueron muy variadas y en algunos casos había coincidencias. Pablo y Santiago, por ejemplo mencionaron que respeto es *no pegar* y Juan y Carlos *no empujar*. En la segunda pregunta, referente al lugar donde habían escuchado las palabras, algunos comentaron que en el kínder, en ningún lado, en el salón de clases y en su casa. Todas estas respuestas se dieron en un ambiente en el que los niños hablaban sin levantar la mano y participando al mismo tiempo. Ante este clima, era evidente que hacía falta la autorregulación.

Cuando se realizó la pregunta referente a cómo puedo identificar que existe respeto en un grupo de personas, contestaron que es un lugar dónde no se jalen el pelo, no pegan, no dicen groserías, no se ponen el pie, no se hacen el dedo de en medio, no se pelean y no se dicen apodos. Por último, en esta primera sesión comentaron que en un diccionario e internet eran donde podían localizar el significado de las palabras.

Para la segunda sesión solicité a los niños que compartieran sus investigaciones acerca del significado de respeto y valor. Una gran mayoría no había llevado su trabajo escrito, sin embargo, esto no representó que no se permitiera que los niños que sí lo habían hecho realizaran su participación. Todas las definiciones expuestas, fueron consultadas en un diccionario.

Después de esta actividad, se dio pasó a la lectura de “El elefante Bernardo”,²⁸ un cuento en el que trata de explicar a los pequeños la importancia del respeto.

²⁸ Moreno Tapia Javier. (31 de mayo de 2023). El elefante Bernardo. México. Guía infantil Recuperado de <https://www.guiainfantil.com/1079/cuento-infantil-el-elefante-bernardo.html#header0>

Mientras leía, los niños escuchaban atentos sobre las cosas que hacía Bernardo a otros animales y como los llegaba a lastimar, no solo físicamente sino además en sus sentimientos. Los niños estaban quietos, pero no se percibían atentos y al concluir pregunté qué habían comprendido del texto, qué opinaban de él. Melannie levantó su mano y mencionó algunos fragmentos que se encontraba en la lectura: *—Bernardo lanzó una piedra a los demás y que nunca pensaba en los otros.* No hubo más niños que hicieran comentarios distintos referentes a la lectura.

Este tipo de respuestas me hizo pensar acerca de la comprensión de los estudiantes al explorar un texto. Una gran mayoría –sino es que casi en su totalidad– repiten fragmentos de la lectura realizada, lo que los coloca en un nivel de comprensión literal,²⁹ en la que se someten al contenido explícito del texto, localizando únicamente las ideas o la información expresamente contenida. Este tipo de comprensión reproduce lo dicho en el escrito, lo que en ocasiones se disfraza de memorización,³⁰ obligando al estudiante a retener aquello que será utilitario; pero no logran ir más allá de lo que marca la línea del texto, esto es, a un nivel de comprensión crítica, cuyo propósito es crear sus propias valoraciones acerca de lo que lee.

Un Día después, al terminar el receso, les pedí que sacaran sus acuarelas y su vaso para realizar un dibujo de sí mismos. Los niños se mostraron muy entusiasmados. Casi todos sacaron su pincel y sus pinturas, buscaron sentarse con otros compañeros, así como se ofrecían de voluntarios para ir por el agua que se iba a necesitar para limpiar su pincel. Mientras realizaban la pintura de ellos mismos, observaba como levantaba



²⁹ Cervantes Castro, R. D., Pérez salas, j. A. Y Alanís Cortina, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del plantel n° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, xxvii (2), 73-114.

³⁰ Garrido, F. (2014). El buen lector se hace, no nace. México : PAIDÓS

cada uno su trabajo y lo mostraba a otros compañeros. Santiago y Josué aún no concluían y ya me preguntaban si después de ese podrían hacer otro.

Al concluir les pedí que anotaran su nombre y cómo se sienten cuando no los respetan. Para cerrar la sesión pregunté quién quería pasar al pizarrón a mostrar su dibujo y expresar lo que les ocasiona cuando no son respetados, para mi sorpresa, un gran número de niños quería ser partícipe de la actividad, así que para evitar que se quedaran algunos sin la oportunidad, les propuse que todos se pararan y mostraran su retrato y además dieran sus comentarios. Casi todos coincidían en su sentir como: “me siento mal”, “siento feo”, me siento triste”. Todos estos comentarios, los cuales fueron anotados en el pizarrón, me permitieron hacer notar a los niños que la mayoría de los integrantes del grupo tenían el mismo sentir.

Al siguiente día se tenía programada una actividad de relevos, sin embargo la directora me solicitó en la dirección para comentar sobre lo que debía entregar para las evaluaciones y productos a los papás, así que mi grupo se quedó a cargo de la maestra Rosa Lidia, la docente recién llegada a la escuela. Ella revisó la planeación que tenía en mi escritorio y noté que siguió con las actividades. Sacó a los niños y los puso a jugar a “carrera de relevos”. Desde el escritorio de la directora podía observar cómo separaba a algunos niños del grupo y los metía a la dirección mencionándoles que tenían un “tiempo fuera” por no seguir las indicaciones del juego. Observé que había molestia en los niños que eran apartados y que recibían la instrucción de sentarse. Lo que podría haber sido una actividad placentera, atendida desde sus intereses, para algunos estudiantes representó un momento en que fueron evidenciados.

Al terminar la reunión con la directora, salí para observar cómo corrían emocionados por el juego, entre ellos se animaban para correr aún más fuerte y ganar la carrera. El juego terminó y regresamos al salón. Los niños me preguntaban, al tiempo que sonreían, —¿Cuándo volvemos a salir a jugar carrera de relevos? A lo que respondí que quizá muy pronto.

Puesto que esta era una actividad programada para iniciar la jornada, continúe con la presentación de los niños de una nueva forma de saludarnos cada vez que llegamos a la escuela. Fui mostrando uno a uno el dibujo de cada tipo de saludo, En cada uno de ellos, tenía colocado un número. En total eran seis formas de saludar a otros.

Cada que mostraba uno, realizaba una imitación del mismo. Al terminar de mencionar todos, les comenté a los niños que lanzaría un dado con imágenes, tres veces y que de acuerdo con el número que resultara, sería la manera en cómo nos saludaríamos. El primero que se lanzó cayó en “abrazo”, así que abracé a Dered, ya que se encontraba muy cerca de mí, y mencioné que todos podríamos realizar el mismo saludo. En un principio pensé que serían un poco más espontáneos o que usarían la ocasión para levantarse de su lugar y buscar acercarse a otros, sin embargo, pude observar que en realidad no fue así, ya que una gran mayoría permaneció en su lugar. Para el segundo lanzamiento Pablo me pidió ser él quien lo lanzara, así que le entregué el dado, en esta segunda ocasión cayó en “palmada” y al igual que en la primera un grupo de niños no se paró de su asiento. En el tercero, Melannie solicitó su participación en el lanzamiento, así que de un saltó tomó el dado y lo arrojó al aire. Todos reían pues había tocado el saludo de “reverencia”, éste a diferencia de los dos anteriores, permitió mayor participación de los estudiantes. El propósito de esta actividad era invitar a la reflexión de que existe otras formas de tener contacto y que nuestra relación con las personas podía mejorar desde el saludo. Era evidente que hacía falta trabajar con el desarrollo socioemocional del grupo.

Al igual que el día anterior, los niños sacaron emocionados sus acuarelas y su vasito. Les mencioné que entre todos haríamos dibujos en relación con el respeto.



Así que juntamos las mesas y haciéndola una sola, todos nos sentamos alrededor de ella. Me paré frente a todos y les pedí que me apoyaran para extender el papel craf. Cuando vieron que el tamaño del papel cubría todas las mesas unidas se escuchó en coro un ¡Wow! y comenzaron a realizar sus dibujos. Me pareció ver que los pequeños se encontraban muy felices en realizar la actividad, pues mientras lo hacían, cantaban. Emerick, que no traía el material, se acercó para comentar que no podía trabajar, así que Ángel

Gael que se encontraba cerca, le mencionó que él le compartía de sus acuarelas, de manera que ningún niño se quedó sin participar.

Para terminar la jornada y antes de despedirnos, les mencioné a los niños que al día siguiente comeríamos todos juntos durante el recreo, algunos pusieron cara de sorpresa, Dered preguntó si solo era para comer y que después podrían retirarse a jugar, yo le respondí que sí, que no era obligatorio permanecer todo el recreo sentados en círculo, que sólo era para tener un rato de convivencia, Diter mencionó: —*¡Será como un picnic!*, algunos ante el comentario del compañero rieron.

En la entrada, en la formación de los grupos, Allison se acercó muy emocionada para decirme: —*Maestra!, Hoy comemos juntos.* Yo le respondí que sí con una sonrisa. Cuando llegó la hora, les mencioné a los niños que nos veíamos todos en el lugar que nos corresponde en el recreo. Al llegar, observo que los niños se encontraban sentados en grupos, así que les propuse hacer un círculo para que todos pudieran estar incluidos, después me senté en alguno de los espacios que habían dejado. La convivencia resultó verdaderamente una experiencia interesante, pues aunque siempre comía cerca de ellos, ahora estábamos en el mismo nivel, buscando construir relaciones horizontales. Estas se inician a partir de que el docente trate al estudiante de igual a igual, como refiere Cassany, desarrolle su

empatía para escucharlos, entenderles y aceptarlos, o su disponibilidad para citarse, charlar sobre la materia u otros temas.³¹ Pude ver como uno de ellos que traía una bolsa grande de papas la abría, lo mismo realizaba otros, así que colocaron la bolsa grande en medio del círculo y todos vaciaban la suya en la misma. Comenzaron a comer de ella y me ofrecían. Al principio no sabían qué decir o hacer, así que para que no se sintieran incómodos, les preguntaba qué traían de almuerzo, de manera que cada uno me mostraba su sándwich, yogurt o la torta que les había preparado su mamá. El tiempo pasó, algunos se alejaban por un momento para comprar algo de la cooperativa escolar,³² otros permanecieron, platicándome sobre sus programas favoritos y sobre sus alimentos preferidos en el recreo.



Después del recreo, regresamos al salón y acercándome al pliego de papel, donde está anotado el Proyecto Anual, comencé a mencionar a los niños que a partir de lo trabajado en el proyecto se lograron realizar algunas propuestas anotadas al inicio del ciclo escolar como fueron carreras de relevos, hacer dibujos y comer juntos. Al colocar una paloma a cada uno, como símbolo de que se habían cumplido, Vladimir expresó: —*Nos falta todavía hacer otras, maestra, como ver televisión y jugar fútbol y béisbol.*

Una vez concluido el proyecto y cercana la fecha para concluir el cuarto trimestre de la maestría que cursaba, la estricta maestra Olimpia, responsable del bloque metodológico, insistió en que era momento de realizar la pregunta *¿Qué quieren que hagamos durante quince días?* y aventurarnos a trabajar un proyecto a partir de Pedagogía por Proyectos.

³¹ Cassany, D. (2021). El arte de dar clases. Barcelona : Anagrama, p. 35

³² Las cooperativas escolares tienen origen en la década de 1930 durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas, las cuales están constituidas por docentes y estudiantes, cuya finalidad es la adquisición y venta de alimentos.

Episodio 4: Nuestro primer proyecto con Pedagogía por Proyectos

Era el momento de lanzar la pregunta, tenía muchos temores, pues la mayoría de mis compañeros de la maestría ya la habían lanzado, así que después de la clase con la maestra Olimpia y de haber escuchado la experiencia de algunos de mis compañeros, regresé a casa para idear cómo poder lanzar la pregunta a mis estudiantes, de modo que les pareciera significativo y relevante. En un principio pensé en escribir la pregunta en un pliego de papel y colocar dibujos o globos a su alrededor para atraer su atención; pero también consideré que quizá no sea lo más conveniente, pues podría influir en sus propuestas, así que sólo escribí la pregunta *¿Qué quieren que hagamos durante quince días?* en un pliego de papel bond, sin agregarle nada más.

Me presenté al trabajo, más temprano de lo habitual, pues quería tener todo listo para evitar improvisaciones. Después de la ceremonia, y de entrar al salón de clases, esperé a que todos tomaran su lugar. Sin embargo, a pesar de que ya se encontraban sentados, el ruido incrementaba y comenzaban a conversar entre ellos. Pensé levantar la voz para ser escuchada, pero tenía el temor de que mi llamada de atención interviniera en las propuestas que los estudiantes realizarían, así que levanté mi brazo derecho y comencé a decir en voz alta un poco más de tres veces: — *¡Levante la mano, quien me escucha!* Cuando algunos la levantaron, otros más comenzaron a seguirlos. Una vez que había logrado que todos permanecieran en silencio, les dije que los encontraba muy inquietos y que quería hacerles una pregunta muy importante, de manera que les propuse realizar respiraciones para que todos nos pudiéramos sentir mejor. Al terminar extendí la cartulina, la pegué y con un tono suave les pregunté: — *¿Qué quieren que hagamos juntos durante una semana?* —*Jugar*— respondió de inmediato Juan —, *ir a Parque Jurásico*— propuso Marianne, — *¿Hay un Parque Jurásico en la Ciudad de México?* —pregunté a la estudiante — *¡No!* —respondieron todos al unísono, —*Es que yo nunca he visto dinosaurios y quiero ver huesos de dinosaurios*— concluyó Marianne.

— *¡Nadie los ha visto Marianne!, ¿que no sabes del meteorito que cayó?* —comentó otro estudiante con tono de burla. Dirigiéndome hacia el compañero le mencioné: —*¡Oye, Giovanni! ella quiere conocer los huesos de dinosaurios y eso no tiene nada de malo.—¡Maestra!* —solicitando la palabra Dered— *¡Jugar con plastilina!* — *¡Ver la tele! Para mirar Once niños en tu escuela* — propuso Santiago López, —*Vayamos a Bioparque Estrella* —mencionó Josué. Una vez que anoté esta propuesta, Pablo sugirió: —*Ir a la deportiva,* —*Ir a las pizzas de Leandro Valle*— insistió Santiago López, —*Mejor a Six flags*— comentó nuevamente Marianne.

Los ánimos comenzaron a elevarse y nuevamente volvían a violentarse, ya que empezaban a callarse unos a otros, así como a insultarse, de manera que para evitar que su enojo afectara en las propuestas que fueran a mencionar decidí interrumpir la actividad y continuar con otra, no sin antes mencionar que haríamos equipos para que al siguiente día cada propuesta sea expuesta ante el grupo para dar a conocer a los compañeros el por qué sería conveniente llevar a cabo su propuesta.

Se dispusieron en equipos de acuerdo con la propuesta de su interés; sin embargo, a pesar de haber sido varias, únicamente retomaron las siguientes: Six flags, visita a un museo de dinosaurios y jugar con plastilina. Una vez reunidos en grupos de trabajo, anoté en el pizarrón unas preguntas guía para facilitar la organización y los acuerdos en equipo *¿Qué actividad proponemos?, ¿Costo?, ¿Dónde se ubica? ¿Qué actividades se pueden llevar a cabo con la propuesta? Y por último ¿Qué podríamos aprender?* Cada pregunta fue registrada por los estudiantes y se las llevaron en casa para realizar la indagación. Al siguiente día, nuevamente se reunieron para compartir sus indagaciones y tomar acuerdos. Cada uno de los equipos anotó en un papel rotafolio la descripción de su propuesta y por turnos pasó al frente del pizarrón para exponer su idea:

Maestra: *¿Cuál es su propuesta?*

Pablo: *Ir a Six Flags.*

Maestra: *¿En qué consiste la propuesta?*

Melannie: *¡Ir a Six flags! Cuesta seiscientos veintinueve—* levantando la cartulina para mostrar al grupo.

Libni: *El horario de entrada es a las 10 a. m y de cierre a las 10 p .m.*

Maestra: *¿Qué podríamos encontrar en Six flags? —* Pregunté al equipo.

Melannie: *¡Juegos! —* respondió entusiasmada.

Maestra: *¡Chicos!, Ir a Six flags tiene un costo, no nos va a salir gratis como cuando algunos de ustedes fueron. Debemos considerar el costo de entrada y también el de transporte, además, ¿podemos subir a todos los juegos y aprovechar todo el lugar? ¿Algo más que quiera agregar el equipo?, ¿Qué podríamos aprender si fuéramos a Six flags?*

Libni: *Aprenderíamos a ser más pacientes, para esperar nuestro turno y a convivir con los demás, además de que podríamos divertirnos.*

Posteriormente pasó el equipo de la plastilina

Rosa: *La plastilina es barata —*, expresó tímidamente

Amelie: *Porque nos gusta moldearla y combinarlas*

Betzy: *¡Nos encanta! —*Dijo entusiasmada — *Además podemos hacer muñecos con ella*

Josué: *¡Muchas formas! —*Comentó, al tiempo que sonreía

Fernanda: *Puedes hacer letras diferentes —*, mencionó casi susurrando

El resto del grupo que se encontraba escuchando, no parecía entusiasmado en escuchar la propuesta de la plastilina, muy a pesar de que es una actividad que comparten con agrado, la idea de salir de la escuela les resultaba mucho más atractiva, y eso lo pude confirmar cuando pasó el tercer equipo a exponer su propuesta:

*—Nuestra propuesta es visitar el Centro Interactivo Jurásico, en el parque Ecológico “Ehecatl” en Ecatepec, la entrada es libre y con un horario de martes a domingo de 10 a. m a 17:00 p. m. —*Pronunció Santiago Solís, con mucha seguridad.

—En el lugar tienen dinosaurios que se mueven, un lugar donde hay animales de granja y además un arenero donde podemos entrar a jugar —, continuó Jesús.

— ¡Qué chido! —, expresó Pablo con entusiasmo— Tiene un arenero para jugar ¡Vayamos a ver a los dinosaurios!

— ¡Sí! —, continuaron otros compañeros.

La gratuidad del lugar y la diversidad de actividades que ofrece el parque ecológico les hizo ganar el apoyo de sus compañeros, por lo que realicé la pregunta definitiva—, ¿Todo el grupo está de acuerdo?— ¡Sí!—respondió con fuerza la clase— ¿Están seguros?, —nuevamente pregunté, con la esperanza de que algún estudiante objetara sobre la propuesta, puesto que salir de la escuela me generaba angustia, ya que nunca había salido de excursión o de paseo con otro grupo, dado que siempre pensé que sólo podía ser con un permiso autorizado por la Autoridad Educativa, el cual requiere de muchos trámites. Al observar que nadie se opuso a la propuesta de conocer Jurásica pronuncié inevitablemente las palabras: —¡Vayamos a conocer los dinosaurios!

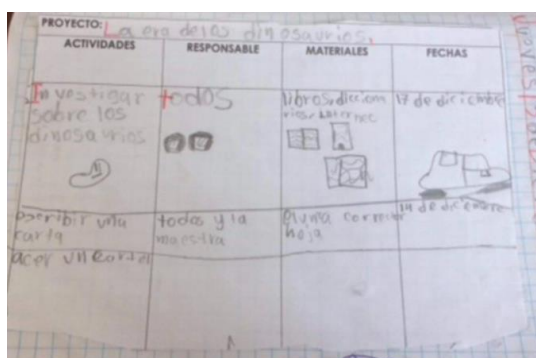
Entre sonrisas, expresiones de alegría y aprobación de los niños, daría comienzo al primer proyecto de Pedagogía por Proyectos, un proyecto del que sin duda alguna resultaría toda una travesía.

Lanzando el anzuelo

Posterior a la elección de la propuesta de visitar el parque Ecológico “Ehecatl” y de haber acordado en plenaria el nombre: “La era de los dinosaurios” se daba inicio a la definición y reparto de tareas, a partir de la construcción del contrato colectivo.³³ Dado que se trataba de nuestro primer proyecto por la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos, era evidentemente el primer acercamiento de los estudiantes con esta herramienta.

³³ De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2006:45) el contrato colectivo es una herramienta para planificar un proyecto de acción.

Después de indicarles qué apartados se llenarían en la primera fase del proyecto y cuales al término, comenzamos a dialogar sobre las actividades que realizaríamos antes del día de la visita al parque ecológico. En él, los estudiantes anotaron como actividades: investigar sobre los dinosaurios, escribir una carta a la directora, solicitando el permiso para salir del plantel, además de invitarla para participar de la salida y por último, elaborar un cartel, cuyo propósito sería compartir lo aprendido con la comunidad escolar. En el proyecto estaba presente la lectura y la escritura, dos destrezas cognitivas que no siempre se acompañan; pero donde se espera que la lectura estimule la creatividad y nos impulse a escribir.³⁴



Proyecto; La era de los dinosaurios			
ACTIVIDADES	RESPONSABLE	MATERIALES	FECHAS
Investigar sobre los dinosaurios	Todos	Libros, diccionarios e internet	17 de diciembre
Escribir una carta	Todos y la maestra	Pluma, corrector y hoja	19 de diciembre
Hacer un cartel			

Si bien la atención de los estudiantes se centraba en la salida al parque ecológico, además de ser una de las principales conversaciones dentro del aula, comenté que una de las actividades fundamentales y que se encontraba en primer lugar en el contrato colectivo estaba la investigación sobre los dinosaurios, así que les solicité que buscaran información sobre el tema. Después de algunos días, Santiago Solís llegó a la escuela con un libro nuevo, entusiasmado por compartir con sus compañeros, me dijo en la entrada:

—Maestra, mis papás me compraron un libro que habla de dinosaurios, no tenía ninguno y mi papá me lo compró —, expresó Santiago con una sonrisa.

— ¿Quieres leerlo y compartirlo con el grupo? — pregunté

³⁴ Garrido, F. (2012). Manual del buen promotor. México : Conaculta, p.91

Santiago Solís asentó con la cabeza, así que se paró frente al pizarrón en compañía de su mejor amigo Jesús Vladimir. El grupo había comenzado a tener la costumbre de acompañar a sus compañeros mientras leían en voz alta, supongo que como un apoyo, ya sea sólo como una presencia o auxiliando en sostener el libro o las hojas (como sucedió con Carlos). Aquella acción me parecía noble, sobre todo cuando te solicitan leer en voz alta y la mirada del profesor y de tus compañeros esta inevitablemente puesta sobre quien lee, por lo que no me opuse.

Aquel libro se volvió el primer acercamiento a la lectura sobre los dinosaurios en el aula. Después de que Santiago Solís leyera sobre el diplodoco, la mayoría de los estudiantes le pedían su libro prestado quienes se sentaban con otros compañeros para leerlo. Santiago despertó el interés de sus compañeros. Ese día, se había convertido en un intermediario. Los libros, como refiere Villoro, llegan de amigos que sorprendentemente habían leído.³⁵

El acercamiento para realizar una investigación sobre los dinosaurios no resultó de todo exitoso. Cuando les pedía que comentáramos sobre qué datos o información estaban encontrando sobre nuestro proyecto, la mayoría de los niños sólo tenían referentes de las monografías compradas en la papelería. De manera que creí conveniente compartir con el grupo un texto sobre los dinosaurios. Si bien *Hay un diplodoco en la puerta* es un excelente libro que permite iniciar a los niños en el mundo fascinante de los dinosaurios,³⁶ consideré oportuno, acercarlos a otros textos informativos, así que una mañana al presentarnos en el aula les dije:

—*Les traje una lectura de una revista. Nosotros podemos encontrar información en un libro...*

— *¡Periódico!* — interrumpió Rosita

—*En internet*— continuó Allison

—*También podemos encontrar información en revistas*—. Y agregué

³⁵ Villoro, J. [FILIJ MÉXICO]. (2020 noviembre 13). La aventura de leer. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/live/THt-WrLziu8?feature=share>

³⁶ Bitskoff, A. (2013). *Hay un diplodoco en la puerta*. México : Ediciones Larousse Infantil

Hay revistas que nos ofrecen información para niños y hoy les traigo una de nombre Algarabía,³⁷ la cual seguramente habrás visto en alguna tienda. Esta, que les presento el día de hoy contiene información sobre los dinosaurios. ¿Por qué creen que la traje?

—Para aprender más sobre los dinosaurios—, respondió Diter.

— ¿De qué creen que vaya a tratar? —volví a preguntar

—Sobre los dinosaurios —, contestó Libni

—Pero, ¿Qué sobre los dinosaurios? —insistí, buscando alguna respuesta que fuera más allá de sólo la lectura del título.

—De todo tipo de dinosaurios—, señaló Marianne.

— ¿Por qué lo dices Marianne?

—Porque se ven diferentes tipos de dinosaurios—, aludiendo a las diversas ilustraciones que se mostraban en el texto.

Inicié con la lectura del texto en voz alta.³⁸ Al describir cada dinosaurio se levantaban de su asiento buscando acercarse al texto para mirar de cerca las ilustraciones, de modo que, para evitar distracciones o molestia entre los compañeros por tapar la visibilidad de la revista, me paseaba entre las butacas para que pudieran mirar cada dinosaurio descrito. Durante la lectura se suscitaron un intercambio de significado de palabras, como extinción, vegetariano, herbívoro, carnívoro, los cuales fueron los estudiantes quienes ofrecieron la interpretación de cada uno. Al finalizar la lectura pregunté:

— ¿Qué pudimos aprender hoy sobre los dinosaurios?

—Sobre los diferentes tipos de dinosaurios que hay —, respondió Pablo.

— ¡Que comían plantas y otros carne! —, expresó Santiago López.

³⁷ Revista de publicación trimestral, cuyo propósito es promover la cultura entre los infantes y adultos. Incluye diversión, lenguajes, ciencia, artes, culturas e historias.

³⁸ De acuerdo con Garrido (1989:26) La finalidad última de la lectura en voz alta es formar buenos lectores, que lean libros por su cuenta. Y lo mejor es empezar temprano. Hay que poner los libros en manos de los niños desde su más temprana edad.

— ¿Qué les parece si con las monografías que algunos ustedes traen, elaboramos un cuadro donde clasifiquemos a los dinosaurios de acuerdo con su alimentación?—sugerí al grupo.

— ¡Sí! —respondieron todos a la vez

De modo que, una vez concluida la lectura, de comentar y reflexionar sobre su contenido, los estudiantes se dispusieron a elaborar un cuadro comparativo, en el que clasificaban la alimentación de los dinosaurios, información que, resultó relevante para ellos, ya que durante la visita al parque ecológico, entre los comentarios que intercambiaban con el guía oscilaba principalmente sobre su alimentación y tamaño.

La lectura sobre los dinosaurios no era exclusivo durante el transcurso de este proyecto. Previo a la organización o inicio de la propuesta a la visita al Parque Ecológico Ehécatl, habíamos concluido con la lectura grupal de la *Asquerosa enciclopedia*,³⁹ para dar continuidad a la *Tenebrosa enciclopedia*,⁴⁰ una serie de libros anzuelo,⁴¹ seleccionados anticipadamente para iniciar a los niños en el interés por la lectura. Formaban parte de mis libros favoritos infantiles. Sabía que el primer libro de la serie, había resultado un éxito entre los estudiantes, pues con agrado lo escuchaban y en cuanto tenían oportunidad lo pedían prestado. Así como la escuela nos dota de ejemplares para la biblioteca de aula, también cuento con una colección de libros infantiles de mi agrado que empleo para el fomento a la lectura en los estudiantes y es que, como refiere Chambers, Los docentes que leen libros con avidez, que es conocedor y lector de la literatura infantiles, continuamente despiertan un interés similar en la mayoría de sus estudiantes.⁴² Aquella mañana en que les presente nuestra nueva aventura lectora no fue la excepción.

³⁹ Miret, K. (2015). La asquerosa enciclopedia. México, D. F.: Planeta

⁴⁰ Miret, K. (2016). La tenebrosa enciclopedia. México, D. F.: Planeta

⁴¹ Daniel Cassany emplea el termino para referirse a aquellos libros cuyo objetivo inicial es pescar lectores, para conseguir progresivamente “lectores formados y críticos” (1994, p.508).

⁴² Aidam, Chambers, 1969. En Lockwood, Michael. (2011). Promover el placer de leer en la Educación Primaria. España: Morata

—*Les traje un nuevo libro, que se llama, La tenebrosa...*

Aún no concluía de nombrar el título del libro cuando todos se unieron para completar la lectura.

— *¡Enciclopedia!*

—*Su autor es el mismo que el libro anterior, Kirén Miret y ¿qué les parece si lo iniciamos?* — sugerí

— *¡A ver la portada maestra!* —, solicito Marianne desde su asiento.

Al levantar el libro, de inmediato, la mayoría de los niños se levantaron de su silla para poder mirar la portada de cerca, pues no solo les bastaba observar sus colores o la ilustración de su presentación, sino también querían tocar su textura. Aquella acción me hizo recordar las palabras de Garrido que,⁴³ de manera vivencial, me hizo entender que las ilustraciones cumplen una función importante, previa a la lectura del texto, entendí que ellos debían construir en su mente imágenes sensoriales, leer la imagen antes que el texto, de modo que, abrí un espacio para tener la libertad de tocar aquellos relieves de la portada.

—*Comienzo. Por favor, vayan a su lugar*—, solicité a los niños.

Poco a poco, como de forma contagiosa, uno por uno fue haciendo silencio para escuchar la lectura en voz alta sobre las arañas, el primero de una serie de situaciones u objetos tenebrosos en el mundo.

Tejiendo aprendizajes

El proyecto “La era de los dinosaurios” se encontraba en marcha, los niños platicaban en cada sesión sobre el día esperado: la salida. Sin embargo, a pesar de que su interés se hallaba en la visita al parque ecológico, era necesario que los estudiantes encontraran sentido a los aprendizajes que se veían en el aula y su relevancia en el paseo. Por ello, proseguí con la aplicación del Proyecto global de

43 Garrido, Felipe. (2012). Manual del buen promotor. México, D.F.: Conaculta

aprendizaje,⁴⁴ así que extendí una cartulina con los contenidos correspondientes al segundo periodo y les comenté:

— *¡Chicos!, continuando con el proyecto, o con la visita al museo, ¿Cuál de los contenidos presentes en la cartulina se pueden abordar durante estas semanas para la visita al Parque Ecológico?*

— *El cartel, maestra* —, respondió Marianne.

— *¿Por qué?* — Pregunté a la estudiante.

— *Es para que los papás sepan el día que vamos a ir* —, indicó

Evidentemente noté que la estudiante estaba confundiendo el cartel con la invitación, sin embargo, más adelante comentó:

— *Podemos hacer el cartel para que las personas que no conocen o no pudieron ir, conozcan.*

— *Maestra, tengo una idea* — insistió Marianne. — *Podríamos hacer una cartulina gigante, el que todos pongamos cosas, turno por turno, así como en el diario. Llevarnos el cartel a nuestra casa, por lista.*

— *Puede ser, aunque lo ideal es que lo trabajemos aquí en la escuela* —, respondí a Marianne.

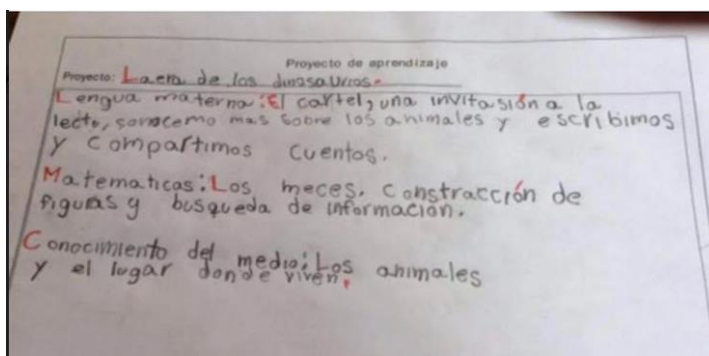
— *¿También podríamos incluir sobre lo que conocemos acerca de los animales?* — nuevamente pregunté

— *En Conocimiento del medio hemos pegado animales acuáticos, terrestres y los que se arrastran* —, comentó Melanie

— *¿Ustedes creen que también los dinosaurios se clasifiquen*

en terrestres y acuáticos? — Insistí.

— *Sí, maestra* —, contestaron algunos estudiantes.



⁴⁴ De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2006) el Proyecto global de aprendizaje consiste en poner a disposición de los estudiantes, los contenidos del programa oficial, este se elabora en función del Proyecto de acción.

—En matemáticas, ¿nos serviría meter los meses, el día y los años?

—Sí, para saber cuánto nos falta para ir— Señaló Josué.

— ¿y la suma y resta? —, cuestioné

—Sí maestra, para contar los dinosaurios—, respondió Diter.

La aplicación del Proyecto global de aprendizaje resultó ser todo un reto para invitar a los estudiantes en la reflexión de los contenidos que pueden ser abordados, por lo que, para ser honesta, me sentía tentada a indicarles cuáles debían anotar, tal como sucede en un aula tradicional donde el docente señala lo que se debe aprender, sin embargo, acepté que gestionar los propios aprendizajes no es una tarea sencilla así como tampoco involucrar a los estudiantes en la organización de los contenidos. A su ritmo y a su modo, iban participando de la toma de decisiones y de la construcción de su aprendizaje.

El fin de la era de los dinosaurios

Después de organizar las actividades y establecer los tiempos para llevar a cabo lo acordado en el contrato colectivo, la fecha para la visita al Parque Ecológico Ehécatl se aproximaba. Aunque había transcurrido cuatro semanas desde su inicio, hubo algunos factores que dificultaron que la salida se concretara. En primer lugar, el inicio del proyecto se llevó a cabo dos semanas antes de dar comienzo a las vacaciones decembrinas; el permiso para realizar la salida un día entre semana resultaba difícil de concretar, pues no habría autoridad educativa que extendiera dicho permiso de forma inmediata. Mi asesora de tesis, la maestra Anabel, me comentó que no era necesario realizar el paseo entre semana, que podría organizarse en sábado, así que, lo reconsideré y decidí cambiarlo para el fin de semana.

Otro de los aspectos que me preocupaba, es que los estudiantes no acudieran a la salida, sobre todo porque requería el apoyo de los padres de familia. Tenía el temor

que sucediera como la visita a la Feria de las Calacas,⁴⁵ en el Centro Nacional de las Artes, ubicado en la avenida Río Churubusco, en la que sólo dos estudiantes acudieron con un familiar. De modo que la idea de citar en la entrada al parque ecológico no era la opción, considerando que se encuentra en el Municipio de Ecatepec, en el Estado de México. Sabía que debía contratar un autobús, donde todos juntos acudiéramos al paseo. El costo para la renta resultaba elevado, oscilaba entre los 300 pesos o más por pasajero, así que me sentí en un laberinto sin salida. No quería dejar pasar más días y posponer la fecha de la salida, ni tampoco decirle a los estudiantes que había la posibilidad de que el paseo no se realizará. Mi pronóstico era que si no se lograba concretar, los estudiantes perderían toda credibilidad en la palabra de la docente e inevitablemente en el desarrollo de los próximos proyectos.

Durante mis años de experiencia docente, nunca había tenido una vocal que fuera muy atenta a las necesidades de un grupo.⁴⁶ En uno de esos días, en los que yo me encontraba abrumada, se acercó la Sra. Verónica para preguntarme si se ofrecía algo, yo le pregunté si era posible que pudiera contactar algún autobús económico que nos llevará al paseo, y así fue, al poco tiempo me informó que encontró un autobús a muy bajo costo y que además se ofrecía para recabar el dinero con los padres de familia.

La maestra Gaby, directora del plantel durante ese ciclo escolar, era partidaria de los paseos y de la aplicación de estrategias innovadoras en la escuela, estaba informada de la salida que tendríamos en el grupo. Para mí fue una sorpresa al comentarme que quería asistir al paseo con nosotros, sobre todo en fin de semana, así que gustosamente me informó que ya le había entregado su cooperación a la señora Verónica para apartar su lugar en el autobús. Aquel acto de la maestra Gaby

⁴⁵ La Feria de las Calacas es un evento dirigido al público infantil y juvenil para acercar a la cultura del día de muertos, el cual es organizado desde el año 2000 por el programa Alas y Raíces de la Secretaría de Cultura con sede en el Centro Nacional de las Artes (CENART).

⁴⁶ De acuerdo con la Real Academia Española, vocal es la persona que tiene voz en un consejo, una congregación o una junta, llamada por derecho, por elección o por nombramiento. La persona vocal promueve la participación y comunicación entre los padres, madres y tutores que conforman el grupo escolar.

me hizo sentir respaldada sobre la intervención pedagógica que llevaba a cabo en el salón de clases. Se había convertido en mi cómplice.

El día esperado había llegado. La cita tenía lugar afuera de la escuela a las 08:00 horas. Esa mañana me levanté muy temprano para preparar mi almuerzo y salir con tiempo. A mi llegada me encontré con la sorpresa de ver a más de la mitad del grupo arriba del camión. Estábamos casi todos, salvo la espera de una estudiante. En el autobús se observaba como aquella salida se había convertido en un paseo familiar. En algunos casos se podía ver estudiantes acompañados de sus dos padres y hermanos.

Cuando arribamos al Parque Ecológico, y cada uno fue descendiendo del autobús, resultó increíble observar aquel desfile de comida que llevaban, no sólo para su familia sino para compartir con todo el grupo. Bolsas repletas de botana, bebidas azucaradas y agua de sabor, todo, acomodado en carritos de dos llantitas. Durante el sendero, para llegar a la puerta de “Jurásica”, el pequeño museo interactivo para conocer a los dinosaurios, nos encontramos carros gigantes hechos de madera, en los que aprovecharon los niños para subir y sacarse algunas fotos. Era la primera vez que salían y lo estaban disfrutando.

Al llegar a las escaleras que conducen a la entrada del museo interactivo, los niños se sintieron atraídos por la puerta tan parecida e igualmente llamativa que aparece en la famosa película producida en la década de 1990,⁴⁷ de modo que, se apresuraron y corrieron hasta llegar hasta arriba, los padres, encantados de ver a sus pequeños contentos, no dudaron en tomarles fotografías. Justo cuando todos estaban reunidos, los niños me pidieron subir, para tomarnos una foto grupal. Cuando subía por las escaleras, de manera apresurada, podía escuchar algo muy



⁴⁷ Spielberg Steven (Director). (1993). Jurassic Park [Parque Jurásico] [Película]. Amblin Entertainment.

parecido a una porra ¡maestra!, ¡maestra! aquel momento, significaba, la celebración de un proyecto hecho realidad.

Durante el recorrido por el museo recibimos una guía, lo que permitió que los niños pusieran en práctica su aprendizaje de los dinosaurios reafirmando sus investigaciones y generando más preguntas. Al salir de Jurasica, nos trasladamos en el mismo lugar al zoológico y a la visita del aviario del parque ecológico. Antes de nuestro regreso, también aprovechamos el arenero, otro de los atractivos del paseo.

Para el cierre del proyecto, se llevó a cabo lo acordado en el contrato colectivo. Los estudiantes elaboraron su cartel y lo presentaron a los compañeros de sexto grado. La participación de la presentación de lo aprendido durante el proyecto, no fue limitado sólo a los asistentes al parque Ecológico, sino por el deseo de compartir aquellos aprendizajes obtenidos durante el trayecto.

El proyecto, “La era de los dinosaurios”, representó la prueba de que la vida democrática en el grupo podría ser construida, así como los acuerdos y la convivencia. Disfrutar de un mismo espacio, en el que era posible compartir con otros compañeros y padres de familia los alimentos. Asimismo, conocer a los papás de los niños en otro contexto, me permitió tener un acercamiento con la comunidad, y sus formas de convivencia familiar y en definitiva, el tener un testimonio vivo del trabajo con Pedagogía por Proyectos.

Episodio 5. La copa 2019

Comenzaba el mes de febrero y con él la llegada de un nuevo proyecto, el cual en esta ocasión fue elegido por votación. Al igual que en el primer proyecto, surgieron diversas propuestas, sin embargo hubo dos que fueron el foco de atención de los estudiantes: mirar televisión y jugar.

. —Hay que ver televisión para poder mirar películas, caricaturas o series y así podríamos convivir como grupo. Además de que aprenderíamos más sobre los dinosaurios. Podemos traer la tele o pedirle a la maestra directora el salón de lectura—, pronunció Santiago López de manera apresurada

Pienso que aquella propuesta, habría sido elegida de inmediato en algún otro contexto, quizá, con un grupo más pasivo, sin embargo, la personalidad inquieta y escasamente sosegada que caracteriza a segundo “A” no consideró la propuesta. En cambio, surgieron otras dos propuestas, las cuales estaban relacionadas con el juego. El primer equipo proponía juegos tradicionales.

—Nosotros proponemos jugar congelados, atrapadas y lobo feroz porque son juegos infantiles y tranquilos, divertidos. Podríamos ejercitarnos más para niños como nosotros y podríamos convivir—, habló Melanie, en representación de su equipo.

Una parte del grupo, no se oponía a la propuesta de jugar, sino a los juegos propuestos, por lo que otro equipo dijo:

—El futbol es un deporte chido, es para correr, es para saltar, hacer fuerza. Es un juego femenino y masculino, para hacer la chilena y bicicleta. Es un deporte para los que no están acostumbrados a correr. Además que podríamos jugar con el segundo “B” —, expresó Pablo efusivamente.

Después de escuchar las propuestas, pregunté *¿Cuál de las mencionadas podríamos llevar a cabo la próxima semana?*

Se hizo el silencio...de pronto

—Maestra, yo digo que hagamos votación, porque está difícil—, dijo Santiago Solís—, *¿Por qué esta vez por votación? La vez pasada todos estuvimos de acuerdo con la salida a los dinosaurios* —, dije a todos, con la esperanza de que el proyecto se eligiera nuevamente por consenso.

—Pero la otra fue una salida, ahorita son juegos y es más difícil—, expresó nuevamente Pablo. No logré entender la dificultad para elegir entre las dos propuestas. En ese momento no me detuve a insistir al estudiante para que explicará sus motivos.

La mayoría de los niños les gustaba jugar al futbol, pues durante la hora de Educación Física y el tiempo de recreo, los estudiantes de 2°A pedían permiso a la profesora Lupita, responsable de la asignatura, para que les prestara un balón y así disfrutar un rato del soccer. Por ese motivo, creía evidente que en la votación esta propuesta ganaría. De manera que el proyecto sería nombrado como: “La copa 2019” y la organización de las actividades en el contrato colectivo quedaría de la siguiente manera:

Se acordó para las actividades:

- Investigar qué es el futbol,
- Hacer una invitación para 2°“B” y otra a los padres de familia.
- Jugar futbol.

Colocando a todos como responsables.

CONTRATO COLECTIVO			
PROYECTO: La copa 2019.			
ACTIVIDADES	RESPONSABLES	MATERIALES	TIEMPOS
Investigar por qué es el futbol	Todos	internet, libros y revisar de deporte.	11 de febrero
Hacer una carta invitación a los Papás.	Todos	hojas, lapiz y gomas.	8 de febrero
Jugar futbol	Todos	balón, guantes de uniforme y zapatos de futbol.	11 de febrero
			15 de febrero

Lo mejor del futbol

El ánimo por jugar futbol ya se había instalado entre los integrantes del grupo. Los niños, al igual que con la visita al Parque Ecológico, contaban los días en el calendario para el gran partido. Si bien, su atención estaba centrada en la fecha del encuentro, aquel entusiasmo podía despertar la curiosidad por conocer un poco más sobre el deporte más popular de México, así que, una mañana, a la llegada de todos los estudiantes, me dirigí hacia ellos:

— ¡Niños!, les traje un texto, ¿por qué creen que lo he traído?

—Porque vamos a jugar futbol —,⁴⁸ respondió Marianne.

—Porque vamos a aprender de futbol—, secundó Juan.

— ¿Qué tipo de texto será? —, volví a preguntar

— Es como un cuento —, expresó Jesús

—Aun sin leer todo el texto—, solicité— ¿Qué creen que podamos encontrar en la lectura?

—Al señor o la señora que se robó los balones —, respondió apresuradamente Carlos.

Era evidente que Carlos estaba empleando uno de los mecanismos de la comprensión lectora, elaborando predicciones o anticipando lo que sucederá en el cuento⁴⁹, a partir de la lectura del título del texto “¿Quién se ha llevado los balones?”⁵⁰

— ¿Qué otras cosas creen que podamos encontrar en el texto? —, pregunté nuevamente.

—De un niño que es capitán del equipo de futbol—, respondió Dered.

—Un niño que jugaba futbol—, agregó Diter.

La *preparación para el encuentro con el texto* es esencial para la construcción de la comprensión. El empleo de preguntas, permitió la movilización de los conocimientos previos, elaborar predicciones e inferencias, así como la identificación de las características del texto las cuales darán orientación de lo que podría encontrarse el texto.

—Ahora escuchen lo que vamos a realizar —comenté— a cada uno le entregué una copia de la lectura, la cual realizaran de forma individual y silenciosa,⁵¹ esto último para evitar distracciones.

⁴⁸ En el Módulo de interrogación de texto, en la fase 1. Preparación para el encuentro con el texto se presenta el desafío y sentido de la actividad, esto representa la contextualización situacional del texto. Jolibert y Sraïki (2006)

⁴⁹ Garrido, F. (2012). Manual del buen promotor. México: CONACULTA

⁵⁰ Rodríguez, E. (15 de junio de 2023). ¿Quién se ha llevado los balones? Cuentos cortos.com. Recuperado de <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/quien-se-ha-llevado-los-balones>

⁵¹ De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2006:86) La lectura individual y silenciosa es fundamental en la fase de la *construcción de la comprensión del texto*, individual porque se trata de un primer encuentro con el texto que

—*Comiencen*— indiqué.

Si bien hubo un esfuerzo por realizar la lectura en silencio, al poco tiempo de iniciar con la actividad, se lograba escuchar que leían en voz baja, tanto como si susurraran. Aquella acción se debió, quizá, a que el sistema escolar ha enseñado por mucho tiempo a que la lectura se debe realizar en voz alta, no porque beneficie a la comprensión del texto, sino para la corrección de la entonación o la dicción, sin embargo, con frecuencia se encuentra que centrarse en esta acción provoca que el lector no fije su atención en el contenido.⁵²

Una vez concluida la lectura individual, les comenté que lo siguiente era conocer si lo que se había anticipado sobre el texto y lo que encontramos en la lectura se correspondía, es decir, si respondió a todas nuestras predicciones.

— *¿El texto nos menciona al señor que se robó los balones?* —, pregunté.

— ¡No! —respondieron al unísono

— *Sólo desaparecieron*—agregó Jesús

— *¿Menciona el nombre de algún señor?* — continúe

— *En la historia menciona que nadie sabe por qué cada vez que entrenaban el balón desaparecía*—, expresó Marianne.

— *¿Menciona el texto de un niño que es capitán?* —, pregunté, señalando la pregunta escrita en el pizarrón

— *Sí*—, respondió Dered

— *¿En qué parte del texto nos dice eso?* —, cuestioné

— *En el primer renglón, maestra*—, contestó Geovanny

— *¿El texto nos habla sobre un niño que jugaba fútbol?* —, nuevamente pregunté

— *Sí maestra*—, respondió Dered con fuerza.

— *Entonces, ¿Cuántas preguntas nos respondió el texto?* —, cuestioné

— *Dos, maestra*—, contestó Gael

está descubriendo y en el que pondrá en juego sus competencias, construyendo un primer significado del texto. Silenciosa, para evitar que el estudiante centre su atención en la oralización y el desciframiento.

⁵²Irena, Majchrzak (2004) señala que la lectura en voz alta hace que el lector coloque su atención a la manera de leer (claridad, entonación y respeto a los signos de puntuación), descuidando, muchas veces, el contenido de la lectura.

— *Entre todos vamos a hacer una síntesis,*⁵³ *esto es, anotar sobre lo que trata el texto —, comenté.*

En ese momento sus respuestas resultaron breves, por ejemplo “Trata de futbol”, sin embargo en un esfuerzo mayor por parte de la mayoría de los estudiantes se logró concretar la siguiente síntesis: “El texto trata de un niño que era mandón, grosero y abusivo que sólo quería ganar, por eso se enojaba con sus amigos”. La construcción de la síntesis implicó la tarea de comprender el texto, no sólo en la primera lectura, sino además en un esfuerzo colectivo. Concluida la síntesis, cada estudiante la anotó en su libreta.

Una invitación para jugar futbol

Transcurrida una semana de haber iniciado con el proyecto, era momento de elaborar una invitación a los estudiantes de 2ºB”, para participar en la copa 2019, cuando después de repartir una copia de una carta pregunté:

— *¿Por qué creen que este texto está aquí?*

—*Para darnos una idea de cómo hacer una carta—, respondió Jesús.*

— *¿Habíamos revisado un texto como este anteriormente? —, continúe*

—*Sí, en el proyecto de los dinosaurios—, contestó Santiago Solis.*

— *¡Chicos! ¿De qué creen que vaya a tratar este texto?*

— *¡De futbol! —, replicó Dered*

—*De una niña que fue a pasear con sus papás y sus hermanos a un parque acuático—, comentó Pablo.*

—*Al parque hundido—, expresó Marianne seguido de una carcajada.*

— *¿Recuerdan lo que les comenté la vez pasada? —continúe—vamos a hacer una lectura individual y silenciosa. Pueden comenzar.*

⁵³ De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2006:84) La síntesis forma parte de la fase de construcción de la comprensión del texto, en la que se elabora una representación completa y coherente del texto.

Minutos después de realizar la lectura de la carta, saqué de la caja de herramientas la silueta de una carta,⁵⁴ que habíamos construido con el proyecto “La era de los dinosaurios”, colocándola a la vista de todos.

— ¿Recuerdan cuándo elaboramos una silueta de una carta? —, pregunté

— ¡Sí! —, respondieron.

Señalando la parte superior izquierda del texto, cuestioné— ¿Cómo se llama esta parte de la carta?

— ¡Es la fecha! —, contestaron varios al mismo tiempo, seguros de su respuesta.

— ¿Y este otro? —, volví a cuestionar.

—Título—, respondió Santiago Solís presurosamente.

—Es el saludo—, expresó Melanie.

— Lo de abajo es el mensaje, la despedida y el nombre de la persona que escribe— continuó Santiago Solís.

Después de revisar nuevamente la silueta de una carta, continuamos con la elaboración de nuestra primera herramienta, en la que redactamos los elementos que no deben olvidarse al momento de escribir una carta: la fecha, a quién va dirigida, el saludo, el mensaje, la despedida y la firma. La revisión de una carta y la construcción de la herramienta nos servirían de apoyo para la construcción de una, en la que se invitaría al 2° B a jugar fútbol.

Aquella carta redactada a partir de las ideas de todos los estudiantes fue entregada a los compañeros del grupo vecino, sin embargo, a pesar de que los niños del 2° “B” recibieron la carta con aceptación, y aunque en la despedida se solicitaba que se confirmara la participación, lamentablemente, la respuesta no fue recibida, ya que la profesora titular del grupo, de manera verbal, se acercó a mí para comunicarme que sus estudiantes no participarían, ya que eso representaba invertir tiempo en otras actividades que no correspondían a los contenidos que debía atender y añadió que tampoco redactarían una carta notificando su decisión.

⁵⁴ Las siluetas son herramientas que permiten identificar la organización espacial, las diversas estructuras o características de diferentes tipos de textos. (Jolibert y Sraïki, 2009)

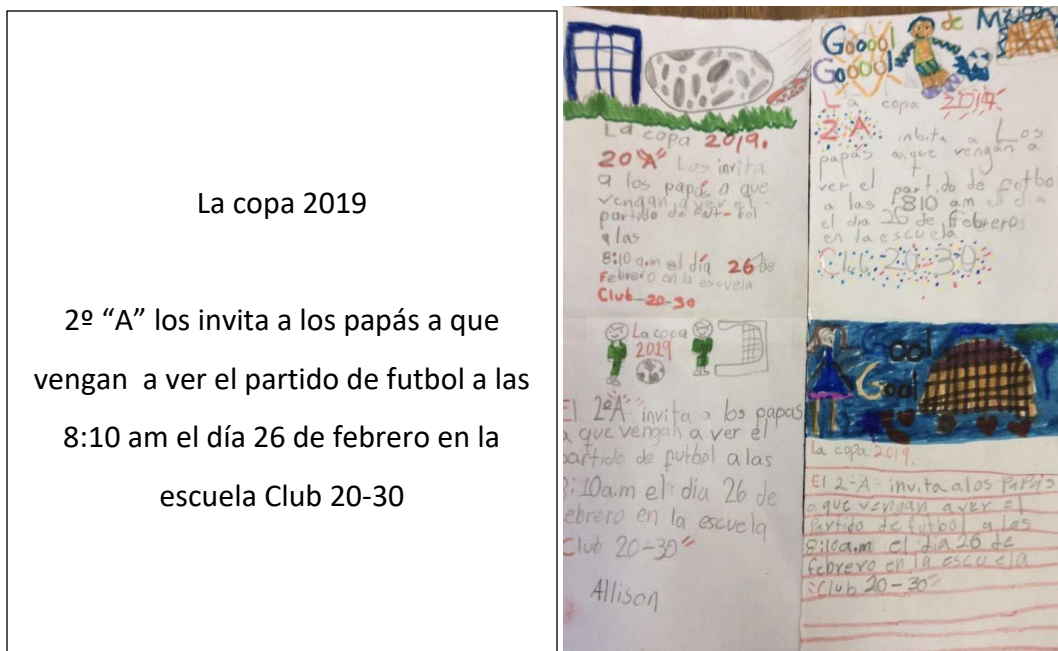
La respuesta de la profesora generó en un principio incertidumbre, pues la idea de convivir y jugar con el otro grupo se disipaba. En los estudiantes de 2º "A", se presentó desánimo, pues esperaban ansiosos la carta que confirmara el encuentro. Sin embargo, pronto, en su deseo por continuar con el proyecto, consideraron que podrían ser ellos mismos los participantes del partido, armar dos equipos de fútbol y jugar, teniendo como principales espectadores, los padres y madres de familia.

Para ello, debíamos realizar la invitación para entregar a las mamás y papás que desearan acompañarnos. De modo que, revisamos la estructura de diversas invitaciones, las cuales nos permitieron la construcción de una silueta, así como la elaboración de una herramienta de apoyo para recordar los elementos que se deben considerar al momento de diseñar o redactar una invitación, la cual quedó de la siguiente manera:

Para escribir una tarjeta de invitación no hay que olvidar:

- A quien va dirigida
- La fecha del evento
- La hora del evento
- La dirección del lugar
- El nombre de quién invita
- A qué se invita

La herramienta nos sirvió de guía para la redacción de la invitación, la cual se realizó de manera colectiva, pero que posteriormente cada uno elaboró en un cuarto de hoja blanca, dando un toque personal, ya que se entregaría a los padres y madres de familia.



La elaboración de la invitación era el anuncio de la culminación del proyecto. Por segunda ocasión, los padres de familia serían los invitados especiales para la gran final, en el cierre de un segundo proyecto.

La gran final

La mañana del martes 26 de febrero, padres y madres de familia acudieron a la escuela para observar y dar apoyo a sus hijos en el partido de futbol que tendría lugar en el patio de la escuela. La profesora Lupita, responsable de la asignatura de Educación Física, participó como árbitro. Mientras la maestra reunía al grupo al centro de la cancha para organizar los equipos, los asistentes elegían un lugar para ser espectadores. El grupo, en su totalidad, estaba de acuerdo en que los equipos se dividieran en niños y niñas. En un inicio pensé que esta decisión traería inconformidad, principalmente entre los padres y madres de familia presentes; sin embargo, esto no representó ningún inconveniente para alguno de los asistentes.

Todos estábamos listos, cuando la profesora Lupita dio la señal del “saque inicial”. Los dos equipos corrían tras la pelota de un lado a otro en un intento reiterado por

anotar gol, mientras el alarido de los asistentes hacía ver el apoyo indistinto a los equipos. Pronto el marcador dejaría ver el equipo ganador, cuando después de sólo treinta minutos de juego, la profesora anunciaría el ganador: 4-1, favor los niños .El grupo quería una segunda ronda; sin embargo debido a que no era posible, ya que el patio debía ser compartido por otros grupos, sugirieron que jugaran las mamás y los papás en un encuentro amistoso.



De modo que, los estudiantes de 2ºA se apresuraron en ocupar el lugar de sus padres, ahora como espectadores, mientras la profesora Lupita apoyaba a los adultos en organizarse para el partido. Tan pronto se dio la señal del saque de centro, las risas y el entusiasmo de los niños comenzó a elevarse, al observar a sus mamás, papás y abuelitas en el juego y dar lo mejor de sí mismos en el partido. El



soccer, sin importar dónde se juegue, el balón o el objeto que lo represente, Ese gesto transmite un placer inexpresable, el jugar por jugar.⁵⁵ Al igual que el grupo, los padres de familia no tuvieron inconveniente en formar equipos de manera indistinta. Un silbatazo marcó el final de un partido y en esta ocasión todos habíamos ganado.

Sin duda alguna, nos encontrábamos en la final de un proyecto en el que poco a poco los estudiantes mostraban más interés y empeño en llevar a cabo proyectos a partir del ejercicio de un trabajo tanto colectivo como individual. Y no únicamente ellos, yo también comenzaba a reflexionar que Pedagogía por Proyectos, no sólo reconfigura la vida en el aula sino además permite generar vínculos con otras figuras

⁵⁵ Villoro, J. (2006). Dios es redondo. México : Planeta México

del espacio educativo, como era con los padres de familia y con la directora. Estaba segura, que pronto los niños buscarían realizar un tercer proyecto y que con él vendría nuevamente la participación de las familias, la directora y algún otro pasajero más, en ese divertido viaje.

Episodio 6. La ciudad de la plastilina

Llegó primavera y con ella nuestro tercer proyecto. Nuevamente se dio inicio con las propuestas, las cuales eran muy variadas, una de ellas tuvo mucho eco entre los compañeros, la cual consistía en jugar *Fortnite*, un videojuego online en el que, de forma resumida, consiste en matar a otros jugadores y buscar la supervivencia. No me parecía un proyecto que pudiera tener algún beneficio a los niños y niñas, sin embargo creí que todos tenían oportunidad y el derecho de expresar sus opiniones y propuestas para el nuevo proyecto, así que, como parte de impulsar la vida democrática dentro del aula, conferí la palabra a los estudiantes:

— *¿En qué consiste jugar Fortnite?* —, pregunté

Carlitos, quien levantaba la mano para participar, expresó:

— *Es un juego en el que debes conseguir armas y tomar escopetas. Deben ser seis jugadores para cada equipo. En el juego tú eres malo y tu objetivo es matar a los otros cinco participantes y si te matan a ti, pierdes.*

— *¿Tiene algún costo?* —, nuevamente pregunté.

—*Sí*— respondieron otros compañeros.

—*Como unos doscientos o trescientos cincuenta pesos* —, contestó Santiago Solís.

— *Si eligiéramos esa propuesta, ¿Cómo la pagaríamos?*

— *Maestra, se puede jugar en una computadora, teléfono o consola* —, comentó Dered, sin dar respuesta a la pregunta realizada.

Continúo Melanie

— *Yo creo maestra que deberíamos elegir otra propuesta, porque no podemos participar todos, solamente pueden jugar seis al mismo tiempo y los demás ¿qué haremos?*⁵⁶

Después de la participación del equipo para la propuesta de jugar Fortnite, se dio oportunidad al siguiente equipo, quienes propusieron ver televisión, observar películas y series.

— *¿Qué se necesita para ver televisión?* —, cuestioné al equipo

— *Una televisión, una mesa y sillas para todos* —, respondió Amelie

— *¿Dónde veríamos la televisión?* —, nuevamente pregunté

— *En el salón de lectura* —, expresó Carlos apresuradamente

— *¿Tienen alguna pregunta para sus compañeras?*

— *¿Quién va a traer la televisión?* —, interrogó Santiago Solís

— *¡Zafo!* — dijo Gael en tono de burla

— *Yo traeré la televisión, Libni las sillas y Allison la mesa.* —, contestó Amelie

Nuevamente la idea de ver televisión no generó un interés entre los estudiantes; sin embargo, la tercera propuesta de Ximena, Betzy y Fernanda representó atractiva ante el grupo.

— *Nuestra propuesta es jugar con plastilina* —,⁵⁷ expresó Ximena — *entre sus ventajas es que es barato; se consigue fácilmente (Como en la papelería de enfrente); puedes usar tu imaginación para hacer cualquier cosa. Aunque su única desventaja es que es tóxica.*

— *¿Qué cosas se les ocurre hacer con la plastilina?* —, pregunté

— *Podríamos jugar y hacer figuras* —, respondió Carlos.

⁵⁶ Melanie aludió a una vida cooperativa en la que todos los estudiantes participan en la organización, planificación y decisiones que se desarrollan durante el curso. (Jolibert y Jacob, 2012)

⁵⁷ Plástico suave creado en 1897 por William Harbutt en Inglaterra, que se emplea principalmente como material educativo.

— *Se pueden hacer personas, animalitos, muñecos, camiones, o cualquier otra cosa*—, expresó Dered.

Ante la propuesta de jugar con plastilina y de conocer sus ventajas, como su costo económico y la facilidad con la que se puede conseguir, y convencidos de que con ella se pueden realizar diversas figuras, el grupo, por consenso, decidió que el siguiente proyecto sería “Jugar con plastilina”.

Ese mismo día, después de elegir la propuesta, continuamos con la discusión del nombre para el proyecto. En un inicio, los estudiantes sólo tenían claro que su intención era jugar con la plastilina, no obstante, al detonar la pregunta — *¿Qué nombre llevará la propuesta?* — Las opiniones con respecto al propósito del jugar con el plástico comenzaron a surgir.

— *Jugando con plastilina* —, respondió Dered

— *Aplaste plastilina*—, continuo Pablo

— *El planeta plastilina* —, expresó Santiago López

— *¡Maestra!* — Levantando la mano Santiago Solís — *yo digo que le pongamos “La ciudad de la plastilina”, porque si vamos a realizar animales, personas, todo eso lo podemos encontrar en una ciudad, así podríamos hacer más cosas y ponerlo todo en una maqueta*

— *¡Sí maestra!* —, respondieron con entusiasmo

— *¿Están de acuerdo?* —, pregunté

— *¡Sí!* — Contestó la clase — emocionados de comenzar con una nueva aventura

Entre las actividades proyectadas en el contrato colectivo se encontraron: elaborar figuras de animales, cuerpos geométricos (para la construcción de edificios) y observar un video sobre la plastilina

Plastilina en algarabía

Una de las competencias propuestas en el *Proyecto específico de construcción de competencias* fue conocer qué es la plastilina,⁵⁸ por lo tanto, era importante tener un acercamiento con la lectura en relación con el tema. En un principio se propuso realizar una indagación sobre su definición y su origen, sin embargo en un esfuerzo por contribuir en la búsqueda de información, encontré en la web un texto informativo sobre el significado y origen de la plastilina. Después de una revisión, consideré oportuno compartirlo con los estudiantes, aunque encontraba un inconveniente en el formato, pues era corrido y sin ninguna imagen. De manera que, decidí acudir al domicilio de la editorial Algarabía para adquirir la revista con el artículo encontrado en la red. Mi sorpresa fue enorme al enterarme que era el único ejemplar con el que contaban, en un inicio pensé que quizá se negarían en venderlo, pero por fortuna pude salir con ella de la editorial, convencida que sería del agrado de los estudiantes y alimentaría su curiosidad por la plastilina, y así fue, cuando a la mañana siguiente lo presenté a la clase:

- *¡Atención chicos! ¿Cómo se llama el espacio que se encuentra atrás?*
- *¡Biblioteca!* —, respondieron todos con ímpetu
- *¿Saben por qué se le llama biblioteca?* —, pregunté a la clase
- *Porque tiene libros* —, comentó Gael
- *La palabra biblioteca tiene origen en la palabra biblio, que significa libro*
- *Como la biblia* —, agregó Pablo
- *¡Exactamente! Como la biblia, que es un libro conformado por varios libros. Una biblioteca no cuenta únicamente con libros, también tiene un área llamada hemeroteca, donde se puede consultar periódicos o revistas. Por ello les traje esta revista, ¿Por qué creen que la he traído?* —, pregunté
- *Para el proyecto de la plastilina*—, respondió Mariane

⁵⁸ El proyecto específico de construcción de competencias, elaborado en coparticipación con los estudiantes, se precisa aquellos contenidos que deben ser atendidos durante la puesta en marcha y alcanzados al término de un proyecto de acción (Jolibert y Sraïki, 2011)

Repartí a cada uno de los estudiantes una copia del artículo titulado “La plastilina,”⁵⁹ y les realicé la pregunta: — *¿De qué creen que va a tratar el texto?* —, cada predicción realizada por los educandos la fui anotando en el pizarrón.⁶⁰

— *Lo que puedes hacer con la plastilina*—, comentó Santiago López

— *El inventor de la plastilina*—, continuó Alisson

— *Para qué sirve la plastilina*—, indicó Rosita

Una vez anotado en el pizarrón cada una de las ideas, les solicité que realizaran la lectura para posteriormente conversar sobre aquellas preguntas que nos da respuesta el texto como — *¿El artículo nos habla sobre lo que se puede hacer con la plastilina?*— *Sí*— respondió Jesús Vladimir— *donde se ubica el zorrillo*. De manera que le solicité que leyera para todo el grupo el fragmento.

Posterior a la conversación sobre la información que se encontró en el artículo, se realizó una síntesis colectiva, la cual cada uno anotó en su libreta: Trata sobre la plastilina, de cómo la crearon, qué año y dónde nació y sobre como los niños juegan con ella.

¡Con las manos en la masa!⁶¹

El artículo revisado con anterioridad también contiene una receta para preparar plastilina casera, por lo que los niños se encontraban muy motivados, no sólo por modelar la masa para la construcción de las figuras sino, además, tener la posibilidad de crear la suya. Sin embargo, luego de hacer una revisión al instructivo, se percataron que uno de los pasos indicaba que se debía calentar la mezcla en el fuego y como su propósito era prepararla en el aula, se dieron a la tarea de investigar otras recetas que no requiriera el uso de calentadores. Jesús Vladimir

⁵⁹ Ortiz, Mariela. (2014). La plastilina. Algarabía, (4), pp.20-21.

⁶⁰ La predicción permite que el lector anticipe qué sucederá en una historia, hacia dónde va un argumento, qué palabra sigue. (Garrido, 2012:112)

⁶¹ Locución adverbial coloquial al que se hace referencia que se es sorprendido al momento de estar haciendo algo. Para propósito de este episodio, tendrá un sentido literal.

compartió una que encontró en internet con ayuda de su mamá; me dio una copia y me encargué de reproducirla. Una vez que se repartieron a cada uno, comencé con la *preparación para el encuentro con el texto* dando apertura con la pregunta:

— *¿Habíamos visto un texto como este en otras ocasiones?*

— *Sí maestra—respondió Geovanni —, con el artículo de la plastilina*

— *¿Por qué creen que está el texto aquí?* —, nuevamente pregunté

—*Es para hacer plastilina —, contestó Melanie*

— *¿Qué tipo de texto es el que tenemos ante nosotros?* —, continúe

— *Receta de plastilina casera —, respondieron al unísono*

Continuamos con *la construcción de la comprensión del texto*, con el encuentro personal con la lectura, esto es *la lectura individual y silenciosa*, para después conversar sobre su contenido, acerca de lo que se ha aprendido del texto,⁶² principalmente sobre los apartados de un instructivo (título, materiales y procedimiento), así como los sinónimos, o variantes que encontramos en este tipo de texto, por ejemplo materiales/ingredientes; procedimiento/pasos a seguir.

Elaboramos de forma colectiva una *silueta* de la receta, con el fin de que los estudiantes conocieran la estructura de este tipo de texto y su distribución espacial, de modo que cada uno, con el apoyo de todo el grupo, se comenzó a organizar los elementos que la componen:

⁶² Ver fase 3 “Sistematización metacognitiva y metalingüística” del Módulo de interrogación de textos. Se realiza una reflexión sobre el escrito mismo, los descubrimientos conjuntos de nuevos aspectos del código escrito que pueden crearse dentro del texto se analizan conjuntamente y, finalmente, se desarrollan herramientas de referencia (Jolibert y Sraïki, 2011)

— ¿Qué encontramos en la parte de arriba? —, pregunté

— ¡Título de la receta! —, respondió Dered

— ¿Qué se encuentra abajo del título? —, continúe

— ¡Materiales! —, expresó Diter — del lado izquierdo

— ¿Cuántos materiales encontramos en la receta?

— ¡5!, ah no maestra, son 4 — rectificó Dered

— Después de los materiales, ¿Qué encontramos? —, cuestioné

— ¡Elaboración! —, respondió de nuevo Dered

— En todas las recetas ¿Trae la misma palabra? —, nuevamente pregunté

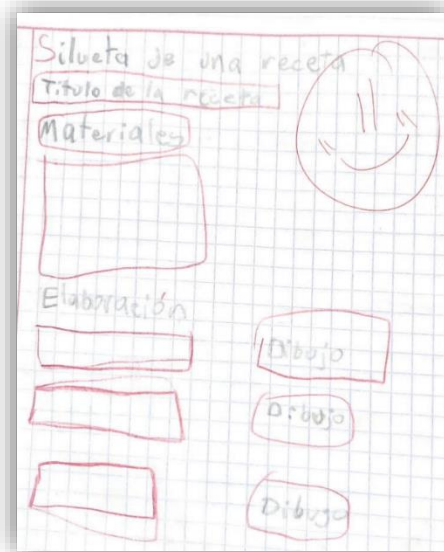
— A veces no. En alguna dice procedimiento —, contestó Jesús tímidamente

— ¿Qué faltaría por agregar?

— ¡Las imágenes maestra! —, continuó Libni

— ¿Para qué nos sirven? —, insistí

— Para ver cómo hacerlo —, indicó Dered



El encuentro con la lectura y la construcción de la comprensión del texto nos ofreció, además de la obtención de la silueta, en la elaboración de una segunda herramienta, donde nos permitió reflexionar sobre el lenguaje con el que se redacta las instrucciones: El uso de verbos en los textos instruccionales. La revisión de aquella receta fue el prelude para arrancar en definitiva con la elaboración de la plastilina.

Al día siguiente de la interrogación del texto, después de anotar su asistencia, los estudiantes comenzaron a prepararse para la elaboración de la plastilina casera; para ello decidieron reacomodar el mobiliario, con el propósito de ampliar el espacio para una mejor manipulación de los materiales, así como disfrutar con sus amigos el momento de la elaboración de la masa. Mientras organizaban las mesas, me dispuse a anotar la receta en el pizarrón con



el fin de que todos puedan leerla. Por turnos se leyó los materiales, para verificar que contaran con los insumos y posteriormente las instrucciones, realizando al mismo tiempo cada paso. En la ejecución algunos presentaron dificultades para la mezcla de los ingredientes, sin embargo, la disposición para apoyar a otros estuvo presente.

La elaboración de la plastilina casera sirvió sólo para modelar algunas de las figuras para la maqueta, ya que su resistencia y durabilidad no era del todo factible para su uso, por lo que se empleó para la mayor parte del trabajo plastilina de fábrica. El grupo tenía claro que la meta era la elaboración de una ciudad de



plastilina, sin embargo, consideraron que era importante asignar tareas para la construcción de la maqueta, ya que cada quien no podía realizar lo que quisiera, por lo que se repartieron en equipos el diseño de la maqueta para trabajar. Dedicaban sus esfuerzos en elaborar animales, personas, transportes, árboles y cuerpos geométricos para edificios y casas. Construyeron en las siguientes tres semanas una ciudad de plastilina de 80 cm x 80 cm.

El proyecto “La ciudad de la plastilina” hasta ese momento, había sido el de mayor duración, debido al empeño empleado para la elaboración de las figuras, sin embargo, mientras el grupo avanzaba en su construcción, el fomento a la lectura continuaba presente en las actividades de los estudiantes, cuando una gran oportunidad tocó a la puerta.

Episodio 7. Un picnic literario⁶³

Lockwood en su libro *Promover el placer de leer en la Educación Primaria*, menciona que la biblioteca debería ser el centro de toda escuela, donde leer sea relevante, y cuyas actividades conduzcan a la lectura. No obstante, desafortunadamente, esto no siempre es así, y la biblioteca de la escuela con frecuencia queda



relegada, convirtiéndola en un espacio ajeno a su propósito y no en el corazón de una comunidad lectora.⁶⁴ El relato de este episodio se desarrolla en la biblioteca de la escuela que lleva el nombre de Francisco Gabilondo Soler.”⁶⁵A menudo su función como recinto pedagógico para el “*tiempo de lectura*”,⁶⁶ era sustituida para ser empleada como centro de reunión de diferentes eventos sociales y escolares. El patrimonio bibliográfico que resguarda sólo uno de sus muros, hace posible a sus usuarios organizar el mobiliario de acuerdo con sus necesidades. La mañana del cuatro de abril de dos mil diecinueve, padres, abuelos y hermanos, fueron convidados para participar en lo que sería un picnic literario.

⁶³ El presente episodio fue publicado en el libro González, T. (Coord.). (2023). *Relatos con aroma a escuela*. México : kaleidoscopio

⁶⁴ Lockwood, Michael. (2011). *Promover el placer de leer en la Educación Primaria*. España: Morata

⁶⁵ Cantautor mexicano de la década de 1930, también conocido por el sobrenombre de Cri Cri, creador del personaje cantor El grillito y famoso por su música infantil.

⁶⁶ El inglés Aidan Chambers (2007) señala que el tiempo de lectura es un factor clave necesario en la formación de lectores, además de ser un elemento indispensable del ambiente de lectura.

Recordar es vivir

La conversación en el aula era una actividad continuada, en la que existía un intercambio comunicativo de la palabra.

Melanie: *¿Cuándo comeremos nuevamente juntos?* —preguntó con voz nostálgica.

Libni: *¡Sí maestra! Cuando comimos durante el recreo fue divertido.*

Con estas palabras las estudiantes evocaron esa memoria. Las chicas, Melanie y Libni, avivaban en su memoria las rutinas experimentadas a lo largo del proceso de nuestro proyecto, el cual llevamos a cabo a partir de Método por proyectos, cuya finalidad era el hecho de optimizar la convivencia de los compañeros, y lo titulamos “Juntos es mejor”. Las niñas, recordaban el instante justo en que pudimos compartir como agrupación nuestros alimentos en el tiempo de receso.

Habitualmente, el silencio no era frecuentemente invitado al salón, aquellos que ingresaban en él, estaban al tanto de que encontrarían un grupo caracterizado por el uso de la palabra y el juego sin limitantes. La propuesta de las estudiantes me llevó a darle un vistazo nuevamente al Proyecto Anual; aquel conjunto de ideas que en un inicio del ciclo escolar elaboramos, en el preciso momento en que lancé la pregunta: *¿Qué desean que realicemos en conjunto durante el ciclo escolar?*, las respuestas fueron anotadas en un rotafolio. El Proyecto Anual, se transformó durante el transcurso del ciclo escolar en un listado de actividades, que posteriormente sería consultada y recordada de manera constante por los niños y niñas del grado segundo “A”, en cada ocasión que comenzaríamos algún proyecto.

La continua toma de decisiones entre todos, hizo que reconociera el hecho de que la proposición que hicieron Melanie y Libni, era un asunto que tenía que atender, dado que la democracia había sido instalada en el salón de clases, como una experiencia cotidiana; sin embargo, tuve dudas acerca de cómo podríamos conjuntarlo en nuestras actividades diarias; dado que el simple hecho de comer

juntos durante el receso escolar, pudo haberse llevado a cabo sin intenciones pedagógicas.

Llegué a pensar que de la misma manera en que había pasado la primera vez, compartir nuestros alimentos podría brindarnos de nuevo la ocasión de corregir la convivencia, no obstante, reflexioné en añadir un elemento más a la propuesta...

El hecho de comer en conjunto de nuevo, no lo integraríamos en el proyecto “La ciudad de la plastilina”, pero tampoco se convertiría en uno diferente. Dicha determinación fue, en parte, debida a que no encontraba la manera de combinar el consumo de los alimentos con la plastilina, ya que, desde mi perspectiva, esta actividad requería ser conectada con el proyecto que realizábamos en ese momento, y no podía encontrar tal conexión.

Desayunando con la palabra

Medité en que la proposición realizada por Libni y Melanie, debía tener como finalidad la de ser una actividad de acercamiento a la lectura para los niños y niñas del grupo, pero también reflexioné en que habría que encontrar disponibilidad y el momento favorable, que llevaran a que dicho encuentro se tornara en un momento agradable. El proyecto de la ciudad de la plastilina y compartir los alimentos, direccionaron un camino en paralelo, el paso siguiente sería nombrar al encuentro con los libros y el comer juntos. Visualicé la siguiente escena: las y los estudiantes sentados en el patio de la escuela, usando mantas en el piso que sirvieran para colocar los alimentos, todos ellos en compañía de alguno de sus libros favoritos, de la misma manera en que pasa durante un día de campo. Aquella imagen me inspiró en ponerle el nombre de “Picnic literario”. He de mencionar que, en los dos proyectos anteriores: “La era de los dinosaurios” y la “Copa 2019”, las personas responsables en el cuidado de los estudiante habían sido invitados a participar de las actividades que se estaban desarrollando, fue así que reflexioné en que podían ser de nuevo nuestros invitados, sólo que ahora en una aventura con la lectura.

Informé acerca de la actividad una mañana:

– *¡Niños! Llevaremos a cabo un Picnic literario, podrán invitar a sus padres o cualquier familiar para acompañarlos.*

– *¿Comeremos en el patio?* – Amelie cuestionó con gran curiosidad.

–*Así es*–, contesté – *Deberán traer alguno de sus libros favoritos, un lunch y algún mantel para poder sentarse.*

Pude vislumbrar una sonrisa dibujada en el rostro de los chicos, ya que los festejos, kermés y convivencias, han sido siempre la clase de eventos que le agradan a los estudiantes y que disfrutan y experimentan con sumo agrado.

Para los chicos, decidir en ese instante cuál sería el libro que traerían, no era lo primordial, ya que la charla desatada después de recibir dicha noticia, se centraba únicamente en relación a cuáles alimentos querían llevar y a quienes les gustaría invitar para hacerles compañía en este picnic literario. Estaba segura de que estaba frente a estudiantes que se encontraban formando sus hábitos de lectura.⁶⁷

Después de esto, tenía que informar la noticia a los padres de los estudiantes, y aproveché la junta para entrega de las calificaciones del segundo trimestre.

La junta con padres y tutores era el momento preciso para informarles acerca del Picnic literario. De igual forma que sus pequeños, los padres y tutores estuvieron mayormente interesados en preguntar acerca de la fecha en que tendría cabida la actividad, que debían llevar y cuanto duraría, y no tanto en el libro que querían leer.

Esta nueva actividad, Picnic literario, era una experiencia completamente nueva para los estudiantes, padres, pero de igual manera, lo era para mí. Ya que, a lo largo de algunos años solamente realicé lecturas en el salón de clases, con el uso de prácticas educacionales que “no alteraban el orden o el espacio”. En esta ocasión,

⁶⁷ De acuerdo con Fowler (2000), la *formación de hábitos* debe ser entendida en un doble sentido: en primer lugar en proveer al sujeto de la capacidad para leer y en segundo lugar, la configuración del acto de la lectura en una necesidad.

la lectura y la mediación serían expuestas de diferente forma,⁶⁸ ya que llevaría el acompañamiento de los temas de interés para el grupo y estaría bajo la mirada de toda la escuela, que sin duda, despertaría el interés de papás de otros grupos, quiénes tendrían la necesidad por experimentar un momento de lectura como algo que puede ser compartido.

Comida, libros y algo más

Por fin llegó el día en el que nos encontraríamos. Eran poco más de las ocho de la mañana, profesores y estudiantes, todos en el patio escolar, en compañía de la melodía de Francisco Gabilondo, “Cri Cri”, que sonaban en el fondo, dando paso a la jornada escolar. Los niños estuvieron formados en el patio y posteriormente pasaron a sus respectivas aulas. Los estudiantes del grado segundo “A” entraron en el salón, al entrar quedaba registrada su asistencia, que cada uno anotaba en una lista pegada en uno de los muros del aula. Estaban acomodando sus mochilas y sillas que escogieron para tomar asiento, y de pronto Santiago López, hizo la siguiente cuestión: – *Profesora, ¿en qué horario vendrán nuestros padres?* – *Llegarán en el momento en que estemos listos en nuestros lugares*–, le contesté.

Aquellos padres de familia y familiares que harían compañía a sus hijos durante el Picnic literario estaban en formación afuera del plantel escolar, en espera de instrucciones para entrar. Simultáneamente, eché un vistazo para encontrar un sitio del patio escolar donde llevar a cabo el picnic. En los días anteriores le comenté a la profesora Gabriela, a cargo de la dirección escolar, acerca de la invitación extendida a los papás y familiares de llevar a cabo un picnic literario en el patio escolar, a lo que me comentó la importancia de tener un buen espacio, debido a que Lupita e Isabel, profesoras de educación física, tendrían clase en ese momento y Rufino, el maestro de danza, estaría practicando danza regional. La maestra Gabriela me sugirió la idea de utilizar un espacio diferente, por ejemplo el aula de la

⁶⁸ Ramírez (2018), refiere que un mediador puede considerarse como aquella persona que facilita el acercamiento entre la lectura y los lectores, cuyo propósito es lograr encuentros significativos entre el libro y el lector, p. 11.

clase de inglés, que se ubica en la planta alta del plantel escolar, la idea no parecía tan interesante, pues no sería distinto a realizar el picnic en el salón de segundo “A”, así que decidí dar uso de la biblioteca escolar, ya que, citando a Chambers, tuve la firme sospecha de que en dónde leemos afecta el cómo leemos;⁶⁹ razón por la cual visualicé que si los invitados estuviesen en el espacio de la biblioteca la invitación a leer sería aún más atractiva.

Durante la mañana de nuestro encuentro, ví desfilan a los familiares de los pequeños, quiénes participarían en nuestra actividad. Al ingresar en el aula, indiqué que fueran al área de biblioteca, dado que no contábamos con el uso del patio escolar, ya que se encontraban tres grupos dándole uso. Paralelamente, los estudiantes dejaban el salón, en completo desorden. Los niños que veían ingresar a sus familiares en la escuela se mostraban alegres y corrían a saludarlos. Al inicio llegaron pocas personas.

Estando ya en la biblioteca, solicité la ayuda de algunos familiares para reacomodar las mesas y sillas alrededor del salón, y poder tener un mejor espacio. Fue realmente agradable ver a los niños entrando en la biblioteca en compañía de sus dos papás e incluso algunos de sus hermanos menores, de forma que, para sorpresa mía en algunos de los casos, leer sería una experiencia en familia.⁷⁰

Cuando ingresaron, cada familiar preguntó dónde debía sentarse, a lo que yo les contesté que podían elegir el lugar de su preferencia. El salón comenzó a ocuparse por los visitantes, tanto así que eran faltantes, cada pequeño espacio de aula fue usado por los invitados cuál si se tratara de una caminata en el parque, colocaron sus mantas en el piso para poder sentarse. Me sorprendió el número de personas que ingresaban, el espacio del lugar no era suficiente. Me acerqué a la entrada del aula para ver si no faltaba algún pequeño y su invitado para asegurarme que no

⁶⁹ Chambers (2007). El ambiente de la lectura, México: FCE, p.13

⁷⁰ Según Garrido (2012), los primeros promotores de lectura es la familia, pues el hogar es el lugar ideal para la formación de lectores.

faltarán lugares en la biblioteca. Las madres de Libni y Ángel Gael, fueron a mi encuentro y una hizo el siguiente comentario:

-Profesora, ya no hay lugares disponibles, ¿tenemos que sentarnos en la puerta del aula?

- Así es-, contesté.

Esta respuesta no convencía a las madres, ya que era descortés el hecho de que tres de las familias no pudieran estar en el espacio donde estaban la mayor parte de los invitados, sin embargo no creí que esta situación sería algo de beneficio para toda la escuela.



Es de lo más común que algunos de los familiares de los estudiantes no participe en las actividades escolares, cómo en el caso de Carlitos, y era sabido que de manera constante no asistía a clases. Pero el día del picnic asistió, sin embargo, nadie lo acompañó, entonces me acerqué y le hice la siguiente pregunta:

-Carlitos, ¿te gustaría leer conmigo, o preferirías hacerlo con alguno de tus compañeros de grupo?

-Con uno de mis compañeros- contestó, cabizbajo.

- ¿Con quién de ellos quisieras compartir la lectura?- volví a preguntarle.

-Con mi compañero Odín - dijo.

Algunos aún acomodaban las mantas en el piso. Paralelamente, o mencionaba algunas indicaciones que ayudarían a llevar a cabo nuestra actividad de picnic:

- ¡Estimados padres de familia, durante la actividad se leerá el libro que trajeron, al mismo tiempo que están invitados a compartir sus alimentos!

-¿Podemos comenzar ya, profesora?, hizo la pregunta uno de los papás.

-Claro que sí, ya pueden comenzar- contesté.

Estaba terminando la frase, cuando la mamá de Emerick, la señora Diana, interrumpió: *-Profesora, olvidamos traer nuestro libro.* Este no era el único caso,

había otras familias que tampoco llevaban libro, a partir de esta situación reflexioné en que más que un descuido u olvido, la principal razón de que no hubiesen llevado un libro era porque tal vez no tenían alguno en casa o no tenían alguno de favorito. –*Descuiden, pueden tomar su libro favorito de la Biblioteca.* Es lo que respondí a aquellos que olvidaron sus libros.

Aunque estábamos en el espacio de la Biblioteca escolar, creí prudente regresar a nuestra aula, puesto que nuestro salón contaba con un pequeño acervo, y sin embargo, teníamos varios libros que ellos conocían y creí que alguno de ellos podría ser su preferido.

Cada una de las escenas familiares hacía que pensara en la vida diaria de cada uno de mis estudiantes, así como en sus prácticas de lectura. Algunos padres acogían a sus pequeños mientras leían, pues estaban sentados a los lados de cada uno de sus hijos. Podía ver la expresión de alegría en los rostros



de los pequeños, confirmando así la afirmación de Garrido en relación a la lectura familiar, ya que ejercerla, desarrolla en los estudiantes el gusto por los libros y la lectura, y al mismo tiempo vuelve esta práctica un momento de seguridad y calma, pues hace que los niños experimenten una sensación de atención y afecto por parte de sus padres.⁷¹ En casi todos los casos la lectura era dirigida en voz alta por los pequeños, al tiempo que los padres y demás invitados compartían los alimentos.

Cabe mencionar, que no era el caso de todas las familias, en cada uno de los grupos, la dinámica era diferente. En algunos de los pequeños grupos, las familias no estaban realizando lectura y algunos ni siquiera hablaban, esto daba la sensación de que le es incómodo estar cerca. Había padres y madres de familia

⁷¹ Garrido, F. (1998). *Cómo leer mejor en voz alta*. México: SEP.

que distraían su atención en el teléfono celular cuando sus hijos leían, o en algunos otros casos, la comida parecía ser lo más importante. En el momento que sentían mi presencia o mi mirada, casi inmediatamente, quizá pensando que los corregiría, comenzaban a leer el libro.

Una vez que revisé de cerca a cada grupo familiar, me dirigí a Pablo y Santiago López, quiénes se encontraban en un mismo grupo con sus familiares.

- *¿Qué libro están leyendo?*- Insistí curiosamente.

-*Estamos leyendo un libro de trabalenguas y adivinanzas* -contestó Pablo, sonriente.

-*Les leeré una adivinanza*- les dije entusiasmadamente.- *¿Qué animal es el que es animal dos veces?*

-*Un gato*- respondió muy segura la madre de Santiago López, agregando -*Es gato y también araña.*



Esa respuesta nos sacó una carcajada a todos los ahí reunidos. - *¡Lea más adivinanzas, maestra!*- me pidió Santiago López muy emocionado-, *profesora, la adivinanza que acaba de leer se encuentra en el libro de texto de español, ¿podría regresar al aula para traer el mío?*-, expresó Pablo con algo de prisa, pero es normal en él expresarse de esa manera. Le dije que podía ir.

Varias de las madres de familia sentadas en la cercanía de donde me encontraba, pausaron sus lecturas para prestar atención a lo que estaba leyendo, de aquél libro de trabalenguas y adivinanzas,⁷² al tiempo que reían con las respuestas de los pequeños y de sus familiares.

En el momento que realizaba la lectura, Fernanda y Allison interrumpieron para regalarme un poco de fruta y un yogurt. La actividad del Picnic literario estaba

⁷² Garrido (1998), precisa que la lectura por gusto se transmite a partir del ejemplo, cuando el maestro, los padres o cualquier otro mediador la realiza por el placer de hacerlo; esto es, leyendo en voz alta.

permitiéndonos tener un momento de compañerismo para compartir, no sólo la lectura de algún libro, sino también algunos alimentos entre todos.

Sin embargo, nuestra lectura debía llegar a su final, entonces me puse en pie y pedí que pusieran atención a lo que iba a decir: – *¡Queridos familiares, nuestra actividad ha llegado a su fin!, y cómo han experimentado, la actividad de la lectura puede ser algo compartido y no una actividad meramente individual,⁷³ sino que incluso se puede acompañar de alimentos deliciosos, deseo que la actividad les haya sido muy agradable, y cuando ustedes gusten podemos llevarla a cabo nuevamente o la pueden sugerir en los próximos ciclos escolares con sus futuros profesores.* Al decir esto, los invitados me dirigieron palabras de gratitud y se retiraron.

Nuestro Picnic literario que se había realizado casi en la entrada a la biblioteca, pues no teníamos el suficiente espacio, dio paso a que otros familiares que se encontraban en ese momento en la escuela, tuvieran interés y curiosidad en dicha actividad, ya que antes de irme del plantel, la profesora Gabriela, me comentó que hubo padres de familia de los otros grupos que le preguntaron en qué consistía la actividad que llevaba a cabo el segundo grado, a lo que sugerían que toda la escuela debería participar en dicha práctica de lectura.

Algunos días después de ese Picnic literario en la biblioteca escolar, mis estudiantes me comunicaron que dicha actividad hizo que pudieran tener un grato recuerdo con sus familias. Melanie, una de las alumnas que me recordó ese momento de compartir los alimentos, me dijo: – *Yo estuve muy contenta, ya que pude convivir de forma linda con mi madre.* Aquél episodio estará guardado para siempre en nuestras memorias, de los niños, los familiares y, por supuesto en la mía. Y también quedará grabada en esta redacción como testigo de un agradable momento de acercamiento a la buena lectura.

⁷³ Lavín (2013), refiere que la lectura es una actividad solitaria o socializante, pues cada día son más las personas que se reúnen en círculos de lectura.

Un encuentro con otras comunidades escolares

Se aproximaba el término de un trimestre más en la Maestría en Educación Básica. Como en cada fin de trimestre, teníamos el encuentro para comunicar los avances del Proyecto de Intervención,⁷⁴ sólo que en esta ocasión la presentación se realizó fuera de las instalaciones de la Unidad 094. El equipo de académicas que integraban la especialidad de la Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, nos dieron la consigna a quienes conformábamos la octava generación la tarea de buscar un recinto para llevar a cabo el encuentro, ya que la intención era presentar nuestros avances de la Intervención Pedagógica y como invitados especiales los estudiantes y padres de familia quienes serían un testimonio vivo de sus experiencias durante su trayecto en el ciclo escolar, por lo que, después de un tiempo de diálogo, visitamos el auditorio Valentín Campa Demetrio Vallejo en la alcaldía Cuauhtémoc, un espacio que rápidamente nos convenció para llevar a cabo el evento, nombrado como IV Escenario Comunicativo de la Intervención Voces en el aula.

El evento resultaba un reto. A pesar de que anteriormente el grupo había tenido la experiencia de salir de la escuela, tenía dudas si en esta ocasión las madres y los padres de familia volverían a tener la disposición de asistir nuevamente en sábado a otro evento escolar, en la que sus hijos tendrían participación en un auditorio ante decenas de personas. Una mañana, de inicio de jornada escolar comuniqué en una breve reunión a los familiares y tutores el propósito de la segunda salida:

— *El día sábado 4 de mayo a las 9:00 horas, habrá un encuentro con otras escuelas para dialogar y dar a conocer las actividades que se han realizado durante el ciclo escolar.*

⁷⁴ Son encuentros que se llevan a cabo al término de cada trimestre, en la que los estudiantes de la especialidad en la Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria se reúnen junto con el equipo de académicas para comunicar a través de exposiciones los avances del Proyecto de Intervención.

Fue una sorpresa la respuesta de los padres de familia en la reunión, no mostraron inconveniente en asistir y la señora Verónica tan pronto di a conocer el evento, realizó la contratación del camión. Para los niños la primera salida les resultó una experiencia divertida y eso generó curiosidad e interés en otros estudiantes que no habían tenido la oportunidad de asistir al parque Ecológico Ehécatl. Por ello, pocos días antes del evento, Dered y Pablo me expresaron su deseo por asistir al encuentro, pero con desanimo me comunicaron: — *Queremos ir maestra, pero nadie puede acompañarnos*. En ese momento la única respuesta que ofrecí fue que hablaría con sus mamás, ya que no quiera dar falsas expectativas a los niños.

La maestra Ana María de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, al igual que la directora, mostraba apoyo ante los proyectos que se llevaban a cabo en el aula, además de que es una persona en quien tengo plena confianza. Me acerqué y le comuniqué el deseo de Dered y Pablo y la propuesta de que seamos las dos las tutoras responsables de cuidarlos en la salida. Acepto, al igual que las mamás de los dos niños.

El día del IV Escenario Comunicativo de la Intervención llegó, poco después de las 9:00 horas les di la bienvenida a los estudiantes de segundo “A”, quienes venían acompañados de uno o dos familiares, la maestra Ana María y nuevamente la directora Gabriela. Su arribo inmediatamente se dejó ver, pues las risas y constantes pláticas no cesaban. En este encuentro aprovechamos para dar a conocer a un público más amplio la maqueta de la “Ciudad de la plastilina”, la cual se expuso en una mesa asignada para la escuela.

En el auditorio, una vez que los asistentes ocuparon un asiento, cada integrante de la octava generación expuso de manera general el Diagnóstico Específico, el planteamiento del problema y algunos hallazgo con respecto a nuestro objeto de estudio, así como la participación de los grupos para compartir sus experiencias al trabajar con Pedagogía por Proyectos. El primer grupo en participar le correspondió al segundo “A “quienes de manera tímida, se levantaron de su lugar para subir al

estrado. En un inicio era notorio que nadie se animaba a hablar. Las risas nerviosas develaban las dificultades que tenían para expresar una sola oración, así que para animarlos, subí con ellos y los invité a que platicaran un poco de los proyectos que hasta ahora habían realizado. Rosita mostró un recipiente para explicar el procedimiento para la elaboración de la plastilina; Dered y Pablo, compartieron la aventura de jugar futbol en el patio y Mariane, una pequeña extrovertida, expresó ante el público: — *Jugamos futbol, las niñas contra los niños, no ganamos, pero lo importante era jugar y divertirnos*— y con eso último los niños agradecieron y bajaron del estrado.



Posteriormente se invitó a los padres de familia que expresaran alguna opinión sobre la forma de trabajo y los avances que hasta ese momento se estaba realizando con el grupo de segundo “A”. Los adultos, tampoco se animaban a hablar, hasta que la mamá de Amelie expresó: — *Mi hija ha mostrado un mayor interés en la lectura. Cuando le preguntamos qué le gustaría hacer el fin de semana, responde que visitar la biblioteca José Vasconcelos.* Su participación dibujó una sonrisa en mi rostro, resultado de la satisfacción de un largo trabajo llevado desde hace varios meses atrás.

Después de la breve, pero significativa intervención, continuamos atentos con la participación de las siguientes escuelas. Como muestra en atención a su asistencia, se les obsequio una fotografía en la que se mostraba a cada niño o niña realizando alguna actividad. Los padres de familia mostraron gratitud y se retiraron del evento. La participación de los estudiantes y la presencia de los padres de familia, hasta el momento en los tres proyectos realizados, develaba, que a pesar de las dificultades con las que iniciamos el ciclo escolar en lo que parecía un camino sinuoso, ahora

se mostraba un año con muchas rectificaciones y en el que todos por fin nos habíamos encontrado.

Episodio 8. El final de la travesía

Después de concluir con el proyecto “La Ciudad de la plastilina” y antes de comenzar con el siguiente, se realizó una recomendación de un cuento, un proyecto propuesto en el libro de Lengua materna cuyo propósito es realizar una invitación a la lectura, a compañeros de primer grado y del cual consideré que tenía pertinencia para la Intervención Pedagógica,⁷⁵ puesto que había oportunidad de compartir lecturas que los estudiantes estaban disfrutando, ya sea aquellas de las que fueron partícipes como oyentes mientras otro compañero o yo realizaba en voz alta o que fueron también resultado durante el “*tiempo de lectura*,”⁷⁶ un momento que se apartaba durante la jornada escolar, con una duración variada que dependía del interés de los estudiantes en lo que se leía, o de cómo se realizaba.

En el “*tiempo de lectura*” se tenía libertad para elegir cómo llevarla a cabo, ya sea de forma individual o en compañía, siendo la segunda muchas veces la más practicada, sobre todo cuando eran libros o revistas que disfrutaban en común. Entonces comprendí que al permitir al individuo elegir, nuestra mente muestra mayor disposición y por lo



tanto se ve reflejado en un cambio en la actitud. ⁷⁷El resultado de esta libertad se

⁷⁵ Secretaría de Educación Pública. (2018). Lengua materna. Español. Segundo grado. México: SEP. Actualmente, el enfoque de la enseñanza del español está en las prácticas sociales del lenguaje, lo que significa que su enseñanza no está enfocada en las unidades lingüísticas que lo componen, sino en las prácticas cotidianas de lectura y escritura de los estudiantes. Asimismo, al considerar la diversidad lingüística del territorio del país, la identidad de cada persona es lo primero, lo que conduce a la enseñanza/aprendizaje de su lengua materna.

⁷⁶ De acuerdo con Chambers (2007), el tiempo de lectura y la lectura en voz alta son elementos que contribuyen para el acercamiento a la lectura.

⁷⁷ *Ibidem*.

veía cuando en algunas ocasiones elegían a alguien quien realizara la lectura en voz alta para quienes se encontraban reunidos, otras veces enfatizaban su atención en las imágenes que acompañaban el texto expresando comentarios sobre estos, lo que evidenciaba el despertar de sus sentimientos porque, cómo refiere Garrido, *las*



*ilustraciones también se leen,*⁷⁸ coadyuvan en el desarrollo de su imaginación, y se convierten en apoyo para comprender aún más lo que está leyendo, aunque también era el momento para tener la oportunidad de hojear, una acción que en repetidas ocasiones no es bien aceptada en algunos docentes por considerarlo como una simulación o una pérdida de tiempo, cuando en realidad puede ser el momento para familiarizarse con los libros, definir gustos lectores, conocer estructuras y el disfrute. Con estos elementos en práctica, imprescindibles en el ambiente de la lectura, comenzamos con el desarrollo de las actividades propuestas en el libro de texto Lengua Materna. Español. Segundo grado.

Lo primero que mencioné al grupo fue que se llevaría a cabo un proyecto del libro de texto, que nos ofrecería la oportunidad de compartir una lectura que hayan disfrutado, aprendido o simplemente les ha resultado divertida, así que para el primer día en que se dio inicio la actividad sugerí que se llevaran a casa la tarea de pensar qué querían recomendar. Con este ejercicio me percaté que había estudiantes que casi inmediatamente de haber dado la solicitud, nombraron su libro: — ¡Ana Frank! — gritó Amelie desde su asiento,⁷⁹ —*El taxi de los peluches*—, continuó Melanie.⁸⁰ Una pronta respuesta me hizo reflexionar que las primeras lecturas siempre se guardan en la memoria, puesto que despiertan la emoción, la curiosidad

78 Secretaría de Educación Guerrero. (15 noviembre, 2018). "Déjame que te lea" en el Día Nacional del Libro: Felipe Garrido. Chilpancingo de los Bravos, Guerrero. La guía del maestro, Recuperado de <https://www.seg.gob.mx/difusioneducativa/?p=2564>

79 Frank, Ana. (2002). El diario de Ana Frank. México : Selector

80 Villoro, Juan. (2008). El taxi de los peluches. México: SM DE EDICIONES

y la sorpresa en los primeros años de vida de los lectores.⁸¹ Los libros que habían mencionado las estudiantes formaban parte de su historia lectora. Amelie había adquirido *El diario de Ana Frank* en una visita a una feria del libro, mientras que Melanie era uno de los pocos libros que tenía en casa y que desde el comienzo del año escolar había llevado a la escuela para compartir y, haciendo nuevamente aparición *Un diplodoco en la puerta*, un texto que estuvo presente durante el proyecto de La era de los dinosaurios y que fue del gusto de varios compañeros. Muchos de esos libros que eligieron, habían llegado a sus manos a través de su familia, el referente esencial que puede convertir en apasionados de la literatura a los niños.⁸² Otros echaban un vistazo a la biblioteca del aula para tomar el texto de su interés, aunque también había estudiantes que aún no hallaban el libro que los cautivaría, pues tomaban los ejemplares y comenzaban a hojear, intentando encontrar algo que los invitara a leer de principio a fin y que pudiese ser el texto que les permitiera llevar a cabo la tarea.

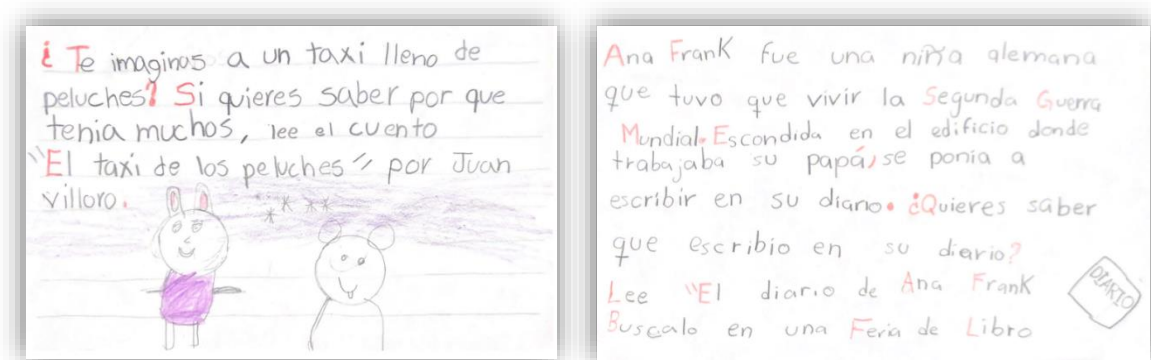
Una vez elegido el texto, la elaboración de la recomendación era la siguiente etapa; para ello interrogamos un ejemplo de recomendación lo que nos permitió conocer la estructura y los elementos de este tipo de textos, así como releer el cuento con el propósito de reencontrarse con el texto, que permitiera mirarlo desde otro ángulo y verificar la fascinación.⁸³ Posteriormente cada estudiante comenzó con la primera escritura, la cual resultó toda una empresa, pues encontraban dificultad para redactar sólo una parte del cuento que hiciera posible al lector despertar interés por leer el texto. En su lugar, intentaban contar la historia de principio a fin, por lo que fue necesario reflexionar sobre la diferencia entre una recomendación y el texto leído; qué partes son fundamentales agregar y cuáles debían reservarse, como es el caso del desenlace, quién es el autor y dónde puede ser localizado en caso de

81 Cerrillo, Pedro. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica

82 Molina Alicia [FILIJ MÉXICO]. (2016 agosto 15). Conferencia con Alicia Molina en la 35 FILIJ. [Video]. Recuperado de <https://youtu.be/iV6xaGYaCdQ>

83 Pennac, Daniel. (2010). *Como una novela*. Bogotá: Norma

querer leer el texto completo. El trabajo requirió re-escrituras antes de llegar a la obra maestra.⁸⁴



Para cumplir con el propósito del proyecto y dar a conocer cada una de las recomendaciones de los estudiantes, se montó un periódico mural y se invitó a los compañeros de primer grado para leer el trabajo de cada uno. Algunos niños de segundo grado leían en voz alta para compartir su texto con los más pequeños. Finalmente, además de la exposición de las producciones de los estudiantes, la invitación a la lectura incluía el préstamo del libro en caso de querer leer el texto completo.⁸⁵

Una masa elástica

Los estudiantes se encontraban listos y dispuestos para iniciar el siguiente proyecto. Trabajar fuera del contexto de Pedagogía por Proyectos en el grupo ya era impensable, principalmente cuando de organizar y definir las nuevas tareas se trataba. La clase sabía que los acuerdos y la organización de las actividades eran expuestas en las asambleas donde todos y todas tenían la oportunidad de presentar

⁸⁴ En Pedagogía por Proyectos, la obra maestra es la presentación del producto final, antecedido por las re-escrituras.

⁸⁵ Aidam, Chambers (2007) Subraya la importancia de la *disponibilidad*, el cual hace referencia a que si es factible, debe haber en existencia los libros exhibidos para su préstamo, puesto que entre más se demore en conseguir un libro más probable es que se pierda el interés.

sus propuestas.⁸⁶ Sin embargo, esto no representaba que los acuerdos y la vida cooperativa fueran fácilmente llevadas a cabo en el aula, el ejercicio requería de respeto, tolerancia y un esfuerzo por escuchar a cada uno de los participantes.

El mes de mayo, con todas sus fiestas y días de descanso reducen los días efectivos de trabajo en el aula, además de ser el anuncio de que el fin del ciclo escolar se aproxima. Echar un vistazo al Proyecto Anual era común cuando de iniciar una nueva propuesta se trataba, aquellas que iban siendo atendidas se les colocaba una marca en el papelógrafo. Aún quedaba tres actividades por cumplir: ver televisión, jugar béisbol y hacer carreras con pelotas. Comenté a los estudiantes que trabajaríamos un proyecto más antes de comenzar con el cierre del año escolar, lo que me permitiría posiblemente terminar la Intervención Pedagógica. Los niños de inmediato mencionaron que proponían jugar béisbol como una de las actividades que faltaba por cumplir, sin embargo Melanie expresó: *—Podemos hacer slime...—* Aún no acababa cuando Pablo interrumpió: *—¡Ay, no! Ya hicimos plastilina, ahora hay que jugar—* Melanie molesta respondió: *—Nosotras aceptamos jugar al fútbol, ahora nos toca a nosotras—* La respuesta de la estudiante avivó desacuerdos entre los integrantes del grupo quienes comenzaban a debatir con disgusto, por lo que decidí intervenir y mencionar que al siguiente día continuaríamos para definir acuerdos. Por el momento, era la estrategia a la que recurrí para dar espacio a que se tranquilizaran. La reacción de los estudiantes develaba que en el grupo todavía se construía la vida democrática por lo que llegar al consenso aún resultaba un reto. No obstante la opinión de Melanie fue considerada en la sesión siguiente, al acordar que se daría inicio con el proyecto de crear ¡slime!

Iniciamos con el contrato colectivo, con las propuestas del nombre que llevaría el proyecto de acción, los cuales tenían cercanía con el proyecto anterior: La ciudad del slime, El país del slime, La súper slime, El mundo del Slime... No obstante Mariane señaló: *—No vamos a hacer otra maqueta, porque ya hicimos una, sólo*

⁸⁶ Sánchez, A. (2019:21) Señala que la asamblea escolar es una reunión periódica que se realiza con la finalidad de presentar, comentar, analizar y resolver conflictos cotidianos, reconocer el esfuerzo y acciones de los compañeros y organizar el trabajo del grupo.

será para relajarnos. Podría llevar por nombre Creando slime — El grupo apoyó la iniciativa.

Puesto que habíamos realizado un proyecto con anterioridad con otro tipo de masa, los proyectos, Creando slime y La ciudad de la plastilina, tenían semejanzas. Para esta ocasión, la definición de tareas resultó un poco más sencilla, ya que coincidíamos nuevamente con algunas actividades, entre las que destacan: Investigar qué es, interrogar una receta y elaborar la masa elástica. En la siguiente sesión, de acuerdo con lo proyectado, los estudiantes asistieron con una ficha de trabajo dónde anotaron información en relación con la definición de Slime —*Es una especie de macilla blanda, moderna y casera que se puede moldear. El contacto con el slime es un método de relajación sensorial. Que los niños manipulen el slime con sus manos les ayuda a adquirir agilidad y destreza con sus dedos, a mejorar la motricidad fina y estimular la imaginación y creatividad*— Leyó en voz alta Jesús Vladimir.⁸⁷ Por su parte Amelie compartió: —*El slime fue un producto de juguete fabricado por Mattel, que se vendió en un bote de plástico y se introdujo en febrero de 1976. Consistía en un material viscoso no tóxico, blando y verde o de otro color, hecho principalmente de goma guar.*⁸⁸ Aquellas definiciones que fueron sumándose, nos permitieron construir un puente interdisciplinario que arribara en un proyecto de aprendizaje. Tan pronto interrogamos una receta, se elaboró una herramienta, en la que se especificó el uso de verbos en la redacción de este tipo de textos. Cabe resaltar que fue necesario revisar más de una, ya que casi en todas se requería el uso de bórax⁸⁹. En primer grado, una de las estudiantes había tragado una pila, por lo que necesitó hospitalización, una situación que la colocó en riesgo, por lo que tenía temor que nuevamente ocurriera algo similar cuando elaboraran el slime.

⁸⁷ ¿Qué es el 'slime'?. (11 de abril de 2018). ¿Qué es el 'slime'? La Vanguardia Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/20180411/442462813197/slime-blandiblu-moco-de-gorila.html>

⁸⁸ Wikipedia. (15 de mayo de 2023). Slime (juguete). Florida. Fundación Wikimedia, Inc. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Acerca_de

⁸⁹ El bórax es una sustancia constituida por sal de ácido bórico y sodio, usada en farmacia y en la industria, que se puede encontrar en estado natural.

El día de la creación del slime llegó, los niños y las niñas asistieron con todos los materiales especificados en la receta y pusimos manos a la obra. Con el uso de un proyector y la computadora, coloqué la receta a la vista de todos y les solicité leyéramos desde los materiales, para hacer un recuento de lo que no podía fallar en la fórmula, así como la lectura de las instrucciones paso a paso. Aunque el juego tuvo su aparición durante la década de los setenta, el uso del slime como juguete era popular entre los estudiantes, en particular aquel que se realizaba en casa.



Ese día jugaron slime con algunos compañeros de sexto grado que se encontraban en el patio y que por curiosidad habían entrado al aula para apoyar en la elaboración de la masa elástica. En esta ocasión no se organizó la socialización del proyecto, ya que se consideró que el cierre podría ser compartido posteriormente en un evento que tendría un alcance con toda la comunidad de la Club 20-30.

Después de crear el slime, lo siguiente era cerrar la Intervención Pedagógica. El propósito fue dar a conocer a la comunidad los proyectos elaborados durante el ciclo escolar, de manera que pensé en realizar una actividad que había llevado a cabo en años anteriores y que resultó interesante.

La feria de los proyectos

Pocos días después de concluir con el proyecto “Creando slime”, les comuniqué a los estudiantes la intención de compartir con la comunidad los proyectos realizados durante el año escolar. Para ello propuse que se formarían equipos de trabajo, cada uno de ellos tendría una actividad relacionada con los proyectos realizados durante el ciclo escolar. Les comenté que cada estudiante era libre de elegir el equipo con

el que quisiera colaborar. Con esta acción me pude percatar que no sólo formaban equipo con los compañeros con lo que se sentían más cómodos sino además buscaron pertenecer al proyecto de su preferencia.

Había proyectos difíciles de dar a conocer a la comunidad a partir de una feria, tal es el caso de la Era de los dinosaurios y La copa 2019, por lo que cada uno de los equipos elaboraron su propuesta de cómo hacerlo atractivo ante la comunidad. Mariane, quien fue la primera que dio la idea de conocer sobre dinosaurios, propuso exponer láminas con información relacionada con estos reptiles, las cuales estarían a la vista de todos y de las que ella daría explicación quienes se acercaran, además de entregar actividades impresas con el contenido y dibujos para colorear- Por su parte Dered y Pablo, apasionados del futbol, decidieron armar un futbolito con material de reúso. Para el proyecto de la Ciudad de la plastilina, se formaron más de un equipo, unos elaborarían masa y otro armarían cuerpos geométricos, como los que se formaron para realizar los edificios y casas de la maqueta. En el caso del slime había un grupo encargado de explicar el procedimiento y crear la masa elástica.

Lo siguiente era organizar quienes serían los invitados a la feria de los proyectos, por lo que inicialmente la idea era convocar a un sólo grupo. No obstante, los últimos días de clase, después de las evaluaciones, comienza a verse una gran cantidad de ausentismo en el plantel, por lo que se decidió hacer abierta la invitación a toda la escuela. El día del evento cada equipo colocó su mesa en el patio y se convidó a toda la comunidad a acercarse para participar en las actividades de su preferencia. Poco a poco, los estudiantes de todos los grados fueron sumándose, dando como resultado el involucramiento de toda la escuela.

Aquel evento fue el anuncio del término de la Intervención Pedagógica, un trayecto en el que poco a poco la vida cooperativa y democrática se fue instalando y en el notoriamente el interés y el entusiasmo fueron en ascenso. La participación de otros actores educativos que en ocasiones resultan espectadores, se habían sumado. El

deseo por compartir lo aprendido y revivir las experiencias se observó en la “feria de los proyectos” un evento que permitió una convivencia entre grados y del que todos se llevaron nuevos aprendizajes.



B. Informe General de la Intervención Pedagógica: Los resultados

A partir de los resultados de la aplicación del Diseño de Intervención Pedagógica, generada a través de la Investigación Biográfico-Narrativo se prosigue a la elaboración y presentación de un informe general, el cual tiene como propósito, complementar la investigación que se expuso anteriormente En este informe general se muestra de manera sintética el proceso de la investigación con respecto al fomento a la lectura llevado a cabo en un contexto específico con estudiantes de

segundo grado de educación primaria y que otorga confiabilidad y validez al trabajo presente.

Para ello se presenta, en un primer momento la metodología de la investigación, la cual dio paso para la definición y aplicación de un Diagnóstico Específico. Asimismo se expone el sustento teórico llevado a cabo a través de una investigación documental. Posteriormente se menciona la metodología de la Intervención Pedagógica, la cual ofrece una descripción de los proyectos de acción que se llevaron a cabo con los estudiantes. Por último se muestra los resultados de la aplicación del Diseño de Intervención Pedagógica.

1. Metodología de la investigación

El trabajo que se presenta es una investigación de corte cualitativo. En la metodología utilizada para la atención de un Diagnóstico Específico fue abordado a partir del empleo de elementos de la investigación- acción. Dicha aplicación permitió llevar a cabo un análisis de la situación referente al objeto de estudio, en la realidad, contribuyendo a identificar dónde está el problema y, a partir de los datos obtenidos de su análisis, trazar un camino que permitiera saber hacia dónde debía ser dirigida la investigación para proceder al Diseño de una Intervención Pedagógica en aras de mejorar el problema.

En la recolección de datos para llevar a cabo la investigación de una situación en el aula, en la que su delimitación de estudio era el Fomento a la lectura, se elaboró un diseño de Diagnóstico Específico, el cual partió de un muestreo no probabilístico decisional por cuota, compuesta por treinta estudiantes de primer grado de educación primaria. Para ello, se empleó como técnica la observación no participante y la entrevista, esta última dirigida a docentes frente a grupo; así como la aplicación de instrumentos como el cuestionario a estudiantes y padres de familia y la acción de una estrategia metodológica de acercamiento epistemológica al objeto de estudio.

Como ya se mencionó, una vez que el Diagnóstico Específico permitió delimitar y elaborar un planteamiento del problema, así como preguntas de indagación y supuestos teórico, se procedió al Diseño de una Intervención Pedagógica, que presenta propósitos y un listado de competencias, cuyo resultado de su aplicación derivó en su análisis e interpretación. Para llevar a cabo esto último se aplicaron elementos del enfoque biográfico-narrativo de Bolívar et al.(2001), el cual permite hacer inteligible la experiencia educativa del docente al incorporar y dar valor a su voz, así como de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Suarez et al (2007), empleando la técnica del relato único, esto es, la explicación y reflexión de una experiencia educativa que resultó en el desarrollo de siete episodios.

Finalmente, cabe destacar que para otorgar la confiabilidad de este análisis e interpretación, se empleó el uso de la observación participante, cuyo registro se llevó a cabo a través de un diario autobiográfico; una memoria de los acontecimientos a partir de notas de voz, fotografías, instrumentos de evaluación, un diario de grupo y trabajos de los estudiantes, los cuales podrán ser consultados en sus libretas.

2. El contexto y el Diagnóstico Especifico

La intervención pedagógica tuvo lugar en la Escuela Primaria “Club 20-30”, de Jornada Ampliada, con un horario que comprende de 8:00 a 14:30 horas, la cual se encuentra localizada en Calle 16 No. 19, esquina Blvd. Ernesto P. Uruchurtu en la colonia “El Rodeo”, ubicada al oriente de la Ciudad de México, en la alcaldía Iztacalco, cuya demarcación es considerada de alta marginación. Cuenta con una población de 300 niños distribuidos en once grupos.

El grupo y grado en el que se llevó a cabo la Intervención Pedagógica fue el 2º “A”, con veintinueve estudiantes de entre siete y ocho años de edad, conformado por

trece niñas y dieciséis niños cuyo interés en las actividades lúdicas y plásticas mostraron mayor inclinación, así como ser inquietos, platicadores y en una mayoría de los estudiantes con dificultades para relacionarse de manera pacífica.

Como ya se indicó, en el Diagnóstico Especifico se diseñó un cuestionario a los estudiantes con el propósito de conocer su acercamiento, voluntad, interés y gusto por la lectura, a partir de preguntas como: ¿con qué frecuencia lees sin que te lo pida un adulto?, ¿Qué haces cuando te gusta un libro?, Cuando tienes tiempo libre, ¿qué actividad prefieres realizar?, entre otras. Estos datos fueron contrastados con los obtenidos en otro cuestionario aplicado a los padres de familia para conocer su acercamiento a la lectura en sus hogares y en las entrevistas a los docentes, para comprender la participación de estos actores educativos en el fomento a la lectura en los niños.

Resultado del análisis de los datos obtenidos, se elaboró un planteamiento del problema, el cual dio paso a la construcción de unas preguntas de indagación, a los propósitos de investigación y a los supuestos teóricos basados en la estrategia de formativa de Pedagogía por Proyectos. En la siguiente figura se muestra los elementos enunciados.

Figura 15. Planteamiento del problema, pregunta de indagación y supuesto teórico general

Planteamiento del problema
Los estudiantes de segundo grado de la escuela primaria “Club 20-30” de jornada ampliada, ubicada en la alcaldía Iztacalco en la Ciudad de México, tienen poco acercamiento, participación e interés por la lectura, como una práctica cotidiana, ya que carecen de ambientes lectores que favorezcan esta situación. El desinterés aumenta cuando los docentes deciden qué se lee en el aula y se limitan a realizar prácticas como lectura en voz alta, sin previa preparación, y reportes de lectura cumplida sin motivación, dejando de lado el uso de estrategias para el fomento a la lectura. En casa quienes se hacen cargo de los niños carecen de tiempos y espacios lectores, delegando a la escuela la práctica de la lectura.

Preguntas de indagación	Supuestos teóricos
¿Qué estrategias favorecen el fomento a la lectura, en los estudiantes de segundo grado, de la Escuela Primaria “Club 20-30”?	La estrategia de ambientes lectores favorece el fomento a la lectura, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos, en los niños de segundo grado de la escuela primaria “Club 20-30”

3. Sustento teórico

En este apartado se aborda el sustento teórico que permitió dar soporte al desarrollo del Proyecto de Intervención Pedagógica. En primera instancia se da una breve descripción del estado del arte en torno al objeto de estudio, así como un recorrido de la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos, propuesta pedagógica que es base de la presente investigación y finalmente los aportes teóricos sobre el Fomento a la lectura.

Con respecto a los antecedentes sobre el Fomento a la lectura o el estado del arte se retomaron las siguientes cinco investigaciones:

Acciones docentes para propiciar el gusto por la lectura en niños de quinto grado de la autora Rosario Ramírez Arzate (2000). La estrategia “Leo, invento y me divierto” fue retomada para el presente Proyecto de Intervención Pedagógica, cuyo nombre llevo “Tiempo de lectura”.

La animación a la lectura en los alumnos de segundo grado de la maestra Olga Martínez Rodríguez (2011) de esta investigación se retoma la estrategia “Lectura compartida” en la que integrando grupos de lectura, se elegía a uno de los participantes para que lea en voz alta al equipo, mientras el resto escuchan y siguen la lectura con su vista.

Construcción de espacios de libertad lectora para promover el fomento a la lectura, en los adolescentes de primer grado, en la secundaria diurna No. 79 del D.F

realizado por Katia Penélope García Soria Ramírez (2014). La estrategia aplicada durante la Intervención Pedagógica fue abordar la lectura a través de una mirada lúdica, con la interrogación del texto “Ramón preocupón” y la confección de muñequitos quitapesares con material de casa.

Despertar el interés por la lectura en jóvenes de Educación Secundaria a través de un taller de cuentos escrito por Antonia Cruz López (2015) tesis en la que se plantea animar a los estudiantes a expresar sus opiniones sobre la lectura a partir del empleo del texto “Instrucciones para leer un cuento de un sentón” de Francisco Hinojosa.

La última tesis titulada *Leer en la escuela: una invitación a la recreación con estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Diurna No. 193, turno vespertino, en la Ciudad de México*, elaborada por Viridiana Rendón Vázquez (2017). Entre las principales estrategias retomadas para el Fomento a la lectura, se encuentran: “La canasta librera”, “Conversación casual” y “Canje y préstamo de libros para llevar a casa”.

Además de las cinco investigaciones anteriormente mencionadas, otro de los aportes teóricos que sirvió de base didáctica para el Proyecto de Intervención Pedagógica es la estrategia formativa de Pedagogía por Proyectos, con la cual se buscó promover la toma de decisiones conjunta en un entorno colaborativo y así crear una vida democrática en el aula. Fue a partir del desarrollo de proyectos, y la aplicación del Módulo de interrogación de textos, que permitió atender el objeto de estudio referente al Fomento a la lectura.

Para comprender la naturaleza de la lectura y sus mecanismos, se consultó autores que desde diversas posturas contribuyeron con la definición de leer, así como también en la orientación en el diseño y puesta en acción del Proyecto de Intervención Pedagógica. Por una parte, se encuentran aquellos que conceptualizan la lectura como un proceso cognitivo en el que interviene la interpretación y la

comprensión Cerrillo (2016), Solé (2007), Lomas (2017); por el otro, se hallan lo que la definen como una herramienta inmersa en la práctica social Garrido (1996), Ramírez (2018). En este sentido, la participación de elementos o mediadores hacen posible el carácter eminentemente social de la lectura, entre las que se encuentran: *la lectura en voz alta; la narración oral y finalmente las estrategias de animación o mediación a la lectura* (Ramírez, 2018). Todos estos elementos son fundamentales en el ejercicio del Fomento a la lectura; Argüelles (2006), Gómez (2008). Los elementos para el ambiente de la lectura fueron retomados de Chambers (2007).

Cada uno de los referentes que dieron sustento teórico a la Intervención Pedagógica, estuvieron presentes en la metodología de la intervención que en el siguiente apartado se abordará.

4. Metodología de la Intervención Pedagógica

El 20 de agosto de 2018 en el grupo 2° “A” de la escuela primaria Club 20-30 comenzó la intervención pedagógica, dando inicio con el *encuadre del curso* y la construcción, en coparticipación con los estudiantes del *Proyecto Anual*, con la guía de la pregunta *¿Qué quieren que hagamos juntos durante el año escolar?* y la implementación de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, las cuales permitieron preparar a los estudiantes para la vida cooperativa y democrática en el aula.

Como antesala para el trabajo por Pedagogía por Proyectos se llevó a cabo el proyecto titulado “Juntos es mejor”, tomando como referente Método por Proyectos. Una vez preparado las bases para la implementación de la Intervención Pedagógica es a partir de la formulación de la pregunta: *¿Qué quieren que hagamos juntos durante quince días?* cuando la atención al Fomento a la Lectura y el desarrollo de las actividades dentro del aula se llevan desde el marco de *Pedagogía por Proyectos*, a través de la construcción de cuatro proyectos diseñados por y para los estudiantes, partiendo desde sus intereses: “La era de los dinosaurios”, “La copa

2019”, “La ciudad de la plastilina” y “Creando slime”. De manera general, en las siguientes tablas se muestra una explicación breve sobre cada uno de los proyectos mencionados, iniciando con un desglose de las lecturas llevadas a cabo en voz alta y en plenaria, así como las realizadas a partir del módulo de Interrogación de textos, estas llevadas a cabo a partir de diciembre (ver figura 16) cuando se dio inicio la intervención pedagógica a partir de la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos.

En las siguientes tablas (ver figuras 17-20) se muestra el proceso de la elaboración de los proyectos de acción, desde su definición y planificación, hasta la culminación de los mismos, el cual comprende la visita, ejecución, exposición o elaboración de las propuestas realizadas en plenaria en la *Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y los roles*. Dentro de las mismas figuras, se hallan las tareas que fueron definidas en asamblea y su vinculación con el Fomento a la Lectura, así como el proyecto global de aprendizajes, el cual comprendió en el acercamiento a los estudiantes de los contenidos del programa oficial

Figura 16. Lecturas compartidas en plenaria y por Interrogación de textos

Periodo de realización	Proyecto de acción	Lecturas compartidas en plenaria	Lecturas atendidas por el Módulo de interrogación de textos
Diciembre-enero	La era de los dinosaurios	<ul style="list-style-type: none"> • Hay un diplodoco en la puerta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los dinosaurios.
Febrero	La copa 2019	<ul style="list-style-type: none"> • A Lucas todo le sale mal. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién se ha robado los balones? • Carta a Carolina • Dos invitaciones.
Marzo-mayo	La ciudad de la plastilina		<ul style="list-style-type: none"> • La plastilina. • Receta de plastilina casera.
Mayo-junio	Creando slime	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones para leer un cuento de un sentón. • Ramón preocupón. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el slime? • Receta para elaborar slime.

Figura 17. Proyecto “La era de los dinosaurios”

Definición y planificación del proyecto de acción	Proyecto global de aprendizajes	Realización de las tareas que han sido definidas y el fomento a la lectura	Elaboración final del proyecto de acción y evaluación
<p>Planteamiento de la pregunta: ¿Qué queremos hacer durante los próximos quince días?</p> <p>Registro en la herramienta de contrato colectivo</p> <p>Reparto y asignación de tareas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Investigar sobre los dinosaurios. Escribir una carta. Elaboración de un cartel. <p>Participación de todos los estudiantes en cada actividad.</p>	<p>Acercamiento a los estudiantes de los contenidos del programa oficial.</p> <p>Lengua materna</p> <ul style="list-style-type: none"> El cartel. Invitación a la lectura. Escribimos y compartimos cuentos. <p>Matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> Los meses. Construcción de figuras. Búsqueda de información. <p>Conocimiento del medio</p> <ul style="list-style-type: none"> Los animales y el lugar donde viven. 	<ul style="list-style-type: none"> Investigación individual de los dinosaurios. Lectura compartida del texto <i>Hay un diplodoco en la puerta</i>. Interrogación del texto Los dinosaurios Interrogación de una carta. Visita al parque ecológico Ehécatl. 	<ul style="list-style-type: none"> Visita al parque ecológico Ehécatl. Exposición con otros compañeros de la escuela. <p>Lo que aprendimos</p> <ul style="list-style-type: none"> Clasificación de los dinosaurios. <p>Como lo aprendimos</p> <ul style="list-style-type: none"> Búsqueda de información. Interrogación de textos.

Figura 18. Proyecto “La copa 2019”

Definición y planificación del proyecto de acción	Proyecto global de aprendizajes	Realización de las tareas que han sido definidas y el fomento a la lectura	Elaboración final del proyecto de acción y evaluación
<p>Planteamiento de la pregunta ¿Qué queremos hacer durante los próximos quince días?</p> <p>Registro en la herramienta de contrato colectivo</p> <p>Reparto y asignación de tareas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Investigar qué es futbol. Elaborar una carta para 2ºB. Invitación a los papás para el partido de futbol. Jugar futbol. <p>Participación de todos los estudiantes en cada actividad.</p>	<p>Acercamiento a los estudiantes de los contenidos del programa oficial.</p> <p>Lengua materna</p> <ul style="list-style-type: none"> Compartimos cuentos. La invitación. <p>Matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> La semana y el mes. Registro de tablas. Figuras geométricas. Medir longitudes. Búsqueda de información. <p>Conocimiento del medio</p> <ul style="list-style-type: none"> Juegos de ayer y de hoy. 	<ul style="list-style-type: none"> Documentación sobre qué es el futbol. Lectura compartida en voz alta <i>A Lucas todo le sale mal</i>. <p>Interrogación de los textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Quién se ha robado los balones? Carta a Carolina. Invitación 1 Invitación 2 <ul style="list-style-type: none"> Partido de futbol. 	<p>Partido de futbol.</p> <p>Lo que aprendimos</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar una carta. Realizar una invitación. Jugar futbol. <p>Como lo aprendimos</p> <ul style="list-style-type: none"> Estudiando sobre el futbol.

Figura 19. Proyecto “La ciudad de la plastilina”

Definición y planificación del proyecto de acción	Proyecto global de aprendizajes	Realización de las tareas que han sido definidas y el fomento a la lectura	Elaboración final del proyecto de acción y evaluación
<p>Planteamiento de la pregunta ¿Qué queremos hacer durante los próximos quince días?</p> <p>Registro en la herramienta de contrato colectivo</p> <p>Reparto y asignación de tareas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigar sobre la plastilina • Figuras de animales. • Cuerpos geométricos. • Crear figuras humanas. • Figuras de objetos. • Mirar un video de plastilina. • Ciudad de plastilina. <p>Reparto de actividades por equipo, de 4 a 5 integrantes.</p>	<p>Acercamiento a los estudiantes de los contenidos del programa oficial.</p> <p>Lengua materna</p> <ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información. • Fichas informativas. • El cuento y la fábula. <p>Matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • El candelario. • Construcción de cuerpos geométricos. <p>Conocimiento del medio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lugares en mi comunidad. • Reconocemos objetos y materiales. 	<p>Interrogación de los textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La plastilina. • Receta de plastilina casera. <p>- Visualización del video Pingu.</p> <p>- Elaboración de plastilina casera.</p> <p>- Trabajo en equipo para la realización de figuras de plastilina.</p> <p>- Armado y organización de la maqueta.</p> <p>- Exposición de la maqueta en el IV Escenario Comunicativo de la Intervención.</p>	<p>Exposición de la maqueta en el IV Escenario Comunicativo de la Intervención.</p> <p>Lo que aprendimos Cómo realizar plastilina casera.</p> <p>Como lo aprendimos Interrogación de una receta</p>

Figura 20. Proyecto “Creando slime”

Definición y planificación del proyecto de acción	Proyecto global de aprendizajes	Realización de las tareas que han sido definidas y el fomento a la lectura	Elaboración final del proyecto de acción y evaluación
<p>Planteamiento de la pregunta ¿Qué queremos hacer durante los próximos quince días?</p> <p>Registro en la herramienta de contrato colectivo</p> <p>Reparto y asignación de tareas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigar qué es slime. • Revisar una receta de slime. • Elaborar slime. • Elaborar slime con 5ºB <p>Pablo y Mariane, responsables de llevar al aula la receta.</p>	<p>Acercamiento a los estudiantes de los contenidos del programa oficial.</p> <p>Lengua materna</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar información. • Signos de puntuación. • Escribimos fichas. <p>Conocimiento del medio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las diversiones de ayer y hoy. • Reconocemos objetos. 	<p>Investigación individual sobre el slime.</p> <p>Interrogación de los textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es el slime? - Receta para elaborar slime. <p>- Elaboración del slime.</p>	<p>Elaboración del slime.</p> <p>Lo que aprendimos Elaborar slime</p> <p>Como lo aprendimos Interrogación de una receta. Practicar en varias ocasiones la receta.</p>

Como último punto del presente Informe final, se muestran los resultados del trayecto de la Intervención Pedagógica referente al Fomento a la lectura y del trabajo a partir de la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos. La evaluación se realizó en conjunto con los estudiantes, con el propósito de generar en ellos una reflexión sobre su proceso de aprendizaje, así como el trabajo realizado en coparticipación con sus compañeros.

5. Los resultados

Para llevar a cabo una evaluación a los proyectos realizados durante el periodo de la Intervención Pedagógica, se diseñaron y se pusieron en acción un conjunto de instrumentos que permitieron dar cuenta y seguimiento de los progresos de los estudiantes en relación con su acercamiento y participación en actividades de lectura, así como su involucramiento con el trabajo que se realizó en equipo y desde la puesta en práctica de la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos.

La aplicación de los instrumentos de evaluación se llevó a cabo en diferentes momentos de la Intervención Pedagógica, así como para diversos propósitos, como es el caso de la escala de valoración actitudinal (figuras 21 y 22) en la que tenía como objetivo que el estudiante valore y realice una autoevaluación de su actitud para el trabajo en equipo. El ejercicio de este instrumento, que tuvo aplicación al término de cada proyecto de acción, resultó oportuno para la reflexión de las relaciones con sus compañeros en beneficio del desarrollo de las actividades y del ambiente en el aula.

Figuras 21 y 22. Escala de valoración actitudinal para el trabajo en equipo

Autoevaluación				Autoevaluación			
Escala de valoración actitudinal para el trabajo en equipo				Escala de valoración actitudinal para el trabajo en equipo			
Nombre: <u>Betsy</u>				Nombre: <u>Ximena Zambrano</u>			
CUANDO PARTICIPO EN EQUIPO	SI	NO	A VECES	CUANDO PARTICIPO EN EQUIPO	SI	NO	A VECES
Comparto los materiales de clase	✓			Comparto los materiales de clase			✓
Respeto las opiniones de los demás	✓			Respeto las opiniones de los demás	✓		
Escucho a los demás sin interrumpir	✓			Escucho a los demás sin interrumpir			✓
Expreso mis opiniones	✓			Expreso mis opiniones	✓		
Escucho con atención a los demás	✓			Escucho con atención a los demás	✓		
Cumplo con los acuerdos en equipo	✓			Cumplo con los acuerdos en equipo	✓		
Realizo propuestas para elaborar el trabajo	✓			Realizo propuestas para elaborar el trabajo	✓		
Me esfuerzo para hacer bien las actividades	✓			Me esfuerzo para hacer bien las actividades	✓		
Incluyo a todos en el trabajo en equipo.	✓		✓	Incluyo a todos en el trabajo en equipo.			✓
Utilizo adecuadamente el material de trabajo	✓			Utilizo adecuadamente el material de trabajo	✓		
TOTAL				TOTAL			

Fuente: Herramienta elaborada con base en las orientaciones para la autoevaluación actitudinal del libro de texto.

Además de la aplicación de un instrumento para la evaluación de trabajo en equipo, también se empleó una guía de observación para el tiempo de lectura, actividad realizada en el aula de tiempo variable (figura 23). El uso de este instrumento tuvo lugar en tres diferentes momentos de la Intervención Pedagógica. La primera tuvo lugar en el primer tiempo de lectura, la segunda en el mes de febrero y la tercera, al cierre de la intervención. Con su implementación, se permitió conocer el avance y la participación de los estudiantes en actividades de lectura.

Figura 23. Guía de observación para tiempo de lectura

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EL TIEMPO DE LECTURA																		
(1) Nunca (2) Casi siempre (3) Siempre																		
ESTUDIANTE	MUESTRA INTERÉS EN LA LECTURA			TERMINA LA LECTURA DEL TEXTO.			COMENTA LA LECTURA REALIZADA			ESCUCHA ATENTO A SUS PARES			RECOMIENDA LIBROS			PARTICIPA CON FRECUENCIA DEL TIEMPO DE LECTURA		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
ALIN GUADALUPE		x				x			x			x			x			X
PABLO JESÚS			x			x			x			x			x			X
MARÍA FERNANDA		x				x			x					x				X
MELANIE DENISSE			x			x						x					x	X
LIBNI AMISADAI			x			x						x					x	X
EMERICK YAEL	x					x			x			x					X	
ÁNGEL GAEL		x				x						x			x			X
AMELIE JULIETA			x			x						x					x	X
ALLISON ABIGAIL			x			x						x					x	X
ODIN ISRAEL		x				x			x					x				X
ROSA ADAMARIS		x				x						x						X
BETZY		x				x			x					x				x
SANTIAGO LÓPEZ		x				x			x					x				X
MARIANNE			x			x								x				X
DITER		x				x								x				X
DAMIAN YAMIL		x				x			x					x				X
JESÚS VLADIMIR			x			x								x				X
CARLOS SEBASTIÁN		x				x						x						X
ESTRELLA	x					x						x						x
JOSUÉ		x				x						x						X
DAFNE			x			x								x				X
FRIDA DANAE		x				x						x						x
AXEL GAEL		x				x			x					x				X
IAN ASIEL		x				x			x					x				X
XIMENA			x			x								x				x
SANTIAGO SOLÍS			x			x								x				X
DERED		x				x								x				X
GEOVANNY		x				x								x				X
JUAN		x				x								x				x

Fuente: Elaborado con base en los elementos que propone Spinner, (2009:58) de una grilla de observación

Por último, se empleó una rúbrica para evaluar la voluntad y gusto en la lectura de diversos textos para compartirlos con otros (Figura 24). Su implementación, sirvió para conocer el conocimiento y acercamiento de los estudiantes de los diferentes tipos de texto y su interés por compartirlo con sus compañeros a partir de una reseña escrita. Ejemplo de la aplicación de este instrumento, se halla en la actividad de la recomendación de un cuento.

Figura 24. Rúbrica para evaluar la voluntad y gusto en la lectura de diversos textos para compartirlos con otros

ESTUDIANTE	CONOCE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DIVERSOS TEXTOS			SELECCIONA TEXTOS DE SU INTERÉS			LEE VARIADOS TEXTOS DE ACUERDO A SUS INTERÉS, VOLUNTAD Y GUSTOS			COMPARTE EL CONTENIDO DE LOS TEXTOS MEDIANTE UNA RESEÑA		
	siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
ALIN		X		X			X			X		
PABLO		X		X			X			X		
MARIA		X		X			X			X		
MELANIE	X			X			X			X		
LIBNI	X			X			X			X		
EMERICK			X		X			X				X
ÁNGEL		X			X			X			X	
AMELIE	X			X			X			X		
ALLISON	X			X			X			X		
ODIN		X			X			X			X	
ROSA		X		X			X			X		
BETZY		X			X			X		X		
SANTIAGO L			X		X			X			X	
MARIANNE		X		X			X			X		
DITER		X			X			X			X	
DAMIAN		X			X			X			X	
JESUS	X			X			X			X		
CARLOS		X			X			X			X	
ESTRELLA			X			X				X		
JOSUE		X			X			X				X
DAFNE	X			X			X				X	
FRIDA		X			X			X		X		
AXEL		X			X			X			X	
IAN			X			X			X		X	
XIMENA		X			X			X		X		
SANTIAGO S	X			X			X			X		
DERED		X			X			X			X	
GEOVANNY		X			X			X			X	
JUAN			X			X			X			X

El trayecto de la Intervención Pedagógica tuvo momentos sinuosos, en lo referente a la convivencia y trabajo en equipo de los estudiantes, en su comunicación y establecimiento de acuerdos. La escuela, presentaba una situación jurídica ante la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI) relacionada directamente con el grupo por una situación de gravedad que tuvo lugar en el ciclo anterior y que aún en los primeros meses del nuevo año escolar continuaba en seguimiento.

El desafío de concretar proyectos y asumir el compromiso con los estudiantes, en específicos aquellos relacionados con las salidas del plantel representó un reto que en ocasiones parecía casi imposible lograr, puesto que implicaba un costo y el convencimiento no sólo de los integrantes del grupo, sino también de las madres y los padres de familia, quienes además serían los acompañantes, dado que tendrían lugar el fin de semana.

La modificación de actividades en el *contrato colectivo*, por la renuente participación de otras compañeras docentes en actividades “extras” no correspondientes a lo marcado en el Plan de Estudios; la delimitación de espacios en el plantel para el desarrollo de actividades y la carga administrativa en la que parece ostentarse como prioridad entregar resultados y demostrarlo.

Cada uno de los retos u obstáculos que se presentaron dieron paso a alternativas y en la reconfiguración de la práctica docente, las cuales permitieron reflexionar sobre el trayecto de la Intervención Pedagógica. En el siguiente apartado, se ofrece un conjunto de conclusiones en torno al camino recorrido durante la aplicación del Fomento a la lectura y de la estrategia de Pedagogía por Proyectos.

CONCLUSIONES

Después de mostrar el trayecto realizado durante el presente trabajo de investigación, primero, desde un panorama internacional y nacional del Fomento a la Lectura, así como los resultados de un Diagnóstico Específico y una presentación de los aportes teóricos referente al objeto de estudio, que condujeron al Diseño de un Proyecto de Intervención Pedagógica y de los cuales sus resultados fueron expuestos con anterioridad, a continuación, se ofrece fin y terminación de la investigación con la aportación de ideas y reflexiones de los resultados obtenidos de su diseño e implementación en un grupo de estudiantes de segundo grado.

- A partir del empleo de la base didáctica de Pedagogía por Proyectos en la construcción de un diseño de Intervención Pedagógica así como la implementación de estrategias de Fomento a la Lectura, fue posible observar en los estudiantes de segundo grado de la escuela primaria Club 20-30, un interés y participación en la lectura, al tener un acercamiento a los espacios destinados para esta práctica, tales como la biblioteca de aula y escolar así como a los diferentes portadores de lectura, como cartas, invitaciones, carteles recomendaciones de un texto, libros y revistas.
- La implementación del tiempo de lectura, que consistió en destinar minutos de la jornada escolar para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de leer u hojear, ya sea individual o en compañía algún material de lectura de su interés de la biblioteca de aula o de su casa. Asimismo, la puesta en marcha de otros elementos indispensables del ambiente de lectura como leer en voz alta para los estudiantes o una biblioteca bien elegida, dio como resultado un acercamiento gradual a los espacios destinados a esta actividad, transformándola en un ejercicio cotidiano, el cual permitió abrir nuevos espacios para la participación y el disfrute.

- Partiendo de la instauración de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, entre las que se hizo presente la lista de asistencia, el cuadro de cumpleaños y responsabilidades, el reacomodo del mobiliario, las normas de convivencia y la instalación de un rincón de lectura, así como la exploración de otros espacios como la biblioteca escolar y la implementación de estrategias de acercamiento a la lectura, dio paso a la apertura de nuevos ambientes lectores, así como una reconfiguración del uso de estos espacios, como entornos de esparcimiento y de convivencia con diferentes miembros de la comunidad escolar y del dogma de la lectura.
- La apertura de ambientes lectores, derivó en un cambio en la forma de leer, tanto en el entorno físico (circunstancia) como en las actitudes de los estudiantes al llevar a cabo el ejercicio de la lectura (disposición) así como el qué leer, lo que representó en un creciente interés y en un libre acceso a la lectura, dejando de ser el docente quien decida lo que se lee en el aula y permitiendo al estudiante la libertad de elegir su lectura entre diversas posibilidades.
- La lectura en voz alta como herramienta de mediación para el Fomento a la Lectura, es considerada una de las más importantes para despertar el interés en los estudiantes; sin embargo, esta no debe ser empleada como un ejercicio rutinario sin planificación. La lectura en voz alta, implicó una selección de los materiales a leer y una preparación que evite improvisaciones.
- Acercar a los estudiantes a la lectura, implicó abandonar practicas docentes que por mucho tiempo han estado arraigadas en la tradición educativa, como es el caso de los reportes de lectura, que en repetidas ocasiones fungen como un medio para vigilar que los niños realmente cumplen con la tarea, aunque no signifique necesariamente que se haya realizado una lectura con voluntad e interés. La omisión de estos reportes, permitió que los estudiantes tuvieran la libertad de tomar de la biblioteca de aula el libro de su preferencia, sin el compromiso de entregar un reporte a cambio de su lectura, lo que favoreció a un mayor el disfrute.

- El empleo de Pedagogía por Proyectos, el cual tuvo su preparación desde las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, así como la elaboración en coparticipación con los estudiantes del Proyecto Anual, el cual se conformó con las siguientes propuestas: hacer dibujos juntos, estudiar mucho, hacer tarea, hacer caso a la maestra, jugar, ver tele, trabajar con plastilina, ir a un paseo, hacer carreras de relevos, jugar futbol y béisbol y por último, comer juntos. y posteriormente con las propuestas para los proyectos de acción (La era de los dinosaurios, La copa 2019, La ciudad de la plastilina y Creando slime), dio como resultado atender los intereses de los estudiantes, lo que representó en una motivación para acercarse a la lectura a partir de lo que consideran valioso y relevante para su aprendizaje.
- El uso de estrategias para el Fomento a la Lectura, permitió conformar un diseño de acciones organizadas encaminadas a promover el acceso y acercamiento de los estudiantes a la biblioteca de aula y escolar, así como a la búsqueda de otras fuentes, con el propósito de satisfacer su curiosidad.
- La implementación del tiempo de lectura y la instalación de espacios lectores coadyuvaron a que los estudiantes miraran a la lectura como una actividad que puede ser llevada de manera libre, sin restricción de tiempos, modos y espacio, logrando inclusive practicarla fuera del contexto áulico.
- La lectura en voz alta, la selección de textos no improvisados considerados desde sus intereses, la creación de ambientes lectores, la visita de espacios que invitan al disfrute de la lectura, el empleo de un tiempo de lectura y la libertad para realizarla de acuerdo a sus gustos y necesidades, la invitación de otros miembros de la comunidad escolar como los padres de familia para compartir lecturas y momentos de esparcimiento y de convivencia, fueron estrategias que favorecieron el Fomento a la Lectura en los estudiantes de 2° A.

- Mirar el tiempo de lectura como parte esencial del ambiente de lectura y no como un momento que sólo tienen quienes han cumplido con todas sus actividades, permite propiciar el interés lector y la forma de decisión por leer cierto tipo de texto, así como un derecho que tienen todos y no sólo algunos. Abandonar la creencia de que la lectura debe realizarse de forma solemne, un ejercicio exclusivamente individual y ordenado, en el que se debe iniciar desde la hoja uno hasta culminar, reconocer el derecho de que el lector puede picotear o saltarse páginas.
- Tomando como referencia los resultados del Diagnóstico Específico en el que a partir de la aplicación de diversos instrumentos, se realizó una pesquisa a los diferentes miembros que conforman la comunidad escolar, entre los que se encuentran a los padres de familia en relación al involucramiento y participación en el Fomento a la Lectura. A partir del diseño de proyectos de acción con base en los intereses de los estudiantes, los padres de familia gradualmente se integraron al trabajo que se realizaba en el aula, dando relevancia a su figura como promotores de lectura, convirtiéndose en mediadores, al compartir con sus hijos momentos de lectura y acompañándoles en cada uno de los proyectos, lo que contribuyó a la motivación de los pequeños para su participación en beneficio del grupo.
- Propiciar el interés de los estudiantes en la lectura requirió que los involucrados participen en actividades creativas como la instalación de ambientes lectores, principalmente de la biblioteca de aula, con la organización de los materiales y la creación de un nombre para este espacio, así como en la materialización de lo aprendido, como fue en la elaboración de una recomendación de un texto y en la confección de muñequitos quitapesares, a partir de la lectura de *Ramón preocupon*, visitas en diferentes lugares que invitan a disfrutar de la lectura como una actividad divertida, recreativa y placentera.
- El uso del Módulo de interrogación de textos, como parte de la estrategia de Pedagogía por Proyectos, contribuyó a que los estudiantes mejoraran en la

comprensión de un texto, así como en el conocimiento de las características del mismo, pues esto se observó en la interpretación y reflexión de las lecturas revisadas en plenaria. La interrogación de textos permitió colocar al estudiante en un doble desafío, primero en la construcción de la comprensión del texto y en la reflexión misma de la actividad, esto es, ¿Cómo han logrado comprender el texto? Dando como resultado el diseño de nuevas herramientas de referencia sobre lo aprendido.

- Como refiere Garrido *El gusto por la lectura no se enseña, se contagia*. Las prácticas de lectura en voz alta, así como llevarla a cabo en plenaria o grupos pequeños, creó en el estudiante el interés por participar en actividades relacionadas con este ejercicio. Con ello, se fomentó la voluntad y el gusto en la lectura de diversos textos para compartirlos con otros como fue en el caso de la recomendación de un cuento, esto les permitió conocer las características de los diversos textos, así como seleccionarlos de acuerdo con su interés
- La voluntad y el interés por la lectura, se vio reflejado cuando los estudiantes compartían los textos que leían, comentando a sus compañeros el contenido de la lectura, así como la valoración de la lectura en voz alta que se realizaba dentro del aula, ya sea de un compañero o del docente.
- La práctica de la lectura constante en el aula y fuera de ella derivó en la experiencia de leer de manera libre y motivada en diferentes ámbitos para satisfacer su propio interés. Su acercamiento con el acervo de la biblioteca incrementó sus conocimientos para elegir libros de su interés, emplear un tiempo de lectura de manera autónoma y recurrir de manera libre a la lectura tanto en casa como en la escuela.
- La estrategia didáctica, de la cual fue base para la Intervención Pedagógica, permitió el trabajo cooperativo entre los estudiantes y la vida democrática dentro del salón de clase, así como relaciones horizontales, donde todos los acuerdos se realizaron en asamblea. La organización del trabajo generó el

involucramiento de otras figuras de la comunidad escolar, como es la directora del plantel, padres de familia y docentes.

- La elaboración de la tesis, a partir de la metodología presentada, me permitió reorientar la práctica educativa, asumirme como un docente- investigador, capaz de resignificar y reconfigurar la labor de educadora, pensar en que es posible crea una relación horizontal y democrática con los estudiantes, considerar sus intereses y hacerles partícipes en la construcción de su aprendizaje así como involucrar a la comunidad escolar. En la misma línea, el Fomento a la Lectura representó el replanteamiento de prácticas presentes por décadas en la escuela, las cuales han mermado en la voluntad e interés por la lectura. Considerar los elementos indispensables para su participación y valorizar la *Circunstancia* y la *Disposición* con la que se lleva a cabo.

REFERENCIAS

Bibliográficas

Álvarez-Gayou. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Argüelles J. (2006). *Ustedes que leen: controversias y mandatos, equívocos y mentiras sobre el libro y la lectura*. México: Océano

Argüelles J. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. México, D.F: OCEANO

Bitskoff, A. (2013). *Hay un diplodoco en la puerta*. México: Ediciones Larousse Infantil

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.

Carvajal y Ramos. (1999) *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* España: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clases*. Barcelona: Anagrama

Cembranos, M. y Bustelo. (1989). *La animación sociocultural. Una propuesta metodológica*. Madrid. Ed. Popular.

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Ciudad de México: FCE

Chambers. A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: FCE

Cruz, A. (2015). *Despertar el interés por la lectura en jóvenes de Educación Secundaria a través de un taller de cuentos (tesis de maestría)*. México: UPN

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo *Método de proyecto como técnica didáctica*. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Dirección de Materiales Educativos (1981). *Mi libro de segundo. Lecturas*. Secretaría de Educación Pública: México.

Donoso, P. (2012). *El diario de Ada*. Quito, Ecuador: Libresa

- Fabra, M. (1973). La nueva pedagogía. Barcelona: Biblioteca Salvat
- Ferraro, R. (2001). La marcha de los locos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Frank, A. (2002). El diario de Ana Frank. México: Selector
- Gamboa, G. (1979) Política y legislación Educativa. México: Ediplesa, tomo I.
- García, K. (2014). Construcción de espacios de libertad lectora para promover el fomento a la lectura, en los adolescentes de primer grado, en la secundaria diurna No. 79 del D.F (tesis de maestría). México: UPN
- Garrido, F. (1996). Cómo leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer. México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura A.C.
- Garrido, F. (2005). La necesidad de entender. México: Norma
- Garrido, F. (2012). Manual del buen promotor, México: CONACULTA
- Garrido, F. (2014). El buen lector se hace, no nace. México: PAIDÓS
- Gimeno, S. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno, José, 2008, comp. Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo?, Madrid, Morata
- González, T. (Coord.). (2023). Relatos con aroma a escuela. México: kaleidoscopio
- Hernández, S. (2014). Metodología de la investigación. México: McGRAW-HILL
- Jolibert, J y Jacob, J. (2006). Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. México: J.C. Sáez.
- Jolibert, J y Sraïki, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: Manantial.
- Latorre, A. (2005). La investigación acción. Barcelona, España: Grao.
- Lavín, M. (2013). Leo, luego escribo. México: Lectorum

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE

Lockwood, M. (2011). Promover el placer de leer en la Educación Primaria. España: Morata

Lomas, C. (2017). El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación. España: Santillana

Lozano, L. (1997). Técnicas dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje grupal. México: Libris

Lozano, L. (2003). Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura. México: Libris.

Majchrzak, I. (2004). Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio (Maestros y enseñanza), Ciudad de México/Buenos Aires/Barcelona: Paidós

Malagón y, Montes. (2005). Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños. México: Trillas

Martínez, R. (2011). La animación a la lectura en los alumnos de segundo grado (tesis de maestría) México: UPN

Mata, J. (2009). Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable. Barcelona: Graó.

Miret, K. (2015). La asquerosa enciclopedia. México, D. F.: Planeta

Miret, K. (2016). La tenebrosa enciclopedia. México, D. F.: Planeta

Münch, L., Ángeles E. (2009). Métodos y técnicas de investigación. México: Trillas.

Olmos, A. y Carrillo, A. (2009). Juego y alfabetización. Bases para un diseño educativo cultural vygotskiano. México: UNAM/Porrúa

Penac, D. (2010). Como una novela. Bogotá: Norma

Peredo, M. (2005). Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos. México: PAIDÓS

Petit, M. (2008). Una infancia en el país de los libros. Barcelona, España: Océano

Pimentel, L. (1998). El relato en perspectiva. México: Siglo XXI Editores/UNAM

Ramírez, A. (2000). Acciones docentes para propiciar el gusto por la lectura en niños de quinto grado (tesis de licenciatura). México: UPN

Ramírez, N. (2018). *¿Y si leemos?* Ciudad de México: Manoj De Ideas

Rendón, V. (2017). Leer en la escuela: una invitación a la recreación con estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Diurna No. 193, turno vespertino, en la Ciudad de México (tesis de maestría). México: UPN

Sánchez, A. (2019). La asamblea escolar. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, A.C.

Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura, Barcelona, Graó

Spiner, E. (2009). Taller de lectura en el aula. Cómo crear lectores autónomos. Argentina: Novedades Educativas

Villoro, J. (2006). Dios es redondo. México: Planeta México

Villoro, J. (2008). El taxi de los peluches. México: SM DE EDICIONES

Woods, P. (1989). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Paidós: Barcelona, España.

Hemerográficas

Aranda, L. (7 de enero de 2015). El fomento a la lectura en México. La Jornada. nd

Caso-Fuertes, A. M., & García-Sánchez, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492.

Cervantes Castro, R. D., Pérez salas, j. A. Y Alanís Cortina, m. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del plantel n° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, sociotam*, xxvii(2), 73-114.

Gómez, A. (2008). La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima: Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica. Revista mexicana de investigación educativa, (13)

Nuñez, C. (19 de enero de 2009) ¿Para qué sirve el estudio socioeconómico? El Universal. nd

Ocanto, S, (2009). La creación de imágenes mentales y su implicación en la comprensión, el aprendizaje y la transferencia. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 10(2), 243-253.

Ortiz, M. (2014). La plastilina. Algarabia , (4), pp.20-21,

Suárez, D. (2006, Vol. 5. Núm., 15 primavera). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares. México: En revista Entre maestr@s. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional.

Digitales

Alaníz, C. (2008) ponencia “La influencia del extranjero en la educación: FMI, MB, OCDE y todos los demás. En Ponencia presentada en el Coloquio: Mitos y realidades de la política mexicana organizado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM del 6 al 9 de mayo de 2008.

CERLALC. (2017). Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades. Colombia: 2017, págs.68.70

CONACULTA, (2015) Encuesta nacional de Lectura y Escritura. México, pp. 28

González, T. (2014). Pedagogía por Proyectos. Un camino formativo entre docentes y estudiantes. México: Consejo de Transformación Educativa.

Molina, A. [FILIJ MÉXICO]. (2016 agosto 15). Conferencia con Alicia Molina en la 35 FILIJ. [Video]. Recuperado de <https://youtu.be/iV6xaGYaCdQ>

Moreno, J. (31 de mayo de 2023). El elefante Bernardo. México. Guía infantil Recuperado de <https://www.guiainfantil.com/1079/cuento-infantil-el-elefante-bernardo.html#header0>

Ramírez, E. (2011) México lee: Programa Nacional de fomento para la lectura y el libro. México, D.F., México, pp. 13

Rodríguez, E. (15 de junio de 2023). ¿Quién se ha llevado los balones? Cuentos cortos.com. Recuperado de <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/quien-se-ha-llevado-los-balones>

Secretaría de Cultura (2017). Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018. Ciudad de México, págs.15- 26

Secretaría de Educación Guerrero. (15 noviembre, 2018). "Déjame que te lea" en el Día Nacional del Libro: Felipe Garrido. Chilpancingo de los Bravos, Guerrero. La guía del maestro, Recuperado de <https://www.seg.gob.mx/difusioneducativa/?p=2564>

Secretaría de Educación Pública (2008) Programa de Fomento para el Libro y la Lectura: México lee. México.

Secretaría de Educación Pública (2013) Estrategia Nacional En mi escuela todos somos lectores y escritores. México.

Villoro, J. [FILIJ MÉXICO]. (2020 noviembre 13). La aventura de leer. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/live/THt-WrLziu8?feature=share>

Viñas, M. (2015). Hábito lector y promoción de la lectura en bibliotecas. Letras, 1 (1), 67-71. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8495/pr.8495.pdf

Páginas web

<http://cerlalc.org/es/quienes-somos/>

Documentos oficiales

Acuerdo No. 304. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 16 de noviembre de 2001

Acuerdo No. 592. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 19 de agosto de 2011

Secretaría de Educación Pública (2004). Plan de Estudio. Educación Básica. México.

Secretaría de Educación Pública (2006). Plan de Estudio. Educación Básica, México.

Secretaría de Educación Pública (2009), plan de Estudios. Educación básica, México.

Secretaría de Educación Pública (2010a) Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010. Ciudad de México

Secretaría de Educación Pública (2010b). Estándares Nacionales de Habilidad Lectora. México.

Secretaría de Educación Pública (2011) Plan de Estudios. Educación básica. México

Secretaría de Educación Pública (2017) Modelo Educativo, Ciudad de México, México.



ANEXOS

ESCUELA PRIMARIA 41-1945-203-28-X-017

“CLUB 20 30”

ESTUDIO SOCIOECONÓMICO

Estimado padre, madre de familia o tutor lea atentamente cada pregunta y responda con sinceridad. La información será utilizada para atender mejor a su hijo(a). Las respuestas son anónimas, por lo que no es necesario anotar el nombre del alumno.

I. DATOS GENERALES

Marque con X o escriba la(s) respuesta(s) según el caso.

Sexo: Hombre <input type="checkbox"/>	Mujer: <input type="checkbox"/>	Edad: _____
Parentesco con el estudiante: _____		

1. ¿En qué colonia se encuentra su domicilio? _____

2. ¿Con qué servicios cuenta su colonia? Puede marcar más de una.

Agua Drenaje Electricidad Pavimento Alumbrado
Vigilancia Centros deportivos y/o recreativos Centros de salud

3. ¿Cuál de los siguientes conflictos considera que se presenta en su comunidad?

Drogadicción Robo a transeúnte Secuestro
Robo a casa/habitación Venta de droga Violación

4. ¿Cuánto tiempo tarda en llegar de su domicilio a la escuela?

De 10 a 15 min De 16 a 30 min De 31 min a 1 hora Más de 1 hora

5. ¿Qué transporte utiliza para llegar a la escuela?

Transporte público Transporte escolar Bicicleta
Auto particular Caminando Otro (especifique): _____

II. DATOS FAMILIARES

6.- ¿Con quién vive su hijo/a?

Papá, mamá Mamá, Papá, Otros
 Hermanos. Hermanos. Hermanos. Especifique _____

7. Llene la siguiente tabla

Familiar	Edad	Ocupación	Último grado de estudios
Papá			
Mamá			
Hermano 1			
Hermano 2			
Hermano 3			

8. ¿De quién depende económicamente el estudiante?

Papá Mamá Ambos Otros
 Especificar _____

9. después de la jornada escolar del estudiante, ¿Quién se hace responsable de su cuidado en las tardes?

Papá Mamá Hermanos Tíos abuelos Otros
 Especificar _____

10. ¿Cuál de las siguientes actividades realiza con más frecuencia el fin de semana?

Visitar un familiar Labores domésticas Ver T.V Hacer ejercicio

Leer Asistir actividades culturales (Conciertos, teatro, museos, bibliotecas)

Actividades recreativas (parques, plazas comerciales, cine)

Otras (especifique): _____

11. ¿La familia cuenta con algún servicio médico? Sí No

IMSS ISSSTE SEGURO POPULAR ISSEMYM

OTROS: _____

III. VIVIENDA

12. - ¿La casa que habita es?

Propia Rentada Prestada

13. ¿En qué tipo de casa vives?

Casa Departamento Vecindad Otro _____

14. ¿De qué material está hecha tu vivienda?

Concreto Madera Lámina Cartón

Otro. _____

15. ¿Con cuál de los siguientes servicios cuenta su vivienda?

Agua Electricidad Drenaje Teléfono Gas

Servicio de Internet Televisión de paga Calentador solar

16. ¿Cuál de los siguientes aparatos eléctricos cuenta en su casa? Puede marcar más de una.

Computadora Tablet Teléfono celular Pantalla

Consola de videojuego

17. Indique los espacios que tiene en su vivienda

- Recámara Si () No () No. de habitaciones _____

-Baño Si () No () No. de sanitarios _____

-Sala Si () No ()

-Cocina Si () No ()

-Comedor Si () No ()

-Patio Si () No () ¿Cuántos? _____

-Estudio Si () No ()

18.- ¿Cuántas personas viven en casa? _____

IV. ASPECTO ECONÓMICO

19. ¿Quién sostiene principalmente los gastos familiares?

Mamá y Papá Mamá Papá

Otros. Especifique: _____

20. Escriba qué porcentaje de sus ingresos mensuales destina para cada aspecto:

Gastos de vivienda: _____ Servicios: _____ Alimentación: _____

Transportes: _____ Educación: _____ Salud: _____

Actividades recreativas: _____

21. ¿Recibe apoyo de algún programa social? Si () No ()

¿Cuál? _____

V. DATOS DE SALUD Y CONDICIÓN DEL ESTUDIANTE

22. ¿Padece su hijo alguna enfermedad? Si () No ()

¿Cuál? _____

23. ¿Pertenece a algún grupo indígena? SI () NO ()

24. ¿Habla alguna lengua indígena? Si () No ()

¿Cuál? _____

25. ¿Presenta alguna discapacidad? Si () No ()

¿Cuál? _____

26. ¿Utiliza actualmente el servicio de la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI)?

Si () No ()

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

Estudiante lee las siguientes preguntas y marca con una X la respuesta de tu preferencia

Nombre: _____	Edad: _____
----------------------	--------------------

1. ¿Con quién vives?

Papá, mamá y hermanos Mamá y hermanos Papá y hermanos
Abuelos

2. ¿Con quién te quedas después de la escuela?

Hermanos Mamá Papá tíos Abuelos
Otros. _____

3. ¿Quién te ayuda a realizar tus tareas?

Hermanos Mamá Papá tíos Abuelos Nadie

4. ¿En qué espacio realizas tu tarea?

Comedor sala recámara Trabajo de mi mamá/papá

5. Antes de acudir a la escuela, ¿desayunas? SI NO

6. ¿Qué comes en el recreo?

Lonche cooperativa nada

7. Cuando me porto mal, en casa mi mamá o mi papá...

Me regañan Me pegan Me castigan No pasa nada

CUESTIONARIO SOBRE LECTURA

1. ¿Consideras que sabes leer? Sí NO
2. ¿Te gusta leer? Sí NO
3. ¿Alguien lee contigo en casa? Sí NO
4. ¿Tienes libros de cuentos en tu casa? Sí NO
5. ¿Te compran con frecuencia libros? Sí NO
6. ¿Tu maestra te lee? Sí NO
7. ¿Te agradan las lecturas que realiza tu maestra? Sí NO
8. ¿Conoces alguna biblioteca? Sí NO
9. ¿En qué lugar te agrada más leer? Escuela casa

Estimado padre, madre de familia o tutor lea atentamente cada pregunta y responda con sinceridad. La información será utilizada para atender mejor a su hijo(a). Las respuestas son anónimas, por lo que no es necesario anotar el nombre del alumno.

Fomento a la lectura

1. En su tiempo libre, ¿Qué actividad prefiere realizar?

Deporte Películas/TV leer otros

2. ¿Acostumbra a leer? Sí NO

¿Por qué? _____

3. Entre su gasto semanal, ¿hay un porcentaje destinado para la compra de libros?

Sí No

4. ¿Dedica algún tiempo a la lectura por placer? Sí NO

¿Cuánto? 30 min. 1 hora. 2 horas Más de 2 horas

5. ¿Usted lee con su hijo/a? Sí No

6. ¿En qué momento lee con su hijo?

Antes de dormir En sus ratos libres cuando realiza la tarea

Él/ella lee solo(a)

7. Aproximadamente ¿Cuántos libros tiene en casa? (sin contar los libros otorgados por la SEP)

Menos de 10 De 11 a 20 De 21 a 30 más de 30

8. ¿Cuántos libros son exclusivo de su hijo/a? (sin contar los libros otorgados por la SEP)

Menos de 10 De 11 a 20 De 21 a 30 más de 30

9. Además de las lecturas que deja la profesora, ¿su hijo/a lee otros textos?

Sí No

¿Por qué? _____

10. ¿Visita con frecuencia alguna librería? Sí No

11. ¿Visita en ocasiones alguna biblioteca? Sí No

12. ¿A quién corresponde la tarea de que su hijo lea por placer?

La escuela Sus padres A la SEP Al estudiante.

Todas las anteriores

13. ¿Cree que la lectura trae a su hijo(a) beneficios? Sí No

¿Cuáles? _____

14. ¿En qué momento considera que se debe inculcar el gusto por la lectura a los niños?

GUIÓN DE ENTREVISTA A LOS DOCENTES FRENTE A GRUPO

1. ¿Cuál es su edad?
2. ¿Cuál es su formación profesional?
3. ¿De qué escuela egresó?
4. ¿Cuál es su último grado de estudios?
5. ¿Cuántos años lleva de servicio?
6. ¿Qué grado atiende actualmente?
7. ¿Cuánto tiempo se hace de traslado de su casa a su lugar de trabajo?
8. Además de su trabajo en la escuela, ¿realiza alguna otra actividad en las tardes que contribuya a su ingreso económico?
9. ¿Qué es para usted leer?
10. ¿Usted lee por placer?
11. ¿Qué lee?
12. De su tiempo libre, ¿Cuánto tiempo le dedica a la lectura por placer?
13. ¿Asiste con frecuencia a eventos relacionados con la lectura? ¿Cuáles?
14. ¿Cuántos libros lee aproximadamente al año?
15. ¿Tiene un libro favorito?, ¿Cuál?
16. ¿Actualmente qué está leyendo?
17. Para usted, ¿qué es el fomento a la lectura?
18. ¿Considera que sus alumnos les gusta leer? ¿Cómo lo sabe?
19. ¿Qué estrategias y actividades emplea en su aula para el fomento a la lectura?
20. ¿De qué forma participa para fomentar la lectura en la escuela?