

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094, CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

**EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN LITERARIA
EN ESTUDIANTES DE 2do. GRADO GRUPO “E”, DE LA
ESC. SEC. No. 150 “ÁNGEL SALAS BONILLA”, DE LA
ALCALDÍA COYOACÁN, CIUDAD DE MÉXICO**

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

PRESENTA:

MITZY ZYLLTZEL PAREDES GALVÁN

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. JAZMÍN HAYDEE VÁZQUEZ ORTEGA

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2024.

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

Ciudad de México, 13 de enero de 2024.

PRESENTE

LIC. MITZY ZYLLTZEL PAREDES GALVAN

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

EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN LITERARIA EN ESTUDIANTES DE 2DO. GRADO GRUPO "E", DE LA ESC. SEC. No. 150 "ÁNGEL SALAS BONILLA", DE LA ALCALDÍA COYOACÁN, CIUDAD DE MÉXICO.

A propuesta de la directora de tesis **MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA**, 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. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO
SECRETARIA (O)	MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA
VOCAL	MTRA. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA
SUPLENTE	MTRA. CLAUDIA MARTINEZ MONTES
SUPLENTE	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



Tere
MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ

DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

AGRADECIMIENTOS

Alejandro,

Fernando,

Omar,

gracias por...

su paciencia infinita,

construirme y reconstruirme,

seguirme hasta aquí,

su amor,

ser mi familia,

elegirme.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
I. MULTIVERSOS CONTEXTUALES PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA...	5
A. Panoramas de la educación literaria.....	5
1. Perspectiva internacional.....	6
2. Perspectiva nacional.....	10
B. Las reformas literarias en el currículo.....	18
1. La articulación de la Educación Básica.....	20
2. Educar en y para el siglo XXI (2011).....	22
3. Nuevo Modelo Educativo (NME).....	24
4. Más política educativa mexicana.....	25
5. Los docentes ante las reformas educativas.....	26
II. VALORACIONES DE LA EDUCACIÓN LITERARIA.....	29
A. ¿Por qué la educación literaria?.....	29
1. Situación general de la educación literaria.....	29
2. Diagnóstico Específico.....	32
3. Metodología del DE.....	37
4. Estrategia metodológica de acercamiento a la educación literaria.....	50
B. Referentes metodológicos para la IP.....	56
1. Referentes metodológicos: El método.....	56
2. Técnicas de la de la Documentación Biográfica Narrativa.....	60
3. Narración.....	62
4. Los instrumentos elegidos.....	63
5. Análisis de datos.....	65
III. RETROSPECTIVA TEÓRICA SOBRE LA EDUCACIÓN LITERARIA.....	67
A. Referentes pedagógicos sobre la educación literaria en el mundo latino.....	67
1. El estudio de la educación literaria en dos continentes.....	67
2. Itinerario literario para lectores.....	69
3. Literatura musical.....	70
4. Promoción de la escritura literaria.....	72
5. Incentivos literarios.....	73
6. La retórica de la Educación literaria.....	74
B. Educación literaria.....	75
1. Enseñar literatura.....	75
2. Pedagogía por Proyectos.....	95
IV. EDUCACIÓN LITERARIA COMO CAMBIO DE MODELO DE ENSEÑANZA.....	111
A. La Educación literaria por medio de Pedagogía por Proyectos (PpP)...	111

1. Contexto particular de la intervención.....	111
2. Participantes.....	112
3. Espacio- temporal.....	112
B. Desarrollo de la educación literaria.....	112
1. Propósitos.....	113
2. Justificación.....	113
3. Acciones literarias previas y sus recursos.....	115
4. Competencia literaria.....	116
5. Procedimientos de la Intervención Pedagógica (IP).....	116
6. Evaluación y seguimiento.....	119
V. APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	123
A. Informe Biográfico-narrativo.....	123
Episodio 1. Somos.....	123
Episodio 2. Itinerar.....	133
Episodio 3. Mitzycine.....	143
Episodio 4. Huevitos F.C.	155
Episodio 5. Un proyectos con muchos huevos.....	168
Episodio 6. Brazzino vs. Teatro de mesa.....	179
B. Informe general de la Intervención Pedagógica Literaria.....	190
1. Metodología.....	191
2. Contexto.....	192
3. Participantes.....	192
4. Problema, Propósito y competencias.....	192
5. Sustento teórico.....	194
6. Intervención Pedagógica.....	196
7. Resultados y reflexiones.....	197
CONCLUSIONES.....	205
REFERENCIAS.....	207
ANEXOS.....	215

INTRODUCCIÓN

La vorágine de avances tecnológicos y digitales que permea en la construcción personal de los estudiantes del siglo XXI provoca la pérdida de habilidades de lectura y escritura fuera de los aparatos electrónicos, funge como una barrera de desarrollo de habilidades culturales, sociales y educativas, aminora las actividades de contraste de información, creación y comprensión de textos y el aprecio por la literatura sufre estragos significativos en la Educación Básica.

Aun cuando la literatura ha pasado del medio físico al digital con vías de expansión, la inmediatez y prontitud disminuyen el aprecio, la construcción y el empleo de ésta como herramienta de reconstrucción humana. Dado que la lectura y escritura de la literatura en los distintos planes y programas de estudio se ha mermado a un instrumento de fabricación de actividades. Es común observar que a partir de las lecturas literarias se solicite una reflexión o comentario de lo leído sin provocar un resultado significativo o trascendente del contenido, o se pretende entender la cuestión teórica de la estructura del texto o de la corriente literaria.

Ante el panorama previo, el presente Proyecto de Investigación-Intervención: El desarrollo de la educación literaria en estudiantes de 2do. grado grupo “E”, de la Esc. Sec. Diurna No. 150 Ángel Salas Bonilla, de la alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, tiene como Objeto de Estudio (OE) a la educación literaria. El propósito de realizarlo es formar lectores literarios competentes para contrarrestar el abuso tecnológico de los medios de comunicación e ideologías impuestas sobre el mismo OE.

El interés general por la educación literaria se basa en las aportaciones hacia el ser humano en lo individual y en lo colectivo, ya que la literatura posee y aporta conocimiento como herramienta, transitando así, más allá de su figura instrumentista que se le ha querido otorgar. En este sentido, la enseñanza de la literatura como motivo académico se apoya en las consideraciones sociales, lingüísticas y culturales debido a su inminente apertura hacia otros mundos, sociedades o épocas que persisten en la literatura. El interés profesional se ubica en la pertinencia para nutrir el currículo e incluso poder ampliar las capacidades reflexivas, críticas y analíticas de la misma práctica como: el aprecio, el fomento, la comprensión, la reflexión, la lectura y la escritura. Algunos de los autores principales para abordar la educación literaria son

Teresa Colomer con *La didáctica de la literatura* (2010); Carlos Lomas con *Teoría y Práctica de la educación lingüística* (2017); Pedro Cerrillo con *Lector literario* (2016); y Felipe Zayas con *La educación literaria y las TIC'S* (2011), cuyas ideas fortalecen entre sí los aportes lingüísticos y didácticos. Sobre la base de los aportes anteriores se combina con *Pedagogía por Proyectos* desde el inicio hasta el final. Esta combinación suma estrategias para el estudio de la historia, tipologías discursivas, y la técnica de comentario de texto, técnicas de estudio literario, técnicas narrativas; además de situaciones, actividades, ejercicios de lectura y escritura literaria (Talleres). Sin embargo, se consideran algunas limitaciones económicas, de comprensión e interpretación por parte de los estudiantes y la misma docente.

El capítulo uno, *Multiversos contextuales para la educación literaria*, se explica el panorama internacional y nacional educativo en relación con el tratamiento, evaluación, enseñanza y valoración del Objeto de Estudio; así como la participación de diferentes organismos internacionales que han favorecido o demeritado algunas prácticas educativas basadas en el neoliberalismo. Además, se estudian las reformas curriculares gestadas desde la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) hasta la actualidad con la Nueva Escuela Mexicana, los planes y programas de estudio creados desde hace un tiempo en cada sexenio del gobierno federal, así como el papel de los docentes ante dichas reformas educativas.

En el capítulo dos, *Valoraciones de la educación literaria*, se delimita la problemática, situación y pertinencia de la educación literaria como Objeto de Estudio (DE) dentro del contexto general y específico de la Intervención Pedagógica (IP) desde el nivel educativo y el núcleo familia en el que se desarrolló. También, se da muestra de la metodología (método, técnica e instrumentos) del Diagnóstico Específico (DE) utilizada en la escuela y con determinados participantes: estudiantes, docentes y padres de familia, seleccionados desde el criterio metodológico de Ander - Egg.

Igualmente, se explica la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio (EMAEOE) utilizada para observar el abordaje de la educación literaria con un grado escolar previo al que se dirigió la IP desde el cual se analizaron e interpretaron los comentarios, interacciones e inferencias de manera

general y específica. En suma, se integra para darle paso al planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos.

En una segunda parte del capítulo dos se explican los referentes metodológicos para realizar la investigación en el proceso de la Intervención Pedagógica. Se expone el método, la técnica, el papel de la narración, los instrumentos y el análisis de datos que realiza la Documentación Biográfico-Narrativa.

En el capítulo tres, *Retrospectiva teórica sobre la educación literaria*, primero se muestran seis investigaciones de Intervención Pedagógica realizadas en distintos contextos educativos y regionales, previas a este trabajo, relacionadas con la enseñanza de la literatura en niveles educativos cercanos a la educación secundaria, así como sus aportaciones teóricas, reflexiones, enfoques, prácticas y metodologías sobre la educación literaria.

Posteriormente, se devela la construcción teórica de la educación literaria, se habla sobre la enseñanza de la literatura previa a esta tesis, el término literatura en la educación literaria, así como su participación en la Literatura Infantil y Juvenil. Asimismo, se exhiben las implicaciones de desarrollar competencias y estrategias de lectura y escritura relacionadas a la educación literaria. Finalmente, se revela la fundamentación teórica–metodológica de Pedagogía por Proyectos como base didáctica de la Intervención Pedagógica en relación con la lectura y escritura dentro de la educación literaria.

En el capítulo cuatro, *La educación literaria como cambio de modelo de enseñanza* corresponde al Diseño de Intervención Pedagógica, se describe el espacio y tiempo del contexto particular de los participantes. De la misma manera, se especifican los propósitos y la justificación de desarrollar Pedagogía por Proyectos y la educación literaria en la Intervención Pedagógica de manera conjunta.

Incluso, se enmarcan las acciones previas posibles ante el desarrollo de la Intervención Pedagógica y los recursos que habría de utilizar. Se integran las competencias denominadas literarias que se pretenden desarrollar con los estudiantes y las fases necesarias para ello. Por último, se dan a conocer los instrumentos de evaluación para el seguimiento de la IP.

En el capítulo cinco, *Aplicación de la Intervención Pedagógica*, se presentan diferentes narraciones que combinan el desarrollo de la Intervención Pedagógica con la Documentación-Biográfico Narrativa repartidas en seis episodios, en el primero de ellos, se encuentra la Autobiografía, la cual, recupera el pasaje personal de la autora en relación con el Objeto de Estudio en el ámbito académico y familiar.

Posteriormente, se externa en el episodio dos todas las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA) desarrolladas al inicio de la Intervención Pedagógica con los estudiantes de segundo grado, grupo E, mismas que se integran a lo largo de todos los proyectos de acción. Además, se describe el impacto y transformación de la vida cooperativa y democrática.

Los siguientes cuatro episodios relatan los proyectos de acción desarrollados con los estudiantes, se describen los aportes teóricos, prácticos y metodológicos a través de las acciones de los participantes en su interacción con la educación literaria. El episodio tres presenta Mitzy Cine como primer proyecto donde se elaboraron varios tiktoks, mientras que en el episodio cuatro se escribieron crónicas literarias del torneo deportivo Huevitos F.C. En tanto, el episodio cinco habla de los álbumes elaborados por los estudiantes a partir del cuidado de un huevo, y el episodio seis muestra como último proyecto las leyendas originales presentadas en un teatro guiñol a los padres de familia y la rendición de cuentas de todo lo hecho en el ciclo escolar.

Para terminar, se presenta el Informe general de la Intervención Pedagógica Literaria. Se da cuenta de los resultados obtenidos durante y al final del proceso pedagógico, se resumen las bases metodológicas, el contexto, los participantes, el problema, los propósitos, las competencias y el sustento teórico. Además, se exponen los textos literarios y no literarios leídos o escritos. Así como los resultados obtenidos a partir de los instrumentos planteados en el capítulo dos de esta tesis y, en conclusión, se escriben las reflexiones que nacen de todo lo vivido y analizado en la IP.

I. MULTIVERSOS CONTEXTUALES PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA

Si la escuela fuera una institución integral, solvente e íntegra, sería una de las instituciones gubernamentales con los mejores planes y programas, se cumpliría con el respeto a los derechos laborales y profesionales como los describe la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006) en su acuerdo 384, y no se pensaría que la meritocracia es la vía para salir de un sistema educativo en crisis como el que se tiene en la actualidad.

Pérez Rocha (2014) señala que *La verdadera y urgente reforma educativa consiste en hacer de las escuelas espacios de desarrollo de las capacidades de expresión oral, escrita, argumentativa y artística*; al respecto, México se ha sumergido en políticas e ideologías globales de grandes potencias, distantes del contexto nacional actual al provocar la disminución del humanismo.

Como resultado de las diversas y continuas reformas educativas basadas en el enfoque por competencias implementadas en México a partir del neoliberalismo desde 2002, se dejaron centros educativos *autónomos* paupérrimos, poco solventes para mejorar su infraestructura o subsanar las deficiencias cotidianas en cuanto a servicios y material, agravado ahora el problema ante la pandemia, pues dejó al descubierto la mayoría de las carencias estructurales y la desigualdad social y económica bajo una supuesta autonomía de gestión.

En tal sentido, en los apartados subsecuentes se propone analizar la situación educativa nacional e internacional a partir de las reformas en la educación básica: pública o privada, relacionadas a grupos hegemónicos donde prevalece el verticalismo, al que se ve sujeto el magisterio sexenio tras sexenio con el silenciamiento de las voces de los actores educativos que están en pie, aún en la llamada Cuarta Transformación del gobierno federal.

A. Panoramas de la educación literaria

En este apartado se describe todo lo que involucra el tratamiento de la educación literaria en dos ambientes: internacional y nacional, pero desde distintos ámbitos sociales. Se busca plasmar la imagen de la interacción de los elementos a continuación nombrados parte importante de las representaciones educativas que

justifican cómo se ha llegado e interpretar la educación literaria en comunión con la Educación Básica desde las distintas transformaciones.

1. Perspectiva internacional

La educación literaria es fundamental en cualquier nivel educativo por sus dimensiones. Cassany, Luna y Sanz en su libro Enseñar Lengua (1994) destacan que la literatura debe ser partícipe en la mayor parte de la didáctica de la lengua con los docentes de las distintas disciplinas y con los estudiantes, en cómo se enseña y aprende. De modo fundamental,

Las obras literarias no son sólo el espejo en el que los estudiantes deben buscar modelos, sino la expresión ética y estética de la historia y la realidad de una cultura. El acceso a la literatura y el uso de la literatura, con todo lo que ello implica (conocimientos lingüísticos, habilidades de comprensión e interpretación, hábitos de lectura, etc.) son objetivos terminales de la educación (pág. 236).

Sin embargo, en la actualidad el currículum con respecto a la educación literaria se modificó, perdió espacios y disminuyeron los contenidos de su enseñanza, por tal motivo, se observa la deficiencia creativa para desarrollar el conocimiento e implementar el pensamiento crítico por parte de los estudiantes. Por esta razón, se dejó de ver, conscientemente, que enseñar literatura ayuda a interpretar la ideología y convierte al ser humano, a nuestro niños y jóvenes, en seres libres, pues demuestra:

que todo puede ser creado y destruido, que las palabras se ponen una detrás de otra como los días en el calendario, que vivimos, en fin, un simulacro, en una realidad edificada, como los humildes poemas o los grandes relatos, y que podemos transformarla a nuestro gusto, abriendo o cerrando una página, escogiendo el final que más nos convenga, sin humillarnos a verdades aceptadas con anterioridad. Porque nada existe con anterioridad. Porque nada existe con anterioridad, sólo el vacío, y todo empieza cuando el estilete, la pluma, el bolígrafo, las letras de la máquina o el ordenador se inclinan sobre la superficie de la piel o del papel para inaugurar así la realidad. (García. M. 1993:144, en Lomas, 2017, pág. 87).

Para eso, se debe evitar el constante reduccionismo, la enseñanza formal y tradicionalista de la literatura; e impedir que sea un pretexto sólo para enseñar lengua, una simple realización lingüística, alejada del discurso de la comunicación literaria (González N. L. 2000) que, proporciona una competencia específica, implicada con otras competencias parciales, y el conocimiento de convenciones culturales (González N. L., 2000, pág. 148).

En consecuencia, la educación literaria desde la visión de la teoría literaria contemporánea se vuelve confusa para las orientaciones pedagógicas, perspectivas y

enfoques tradicionales, pues éstas van del formalismo literario o el uso enajenado de las formas lingüísticas, hasta ver en ellos las dimensiones culturales e ideológicas donde es posible encontrar en los textos distintas ventanas del mundo, de las sociedades y de épocas específicas, así como otras orientaciones basadas en estudios estructuralistas, estilísticos, sobre funciones del lenguaje, orientaciones sociológicas, críticas, semióticas, pragmáticas o estéticas con relación al horizonte de expectativas y las competencias culturales que llevan a construir un lector modelo (Eco, 1979, en Lomas, 2000, pág. 89).

Además, como si fuera una especie de panacea del nuevo sistema por competencias, las humanidades han sido retiradas sigilosamente del sistema educativo o reducidas al papel de texto introductorio para otras prácticas, entre ellas, la provisión de palabras para tratar contenidos léxicos- semánticos, gramaticales o de producción escrita (Colomer, 1991, pág. 22). Igual, se cayó al sistema mercantil de compraventa de conocimiento, dejando a todo el mundo en una balanza inestable.

Cabe mencionar que las políticas educativas neoliberales van desde la versión más dura en calidad de la utilización del cheque escolar o alguna variante de este sistema, como en Gran Bretaña, EE. UU. o Chile; hasta la versión menos explícita con la reducción del gasto educativo y de todos los servicios sociales por parte de los gobiernos para propiciar la participación externa, tal es el caso de México.

Al respecto, en Europa, ante la implementación del capitalismo y el enfoque por competencias, en la década de los 90, se consiguió cambiar la formación docente y las formas de trabajo. Los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia, y el Reino Unido establecieron la necesidad de desarrollar y consolidar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas, por lo tanto, se implementó un sistema de créditos, denominado Sistema Europeo de Transferencias de Créditos (ECTS), en él, la educación inicial o continua utilizará las nuevas tecnologías.

Por fortuna para Europa, fue un proceso que respeto la diversidad cultural, las lenguas, los sistemas nacionales de enseñanza y la autonomía universitaria. Incluso, se busca que la educación refleje la diversidad de las poblaciones de Europa para ofrecer oportunidades iguales en la educación de calidad.

Asimismo, Estados Unidos de América, Inglaterra y España pasó satisfactoriamente del sistema educativo tradicional a educación en casa, por las inadecuadas formas actuales de escolarización y, sobre todo, por la expansión de redes, asociaciones o empresas digitales que ofertan servicios de educación en casa; una educación privatizada, privada y selectiva que esos países sí pueden sostener ante los cambios y, actualmente, una pandemia.

En Latinoamérica, sin la misma suerte, se observó a la población de Argentina, sujeta a las ideologías mercantiles al inicio del siglo XXI, aumentar sus niveles de rezago educativo por el precario acceso a las herramientas tecnológicas, debido a la falta de servicios básicos e infraestructura educativa. Chile vivió lo mismo, inclusive recurrió al golpe de estado bajo las estadísticas de fracaso escolar de los estudiantes, del ausentismo y deserción, la desigualdad social, y la ineficacia de la gestión escolar (Gerstner y otros, 1994, en Friedman, 2001). Se entiende que la fuerza política e ideológica del enfoque por competencias que nace del neoliberalismo se aplica y se vive diferente en cada región por múltiples factores como lo vemos en los párrafos anteriores al comparar regiones distintas.

a. El papel de las organizaciones

Dentro del neoliberalismo, se puede observar que la mayoría de las naciones forman parte de instancias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o el Banco Mundial (BM), por mencionar algunas. A través de ellas, los países se sujetan al nuevo panorama global con el propósito de recibir aportaciones o donativos de las potencias mundiales que mejoren su capacidad económica rápidamente y/o garanticen el apoyo político.

Al mismo tiempo, se acepta que el poder hegemónico coordine las actividades y unifique los procedimientos e ideas internas de cada territorio con distintos programas, como Las Ciudades de la Literatura (UNESCO, 2004), que se enfoca en la promoción del desarrollo creativo local y la diversidad cultural, bajo la condición de

compartir recursos, experiencia y conocimiento entre ciudades por la cooperación internacional, ésta utiliza la cultura para fines económicos, ya que depende del potencial humano y de su creatividad. Otro, es el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PPE) de la ONU, éste busca coordinar la educación con las demandas económicas, políticas, sociales y culturales, por lo que, según ministros de educación latinoamericanos:

Los objetivos de los educadores, y las demandas de empresarios, políticos y otros grupos sociales, [son] lo que permite pensar en una transformación institucional que convierta a la educación en uno de los factores claves del progreso y crecimiento de los países (UNESCO, 1993, pág. 9).

Incluso, el Comité Intergubernamental del Proyecto Principal (PROMEDLAC), promotor del humanismo económico, desarrolló programas de calidad con el fin de proporcionar recursos financieros limitados para la educación, pero ya en su última reunión (2001) concordaron en que los factores no pedagógicos, es decir, el contexto sin los recursos económicos necesarios no logrará garantizar una educación para todos.

b. Programas de lectura

Los programas de lectura y literatura se han propuesto potenciar, fomentar, promocionar, estimular la lectura y desarrollar sociedades lectoras, con asistencia técnica, investigación, formación, publicaciones y evaluaciones; dejando a un lado la formación de lectores competentes que, sepan analizar, criticar, cuestionar e involucrarse con su realidad.

A tal efecto, la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY, por sus siglas en inglés), junto a la UNESCO y la UNICEF, facilitan a niños y jóvenes oportunidades para acceder a los libros de calidad literaria y artística, con la misión de propiciar experiencias de lectura significativas, que favorezcan el desarrollo individual y comunitario (IBBY, 2022). Pese a sus esfuerzos, sólo se han llegado a 80 países, de los 194 reconocidos por la ONU, y sólo 16 de ellos están en Latinoamérica.

También, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) con ayuda de la UNESCO y países latinos a favor de usar las tecnologías digitales, financiada por la Cooperación Europea de Ciencia y Tecnología (COST), para Evolución de la Lectura en la Era de la Digitalización (E-READ, por sus

siglas en inglés), trabajan en la creación de condiciones para el desarrollo de sociedades lectoras digitales, ellos se sustentan en que es más conveniente leer de forma digital que hacerlo en papel porque ofrece oportunidades inigualables de adaptación.

La OCDE, foro de los países más ricos del mundo, atendió las competencias lectoras en tres dimensiones (textos, situaciones y procesos) por medio del Programa para la Evaluación Internacional de estudiantes (PISA) y la prueba ERA (Electronic Reading Assessment). La última prueba tiene por objeto que los estudiantes naveguen por internet hasta un texto, lo lean, saquen información necesaria para contestar y responder a través de la pantalla.

Con esto, se pretende obtener información, aun cuando no es un proceso de análisis complejo, que logre crear competencias comunicativas o literarias. Si observamos a América Latina, las calificaciones en PISA fueron bajas, ya que:

Menos del 50 % de la población de América Latina y el Caribe tiene conectividad de banda ancha fija y solo el 9,9 % cuenta con fibra de alta calidad en el hogar. Si bien el 87 % de la población vive dentro del alcance de una señal de 4G, el uso y la penetración reales siguen siendo bajos (37 %). Y solo 4 de cada 10 latinoamericanos de zonas rurales tienen opciones de conectividad en comparación con el 71 % de la población de zonas urbanas (Drees-Gross y Zhang, 2021, pág. 1).

En suma, los programas responden a la influencia de las nuevas tecnologías bajo su estricta teoría, con recursos incipientes para algunos; y alejan a la sociedad de la lectura profunda, que, para ello, la literatura genera el pensamiento crítico, la curiosidad y la capacidad para situar los textos; más que el fomento y la promoción (Mendoza, 2010).

2. Perspectiva nacional

México ha sufrido transformaciones educativas a través de su historia. Por ejemplo, desde la Revolución Mexicana, la lucha social y política logró que la educación dejará de ser sólo para las clases favorecidas. En 1917, en el artículo 3° Constitucional se instituyó que la educación básica sería gratuita. Más adelante, en 1921, se creó la SEP, donde José Vasconcelos, primer secretario de educación, impulsó la educación pública y las misiones culturales que fortalecen la educación rural, incluso, combatió el analfabetismo.

Es en 1982, el país se suma a las condiciones del mundo globalizado, bajo un pensamiento de renovación liberal global, llamado Neoliberalismo, que ofrecía soluciones en cualquier ámbito. Sin embargo, estas ideas transformistas en el ámbito educativo mexicano comprimieron los recursos destinados a la infraestructura y limitaron al Estado en su participación económica.

Por lo tanto, con esta razón, organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el BM participan en la solvencia y toman decisiones sobre los docentes, los estudiantes y las formas de enseñanza- aprendizaje. En consecuencia, se promueven centros educativos con sistemas adaptados a las necesidades comerciales y empresariales de clases privilegiadas, y a los valores homogéneos.

Aún con ello, obtuvieron recursos públicos por las supuestas soluciones dadas, y para seguir garantizando el mismo pensamiento económico y político que hizo triunfar a las potencias mundiales. Según la apreciación de Moreno (1995) la propuesta neoliberal consiste en limitar al máximo la intervención estatal y ampliar la participación privada en educación, creando un mercado educativo que, vía oferta y demanda, adecue los recursos humanos calificados a los requerimientos sociales. Ello permitirá elevar la calidad y eficacia educativa (Pág. 4).

De ahí que, derivado de la supuesta calidad y eficacia educativa en contraste con las características culturales de un pueblo, específicamente su literatura, se volvieron exclusivas de unos cuantos. Rafael Lemus (2017) comenta que

Da lo mismo si el Estado pretende favorecer, con servicios y subsidios, a la población: los ganadores son los universitarios y burócratas que diseñan y aplican los programas; los perdedores, los hombres y mujeres que, fuera de la nómina gubernamental o lejos de las urbes donde se concentran los servicios y obras públicas, no pueden cobrar su tajada, ni utilizar el puente apenas construido, ni atender la universidad financiada con dinero público (pág. 17).

La educación literaria, a raíz de la influencia del neoliberalismo se desvanece, no sólo su aprendizaje histórico, sino la práctica y acercamiento sistemático de su enseñanza - aprendizaje en los planes y programas de estudio. Incluso, no posee un espacio propio dentro del programa de competencias instaurado, aún considerándose parte de los ámbitos de los organizadores curriculares de los Aprendizajes Clave de Lengua Materna.

Otro de los problemas de las escuelas públicas con la literatura es su estrategia con fines de enseñanza, y no de educación, la diferencia entre educar y enseñar dista en los propósitos; mientras que la primera desarrolla habilidades, facultades intelectuales, afectivas y morales, la otra sólo explica o indica conceptos (RAE, 2021). Entonces, ¿qué factores hacen a México decaer en su educación literaria?, Si la literatura surgió de la necesidad de explicar e interpretar el origen del mundo y todo lo visible entre las masas, porqué en la actualidad se define como una actividad de culto, ejercicio privilegiado o de estatus, una acción escolar obligatoria para estudiantes por parte de los docentes, que crea un rechazo y se desvía de su intención original.

a. Evaluación y programas

El proceder del Estado y otras instituciones interesadas en la educación literaria se quedó en programas de fomento a la lectura, programas de consumo de la literatura y se agregaron evaluaciones estandarizadas sobre las habilidades de lectura, sin considerar con exactitud a la literatura; dejándose fuera de las evaluaciones a la literatura, será posible que las pruebas estandarizadas puedan medir cuantitativamente algunas habilidades, pero no las competencias de la lectura y de literatura.

Adoptar modelos de evaluación a gran escala sin la literatura, como lo hace PISA (2000), proyecto de la OCDE, ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos) en 2006, EXCALE

(Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo), sólo en 2005, PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes) desde 2015; exámenes como EXANI e IDANIS (Instrumento Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria), entre otros, se alejaron del discernimiento, pero según la OCDE, otros tipos de texto enfrentan de mejor manera al ciudadano actual.

Es por eso por lo que la competencia de lectura mínima evaluada es localizar algún fragmento del texto leído; la competencia más alta se relaciona con la capacidad del estudiante para reflexionar y emitir opiniones propias sobre diversos aspectos del

texto (PISA, 2005). El programa PISA en su texto Qué es PISA y cómo funciona (2005) dice:

No interesa, pues, en el enfoque de la evaluación de competencias, sólo si una persona lee y cuánto lee, por ejemplo, sino más bien qué competencia tiene en la lectura: qué capacidad para identificar ideas y argumentos en el texto, qué destreza para reconocer problemas y planteamientos distintos (pág.6).

Esas pruebas estandarizadas ofrecen datos suficientes para algunas instituciones, a fin de diseñar e implementar políticas, programas y prácticas educativas; otras sólo se hacen con fines estadísticos, en la línea de seguir como institutos de investigación sin una aplicación particular más que su publicación o con fines informativos. Tal como, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), junto a la SEP, a través del Módulo sobre Lectura (MOLEC), realiza la Encuesta Nacional sobre Prácticas de Lectura para a estudiantes, maestros, directores y padres de familia de las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) cada año con el propósito de valorar el comportamiento lector y el consumo de literatura.

Por su parte, la Universidad Autónoma de México (UNAM) y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), llevaron a cabo la Encuesta Nacional de Lectura (2015) con la población de 12 y más años, sólo para contribuir al conocimiento de la lectura. Aunque esta encuesta identificó diferencias sociales y regionales, se quedó en preferencias y frecuencias de lectura, y acceso del material.

Inclusive, la literatura en PISA se abordó desde la sintáctica y sus elementos en el texto: identificar ideas principales, distinguir entre hechos u opiniones, reflexionar sobre el propósito, y comprender textos por medio de preguntas opción múltiple y abiertas. La idea de la educación literaria es tener un lector competente, lo cual no se cumple, por lo que:

Las cuestiones señaladas aún aparecen resultar más problemáticas respecto a la competencia literaria; en primer lugar, porque esta competencia habrá de ser ubicada entre las competencias generales del nuevo marco, en el que no tiene mención explícita ni específica; en segundo lugar, porque esta competencia literaria se apoya en otras competencias y subcompetencias. Habrán de ser los equipos docentes quienes determinen/asignen un espacio determinado a la formación del lector literario. La finalidad de la educación literaria es formar lectores literarios capaces de comprender e interpretar el texto literario y de valorar y apreciar las creaciones de signo estético literario. La amplitud de la competencia literaria podría llevarnos a concebir un lector literario ideal (una especie de «lector implícito» de todas las creaciones literarias). (Mendoza Fillola, 2010, págs. 27-28).

El Estado mexicano junto al CERLALC, se abre paso hacia la literatura con premios de literatura juvenil con el Programa Cultural Tierra Adentro y los Premios Bellas Artes de Literatura, los demás recursos se destinaban al fomento y consumo de obras literarias.

La UNAM, en solitario, hace lo propio cuando se invita a la comunidad escolar a las actividades culturales del programa En contacto contigo, para realizar tareas en diferentes disciplinas, entre ellas la literatura. Además, desde su Dirección de Literatura organiza presentaciones, talleres, conferencias y charlas, diplomados y fabuladores, esta última invita a seis escritores que dialoguen acerca de su labor literaria con la comunidad y el público en general. Por desgracia, es muy poca la convocatoria y difusión que se hace a la comunidad fuera de la universidad.

Por último, se observan iniciativas que únicamente procuran recomendaciones literarias, distribución de materiales de lectura literaria, promoción de la literatura, divulgación de la literatura e incentivos para la creación, edición, producción, difusión, venta y exportación de libros; estos son el Plan Iberoamericano de Lectura, el Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL), Programa de Fomento para el Libro y la Lectura que nace de la Ley para la lectura y el libro en México vigente desde 2008. En términos generales, la educación literaria carece de verdaderos programas, estrategias o encuestas nacionales exclusivas que permitan valorar su verdadero potencial en cuanto a su característica cultural, liberadora y formadora.

b. La tarea literaria en la investigación

La educación literaria ante el poder empresarial vive limitaciones económicas y de expresión, cuando se excluye la opinión de los docentes y se aplican las palabras de expertos útiles para los parámetros hegemónicos. A decir de verdad, la literatura, al igual que otras ramas humanísticas, se disgrega de los temas imprescindibles y como Objeto de Estudio en la investigación nacional. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003) afirma que:

En el conjunto de temas la mayoría corresponde a las necesidades de desarrollo educativo del país. En temas como economía y financiamiento de la educación, calidad de la educación y evaluación educativa, hay investigadores y estudios notables —algunos de nivel internacional—, pero no son suficientes, al igual que en el nuevo tema emergente de los medios educativos.

En el ámbito público, la Secretaría de Educación Pública investiga, generalmente, por medio de instituciones externas llamadas consultoras y/o fideicomisos, cuya responsabilidad es compartida. Tal como el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación, en conjunto con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), se pretende apoyar la investigación científica o tecnológica, innovación y desarrollo tecnológico; igual que formar recursos humanos especializados, fortalecer grupos académicos de investigación y desarrollo tecnológico, y de la infraestructura de investigación y desarrollo que requiera el Sector Educación (CONACYT, 2021).

Por fortuna, la UNAM en el Instituto de Investigaciones Filológicas, se tiene Centro de Estudios Literarios, se persigue conocer la realidad por medio de la investigación a través del estudio de la literatura, sin embargo, no hay estudios educativos de manera puntual si no de la historia de la literatura y sus obras. Pero en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) se lleva la educación literaria a su estudio.

En el sector privado, el Colegio de México (COLMEX) posee un Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, en el cual se hacen publicaciones literarias, pero no precisamente una investigación sobre la literatura y su enseñanza en la educación.

En comparación, España, está a la vanguardia con el Departamento de Investigación para la Didáctica de la Lengua y la Literatura desde 1994, las investigaciones que se hacen están enfocadas a los métodos y técnicas aplicadas en las aulas por los docentes; o cómo se crea e interpreta la didáctica de la literatura, así como las propuestas didácticas que favorecen la experimentación de la comunicación literaria, lejos de la instrumentación que permite avances en la competencia interpretativa.

c. Profesores competentes para una educación disruptiva

¿Cómo se enseña?, ¿cómo se enseña literatura? en el esquema postindustrial. Se analiza, primero, al profesor, como sujeto del caos moderno y ampliamente funcional para despertar la curiosidad por la educación, creador de las condiciones y los ambientes de formación, desde la supuesta innovación educativa en México, antes

del siglo XXI. Al docente se le ha instruido para alejarse del humanismo e integrarse a la razón instrumental capitalista, hacia la enseñanza con base en supuestos de calidad, estandarización y competencias; como ejecutor de dichas imposiciones. Dado que se utiliza a los docentes como agentes educativos y al mismo sistema educativo como herramienta de reproducción ideológica y de capital cultural de la hegemonía (Jurado, F. et al., 2017).

Delgado (2001, pág. 34) afirma que el grado de disminución de la condición humana del educando en la educación tecnocrática, se observa cuando se aplican procedimientos científicos para optimizar el aprendizaje y lograr una mayor eficiencia, cuando los docentes como ejecutores, utilizan métodos, técnicas y materiales tradicionalistas que estipula el Estado en cada currículum.

Incluso, se observa en los adjetivos hostiles por el sector empresarial que se beneficia del sector educativo, pues implementan ideas tecnológicas-operativas que limitan el pensamiento crítico y creativo, y con ello la educación literaria. De cierta manera, la educación se utiliza para la formación de capital humano que se pone a la disposición del servicio económico y olvida su aspecto liberador. No obstante, sigue luchando por recuperar el prestigio profesional perdido bajo las críticas sociales promovidas e intenta superar las exigencias externas e internas del aula. Delors (1996) en su obra *La educación encierra un tesoro* expresa que:

La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy[...] Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el personal docente, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación. Lo que está en juego es considerable y pone en primer plano los valores morales adquiridos en la infancia y durante toda la vida (pág.161).

Por tanto, el papel del docente es indispensable en el sistema educativo, sin él, la efectividad y el funcionamiento de los planes, programas, reformas, sindicatos e incluso la sociedad como la conocemos: plurilingüe, desigual, superficial, frívola; caería en individuos limitados de sus capacidades para comprender el mundo que los rodea.

d. El estudiante inmersivo

Los estudiantes se benefician y transforman en el ámbito educativo desde antes de su visión formal como institución, no obstante, los propósitos cambian. En la

actualidad, una competencia literaria, comunicativa o lectora se reconoce cuando los estudiantes hacen algo con los textos literarios de cierta complejidad (Mendoza, 2010).

Desafortunadamente, ante el uso de las nuevas tecnologías y el acontecer del neoliberalismo los estudiantes se inclinan por los textos audiovisuales e interactivos que, más sencillos de entender, ofrecen inmediatez de información e incentivan el consumismo mercantil. Por ello, en la institución de la modernidad (Díaz-Barriga, 2020) mexicana se ha intentado incorporar las nuevas tecnologías, por ejemplo, en 1968 se creó la Telesecundaria, apoyada por el sistema de televisión pública, Edusat y un sistema de satélite de la Dirección General de Televisión Educativa de la SEP.

También, se promovieron estrategias como Enciclomedia (2003 - 2004), sistema articulador mediante la digitalización de los libros de texto, orientados a promover procesos formativos de mayor calidad y acercar a los estudiantes a la tecnología. Tiempo después, se inició el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD) (2013) en México, iniciativa del gobierno federal con la que se buscaba fortalecer el sistema de educación por medio de la entrega de dispositivos para reducir la brecha digital. Luego, en 2014, se crea la Coordinación para la Educación Digital en México, llamada “@prende.mx”, organismo desconcentrado de la SEP, con autonomía técnica, operativa y de gestión, Contiene recursos educativos, aplicaciones y programas que servirán de apoyo a los procesos de estudio de los estudiantes.

Como podemos ver, la inversión se ha diversificado para cumplir con los estándares de la globalización, sin embargo, los resultados, aunque sin una evaluación adecuada, se han visto perjudicados por la ineficaz infraestructura de las escuelas. Esto no ha evitado el uso indiscriminado de recursos públicos para las iniciativas. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2006) comenta que:

La Cámara de Diputados denunció, a finales de 2005, anomalías en la asignación de proveedores en el programa Enciclomedia. Se habla de violación de la ley en tanto los trámites se hicieron en fechas distintas a las establecidas. La bancada del PRI en la Cámara denuncia anomalías en los procesos de licitación y demasiada tolerancia en los mismos al considerarse proyecto presidencial. La empresa Foliservis SA de CV impugnó las bases de la licitación de la SEP por exigir a los proveedores ser “socios certificados” de Microsoft (pág.220).

En otro orden de ideas, como resultado del cambio cultural y continuo avance tecnológico, los estudiantes se han desanimado ante la posibilidad de estudiar, ya que siguen modelos digitales como generadores de contenido digital, social media,

influencers, entre otros, los cuales alcanzan un nivel económico más prolífico que un licenciado o ingeniero.

Los cambios que introduce internet se producen también en un cambio generacional. La generación Y, comúnmente llamados millennials (Howe y Strauss, 2009) es la primera generación que crece rodeada de medios digitales y está acostumbrada a comprar y socializar en línea. Esta generación, considera que los ordenadores y teléfonos móviles son herramientas esenciales. A través de ellos se comunican, acceden a todo tipo de información, usan las redes sociales y pueden comprar en cualquier parte del mundo (Barton et al. en SanMiguel, 2017).

Ubicándonos en esta situación, se infiere que la lejanía de los estudiantes con los textos de mayor complejidad ronda la urgencia cultural de intereses y formas de vivir. Aunado al posible desconocimiento cultural de la lectura en casa o la continua lectura obligatoria. Daniel Pennac (2010) dice que el verbo leer no admite imperativos. No se puede ordenar a un joven que lea como no se puede ordenar que ame o que sueñe (pág.8).

En ese marco, aparte de las nuevas tecnologías como principal aspecto transgresor de la educación, los estudiantes viven una clara desigualdad económica en México, la cual genera disparidades, estratificación y bajos niveles de aprendizaje. A su vez, la migración escolar en las mismas entidades se genera por el tipo de educación proporcionada, siempre se buscan los mejores centros educativos, no obstante, fuera del contexto próximo. Sin embargo, los estudiantes con desventajas socioeconómicas asisten a escuelas de niños semejantes, como si las desigualdades sociales y educativas se remediaban juntas. En el contexto presentado se ubican las características de la situación política, educativa y social general con relación a la educación literaria, para finalmente situar el Diagnóstico Específico que se presenta en el siguiente capítulo.

B. Las reformas literarias en el currículo

Ahora, se estudiará la transición del currículum educativo mexicano, las tendencias y necesidades educativas, desde 1993 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), hasta la Nueva Escuela Mexicana. Se analizarán los cambios sujetos a transformaciones extraordinarias y objetivos hegemónicos, estipulados por un grupo o, mejor, bloque de poder, [que] busca correlacionar las condiciones económicas,

políticas y culturales; pero en este proceso, se encuentra con múltiples problemas relacionados con otras fuerzas en conflicto y un conjunto de cambios al interior de los paradigmas teóricos adoptados y/o las condiciones históricas que los hacen viables. Torres y Vargas, 2010, pág. 8).

Ante el procedimiento o propuesta de innovación en 1960, el crecimiento desmedido del Estado, la crisis de recaudación fiscal y el aumento económico del neoliberalismo en Latinoamérica, la categoría reforma se entendió como la respuesta a la necesidad de apertura, crecimiento, justicia y una eficaz inserción de México en el mundo actual. (Contreras y Sánchez, 2006, pág. 2).

En segundo lugar, la palabra currículum, de acuerdo con la evolución del hombre, sus circunstancias y cada reforma, se relaciona con la práctica, la teoría, la experiencia y el cambio. Sin embargo, en los años 60 se inclinó hacia el principio “teórico” (técnico) de la educación, Joseph Schwab, en El currículum más allá de la teoría de la reproducción expone que se dependía de la sociología, la economía y la filosofía para desarrollar y poner en práctica el currículum en las escuelas, se pensaba que bastaría con aplicar simplemente teorías para alcanzar los objetivos definidos y acordados, pero no se cubrieron las necesidades de los profesores y estudiantes en la práctica.

Luego, se pretendió incluir verdaderos problemas educativos, que especialistas desarrollaron de acuerdo con las ramas del ámbito pedagógico; sin éxito. Después de varias perspectivas e influencias, desde los sofistas hasta Johann Friedrich Herbart con la “instrucción como construcción”, determinaron que la expresión del currículum es diferente en diversos lugares y tiempos, y en distintas perspectivas de la relación entre educación y sociedad (Kemmis, 1993, pág. 41).

Así fue posible considerar al currículum una tarea social, donde profesores y estudiantes se reconocen desde su contexto educativo y social. El problema para relacionar la teoría y la práctica por completo persiste, gracias a las variantes de una sociedad concreta. Tratar de crear perspectivas globalizadoras, en el mismo rubro y en las mismas formas, jamás benefició a las experiencias de investigación o educación.

Más adelante, desde la psicología David Ausubel, se proyectó una teoría para cambiar la forma de concebir el conocimiento, el aprendizaje y la constitución del currículum. En esa teoría, se habla sobre el aprendizaje significativo, muestra que también las personas relacionan sus conocimientos adquiridos a contextos diferentes al formativo. Entonces

Es necesario, por tanto, crear situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que la relevancia de los contenidos culturales seleccionados en el proyecto curricular pueda interactuar y facilitar procesos de reconstrucción con los ya poseídos en las estructuras cognitivas del alumnado (Torres Santomé, 1998, pág. 46).

Por desgracia, actualmente, el currículum se construye por especialistas externos a las escuelas y a la experiencia curricular, un texto estéril que dicta qué y cómo enseñar; un sistema influenciado por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, que modifican el lenguaje, la comunicación —dejan de lado las asignaturas humanísticas y con ello la literatura—, la formación, la función, la metodología, y propicia la perspectiva globalizadora.

Cuando el currículum se desarrolla, describe y sustenta en la práctica y la teoría, en la historia que lo precede, por supuesto, con respecto a la situación de la sociedad, del estudiante y su comunidad.

1. La articulación de la Educación Básica

Partiendo de lo anterior, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) que produjo la RIEB, se entiende que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua se debía fortalecer abandonando el enfoque de la lingüística estructural de Ferdinand De Saussure.

Por lo que, en el 2004, los planes y programas de nivel preescolar experimentan modificaciones curriculares con base en el Decreto de Articulación de la Educación Básica, se pasó de un Plan 93 con enfoques específicos por asignatura a un enfoque por competencias. Posteriormente, en 2006 sucede lo mismo en el nivel educativo secundaria, y se cierra la pinza con la reforma de educación primaria en 2009.

De conformidad con ello, el nivel de educación secundaria, entre 2001 y 2006, con la Reforma Integral de la Educación Secundaria se propone mejorar la pertinencia, la equidad y la calidad para garantizar el acceso, la permanencia y los resultados de este mismo nivel educativo. Todo ello se realizaría a través del diseño de una política

educativa donde las necesidades e intereses del estudiante fueran el centro; considerando así su constitución personal y social, en la que se convierten en ciudadanos críticos y comprometidos con su comunidad.

Es hasta mayo de 2006 que, por medio del Acuerdo Secretarial 384, se oficializó el Plan y programa de estudio para la educación secundaria, y se implementaría en el ciclo escolar 2006-2007. La Secretaría de Educación Pública (SEP) se preocupó por formalizar en él un sistema de capacitación docente, aspectos de gestión normativos relacionados con la planeación, organización, trabajo y evaluación; se incluyeron aspectos financieros para fortalecer las condiciones materiales, se enfatizó en las secundarias técnicas y telesecundarias con un modelo pedagógico nuevo para fortalecer los recursos pedagógicos.

Lo anterior ubica en el centro del análisis a quienes construyeron dichos planes y programas, es decir, a los especialistas e integrantes de la comunidad académica, entre ellos instituciones de nivel superior mexicanas y extranjeras, y los resultados de las evaluaciones nacionales: Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS), los Estándares Nacionales, e internacionales: PISA. Sobre todo, al recortar temas humanísticos que invitaban a la reflexión y el pensamiento crítico.

Es así, como el docente, a través de programas y planes se convierte en reproductor y operador de teorías y didácticas, aquel que olvida la variedad social y cultural del país; además, la formación docente, continua y masiva, se orientó tanto a la teoría instantánea que se dejó la impartición a personas poco preparadas u orientadas en competencias y calidad; por último, se suprimen las verdaderas necesidades docentes, no son escuchados ni observados. Sobre esta consideración, Ruiz (2012) dice

El elemento teórico por sí solo no otorgará las herramientas didácticas al docente para que potencie el desarrollo de sus alumnos. A su vez, la enseñanza de técnicas y prácticas sin sustento teórico convierte al docente en un mero técnico sin capacidad de discernimiento ni reflexión respecto a cómo desenvolverse en contextos específicos y diferenciados. (pág. 57).

Para esto, se dijo que la gramática y la literatura eran los enfoques antiguos de 1993, por lo tanto, era necesario un enfoque moderno. Sólo se conservó la literatura como uno de los tres ámbitos de estudio, para hablar de valoración, formas de expresión, goce estético, leer y escribir textos literarios y seguimiento de subgéneros,

temática y movimiento. Pese a la teoría, a la reservada e irreflexiva práctica dada a la lectura de literatura, esta crea la identidad de cada pueblo, la interpretación de la sociedad, modelos, ejemplos de conducta, es una necesidad para combatir a los medios de comunicación, que limitan las opiniones y los mantiene pasivos ante los mensajes (Cerrillo, 2016).

En 2006, en el Plan de Estudios 2006, por primera vez, se coloca a la literatura como un ámbito de la asignatura de Español con las prácticas sociales del lenguaje y la integración de los estudiantes a la cultura escrita, la educación literaria no aparece expresamente como término, pero sí se puede apreciar en un porcentaje cuando se garantiza que se conozca, analice y aprecie el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, así como el uso de estrategias para reconocer la forma y comprender el contenido de una variedad de textos literarios sencillos (SEP, 2006).

Incluso, se favorece a la literatura hispanoamericana, de los siglos XIX y XX, pues esto permite acercar a los estudiantes a la diversidad lingüística y cultural. Sin embargo, la literatura se queda como apoyo de diferentes actividades, teniendo como objetivo principal el acercamiento para comparar y reflexionar, sobre todo, comprender las relaciones de diferentes épocas.

2. Educar en y para el siglo XXI (2011)

Educar en y para el siglo XXI (SEP, 2011, pág. 8) es la primera frase de la presentación del Plan de Estudios 2011, cuyo propósito era reivindicar algunos aspectos de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) del 2004, 2006 y 2009. Por lo que, se consideró elevar la calidad educativa, una vez más, flexibilizar el currículo e incluir contenidos, competencias y metodologías de enseñanza.

En este sentido, el docente se vuelve responsable del éxito del programa, pues se le pide actualizarse, promover el uso del lenguaje, desarrollar habilidades de comprensión y resolución de problemas, de toma de decisiones, para que los estudiantes identifiquen retos y oportunidades en entornos de alta competitividad.

El Plan de Estudios 2011. Educación básica, se construye mediante un enfoque formativo de la evaluación y un enfoque de aprendizaje por competencias, en el que la lengua, acompañada de la comunicación, se diversifican mediante la educación

bilingüe con el acceso a una segunda lengua o varias lenguas, aparte de la materna, para incrementar el potencial comunicativo, cultural e intelectual.

Igualmente, en dicho programa se centra en el aprendizaje de los estudiantes y proceso de enseñanza, se hace uso del trabajo colaborativo para potenciar el aprendizaje, se evalúa para aprender, se incorporan temas de relevancia social y materiales educativos para favorecer el aprendizaje. El enfoque didáctico de la lengua hace que esta sea un objeto de construcción y a la vez conocimiento social, teniendo como función ser Objeto de Estudio e instrumento de desarrollo del aprendizaje. Por ello, el lenguaje se define como una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad (SEP, 2011, pág. 20).

También, se abre paso a la capacitación y certificación del docente en el empleo de dispositivos interconectados por asociaciones no gubernamentales: Certiport, CISCO, Hewlett Packard (HP), Integrated Electronics Inc. (Intel), International Society for Technology in Education, Microsoft, y la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), todos, proveedores de servicios digitales para docentes que no dominan las herramientas digitales, y centros escolares que carecen de infraestructura y materiales, incluso de luz eléctrica. De esta manera,

El enfoque puede llegar a funcionar de mejor manera cuando exista una buena organización. Mientras tanto seguiremos en una imitación de enfoque por competencias [...] requiere autoridades que verdaderamente se preocupen por México, que dejen de lado los compadrazgos y las relaciones afectivas con los dueños de televisoras y empresas [...] y atiendan las necesidades de una población que se encuentra atrapada en las mentiras de los medios de comunicación y las redes sociales (Barraza de la Cruz, 2016 en Trujillo Holguin y García Leon, 2016, pág. 46).

Aun cuando, el ámbito de Literatura se organiza, nuevamente, en torno a la lectura de textos literarios, en otras palabras, darle voz para formar lectores competentes que logren una acertada interpretación y sentido de lo que leen; y tal definición se acerque a la concepción de Zayas (2011) sobre la Educación literaria, que expresa que esta es la enseñanza y aprendizaje de un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios. Sigue sin aparecer el término Educación literaria por completo, y aunque se plantea un sistema que sigue un tema, género o movimiento literario, el fin es comparar los patrones del lenguaje y comprender su relación con las distintas manifestaciones literarias (SEP, 2011).

3. Nuevo Modelo Educativo (NME)

Cada sexenio, después de la RIEB, se desarrollan planes o programas de acuerdo con pedimentos internacionales y el enfoque por competencias afianzado en 2004. Durante el ciclo 2018–2019 se inscribe el Nuevo Modelo Educativo, cuyo propósito es educar para la libertad y la creatividad, además de crear una verdadera revolución educativa, propuesta por el expresidente Enrique Peña Nieto, con un gobierno a punto de concluir. Este modelo presentado como nuevo, que da continuidad al enfoque por competencias, retoma el concepto aprender a aprender, acuñado en 1970, en el informe de la Comisión Internacional para la Educación para el siglo XXI.

Este concepto, que resalta la necesidad de formar estudiantes eficientes y eficaces, se acerca a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida (SEP, 2017, pág. 62), generó cuatro pilares educativos, similares a los de la UNESCO (1989), e integrar habilidades como la experiencia, la memoria, la atención, el lenguaje, la percepción o la abstracción, entre otros (SEP, 2017, pág. 203).

Todo lo anterior, pretendió que las escuelas enseñaran con base en las necesidades de la comunidad, y visualizó al docente como un ser comprometido y capaz en la práctica educativa, pero como operador, en realidad sin la autonomía que anunciaba, y menos para participar en la creación de los planes y programas nacionales.

Algo similar ocurrió con la equidad y la inclusión, aunque se vuelven principios básicos, componentes transversales del sistema educativo y necesidades para la accesibilidad, nunca se presentó una política definida para atender esas áreas, sólo se pide a los docentes estar preparados para cubrir dichas necesidades. Ducoing (2018), del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) afirma que

Si bien el INEE (2016) ha publicado trabajos sobre la pobreza educativa en los hogares, la inasistencia de los alumnos según su situación de pobreza, la escolaridad de la población y el rezago ligados también a dicha situación, entre otros, la SEP no ha definido una política de discriminación positiva, con la cual se debería atender prioritariamente a los grupos situados en localidades pequeñas, rurales y a los grupos indígenas (Ducoing, 2018, pág. 32).

Una vez más, el aprendizaje se domina y se maneja, y también se evita pensar, razonar, analizar, reflexionar y argumentar. Como señala Meirieu (2015) en Ducoing (2018) aludiendo a la cuestión de fondo de la escuela.

La escuela sólo puede permanecer fiel a su propio fin, afirmándose como una contra-sociedad. Lo que temo es la copia de la sociedad del mercado, de la urgencia, del utilitarismo, de la rentabilidad... La cuestión es saber cómo una sociedad puede producir en su seno una contra-sociedad. ¿Cómo la transmisión puede escapar a la comunicación? ¿Cómo la cultura puede sobrevivir a la ilusión económica, que ha reemplazado la ilusión política, cuando se había agotado la ilusión religiosa?

En suma, nuevamente la educación literaria es dejada de lado y lo que se pretende lograr es afirmar un cambio ideológico sobre las estructuras sociales, las formas de aprender y cómo se conducen ante otros para ser más competentes en distintas áreas con más competencias y habilidades.

Finalmente, se concluye que el documento Aprendizajes Clave para la educación integral continua con el ámbito de Literatura dentro de la organización curricular, mediante las prácticas sociales del lenguaje, pero sólo llega a la comprensión de la intención creativa del lenguaje, y aunque ya en el plan anterior se hablaba de producir textos literarios a partir de modelos, en éste, se habla de escritura y expresión lingüística con una finalidad lúdica y por ende no se trata de formar lectores competentes, y menos de lograr una educación literaria.

4. Más política educativa mexicana

La reforma educativa de 2019: nombrada la Nueva Escuela Mexicana (NEM), igual que los anteriores, pretende mejorar la educación. Impulsaron en la documentación, una NEM que ofrece educación integral y para la vida, y que garantiza condiciones de excelencia en el servicio educativo que proporciona en cada nivel, modalidad y subsistema; así como en cada localidad, municipio y entidad con el fin de lograr el bienestar y la prosperidad incluyente (SEP, 2019, pág. 2).

Además, pretende desarrollar el pensamiento crítico, a partir del análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación. Al mismo tiempo, concede a las humanidades como factores del desarrollo integral y armónico de cada persona y del país, la posibilidad de valorar el pensamiento y cosmovisión propias de cada lengua originaria, a través de la lectoescritura y la literacidad.

Por último, pero no menos importante, el marco curricular y plan de estudios para 2022. Educación Básica Mexicana, aunque es un texto en construcción, el concepto Educación literaria no se incluye, el término literatura deja de ser un ámbito para incluirse en el enfoque comunicativo para la formación de lectores y promoción de la lectura por medio del diálogo, además se propician las experiencias literarias. Los lectores que se pretenden formar no se describen como competentes, pero se acercan a los textos para

comprender algo de su mundo cotidiano, para conocer otros modos de vida, para descubrir otras formas de utilizar el lenguaje y darles nuevos sentidos o defender su propio pensamiento a través de la producción de textos (SEP, 2022, pág. 116).

En conclusión, la educación literaria es tácita, en otras palabras, se plasma de manera fragmentada a lo largo de todos los planes y programas, pero no es concluyente debido a que se conserva el sentido tradicionalista de la lectura literaria, se toma al texto como apoyo para ampliar el lenguaje, lo que es un beneficio pues es uno de los aspectos que debería atender la enseñanza de la literatura. Incluso, de manera tenue se define como una vía primaria para acceder al conocimiento cultural y la interpretación de las formas de vida del hombre (Cerrillo, 2016).

5. Los docentes ante las reformas educativas

Las reformas verticales y descendentes provocan que los últimos en saber o participar sean los profesores; pues se entrega un documento para conocerse y aplicarse al principio de cada ciclo escolar. Empezando con la RIEB el docente ha sido sometido a un sin fin de evaluaciones, capacitaciones, actualizaciones, entre otros; con el propósito de elevar la calidad educativa, y la enseñanza y el aprendizaje. Tanto en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), como el Programa Sectorial de Educación (2020-2024) se pretenden elevar la calidad educativa y para ellos los indicadores serán que, en el primero, el docente tomará cursos de actualización y/o capacitación, y en el segundo, se retoma la Carrera de las Maestras y los Maestros con la formación, capacitación y actualización profesional.

Como se observa, el papel del docente ha transitado por distintas representaciones: gasto público bajo contrato, recursos de la escuela disponibles para las necesidades educativas, un ejecutor, responsable de la alta o baja calidad

educativa, y supuestos beneficiarios de las reformas estipuladas por otros. Se dice que otra tendencia que ritualiza o burocratiza el trabajo docente, surge de la vinculación que tiene la tarea docente con los proyectos del Estado. (Díaz e Inclán, 2001, pág. 15), ejerce presión hacia el docente y lo sujeta a disposiciones políticas federales.

Se esperaría que la inversión ante tales exigencias fuera recíproca, pero solo se cuenta con Centros de Actualización Docente, financiados por el Estado. Es inexistente un Plan Nacional de Capacitación (Perú), una Red Federal de Formación Docente Continua (Argentina), una Mejora de la condición social, profesional y económica de los docentes (Rep. dominicana). En este sentido

El mejoramiento docente es el resultado mecánico de la asistencia a cursos obligatorios, del establecimiento de sistemas «a distancia de formación» —los centros para maestros de México— o de la generalización de un sistema de exámenes para estudiantes y para docentes (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001, pág.. 38).

Se obliga al docente a adoptar una visión globalizadora, de competencia y de meritocracia, entre sus colegas, escuelas, ciudades y países. Cumple y reproduce como un receptor pasivo ante la evaluación, la supervisión y el enfoque tecnocrático e instrumental. Por lo que es necesario defender al profesor intelectual

él combinará la reflexión y la práctica, será un participante activo, son hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes. (Giroux, 1990, pág. 174).

En conclusión, tanto los interesados en la educación como los participantes necesitan políticas y reformas educativas al nivel del contexto actual; sobre todo, salvar los puntos fuertes de lo anterior y desechar lo inadecuado para el sistema. Se requiere anteponer las necesidades de los estudiantes y de los docentes, quienes marionetas han sorteado con un severo desgaste sexenio tras sexenio. Para ello, en las páginas subsecuentes se dará cuenta de las observaciones y evaluaciones que derivaron de la intención por subsanar lo ya mencionado.

II. VALORACIONES DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

En este capítulo, se delimita la problemática que conlleva a la educación literaria, específicamente en el nivel secundaria de la educación básica, a la precarización o inexistencia en relación con lo mencionado en el capítulo anterior, las circunstancias nacionales e internacionales que impactan directamente en el Objeto de Estudio. Además, se expone la metodología empleada en el Diagnóstico Específico para obtener rasgos del contexto general y específico de la institución donde se desarrolló la Intervención Pedagógica (IP), así como, la situación actual del tema, los criterios y metodología de selección de los participantes.

A. ¿Por qué la educación literaria?

La educación literaria aporta en la educación, desde sus consideraciones sociales y culturales, además de literarias, beneficios en la formación personal del estudiante, al desarrollar competencias, habilidades y actitudes favorables hacia los textos y la escritura literaria. Cerrillo (2016) considera que la enseñanza de la literatura:

debe basarse en la defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma, la aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de esa lectura, la conciencia sobre los valores formativos de la lectura literaria, la atención a la experiencia literaria previa y el trabajo simultáneo de la lectura y escritura significativas. (pág.29)

1. Situación general de la educación literaria

El propósito de esta sección es comprobar que la educación literaria es válida ante la situación educativa actual por medio de la reflexión teórica, práctica y metodológica, a través del empirismo y la praxis.

a. La educación literaria en la formación educativa y social

La educación y la sociedad, actualmente conserva algunos rasgos de la educación tradicional claves para el éxito educativo actual, desde algunas miradas, como el papel del docente y los ambientes de aprendizaje que genera el conductismo, sin embargo, se debe observar a dónde y para qué sirve ese condicionamiento con más detenimiento.

Tal como se sustentó en el capítulo uno, el sistema económico y político global dominante en México ha cosechado visiones de calidad, operatividad, meritocracia,

mercantilismo y consumismo que han herido gravemente a la educación literaria. Al convivir en una sociedad que prefiere a las nuevas tecnologías se merma la capacidad de expresión oral, escrita, argumentativa y artística. Al respecto, Cerrillo (2016) comenta que:

El consumo de información en pantallas (tabletas, computadoras, móviles) ha cambiado la forma de leer, sobre todo de los jóvenes; se trata de una lectura más rápida y superficial que no siempre exige la misma concentración y que, poco a poco, puede debilitar sus destrezas para el análisis y el juicio crítico (pág.177).

Desde el papel de las escuelas en los planes y programas de estudio, la educación literaria existe en una concepción tradicional, en la que sólo se imparte el conocimiento lingüístico de las obras e historia de la literatura. Sin embargo, es necesario pasar de esa concepción tradicionalista e ingenua a una que acceda a la adquisición de habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria; una perspectiva que sea punta de lanza para darle el lugar a este OE, que hasta ahora se ha disipado en los documentos oficiales del ámbito educativo.

En la actualidad, hablar de educación literaria se inclina hacia la visión interdisciplinaria e incorpora diferentes dimensiones: educación ética en el sentido de que la literatura proyecta los valores de una sociedad; educación estética, donde la literatura contribuye a formar la sensibilidad artística; educación cultural tomando a la literatura como uno de los grandes exponentes del saber humano; para la educación lingüística, la literatura es la herramienta para desarrollar la competencia lingüística y comunicativa.

Frente a las situaciones examinadas, es oportuno aplicar cierta metodología con base en elementos del método investigación–acción, en busca de resultados que motiven a la reflexión profunda respecto al tema. Para ello, es de vital importancia, describir el contexto de la Escuela Secundaria General Número 150 “Ángel Salas Bonilla”, ya que será el sector de partida y aplicación; posteriormente.

b. El nivel de educación literaria de los jóvenes de secundaria

La educación literaria en los jóvenes de secundaria se restringe al comportamiento lector (Colomer, 1991) en el que puede compartir sus experiencias de

lectura, pero no sugiere ni reflexiona sobre lo que le gusta, y se deja llevar por la publicidad o la información no contrastada (Cerrillo, 2016).

Según los niveles de comportamiento lector que sustenta Colomer (1991) la escuela debería asegurar que los estudiantes perciban la lectura literaria como una actividad personal, y aunque las respuestas a su interés por la literatura fueron positivas (Ver Fig. 1 y 2), son pocos quienes logran argumentar su respuesta con aportaciones certeras a su vida que no involucren la belleza estética del lenguaje de la literatura y sus valores. Por lo tanto, el nivel de la construcción del sentido poco se observa en los instrumentos de la investigación, ya que esto sugeriría que los estudiantes ponderan sus conocimientos previos, sistematizan y seleccionan textos literarios.

c. Los docentes y la educación literaria

Los docentes sustentan a la educación literaria en general como un hábito de lectura que sólo les compete a ciertos sectores educativos, y aunque no están del todo equivocados, el Objeto de Estudio se presta para más que eso.

Además, poco se hace por facilitar el acceso a las experiencias de disfrute y de desarrollo de las capacidades de las personas a través de la literatura; se favorecen las actividades abusivas en la que se debe responder cuestionarios con respuestas literales por medio de la memorización y las evaluaciones sistemáticas por el docente con los textos que ellos consideran adecuados para los jóvenes. Lomas (2017) dice que:

La selección de los textos literarios debe realizarse teniendo en cuenta el prestigio cultural [...] debe efectuarse con criterios pedagógicos partiendo del horizonte de expectativas de adolescentes [...] debe tener sobre todo en cuenta el deseo de los alumnos (Pág.91).

d. ¿Se aporta a la educación literaria en los núcleos familiares?

Partiendo de que la literatura es un “lujo de primera necesidad” (Molina, 1993, recuperado de Cerillo, 2016, pág. 13). Se ha interpretado que el tener una gran cantidad de producciones impresas es equivalente a prestigio cultural, pues se cae en el consumismo que la globalización trajo consigo cuando se debería reconocer más a la literatura como una vía privilegiada para acceder al conocimiento cultural y a la interpretación de las diversas formas de vida del hombre (Cerrillo, 2016, pág. 14).

Luego, se considera que una forma de favorecer la educación literaria es el acompañamiento en la lectura, la fluidez, la rapidez y el acrecentar el vocabulario del estudiante en el núcleo familiar. Aunque hay consideraciones lingüísticas en los textos literarios, dicha apropiación no fundamenta en su totalidad al Objeto de Estudio.

Las ideas expresadas tienen su sustento en los datos aportados por el Diagnóstico Específico que a continuación se presenta, y lo analizado en el contexto general expresado en el capítulo anterior, con ello dejan de lado el empirismo con el cual se propusieron como un tema de estudio.

2. Diagnóstico Específico

El Diagnóstico Específico (DE) permitió reconocer y comprender la realidad del sujeto en los distintos contextos en que se desarrolla, con esto más el enfoque cualitativo, la información recopilada será verídica y auténtica.

Se denomina contexto al conjunto de factores internos y externos del espacio, así como las características físicas, el ambiente social, político, económico, cultural y educativo; las relaciones interpersonales entre estudiantes, profesores, personal administrativo y padres de familia; las cuales, impactan y condicionan el accionar del plantel.

a. Escuela

La escuela se encuentra en la alcaldía Coyoacán, al sur de la Ciudad de México, capital del país, precisamente en la colonia Avante, y se edificó en 1972 por lo que ha pasado ya más de medio siglo de historia por esa institución. Específicamente entre las calles Marcos H. Pulido, nombre de un pedagogo y maestro michoacano.

Ahora, delante de una sociedad disconforme ante las vicisitudes de un hito como la pandemia de COVID-19 que han premiado a las desigualdades sociales, económicas y políticas con el 17.7% de carencias en la conexión a internet a nivel nacional (INEGI, 2019).

Existe un clima templado, el centro educativo se encuentra rodeado de avenidas principales que permiten el mejor de los accesos en transporte público o particular; las avenidas más cercanas son Canal de Miramontes, Taxqueña y Santa Ana.

Se encuentra rodeada de fraccionamientos que crean un ambiente familiar con diversos centros educativos de distintos niveles como el Jardín de Niños “Walt Disney” y la Escuela Primaria “República de Checoslovaquia”, todos en la misma calle, el valor de su mención radica en que son semilleros de estudiantes para esta secundaria a lo largo de bastantes generaciones.

Además, se cuenta con el parque Salvador Novo, el parque y módulo deportivo Av. del Parque, y el Deportivo Jesús Clark Flores, espacios naturales para esparcimiento y recreo. También, se halla la Casa de las letras Las Américas Salvador Allende, centro de promoción de lectura: talleres de creación literaria, lectura dramatizada, etc., y eventos culturales y artísticos relacionados con el mundo de las letras. Los dos primeros parques sirven de punto de reunión para los estudiantes después de salir de la escuela, algunos esperan ahí a sus padres o se quedan un momento más para jugar con sus amigos hasta que los padres deciden emprender el camino a casa.

Agregando a lo anterior, por un lado, la situación religiosa de los alrededores está compuesta por parroquias; las costumbres son comunes y poco extraordinarias con base en las celebraciones católicas, son pocos los estudiantes que evitan asistir a clases en conmemoraciones religiosas. En contraste están quienes realizan la primera comunión y confirmación en dichas iglesias aledañas, pero poco se hace por la formación académica de los adolescentes.

En temas de transportes, se encuentra el Paradero Taxqueña a cinco minutos en auto, este proporciona servicio a las principales avenidas circundantes; el Tren Ligero, exactamente en la estación La Virgen que queda a pocos metros de la escuela y diferentes servicios de taxi o de plataforma. Todos son recursos importantes de movilización para los estudiantes.

En temas políticos se observa que los últimos periodos en las alcaldías han estado ocupados en su mayoría por el Partido de la Revolución Democrática (PRD (Partido de la Revolución Democrática)). Como servidores públicos han proporcionado uniformes y útiles escolares en los tres niveles de educación básica. Al mismo tiempo, los parques se han mejorado con programas de limpieza e infraestructura.

b. Participantes

Ser un participante involucra que se demuestre la importancia y el resultado de las acciones en la educación y, sobre todo, en la IP, los actos en sí son tan relevantes como sus producciones escritas o el discurso. Todo ello impacta voluntario o involuntariamente dentro de su constitución individual para aportar a la configuración colectiva. Los participantes de la IP son:

1) Adolescentes

Los sujetos del estudio son estudiantes de 11 a 12 años de edad, cursan el primer grado de secundaria en la Escuela Secundaria Diurna Núm. 150. Ellos son 183 estudiantes de los grupos A, B, C, D y E. Los estudiantes de esa edad están en la etapa de las operaciones formales que describe Piaget (1996) en su teoría del desarrollo, esto quiere decir que aprenden operaciones lógicas de seriación, clasificación y conservación de aprendizaje en relación con los fenómenos y objetos del mundo real.

La mayoría proviene de familias reconstruidas, en donde el padre o la madre se casaron nuevamente con otra persona. Sufren los estragos de la pubertad, debido a que su personalidad no está constituida totalmente, su carácter se presta a los constantes cambios e influencias del contexto por lo que hay cambios, no sólo emocionales, sino intelectuales, morales, hacia los modos de pensar y actuar de ellos mismo y de los otros.

2) Docentes

La plantilla institucional está integrada por un director, dos subdirectores, uno académico y otro administrativo, 30 docentes frente a grupo, de ellos 6 son del área de Tecnología, 4 de Ciencias, 4 de Lengua materna, 4 de Matemáticas, 1 de Geografía, 2 de Educación Física que a su vez uno de ellos funge como profesor de Artes (Danza), 3 de Formación Cívica y Ética, 3 de inglés, 2 de Historia, y una profesora de Música.

En su mayoría son normalistas, incluso algunos provienen de otras regiones del país como Veracruz, Guerrero, Oaxaca y el Estado de México. Algunos tienen una preparación universitaria en universidades públicas como la Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM) o la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) o adquirieron una nivelación pedagógica para poder impartir clases en el nivel de educación secundaria. Los docentes que cuentan con algún nivel de posgrado están lejos del departamento de lengua, en su mayoría se encaminan a temas de gestión educativa o pedagogía.

3) Madres, Padres o Tutores de los estudiantes

La razón del título se fundamenta en el carácter de los estudiantes, en la variedad de la constitución familiar y la diversidad de cada integrante de la comunidad escolar. La edad de los padres de familia oscila de 44 a 48 años, se dedican al comercio o son profesionistas en leyes o psicología, más de la mitad está divorciado; los estudiantes viven con papá o mamá, y su familia se complementa con abuelos, primos y tíos, estos últimos como formadores, tutores y proveedores.

Son personajes responsables en aspectos económicos, sin embargo, la participación con las actividades es deficiente, por ejemplo, en las juntas para firmar boletas sólo se tiene un aforo del 70%, así como en las citas para tratar asuntos relacionados con la conducta o aprovechamiento.

c. Criterio metodológico para la selección de sujetos en el DE

En la investigación preliminar que se realizó a través del DE, se abordaron las problemáticas de la Escuela Secundaria Diurna, “Ángel Salas Bonilla” Núm. 150, en los grupos de primer grado, con relación a la educación literaria desde una visión empírica. Por lo que, se requirió indagar sobre el estado de esta mediante un método de muestreo.

En el método de muestreo, según Ander- Egg (1995), se basa en la obtención de un juicio sobre el total, denominado “conjunto” o “universo”, ya sea de individuos o elementos, a través de la recopilación y el examen de una parte denominada “muestra” (pág. 106), que se selecciona por procedimientos científicos denominados “muestreo”. En consecuencia, la representatividad del total del conjunto debe ser significativa, en un clima favorable para llevar a cabo la investigación, y así se obtenga la máxima participación.

Para realizar el reconocimiento de la realidad se optó por una muestra no probabilística intencional o racionalizada (Labarca, 2016) en razón del Objeto de Estudio, se seleccionó a la población con base en la edad, el grado académico y el centro escolar; además de coincidir en sus respuestas en el Formulario de Datos aplicado al inicio del ciclo escolar 2021-2022, en la plataforma de Classroom, con relación a los temas y tipos de texto predilectos, y al número de libros leídos durante el año 2021; considerando, también, las modalidades escolares suscitadas por la pandemia de COVID-19.

De acuerdo con el formulario y las características contextuales anteriores se seleccionó al siguiente número de integrantes (Ver Fig. 1):

GRUPO	NÚM. DE ESTUDIANTES		NÚM. DE ESTUDIANTES PRESENCIALES (SECCIONES 1)		NÚM. DE ESTUDIANTES PRESENCIALES (SECCIONES 2)		NÚM. DE ESTUDIANTES A DISTANCIA		INTEGRANTES DE LA MUESTRA	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
A	18	19	5	5	5	5	8	9	3	3
B	18	18	4	5	5	4	9	9	3	3
C	17	18	2	2	2	4	13	12	3	3
D	18	19	5	4	5	9	8	6	3	3
E	19	19	3	5	6	8	11	6	3	3
TOTALES	183		39		53		91		30	

Fig. 1. Tabla sobre el número de estudiantes que integran la muestra.

Igual, se pretendió crear muestras con características homogéneas y heterogéneas, el primero de los términos radica en elegir integrantes que comparten características contextuales, tendencias e inclinaciones, y el segundo término basándose en la variación que proporcionará cuando se alejan dos integrantes de la sección uno, dos más de la sección dos y, por último, dos estudiantes de la modalidad a distancia.

A partir de lo anterior, la técnica de recogida de información fue un cuestionario (encuesta), con el propósito de obtener información básica que permita vislumbrar la problemática con relación a la educación literaria.

Por otro lado, la investigación preliminar con los padres de familia se hizo en función de los estudiantes seleccionados, a través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas; con este tipo de instrumento es más fácil establecer un tiempo amplio para contestar, debido a las condiciones por las que se atraviesan actualmente. En el caso de los docentes se repitió la misma fórmula, y se incorporó a los directivos correspondientes, a todos los profesores de la asignatura de Lengua materna, y a los docentes que imparten su asignatura en los grupos seleccionados.

3. Metodología del DE

La información relevante recabada a partir del DE se obtuvo por el método de investigación–acción a través de su técnica observación no participante y los diferentes instrumentos como el cuestionario, el diario de campo, el estudio socioeconómico y el desarrollo de la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico a la educación literaria; todo ello permitió observar el tratamiento y el abordaje de la educación literaria.

a. Método

El método de investigación-acción en el área educativa se ocupa de describir las actividades que realizan los docentes en las aulas. Además, se considera un término que hace referencia a la gama de estrategias utilizadas para mejorar el sistema educativo y social; dicho lo anterior, se define por algunos teóricos como una práctica social reflexiva (Lewin, 1946), una forma de indagación autorreflexiva (Kemmis, 1984) o el estudio de una situación social (Elliot, 1993).

Dentro de las características de la investigación–acción se considera la participación, la colaboración y la creación de comunidades autocríticas; se orienta a la práctica bajo un proceso sistemático con distintas pruebas que implican el registro, la recopilación y el análisis de estas, se induce a teorizar sobre la práctica para realizar análisis críticos de las situaciones. Se caracteriza por generar ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, con un aumento gradual; finalmente, puede ser un proceso político que afecta a las personas con distintos cambios (Kemmis y McTaggart, 1998).

b. Técnica

La observación no participante es una técnica de obtención de información. Se distingue por su falta de especificidad y a partir de tres factores generados por conceptos culturales y sociales. El primer factor es la observación contra la participación, tanto la observación como la participación, en este caso, son actividades principales, sin embargo, el investigador está siempre alerta pues, incluso aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social (Guber, 2011, pág. 57). El segundo factor es participar para observar, en él la observación como técnica permite participar como un mal necesario, ya que se obstaculiza la objetividad.

Por último, Observar para participar, en ella se descarta una investigación por estudios externos, y aumenta la posibilidad de experimentar desde la primera línea. Pero “contrapone ambas actividades [observación y participación] confronta dos formas de acceso a la información, una externa, la otra interna, sólo habría que distinguir cuándo y dónde es necesaria”. (Guber, 2011, pág. 58).

En conclusión, éstas tres actividades son fragmentos de un mismo proceso de investigación mediante la observación no participante, en consideración de la forma en que los sujetos y el investigador actúen. Debido a lo anterior, la observación no participante será la orientación para obtener información objetiva, gracias a la limitación de la participación.

c. Instrumentos del Diagnóstico Específico

En una investigación se utilizan instrumentos para analizar la situación del profesor y del estudiante. Los instrumentos abordan un área específica de aprendizaje y permiten establecer estrategias de actuación para la recolección de datos u observación. Para la recolección de datos y su posterior delimitación del tema de estudio se empleó el diario de campo, un estudio socioeconómico, cuestionarios y la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio, que en este caso es la educación literaria.

1) Diario de campo

El diario de campo o técnica de recogida de información en la investigación-acción se sustenta en observaciones, reflexiones, interpretaciones, explicaciones e hipótesis de lo ocurrido, sus ventajas radican en los registros sencillos, la observación directa, la flexibilidad temporal, y su capacidad para reunir sentimientos, creencias, experiencias y reflexiones del profesor y el estudiante. Latorre (2012) enuncia que el diario de campo es una técnica narrativa que proporciona información acerca de un hecho en el momento justo o posterior en que este se desarrolla.

El diario de campo permite observar las acciones de los estudiantes en cuanto a la educación literaria, es de gran utilidad para que el docente analice las descripciones de lo acontecido y se tenga registro de ello. Por lo tanto, su importancia radica en permitirle al docente describir más que la dinámica de clase, debido a que se narran acontecimientos para identificar, según su importancia, incidentes, comentarios, conductas, interferencias, entre otras.

Durante un extenso periodo, se hizo el registro constante de actividades relacionadas con la educación literaria, apremiando con el desarrollo de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio, todo a través del formato previamente establecido (cf. Anexo 1).

En el uso del diario de campo se puede describir lo observado en el desarrollo de una de las actividades de educación literaria en cuanto a los hábitos de lectura con los estudiantes y su transición al gusto lector.

Nivel educativo: Secundaria	
Grupo: E No. de alumnos: Mujeres: 14 Hombres: 22 Fecha: viernes 2 de diciembre de 2022	
Lugar de intervención: Coyoacán, Ciudad de México.	
No. de sesiones de intervención: 20	
Tema o práctica por desarrollar: Lectura libre	
Hora: 10:00 a. m. Período de observación: 50 minutos	
Descripción de lo observado	Interpretación
Han pasado más de cinco visitas a la biblioteca escolar para realizar la lectura libre. Acabamos de terminar el primer proyecto de acción y estamos por salir de vacaciones decembrinas. Es la cuarta hora de clase, antes del receso, los	Después de varias sesiones donde se ha comprendido que la lectura no es una imposición sino una invitación los estudiantes comprenden que la lectura libre no sólo es un título. Ellos

<p>niños saben que no deben portar nada más que su gafete, salen del salón y forman dos filas, una de niños y otra de niñas, bajamos dos pisos y nos dirigimos hacia el aula con más libros de la escuela. Frenan antes de llegar a la puerta esperando que yo les permití acceder, entran intercalados con sus amigos, un hombre y una mujer. Se sientan alrededor de las grandes mesas rectangulares que forman una “U” y guardan silencio. Vuelven a esperar mis indicaciones mientras observan, algunos, si el libro que tomaron, pero no terminaron de leer, sigue donde lo guardaron o escondieron. Se ponen en pie de cinco en cinco para no estorbarse, encuentran los libros que les gustan u otro nuevo, también toman aquellos que serían fáciles de leer como los cuentos de Disney, un texto bastante cotizado. Una vez seleccionado su libro vuelven a su lugar y empiezan a leer en silencio como todos los demás. Leen las primeras líneas y decepcionados cambian el texto hasta encontrar lo que buscan. Algunos ríen y comparten lo que dice su libro para que también el otro se ría. Más de cinco estudiantes, pero no más de 10 se paran por segunda vez en busca de un texto, pocos se rinden y van por una revista. Aunque todas las secciones están abiertas sólo tres niños escogen de la sección de ciencias porque es de las cosas que les gustan.</p>	<p>pueden elegir qué leer cuando tienen la oportunidad.</p> <p>Los estudiantes son capaces de abandonar un texto cuando no es lo suficiente una de las reglas del Decálogo de Daniel Pennac.</p> <p>Los estudiantes respetan las reglas para llevar a cabo las actividades de lectura libre.</p> <p>La literatura es la fuente más solicitada de lectura sin imposición de la docente.</p>
--	--

Fig. 2. Registro de sesión en el Diario de Campo.

2) Estudio socioeconómico

Este instrumento intenta clasificar a los sujetos de acuerdo con determinado nivel social y económico; en el ámbito educativo se valora la posibilidad de poder prepararse en las instituciones educativas con el análisis de los factores sociales, culturales y económicos de los estudiantes, así como del estado laboral y familiar de sus padres o tutores.

El estudio socioeconómico (cf. Anexo 4) se aplicó por medio de un cuestionario enfocado a los padres de familia de los estudiantes de primer grado de secundaria seleccionados para la muestra. Cabe mencionar que cada pregunta se enfocará a obtener información que nutra la investigación, concretamente en relación con la zona de procedencia, datos personales del padre de familia, la constitución familiar del estudiante, los recursos para llevar a cabo sus estudios y otras actividades, así como preguntas del tema de estudio.

El estudio socioeconómico aplicado a la muestra se conformó por nueve preguntas cerradas y cuatro preguntas abiertas, las primeras tienen como propósito identificar rasgos específicos de la zona de procedencia, datos personales como el tiempo de traslado, los proveedores económicos del hogar; la constitución familiar, señalando la edad, el parentesco y la ocupación; los materiales como aparatos, la designación de los apoyos económicos. Además, se hacen cuestionamientos sobre los libros que se tienen en casa, cuántos y cuáles son, la frecuencia de su adquisición de ciertos textos literarios y no literarios; también se les interroga sobre la frecuencia de su asistencia a ciertos lugares como bibliotecas, teatros, cine, museos, entre otros, y se finaliza por solicitar la recuperación de los lugares culturales cercanos, sus beneficios, además de debatir si estos son imprescindibles o no.

El propósito fue buscar las condiciones económicas y familiares con relación al Objeto de Estudio; debido a ello, se identificaron algunas características de los padres de familia como la edad, su profesión, la constitución familiar y el destino que toman los recursos económicos en cuanto a la educación de los estudiantes. Con respecto a la zona, la mayoría de la población habita la alcaldía Coyoacán, la misma donde se encuentra el centro escolar, por ende, el traslado no supera los 30 minutos, y de igual manera, tienen la oportunidad de acceder a los espacios culturales que se encuentran en el contexto externo de la secundaria.

Por otro lado, la población, en promedio, tiene 20 libros en su casa, la mayoría de texto escolar que han adquirido en la escuela a lo largo de la preparación académica de los integrantes de la familia, le siguen en cantidad las enciclopedias y diccionarios, y en tercer lugar con el mismo número de ejemplares están las revistas, las novelas, los cuentos y los libros especializados. La adquisición de textos literarios no es

reciente, así como la visita a bibliotecas o librerías, los sitios a los que más asisten son el parque y los sitios arqueológicos.

Cuando se les preguntó sobre los beneficios de visitar los anteriores lugares, en su discurso se exponen los términos distracción, entretenimiento y esparcimiento con el propósito de mejorar la salud y la condición física. Sin embargo, la adquisición de aparatos electrónicos es alta, la mayoría tiene más de cuatro celulares en casa, pero son pocos los que tienen una computadora personal.

En conclusión, la estructura familiar evolucionó en su conformación, y ante una situación como la pandemia por COVID-19, obligó a los padres de familia a dedicarse al comercio informal. Asimismo, la proximidad de los hogares involucra una vivencia más cercana con los espacios culturales que rodean al centro escolar, incluso, facilita la llegada. El hecho de tener veinte libros en cada hogar supone un acercamiento constante con la lectura y al Objeto de Estudio, pues el tener el material cerca promovería su consulta, pocos son los padres de familia que consideran que no hay nada que sus hijos puedan mejorar en cuanto a la lectura de los estudiantes.

3) Cuestionarios

El cuestionario es un instrumento, del campo de las ciencias sociales, que consistió en un conjunto de preguntas fáciles y sencillas de completar sobre un tema o problema de estudio. En la investigación-acción el cuestionario fue necesario para obtener información básica y evaluar el efecto de la intervención de acuerdo con el Objeto de Estudio. El propósito fue obtener respuestas directas, cuantificables y rápidas de un número indeterminado de personas. Al realizar el cuestionario se consideró el propósito, la población y los recursos disponibles.

En el caso del instrumento para estudiantes se compone de interrogantes complementarias al estudio socioeconómico y el cuestionario para padres de familia, con el propósito de contrastar las respuestas, además de las realidades vividas. Los cuestionarios se ejecutaron con la ayuda de los docentes, padres de familia y estudiantes, se organizaron en dos preguntas abiertas y cerradas para recabar información objetiva por medio de incisos y subjetiva con las preguntas de libre respuesta.

a) Cuestionario para estudiantes

El cuestionario para estudiantes (cf. Anexo 5) está conformado por 13 interrogantes, cinco preguntas abiertas y ocho preguntas cerradas con posibilidad de expresar brevemente sus ideas u otras ideas sobre las opciones. Al leer la primera pregunta, ¿Qué es literatura?, los estudiantes se muestran confundidos y apáticos a la pregunta por el desconocimiento o falta de información sobre el tema.

Ante las dudas y la confianza hacia la asignatura de Lengua materna 1, los estudiantes expusieron en su discurso que la literatura es una forma de expresarse y comunicarse; es expresar emociones, una forma de calma, es el arte de la escritura, es leer, comprender, es expresión escrita y hablada. Respuestas recuperadas del Cuestionario (encuesta) para estudiantes:

Una linda forma de expresar algún sentimiento, hecho, suceso que te puede pasar a ti mismo, a otras personas de una forma escrita.
Para mí la literatura es como investigar cosas que hace muchos años atrás.
Como un cuento hecho para leerse.

Otra de las preguntas del cuestionario se enfocó en el interés por la literatura (Ver. Fig. 3). En los resultados, el 21% (cinco estudiantes) considera que no le interesa la literatura, las respuestas desde una visión empírica se dan por el desconocimiento, y el

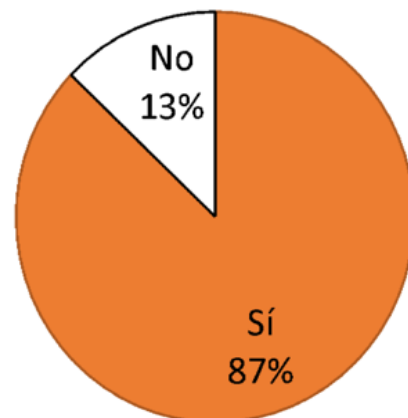


Fig. 3. ¿Te interesa la literatura?

79% afirma (19 estudiantes) que sí le interesa la literatura.

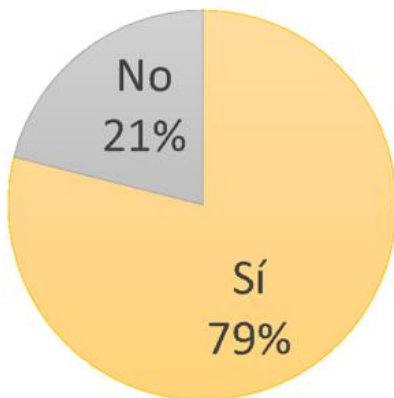


Fig. 4. ¿Es necesaria la literatura en tu vida?

En el mismo sentido, bajo esta consideración, la pregunta, ¿Es necesaria la literatura en tu vida? (Ver Fig. 4), muestra en sus respuestas una correlación de la satisfacción que podría producir la literatura en la vida de los estudiantes si esta fuera parte de. En la

misma pregunta se les cuestionó por qué de su respuesta, de ello se recuperaron afirmaciones como:

Me ayuda a entender a los demás y a expresarme.

Es mi entretenimiento.

No soy mucho de leer, pero me ha estado interesando, en lo personal me gustaría escribir canciones y los libros (a veces) dicen metáforas que expresan algo con lo que me identifico y me da una idea de cómo escribir algún verso de una canción.

Lo podemos ocupar en cualquier momento de nuestras vidas.

Porque me aburro muy rápido y pienso que si me pusiera a leer un poco de literatura sería más interesante.

Porque me siento más cómodo hablando de literatura.

Porque una vez en la vida lo vas a necesitar.

En cuanto a la pregunta 3, Si leyeras literatura, ¿Cambiaría algo en tu vida? (Ver Fig. 5), el 62 % de los estudiantes considera que sí cambiaría algo, mientras que el 38% considera que no. Se indica entonces que hay cierta voluntad por parte de los estudiantes a conectarse con la literatura, pero las formas en que hasta ese momento de sus vidas se ha hecho fue poco satisfactoria y resulta en lo contrario a lo que se pretende.

Por lo anterior se concluye que la literatura ha figurado de forma positiva en su vida, pero poco se ha hecho para establecer un vínculo duradero y visible, tan es así que se puede observar en las respuestas a las preguntas abiertas mencionadas y en el consumo de los textos literarios tradicionales y contemporáneos como el Manga que es un género y término japonés para referirse a la Historieta. Como se observa, ante la pregunta De acuerdo con los siguientes rangos, ¿Qué producciones adquieres con más frecuencia? (Fig. 6).

Los resultados posicionan al cuento y el manga como los textos más adquiridos, seguido por las historietas o cómics. Además, se observa que los estudiantes se pueden clasificar como entusiastas y expectantes porque, aunque las definiciones no están bien construidas, ellos se inclinan por enfatizar lo que les hace sentir o desean experimentar con sus acercamientos a la literatura.

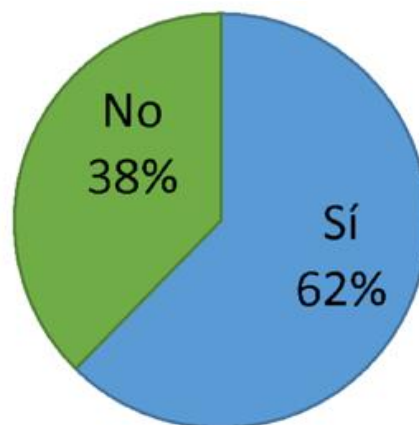


Fig. 5. Si leyeras literatura, ¿Cambiaría algo en tu vida?

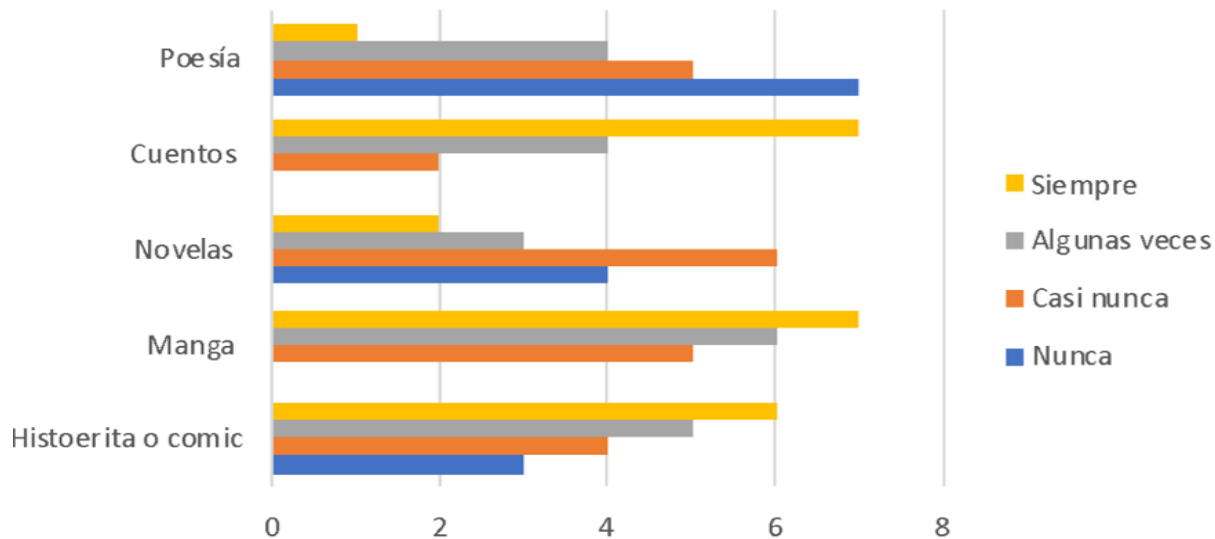


Fig. 6. ¿Qué producciones adquieres con más frecuencia?

Dentro de los textos más recordados y adquiridos se encuentran los cuentos, las novelas, las novelas gráficas o historietas. Con ello se esperaba que las aportaciones fueran variadas y significativas, sin embargo, su lectura sólo les proporcionó fluidez, mejor calificación en la asignatura, la mejora de su lenguaje, ortografía; poco goce y transformación personal. Por lo que es escasa la visualización de la educación literaria en los estudiantes y su participación social.

b) Cuestionario para docentes y directivos

Desde Münch y Ángeles (1996) se define al cuestionario como formato redactado en forma de interrogatorio para obtener información acerca de las variables que se van a investigar, en este caso, de la educación literaria. Por ello, se diseñó con 8 preguntas abiertas para que la población conteste con sus propias palabras y se pueda observar el bagaje de cada uno; y 10 preguntas cerradas, 5 de ellas dicotómicas y 5 preguntas de elección múltiple que, aunque ofrecen opciones preestablecidas, dejan una opción abierta a otra alternativa.

Primero, referente al Objeto de Estudio se cuestionó qué es la literatura, qué utilidad, importancia y tratamiento se le da en los planes y programas según sus conocimientos; igual, se preguntó qué es y cómo se aborda la educación literaria desde cada una de sus asignaturas. Luego, en las preguntas cerradas se intentó mirar categóricamente las consideraciones del lector literario y los objetivos de la educación

literaria (Colomer, 1991) para los docentes, cabe resaltar que todas las respuestas eran correctas, ninguno de los participantes seleccionó más de 6 en los 8 objetivos o más de 3 en las 6 consideraciones sobre un buen lector.

El propósito del cuestionario para docentes (cf. Anexo 7) consiste en observar la relación de los docentes con la educación literaria, y a su vez con los estudiantes, los planes y programas dado que gran parte de esa población tiene más de 10 años de experiencia en el magisterio. Asimismo, la aplicación se llevó a cabo con la observación no participante, al director, los subdirectores y a los docentes que comparten el grado y los grupos de primer grado en el centro de trabajo. En total se solicitó el apoyo a 20 participantes, sin embargo, sólo se recuperaron 14 de ellos, la razón pudo ser por la situación de las instituciones educativas, cuyo regreso paulatino y escalonado por el COVID-19 segmentó en dos a los grupos, y muchos de los estudiantes preferían sólo ir pocos días de la semana que les correspondía asistir a la escuela por razones personales o de salud que no se podían cuestionar.

El análisis de los resultados, derivan en distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios y elementos fundamentales, por ende, se abstraen por el discurso de los participantes en las preguntas abiertas, las contradicciones y la codificación de las preguntas cerradas.

La mayoría de los docentes, 9 de 14 participantes, enuncian que la literatura es expresar como verbo y expresión como sustantivo, tanto oral o escrito, de las emociones, los sentimientos, la belleza, los gustos, los intereses, los sueños y el arte; el resto habla de un hábito de lectura con fines lingüísticos; incluso, hay quienes expresan que la literatura es conocimiento, manifestación o creación del universo.

En este tenor, aunque la palabra expresar se determina por el verbo decir y expresión por el sustantivo representación (RAE, 2022) pocos consideran importante que los estudiantes se acerquen a la literatura por dicha acción o concepción, en cambio, se enfocan en aprender, saber más, desarrollar hábitos o habilidades; también hay respuestas que ubican a la relación del estudiante con la literatura en el desarrollo de áreas socioemocionales, al conocer diferentes formas de expresión, al acercarse a otros puntos de vista y al ampliar la concepción de sí mismos a través de la literatura. Una de las respuestas es:

No me parece importante ya que considero que al tener diversas habilidades cada uno elige lo que le gusta leer.

Dentro del instrumento, una de las preguntas primordiales, se enfoca a definir a la educación literaria, en voz de los docentes ésta se relaciona con la lecto-escritura, la comprensión de textos, las corrientes literarias, la instrucción en el arte, la lectura y escritura; además, se concibe como disciplina, orientación y hábito.

A este respecto, la pregunta ¿Qué consideraciones constituye a un buen lector literario? Circunda el conocer formas propias de los géneros literarios, expresar valoraciones como argumentaciones coherentes, la susceptibilidad al debate y experimentar la relación entre la experiencia literaria y la experiencia personal y sobre todo, que saben cómo funciona la comunicación literaria en la sociedad, la consideración menos seleccionada tenía que ver con poseer información sobre aspectos literarios, lo cual contrasta con sus concepciones de la educación literaria y con la importancia que se le da a la literatura.

También, los docentes aceptan que sí facilitan el acceso a experiencias literarias, pero con textos de su asignatura; que sí trabajan en la adquisición de hábitos literarios; también desarrollan competencias literarias, siempre opinan sobre lo que leen y lo hacen con amigos, familiares y compañeros de trabajo.

Entre las consideraciones personales del instrumento hacia los docentes, el texto que más acostumbran a leer es la novela y el cuento, les sigue la revista; el valor que se repite de libros literarios leídos al año va de 2 a 3, y en su mayoría, prefieren el formato impreso.

En suma, las respuestas han sido favorables, en general el colectivo docente hace lo suyo con respeto a la educación literaria, sin embargo, cuando se les pregunta cómo abordan la educación literaria en su asignatura tenemos las siguientes respuestas recuperadas del Cuestionario para Docentes (2022):

No se aplican porque en este ciclo escolar la situación es muy difícil ya que está inmersos en la tecnología.

Es muy poco probable que las utilice, pero sí en ocasiones mencionó o sugirió algún título que involucre a mi materia.

De forma transversal con textos cortos sobre el área de tecnología y en ocasiones con lectura dirigida.

A través de las reflexiones que vienen en el libro de texto.

En matemáticas, sólo comprensión lectora.

La población docente también fue increpada sobre el tratamiento que se le da a la literatura en los planes y programas de estudio, en su discurso se recuperan respuestas como deficiente, olvidada, encasillada, fragmentada, escasa y estancada, cuando se les pide su opinión sobre ello, argumentan que:

Se deben reforzar y promover con talleres el aprecio hacia la literatura y todas sus ventajas académicas que pueden derivar del mismo.

Que los planes y programas de estudio deben ser elaborados también por maestros que estén frente a grupo y que tengan la experiencia.

La actual enseñanza del español debe estar enfocada en estrategias de comunicación y es buena idea partir de la literatura.

Los NNA necesitan desarrollar el gusto por la lectura.

Se ha favorecido demasiado [a la literatura] pues con ellos se ha logrado saber sobre ciertos temas.

No sólo se debe estudiar en español, es necesario fortalecer en las demás materias.

Sin embargo, pese a estas consideraciones ningún profesor supo nombrar el título de una novela o cuento leído recientemente, o describir concretamente una actividad o acción para abordar la literatura en su asignatura más que el fomento. Al mismo tiempo, la selección de textos literarios se sigue haciendo con base en los planes y programas, el tema y el gusto de cada docente, así como la extensión y contenido del texto, desalentando el gusto de los estudiantes.

Como resultado del diagnóstico específico, se observa que los docentes poseen una descripción general casi deficiente de la educación literaria, se califica como deficiente, ya que entre las preguntas abiertas y cerradas existe una brecha de conceptualización. En general, los participantes seleccionaron la mayoría de las opciones de las preguntas de opción múltiple pues ninguna era errónea, al contrario, todas corresponden a las características y objetivos de Objeto de Estudio. También, hubo instrumentos a los cuales se les agregó una opción en el apartado de “otro”, sin embargo, dicha aportación corresponde con los hábitos de lectura o el fomento de esta.

En las preguntas abiertas, el vocabulario para definir a la literatura y a la educación literaria fue escaso, usualmente las respuestas contenían la palabra expresión o expresar, lo que indica de manera empírica que se acoge la concepción del diccionario, la cual describe a la literatura como Arte de la expresión escrita o hablada (RAE, 2022); significado producido desde el origen de las Bellas Artes, en el siglo XVIII que, adquiere su categorización por el material y el modo que utiliza. Por

ello, al unir el término literatura con educación, se piensa que tiene un fin constructivista, por el cual hay una aportación en la escritura y el habla del estudiante.

c) Cuestionario para padre de familia

La población observada a través de este instrumento con relación al Objeto de Estudio describe que para ellos sí es importante que el estudiante se acerque a la literatura y sí facilitan el acceso a la misma, pero se deslindan del desarrollo de las competencias literarias. La forma de acercar a los estudiantes es a través de la compra y adquisición de literatura, en su mayoría impresa, sobre todo de novelas y cuentos.

Al preguntar si ellos comentan lo que leen, como una característica de un buen lector literario, los que respondieron que sí, exponen que el motivo es por el interés hacia la historia o el tema, en palabra de los padres de familia se observan las siguientes respuestas

Sí, porque nos da enseñanza y te hace pensar las cosas desde otro punto de vista que no habías pensado.

Porque me llama la atención el tema, pero no le he dado el tiempo para estudiarlo.

Proyecto los resultados obtenidos en mi desarrollo personal y el alcance de una vida profesional satisfactoria

Porque he tenido aprendizajes, diversidad de criterios, sustento para debatir opiniones, liberar mi imaginación, etc.

Como adulto volver a revivir historias olvidadas.

El despertar interés en temas y obtener un mayor conocimiento.

Leer es la puerta al conocimiento y tener los medios para comunicarse: plantear soluciones, etc.

Como se observa los padres hacen énfasis en la importancia de comentar para satisfacer y consolidar aspectos personales de la vida diaria, que van desde revivir recuerdos hasta poder desarrollarse personalmente. Los padres de familia aseguran propiciar la educación literaria en los estudiantes con la adquisición de material impreso, lo que es carente en el acompañamiento que se puede propiciar, debido a que su lectura es solitaria y poco comentada. Cabe resaltar que la concepción, el acercamiento, así como sus experiencias con la literatura son deficientes por razones académicas en las que se les abrumaba con textos complejos y la obligatoriedad de la lectura literaria en su época académica.

Es entonces que el ejemplo se sigue reproduciendo, debido a que consideran como una de las habilidades de un buen lector literaria la posesión de información sobre aspectos literario y/o el conocimiento sobre algunos temas y formas propias de

los principales géneros literarios y descartan, en su totalidad, a la función de la comunicación literaria en la sociedad. Lo que hace pensar que, desde su consideración, la educación literaria sólo proporciona información que puede ser expuesta y aplicada en un ámbito académico.

4. Estrategia metodológica de acercamiento a la educación literaria

Para observar el abordaje de la educación literaria por la muestra de estudiantes de primer grado se llevó a cabo la estrategia titulada *Sin nombre*, de autoría propia. Como se sabe, la literatura tiene un abanico amplio de texto a considerar, sin embargo, los relatos breves han sido la punta de lanza de este género, el material más solicitado por los docentes y por los mismos estudiantes debido a su simpleza y su carácter social, cultural e histórico; en este sentido se seleccionaron diez textos del libro Bestiario de Juan José Arreola titulados El sapo, El elefante, La jirafa, La cebra, La boa, El hipopótamo, El rinoceronte, El avestruz, El búho, Topos, todas bestias del increíble autor jalisciense; una combinación del ensayo y del poema en prosa, una creación fantástica de los animales.

Los propósitos de esta estrategia metodológica son los siguientes: descubrir el sentido de la realidad del texto, utilizar y generar referentes, interpretar el mundo que se les presenta, contribuir a la formación de los estudiantes en cuanto a las formas de describir, las características y formas de las bestias, contribuir a la sociabilidad y confrontación con los textos. Los materiales utilizados fueron: sobres, fichas de trabajo, cuentos impresos, hojas blancas, lápices de colores, lápices.

a. Inicio de la estrategia

La estrategia se desarrolló en la biblioteca escolar, sólo los estudiantes y la docente, con una organización áulica en U para propiciar el trabajo colectivo, el desplazamiento y la comunicación con los otros. Los estudiantes se encontraron con los textos ya colocados sobre la mesa y frente a un lugar dentro de la formación, cada uno recorrió el salón libre y autónomamente. Hicieron la elección del lugar con base en el color de la hoja que contenía el texto en un primer momento, aunque al final, algunos, se guiaron por el tamaño, el número de palabras o la cercanía de los

compañeros más conocidos. La indicación fue colocarse frente al texto de su elección y tomar asiento.

b. Enfrentando el texto

Cuando se enfrentaron a los textos ya sentados en sus respectivos lugares, cada uno se encontró con palabras eliminadas que, subrayadas en negro, correspondían al nombre de la bestia que debían nombrar y plasmar en un dibujo más tarde para mostrarlos a todos, compartir sus percepciones y procesos, lo que dificultó encontrar al animal que Juan José Arreola describió en los textos del Bestiario.

El primer acercamiento se dio en una lectura silenciosa y posteriormente decidieron compartir con otros a través del diálogo sus ideas para encontrar la respuesta. Cuando hubo más contrastes que veredictos y al estar en una biblioteca algunos de ellos optaron por buscar las palabras desconocidas en diccionarios para así llegar con más velocidad a lo que escondían aquellas palabras. En la siguiente nota recuperada del Diario de campo del 11 de marzo de 2022 puede leerse las respuestas de los estudiantes:

Estudiante A: —¿Qué animal hace agujeros?

Estudiante B: — Los pájaros.

Estudiante A: — ¿En la tierra?

Estudiante B: — Los conejos.

Estudiante A: — ¿Cómo funciona un sistema?

Estudiante B: — Los topos, porque también se roban la comida y pueden ser mineros.

Estudiante A: — Pero ¿Cuál es el mío? ¿Un ave?

Estudiante B: —¿Por qué es un ave?

Estudiante A: —Aquí dice: Polluelo gigantesco, no vuela, pero corre demasiado.

Estudiante B: —¡El gallo!

Estudiante A: —No, el avestruz.

Estudiante B: —Pero el avestruz no corre muy rápido, le gana el de la película del piolín.

Estudiante A: —Es una caricatura.

Estudiante B: —Pero le gana al coyote.

La nota anterior da cuenta de cómo los referentes de los jóvenes nacen de múltiples áreas en todos los niveles, no sólo del ámbito académico. También deja ver que el desconocimiento latente funciona como guía para descifrar el contenido del texto literario en este caso, y todo se da de manera colectiva a través del continuo diálogo e intercambio de ideas entre pares. Incluso la continua reflexión a través del autocuestionamiento impacta sobre sus decisiones.

c. Interpretando la interacción con el texto

En el trabajo colaborativo resaltaron las dificultades y conflictos que los estudiantes tienen para apreciar un texto literario, se confunden con las ideas de los otros, pero procuraron ocupar lo más significativo y simple que les permitiera encontrar aquella bestia sin nombre. Es decir, se quedaron en un nivel de comprensión literal, al sólo reconocer elementos, en este caso, palabras que claramente dieran pistas tangibles.

El desconocimiento favoreció la movilización de los estudiantes, ellos buscaron libros de animales para buscar modelos en la biblioteca escolar y así poder elaborar sus dibujos. Cabe mencionar que al buscarlo algunos estudiantes lo realizaron en el índice con base en el nombre del animal. Otros, recurrieron a sus saberes previos, la mayoría emanaba de las caricaturas infantiles. La nota recuperada del Diario de campo del 11 de marzo de 2022 lo muestra así:

Estudiante A: — ¿Cómo se hace un elefante?

Estudiante B: — Con lápiz

Estudiante C: — ¿Por qué no buscas aquí? (señala la sección de animales en la biblioteca)

Estudiante A: — ¡Mira! (Toman un libro sobre mamíferos y lo hojean)

Estudiante C: — No sabía que un elefante era tan calvo.

Estudiante B: — Ves, te dije que sí estaban en los zoológicos.

Estudiante C: — Te dije que sí.

d. Analizando sus inferencias

Para terminar, los estudiantes evocaron sus percepciones, procesos y comentarios del antes, durante y resultado de lo solicitado, específicamente de cómo lo habían logrado. Después de dialogar sus inquietudes respecto a la bestia lograron expresar al plasmar en un dibujo, expusieron el cómo lograron encontrarla, el por qué piensan que eso es con respecto a qué de lo mencionado sobre el texto. Por ejemplo, uno de los estudiantes mencionó:

Porque es un animal muy grande con increíble fuerza y sus dientes pueden romper un coco y el hecho de cómo cuidan a sus crías.

El enunciado anterior hace referencia a la fuerza que un elefante aplica, así como su desproporcionado cuerpo y sus similares colmillos, descritos en las líneas que Arreola (1938) escribió: “Dentro de la acumulación material de su cuerpo, los cinco sentidos funcionan como aparatos de precisión y nada se les escapa” (pág. 43). Otro

de estos ejemplos, es la relación para descubrir a una jirafa con las líneas: “Dios no tuvo más remedio que alargar el cuello [...] quisieron ir por encima de su realidad corporal y entraron resueltamente al reino de las desproporciones.” (Arreola, J. J., 1983, pág. 55) le hicieron pensar y responder a un estudiante lo siguiente:

Lo elegí porque es un animal increíble y extraño por su largo cuello con el que puede alcanzar la comida.

El utilizar el lenguaje literario que los textos de Juan José Arreola han expresado en sus obras resalta las habilidades de los estudiantes para realizar las inferencias, sin embargo, los procesos fueron lentos y poco autónomos, dado que los estudiantes necesitaban la continua afirmación u orientación de los otros.

e. Análisis general del DE

Con base en lo que se vertió del Diagnóstico Específico, se resume que la educación literaria desde los tres sectores educativos—estudiantes, docentes y padres de familia- se considera importante sólo como un instrumento que privilegia los hábitos de lectura para adquirir vocabulario, como base para la reflexión y comprensión de distintos textos literarios e instrumento de distracción. Sin embargo, poco se ha hecho por los mismos docentes de las distintas asignaturas para incluir a la literatura en sus programas y actividades. Incluso, generalmente, se le ha delegado el papel de la literatura a la asignatura de Lengua Materna por ser ellos. A diferencia de la inacción, en el discurso se le consideró a la literatura como un verbo que se expresa desde lo oral y lo escrito. Lomas (2017) dice que

Saber literatura no es sólo conocer la historia literaria [como sucede en algunos planes y programas de estudio en México destinados solamente a la asignatura de Español, ahora Lengua Materna] sino también dominar un conjunto de técnicas que hace posible una adecuada comprensión del fondo y de la forma de las obras literarias. (Lomas, 2017, pág.104).

Otras de las afirmaciones, en relación con la literatura es que ésta es una herramienta de conocimiento que pueda usarse en distintas circunstancias, pero sólo en el futuro sin considerar una aplicación en el presente, y menos dentro de su educación actual. Además, los padres de familia la consideran del mismo modo, y agregan las aportaciones personales desde el rubro profesional.

En la concepción y tratamiento de la educación literaria los tres participantes plantean ser ajenos, exponiendo siempre que ellos sólo conocen o practican la comprensión lectora, lo cual evidencia su desconocimiento, ya que la comprensión lectora está inmersa en el Objeto de Estudio. Así como otras respuestas proporcionadas en otras preguntas como el aprecio hacia la literatura. En este sentido, Colomer (2010), da muestra de lo que la educación literaria debe hacer en la educación obligatoria, señalamientos que se muestran en los deseos pero que una vez más no se practican en la realidad con los estudiantes, esperan que

(...) hubieran experimentado la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, conocieran algunos temas y formas propios de los principales géneros, supieran expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica, la métrica o los elementos constructivos de la narración. Es decir, poseen las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector. (Colomer 2010, Pág. 16).

En suma, se desconoce el Objeto de Estudio que aquí se seleccionó, pero hay concepciones que pertenecen al concepto como los hábitos de lectura, el gusto o aprecio por la literatura y las múltiples emociones que la literatura provocan al leerse o escucharse; por lo tanto, se puede entablar una relación para obtener mejores resultados que impacten totalmente en la educación literaria.

f. De la delimitación del problema a una probable solución

Para determinar la cuestión por la cual la educación literaria es pertinente para el contexto externo e interno de la Esc. Sec. Diurna No. 150 así como para sus estudiantes y el resto de la población, es necesario tratar de llegar al origen por medio de los cuestionamientos generales y específicos con el firme propósito de fundamentar la propuesta de intervención, por ello se muestra en lo sucesivo el planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos.

1) Planteamiento del problema

La relación de los estudiantes de segundo grado de la Esc. Sec. Diurna No. 150 “Ángel Salas Bonilla” con la educación literaria, es inconsistente. Desconocen qué es y cuáles son los objetivos que esta persigue, se les dificulta comprender textos literarios sin orientaciones, desvalorizan sus conocimientos previos sin conseguir

enlazarlos a las ideas que los textos literarios les ofrecen, por consiguiente, hay insatisfacción hacia ellos, más aún al no comprender el lenguaje literario lo que trae consigo poco acercamiento a ejercicios de escritura literaria. Esto se agrava más cuando los docentes se deslindan de la educación literaria al considerarse ajenos a ella, dedicándose a la elección de textos generada por los Programas de estudio sin considerar los intereses de los estudiantes. Los padres de familia piensan que la educación literaria consiste en la compra de textos impresos o digitales, por lo que dejan en última instancia hacer una lectura compartida, guiada o por placer hacia la literatura.

2) Preguntas de indagación

- ¿Cómo lograr desarrollar la educación literaria en los estudiantes de segundo grado de la Esc. Sec. Diurna No? 150 “Ángel Salas Bonilla”?
- ¿De qué forma se propicia el acercamiento a lecturas literarias, en los estudiantes de segundo grado de secundaria?
- ¿De qué manera fortalecer la educación literaria a través de la lectura y escritura de textos literarios en los estudiantes de segundo grado de secundaria?
- ¿Qué estrategias aplicar para que haya reconocimiento, significatividad y asimilación del lenguaje literario, en los estudiantes de segundo grado de secundaria?
- ¿Qué estrategias hay que aplicar con el fin de favorecer la educación literaria, en los estudiantes de segundo grado de secundaria?

3) Supuesto teóricos

- Se logra la educación literaria al aplicar estrategias de lectura y escritura literaria para el manejo del lenguaje donde se realicen acciones, así como actividades que promuevan la capacidad de análisis, considerando los intereses lectores y a partir de los conocimientos previos y el sentido de criticidad de los estudiantes de primer grado de secundaria.
- La forma de propiciar el acercamiento a lecturas literarias es haciendo vivir experiencias culturales y formativas a base del desarrollo de habilidades y competencias literarias, en los estudiantes de primer grado de secundaria.

- Se fortalece la educación literaria al propiciar la lectura y escritura literaria a través estrategias vinculadas con la escucha y el habla donde se entre en contacto directo con textos cuya selección sea a partir de los intereses de los jóvenes de segundo grado de secundaria.
- Al aplicar estrategias creativas, basadas en la imaginación, situaciones o estados de ánimo, experimentación de sensaciones, formas subversivas o viajar figuradamente por otras épocas u otros mundos que generen disfrute, se produce el reconocimiento, la significatividad, y asimilación del lenguaje literario en los estudiantes de segundo grado de secundaria.
- Las estrategias lúdicas que parten de intereses, necesidades y mundo imaginario dan lugar a la producción literaria favoreciendo la educación de esta intención en los estudiantes de segundo grado de secundaria.

B. Referentes metodológicos para la IP

Con el motivo de revelar a la postre, el proceso de la IP de principio a fin, en consideración de conseguir darle voz al docente sustentante en relación con la educación literaria y, de por medio, la transformación de este. Se expondrá en las siguientes líneas los referentes metodológicos e instrumentos que recabarán dicha información.

En este subcapítulo se presenta la metodología no es ajena a la empleada en el Diagnóstico Específico, pues retoma diversos elementos de la investigación-acción que están insertos en ella: la Documentación Biográfico-narrativa. Se comienza por dar su soporte epistemológico hasta llegar a los instrumentos que se emplearán en el seguimiento y evaluación de la Intervención Pedagógica.

1. Referentes metodológicos: El método

La Investigación Biográfico-Narrativa se ha tornado un relevante método de investigación e interpretación al surgir el giro hermenéutico contrario al positivismo (Bolívar et al, 2001, pág. 50), y los métodos etnográficos educativos de Geertz (1989 y 1994); Batallán (2006); Velasco y Maillo, Díaz de Rada y otros (1993), pues transforma las visiones comunes de observar el conocimiento.

Surge con miras a método en la Escuela de Chicago por los años '70 con Alvin Gouldner y otros investigadores como Lejeune (1975), Polkinghorne (1988), Bruner (1970, 1988), Dominicé (1990), Goodson (1992), quienes abogan por reconceptualizar la investigación para que se garantice que la voz del profesor se escuche; Pujadas (1992), cuya aportación en su teoría de casos ayuda a definir el tipo de técnica biográfica-narrativa; Weiser (1995), Conelly y Clandini (1995), y desde luego Ricoeur (1995), quienes han aportado para el desarrollo de esta forma de hacer investigación.

La Documentación Biográfico-Narrativa toma los fundamentos epistemológicos de dos maneras de hacer este tipo de investigación: desde los aportes de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), grupo español con su libro *La Investigación Biográfico-Narrativa en educación*, donde se mencionan las técnicas a emplear basada en Pujadas (1992) e instrumentos, entre otros elementos; y los trabajos realizados por D. Suárez, L. Ochoa, P. Dávila, G. Reisman (2002), grupo argentino, bajo el nombre de *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*, dirigida directamente a la práctica docente con el fin de promover la reflexión y resignificación de su práctica.

La Documentación Biográfico -Narrativa es otra forma de hacer investigación de corte cualitativo, sin embargo, se destaca por su cercanía con los profesores para que resignifiquen su práctica y recuperen la autoridad sobre la misma. Es una metodología que supera la recolección de datos al incorporar la perspectiva auténtica y legítima de los docentes; que construye conocimiento a partir de la reconstrucción, y que promueve un posible cambio en el contexto del profesorado; por tanto, es un poderoso dispositivo o estrategia para producir la vida (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, pág. 9-10), desde la individualidad, los vínculos de socialización y subjetivos de la propia identidad.

La metodología en la que se inscribe el enfoque biográfico-narrativo es de corte hermenéutico que, más que una técnica o método de interpretación de textos, permite significar los procesos cognitivos, afectivos y de acción del docente; vinculados a la voz de los estudiantes por medio de documentos escritos u orales, dando así una perspectiva más amplia y profunda. Particularmente, la hermenéutica narrativa comprende el trasfondo mental del texto originado por los docentes, relativo en lo

positivo y negativo. La técnica para que el docente investigador obtenga significados de su propia práctica y pueda profundizar en la misma es la historia o relato de vida, donde se hace una retrospectiva de determinados pasajes de su vida.

Las voces mismas de los docentes debían ser «transformadas», con determinados procedimientos analíticos, hasta hacerlas desaparecer, o -en cualquier caso- relegadas a una función ilustrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, pág. 61)

La Investigación Biográfico-Narrativa comprende varias formas: la autobiografía, la biografía, la historia oral, las historias de vida, los diarios, y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal. En ellos, la narrativa, en sus diferentes concepciones, es la guía. La narrativa como un fenómeno estructural de la experiencia convertido en relato, expresa la emotividad de las experiencias, las relaciones, la individualidad y la complejidad del actuar docente; como un dispositivo usado para la reflexión de problemáticas, contribuirá a la mejora del desarrollo personal y de la práctica gracias al enfoque constructivista e interpretativo; como un método de la investigación, recapitula las experiencias, haciendo el ejercicio de construcción y reconstrucción del mismo fenómeno.

No conviene, pues, confundir entre narrativa misma (el relato oral o escrito), investigación narrativa (modos de recordar, elicitar, construir y reconstruir) y uso de narrativa (como dispositivo usado para promover el cambio en la práctica). Relacionados internamente, una cosa es el fenómeno que se investiga (objeto) y otra el método (investigación narrativa). (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, pág. 18).

Estos aspectos son la base epistemológica que retoma la Documentación Biográfico-narrativa, la cual guía el proceso de esta investigación. La idea que resalta es documentar la intervención como cronología narrativa para después entrar al análisis holístico de contenido bajo una arquitectura contextual, teórica y de proceso que permite interpretar y resignificar la práctica junto con los estudiantes del docente que participan en la Intervención Pedagógica, que vive la experiencia. Eso no invalida tomar en cuenta a los participantes porque se recupera en todo momento la voz y acciones de estos protagonistas.

Para definir la narrativa, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) mencionan que ésta es más que contar e imaginar historias debido a su forma de pensar y organizar el conocimiento y la realidad; por ello, quienes hacen uso de la narrativa, siendo el caso de esta propuesta pedagógica, tendrán que explorar en la experiencia de su práctica para conceptualizar las dimensiones sociales y políticas cómo valorar su

dimensión personal. Por lo tanto, el relato como género específico del discurso es necesario en la narración.

En ese marco, Bruner (1998) cree que narrar es una capacidad con la que se ordena el pensamiento, la experiencia y el conocimiento como modalidad de pensamiento cognitivo. Entonces, desde esta concepción, narrar es una forma de pensar con la que se da significado a la experiencia. En el caso de Lomas (2000) consideran que la narración como texto desarrolla habilidades expresivas.

En suma, la narración como instrumento para recuperar la realidad docente configura intrínseca y extrínsecamente la vida educativa porque permite edificar el sentido de su experiencia. Recuperar la voz docente confronta al docente con su realidad para reconstruirse. Es por ello por lo que las características principales de la narrativa serían su epistemología constructivista, su estructura central asentada en lo humano, su configuración del relato narrativo, su temporalidad, así como la combinación de la narrativa individual y cultural.



Fig. 7. Esquema de la Documentación Biográfico-Narrativo.

La Documentación Biográfico–Narrativa como se aprecia en la Figura 6 anterior considera para esta investigación cinco aspectos clave: competencias, leer y escribir, educación literaria, Objeto de Estudio y el hilo conductor. De los cuales se desprenden una serie de elementos, de ellos se observa en un sentido cíclico a las competencias, el leer/escribir, a la educación literaria, el Objeto de Estudio de la Documentación

Biográfico– Narrativa y el hilo conductor de la misma porque entre ella se complementa el OE que aquí se está tratando y los estándares teóricos del método.

2. Técnicas de la de la Documentación Biográfica Narrativa

En la Documentación Biográfico–Narrativa (DB-N) se dispone de dos técnicas: Observación participante y el Relato único. La primera de ellas conlleva elementos etnográficos y hermenéuticos, además de elementos de la Investigación-acción (Latorre, 2012); y el segundo conjunto lo biográfico y lo narrativo para resignificar la experiencia en la práctica por medio de la triangulación sistemática.

La observación participante inmersa en el campo etnográfico carece de sistematicidad por lo que obtiene características como técnica de obtención de información. Guber (2016) expone que la presencia (participación) garantiza la confiabilidad de los datos, pues la experiencia como la testificación son fuente de conocimiento. Por lo tanto, los docentes relacionarán las acciones y sentimientos de todos los involucrados para una reconstrucción mutua.

El Relato único conlleva la elaboración de la autobiografía como objeto de investigación, por el cual, como un acto de invención del yo (Bruner y Weiser, 1995 como se citó en Bolívar, 2001) quien la escribe sirve como referente de determinados hechos, pues es el lector quien toma la veracidad del relato para significarlo.

En la IBN utiliza tres tipos de estrategias, relacionadas con los estudios de caso, para su diseño: único, múltiple o cruzado. Entendiendo que el estudio de caso no es sólo un proceso de aprendizaje, sino el producto mismo; es la elección de un objeto a estudiar, es focalizar casos individuales como forma de investigación.

Los estudios de caso desde la IBN se caracterizan por ser interpretativa y naturalista, en el primero de los casos por valorar los significados que son interpretados por medio de la observación de los actores, y en segundo lugar por captar las realidades, acciones, valores, creencias y significados de esos mismos actores. También, los estudios de caso utilizan la selección para recoger una muestra y evitar las generalizaciones, su diseño es flexible y emergente por adaptarse a los cambios en el proceso del investigador, y por ello el proceso emplea bastante tiempo; en este tipo de estudios, el yo como medio se observa desde el marco de referencia

con un lenguaje expresivo desde una voz personal del investigador; finalmente, se da una atención particular a ciertas situaciones desde la singularidad de un individuo o evento.

Ante tales narraciones, existen tres tipos de diseño para recoger datos y analizarlos, denominados: relato biográfico único, relato biográfico cruzado y relato biográfico paralelo. En el primero de ellos, un individuo elabora una autobiografía para ser Objeto de Estudio. En el segundo tipo de relato, se cuentan diferentes historias por varias personas para comprender mejor la misma historia. Por último, el relato biográfico paralelo, se usa el mismo instrumento para aplicarlo a distintas personas, lo cual, hará posible la comprensión de una misma situación.

El estudio de caso único o ciclo de vida se observa tanto a un individuo, a un grupo o a una institución que da cuenta de su proceso de desarrollo por medio de las narraciones de experiencias (saberes y memorias) individuales y colectivas para dar pie a la reflexión de la perspectiva vivida; en ese sentido existe un relato polifónico, por el cual se enuncian las historias de vida paralelas, que producen determinadas orientaciones para la reapropiación de los saberes.

Para el diseño del relato paralelo, en la recogida de múltiples relatos paralelos se coleccionan historias de vida por medio de entrevistas que permiten un tratamiento conjunto sobre el tema, lo cual, convierte a ese tipo de relato en un recurso metodológico complementario a la investigación; según Pujadas (1992) sirve para construir hipótesis y como control cualitativo, pues confronta los resultados.

El procedimiento para diseñar y analizar relatos paralelos (múltiples) se realiza un análisis tipológico (representa determinados tipos de comportamientos y expectativas) y análisis de contenido (encuentra relaciones de inclusión, vinculación, proximidad y causalidad en las narraciones); se incluye la ejemplificación (mediante textos seleccionados) o matrices (reducción de datos), considera el método constructivo para recopilar el mayor número de relatos y la metodología estadística que pretende analizar las características socio-culturales o psicológicas.

En el caso de los relatos cruzados, diversifica los ángulos de observación subjetiva de un mismo hecho para confrontarlos después, resultando en una nueva

historia del grupo. Cruzar las historias genera un sistema polifónico por el cual se combinan y articulan los puntos de vista para dar una visión holística.

3. Narración

A través de la narración, el docente utiliza su voz como instrumento para proyectar sus experiencias personales y profesionales. En este sentido, mediante diferentes acciones y con el apoyo de diversas estrategias profundiza sobre sus vivencias hasta llegar a la transformación y resignificación del mundo en el que se encuentra. Pimentel (2005) considera que relatar no es una actividad ociosa, aislada de la "realidad", sino una posibilidad de refinamiento de nuestra vida en comunidad, de nuestra vida narrativa (pág. 7).

Desde la Documentación Biográfico–Narrativa, la narrativa se aborda desde tres sentidos: método, fenómeno y uso con el propósito de realizar el analizar y describir los datos en el relato a profundidad. El método da pie a la investigación para construir el fenómeno, es decir, el acontecimiento, al combinarse mejoran y desarrollan la identidad de quien lo está relatando, por lo que la narración es un dispositivo que promueve el cambio sobre la práctica (Bolívar, et al., 2001).

En la documentación de experiencias pedagógicas de Suárez (2006) impera el diálogo con el texto en un colectivo docente, al ser dentro de una comunidad entre pares apremia la experiencia encuentre un contexto similar, pero no igual, el hacer circular los relatos dentro de una comunidad de atención mutua permite exponer de forma segura los relatos. Cuando el docente se permite exponer sus relatos con sus semejantes adquiere una red de apoyo confiable, recibe una visión distinta de mirar su experiencia y la construcción de su relato, y genera herramientas de aprendizaje para los otros. Suárez y Ochoa (2006) exponen que:

En el proceso de escritura, los docentes y educadores que vivieron y protagonizaron experiencias pedagógicas en las escuelas u otros ambientes educativos se convierten en autores narradores de relatos pedagógicos e historias escolares, al mismo tiempo que muestran y tornan públicamente disponibles los saberes profesionales, significados culturales y comprensiones sociales que ponen a jugar cotidianamente en sus prácticas educativas y cuando las recrean narrativamente (pág. 77).

Gennette (1972) hace una distinción en la narración, propiamente, distinguiendo dos niveles: historia y discurso, y tres instancias: historia, relato y narración. La historia es un concepto que se constituye por acontecimientos organizados cronológicamente,

por lo tanto, sólo es el contenido. En comparación, el relato es el producto del todo de forma significativa. El término narración se refiere al acto de las situaciones reales o ficticias.

En ese sentido, se hace uso de diferentes recursos del narrador con la intención de atender las tres instancias mencionadas, estos son: tiempo, modo y voz. El tiempo del relato no se separa de las otras instancias pues la relación que guardan genera cambios, y dichos cambios que construyen una cronología. Sin embargo, el tiempo en el relato puede alterarse en tres distintas distorsiones: orden, velocidad y frecuencia.

4. Los instrumentos elegidos

Los instrumentos metodológicos permiten descubrir cómo los antecedentes e historias pasadas impactan sobre las acciones presentes. En resumen, estos simplifican el análisis después de un registro mediante los mismos. Por lo tanto, en los renglones sucesivos se evidencian sus características y funciones para la IP.

a. Diario autobiográfico

Los diarios, además de su periodicidad que exclama su nombre, se convierten en el informe de vida que registra observaciones y experiencias, poco o muy importantes, que posteriormente se presta a la interpretación y a la reflexión. Incluso se incluyen sentimientos u opiniones de lo vivido.

Éste se enfoca en la oposición del docente o de cada persona para ser un simple Objeto de Estudio, al contrario, se busca hacer una narración retrospectiva por el sujeto del sujeto, sobre su vida personal y privada, con el propósito de conocer y reconocer las condiciones de su práctica docente; en otras palabras, con base en la documentación narrativa se orienta al docente para comprender sus experiencias pedagógicas por medio de la narración de hechos cotidianos. Además, la acción de llevar a cabo este registro sirve para preservar aquello que con el tiempo se difumina en la memoria de los hombres, en forma de testimonio.

b. Escalas de apreciación o calificación

Las escalas de apreciación como instrumento permiten estimar el grado o nivel de las características o comportamientos desde la observación; se utilizan para que el

observador indique los rasgos deseados. Dentro de las escalas es importante evaluar la adquisición intermedia, ya que requiere, en su construcción, aseveraciones progresivas.

c. Fotografías

Las fotografías son un instrumento audiovisual que reflejan la vida profesional y personal del docente, mediante la captura de los momentos vividos. Este instrumento complementa a la observación, pues como investigador docente también puede generar o construir parte de la realidad que se refleja, con ello busca transmitir y reproducir cierta objetividad del contexto donde se desarrolla la IP.

d. Evidencias

Son todos aquellos escritos que recopilan el trabajo realizado en forma de anotaciones, diagramas o mapas, apuntes, cuadernos de trabajo, diarios, dibujos, entre otros. Son muestra del trabajo realizado por los estudiantes antes, durante y al final de la Intervención Pedagógica, por lo que dan cuenta del avance y los resultados de la investigación en tanto sean positivos o con sus respectivas áreas de oportunidad.

e. Audios

Los audios registran los hechos que acontecen en un tiempo determinado en cierto rango y espacio determinado, estos permiten el análisis intermitente por parte del investigador. Para Latorre, A. resultan benéficos los audios para generar datos y analizar la acción del docente y del estudiante; Bolívar, A. agregaría que el hecho de oír las voces aportará evidencias y argumentos para la narración cronológica.

En suma, la Documentación Biográfico–Narrativa se utiliza para esta investigación por la forma de hacer investigación desde la hermenéutica y la etnografía que garantiza el enfoque cualitativo, en este sentido, se acerca a las voces de quienes participan pues explora desde diferentes técnicas como el diario autobiográfico o las fotografías para recuperar elementos duros y personales que conlleva a tener una relación cercana al investigador. La DBN explora y analiza continuamente fuera de la observación con lo cual se desarrolla no sólo el análisis sino las habilidades expresivas de quien recupera los datos que como ya se menciona son más que información.

5. Análisis de datos

Posterior a la recogida de documentos biográficos por medio de diversos instrumentos se realiza un análisis de los datos para transformarlos en resultados de investigación. Dicho proceso se encalla en el análisis no formalizado y el análisis formalizado, el primero, propiamente narrativo, se encarga de hacer descripciones literarias o reportajes periodísticos; el segundo, se acerca a un análisis cuantitativo.

El análisis orienta la organización de datos por medio de la reunión de aquellos elementos que congenian, en la Investigación Biográfico-Narrativa se complica la combinación de los datos desde un estilo analítico y otro descriptivo, pues es importante conservar las diferencias y matices. En un sentido más particular, el análisis de la narrativa se realiza a través de un marco teórico y propuestas metodológicas porque no hacerlo sería frustrante, Ya que al tocar las experiencias biográficas de una persona se debe separar lo significativo de lo secundario, por ello se estipulan dos dimensiones de análisis narrativo.

La primera dimensión de análisis narrativo es la holística o categórica que apunta a observar el texto como un todo, unidades temáticas o categóricas sacadas del texto (Bolívar, 2001). La segunda dimensión de contenido o forma realiza un análisis literario del texto, al observar el por qué, cómo, cuándo y quién en el texto. Además de la estructura de la narración, relación temporal, secuencias de eventos, entre otros.

Estas dimensiones se pueden leer y analizar a través de cuatro modos: holístico del contenido, holístico de la forma, categórico de contenido, categorial de la forma. El enfoque holístico de contenido es la historia completa del individuo y se centra en su contenido para analizar el significado de cada parte o el contexto de todo el relato. El análisis holístico de la forma se inserta en la trama o estructura general de la historia de vida; mientras que el enfoque categórico del contenido se ubica en fragmentos del relato después de categorizarlos Y el análisis categórico de la forma se ubica en las características lingüísticas y estilísticas de ciertas unidades de la narración. Cada uno de los mencionados se utiliza según su pertinencia con los textos y las cuestiones de investigación.

Para la interpretación se hace uso de perspectivas y voces de aquellos que participan dentro de la investigación, los cuales serían: vertical o estudio de caso y horizontal o análisis comparativo. En el primero, los relatos de vida son un caso individual Y en el segundo se hace una triangulación de diferentes historias para recuperar patrones, temas comunes o regularidades. Desde la hermenéutica, se distingue una reconstrucción de análisis de datos biográficos en dos niveles: análisis genético de la historia de vida para reconstruir el curso temporal en una secuencia cronológica y análisis temático de los relatos de vida por la que se investigan los temas según su significado para el biógrafo o investigador.

En suma, la Documentación Biográfico–Narrativa se utiliza para esta investigación por la forma de hacer investigación desde la hermenéutica y la etnografía que garantiza el enfoque cualitativo, en este sentido, se acerca a las voces de quienes participan pues explora desde diferentes técnicas como el diario autobiográfico o las fotografías para recuperar elementos duros y personales que conlleva a tener una relación cercana al investigador. La DNB explora y analiza continuamente fuera de la observación con lo cual se desarrolla no sólo el análisis sino las habilidades expresivas de quien recupera los datos que como ya se menciona son más que información.

III. RETROSPECTIVA TEÓRICA SOBRE EDUCACIÓN LITERARIA

El propósito principal de éste capítulo es presentar información adecuada y relevante sobre la Educación literaria. Para empezar, se puntualizan las características pedagógicas de investigaciones nacionales e internacionales con relación al Objeto de Estudio. En un segundo momento, se exponen los aspectos teóricos de la educación literaria con el propósito de sustentar el Proyecto de Intervención que apremia en esta investigación. Por último, se explican los componentes de la propuesta didáctica Pedagogía por proyectos en que se apoya la Intervención Pedagógica.

A. Referentes pedagógicos sobre educación literaria en el mundo latino

En este apartado se plasman cinco investigaciones de intervención pedagógica relacionadas a la educación literaria para observar sus prácticas, enfoques, teorías y consideraciones sobre la enseñanza de la literatura relevantes con el fin de apoyar la intervención.

Las investigaciones se desarrollaron en torno a dos niveles de educación básica: secundaria y medio superior; cada una de ellas proviene de distintos repositorios de investigación institucionales de habla hispana como España (Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Granada), México (Universidad Autónoma de México y Universidad Iberoamericana Puebla) y Ecuador (Universidad Andina Simón Bolívar de Quito) entre los años 2007, 2015, 2016, 2017 y 2020 respectivamente; se encuentra una tesis de licenciatura, tres tesis de maestría y dos de doctorado. Al mismo tiempo, se expone el propósito, la metodología, las técnicas, el marco teórico, los resultados, los instrumentos de investigación utilizados y las aportaciones que generan para el tema de investigación.

1. El estudio de la educación literaria en dos continentes

La investigación Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria de Francisca Trujillo Culebro (2007) se desarrolló en el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Manuel Cabanyes Vilanova I Geltrú en Barcelona, España; y en la Secundaria Diurna “Constitución de 1917” en Puebla, México. En el primer país, la investigación se realizó en la asignatura Lengua y Literatura Castellana

con los lineamientos curriculares correspondientes al 2006, descritos en el Diario de la Generalitat de Catalunya (2002), y en Puebla, se implementó en la asignatura de español con el Plan de estudios de 1993.

Los propósitos de las intervenciones se dirigen a saber cómo funciona la literatura y a analizar las prácticas de lectura literaria como momentos de intervención pedagógica en la enseñanza de los docentes que laboran en las instituciones seleccionadas. Las actividades que se desarrollaron son: La libreta viajera, en ella los estudiantes redactaron reseñas de los libros y concluían con una recomendación de la lectura; El cuestionario, actividad de indagación para conocer las lecturas literarias que perduraron en el recuerdo de los jóvenes; Los textos de la BA, una serie de bibliotecas de aula, similar al Programa Nacional de Lectura en México.

En este trabajo se realizó una investigación de carácter cualitativo a través de la observación participante y las entrevistas no estructuradas, métodos que permitieron aproximarse a lo que se dice y hace dentro de las instituciones relacionadas con la educación literaria. Además, se acercaron al contexto desde un principio ético (dimensión descriptiva), después se adoptó la émica (dimensión interpretativa) en el análisis y la discusión de todos los datos obtenidos.

Los instrumentos de recolección de datos fueron diseñados por los mismos investigadores, estos fueron: el protocolo de observación, en él se visualiza si los textos literarios perduraban en la memoria tiempo a través de cuestionarios que recuperaron opiniones, percepciones y recuerdos; en el banco de datos se consignaron los textos literarios y se valoró la recepción de los mismos; los guiones de entrevista se utilizaron para recuperar la información de los docentes, en ese instrumento se reflejó el conocimiento literario, de autores literarios y la importancia del libro de texto en la literatura; el diario de campo capturó lo observado desde el principio, al mismo tiempo, se hacían notas a pie de página.

Las actividades, procesos y perspectivas anteriores se sostienen con las aportaciones de Guglielmo Cavallo (1998), él presenta la historia de la lectura en los países occidentales, Roger Chartier (2000) desarrolla discursos sobre la lectura, Isabel Solé (1987) expone en dos libros algunas estrategias e implicaciones con modelos de lectura, Alma Carrasco Altamirano (1999) realiza una investigación sobre la

comprensión lectora, Ana María Kaufman (1993) y Ma. Elena Rodríguez (1993) habla sobre la relación entre la escuela y los textos, Josep Ballester (1998) comparte sus conocimientos sobre las teorías literarias y la didáctica, Luis A. Acosta (1989) con su relación entre el lector y la obra, Wolfgang Iser (1987) explica el acto de leer, por último, Montserrat Iglesias Santos (1994) formula un sistema literario polisistémico y empírico.

En los resultados se exponen las limitaciones de la escuela tradicional para lograr un modelo de enseñanza de la literatura efectivo, hacia una educación literaria con prácticas contextualizadas debido a que se tienen prácticas de lectura literaria aisladas, el currículo de las escuelas correspondientes a esta intervención es precario y sin articulación, sólo se implementan propuestas de información o historia literaria, así como comentarios literarios bajo un guion preestablecido para la interpretación de los textos, por lo tanto se convierte en un obstáculo inmediato para una educación literaria en el escenario escolar.

En suma, se rescatan para la propuesta pedagógica que se pretende construir los siguientes principios: implicación docente en la selección del corpus literario por leer, socialización de las lecturas efectuadas o en proceso para evaluar la recepción y decidir modos de intervención pedagógica, diseño de itinerarios lectores a partir de una historia de las recepciones en las aulas, ya que serán valiosos para la definición de los parámetros de selección y secuencia (Lomas, 2016).

2. Itinerario literario para lectores

La constelación literaria como instrumento didáctico para la formación de lectores literarios en el bachillerato (2015), se desarrolló en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Naucalpan, Edo. México, con estudiantes de primer semestre, por la docente Karla Edna García Rocha. Los propósitos fueron estudiar los nuevos acercamientos teóricos y metodológicos de la enseñanza-aprendizaje de la literatura, esta se sustenta en afirmaciones de la profesora Jover (2009), utilizando a la literatura como instrumento didáctico para la enseñanza y el aprendizaje. Se entiende por Constelaciones al proyecto de literatura universal orientado a estudiantes de nivel medio superior con base en literatura occidental de otras voces y otros entornos culturales, y literatura escrita por mujeres.

El método utilizado para recuperar las características lúdicas de la literatura fue la investigación- acción. La lectura de contrapunto fue la técnica empleada, consistió en representar simultáneamente y sin aviso, tiempos, lugares y personajes de la literatura. Las actividades planteadas en la investigación ponen en práctica cuatro competencias de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. Por lo tanto, las actividades fueron: Leer cuentos de terror y misterio, participar en la elaboración de una antología de cuentos de terror y misterio, descubrir y ejercitar habilidades como cuentista de terror y misterio, ver la película de terror Déjame entrar (2008) del director sueco Tomas Alfredson.

Los comportamientos observados durante las actividades de lectura se describen de la siguiente manera: buena disposición para las lecturas, las tareas y los análisis propuestos. Resultaron claras en la mayoría de los casos y sin ninguna dificultad. En las actividades de diálogo y escucha, los estudiantes participaron con atención durante los textos que se leyeron en voz alta. En cuanto al intercambio, también se dio en un ambiente de respeto e interés, expresaron su agrado por las actividades de diálogo, permitiendo que se acercaran más a la comprensión de textos.

En las actividades de escritura mostraron alto interés por la escritura creativa. El 80% de los trabajos cubrió los requisitos solicitados. Hubo originalidad y creatividad literaria. Las actividades de cine fueron del agrado de los estudiantes, debido a que les permitió desarrollar aprendizajes relacionados con el cine y la literatura, así como ampliar su horizonte cultural.

Un aspecto fundamental que se recupera en esta investigación literaria es la renovación y actualización del canon literario, el listado de obras y autores que se ofrecen a los estudiantes desde una postura abierta, creativa, sobre todo, incluyente y diversa; una búsqueda de textos que resulten adecuados a las necesidades e intereses intelectuales de los adolescentes.

3. Literatura musical

En el texto Impacto de la educación literaria basada en canciones en un contexto de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) (Aprendizaje Integrado

de Contenidos y Lenguas Extranjeras) (2016) de Rubén Cristóbal Hornillos, se estudia el impacto de la educación literaria basada en canciones en un contexto de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), en el aula de Literatura española de la sección bilingüe de español del liceo José Martí de Varsovia, durante cuatro sesiones con 86 estudiantes, divididos en tres grupos, de 17 a 48 años.

Este estudio consideró el método investigación-acción en el aula y etnografía escolar, y siguió una metodología mixta, que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida de datos sobre la corriente pedagógica constructivista, la cual propone asentar el proceso de aprendizaje en los conocimientos previos. Para la recolección de información se utilizaron diferentes herramientas según la función: el diseño transformativo secuencial (DITRAS), un diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS), diseño transformativo concurrente (DISTRAC), todos ellos por Creswell (2009) y Hernández (2010).

La tesis doctoral utiliza la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1968), presupone que el aprendiz manifiesta disposición a relacionar el contenido nuevo de una manera razonable y sustancial (relevante y lógica) para su estructura cognitiva, y que el material tiene significado potencial para el individuo. También, refiere los principios de la educación literaria (Colomer Martínez, 1991 y López y Encabo, 2013, entre otros) que conecta la obra literaria con otras manifestaciones artísticas a través del intertexto del lector (Mendoza Fillola, 2006), es decir, de los conocimientos literarios que el estudiante posee y de su dimensión emocional (Sanjuán Álvarez, 2013 y 2014).

La propuesta didáctica basada en canciones mejoró la competencia literaria y la motivación de los estudiantes hacia la literatura española, con actividades que conectan los grupos y cantantes latinos favoritos de los estudiantes con los contenidos literarios del currículo, centrados en las principales obras del Barroco y la Ilustración.

En la evaluación final, el experimento permitió contrastar las mejoras en las variables intervinientes (competencia literaria y motivación), de los estudiantes. Los estudiantes del grupo experimental mejoraron la media de sus resultados literarios en un 15,4% más que los estudiantes del grupo de control, mientras que redujeron su motivación en un 16,7% y aumentaron su motivación intrínseca en un 21,5% más que

estos, demostrándose una relación entre el seguimiento de la propuesta didáctica y los resultados de la variable literaria y motivacional.

De esta investigación se recupera la motivación por desarrollar la comprensión e interpretación, la reflexión sobre las ideas y situaciones, la comparación de ideas y situaciones presentes, la elección de otros puntos de vista sobre temas conocidos, la opinión sobre ideas y situaciones, el pensamiento creativo y resolución de dudas, el sentido crítico y confianza, la identificación de temas y contenidos conocidos, la activación y la conexión del intertexto con los textos clásicos.

4. Promoción de la escritura literaria

En La Importancia de la literatura en la enseñanza de la lengua escrita en la Básica Elemental a partir del análisis de los textos de segundo, tercero y cuarto grado de EGB (2017), por Jackeline Esmeralda Cangui Lasluisa de la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito, Ecuador, con niños de 6 a 8 años. El propósito es promover la importancia de la literatura infantil en la enseñanza de la lengua utilizando los textos proporcionados por el Ministerio de Educación del Ecuador, equivalente a nuestros planes y programas de Estudio en México. La investigación se basa en el enfoque constructivista del aprendizaje del lenguaje y de la propuesta teórico-metodológica de Escuelas Lectoras de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, sobre procesos de comprensión lectora mediante tres etapas (momentos): antes, durante y después de la lectura.

Se concluye que la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica persigue el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas necesarias para producir y comprender textos orales y escritos; que los procesos educativos de leer y escribir que llevan a cabo los y las docentes no incluyen a la literatura infantil como una herramienta pedagógica para emprender la enseñanza de la lengua oral y escrita, sabiendo que esta es el puente principal, para que los estudiantes de Básica Elemental logren alcanzar en primer lugar el código alfabético y luego la comprensión lectora y la producción de textos escritos. También, que los docentes fallan en su preparación, y sufren presión para cumplir la planificación curricular.

Dentro de sus aportes en la investigación, se reconoce el bagaje de conocimientos literarios previos y fuera de la escuela del estudiante, la importancia del proceso de comprensión lectora para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, este se debe iniciar con la ayuda de textos literarios infantiles para permitir que la educación formativa de los estudiantes accede a la comprensión del mundo que se encuentra lleno de exigencias y problemas sociales.

5. Incentivos literarios

Leandro Aco Aco, egresado de la Universidad Iberoamericana en Puebla, en su publicación: Incentivar el gusto por la literatura en niños de educación primaria: círculo de lectura para docentes (2017), implementada en la Escuela Primaria Aquiles Serdán con 20 docentes durante tres sesiones en el Consejo Técnico Escolar (CTE), del ciclo escolar 2015 – 2016.

Esta investigación de nivel maestría considera como objetivo principal estimar la importancia del docente con relación a la práctica de lectura y desarrollo del hábito lector en torno a la literatura. La técnica utilizada es el círculo de lectura, a través de ella se observan, analizan y discuten los temas principales de la tesis. Los instrumentos usados: pretest, postest, planeaciones y narración de la intervención.

Algunos autores mencionados en el texto son Carolina Merino Risopatrón para la enseñanza habitual de la literatura, Juan Cervera en su teoría literaria, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio con las nuevas perspectivas de lectura y escritura, por último, María Victoria Guadamillas Gómez en cuanto a la formación de docentes.

Las estimaciones finales arrojaron que muy pocos docentes tienen el hábito de la lectura recreativa, sí leen, pero de manera obligatoria. Leen textos sobre educación, pedagogía o docencia, textos considerados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como indispensables para el buen desarrollo: boletines, correos electrónicos, oficios, manuales, programas y libros de texto. Durante la puesta en práctica de las diferentes actividades se observó que los docentes reconocen la lectura recreativa como parte esencial para enriquecer y mejorar su práctica ante los estudiantes.

Dentro de las aportaciones se expone que el principal promotor de la lectura es el docente, quien no debe perderse con tantas actividades administrativas y sociales.

También, se consideran las aportaciones para la construcción de la presente tesis, los antecedentes de la educación literaria y la muestra de viabilidad para aunar el arte literario con el cine.

6. La retórica de la Educación literaria

En la tesis Enseñar y persuadir: La educación literaria y su relación de la retórica de Brenad Carreño Olmos (2020), de la Universidad Autónoma de México (UNAM), se hace un exhaustivo análisis del estado de la Educación literaria en México, así como en los planes y programas de estudio de la SEP, y la forma en la que se enseña.

El principal motivo de esta producción de licenciatura es hacer visible que, en el ámbito de la educación literaria, la retórica ofrece una visión comunicativa de la clase, pues permite concebirla en un nivel macro-retórico, donde se consideran herramientas aplicables tanto al diseño del curso como a cada una de las clases, que implican una adecuación al auditorio y a la circunstancia comunicativa. Para ello, recupera las voces de autores como Colomer (2001), Garrido Gallardo (2004), Margallo González (2012) y Pimentel (1999) para la concepción de la Educación literaria.

Dentro de las consideraciones más importantes a recuperar son: la visión de la retórica en la enseñanza de la literatura para crear discursos y estrategias con el objetivo de enseñar a los estudiantes a disfrutar la literatura; el empleo de recursos - la imagen y la corporalidad, la música, apoyos visuales como imágenes o videos, el empleo de olores o sabores - para que el estudiante logre conectar con una obra literaria, para mostrar al estudiante la trascendencia de la literatura en la vida humana y contribuir a una formación integral del educando que le permita sensibilizarse ante sus emociones y la de los demás, así como desarrollar un pensamiento crítico.

Finalmente, cada una de las tesis de investigación y aplicación didáctica ha contribuido para sembrar las bases de lo que será la Intervención Pedagógica. Las aportaciones se buscaron con el propósito de visualizar los elementos de la educación literaria respecto los niveles cercanos al nivel secundaria pues hasta ahora hay poca información de proyectos didácticos sobre el Objeto de Estudio antes mencionado.

Es importante resaltar las coincidencias entre las seis investigaciones, la primera de esas coincidencias radica en las prácticas de lectura literaria en los distintos

grados educativos desde distintos enfoques como la música, el programa canónico, las películas o las lecturas con perspectiva contextual. También concurren en la relación de la escritura con la lectura por su obligada comunión. Aunque las lecturas fueron diferentes en tema, orientación y nivel se pondera el desarrollo de la competencia literaria, lingüística y comunicativa.

B. Educación literaria

El Objeto de Estudio (OE) que a continuación se define, expresa desde múltiples dimensiones (teóricas, prácticas y temporales) su pertinencia y justificación para generar la IP. La educación literaria, como todos los preceptos teóricos, sufre modificaciones con el paso del tiempo pues las demandas de los contextos humanos que así lo solicitan, por lo que se describe su transformación, cómo se concibe la literatura, sus prácticas: estrategias y actividades, y su valor didáctico.

1. Enseñar literatura

A partir de la Edad Media hasta el siglo XVIII, enseñar literatura se enfocó en elegir y distribuir las palabras de acuerdo con la Retórica como arte del discurso. Hasta ese momento, fue importante leer los clásicos grecolatinos: Homero, Platón, Esopo, entre otros; porque suministraban modelos expresivos del correcto escribir y decir. En el siglo XIX, el interés por defender el patrimonio nacional colocó a la Literatura como reflejo cultural, resultando en que su enseñanza tuviera por objeto moldear la conciencia de sus lectores principiantes o asiduos a través de obras clave en cada región.

En 1960, se estimula el cambio de rumbo hacia la adquisición de hábitos lectores y la formación de actitudes positivas ante la literatura con ayuda del estructuralismo y la poética formalista. Una década más tarde, el historicismo produjo que el comentario de la literatura dominara como práctica de enseñanza; fue hasta 1980 cuando el estudio de la enseñanza de la literatura se vuelve importante desde su experiencia individual y colectiva.

Más tarde, el término educación literaria gana terreno como una nueva forma de enseñar literatura a partir del enfoque constructivista sociocultural, de la investigación lingüística y didáctica, y de concebir a la literatura como herramienta

comunicativa. Zayas (2011) dice que la educación literaria es la enseñanza y el aprendizaje de un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios.

a. El término literatura en la educación literaria

Mientras, el término literatura en la actualidad por la Real Academia Española (RAE) (2022) se define como el “Arte de la expresión escrita o hablada” o “Teoría de la composición de las obras escritas en prosa o verso”; por otro lado, el escritor Alfonso Reyes en su ensayo “Apolo o de la literatura” (1940) dice que:

La literatura posee un valor semántico o de significado, y un valor formal o de expresiones lingüísticas. El común denominador de ambos valores está en la intención. La intención semántica se refiere al suceder ficticio; la intención formal se refiere a la expresión estética. Solo hay literatura cuando ambas intenciones se juntan. Las llamaremos, para abreviar, la ficción y la forma (pág. 82).

La literatura, desde la perspectiva de la educación literaria, se beneficia por la transformación de las actividades, las estrategias, los objetivos, los propósitos y la ampliación del sentido utilitario. Hablar de educación literaria significa abrir la posibilidad de ampliar mundos, de conocer otras sociedades y épocas a través de las obras literarias. Cerrillo (2016) menciona:

ver con ojos diferentes como eran otras sociedades, otras personas y otros escenarios, es la razón fundamental por la que determinadas obras literarias se han convertido en clásicos que deben ser leídos en cuanto puedan leerse porque son no sólo modelos de literatura, sino también ejemplos de conductas, acciones o transformaciones que se han desarrollado en sociedades diferentes a la nuestra, que han contribuido a la formación de un imaginario cultural que no puede ser ocultado, porque -entre otras cosas- ha facilitado diferentes lecturas del mundo (2016, pág. 20).

Ampliar la concepción de la enseñanza de la literatura, después de un largo recorrido histórico y social, como lo hace la educación literaria, implica reconocer más elementos importantes del proceso, por lo que, cuando se alude a la familiarización se demanda pensar en el lenguaje que la literatura utiliza. Este lenguaje, denominado Lenguaje literario, es especial por su función poética. La función poética despunta porque requiere gran parte de la atención del receptor en todo su proceso. “El lenguaje literario es ciertamente extraño, pues está lleno de artificios, convenciones y violencias lingüísticas (isometrías, rimas, acentuaciones en lugares fijos, pausas especiales, encabalgamientos, cambios de significado, diferentes combinaciones de palabras, repeticiones)” (Cerrillo, 2016).

1) Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)

La literatura dirigida a niños y jóvenes tiene antecedentes desde la Edad media, cuando los textos tenían por objetivo llevarlos hacia la vida adulta y la fuerza laboral y social a cortas edades; poco después, se rompió con ello, cuando se creó el término infancia, la primera imprenta y se aumentó la reproducción en serie de los primeros grandes libros infantiles de los hermanos Grimm y Hans Christian Andersen, hasta la actualidad, donde contienen gran influencia pedagógica o adaptaciones de los clásicos como Alicia en el país de la maravilla de Lewis Carroll.

En el siglo XVII Jhon Locke, filósofo británico, en su obra *Some Thoughts Concerning Education* (Algunas ideas sobre la educación) exponía un manual que explicaba cómo educar a los hijos y con él produjo un aumento en el consumo de la literatura como en la canal para obtener ejemplos de educación. Locke recomendaba leer a Esopo o a Hans Christian Andersen.

Dictar qué leer ha sido parte de la historia mundial, por mencionar algunos ejemplos, textos como “Un canon de literatura juvenil” de Vicenç Pagès Jordà (Figueres,1963) donde se estipulaba leer a escritores como Robert Louis Stevenson, Julio Verne o Mark Twain. Tiempo después, Michel Tournier en París (1924), desde una visión instrumentista publicó “Lecturas de Juventud”, incluía autores como Miguel de Cervantes Saavedra, Adelbert von Chamisso de Boncourt, Christian Johann Heinrich, Julio Verne, Lewis Carroll, entre otros. En 1999, la editorial Alfaguara editó en España por primera vez el texto “Un libro para leer muchos más” e incluyó “Recomendaciones heterodoxas” de lectura, los títulos por sí mismos consignan a la obligación de leer por encomienda.

En México hubo esfuerzos aislados en el siglo XX, la editorial Biblioteca del Niño Mexicano, entre 1899 y 1901, coleccionó textos de Heriberto Frías con ilustraciones de José Guadalupe Posada. Durante la labor como titular de la SEP, José Vasconcelos publicó dos tomos del texto “Lecturas clásicas para niños”, en donde participaron Gabriela Mistral, Salvador Novo, Alfonso Reyes, Carlos Pellicer, incluye texto desde el Ramayana hasta cuentos de Oscar Wilde.

La LIJ hasta ahora no tiene una conceptualización universal, hay quienes prefieren llamarla “literatura para la infancia”, “literatura infantil” o “literatura de la

infancia y la adolescencia". También, hay quienes entienden que la LIJ es aquella obra artística destinada a un público infantil; por otra parte, se da la libertad a los niños y jóvenes de denominar por elección, ya sea que esté escrita por ellos mismos, aunque se revise por adultos, o escrita por adultos hacia ellos. Si algo queda claro es que comienza desde el principio de la vida de los niños con canciones de cuna y cuentos que la familia conoce o cree convenientes.

Es evidente que existe una literatura Infantil y Juvenil no sólo por los altos niveles de consumo y publicidad que se le han concedido en los últimos años, sino por su papel natural en la sociedad. Por ejemplo, los pedagogos la han utilizado como herramienta para inculcar representaciones, valores, contenidos, normas, identidades consideradas legítimas por la sociedad del momento. Una herramienta aparentemente sencilla por su función lúdica para convertir el mensaje en un juego, una fórmula para revitalizar, ampliar y perpetuar el contacto hasta la transformación literaria (Moreno Verdulla) que otorgaría la capacidad al niño para reconocer valores estéticos dentro de las obras.

Dentro de los teóricos, hay quienes se atreven a formular principios de éxito para escribir obras infantiles y juveniles, Petrini (1958) citado en Moreno Verdulla (1998), enumera los siguientes elementos por mantener:

1. que sean divertidas.
2. que sean apasionantes y cautiven al lector desde el principio hasta el fin.
3. que sean reales, sucesos imaginables que no alteren su entorno familiar y social.
4. que sean verdaderas, o lo que es igual, que estén asentadas en el mundo natural e histórico del niño, ya que estos suelen interesarse más por lo que tienen más cerca, su propio ambiente.
5. que tengan validez moral, sin caer en el error de las moralejas, ya que éstas deben ser deducibles del contenido.
6. que proporcionen serenidad psicológica, es decir, que no le alteren ni le asusten.
7. que tengan un interés continuo, esto es, que no cambie el interés que se persigue desde el principio por otro u otros.
8. que tengan claridad expositiva, sin caer en el infantilismo ni en la pobreza de expresión; por el contrario, que tengan una cierta calidad estilística.
9. que vayan acompañadas de ilustraciones en proporción inversa a la edad del lector, de tal manera que sirvan de apoyo a la intuición de los más pequeños (págs. 27).

En gran medida los elementos siguen vigentes, no obstante, se debe considerar la evolución de la literatura y la época. Sin embargo, considera motivos importantes que alimentarían la literatura Infantil y Juvenil. Para ellos, han surgido las adaptaciones infantiles que se realizan para que un texto literario sea adecuado. Buscan transmitir el sentido completo de la obra con censuras, cortes, reducciones o modificando el lenguaje. Ambas situaciones crean puntos de vista opuestos entre los teóricos, pues las adaptaciones causan pérdidas en las obras.

b. Implicaciones de la educación literaria

Autores como: Carlos Lomas, Felipe Zayas, Teresa Colomer y Pedro C. Cerrillo, entre otros, destacan que a través de la educación literaria los lectores lograrían consolidar y renovar: la selección de textos, las estrategias lectoras y de escritura literaria, los procesos de familiarización, el sentido y la significación de la literatura, las formas de socialización, los hábitos lectores, su construcción individual y social, y su aprecio por la literatura.

Quien se involucre con la educación literaria entienda la necesidad de combinar la lectura literaria directa y la lectura literaria guiada (Colomer, 2010). Ambas actividades educan el sentido de la literatura, la defensa de su atractivo e incitan las interpretaciones personales, la conciencia sobre los valores formativos, la atención e inclusión de las experiencias literarias previas, así como el trabajo de lectura y escritura significativa (Cerrillo, 2016).

La educación literaria requiere un proceso progresivo y un acervo literario variado que permita crear situaciones literarias-culturales que impliquen un enfrentamiento con el texto literario, enfocadas en las posibilidades del lector y las características específicas del hecho literario. En suma, la educación literaria contribuye a la formación de lectores competentes y atiende las necesidades sociales, culturales y teóricas literarias.

El desarrollo del proceso progresivo parte desde el gusto o fomento de la lectura, transitando hacia la comprensión; llegando a la configuración del mundo individual y colectivo que a su vez permite fomentar el gusto e interés por la literatura, un conjunto perfecto y significativo de la nueva perspectiva de la enseñanza de la

literatura. En específico, se armonizará al lector y al texto por medio de un proceso con base en los siguientes aspectos:

c. Competencias literarias

La educación literaria proporcionará hábitos y estrategias de lectura, pero sobre todo competencias. Si bien las competencias tienen un sentido de lucha consumista, en el caso de esta perspectiva, se aprecia el sentido social y crítico que acorta las barreras clasistas para contribuir a la construcción personal (lectura, comprensión, análisis, expresión, escritura, entre otras).

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
Situación	Selección de contenidos
Preguntas guía	¿Para qué y cómo enseñamos la lengua?, ¿Con qué criterios deben seleccionarse los contenidos lingüísticos y literarios del área?, ¿Qué debe saber (y saber hacer) un estudiante para desenvolverse de una manera adecuada y competente en los diferentes contextos comunicativos de la vida social? y ¿cómo podemos contribuir desde la educación lingüística y literaria a la adquisición y al desarrollo de sus habilidades expresivas y comprensivas?
Ejes de selección (Carlos Lomas):	Variables de contexto, situación y elementos de la comunicación. Usos comunicativos, características y funcionamiento en las situaciones comunicativas. Tipología del discurso, definida con base en las características particulares. Conceptos, procedimientos, normas y valores relacionados con la reflexión de los usos comunicativos y mejora de la expresión y comprensión.
Actividades literarias	Escuchar, hablar, leer y escribir.

Fig. 8. Aspectos del desarrollo de la educación literaria.

Específicamente, se desarrollan a partir de la educación literaria la competencia literaria que como bien menciona Lomas (2017):

Incluye un conjunto de saberes, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes que permiten tanto el conocimiento identificación de este tipo específico de textos que son los textos literarios como una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos (pág. 413).

La competencia literaria incluye distintas competencias: lingüística, comunicativa e interpretativa, y se definió, hace más de medio siglo, por Bierwisch (1965) como una capacidad específica humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos. Con el tiempo, se convirtió en un proceso de construcción por el cual se produce la comunicación literaria y la búsqueda de manifestaciones de la competencia lingüística. Además, incluye una serie

de saberes, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes que permiten tanto el conocimiento e identificación de los textos literarios (Lomas, 2017).

Competencia literaria. La competencia literaria se desarrolla en la medida que existan experiencias en relación con la comunicación literaria; se percibe a la literatura como hecho cultural compartido con la coexistencia del análisis y uso de los recursos estilísticos más las vivencias y sentimientos que proporciona. Por lo tanto, no está condicionada únicamente por la adquisición de conocimientos, pues se agrega el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorezcan (Cassany, Luna, Sanz, 2003).

Competencia lingüística. La competencia lingüística se debe desarrollar plenamente como capacidad biológica para hablar, comprender una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua y de sus variedades (Lomas, 2017), se toma en cuenta que, al establecer relación con la educación literaria, se busque y persiga que los lectores sean competentes con los textos literarios y no literarios.

Competencia comunicativa. El enfoque comunicativo permite la adquisición y la mejora del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que permiten desenvolvernó en nuestra sociedad de una manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida diaria (Montenegro, 2015, pág. 45).

no sólo se trata de saber construir enunciados que sean gramaticalmente correctos, sino también de saber utilizarlos en contextos concretos de comunicación y saber evaluar si son o no socialmente apropiados (Lomas, 2014, pág. 37).

La competencia comunicativa se percibe al hablar o escribir, es decir, cuando la lengua se usa como parte de la comunidad en consideración del contexto comunicativo en el que se esté y siendo claros en la intención que se persigue. La relación de la educación literaria, la escuela y el enfoque comunicativo permite generar consciencia del uso (saber hacer) de la literatura, pues se generan los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las capacidades necesarias para ello.

Competencia interpretativa. Hace referencia a los procesos lectores más complejos, pues, además de estar sujeta a la percepción e intención de quien la desarrolla tiene un vínculo estrecho con el contexto y al autor en cuanto a su intención

de escritura. Por ello, hay ciertos procesos vitales: observación y atención, comprensión y aplicación, clasificación y codificación e interpretación.

d. Lector competente

La educación literaria contempla que el lector competente cumple con ciertos requisitos inamovibles como: leer habitualmente, evitar defectos de lectura, leer eficientemente y fijar unidades superiores del texto (Cassany, Luna, Sanz, 2003). Un lector competente piensa en la suma de diferentes experiencias lectoras progresivas que acrecientan la dificultad por voluntad propia; implicando, siempre, el aprecio por la literatura.

Tomando en cuenta que la educación literaria prioriza formar lectores competentes, se traduce que él debe relacionarse eficazmente con el texto literario, dando lugar no sólo a la interpretación sino a la comprensión y la valoración estética, lingüística y comunicativa que se denomina intertextualidad.

Sin embargo, resulta complejo cuando el lector no cuenta con algún elemento para conectar con el texto; el desconocimiento del origen de ciertas alusiones o referentes del proceso significativo produce interpretaciones erróneas o inadecuadas. Por ello, la recepción es clave para captar la intencionalidad de un texto, dicha recepción se llena con las distintas competencias que permiten, gradualmente, construir la educación literaria.

1) Intertexto literario

Tomando en cuenta que la educación literaria tiene como prioridad el formar lectores competentes se traduce que él debe relacionarse de forma eficaz con el texto literario, dando lugar no sólo a la interpretación sino a la comprensión de este, así como su valoración estética, lingüística y comunicativa. El intertexto desde la relación horizontal del texto con el lector, en la continua necesidad de formación lectora desde una perspectiva didáctica, posibilita la construcción del significado desde las aportaciones del texto como del lector para formar nuevos. Como bien explicita Mendoza Fillola (2003, pág. 34)

la actividad cognitiva en la recepción literaria conecta con las valoraciones personales con las valoraciones que suscitan determinadas obras, géneros, épocas y movimientos

literarios y también con las interpretaciones y valoraciones críticas que aquéllas han acumulado en el devenir histórico.

Sin embargo, resulta más que complejo cuando el lector no cuenta con algún elemento que conectar con el texto; al desconocer el origen de ciertas alusiones o referentes el proceso significativo será erróneo o inadecuado. Por ello, la recepción es clave para captar la intencionalidad de un texto, dicha recepción se llena con las distintas competencias que permiten, gradualmente, construir la educación literaria.

e. Estrategias de lectura y escritura en la educación literaria

Para llevar a cabo el plan de acción de la educación literaria como anticipada y reiteradamente se mencionó, las estrategias de aprendizaje implican un aumento en la complejidad, aprender a distinguir y utilizar el lenguaje literario, utilizar eficazmente el lenguaje, ampliar el conocimiento y el acervo lingüístico.

Las experiencias literarias se dividen en dos aspectos base: la lectura y la escritura, actividades núcleo de la educación literaria. Sin embargo, hay un número amplio de posibilidades organizativas y de ejercicios. Colomer (1996) menciona que la lectura se dirige a la experimentación de la comunicación literaria, a la formación de la autoimagen de los estudiantes como lectores y de la conciencia para integrarse a una comunidad cultural; mientras que el debate o ejercicios de comprensión de obras literarias apoya que los estudiantes sigan un itinerario complejo progresivo en su aprendizaje interpretativo.

1) Estrategias de lectura

“El verbo leer no tolera el imperativo. Es una aversión que comparte con algunos otros verbos: “amar”...“soñar”...” (pág. 11); estas palabras de Pennac (2010) describen la afinidad que tiene la lectura con otras actividades comunes y las necesidades básicas del hombre a lo largo de su historia. Las continuas innovaciones de la enseñanza de la literatura imprimen justas reformulaciones del papel de la literatura con el paso del tiempo, sin embargo, la finalidad que se persigue resulta variable por las necesidades educativas sincrónicas, además del efecto cultural, social y económico de los sujetos que se pretende incluir a la educación literaria.

a) Dime

Chambers (2007) escribió en su introducción: “Antes, a los niños se les enseñaba que podían ser vistos, pero no oídos” (pág. 11), debido a la poca estimulación existente para que los niños se expresen sobre lo que leen. Dime es un enfoque de escucha y fomento de las conversaciones de lectura. Utiliza el círculo de lectura, un diagrama que vincula el acto de la lectura entre: selección, lectura y respuesta, como un ciclo que parte y regresa a un adulto facilitador. Este enfoque parte de la selección de un libro o un tema para iniciar la conversación, después de la lectura.

En congruencia con la educación literaria, Chambers (2007) indica que la lectura debe ser más que solo pasar la vista por las palabras, para él, es:

una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas. Ayudar a que los niños participen en el drama de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (reescrito orales del texto), directores (Intérpretes del texto), actores (representantes del texto), público (Receptores activos y sensibles del texto), incluso críticos (comentadores, explicadores y estudiosos del texto) (pág. 16).

Para este enfoque se utilizan cuatro modos de habla: hablar por sí mismo, hablar a otros, hablar juntos y hablar de nuevo. En el primero y tercero de los casos se anticipa una motivación privada que se muestra al decir algo en voz alta con un oyente que, más tarde, podría evocar una actividad cooperativa de discusión. En el segundo y último caso se inmiscuye la interpretación y la necesidad de realizar una actividad de conversación literaria pues así el oyente reflexionará sobre lo dicho.

Realizar una conversación a través de la estrategia Dime plantea una estructura con base en preguntas: básicas, generales y especiales. Las preguntas básicas se intercalan en saber qué les gustó y qué no les gustó; las preguntas generales recuperan pues vaya información y opiniones que apoyan la comprensión; mientras que las preguntas especiales se destinan de acuerdo con la personalidad del libro ah con el propósito de discutir e identificar rasgos significativos.

b) Leer con los demás

Compartir libros con los otros duplica la posibilidad de convertirse en lector, pues hace posible que se beneficien unos de otros al compartir sus competencias de construcción del sentido y obtención del placer de entender más y mejor los libros (Colomer, 2006). Tomará la lectura como una acción individual, género una dimensión

aislante. Cuando el docente realiza diferentes estrategias que involucran a toda la comunidad o el círculo inmediato hace que estos se involucren con otros textos e identifiquen diversas formas de observar en comparación a otras visiones.

Socializar la lectura posibilita el tránsito de lo individual a lo colectivo. Sin embargo, no se debe prestar a la interpretación del cúmulo de títulos en un periodo establecido sino a la repetición y prueba de diferentes actividades, al igual que textos, para conseguir reflejar el gusto particular de cada participante dentro de una comunidad. Esto a su vez generará la formación del gusto y de las opiniones para hacer contrastadas, por lo que dará como resultado el progreso de las formas literarias (disfrute, contenido y aprecio).

Como ya se había sustentado, el proceso progresivo que plantea la educación literaria en relación con leer con los demás plantea que el hecho de compartir debe considerar a los textos que ofrezcan un significado que requiere esfuerzo de construcción pues el hecho de acercarse a lo ya conocido favorece la anticipación y aleja el asombro.

c) La lectura libre

Vincular a los estudiantes con las obras literarias es un paso complejo cuando se apremia el gusto de intermediario, sin embargo, las actividades de lectura libre en la biblioteca posibilitan al lector tomar nociones y crear expectativas de sus propias elecciones. En la enseñanza de la literatura la participación de los libros en una biblioteca configura el espacio literario individual.

La lectura libre no se debe gestar desde la vigilancia y la supervisión. Pennac (2010) inscribe ciertos derechos imprescriptibles del lector o “El qué se leerá” (pág. 149), los cuales se siguieron durante la IP. Empecemos por prescribir el derecho a no leer, el cual abraza las múltiples razones que podrían existir y por la que una persona no se acerca a la lectura, esta regla se llena de compasión con aquellos que no les gusta leer, sin embargo, no descarta la posibilidad del acercamiento a la lectura con la persona ante la esperanza de sembrar la necesidad de leer libros por medio de la educación.

También, habla del derecho a saltarnos páginas, regla que apremia el placer del lector sobre lo estipulado, se permite perseguir el hilo de la historia más interesante sobre las que no lo son y con ello se consigue evitar el abandono. Sin embargo, el derecho a no terminar un libro, este se complementa con la regla anterior porque la motivación de evitar el abandono de una historia acrecienta el número de intentos, pero hay ocasiones en las que el tiempo y el momento no son inadecuados, por lo que habría que volver en otra ocasión. Volver cuando se esté más dispuesto, y en eso, tener el derecho a releer aquello que se había botado para mirarlo desde otra perspectiva o releer lo ya gozado con el propósito de descubrir otros detalles.

A la mitad de las reglas, se encuentra el derecho a leer cualquier cosa, cualquiera con ciertas condiciones, Pennac (2010) cree que la lectura industrial suprime la dificultad en cuanto los textos presentan la misma fórmula, lo cual crea una simplificación que no aporta al enfrentamiento con el texto ni a crear nuevas formas de escritura o lectura. Mas no se crea que lo malo jamás ha de ser leído, al contrario, es bueno el contraste y la decisión. Es bueno, también, el derecho al bovarismo, la enfermedad textualmente transmisible, cuya función es crear inmediatamente una satisfacción sensorial que se presenta en las obras románticas y/o ficcionales, y cuyo papel primero de lectura determinará e impactará en el futuro próximo en la relación que se construya con la lectura.

Por otro lado, la regla número siete de las diez descritas en la obra de autor marroquí habla del derecho a leer en cualquier sitio, pues no importa que tan amargo o agradable sea siempre y cuando exista la disposición y el tiempo, debido a que el derecho a picotear sí toma en cuenta del momento disponible, por lo tanto, se puede abrir un libro en cualquier página y detenerse a leer un fragmento por más breve que este sea.

Finalmente, Pennac (2010) contrapone dos derechos imprescindibles, el derecho a leer en voz alta y el derecho a callarnos; el primero exponer lo mucho que el libro diría sobre el lector, ya que cuando se lee en voz alta, el que les da voz a las letras se expone, exhibe sus saberes y habilidades, y en cuando lo logra será cautivador para los otros; mientras que la segunda regla, no contraponer la anterior,

sólo da posibilidades, callar es tan válido como leer en voz alta porque al final la lectura es compañía de todos.

d) Lectura expresiva

La comunicación permite que la lengua se use y se aprenda al mismo tiempo; aunque hay muchos medios por el cual se manifiesta, la lectura expresiva desarrolla la habilidad de leer y perfeccionar esas mismas habilidades. A través de la lectura perfeccionará la pronunciación, se expresará mejor e, incluso, adquirirá el hábito y el gusto por la lectura. Solé (2000) dice:

simplemente se trata de hacer con la lectura lo que se hace con otros contenidos de la enseñanza: mostrar cómo los maneja un experto, diseñar situaciones en que el aprendiz pueda aproximarse progresivamente a ese manejo y ayudarle para que, partiendo de donde se encuentra, pueda ir cada vez un poco más allá, en el sentido del dominio autónomo (pág. 177).

Existen tres aspectos relacionados con la comunicación oral que guardan una estrecha relación con la enseñanza de la literatura: la articulación de todos los sonidos del texto, la recuperación de los errores, la entonación para darle sentido y expresividad a la lectura. Cuando éstas tres situaciones no se cumplen puede parecer una lectura ajena para los lectores que sólo escuchan, sin embargo, la lectura expresiva es necesaria en determinadas situaciones y objetivos. Camps (1993) argumentan que la mecanización no es la forma pues leer en voz alta será valioso al considerarse una “situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado” (pág. 80).

e) El arte cinematográfico

El cine posee como antecedentes a la literatura y el teatro, sin embargo, aunque puede considerarse literatura por el vínculo de la historia que narra, el cine realiza una representación fotográfica de la realidad y la refleja mediante imágenes artísticas con un lenguaje propio (Pérez Villarreal, 2001). Las diferencias entre el lenguaje que maneja la literatura y el cine es el poder de síntesis que posee el segundo debido al tiempo. Empero, ambos cuentan una historia, y eso, ya los coloca en unidades semejantes. Además, el cine sirve para contrastar lo leído en un texto impreso.

Otra relación es el cine y la educación. El cine y la educación empleados como propaganda para introducir ideas. Las palabras y las imágenes refuerzan o cambian conductas. Pues, el ámbito económico y político se asienta sobre el acceso desigual a las fuentes del conocimiento y de la información a través de los medios audiovisuales. Por lo tanto, el cine se vuelve una estrategia posible para promover educación. Célestin Freinet (1974) dice que:

La imagen es hoy la forma superior de comunicación. Y contrariamente a lo que ha pasado con la escritura y el libro, que no han logrado sustituir al lenguaje, hoy estamos ante una técnica que tiende a generalizar su supremacía. Ya no se trata solamente de una élite o de una minoría de privilegiados o de especialistas la que ha sido afectada por este hecho, sino de la masa del pueblo y del conjunto de los pueblos, ya que serán países enteros los que pasarán tal vez de una cultura de la palabra a la cultura de la imagen sin pasar por la etapa media de la escritura y del libro.

Trabajar con la narrativa audiovisual requiere familiarización no sólo con la técnica, sino con el lenguaje para cambiar la dinámica y las formas sociales con las que se trabaja y el ambiente en el aula. Es posible obtener estudiantes más activos y creativos, un salón de clase más democrático, un trabajo interdisciplinario estimulante y un proceso de aprendizaje más profundo (Novelli, et.al, 2011, 42).

En la historia del cine, el cortometraje fue el primer modo de relato audiovisual debido a su corta duración, la cual, busca sintetizar la historia en pocos minutos y, al mismo tiempo, generar interés y disfrute. Igualmente, busca potenciar la creatividad por medio de la originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración.

Dentro de la literatura y en la educación, el cortometraje ha jugado un papel enfocado a la concientización por un cambio de actitud o hábitos en las personas y un papel didáctico para mejorar el desarrollo de las capacidades sociales y académicas. Grande-López (2019) piensa que el aprendizaje que logra producir el cortometraje es significativo, y que se debe a que, en un tiempo muy breve, se logra contar una historia de manera creativa, que ayuda a una fácil comprensión puede lograr concienciar y sensibilizar.

La literatura en el cine se transforma en cuanto a la organización de la trama, al desplazamiento del espacio y del tiempo, y los focos narrativos desde donde se cuenta la historia. Sin embargo, por más fidelidad que se quiera conservar, no debemos olvidar que la literatura es un arte que se construye con palabras mientras que el cine lo hace con un lenguaje audiovisual. Faro Forteza (2006) dice al respecto que:

La palabra literaria aparece en el cine junto con la imagen, lo que implica una fusión entre la vista y el oído como medio de adaptación. La palabra es acción, representación de acción o descripción, mientras que el cine posee el privilegio de mostrar, mostrar la acción, mostrar la descripción. A lo que podríamos añadir que en la interpretación el actor cinematográfico no es él el único que envía señales al espectador, pues, sabemos, la cámara con sus movimientos se ocupa también de ello (pág. 38).

En resumen, la literatura y el cine tienen diferencias, al mismo tiempo que similitudes. Ambas acentúan la narrativa, la forma de trasladar el texto y cómo se presenta la historia. Desde educación literaria, el cine y la literatura se combinan para dar a conocer un referente cultural por medio de películas, imágenes, documentales, entre otros. También la literatura es fuente de inspiración para el cine, y el cine es un elemento cotidiano para las personas.

2) Estrategias de escritura

Son “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. 1998, pág. 19). Las estrategias de escritura permiten llevar a cabo diferentes procesos que convierten a los niños en escritores

a) Texto libre

La redacción de tema libre se denomina así por la intención de solicitar a los niños que escriban en una hora determinada un texto libre. Los textos que se obtengan podrán ser leídos, corregidos y reescritos de ser necesario. El texto libre es una técnica Freinet de las más reconocidas, es una propuesta pedagógica que se adapta a los cambios pues está determinada por la personalidad del estudiante y del docente.

Esta técnica Freinet de la escuela moderna parte de la voluntad del niño para expresar su estado mediante la construcción de un texto, lo cual, contribuye a la construcción de su personalidad y la orientación de su destino. Utilizar esta técnica Freinet como una estrategia educativa debe contemplar la expresión libre, los motivantes, la importancia de la comunicación, la inexistencia del castigo y el papel constante del estudiante. El texto libre es una forma de cultivar la creatividad y un espacio para la expresión de los sentimientos, las emociones y experiencias.

El texto libre debe ser motivado por una finalidad y una función, posiblemente sea la de compartir con sus compañeros u otro miembro de su contexto, pues un texto que sólo se escribe por ser escrito no tiene el impacto necesario en su creación. Una vez definidas estas circunstancias el texto podrá ser libre, ya que, sólo así será espontáneo, íntimo y profundo.

b) Escritura creativa

Las prácticas de escritura creativa en la educación literaria para acercarse a la literatura han transitado desde la influencia de Gianni Rodari hasta Cassany con sus talleres de escritura. Condemarín y Chadwick (2004) exponen que la aplicación de la escritura creativa se da en la composición espontánea imaginativa como producto de la fantasía o a la experiencia. Además, se aplica el pensamiento divergente por el cual se tiende a revisar lo conocido, explora lo indeterminado y construir o elaborar lo que podrías de forma más original y especulativa, con ello se estimulan los procesos de pensamiento, imaginación y divergencia.

Colomer (1996) estima tres divisiones en la escritura creativa: la manipulación de las obras, la creación de textos originales desde el estímulo o la consigna, y la creación textual a partir de modelos retóricos determinados. La manipulación de las obras se encamina a la reescritura de los textos “originales” mediante la alteración de los puntos de vista, cambio de final o parte de la estructura narrativa hasta el género. En el segundo caso, la creación de textos originales se sigue un modelo textual, posiblemente, mediante una asociación de palabras, no sin antes haber leído un texto modelo. Finalmente, la creación textual a partir de modelos se genera comenzando con subgéneros narrativos o el cambio de un género a otro.

Los beneficios de estas prácticas rondan la aceptación del disfrute y experimentación de los estudiantes hacia posibilidades más creativas y subversivas del lenguaje; además, se lograr abrir el corpus literario, lo cual, multiplica el número de textos leídos, por lo consiguiente, los ejercicios y su uso sobre los textos se amplía.

Uno de los grandes recursos de la escritura, no sólo en la escritura creativa, sino en la escritura académica, es la motivación. Convencer sobre la utilidad de escribir textos literarios se basa en la conexión de la fantasía y la imaginación como escudo

protector ante lo cotidiano; en la respuesta a lo absurdo, también, prepara para las desgracias, y aún más importante, configura la constitución física y psicológica del lector. También, evita el sometimiento de los medios de comunicación y enseña a contar las historias del mundo (García Domínguez, 1993 en Delmiro Coto, 2002).

Algunos rasgos a contemplar para ayudar a los niños a superar dificultades en su escritura como: darle más importancia al producto con el propósito de no marginar su escritura, crear el ambiente propicio de libertad en la aprobación de sus esfuerzos con una actitud positiva, permitirles que los lean en voz alta, tener paciencia, permitirles ser anónimos, evita la uniformidad del escrito, ayudar a los niños a acrecentar su disposición, su creatividad y disponibilidad para experimentar; además, la variedad de actividades estimularán la escritura y la misma escritura, escribir y escribir, practicarlos será la clave. Incluso, la participación de los padres creará más valor. Finalmente, recopilar las creaciones da motivación, pues ellos serán autores o editores de creaciones originales e importantes.

c) Escritura colectiva

Para este tipo de actividades se sirve de dos métodos de escritura colectiva. En primer lugar, se describe el método Corzo Toral (1983), él dice que:

Hay que escribir para hablar y hablar para comunicar con los otros, qué es lo mismo darse a conocer y aportar la propia persona a la tarea común. Simultáneamente hablar supone escuchar: el esfuerzo por comprender al otro, que es una fase clave del amor. Con base en la escuela de Barbiana, se sigue un método concreto de la escritura colectiva, aunque sus autores promulgan que se puede tomar con libertad es necesario dominarlo para soltar. Sus fases son:

Elección del tema y su lector. El grupo se debe hacer consciente de que lo que dirá es útil e importante, es clave la motivación de los participantes. Además, se limitará sí el destinatario será real o imaginario, singular o colectivo, todo, determinado desde el colectivo.

Acumulación de ideas. El colectivo reunirá el mayor número de aportaciones que resulten interesantes y legibles en papeletas u otro espacio. Cada una de las ideas se irá trabajando para estimular la creatividad.

Clasificación en grupos de las papeletas relacionadas entre sí. Advertir las ideas y registrarlas se agruparán todas aquellas que compartan características similares para que al final se dispongan de diversos bloques de ideas, cada uno con su título. Aquí se pueden presentar dos situaciones, la primera será leer en voz alta todas las ideas y agruparlas por afinidad. En segundo lugar, igualmente, celebran todas las ideas, se escribirán y determinada persona agrupará a los bloques conforme a sus preferencias.

Organización y unión de las ideas de cada grupo. Se pretende obtener un texto seguido y armónico, lo que supone ordenar las ideas de forma lógica, hilvanadas, eliminar repeticiones y unificar los tiempos verbales. En suma, se debe leer como un texto de un solo autor.

Puesta en común de las ideas ordenadas e hilvanadas de cada bloque. El colectivo presentará un texto coherente para que cada uno por medio del dictado o la copia observe el resultado.

Control de la unidad interna del texto. Se hace una revisión del texto elaborado para revisar que cumpla con la función preestablecida y transmita el mensaje deseado. Incluso, se hará una revisión para determinar si es necesario realizar correcciones.

Simplificación y perfeccionamiento del texto. Esta fase trata de eliminar todo lo que haga al texto poco claro.

Revisión del escrito. Para terminar, después de la escritura colectiva se leerá el texto a personas ajenas al proceso para conocer otras opiniones y recibir sus críticas, con lo que se determinará si es necesario volver a corregir.

d) Écfrasis

La écfrasis es la representación verbal de una no verbal, generalmente, de esculturas o pinturas, proviene del concepto ekphrasis (de los vocablos griegos ek “afuera” y phrazein “contar, declarar, pronunciar”).

Las imágenes o proyecciones visuales son, al igual que los textos, muestras de conocimiento del mundo y del ser humano. Vicente (2008) opina que

No se trata de que la imagen suplante a la palabra, de que los medios suplanten al libro, sino de que ambos se legitimen como soportes apropiados para el conocimiento y la información (pág. 71).

Las imágenes con el texto han sido con el paso del tiempo una forma de abrir el discurso hacia lo visible, al hacer referencia directa del contenido del texto, al marcar las descripciones y realizar un dibujo mental de las palabras. Además, se vuelve una interpretación hacia la significación. Michael Riffaterre dice que:

el texto literario se comporta como si tuviera necesidad de un ejemplo que trascendiera su propio discurso [...] no hay imitación sino intertextualidad, interpretación del texto del pintor y del intertexto del escritor. Y esa ilusión descriptiva compete de lleno a la literatura (2000, 174)

Las historias se configuran de la sumatoria de las imágenes; la relación ofrece una gran reflexión sobre los límites que se pueden presentar pues la cultura y la información, en un sentido estricto, o de un género como la literatura. Las imágenes requieren del uso de la imaginación y la evocación. Dado que la literatura es una gran fuente de inspiración para el arte, se puede observar directamente a los personajes y a los hechos, resultando en el desarrollo de las habilidades críticas a través de la lectura del arte.

e) Cadáver exquisito poético

Esta estrategia mantiene su origen en el movimiento literario y artístico denominado Surrealismo. El Surrealismo se extendió en la literatura al incluir elementos textuales narrativos, al intentar proyectar automáticamente el pensamiento inconsciente, sin preocupaciones estéticas o morales de forma verbal o cualquier otra manera, la mayoría de las creaciones son cuentos breves.

Actualmente, el cadáver exquisito es un juego literario de creación colectiva por el cual se construye un texto o imagen verbal por diferentes participantes, se pretende que cada uno agregue algo nuevo para finalizar compartiendo el resultado final. El valor de las aportaciones se da por su horizontalidad y el collage que se forma por accidente.

Aunque hay varias versiones de este juego, pues se puede partir de una imagen, una frase, establecer un principio común o permitir que alguien del colectivo establezca el inicio para crear el relato. Breton (2003) define al cadáver exquisito como:

una composición cooperativa entre varios individuos, para la creación de una obra a partir de sus colaboraciones, que contenga elementos o trozos de cada uno de ellos y que permita crear una obra única a partir de diferentes intencionalidades (pág. 9).

El Cadáver Exquisito requiere de la creatividad, espontaneidad y socialización de quienes participan en la creación colectiva. Por lo tanto, se fomenta la colaboración, el respeto y la solidaridad. Además, al reflejar una perspectiva individual el colectivo desarrolla la interpretación de quien lo lee para continuar con el escrito.

f. Tipología literaria

La literatura crea un diálogo combinado entre el lector y sus textos. Mientras el lector comprende rasgos culturales, contextuales, ideológicos, emocionales y afectivos, el texto literario guarda los mismos rasgos (ficticios o reales) de parte del autor. Ya se hablaba del enfrentamiento paulatino con otros textos, de los cuales, en la educación literaria se demandan ciertas actividades, competencias y estrategias.

Relato	El relato corto tiene como principal característica la precisión para abordar las cuestiones principales y los elementos imprescindibles de la narración. Debido a su capacidad de síntesis, el relato muestra lo más significativo sin tanto detalle.
Crónica	En este texto la temporalidad es importante, ya que así se deben narrar y describir los hechos. La crónica es un texto narrativo híbrido al ser respetuoso con el orden de los tiempos y sus fuentes confiables que exponen los testimonios. Sin embargo, se agrega la subjetividad y creatividad. Este texto narrativo se difunde a través de medios periodísticos, esencialmente y combina información e interpretación con algunos recursos literarios.
Cuento	Texto narrativo breve, no por su extensión sino por su argumento y trama. Es una historia sencilla con pocos personajes, ambientes y escenarios.
Biografía	Narración escrita que resume los principales hechos de la vida de una persona. Suelen comenzar con el nacimiento o algún antecedente familiar, eso lo elige quien lo escribe. Se redacta en tercera persona e incluye una percepción subjetiva del autor y de los datos sobre el contexto en que transcurre.

Fig. 9. Tipología textual.

La tipología textual permite en gran medida que se clasifiquen los textos con base en su propósito, características y cualidades, las mismas que se utilizan para identificarlos, aunque ahora se habla de un texto híbrido que mezcla dos o tres géneros literarios, por ejemplo, una novela escrita en forma de poesía o en forma de carta o diario como La Tregua de Mario Benedetti.

2. Pedagogía por Proyectos

El objetivo principal de este apartado es exponer las bases didácticas de la Pedagogía por Proyectos (PpP), así como la conceptualización, el origen y su relación con la cultura de la lengua. Mismas sentencias que logran formar los cimientos para desarrollar la IP como propuesta pedagógica-didáctica, a través de sus herramientas cognitivas y lingüísticas, sus estrategias de sistematización de resolución de problemas en lectura y escritura y, sobre todo, son la metodología metacognitiva y metalingüística.

a. Abstracción de un procedimiento didáctico

PpP es reformular una propuesta didáctica de conjunto para la enseñanza/aprendizaje de leer/escribir (Jolibert y Sraïki, 2006:11). Aparece en diferentes términos como Trabajo por proyectos, Proyectos de trabajo, Pedagogía de proyectos, Enseñanza basada en proyectos o Aprendizaje por proyectos, sin embargo, depende del marco teórico y conceptual desde el que se aborde (García-Vera, 2012). PpP ofrece nuevas formas de trabajar y observar procesos de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, permite a los elementos educativos conocer su función: qué debe hacer, cuándo hacerlo, para qué hacerlo y cómo hacerlo, sin perder de vista lo individual y lo colectivo, es decir, cada actividad que realiza está articulada de forma general y particular en el proceso.

Jolibert y Sraïki (2006) proponen reconocer a la Pedagogía por Proyectos sin reducirse a una simple técnica educativa o a un nuevo “método”. Esto implica, de manera más vital, un cambio de estatuto de los niños en la escuela a partir de una profunda revisión de las interrelaciones entre adultos y niños (y entre docentes y padres).

Las metas son formar niños capaces de comprender textos completos desde una interrogación inicial, es decir, promover las capacidades de identificar, utilizar y sistematizar estrategias y claves de distintos caracteres para construir el significado; estimular la comprensión y la producción de distintos textos a partir de su función y funcionamiento; facilitar que lean y produzcan textos en situaciones reales, estimulando la realización de proyectos que los enfrenten a textos contextualizados

que les provoquen ganas de interactuar con ellos y que, a la vez, requieran de su participación oral y producción escrita; apoyar el desarrollo de la capacidad de los niños respecto a sus procesos de metacognición: comprensión y producción de textos, por último, “promover que los niños construyan y utilicen criterios de evaluación continua en sus actividades” (Jolibert y Jacob, 1998:12).

Dentro de la PpP se transforman los conceptos de enseñanza, aprendizaje, escrito, lectura y escritura. Se aprecia a los personajes que participan, el ambiente de aprendizaje momentáneo o permanente, el contexto, así como los planes y programas de estudio. Por tal motivo, se construye desde la perspectiva constructivista, y deja el enfoque conductista fuera por su inconveniencia para los objetivos de este enfoque, ya que, con el constructivismo, se busca promover actividades, técnicas y recursos didácticos diversos dentro del aula, sobre todo que respondan a las necesidades y al consentimiento de todos los involucrados.

En este sentido, el niño y profesor se convierten en personajes vitales para la propuesta en la escuela, de tal suerte que, al desarrollar actividades: talleres, lúdicas y tecnológicas en relación con la investigación, se propicia las capacidades necesarias. Por una parte, para formar niños lectores-comprendedores y escritores- productores de textos, polivalentes y autónomos. (Jolibert y Sraïki, 2006:13), y, por otro lado, consolidar la transformación docente como facilitador y mediador del aprendizaje, sin dejar de lado sus criterios personales.

En lo concerniente, los ambientes de aprendizaje se forman en función de las necesidades del niño y responden a un contexto específico sin olvidar la cooperación y la colectividad, por lo que las estrategias no pueden ser generalizadas. González (2014) opina al respecto que, por un lado, es formar niños, jóvenes lectores-comprendedores de textos, polivalentes y autónomos, de tal forma que al salir de estos niveles todos sean capaces de actuar, de reaccionar o de hacer actuar, a partir de todo tipo de escritos, estudiantes capaces de elaborar y de construir sus propios proyectos y su propia actividad de lectores /productores de textos. Todo esto se aprende y por tanto todo eso se enseña. Precisamente el otro desafío es que PpP, no es una propuesta cerrada, sino abierta al ser contextual.

Además, se considera tarea del docente identificar los aprendizajes colectivos e individuales que responden a los contenidos curriculares (conceptual, procedimental, actitudinal). Rubio (1995) asevera en el 2o Congreso Pedagógico Nacional de Santafé de Bogotá que

estos proyectos que van prendiendo desde la base, se podrá ir armando el rompecabezas de un proyecto institucional que ya no será formalizado o impuesto desde arriba, sino que, por haber nacido de la realidad cotidiana, tendrá legitimidad y podrá darle una identidad así sea cambiante a la institución.

a. Inicio pedagógico

En la década de los 70, en Ecouen, Francia, un grupo de profesores dirigidos por Josette Jolibert, buscando atender el fracaso escolar en su región y en los suburbios de París, a través de actividades escolares de lectura y escritura de forma competente, tal como la gestión y la actividad del profesor en el aula, ante un contexto reformador, el producto de su investigación resultó en cuatro obras de Pedagogía práctica en la escuela, bajo la guía y coordinación de Jolibert.

En 1992, en Chile, un grupo de profesores, supervisores y universitarios asesorados por Jolibert, experta en Didáctica de la Lengua Materna, construyen el proyecto titulado Formar niños lectores y productores de Textos con niños entre 5 y 9 años, con base en la hipótesis *Aprender a leer y escribir es aprender a comprender/producir textos completos, contextualizados, desde el inicio.* (Jolibert y Jacob, 1998:12).

Posteriormente, en la década de los '90 se formaliza principalmente para la educación infantil, pues los ministerios de educación de varios países de América Latina como Chile, Argentina, Colombia y Brasil elaboraron documentos en los que propusieron el trabajo por proyectos como una de las principales formas de trabajo pedagógico ante sus circunstancias sociales (Fandiño, 2007).

Al final llega a México, específicamente en Oaxaca, con el trabajo La red de Lenguaje México. Otra educación es posible. Formarnos para Transformarnos. Experiencias en la formación de profesores desde la PpP, éste se asume como una estrategia para transformar la práctica en las aulas, los docentes y la enseñanza, que se da a la postre de Proyecto de Intervención Lectura y Escritura en Educación Básica (Pilec) por parte de un grupo de profesores como Rigoberto González Nicolás, Roberto

Pulido Ochoa y Carmen Ruíz Nakasone, académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, CDMX, en 1991.

b. Consideraciones teóricas para esta propuesta

El marco se sustenta en distintos referentes teóricos que hacen posible la construcción de la estrategia, y que pertenecen al enfoque constructivista. Esta teoría del conocimiento promueve que los saberes no sean una copia de los anteriores, sino un proceso que implica movimiento, relación e influencia recíproca entre diferentes aspectos que la comprenden.

Por lo tanto, la concepción del aprendizaje como objetivo a alcanzar en PpP, se apoya ante todo en J. Piaget, L. Vygotsky, y C. Freinet, pues en conjunto consideran que, principalmente los dos primeros, los procesos de aprendizaje se dan por la participación activa del estudiante, como protagonista, con el contexto, y como resultado de ello se podrán desarrollar las habilidades, las destrezas y las competencias necesarias para la vida.

Por otro lado, R. Feuerstein, y D. Ausubel exponen importantes aportaciones para la metodología, al sustentar que todo estudiante puede mejorar su capacidad para aprender cuando se involucra con experiencias de aprendizaje mediadas en la escuela, la vida personal y social; y se promueve la asimilación significativa. J. Bruner sugiere que factores como el lenguaje y la experiencia previa son vitales para formar estructuras mentales.

A partir de J. Dewey y J. Fevell, la metacognición como una de las bases del marco teórico, se antepone sobre los procesos cognitivos y exige conocimiento de este, considerando que proporcionará habilidades de autorregulación, organización y planificación que llevan al estudiante hacia la reflexión de su desempeño.

c. Ejes didácticos convergentes de Pedagogía por Proyectos

Jolibert y Sraïki (2006), mencionan que los ejes didácticos convergentes son orientaciones para la estrategia de PpP, con relación a las consideraciones teóricas, y se dividen en siete. El primero de ellos es Estimular una vida cooperativa y una pedagogía por medio de proyectos dinámicos, en él, se pretende que los estudiantes se beneficien al darle significado a las actividades que realizan, se busca formar

estudiantes que, con ayuda de todos, movilicen sus conocimientos y actitudes para lograr los objetivos establecidos, basándose en los climas efectivos cooperativos, la valorización, el apoyo mutuo y el entusiasmo general, siempre con el fin común de aportar al desarrollo de una personalidad activa, sólida, tolerante y solidaria.

Como segundo eje didáctico, Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio-constructivista, demuestra que los estudiantes aprenden haciendo, sobre todo dialogando, interactuando y confrontando a los demás. En tercer lugar, Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito, hace referencia a la producción y lectura de textos completos de los primeros años que los desafíen al recurrir a contextos reales y efectivos.

Después, en Construir una representación clara del leer/escribir de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados, se demuestra que la lectura y la escritura, desde el inicio, con base en el placer, las necesidades, la función del proyecto, gracias a las competencias ganadas y la interacción con los demás, construyen activamente la comprensión de los textos. Del mismo modo, concibe al aprendizaje de la lectura y escritura como un proceso cognitivo y afectivo en el desarrollo de estrategias, conocimientos culturales y lingüísticos, y de activación de operaciones mentales. En el quinto lugar, en hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios, se motiva a utilizar la literatura desde lo imaginario, a funcionar para la escritura de novelas, poemas y obras de teatro en la Pedagogía por Proyectos.

Por su parte, el punto seis, Hacer que los niños practiquen - estimulando en ellos este hábito - una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados, retoman el punto dos, sobre el aprendizaje auto- socio constructivista para complementar con la reflexión, ya que para las ciencias cognitivas no es suficiente. La reflexión colectiva o individual, en el proceso de aprendizaje, lleva a tomar conciencia de las estrategias y sus aprendizajes lingüísticos, con el propósito de fomentar la autonomía en el descubrimiento de herramientas, recursos, procesos, operaciones mentales, y selección de estrategias. Por último, la autoevaluación y la coevaluación

como herramientas reactivan el aprendizaje para definir con mayor claridad a dónde dirigir su concentración del niño y visualizar en dónde enfocar el apoyo del profesor.

d. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA)

Por medio de las CFpA se estipula el progreso en el cambio de concepción de la enseñanza y aprendizaje de leer y escribir. Para ello se involucran los valores colectivos, elecciones teóricas y estrategias pedagógicas. González (2014) considera que como docentes deben:

tener el pensamiento optimista de que los maestros y las instituciones educativas pueden cambiar, transformarse, también lo harán siempre y cuando se creen las condiciones facilitadoras que lo permitan y apoyen la renovación didáctica desde nosotros como docentes, de quienes se encargan de la gestión como de los formadores de docentes y los propios responsables de los cambios curriculares, sin olvidar a los padres de familia y a la propia comunidad (pág. 1).

A esta consideración, su propósito será impulsar la lectura y escritura de textos, formar la personalidad y construir correctamente el aprendizaje de los estudiantes. A través de ciertas condiciones en la escuela y en el aula que surjan desde y para el docente, así como de quienes los educan y los dirigen de manera normativa pues se trata no sólo de un cambio escolar sino social. Algunas de las condiciones son:

1) Reorganización del salón de clases

Se obtiene un buen y agradable ambiente cuando los niños y la organización del aula (cf. anexo 2), en específico las sillas, se apega a la función de lo que se pretende enseñar. Si el caso fuera realizar un proyecto acerca con respecto a la oralidad, lo conveniente sería formar las sillas en U para que se puedan observar y escuchar los unos a los otros. La intención es crear un espacio donde el estudiante disfrute el trabajo colectivo y se pueda comunicar libremente para propiciar el aprendizaje.

2) Paredes útiles y textualizadas

Usar las paredes como textos funcionales, promueve herramientas de organización de tarea o actividades para el grupo, como apoyo de los estudiantes y docente. Algunos ejemplos son: cuadros de cumpleaños y reglas de vida. También, suscita el reconocimiento y manejo del tiempo y del espacio áulico.

La información que llega a las paredes (cf. anexo 3) puede ser correspondencia, textos administrativos, afiches de salud, noticias, diario mural, entre otros, incluso las creaciones de los estudiantes, ya sea individuales y colectivos.

3) Salones textualizados

En las salas textualizadas se exponen producción ligados a los aprendizajes; textos funcionales en la vida cooperativa, así como para comunicarse con la comunidad, sobre todo, el material que los niños elaboran, recopilan y clasifican

a) Paredes textualizadas

Si bien el periodo en el que se colocan y la variedad de textos en las paredes es importante, no tanto como el uso, su función en la vida cooperativa, que se ve más adelante, se observa cuando la organización, la construcción, las responsabilidades y compromisos forma parte de la cotidianidad de los estudiantes. Por ejemplo, la disposición de los textos producidos por los niños no descarta ninguna producción; la construcción de los textos de aprendizaje proyecta una referencia para todos; en términos generales, el textualizar una pared debe trascender al escaparate. De las paredes textualizadas se desprenden:

El uso diario de los textos funcionales generará un buen funcionamiento en la vida del grupo, dentro de estas producciones se encuentra el cuadro de asistencia, de responsabilidades, el papelógrafo de los proyectos de trabajo y el reglamento. Todos son esencialmente utilizados por los estudiantes, algunos se rotan en determinado tiempo, mientras otros mantienen a la vista de todos lo que se realizará, y otro, se construye poco a poco bajo consenso.

También, el diario mural, como producción de las paredes textualizadas, funciona como espacio de la comunicación y como formador de hábito para estar continuamente informados del mundo exterior; en la intimidad de las aulas los textos producidos por los niños serán socializados sin distinguir cualidades entre uno y otro. Por último, los textos ligados a los aprendizajes servirán de referencia, como herramientas de recapitulación del curso.

e. Uso de proyectos en la PpP

Solicitar a los estudiantes qué quieren hacer no es tarea sencilla para los involucrados, por un lado, los docentes, según se dice, están acostumbrados a cierto tipo de trabajo, mientras que los niños han desarrollado poco la autonomía de decisión por las mismas circunstancias, entre ellas, la norma de los planes y programas de estudio. Cuando se apoya el docente y el estudiante en el uso de PpP, se invita a vivenciar experiencias propias que nacen de la interrogación.

Pero ¿Por qué elegir PpP? Como una propuesta diferente para aprender/enseñar a leer/escribir le da sentido y significado a las actividades porque responden a las necesidades del contexto; ayuda a los estudiantes con su organización escolar en todas las áreas, permite y fomenta que los niños tomen sus propias decisiones y realicen un trabajo cooperativo que cuida las relaciones; y por último, facilita la apertura de la escuela hacia la familia con base en actividades que dan a conocer lo que se hace por los niños e incentiva la participación de los padres.

Para un buen desarrollo, ¿Cómo se debe organizar? Es necesario considerar que PpP genera que el poder sea compartido, por lo tanto, se empieza por preguntar, una pregunta es la puerta al conocimiento, preguntar quiere decir abrir; abrir la posibilidad al conocimiento (Gadamer en Zuleta Araújo, 2005), puntualmente se pregunta ¿Qué quieren que hagamos juntos?, en un tiempo determinado, según la necesidad del proyecto; después, para la convivencia se establece la disposición de los estudiantes, se continúa con visibilizar en las paredes las propuestas generadas por los estudiantes hasta llegar a la planificación de la primera sesión, sin dejar fuera el establecimiento del contrato individual y colectivo que permitirá organizar responsabilidades y tiempo; al final, se institucionaliza la evaluación, es decir, durante el desarrollo del proyecto se observan los avances y retrocesos para tomar decisiones.

En la propuesta didáctica, hay distintos tipos de proyectos, todos ellos se adecuan a los tiempos y espacios de los propósitos del proyecto, estos son:

Proyecto anual. Se implementa al comienzo del ciclo escolar y se trabaja durante todo el año de forma permanente, es elaborado por los niños, pero el docente puede contribuir.

Proyecto semana o mensual. Surge de la necesidad, es espontáneo, y se integran áreas específicas de conocimiento. Tienen una característica rigurosa debido a la relación entre el aprendizaje y sus acciones.

Proyecto de corto plazo. A partir de las conversaciones con los estudiantes, cuando exponen sus inquietudes del momento, se generan este tipo de proyectos.

Proyecto de acción. Se realizan actividades complejas orientadas hacia un objetivo preciso de cierta amplitud.

Proyecto global de aprendizaje. Pone al alcance de los estudiantes el contenido de las instrucciones oficiales como objetivo de trabajo para un período determinado.

Proyecto específico de competencias. Dado que las competencias son puntuales en este proyecto, se incluyen los proyectos específicos de lectura y producción escrita.

Dentro de la construcción de personalidades, saber y competencias los proyectos de acción, global de aprendizaje y específico de competencias se observa, en el desarrollo, tres momentos diferentes. En primer lugar, en el proyecto de acción, como ya se mencionó, se realizan actividades complejas para organizar las actividades de aprendizaje de forma transversal con otras asignaturas o temas, se establecen los responsables, las modalidades de socialización y evaluación de resultados, pues con ello se asegura la adquisición de las competencias necesarias. Para este tipo de proyecto se anticipan seis fases:

Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles. Se formulan los objetivos, se definen las tareas a realizar y los grupos responsables de estas, así como, se establecen los tiempos y recursos.

Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno. Se identifica lo que se debe aprender por medio de la elaboración del proyecto global de aprendizaje y el proyecto específico de construcción de competencia, en suma, se expone el valor del aprendizaje en el proyecto.

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. Se da lugar a las valoraciones sobre lo que se ha hecho

para llevar a cabo, si es necesario, una regulación del proyecto, en dado caso de que el balance demuestra ciertas dificultades.

Fase IV. Realización final del proyecto de acción. socialización y valoraciones de los resultados del proyecto mediante distintas formas. Se da, bajo distintas formas, la socialización de lo hecho bajo un clima de tranquilidad y respeto mutuo para y con los demás con el propósito de valorar las reacciones y observar el producto del trabajo. Además, existe una preparación de las condiciones materiales.

Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos. Se sintetiza lo que ha funcionado o no, se comparan los objetivos alcanzados con los esperados, identifican los factores facilitadores u obstaculizan y se proponen y discuten mejoras para los siguientes proyectos.

Fase VI. evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias. De forma colectiva e individual se hace la síntesis metacognitiva sobre lo aprendido y cómo se aprendió para reforzar con la construcción de diferentes herramientas.

En el caso del proyecto global de aprendizaje se prioriza poner al alcance de los estudiantes los contenidos de otras asignaturas para valorar qué aprendizajes podrían relacionarse con la propuesta a desarrollar. Por último, en el proyecto específico de construcción de competencias se puntualiza qué se pretende en la lectura y la escritura a nivel colectivo e individual.

f. Vida cooperativa

Desde el ideario de Jolibert y Sraïki (2006) la vida cooperativa se basa en la transformación del docente y del estudiante, antes, durante y al final del desarrollo de la PpP por medio del desarrollo de infinitas acciones colectivas ligadas a los aprendizajes del propio estudiantes, del docente y de quienes logran participar en el proceso, considerando que es

Un conjunto de acciones destinadas a un fin, están relacionadas con la realidad, parte del interés de los alumnos, tiene conexión con las teorías y prácticas pedagógicas que estimulan la investigación del entorno, la interacción y la integración de los saberes escolares (Rico, 2009, citado por Arias, 2017, pág. 58).

En este sentido, en la vida cooperativa se habla de cuatro estímulos. El primero de ellos es la comunicación oral auténtica, más que un forcejeo, es una actividad

tolerante, bilateral, a través de un poder compartido con los estudiantes, en un contexto adecuado, sin restricciones culturales y sociales para posibilitar la seguridad de todos los involucrados. Luego, se habla de niños cooperativos activos, capaces de criticar, argumentar, discutir y, sobre todo, decidir en cuanto a su aprendizaje en los distintos ámbitos. Otra de las cuestiones, es el aprendizaje de la vida cooperativa, su construcción y función de esta. En este apartado los estudiantes participan no sólo para expresar o comunicar, sino para que se conozcan, y con ellos se posibilita la organización, la toma de decisiones, logran delegar o asumir para evaluar.

Entonces, cuando se da vida a una clase cooperativa, se conduce al grupo a adoptar y crear sus propias reglas de convivencia y de funcionamiento, se inspira a la correcta administración del espacio, el tiempo, el presupuesto y se le da sentido a su actividad escolar. Por lo que, se debería terminar con el acaparamiento del docente en las actividades, pues esto terminaría por esterilizar el medio. Jolibert (1992) dice que la vida cooperativa de la clase le permite al niño vivir sus estrategias de aprendizaje autónomas e insertarse en un grupo o medio.

Por último, la relación de la vida cooperativa y la disciplina adquiere un significado contrario al tradicional, se conciben en pro de un entorno de convivencia favorable, se parte de las nociones previas y reglas creadas conscientemente por todos. En conclusión, no queremos decir que la puesta en marcha y el desarrollo de una vida cooperativa en su curso no presenta problemas; sí los hay, pero estos se enfrentan y se resuelven poco a poco (Jolibert y Sraïki, 2006: 59).

g. Cultura escrita en PpP

Pedagogía por Proyectos suscita escribir y leer para comunicar, así como encontrar significados que trasciendan fuera de los textos literarios. Leer busca el significado en el texto desde la intencionalidad de quien práctica esta acción, además se sustenta desde el dónde para cubrir una necesidad más real y auténtica. Escribir, producir textos, buscará su significado en la adecuación para quien pretende considerar como receptor de dicho escrito. Por lo tanto, se le dará un sentido y validez real a su escritura.

1) Estrategias para la lectura y escritura

Leer y escribir son acciones complementarias, elementales para los estudiantes en su tarea de aprendizaje en cualquier asignatura o ámbito. Ambas, desde la concepción de Jolibert y Sraïki (2006), la primera desde la estrategia de Interrogar textos y la segunda desde el Aprendizaje de escritura contempla las problemáticas que podrían llegar a presentarse como las contradicciones, el nivel de los estudiantes y sus necesidades.

a) Interrogación de textos

Interrogar un texto como estrategia didáctica sistematizada se divide en tres dimensiones: lingüística, aspectos cognitivos y socio-constructivista. Estas tres, a su vez, se dividen e interactúan entre sí para preparar el Módulo de Interrogación de textos dentro de Pedagogía por Proyectos. El propósito no sólo es la actividad en sí, sino el énfasis que debe dársele al proceso y el aprendizaje de este.

En la etapa uno, la Preparación para el encuentro con el texto: elaboración del proyecto, se considera el desafío de la actividad como una estrategia didáctica significativa que ocasiona la reactivación de los conocimientos; las características de la actividad para provocar una conexión entre las tareas realizadas y el contexto, esto hará que el docente precise las condiciones de aprendizaje con base en los desafíos cognitivos y los desafíos metacognitivos; las características del texto por comprender relacionadas con un prototipo para relacionar experiencias previas con las nuevas, esto provocará una revisión relacionadas al funcionamiento del discurso en cada texto.

En la segunda etapa, construcción de la comprensión del texto, se pretende que exista una lectura individual silenciosa, para poner a prueba las competencias y construir nuevos significados; negociación y co elaboración de significados parciales se concibe como una comunidad de investigación para recoger las significaciones construidas y justificaciones recurriendo a lo escrito, en este caso el docente señala las contradicciones, a premiar a la argumentación y la construcción del sentido para elaborar herramientas o reformulaciones del texto; elaboración continua de una representación completa del sentido del texto, Sintetiza el sentido del texto para dar lugar a la relectura Individual silenciosa o la lectura oral del docente.

Finalmente, en la etapa de sistematización metacognitiva y metalingüística, se hace una recapitulación de lo aprendido, un balance personal y se analiza en conjunto los descubrimientos comunes. Incluso se elaboran herramientas de sistematización como las siluetas, los cuadros recapitulativos, los ficheros de conjugación y un diccionario ortográfico mismas que van en la pared de herramientas. Estas cuentan con características indispensables, las cuales son: deben estar construidas con los niños y para ellos, se conciben como ayuda para la comprensión y producción de textos, son resultado de la reflexión, responden a diferentes niveles de profundización de las competencias y son evaluativas con posibilidades de modificarse.

b) Módulo de Aprendizaje de Escritura

En el Módulo de Aprendizaje de Escritura como estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales se relaciona con el proyecto real. El objetivo es que el estudiante conquiste la autonomía para escribir fuera de este módulo. Como el Módulo de Interrogación de Textos, existen tres etapas y también agrega al propósito de la actividad de escritura el tomar conciencia de la misma experiencia y del placer que provoca.

La primera de ellas, es la preparación tanto colectiva como individual, se contemplan los desafíos, las características de la actividad y las características del texto por producir relacionadas con un prototipo, además en la gestión de la actividad de textos como la fase en la que se viven las situaciones problema, cada estudiante deberá identificar sus necesidades y progresos mientras el docente realiza ajustes por el bien de progreso de los estudiantes y replantea las nuevas acciones a seguir para completar el módulo.

En la sistematización metacognitiva y metalingüística como última etapa se recapitula y categoriza lo aprendido para poder elaborar herramientas de sistematización. Los niveles o ejes lingüísticos (Ver Fig. 9) son referencias de la interacción que se debe llevar con el texto, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Jolibert y Sraïki (2006) los agrupan para su comprensión en cuatro bloques que a su vez tienen distintos niveles dando como resultado un módulo completo:

Bloques	Significado	Niveles
Contexto general del texto	Identifica el contexto dentro del texto por construir.	<ul style="list-style-type: none"> Contexto situacional o cercano: parámetros de las situaciones de comunicación escrita inmediata. Contexto cultural o lejano: Combinan el conocimiento y la experiencia del texto, así como los contextos más amplios y específicos como el contexto literario e histórico.
Estructuras del texto en su conjunto.	Visibiliza la intención comunicativa según:	<ul style="list-style-type: none"> El tipo de escrito al que pertenece. La superestructura del texto. La coherencia del discurso y la cohesión del texto.
Estructuras de la frase	Observa la construcción lingüística del texto.	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos sintácticos. Aspectos lexicales. Aspectos ortográficos.
Estructuras de la palabra	Identifica la funcionalidad de las palabras de acuerdo con el nivel y las microestructuras como son:	<ul style="list-style-type: none"> El sentido. Las microestructuras: morfológicas, sintácticas y semánticas.

Fig. 10. Bloques lingüísticos.

En la tabla anterior se puede observar cómo se desglosa el módulo de una visión macro del texto hasta llegar a una revisión micro de este como lo es la palabra. Primero se parte de la identificación al combinar los conocimientos, es decir, de lo que observo ¿qué conozco e identifico? Posteriormente, se hace el análisis de la superestructura, la tipología, la coherencia y cohesión para examinar los aspectos sintácticos, lexicales y ortográficos. Finalmente, identificar la funcionalidad, el sentido y la microestructura.

3. Evaluación

En la estrategia evaluativa de PpP se pretende que sea formadora para que el estudiante tome el control después de llevar a cabo las actividades que favorecen su desarrollo cognitivo. Además de formativa, la evaluación deberá ser contextualizada porque sólo así se toma conciencia de lo significativo.

También, al pensar en evaluación se debe poner en primer lugar al estudiante, considerando sus necesidades y avanzar al desarrollo, la progresión y la construcción de las competencias esperadas. Evaluar significa tener una herramienta que favorece la construcción de los aprendizajes. Es válido preguntar ahora para qué se evalúa, está claro después de todo, que el propósito es realizar un balance y reactivar el aprendizaje.

Lo que se debe evaluar son las competencias que, a su vez, son formuladas por el profesor. Estas se observan al principio, en el desarrollo de la práctica y al final a través de diferentes instrumentos (pruebas, fichas, listas de cotejo, entre otras) que permiten recoger los datos. Finalmente, se describieron los fundamentos de la reformulada propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje del leer y escribir, denominada, Pedagogía por Proyectos que llevó al logro de la IP con estudiantes de segundo grado.

En suma, la propuesta de Pedagogía por Proyectos es una estrategia didáctica que involucra totalmente al estudiante en la creación de sus aprendizajes de la lectura y la escritura, así como de la elección de los proyectos que conducen a desarrollarlos a través de una vida democrática y colaborativa. En esta situación el docente será un mediador y guía de los que se hace para lograr los objetivos necesarios.

IV. EDUCACIÓN LITERARIA COMO CAMBIO DE MODELO DE ENSEÑANZA

En este capítulo se presentan de manera preliminar, los elementos metodológicos que diseñan la Intervención Pedagógica: el contexto específico, las características de los participantes definitivos, el espacio temporal de la intervención y la justificación de esta. También, se describen los propósitos, las acciones previas, los recursos, las competencias y los procedimientos que contendrán las especificaciones del diseño de Intervención Pedagógica para dar paso a la evaluación y al seguimiento.

A. La Educación literaria por medio de Pedagogía por Proyectos (PpP)

El diseño de la Intervención Pedagógica y PpP asistirá al desarrollo de la educación literaria provocando transformación de la enseñanza/aprendizaje para leer/escribir en cuanto a sus formas y procesos debidos y a sus estrategias para confrontarse con los textos para dar un significado al contexto donde se desenvuelve la construcción de representaciones.

1. Contexto particular de la intervención

El desarrollo de la propuesta de Pedagogía por Proyectos en conexión con la educación literaria se desarrollará específicamente en tres distintos espacios. En primer lugar, en el salón de clases, una de las 6 aulas disponibles para los primeros años, en el primer piso, a lado de las escaleras principales. Acondicionada con 40 sillas escolares con paleta, adecuadas a las medidas dispuestas y justas para el número de estudiantes, se agrega un escritorio y un pizarrón blanco.

El segundo lugar, será lo que se denomina Laboratorio de Español, un sector provisional de lámina con mesas escolares trapezoidales y 40 sillas naranjas; en el mobiliario se agregó hace pocos años un proyector que anteriormente se obtuvo del programa Enciclomedia (2011), una pantalla para proyector, una grabadora; también, se encuentran 40 tapetes de caucho de distintos colores. Por último, la biblioteca escolar, donde aguardan colecciones de diversos temas literarios (cuentos, novelas, mitos, leyendas, biografías, fábulas, entre otros) y no literarios, y al ser éste un espacio más grande, hay mesas rectangulares de más dos metros de largo, 50 sillas y dos pizarrones.

2. Participantes

Quienes participan en la intervención pedagógica son estudiantes de segundo grado de secundaria, del grupo E, de la Escuela Secundaria Diurna No.150 Ángel Salas Bonilla, turno matutino. Ellos, según la teoría de desarrollo fisiológico, están al final de la pubertad y al principio de la adolescencia; a partir de la teoría del desarrollo cognitivo (Piaget), están en el momento de las operaciones formales en la cual se dan los cambios más importantes en el pensamiento abstracto y razonamiento hipotético, los estudiantes empiezan a desarrollar habilidades para planificar y resolver problemas complejos.

El grupo tiene grandes atributos emocionales, actitudinales, de valores, de hábitos, de conocimiento y de habilidades académicas que fecundan en un ambiente agradable, ameno y fructífero para la enseñanza, y, por lo tanto, el respeto permea en el ambiente. Sin embargo, debido a los cambios físicos y contextuales las horas productivas del día se traspasan a generar apatía silenciosa en algunos, además, concentra esa atención o ánimo en otros ámbitos como el tecnológico (celulares, tabletas o reproductores de música) y digital (aplicaciones o redes sociales).

3. Espacio- temporal

La Escuela Secundaria Diurna No.150 Ángel Salas Bonilla, turno matutino, se encuentra en la colonia Avante, en la Delegación Coyoacán, colinda con la colonia Educación y Ex – Ejido de San Francisco Culhuacán. La propuesta metodológica se desarrollará durante el ciclo escolar 2022-2023 en este mismo espacio.

B. Desarrollo de la educación literaria

En los siguientes renglones se describen de acuerdo con la Intervención Pedagógica los propósitos generales que se persiguen con la comunidad escolar, las acciones previas a su desarrollo con los participantes, así como los recursos a utilizar; también, se presentan las competencias específicas con sus respectivos indicadores para desarrollar la educación literaria; por último, se exponen los procedimientos didácticos específicos de la Intervención Pedagógica que tienen una clara vinculación con Pedagogía por Proyectos.

1. Propósitos

Los propósitos que se presentan a continuación dan a conocer las intenciones que se pretenden alcanzar con el ánimo de sostener a la educación literaria durante la Intervención Pedagógica y Pedagogía por Proyectos. Contemplan una serie de características como son a los participantes, la acción, el proceder, las situaciones o actividades de acción e impacto para insertarse en:

Que los estudiantes de segundo grado de secundaria:

- Se involucren en el desarrollo de la educación literaria a través de diferentes experiencias de lectura y escritura con los textos literarios.
- Participen en las diversas estrategias de lectura y escritura literaria que trabajan la escucha y el habla entrando en contacto directo con los textos literarios que sean de su interés.
- Perciban al acercarse a la literatura a través de experiencias culturales y formativas, donde pongan en juego sus habilidades y competencias literarias que los lleve a la lectura personal que forme parte de su mundo.
- Participen en las estrategias creativas y lúdicas basadas en la imaginación al leer obras literarias, así como situaciones literarias a partir de modelos y pautas, convencionalismos, símbolos, mitos, y acontecimientos históricos, donde manifiesten sus estados de ánimo, experiencia de sensaciones, formas subversivas o viajar a otras épocas como reacción individual o colectiva, donde ponga en juego el reconocimiento, la significatividad y el lenguaje literario.

Que los padres de familia y/ o tutores de los estudiantes de primer grado:

- Participen de manera activa en las estrategias pedagógicas desarrolladas por los estudiantes de este grado.

2. Justificación

El desarrollo de la educación literaria con los estudiantes de segundo año, grupo E, de secundaria se vuelve necesario para valorar y resignificar a la literatura con su enseñanza porque los estudiantes requieren aprender por medio de producciones que en la humanidad han perdurado a través de la historia en distintas formas, nuevas convenciones para comprender, apreciar, analizar y criticar su vida cultural y social,

tanto en lo individual como en lo colectivo. En esta construcción se usarán los planes y programas vigentes de la asignatura de Lengua materna II.

El Plan y programa de estudio, Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) vigente para segundo grado de secundaria, en relación con la enseñanza de la Literatura expresa que en el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje se contribuirá a la comprensión creativa del lenguaje y del mundo, y así mismo, se ampliarán los horizontes culturales de los estudiantes para que puedan expresarlo. Con base a la propuesta didáctica y el uso del programa se destacan distintos aprendizajes esperados que justificaría el desarrollo conjunto de la misma, aunque no existe una relación literal en la construcción del documento sí es posible relacionarlo a favor de la construcción.

En este sentido, los aprendizajes esperados del programa de estudios de primer grado de secundaria relacionados con el Ámbito de Literatura en las prácticas sociales del lenguaje, en las que los estudiantes podrán enfrentarse con los textos literarios en cuanto a su construcción, función, intención, contenido formal y discurso son:

En relación con otros ámbitos es importante destacar la integración de la práctica social del lenguaje Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del ámbito de Participación social en el que los aprendizajes esperados: Toma conciencia de la multiplicidad de lenguas que se hablan en el país, y Reflexiona sobre la riqueza lingüística y cultural de México, se prestan para poder observar e incorporar al desarrollo de la Intervención Pedagógica.

Además, en otras asignaturas impartidas en primer grado de secundaria como Historia, a partir del desarrollo de la educación literaria, que conllevan a la comprensión de textos literarios, podrá realizar aportaciones significativas con relación a algunos de los siguientes Aprendizajes esperados de estas asignaturas, tales como:

Historia: Reflexiona sobre el sentido y utilidad de las fronteras en un mundo global; Distingue entre los conflictos violentos que tienen lugar dentro de algunos países y las guerras entre dos estados; Reflexiona sobre el proceso de exterminio de millones de seres humanos bajo el nazismo y comprende el término holocausto; Reconoce movimientos a favor de los derechos de la mujer, la protección de la infancia, el respeto a la diversidad y otras causas que buscan hacer más justo el siglo XXI.

Geografía: Explica las relaciones entre la sociedad y la naturaleza en diferentes lugares del mundo a partir de los componentes y las características del espacio geográfico; Asume una actitud de respeto y empatía hacia la diversidad cultural local, nacional y mundial para contribuir a la convivencia intercultural.

De esta manera la propuesta pedagógica del Objeto de Estudio fortalece los aprendizajes esperados de los procesos literarios mencionados en el Programa de estudios 2017. Se utilizarán éstos tres elementos mencionados para dar resultados significativos con los propósitos que se persiguen.

3. Acciones literarias previas y sus recursos

Antes de iniciar la intervención pedagógica se necesita desarrollar otras acciones posibles que permitan generar ambientes propicios para formar lectores competentes de la literatura. Tales como:

- Informar a los directivos y profesores del centro escolar sobre la forma de trabajo que se llevará a cabo durante el ciclo escolar 2022-2023 con los alumnos de primer grado.
- Informar a los padres, madres de familia o tutores sobre la intervención pedagógica a desarrollar con los estudiantes.
- Generar los instrumentos de evaluación de los indicadores.
- Preparar las estrategias didácticas para desarrollar la educación literaria para los estudiantes.
- Calendarizar las fechas en los espacios que se pretenden utilizar.
- Reservar los espacios para desarrollar la estrategia pedagógica.
- Elaborar el contrato colectivo, los contratos de actividades y aprendizajes individuales.
- Construir instrumentos de evaluación como: listas estimativas o de cotejo para evaluar el proyecto de acción.
- Reconocer los espacios culturales del contexto que pueden favorecer el desarrollo de la intervención pedagógica.
- Recaudar materiales de papelería: rotafolios, cartulinas, marcadores, imanes, hojas de colores, tarjetas, lápices de colores, cinta adhesiva, entre otros.

4. Competencias literarias

El diseño de Intervención Pedagógica se dirige al desarrollo de la educación literaria para que favorezcan principalmente la siguiente competencia general. A su vez, ésta se conformará a través de competencias específicas con sus respectivos indicadores:

Competencia general	
<ul style="list-style-type: none"> Conformar lectores competentes para transformar sus aprendizajes individuales y colectivos al desarrollar la educación literaria. 	
Competencia específica	Indicadores
Experimenta la lectura literaria para desarrollar la competencia de esta índole que ayude a consolidar la transformación de sus identidades personales y colectivas.	<ul style="list-style-type: none"> Emplea el lenguaje literario para comprender textos de este tipo. Reconoce los textos literarios. Produce textos con lenguaje literario. Reconoce a la literatura como reflejo cultural para transformar su identidad individual y colectiva. Utiliza su competencia literaria para transformar su realidad.
Modifica sus formas de aprender literatura para apropiarse de ella desde un enfoque constructivista.	<ul style="list-style-type: none"> Emplea referentes previos que puedan ser útiles en los textos literarios. Analiza la literatura por medio de la interacción. Interpreta los textos mediante el conocimiento e identidad individual. Comprende a través de la socialización de los textos literarios. Manipula sus conocimientos literarios en otros contextos.
Opera las competencias literarias de forma eficiente para aumentar la comprensión de la literatura que justifique su valor en los programas y planes de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> Selecciona textos literarios de manera personal. Produce sus propias estrategias de aprendizaje literario. Señala el valor de la literatura en su vida personal y académica. Combina a la literatura con otros tipos de textos. Resuelve otras actividades con la competencia literaria.

Fig. 11. Competencias generales de la educación literaria en la IP.

5. Procedimientos de la Intervención Pedagógica (IP)

En este apartado se tratará de describir el plan de la intervención asentado en las orientaciones de Pedagogía por Proyectos, en cada una de sus fases de la dinámica general de los proyectos, según su conformación teórica que asienta lo necesario para su reflexión individual y conectada con la Intervención educativa. Las principales fases propuestas por Jolibert y Sraïki (2009) son:

Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles. Durante el proyecto, se inicia con esta etapa para formular los objetivos, definir las tareas y los responsables de estas, así como identificar los recursos disponibles para su realización; se apoya de un calendario que permita llevar a cabo la planificación y la definición del contrato de actividades personales de cada estudiante. En este caso se hará uso de la siguiente herramienta (Ver Fig. 11) para planificar el proyecto de acción.

CONTRATO COLECTIVO				
Nombre del proyecto:				
Propósito (¿Qué queremos hacer?):				
Tareas por realizar	Responsables	Material (es)	Fecha	Colaboradores

Fig. 12. Formato para planificar el proyecto de acción.

Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno. Aquí se consolidará la planificación con la elaboración del proyecto global de aprendizajes y los proyectos específicos de construcción de competencias. Este último valorará las competencias más comunes a construir por medio de la negociación de los involucrados.

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. Es la primera fase en la que se realizan las valoraciones pertinentes para regular las producciones de las fases anteriores (proyectos y contratos) para realizar los cambios y mejoras necesarias.

Fase IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas. En este momento se romperá la

cuarta pared para interactuar y socializar lo hecho en el proyecto, por lo que será necesario preparar las condiciones materiales, el clima de la presentación de acuerdo con alguna de las formas seleccionadas en donde predomine el respeto y, finalmente, recibir las reacciones de los invitados.

Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los estudiantes y por ellos. Resulta importante después de cuatro fases anteriores realizar una síntesis de lo que ha funcionado para observar los resultados obtenidos con los propuestos previamente, además de identificar los factores que ayudaron y cuáles dificultan el alcance de los objetivos con el propósito de hacer mejoras futuras.

PROYECTOS DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS	
Lo que vamos a aprender:	Lo que aprendimos:
Lo que ya sabemos:	Lo que debemos reforzar:
Lo que necesitamos aprender:	
ESCRITURA Y LECTURA LITERARIA	
Lo que vamos a aprender:	Lo que aprendimos:
Lo que ya sabemos:	Lo que debemos reforzar:
Lo que necesitamos aprender:	

Fig. 13. Herramienta evaluativa individual y colectiva.

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias. Tal como dice el nombre de esta última fase, en individual y colectivo se hará una síntesis metacognitiva de lo aprendido por medio de herramientas recapitulativas (Ver Fig. 12), se abre la posibilidad de implementar actividades de refuerzo para subsanar las deficiencias que se encuentren después de su observación y reflexión por parte del docente o del mismo colectivo pues refleja la culminación del proceso.

6. Evaluación y seguimiento

En consideración a la Documentación Biográfico-Narrativa empleada como método para llevar a cabo el registro y la evaluación de la Intervención Pedagógica, se elaboraron distintos instrumentos de evaluación que darán pie al análisis, no sólo del Objeto de Estudio concluido, sino del proyecto completo y los logros de los estudiantes durante y posteriores al desarrollo de estos, en consideración de los obstáculos como de los triunfos. Moreira (2012) concluye, citando a Novak, que la enseñanza debe ser planeada para que facilite el aprendizaje, propicie experiencias afectivas positivas, mientras que la evaluación del aprendizaje debe buscar evidencias de aprendizaje significativo.

Los instrumentos permiten recoger datos duros, datos blandos e información de corte cualitativo que sustentan, evidencian y fortalecen la IP. En este sentido, se hizo uso del Diario autobiográfico, la carpeta de aprendizaje, fotografías, evidencias de los estudiantes, pruebas, escalas estimativas, observación, listas de control. Para ello se partió de varias propuestas expuestas a lo largo del trabajo: la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968 y 2002) y del aprendizaje significativo crítico (Moreira, 2005); el intertexto del lector, (Mendoza Fillola, 2006 y 2011), la dimensión emocional de la literatura (Sanjuán Álvarez, 2011), la educación literaria (Colomer Martínez, 1991, Mendoza Fillola, 2004; Lomas, 2007, Cerrillo, 2016 y Zayas, 2013).

a. Instrumentos

1) Evaluación literaria

El primer instrumento (Ver Fig.13), una escala de apreciación que los estudiantes contestarán en tres momentos de la IP como evaluación formativa en el sentido de autoevaluación que, corresponden al después para valorar la primera competencia específica, la cual es:

- Experimenta la lectura literaria para desarrollar la competencia de esta índole que ayude a consolidar la transformación de sus identidades personales y colectivas.

Escala	E1	E2	E3	E4
1. Identifico o relaciono aspectos de los textos literarios con temas, experiencias e información de otros textos antes leídos.				
2. Distingo lo relevante e irrelevante para apropiarme de lo más importante del texto que leí.				
3. Analizo el texto literario antes, durante y después de leerlo.				
4. Identifico la función y finalidad de cada uno de los textos literarios leídos.				
5. Cuando leo, se activan o activan mis conocimientos y referentes.				
6. Comprendo lo que el texto literario pretende expresar.				
7. Interpreto el propósito y finalidad de las acciones de los personajes de los textos.				
8. Reconozco el ambiente en el que se desarrolla la historia de una obra literaria.				
9. Expreso lo que pienso sobre el contenido del texto literario.				
10. Creo mis propios textos a partir de los textos anteriores.				

Fig. 14. Instrumento evaluativo de la competencia literaria.

Esta escala de apreciación se basa en las orientaciones del Malagón y Jara (2006), debido a su congruencia para otorgarles niveles a las características o comportamientos de los estudiantes en relación con la competencia ya mencionada. El objetivo es valorar el desarrollo de la educación literaria, puntualmente en su competencia; además del razonamiento crítico del estudiante para identificar los indicadores que más se adecuan a su desempeño personal.

2) Cuadro recapitulativo

El cuadro recapitulativo (Ver Fig. 14), es un instrumento que se retoma de Jolibert y Jacob (1998) como evaluación sumativa. Para poder evaluar el fin de la educación literaria en la competencia al término de la IP:

- Opera las competencias literarias de forma eficiente para aumentar la comprensión de la literatura que justifique su valor en los programas y planes de estudio.

Se usará por el docente como heteroevaluación multidimensional debido a que se pretenden evaluar distintas capacidades que deben cumplirse para ser un lector competente.

Evita defectos típicos de lectura: oralización, subvocalización, regresiones, etc.		
Lee habitualmente en silencio, pero también puede oralizar, si es necesario.		
Lee con rapidez y eficientemente. Hace fijaciones amplias, rápidas y selectivas.		
Se fija en unidades superiores del texto: frases, palabras, etc. No repasa el texto letra por letra.		
COMPETENCIA: Opera las competencias literarias de forma eficiente para aumentar la comprensión de la literatura que justifique su valor en los programas y planes de estudio.	SÍ	NO
	ESTUDIANTE 1	

Fig. 15. Cuadro recapitulativo.

A través de lo anterior se pretende dar cuenta de la evolución cualitativa de los estudiantes en cuanto al desarrollo de la Intervención Pedagógica en comunión con la educación literaria y Pedagogía por Proyectos. Tanto el cuadro recapitulativo como la escala de apreciación son instrumentos que observan desde lo individual y colectivo los avances encontrados.

V. APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

En este último capítulo se ve la experiencia profesional, personal y académica de quien suscribe esta tesis mediante el Informe Biográfico-Narrativo durante la Intervención Pedagógica mediante la exposición de seis episodios: Somos, Itinerar, Mitzycine, Huevitos F.C. y Un proyecto con muchos huevos. En cada uno de ellos se relata el desarrollo de la propuesta pedagógica, didáctica y de la educación literaria. También, se enuncia el Informe general de la Intervención Pedagógica Literaria donde se puede encontrar el contexto de aplicación, la metodología de investigación e intervención, el sustento teórico, el problema, la pregunta de indagación, el supuesto teórico y propósito; así como los resultados y reflexiones de todo lo hecho.

A. Informe Biográfico-narrativo

En el recorrido que se hace, el episodio uno relata las experiencias que cultivaron lo escrito, así como la elección del Objeto de Estudio (OE) dentro de la Maestría con relación al ámbito profesional. Posteriormente, el episodio dos ilustra el lugar de la IP y las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje que sembraron los ambientes para el desarrollo de los proyectos de acción. Al final, los episodios tres, cuatro, cinco y seis relatan lo sucedido en los proyectos de acción que combinan el enfoque de Pedagogía por Proyectos y la educación literaria.

Episodio 1. Somos

En la vida solemos preguntar(nos): *¿Qué quieres ser de grande?* Incluso, lo hice con mis estudiantes, una especie de regla no escrita para conocerlos. En contraste, recuerdo que jamás tuve una respuesta clara antes de finalizar la secundaria, y *¿quién sí?*; bendito sea el caso contrario al mío.

Mi infancia transcurrió en casa de mis abuelos paternos desde antes de entrar a la escuela hasta caer la noche porque mis padres trabajaban todo el día; normal para los inicios del siglo XXI, como lo es ahora. Mi abuelo, Miguel Ángel Paredes, era un hombre alto, fuerte, con carácter recio; provocó, además de suspiros, que más de uno suplicara encontrar un lugar lejos de él en la mesa por miedo a no tomar los cubiertos correctamente.

Continuamente, él realizaba un informe exhaustivo mientras comíamos en familia después de la escuela. Nos hablaba sobre las situaciones amargas que vivía en el internado donde laboraba como director; de los niños que recogerían hasta el fin de semana si tenían suerte; de sus carencias en comparación con las ventajas de sus nietos; de cómo se sentaba a enseñarles a comer; como lo hacía con nosotros. Entre tanto, él sujetaba mis manos y arreglaba mis dedos sobre los cubiertos; mi abuelo decía en tono firme, casi gruñendo: Michi, esto se agarra así, no así.

Para él soy Michi y no Mitzy. Lo amo. Ahora ya no es así, recio. Ahora, sus memorias saltan en nuestras conversaciones de los domingos en su casa con una gran taza de café, bolillos calientes y frijoles de la olla con salsa roja molcajeteadas por mi abuelita; ahora es dulce, abraza y cuida diferente porque la vida le ha dado tumbos. Crecimos y él ya no es alto ni fuerte, es pequeñito y suave. Como yo, él fue docente, estudió para serlo en la Escuela Nacional de Maestros.¹ Ingresó ahí porque su vida lo rebasó, ya entonces, tenía una familia: esposa e hijos; qué más razón que esa. Sé que un buen amigo lo invitó al decirle que sería fácil ser docente para tener dinero; así fue.

Como él, ingresé a la Escuela Normal Superior de México² porque uno de mis siete tíos dijo, a través del teléfono público de monedas, que sería factible entrar y obtener un trabajo seguro. Lamentablemente, no fue así. Mi familia también tenía problemas y, quizás, para el año siguiente no sería mejor. Sabía, por ese entonces, que me gustaba ayudar, tal vez por eso soy feliz en la docencia e infeliz con las historias tristes de mis estudiantes. En mi infancia tuve algunos acercamientos a la enseñanza, pero me inclinaba por la sociología o la nutrición; la primera, por la influencia del profesor José Luis con su clase de sociología en el Colegio de Bachilleres cuatro, él graduó unos lentes nuevos para mí con los que logré ver desde otro ángulo a la sociedad; unos lentes más realistas, históricos y críticos; y la segunda porque sí, aunque no sé mucho del plato del bien comer.³

1 La Escuela Nacional para Maestros se creó en 1925, el primer director fue Lauro Aguirre. En 1987 se convirtió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

2 La Escuela Normal Superior de México (ENSM) en 1946 se ubicó en Fresno 15, Col. Santa María la Rivera, en la Ciudad de México, en 1983 se reubica en la Ex Hacienda del Rosario, Azcapotzalco.

3 Según la Norma Oficial Mexicana (2023), el plato del bien comer es la guía de alimentación para promoción y educación para la salud alimentaria.

En mis recuerdos borrosos está una niña sorda a la que intenté enseñarle no sé qué cosa. ¡Ja!, Pobre de mí, una niña soñadora que llevaba sus libros de texto a escondidas de mis padres y de los suyos para ver a esa niña sin nombre por la ventana enrejada. Ahora, pienso que jamás hubiera funcionado. ¿Por qué?, no lo sé del todo, tal vez por la misma razón que contaré a continuación.

Ale y Fer —una especie híbrida, mis hermanos, pero mis hijos inexorables, mi corazón y mis órganos— no me eligieron hermana protectora ni profesora. Nuestra madre decidió intercambiar el puesto que nos fue asignado, cuando ellos tenían ocho y diez años, respectivamente, decretó que, a mis diecisiete, sería la empleada del mes. No se preocupen, todo bien, anda por ahí. Desafortunadamente, mi técnica tradicionalista⁴ y exigente fue ineficaz: arrancar hojas, repetir, memorizar, leer rápido y fluido, hacerlos llorar hasta responder lo que yo quería y repetir; así aprendí, así me enseñaron.

Soy la hija inexorable de mi abuelo, tengo un padre biológico, como todas las demás personas de este planeta, pero es tímido, así que entró en pocas escenas de mi vida. En cambio, mi abuelo riguroso estuvo, aunque yo fuera ingrata.⁵ Cuando me veía sentada o mirando la televisión, me aventaba un libro de aquel enorme mueble de madera que cubre una de las paredes de la sala *para ser menos burra*,⁶ opinaba él; cuando hacía tarea en el comedor, se asomaba sobre mi libreta y decía que mi letra era fea; lo era y lo sigue siendo. Me recomendaba hacer planas, mientras él agarraba una servilleta de la cocina, tomaba un bolígrafo del bolsillo de su camisa y trazaba esa hermosa letra manuscrita antigua que me gusta; me solicitaba trazar bolitas y palitos, pero jamás funcionó.⁷

Los textos de aquel librero cubrían mis necesidades si tenía tarea, eran libros de mis tíos en sus tiempos de preparatoria o universidad: enciclopedias immoderadas

⁴ Entendiendo que la escuela tradicional se basa en la transmisión de la cultura y de los conocimientos sin considerar los conocimientos del estudiante o sus preferencias personales.

⁵ Después de cinco años de no vernos busqué su protección. “Ingrata” fue la palabra que me dijo mi abuelo cuando llegué a su casa con todas mis pertenencias (una mochila con ropa y documentos) y mis hermanos escondidos detrás de mí, en un abrazo.

⁶ En la enseñanza conductista tenía por objeto suprimir conductas no deseadas, ajenas a la motivación con refuerzos negativos.

⁷ Mientras el niño “sabe” que la escritura es significativa, el adulto se oculta detrás del trazado de formas gráficas o de la repetición de fonemas aislados, ambos sin sentido. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (México: Siglo XXI, 1979).

—desde historia universal hasta animales exóticos—, libros de texto, revistas y uno que otro libro de literatura. Encontré textos extrañísimos como *Nacida inocente*,⁸ el cual nunca me atreví a leer, pues la portada de una chica llorando me asustó. La literatura de mi infancia empezó, en realidad, cuando inicié la primaria con la colección *Un cuento cada día Los doce meses del año* de Walt Disney. Recuerdo arrastrar uno de esos libros a mi cama cada noche para leer sola o esperar, con suerte, que mi mamá leyera un cuento conmigo.

También, tendría que hablar sobre mis amigas de la primaria, Kenia y Vero me enseñaron muchas cosas, entre ellas a ser bruja y a escribir misteriosamente a la manera de Leonardo Da Vinci en un cuaderno *Scribe*, forma italiana, como si fuéramos brujas. Apuntábamos en aquella libretita nuestras pequeñas historias ficticias para compartirlas en el receso, sentadas en una jardinera, con nuestros vasos de esquites en la mano. Creímos por mucho tiempo que “Leo”, además de ser zurdo, escribía sus secretos al revés para que sólo pudieran leerse con un espejo; jamás confirmamos nuestra teoría. Ahora ya no escribo con regularidad. Cuando era niña amaba escribir, tuve muchos diarios con candaditos diminutos. En ellos coleccionaba mis secretos, problemas, amores, buenos y malos tiempos como bruja y niña de Xochimilco, mi lugar de origen, para eso el siguiente consejo:

Cómo ser un brujo de Xochimilco

*Todo xochimilca sabe de plantas, hierbas, canales y algún otro artilugio. Somos brujos desde pequeños porque comemos tunas agrias dentro del caldo, nos limpiamos el mal de ojo con un huevo mientras rezamos un padre nuestro. Bailamos o caminamos detrás de una figura religiosa de yeso para terminar comiendo, somos brujos porque entre fiestas y ferias retomamos las comidas familiares alrededor de la mesa en casa de los viejos sabios. Ser bruja empieza en la infancia, tomando agua de limón con chía en semana santa y comiendo dulces cristalizados.*⁹

Escribir nació de una necesidad personal, interna: leer del papel solicitado por mi abuelo. En la escuela poco se hacía con la literatura, más bien, nada. Lejos de *Paco el Chato*¹⁰ o *Los changuitos que no sabían vestir*, mis recuerdos son turbios. De la

8 Narra el drama de los reformatorios juveniles. Gerald DiPego, *Nacida inocente* (Barcelona: Martínez Roca, 1976).

9 Paredes, Mitzy. (2023).

10 México. Secretaría de Educación Pública. Español, primer grado. México: Secretaría de Educación Pública, 1997.

escritura ni hablemos, académicamente se perdía entre regaños de ortografía o mi espantosa letra que mi abuelo jamás logró corregir; y, como mis amigas no me juzgaban, escribía para ellas cuanto cosa pudiera (cartas, historias, reseñas de *Charmed*,¹¹ canciones, entre otras), pues nuestro aquelarre lo solicitaba como lazo consanguíneo entre hermanas brujas.

Entrados en críticas hacia mi educación literaria, hablemos de aquellos docentes con quienes compartí exámenes llenos de borboteos entintados de argumentos y respuestas correctas, el hecho de aprenderse los nombres de los personajes como la importancia de analizar el género o la corriente literaria consumió el placer en ciertas ocasiones. Imagino que en un estante remoto y polvoriento de mi mente están *Clemencia*, *Cartas de relación*, *Los bandidos de Río Frío*, y *La regenta*.¹² Pido al universo que sean amigos del *Libro Salvaje*¹³ para que huyan de mí.

- **Crecer**

En primer grado de secundaria terminaron mis diarios porque mi padre no conocía la privacidad ni el diálogo, pero inicié con *Mujercitas*,¹⁴ fue otra experiencia. Jo March¹⁵ creó muchas expectativas en mi vida; me reflejé. Jo era una niña valiente; yo quería ser valiente. Ella tenía hermanas, yo tenía hermanos. Ella tenía carencias, yo también. Su madre era increíble, la mía también; lo era.

Mujercitas fue mi primera imagen literaria sin dibujitos. Aún conservo en mi mente la escena donde ellas hacen calcetas, las imaginé cerca de la chimenea con una posición delicada mientras fuera de su casa nevaba porque era diciembre. Tal vez, es ridículo este recuerdo borroso por la lejanía de aquella primera lectura a los once años; donde sentí el calor del fuego sobre mis brazos casi quemando mis bellos, el

11 Charmed o Las hechiceras, en español, es una serie de televisión estadounidense que narra la historia de tres hermanas brujas que por medio de “El poder de las tres” enfrentan demonios y brujos malvados.

12 Libros escritos por Ignacio Manuel Altamirano, Hernán Cortés, Manuel Payno y Leopoldo Alas “Clarín” respectivamente.

13 Texto donde se busca a un libro rebelde que se resiste a la lectura y contiene un secreto. Juan Villoro, *El libro salvaje* (México, Fondo de Cultura Económica, 2013).

14 Obra de Louisa May Alcott publicada en 1868.

15 Jo March es el personaje principal de *Mujercitas*, vive en el Siglo XIX, tiene quince años, aspira a ser escritora e independiente. Jo se opone a las limitaciones sociales que se le imponen por el simple hecho de ser mujer. Louisa May Alcott, *Mujercitas ; Más cosas de mujercitas* (México, D.F: Porrúa, 1969).

metal frío de las agujas en mis dedos y ese sonido chirriante como copas de brindis, pasando una delante de la otra como el vals de Cenicienta con la lana azul; supongo que eso es leer.

La secundaria no fue fácil; la lectura me cobijó, pero ya no escribía. Leí la saga de *Crepúsculo*¹⁶ por partes, porque no sabía inglés; ahora tampoco, aunque en ese momento menos, sin embargo, obligué a una compañera erudita a que transcribiera para mí algunas partes. En esa etapa apareció *Cien años de soledad*.¹⁷ Tenía catorce años, un amigo me lo regaló. Leerlo me hizo pensar en otros textos, pero este sería mi favorito por mucho tiempo. Soñaba con ser José Arcadio Buendía, encontrar mi Macondo y que un sinfín de mariposas amarillas me llevara a otro lugar.¹⁸

Tuve muchos libros favoritos. Recuerdo a varios de ellos con pasión, algunos con desánimo y a otros los eliminé como a Plutón.¹⁹ También hubo un tiempo en el que ya no leía, me perdí. Pennac me tomaría del hombro diciendo que *nuestros períodos de lectura se alternan muchas veces con prolongadas dietas en las que la sola visión de un libro despierta los miasmas de la indigestión*.²⁰

Empecé a leer de nuevo por gusto en el 2012, cuando ingresé a la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Pertenezco a la especialidad de Español, lo decidí cuando fui a entregar mis papeles para la inscripción. En el pasillo de la planta baja del edificio A, estaba intrincada entre Historia y Español, pero me fui por la segunda, visualice qué sería más sencillo para mí: ¿contarles chismes históricos o enseñar mi lengua materna? Adivinen.

Retomé la escritura ese mismo año de ingreso, gané un concurso de cuento en el grupo, pero no continué escribiendo; aún tenía miedo. Lo tengo en una carpeta vieja en un mueble, se llama *No fue mi culpa*, es casi como un secreto, mi pequeño secreto.

16 *Crepúsculo* es una saga escrita por Stephanie Meyer para adolescentes sobre un amor azaroso entre un vampiro y una humana.

17 Texto de Gabriel García Márquez.

18 En *Cien años de soledad*, las mariposas amarillas aparecen de forma espontánea con la presencia de Mauricio Babilonia y su amor hacia Meme, incluso antes de ser nombrado. Por ello, cuando expreso mi deseo de ser llevada por ellas hablo del amor. Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad* (México: Diana, 1999).

19 Plutón dejó de considerarse planeta en 2006 porque no se ajustaba a la nueva definición de planeta. Lo mismo pasa con los libros, con el paso del tiempo nuestras configuraciones lectoras se renuevan o modifican para darle lugar a otros personajes con sus historias.

20 Daniel Pennac, *Como Una Novela* (México, Grupo Editorial Norma, 2005), 153.

Hasta algunos trimestres después en la maestría por la cual estoy exponiendo esto, en 2022, escuché sobre la revista *Pretextos literarios*²¹ de un compañero escritor, a él le habían publicado un texto bonísimo que escribió prácticamente en un chasquido; decidí intentarlo desde la oscuridad, pero yo tarde un santiamén en escribir *Primer paso*,²² tarde un momento más para mandarlo y una eternidad para verlo publicado. Seis meses después me enviaron un correo electrónico informándome de su publicación en la página cincuenta y cinco, en el número cuarenta y uno por su séptimo aniversario. Pero igual que mis otros textos lo guarde e intente borrar su existencia ante todos; hasta ahora.

Durante mi preparación normalista, leí textos obligatorios, pero tuve la libertad de buscar por mi cuenta, leer por mí y para mí. Conocí a Simone de Beauvoir, *El segundo sexo* era como mi biblia y muchas veces pensé en mí como *La mujer rota*. Llegué a Virginia Woolf, me enteré de su vida, me gustaba su vida y cómo escribió. Conocí a Emily Brontë.²³ Todas ellas feministas, ¿coincidencia?, no lo creo.

En aquel librero viejo de mis abuelos, muchos años después de abandonar su nido, encontré *Lo que el viento se llevó*,²⁴ quería ser Scarlett O'Hara. No lo logré, ciertamente, porque jamás tuve un amor platónico que me robara la vida —siempre he podido prescindir de las personas, pero no del amor— ni resistí una guerra, un amor fallido o la pérdida de mi hogar; al contrario, desbordé en mis emociones y me estrellé.

Durante mis años de estudiante, fuera del nivel básico, acumulé muchos pasos; tengo dos suposiciones sobre ello. La primera estriba en mi necesidad de estar lejos de casa y la otra se apega al placer de viajar en transporte público con sus clarísimas virtudes no ecológicas: disfrutar de las muecas, la vestimenta y las acciones de los

21 *Pretextos literarios* por escrito, es una revista bimestral mexicana, digital e impresa. En su página electrónica dicen: "Convocamos a la fantasía a ese espacio mágico que se forja con letras, renglones, puntos y comas para la reunión sagrada entre el escritor y su lector. Los pretextos de esta unión se dan a través de poemas, narraciones, cuentos, ensayos, reseñas, minificciones, entrevistas y fotografías de temática libre."

22 Relata en una página la huida de una familia de cuatro: mamá, hija, dos hijos, de su casa. Fue publicado en la revista *Pretextos literarios* por escrito. No. 47. Diciembre - Enero 2023.

23 Emily Brontë, escritora y poeta del Siglo XIX, su obra más reconocida es *Cumbres borrascosas*. Ésta fue considerada una obra de mal gusto, ya que, era una historia de amor, odio, venganza y traición escrita por una mujer. Emily Brontë, *Cumbres borrascosas* (México: Porrúa, 2005).

24 Texto de Margaret Mitchell escrito en 1936. Una de las historias más populares como literatura romántica, que más tarde se convirtió en un clásico del cine. Mitchell Margaret, *Lo Que El Viento Se Llevo* (Punto de Lectura, 2001).

demás, escuchar conversaciones ajenas mientras silenciosamente das un consejo o críticas, sentir el calor del brazo de la persona de junto cuando hace frío, entre muchas otras razones.

Viajar en transporte público me permitió conocer una editorial mexicana con libros baratísimos. En varias estaciones del metro en la Ciudad de México se colocaban cajones enormes de madera con textos clásicos, y otros no tanto, dentro de ellos, por sólo veinte pesos, decía un cartel. Considerando que era estudiante, se convirtió en un *Waldo 's*²⁵ literario. *Grupo Editorial Tomo*²⁶ me permitió adquirir más textos e, involuntariamente, abrirme a nuevos géneros —sugiero que vuelvan—, aunque no sé si al mismísimo Marqués de Sade²⁷ le hubiera gustado saber que por tan ínfimo precio supe de sus fechorías, por decir lo menos, hacia Justina y Julieta.²⁸ Justo ahora, él estaría en la cárcel gracias al movimiento feminista. Gracias. De nada.

El metro fue el principal vehículo para acceder a ferias, remates, trueques, tendidos y ventas de libros. En 2013, además de conocer a Paco Ignacio Taibo II²⁹ en sus cinco minutos de estrés, conseguí arrancarle mi primer libro de poesía físico a una señorita arrepentida de haber estado en la plancha de Zócalo³⁰ en un trueque. Le rogamos tanto mis amigas, mi novio y yo por tener *Recuento de poemas (1950/1993) de Jaime Sabines* que no supo qué hacer; lo soltó de a poco, supongo. No recuerdo qué libro le di, tal vez fue *La regenta*,³¹ yo no malgastaba nada, por lo que estaba dispuesta a perder mi dignidad ahí mismo de ser necesario. Éramos normalistas, qué podría esperar: *¡Hasta la victoria siempre, Patria o Muerte!*, diría el “Che”.³² Años

25 Waldo 's es una cadena de supermercados, tiene como slogan “todo a 1 sólo precio”.

26 Grupo Editorial Tomo es un empresa mexicana que incluye 1500 títulos en más de 28 años.

27 Era un escritor y filósofo francés (1740-1814), sus obras están permeadas de sadismo. En 1768 fue encarcelado por torturar a su sirvienta. Su nombre real era Donatien-Alphonse-François y poseía el título nobiliario de Marqués.

28 Obras del Marqués de Sade donde aquellas huérfanas sufrieron situaciones sádicas en 120 días de Sodoma.

29 Francisco Ignacio Taibo Mahojo, conocido como Paco Ignacio Taibo II es escritor de novelas policiacas y ensayista. Actualmente es el Director General del Fondo de Cultura Económica.

30 La Plaza de la Constitución, popularmente conocida como la plancha del Zócalo es el lugar más representativo de la Ciudad de México.

31 La regenta de Leopoldo Alas “Clarín” se convirtió en una obra de poco interés para mí porque un profesor en la ENSM pedía declamar las páginas que nunca leímos y cargarlo en sus clases para hacer un examen que nunca llegó.

32 Ernesto 'Che' Guevara escribió esas palabras el 3 de octubre de 1965 como lema izquierdista ante la revolución en Cuba.

después, me casé con ese novio porque me compraba muchos libros, él supo cómo ganar(me) y yo supe qué me convenía. ¿Entienden?

- **Delectar**

Mis cuatro años de preparación docente fueron increíbles entre viajes larguísimos del sur al norte de la ciudad, me enamoré de mi carrera a pesar de haber entrado por otras razones distintas a la vocación. Construí mi pasión con base en las prácticas que llevé a cabo, sin embargo, al concluir, entré al campo de batalla real; aunque había ejercitado, jamás sentí la dureza de la praxis tan claramente.

Después de titularme elegí³³ un centro de trabajo casi inmediatamente, guiada por la distancia desde mi hogar, mas no por lo que involucra un verdadero centro escolar: los estudiantes, los docentes, los padres y su dinámica. Desde ese momento han pasado casi siete años de ser docente frente a grupo y pienso que, igual que los niños, debo transformarme porque, hoy por hoy, las generaciones tienen otras habilidades e intereses, de los cuales suelo sobrellevar; aunque no como quisiera.

El ser docente me ha enfrentado a múltiples situaciones. Los niños —mis niños, como suelo referirme a todos los estudiantes a quienes tuve, tengo o tendré— siempre me dejan algo que aprender o valorar. Inclusive, empecé a leer literatura infantil y juvenil de nuevo. Ellos son entrenadores emocionales y físicos, de esos que aparecen en los programas de televisivos gritando: ¡hazlo!, ¡tú puedes!, una más... con las venas del cuello saltadas y la saliva brotando en compañía de cada palabra, estallando estruendosamente frente a tu rostro porque no lo estás haciendo bien. Por lo tanto, jamás estuve quieta, no me dejaron, al contrario, cada trimestre me inventaba una actividad diferente: visitas a museos, salidas familiares con su respectivo reporte de lo observado o vivido con una foto, libros mensuales o por ciclo escolar —entre ellos, mi favorito, *Cien años de soledad*, ¿por qué no? — bitácoras literarias, registros de lectura, reportes de películas, obras de teatro libre y demás. Algunas bien, otras mal. Todo empírico.

33 Agosto de 2016. Después de ser el número dieciocho de prelación en el examen de oposición para ocupar una vacante como docente frente a grupo en el nivel secundaria de la Ciudad de México.

Sin embargo, lejos del cobijo normalista y de la suposición de mis gustos universales por la literatura, ellos, mis niños, no responden al llamado de las letras como deseaba. Insisto. Algunos bien, otros mal. Desde el escalón donde me posicioné y nadie me preguntó, ellos estaban abajo, por lo tanto, impuse mi voluntad; leímos desde una suposición a *Veinte mil leguas de viaje submarino*, *Las aventuras de Tom Sawyer*, *El Principito*, *Alicia en el País de las Maravillas*, *Las batallas en el desierto*³⁴ y muchos más. Como lo hace cualquier profesor, obvio, antes de llegar al siguiente capítulo de esta autobiografía.

- **Ser maestrante**

Enfrentar el COVID-19³⁵ detuvo mi rutina y realidad vivida hasta ese momento. Busqué nuevas herramientas que me permitieran hacer las cosas de una manera diferente, hice bastantes cursos en las plataformas digitales conocidas³⁶, pero yo quería más. Mientras buscaba, vi una convocatoria para realizar estudios de Maestría en Educación Básica por parte de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) en *internet*. Después de todo —el examen, la entrevista y los trámites— ingresé, pisoteando mis miedos para hablar en público, paso a pasito.

Volver a estudiar después de muchos años fue, desde mi perspectiva, complicado. El ánimo se me escapaba como el aire de un globo mientras las tareas aumentaban. Llegado el momento de elegir mi Objeto de Estudio, pensé en retomar la literacidad, mi tema del documento recepcional, con el que me titulé en la licenciatura. Sin embargo, en mi primera tutoría escuché de la Dra. Olimpia González Basurto el nombre de Teresa Colomer,³⁷ tal vez fue un sueño, pero ahí encontré lo que hasta ahora ha guiado mi intervención: la educación literaria. El término educación literaria comprende mucho de lo que hice de forma personal o me enseñé por circunstancias azarosas.

34 Escritos por Julio Verne, Lyman Frank Baum, Antoine de Saint-Exupéry, Lewis Carroll, José Emilio Pacheco respectivamente.

35 La enfermedad por coronavirus es causada por el virus SARS-CoV-2 que se propagó por el mundo a finales del 2019 e inicios del 2020.

36 Aprende + y Coursera de la UNAM, México X, Fundación telefónica, entre otras.

37 Es profesora de Didáctica de la Literatura en la Universidad Autónoma de Barcelona en España.

La maestría no es un entrenador deportivo como los estudiantes, la maestría es, más bien, la máquina con la que construyes y ganas músculo. La Dra. Olimpia González Basurto³⁸, después de diseñar un tremendísimo aparato como lo es la línea, podría haber escrito las palabras emblemáticas de Neil Armstrong: Insistir, persistir, resistir, nunca desistir; en una etiqueta con letras diminutas que pocos leeríamos.

Como he intentado describir en líneas anteriores, la literatura, más que otros textos, fue una nave propulsada por un interés genuino de salir de los estados más vulnerables de mi vida. No tengo un número exacto de historias leídas ni mucho menos sé si aprendí algo, en un sentido formal, ciertamente. Con las manos en la cintura y la barbilla levantada creo firmemente en ella, en la educación literaria, como una nueva forma de enseñar literatura. Creo que les permitirá a algunos de mis estudiantes borrar la idea de que leer es aburrido o que siempre se debe aprender algo de la literatura por medio de un análisis exhaustivo.

Quiero lograr con ellos lo que yo hice por necesidad o prodigio. Quiero que su camino conduzca a una búsqueda simple y gustosa. Ciertamente, deseo que vivan las experiencias más íntimas de los personajes y sus historias. La literatura salva porque *el libro y la lectura son herramientas fundamentales para la transformación de la vida y de los hombres. Leer es resistir, es la posibilidad de seguir en este mundo y las novelas son para encontrarte dentro de ti mismo.*³⁹

Episodio 2. Itinerar⁴⁰

De alguna manera, tendrás que recorrer la Avenida Canal de Miramontes,⁴¹ encuentra el pesero con letrero rojiverde que diga: Deportiva, Xochimilco, Villa Coapa –no es tu meta, pero es el camino–, paga tu pasaje mientras le dices con seguridad al

38 La Dra. Olimpia González Basurto es la fundadora de la línea de investigación en la Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria (ELyRL) en el posgrado Maestría en Educación Básica (MEB) en la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

39 Palabras del escritor mexicano Benito Taibo en Ecos de la FIL 2012, a los estudiantes de la Preparatoria 7 de la Universidad de Guadalajara.

40 Significa: Desplazarse [un espectáculo, una exposición artística] por diferentes localidades para que sea visto (RAE, 2023).

41 La Avenida Canal de Miramontes, en la Ciudad de México, conecta con la Av. Río Churubusco con Av. División del Norte.

chofer que vas a La virgen.⁴² Pídele que te baje en la calle Marcos H. Pulido, pasando el 7-Eleven⁴³, lugar de servicio de la Secundaria No.150 para tomar un café o un ligero desayuno instantáneo.

Cruza el bulevar conservado por aguas residuales, camina sobre la grava y escucha un crujido fino de tus pasos, espera a que los autos te dejen pasar, pues no hay semáforo. Encontrarás un parque semiseco por las huellas de los niños; tiene algunos aparatos de ejercicio y algunas bancas que sostienen las mochilas de los estudiantes mientras juegan al salir de clases porque en la escuela no pueden hacerlo. Sigue derecho sobre la banqueteta, que no te sorprenda encontrar hojarasca acumulada en un montículo estorboso, húmedo y hediondo; continúa, pasarás la primaria *República de Checoslovaquia* y el Jardín de niños Walt Disney, hasta encontrar lo que buscas, pasa.

En el estanque tenemos dos edificios, ¿cuál quieres conocer primero? En uno de ellos están los directivos y las secretarías, el resto es para nosotros: docentes y estudiantes. Tenemos dos patios, en el primero dos árboles forman un puente que dan sombra en el receso. Los edificios son de un azul imperfecto, la pintura se está cayendo por la suma de años, dejan ver un poco de amarillo, verde o negro costra de la pintura anterior. En el piso de los patios hay manchas borrosas de los grupos; números y letras difusas por el ir y venir de la búsqueda; también, están marcadas las zonas de seguridad, círculos verdes con blanco que en 2017 abrigaron nuestro miedo.

Somos más de seiscientos seres humanos congregados, pasamos medio día de aquí para allá, mientras en el receso coexistimos en cardumen; una danza finiquitada por el timbre. Somos foráneos, pocos viven en las calles subsecuentes, prefieren revelarse de cualquier parte lejana de Iztapalapa, Tlalpan o Coyoacán; son de dónde les haya permitido la vida de sus padres estar. Los lunes somos las agujas del alfilerero llamado patio para rendir honores al lábaro patrio, ninguno se queda fuera o lejos porque su religión no se los prohíbe. Sin embargo, les gusta faltar para rezarle

42 Coloquialismos que se usa para referirse al tramo que va de la calle Erasmo Castellanos Quinto hasta la Calzada de la Virgen.

43 Es una cadena de tiendas de conveniencia.

al santo que más les convenga,⁴⁴ incluso, suelen visitar más el cine que la Casa de las letras⁴⁵ que está cruzando la avenida por la cual llegaste.

- **Sumersión**

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) dijo por medio de la televisión, la radio, las redes sociales, señales de humo y una paloma que era necesario regresar a las aulas después de un año de pandemia; el aumento de la malnutrición, la violencia y los embarazos adolescentes tenían que ser solucionados por la educación, por la academia superheroica, pública y paupérrima. La Secretaria de Educación Pública (SEP) opinó lo mismo, en atención proporcionó un galón derretido por el cloro, cincuenta cubrebocas para todos, dos paquetes de toallitas húmedas a cada docente y la bendición de San López-Gatell, pues el “escudo protector” del presidente ya estaba ocupado.

Decidimos en Consejo —con “S” de sólo dar opiniones y no instrucciones— retornar a la escolaridad presencial con un sistema intercalado: una semana la primera mitad de la lista de asistencia de cada grupo; la siguiente semana, la otra mitad. Hasta nuevo aviso. Entre tanto, pasaron muchas cosas: pocos estudiantes en las aulas, clases simultáneas distantes a través de *Classroom*,⁴⁶ evaluaciones anormales; niños inscritos que jamás aparecieron, mientras otros llegaban de lejos. Eso sí, los maestros íbamos diario con las manos rojas y escamosas de tanto limpiar cada superficie que utilizábamos. Pronto habríamos de tornarnos serpientes en ecdisis.⁴⁷

Las semanas, los meses y los trimestres pasaban en la secundaria como en la maestría. En eso conocí a Jolibert y Sraïki, las estreché de la mano, en un saludo fraternalmente distante porque aún me eran ajenas; no pude lanzarme sobre ellas con los brazos abiertos para darles un beso en la mejilla. Claro que no; sin embargo, en

44 Algunos de los alumnos se ausentan de la escuela los días que se conmemora al Señor de Chalma (1 de julio), San Pedro (29 de junio) o San Judas Tadeo (28 de octubre).

45 La Casa De Las Letras "Las Américas Salvador Allende" es un recinto cultural que ofrece talleres de escritura, cursos de lectura, obras, conciertos, entre otras actividades al público en general.

46 Plataforma educativa de Google que facilita la comunicación entre estudiantes y docentes por medio de clases virtuales.

47 Hace referencia a la muda de la capa más externa de piel que hacen las serpientes.

esa primera presentación sobre Pedagogía por Proyectos (PpP) me enseñaron algunas cosas.

- **La formación del tomate**

Las versiones de la reorganización del aula⁴⁸ sucedieron en la comunión de una semirueda, algo similar a un tomate o una pelota desinflada. Los estudiantes desplazaban mesabancos escolares entre las onomatopeyas de cosas cayendo o el roce de las patas con el suelo, porque, pese a las indicaciones dadas, hay un margen de error que los docentes no visualizamos. Mientras tanto, en aquel salón diminuto, en pie sobre un peldaño del área de cátedra para que los estudiantes nos miren a los docentes, como dioses, lanzaba un grito: ¡Levanta tu silla, no la arrastres!, y no es que fuera susceptible, pero ya había recibido quejas del salón de abajo.

En la nueva formación, dejé de ser deidad ante las miradas absortas, tomé mi lugar en aquellas bancas viejas de madera rayadas por antiguas generaciones con frases y dibujitos de amores platónicos o



enemigos espontáneos. Las clases fueron las mismas en diferentes lugares, sin sustratos evidentes. Todos, docentes y estudiantes, en el mismo plano.

Sentarnos en forma de tomate nos permitía escribir y leer en comunidad los textos literarios más profundos y divertidos, leíamos los textos originales y los de otros autores durante los proyectos de acción, podíamos pasar hacia a la izquierda o a la

48 Cambiar la organización del aula es una de las Condiciones Facilitadoras del Aprendizaje que brinda un ambiente grato y estimulante, así los niños tendrán la necesidad de comunicarse.

derecha el libro o el cuaderno. Cada eslabón recibía sin interrupciones la voz del otro para escuchar las felicitaciones, las preguntas o las sugerencias.

Antes, los lunes después de la ceremonia en el laboratorio de Español, los estudiantes arrastraban tapetes de caucho para leer individualmente un libro o, si lo consideraban pertinente, compartiéramos la lectura en grupo, casi siempre tomábamos de la biblioteca escolar los libros con más ejemplares: Las batallas en el desierto de José Emilio Pacheco. Ellos podían quitarse los zapatos si así lo requerían, aunque eran pocos los que elegían ese camino. Nunca imaginamos que perderíamos ese espacio y nos mudaríamos a una pequeña jardinera. Nunca sospechamos la cantidad de cosas que sucederían.

Al inicio del ciclo escolar 2022-2023 ocurrieron muchos cambios administrativos, la escuela necesitaba espacios para guardar el archivo: un montón de papeles mal acomodados y sin orden. Los docentes tuvieron que despedirse apresurados de los espacios que una vez fueron suyos. Empezó la docente de Geografía (Azucena) y le siguieron los docentes de Matemáticas (Isis, Tadeo, Nora y Jocsan). Al final nosotros (Sinuhé y yo) confiamos, pero nada fue suficiente. Pues el subdirector Gustavo dijo: El laboratorio de Español queda cerrado para su uso en este ciclo escolar, maestros.

Intentamos dialogar con las “autoridades”; no tuvimos éxito. Guardamos la molestia. Sentí una gran desesperación por todas las acciones previas desarrolladas en aquel espacio. Después de eso, ambos nos enfocamos en los estudiantes, los estudiantes comprendieron todo hasta que las actividades dentro del aula fueron engorrosas, las sillas causaban que ocupáramos el piso con sus grietas estorbosamente planificadas. Por lo tanto, abandonaron las paletas de las sillas para trasladarse a las paredes irregulares y sucias.

- **Buenas, buenas, quiero platicarte**

En las primeras semanas, el diario escolar⁴⁹ mantenía la portada construida del ciclo escolar anterior, en ella están aún las representaciones de los gustos personales de cada integrante del grupo, recortes o impresiones sobre cualquier tema o ámbito:

49El diario escolar retomado de Jolibert y Jacob (2003).

fútbol, música, cine, entre otros. Cuando coleccioné sus imágenes, vi como Belén tiró un recorte de *Ralph el Demolidor*⁵⁰ fuera del laboratorio de Español. Ella pensó que había sido discreta, que no lo notaría; tomé la imagen sin que se diera cuenta y la coloqué dentro del *collage* que sería la portada. Cuando observaron su diario de clase, cosido con listón y hojas recicladas de cuadrícula chica, Belén⁵¹ expresó su asombro diciéndole a su compañera más cercana: Mira mi imagen, la encontré. Vaya sorpresa, pero te contaré una cosa más...

Había una vez 36 humanos dentro de un aula pública, pequeña y maloliente después del receso, estaban a punto de comenzar una aventura, cuando de pronto, un ser humano más llegó con una propuesta: ¿Qué les parece si tenemos un diario de clase?, dijo con el poco entusiasmo que dejaba el miedo. Segundos más tarde, algunos de los 36 vociferaron molestos su renuencia ante tal situación diciendo: ¿Cómo que un diario?, ¿Tenemos que escribir? Grrr, qué fastidio. Otros más de los 36, en auxilio de la propuesta, gritaron con un nivel de voz mayor, dejando así a la renuencia a nivel de piso en forma de una espesa niebla de casa de terror. Ante tal disparidad, un ser humano más mantuvo la calma detrás de su sonrisa chirriante para dar inicio al consenso. Consenso jamás llegó. Consenso fue suplido por votación. Votación ganó por 5 puntos a favor del diario. El diario se quedó.⁵²



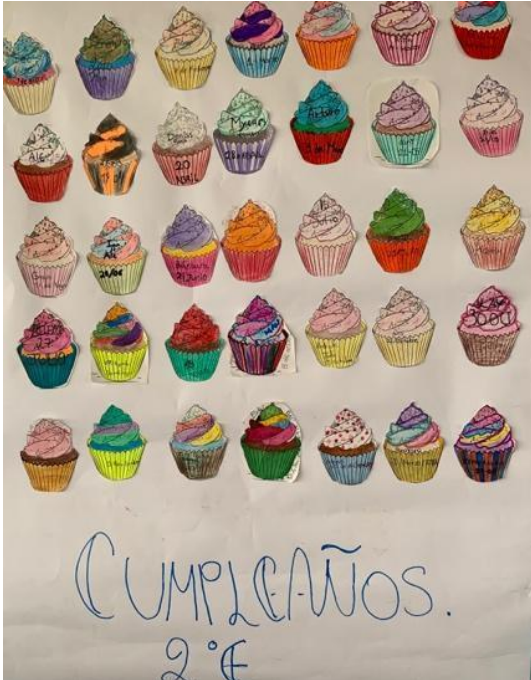
Para iniciar con la escritura comunal en el diario, realicé el primer registro, en el hablé sobre mi interés por conocerlos a través de sus escrituras, de mi deseo por formar un espacio de expresión en aquellas hojas cuadrículadas, les hice saber cuánto anhelaba leer sus locuras e incidentes en el grupo y con otras personas que ellos quisieran mencionar.

Fue así porque esa primera página les dictaría ser libres en su escritura. Empecé como comúnmente se hace: “Querido Diario:”. Lógicamente, si la docente empezó a escribir, así también lo harían ellos, hasta que Eder rompió con

50 Película animada del año 2012.

51 Ella debió pensar en la insignificancia de su imagen porque los otros apabullaron en estruendos sus gustos, ella es tímida e introvertida, aunque, en ciertas ocasiones, he logrado sacarle una sonrisa.

52 Paredes, M. (2023).

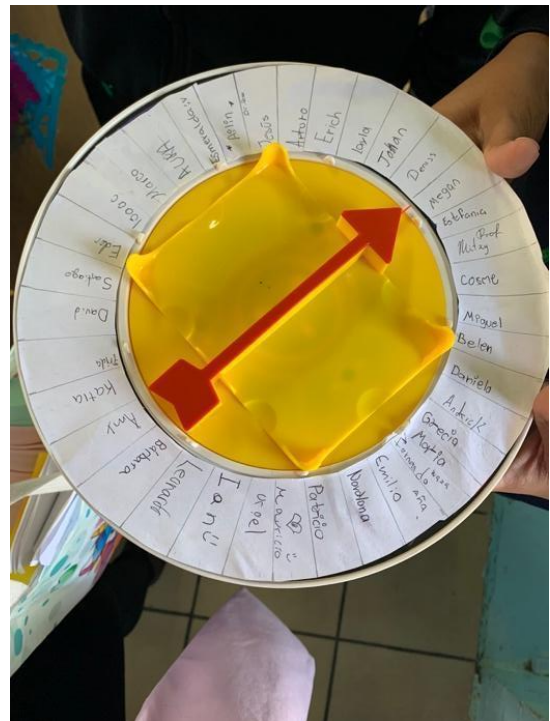


aquella cadena mal entendida. Eder escribió: No voy a continuar con lo de “Querido diario”. Él generó sus reglas de introducción al encuentro con el diario. En los siguientes escritos hubo expresiones como: “Hello mundo, ¿cómo anda la mafia?”, “Buenas, buenas, quiero platicarte”. Lo que me hizo saber que ya era suyo. El Diario de la clase era nuestro.

Al presenciar tal situación, sentí por primera vez la satisfacción necesaria para seguir en el desarrollo de la Intervención Pedagógica. Constantemente, esos inicios

originales o las historias dentro y fuera de la escuela hacían que más de uno de los oyentes soltará una carcajada o expresará un comentario complementario de la anécdota, pues fuera de la escuela también empezaba a desenvolverse una vida colectiva.

Con el paso del tiempo, comenzaban las dificultades, ya que los escritores del diario escolar, casi siempre, eran los mismos porque la actividad era voluntaria y los más tímidos aprovechaban para ocultarse detrás los más extrovertidos, por lo que hablamos en plenaria sobre esa cuestión, dialogamos del qué podríamos hacer para lograr una participación equitativa o, simplemente, más regular. Algunos propusieron sortear por medio de papelitos con el nombre de cada integrante, otros proponían utilizar tarjetas decoradas con los nombres, algunos más, tal vez los menos, pero los más prácticos decían



que yo, la docente, los eligiera sin preocupación. Al final, el azar ganó, llegamos a que todo este relajo sería solucionado con una ruleta que mencionara todos los nombres, incluso integraron a Cosme, el docente de Física que, para ese momento, estaba por convertirse en un profesor muy estimado, sin embargo, sólo fue contemplado en este momento y no en el cartel de cumpleaños.

- **Situaciones vertiginosas**

Durante el tiempo que pasamos juntos, construimos dos carteles de cumpleaños, uno en el ciclo 21-22, y otro en el 22-23. El primero cartel de cumpleaños estaba lleno de ánimo y ternura, trazaron un cuadro enorme con hojas de color rojo, hicieron la lista por mes de los cumpleaños de cada integrante para escribirlos en libritos. Sin embargo, cuando llegó la comisión de limpieza ocurrió una tragedia. Sin previo aviso, se extinguió nuestro cuadro de cumpleaños, no dejaron ni un solo corazón deforme de mis estudiantes. Pedí disculpas por semejante atrocidad sin ser mi error.

Ante tal acontecimiento el año siguiente evitaron hacer algo tan espectacular y lo cambiaron por una sola cartulina blanca, impresiones de panques pegados en orden de entrega con las fechas abreviadas de sus cumpleaños y un escueto título en mayúsculas que decía: "CUMPLEAÑOS 2ºE". Más tarde, estén preparados o no, la historia se repitió. Un día sin más no encontramos nada, el cartel desapareció y ni el *Diurex* que lo sostenía estaba. Eran obvias las emociones. El grupo estaba triste, pero menos dolidos, más preparados. Uriel dijo: "Nos lo tiraron, miss. Qué bueno que esta vez no le invertimos tanto dinero".

- **Somos Rogelio**

Sin embargo, aún nos quedó el diario y aterrizó Rogelio en nuestras vidas. Con anterioridad, los estudiantes tenían la intención de adoptar una mascota entre todos, ya fuera un perro, un pez o un conejo, pero poco eco alcanzó cuando les cuestionaba sobre el gasto económico y el tiempo invertido que significaba, por lo que empezaron a probar seres inanimados: un pulpo reversible de peluche que trajo Lulú, una figura de plástico miniatura llamada Pablo de la familia Backyardigans de Erich y, por último, un pato afelpado de Miguel. Días más tarde, lan trajo otro peluche para presentarlo

ante el grupo, preguntó si podríamos, una vez más, votar para adoptarlo, no sé si fue la sensación que se vivía con los peluches de Dr. Simi en los conciertos o tan sólo siempre lo que necesitaba el grupo.

Rogelio es un peluche del Dr. Simi con varios cambios de ropa: disfraz de día de muertos, traje formal con corbata, vestimenta navideña y su clásica bata blanca para los días comunes. Rogelio se llama por aquel personaje del primer cuento que brotó de un cadáver exquisito que inició con Mauricio. Rogelio, nuestra



mascota de grupo, es sorteado por una ruleta. La ruleta tuvo una versión vanidosa, pues era parte de un juego de mesa llamado *UNO*, sin embargo, terminó cuando a Patricio, el dueño del juego, sus padres le prohibieron llevar más la ruleta a la escuela, así que la cambiamos por una virtual en mi celular.

A veces se nos olvida Rogelio, algunos se lo llevan de vacaciones —ha visitado Acapulco e Hidalgo— o lo internan en su casa porque está cansado de tanto viajar, pero siempre regresa porque es parte de nuestra historia. Rogelio también tuvo sus momentos de popularidad en las redes sociales, Lulú le creó su propio *Instagram*, sin embargo, no hubo consenso en tal situación y sus compañeros se enojaron. Lulú cometió el error de no hablarlo como todos los seres humanos.

- **Concebida rebelión**

Fue interesante ver cómo tomaban la palabra cuando surgieron las Asambleas, la primera de ellas la dirigí para dar el ejemplo de lo que habrían de hacerse, pues jamás habían experimentado este tipo de actividades, sólo pedí un secretario o secretaria que me ayudará a registrar las propuestas en un acta impresa que diseñe, la escritura sería llevada al mismo ritmo de las participaciones e ideas que surgieran. En ese momento, Daniela levantó su mano dentro del mar estudiantil y fue

seleccionada, ya en el círculo de sillas acordamos como grupo elaborar en esa primera asamblea el reglamento del aula, algunas de las propuestas eran: no hacer nada, tener clase libre, tener diez minutos al final de cada clase sin hacer nada; algunas menos descabelladas solicitaban comer en clase cosas que no olieran mucho y poder sentarse en el lugar que cada uno quisiera. Entre dimes, argumentaciones o contradicciones se llegó a un total de siete reglas, no más, ni menos.

Después de haber transcurrido una semana con absoluta claridad de lo que estábamos haciendo, cambiando de locación cuando era necesario en las clases: la jardinera, la biblioteca o el audiovisual, Daniel solicitó una asamblea con extrema urgencia cuando nos encontramos en el receso, fue un hito, pues llevaba muy poco de haber soltado las riendas de esa carreta, recuerdo perfectamente llegar un poco tarde al terminar el receso, después de ver como el grupo compartía los tamales que Aura les había traído, tamales rosas de dulce con pan.

Desde el umbral aprecie una vez más la representación de la pelota desinflada, pues las dimensiones de salón jamás han dejado formar una circunferencia perfecta. Me senté junto a Lulú para cerrar el garabato, Miguel sería el presidente y Daniela la secretaria. El motivo era el reglamento. Había bastantes inconformes, Miguel apuntaba las reglas y cuestionaba en cada uno si debía cambiarse o no, también, anotaba las propuestas en el pizarrón blanco luego de darle lectura a cada regla, él escuchaba con atención, recuperaba lo más importante y escribía en rojo. Hasta que... se molestó. Le parecía insensato que se alargará el tiempo de entrega para las tareas o trabajos, argumentaba que sólo alargaría el tiempo y no se entregaría nada. Algunos bajaban la mirada mientras otros (Erich, Daniel y Uriel) se preparaban con la mano levantada para contraargumentar lo que decía el presidente.

En el punto tres del reglamento, saltó la otra razón de la asamblea. Algo llamado tolerancia que si bien la practico no es mi fuerte, pero al parecer la de ellos sí. Se había estipulado tener cinco minutos de tolerancia después del receso para llegar al salón, pero no especificamos qué habría un inconveniente al venir del otro patio. Cada semana cambia el grado que puede acceder al patio de atrás para jugar fútbol, básquet o voleibol, por lo tanto, son los últimos en subir a las aulas después de formarse.

Claro que habría una repercusión si llegaban tarde como en el incumplimiento de todas las demás reglas, la misma que hubo para mí porque un día antes llegué tres minutos tarde del límite acordado. La solución a este inconveniente fue que les daría un punto a cada estudiante por cada minuto que llegara tarde después de la tolerancia estipulada. Obviamente siempre fui puntual y jamás regalé puntos extra. Finalmente, después de un acalorado intercambio de opiniones llegamos a los acuerdos necesarios.

Episodio 3. Mitzycine

Entre el miedo, la incertidumbre y con muchas preocupaciones merodeando mi mente, me preguntaba: ¿Cuándo sería el momento preciso para lanzar la pregunta abierta?⁵³ Esa pregunta que Josette Jolibert⁵⁴ anotó en sus libros en caracteres naturales. Titubeaba en sí el ambiente generado era suficiente en la Intervención Pedagógica. Hasta que un lunes 24 de octubre de 2022, en la quinta hora de clase después del receso, entre las 11:10 a.m. y las 12:00 p.m., la pregunta abierta emergió.

El tiempo transcurrido desde el inicio de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje⁵⁵ mostraba avances en la vida cooperativa⁵⁶ y en el ánimo del segundo E. Pregunto: ¿Qué haremos juntos las siguientes dos semanas? al mismo tiempo que escribo sobre el pizarrón blanco con letra chueca y deslucida; estuve nerviosa y algo confundida mientras revelaba las palabras.

En mi interior, prefería ser dictadora en lugar de escuchar propuestas como: nada, clase libre, dormir, perder clase, que algunos estudiantes vociferaban y no revalidaron al preguntarles: ¿Cuál sería el objetivo?, ¿Qué aportaría a la clase?, ¿Cómo podríamos vincularlo a la asignatura de Lengua materna? Retomé el aliento cuando las propuestas eran más interesantes, anoté cada letra como llegó a mis oídos:

53 Parte del proceso de proyecto colectivo en Pedagogía por Proyectos (PpP) donde se formula el objetivo, es decir, el qué queremos hacer en determinado tiempo.

54 Experta en Didáctica de la Lengua Materna en Francia. Coautora de Niños que construyen su poder de leer y escribir e Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.

55 Condiciones previas, prerequisites pedagógicos, condiciones generales que permiten formar personalidades ricas y solidarias entre los niños como: reorganizar las salas de clase, utilización de paredes, rincones.

56 Transformación del docente y del estudiante antes, durante y al final del desarrollo de la Pedagogía por Proyectos (PpP).

ver películas, talleres, jugar fútbol, escuchar música, ver videos, aprender una lengua, ofrendas, leer, jugar basquetbol, juegos de mesa, evento del día de muertos, una casa del terror, hacer un día de campo, ir a la biblioteca, hacer ejercicio.

Después de unos minutos, algunos niños formaron grupos en defensa de su propuesta para el primer proyecto de acción,⁵⁷ poco a poco los menos interesados se integraron por curiosidad con sus amigos, escribieron argumentos en mitades de hojas de colores para el reñido intercambio en la Asamblea. Después de unos minutos de escritura, los niños preguntaban: Maestra, ¿en verdad podemos hacer esto?, ¿está segura de lo que hace?, ¿no le da miedo?, ¿en verdad podemos elegir qué hacer? Aquellos cuestionamientos los recibía en una cálida e irrefutable sonrisa que expresaba mientras recorría el salón, obviamente asentía y les respondía que todo sería posible si el grupo daba los argumentos adecuados y los aceptábamos.

En una nueva sesión, cada equipo defendió a capa y espada su propuesta. La escucha⁵⁸ fue activa, pero no imperecedera. Cuando David, Santiago y Adriel hablaron de hacer ejercicio mientras colocaron las palmas de sus manos detrás de su cabeza y abrieron sus piernas a la altura de sus hombros para casi realizar una sentadilla todos estaban asombrados, ya que era una actividad física que la mayoría del grupo, niños en ese caso, buscaba.

Afortunadamente, Eder dijo espontáneamente: ¿eso qué tiene que ver con la asignatura de Español? De inmediato, los expositores voltearon la cabeza de un lado a otro para buscar una respuesta, sin embargo, no la encontraron. Les pedí revisar su hojita de color azul porque era seguro tener algo. Osaron decir: podríamos aprender a escribir la rutina, levantaron los hombros como explicación y eso fue todo.

Luego, quienes defendían la lectura y la biblioteca pecaron de aburridos porque no hubo algo nuevo dentro de las actividades que ya habíamos hecho (leer el libro que queramos o lectura robada) los juegos de mesa y el taller no fueron escuchados correctamente porque los defensores hablaban muy bajito y con duda, por lo que los

57 Proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso (Jolibert y Sraïki, 2006, pág. 32).

58 Las microhabilidades de la escucha (reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir, retener) potencian la habilidad de escuchar. La puesta en práctica de ellas cambia según la edad y el nivel de los estudiantes. Están muy relacionadas con los procesos cognitivos básicos (observar, comparar, relacionar, clasificar, analizar y sintetizar) (Cassany et. al, 1994).

demás estaban dispersos, miraban sus uñas o la pared; al mismo tiempo que intento llamarles la atención haciendo señales con las manos o menciono su nombre con tono firme.

En contraste, cuando uno de los equipos promovió jugar fútbol o básquetbol, los juegos favoritos durante el receso, el ánimo se encendió. Mauricio, Arturo e Isaac, pamboleros⁵⁹ de corazón, vitoreaban cada idea propuesta: realizar una historia sobre el fútbol, escribir un reporte o hacer un video de ellos jugando.

Por otro lado, aquellos que querían aprender una lengua se inclinaron por el Lenguaje de Señas Mexicanas,⁶⁰ sin embargo, fueron sometidos al escrutinio de Daniel porque según él ni siquiera dominamos la lengua materna. Finalmente, escuchar música o ver películas ganó aceptación dentro del aula sobre las demás propuestas, pero no para llegar a la aprobación total del grupo. Después de todo, las propuestas volvieron a mencionarse en forma de lista ante el grupo con la firme intención de lograr el consenso,⁶¹ para la Fase I⁶² de Pedagogía por Proyectos, pero uno tras otro de los “no” y de los “sí” dentro de las voces del grupo revelaban la disparidad de opiniones y la necesidad de establecer la votación como segundo recurso.

Ver películas ganó por mayoría⁶³ de votos más uno, el más uno lo dio Arturo a cambio de unas papas en el receso que le ofreció Isaac, y aunque le reclamamos su coerción ante otro compañero, el afable integrante mantuvo su parecer. Para entonces, desplegué la lámina del contrato colectivo⁶⁴ que preparé con anticipación —un pliego de papel bond cuadro grande con papel Contac por encima— sobre el pizarrón blanco y pregunté: ¿Cómo llamaremos a nuestro proyecto? Desde el punto más lejano Isaac planteó Cinépolis, Aura dijo Cine 2E, Eder propuso Nuestro cine y Uriel esbozó MitzyCine.

59 Que practica o que es propio o está relacionado con el fútbol (RAE, 2023).

60 El Lenguaje de Señas Mexicanas (LSM) es el lenguaje que utilizan las personas sordas en México.

61 Técnica de decisión en grupo. Permite al grupo dialogar y negociar hasta que todos los interesados entienden y apoyan la decisión (University of Waterloo, 2000 citado en Barkley Cross y Howell, 2012).

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

63 Método de procedimiento democrático que, tras un período de diálogo, el grupo vota sobre la cuestión de que se trate y gana la mayoría de decisión (University of Waterloo, 2000 citado en Barkley Cross y Howell, 2012).

64 Herramienta para planificar el nombre, el propósito, las tareas, los responsables, los materiales, las fechas y los colaboradores del proyecto de acción (Jolibert y Sraïki, 2006, pág. 46).

Minutos después, ya casi por terminar la sesión, cuestioné a los estudiantes el propósito de ver películas. La primera y única respuesta fue hacer una producción igual; para eso, tracé una línea del tiempo sobre el pizarrón con las acciones necesarias que los estudiantes fueron lanzando. Al terminar, resultaron dieciocho, luego se sometieron al análisis y unificación para quedar en solo once tareas finales.

Cuando pregunté quién o quiénes serían los responsables de las tareas ya descritas, aparecieron grillos,⁶⁵ ninguno de los presentes levantó la mano, sólo los ojos hacia el cielo. En un acto de supervivencia, escribí mi nombre en la columna de responsables en el contrato colectivo, mientras Daniel decía: Maestra, ese es su trabajo, usted quiere que le hagamos su chamba. Con un poco de pena, resultado de mi torpeza en Pedagogía por Proyectos, adopté más tareas sin problema ya que no era consciente del trabajo colaborativo y democrático que debía realizar. Al ver mis hombros caídos, Miguel dijo: Maestra, creo que la primera tarea —investigar qué es una película— lo podemos hacer todos.

Después de un tiempo, pensando en la extensión de una película les propuse cambiar a cortometraje, pues el tiempo era mínimo y había más posibilidades de terminar en dos semanas. Ellos accedieron con más disposición. Por lo tanto, les encomendé investigar qué era un cortometraje al mismo tiempo que lo anotaba en el Contrato colectivo y ellos lo hacían en su Contrato individual.

Al día siguiente la atmósfera era espesa, el círculo que nos congregaba no fue formado, los gestos de la mayoría de los niños carecían de ánimo, por tanto, contagiada y sentada en la orilla del escritorio les pregunté: ¿Cómo están?, y nuevamente aparecieron grillos. Seguí con lo planificado, volví a desplegar el contrato colectivo, tracé otra vez la línea del tiempo y torné a interrogarles: ¿Quién se propone para realizar la segunda tarea?, y nadie contestó. Colérica, seguí preguntando en espera de una respuesta, pero ¿Qué respuesta necesitaba?

Eder, un tanto molesto, me respondió: Maestra, prefiero regresar a la forma tradicional en la que usted nos dice qué hacer. De pronto, Erich levantó la mano, y reafirmó la propuesta diciendo: Nadie quiere hacer nada, Maestra, vea, todos son unos

65 Decir que se escuchan grillos es metafórico, se utiliza en el cine cuando hay un mal chiste o cuando alguien sugiere algo que los demás no están dispuestos a hacer.

flojos. Me estrujé para compartirles mi sentir, aunque no sirvió de nada. No quería perder el avance, pero era clara la pausa en este camino. Les dicte quedarse en hileras para regresar a lo tradicional y les pregunte: ¿alguien tiene algún comentario más? Hubo un silencio ensordecedor.

Debido a que ya tenía preparado mi material, los obligué a disfrutar de *Cempasúchil*, *I see you* y *Umbrella* en el salón de audiovisual con el poco ánimo que teníamos, tres cortometrajes⁶⁶ que entretejieron la intertextualidad lectora⁶⁷ con relación a la muerte. Ligue los cortometrajes a las preguntas básicas del enfoque *Dime*⁶⁸ para abordar la educación literaria desde el aprecio.⁶⁹ En el transcurso de las narrativas visuales,⁷⁰ recupere algunas expresiones como: se siente tan real, mi familia y yo vamos de vacaciones a un lugar igualito, usted quiere que lloremos, ¿verdad?, maestra; se llama así por el paraguas, me gustaría que no hubiera muerto, entre otras. Además, recuperamos qué era un cortometraje desde la concepción formada por esos tres videos. También hablamos de la relación del sonido con las imágenes, del sentido del final con el inicio de lo que pasaba con nosotros en el 2019, año en que se expusieron los cortometrajes y qué les pareció lo que vieron.

El día siguiente, leímos *Caperucita Roja*⁷¹ y desarrollamos el Módulo de Interrogación de textos,⁷² vinculado a otras de las preguntas básicas de *Dime*. Primero, les pregunté qué tipo de texto era el cuento, el primer error. En seguida, les cuestioné si conocían el propósito de proporcionarles dicho texto, la respuesta de algunos fue para leer o para aburrirnos porque es un cuento infantil. En el tránsito protocolario

66 Producción audiovisual cinematográfica que dura desde menos de un minuto hasta los 30 minutos.

67 El intertexto lector desde la educación literaria se traduce en la relación con el texto literario a partir de la interpretación, la comprensión, la valoración lingüística y comunicativa. Una relación horizontal del lector con el texto en la construcción del significado auténtico (Mendoza, 2001).

68 Dime es un enfoque de escucha y fomento de las conversaciones de lectura de Aidan Chambers (1993).

69 Formar lectores implica y exige enseñar a apreciar la literatura o, al menos, poner a los alumnos es disposición de poder apreciarla y valorarla, antes que enseñar historia literaria (aunque sin descartar, en el momento adecuado, esta enseñanza), porque no es lo mismo formar al alumno para que pueda apreciar y valorar las obras literarias (receptiva, crítica e interpretativamente) que transmitirle una serie de conocimientos de las obras literarias Pedro C. Cerrillo, *El lector literario* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2016), 28.

70 La narrativa visual es la capacidad que tienen una o más imágenes de contar una historia o discurso con o sin textos o símbolos. Contar historias es una forma de transmitir mensajes, inspirar, y conectarnos con las emociones y las ideas de los demás.

71 Cuento escrito por Jacob Grimm y Wilhelm Grimm en 1812.

72 Estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias de lectura (Jolibert y Sraïki, 2006).

descubrimos a los autores y la fecha de publicación, en seguida leímos el texto completo en silencio.

Posteriormente, Eder solicitó realizar la lectura robada como antes lo hicimos con otros textos, los demás querían probar algo nuevo, mas no se me ocurría nada. Luego de unos segundos les dije: será una lectura grupal, pero esta vez les tocaré el hombro para indicarles cuándo les corresponde leer, así que deben estar muy atentos. Conseguí dos cosas: su aprobación y su entusiasmo. Caminé como fantasma por todas las filas y al concluir con la lectura en voz alta, les solicité tomar azarosamente de una bolsa de plástico un papelito que contenía una pregunta básica.

Dentro se encontraban algunas preguntas que no se esperaban, por ejemplo: Si dejaste de leer, ¿en dónde fue y qué te hizo dejarlo?, ¿Hubo partes que te aburrieron?, ¿Encontraste algo que nunca habías visto en otro cuento? No esperaba grandes respuestas en esta ocasión, solo sinceridad. Pues pocas veces muestran cuando abandonan el texto, algunos fingen seguir leyendo, fijando los ojos en las hojas para simular la lectura. Algunos se sorprendían, otros se preparaban para ser adolescentes irreverentes.

Todos respondieron la pregunta que les correspondía como podían y les agradecía, aunque las respuestas fueran un sí o un no, pues la liga de la enseñanza de la literatura sólo se reforzará, como dice Cerrillo:⁷³ sumando diferentes experiencias lectoras, de dificultad creciente, realizadas por voluntad propia, y si no han encontrado el ambiente propicio en su familia, deberán tenerlo en la escuela.

Unos días después de desahogo, sobre aquel incidente crítico, llegué al aula con una gelatina de mosaico para firmar la paz entre todos. Lamentablemente, sin saberlo, Leo no pudo comer porque es intolerante a la lactosa. Él en su infinita amabilidad me pidió no preocuparme. Ian, al escuchar, le regaló su fruta, Miguel, sorprendido, le dijo: para la siguiente ocasión evitaremos la leche.

Festejamos la paz y los cumpleaños faltantes. Otra vez en nuestro círculo fuimos reafirmando los lazos que por poco rompíamos. Sin necesidad de organizarlos, Ailin, Aura Eder y Marco partieron la gelatina con un transportador —desinfectado

73 Pedro Cerrillo es doctor de filología hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid. Es director de CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil).

previamente en el baño con agua y jabón— porque no había un cuchillo. Grecia, Jesús, Erich y Arturo cortaron los platos por la mitad para que alcanzaran, y Johan, Miguel, Daniela, Lulú distribuyeron las porciones entre los demás. Al final, todos limpiamos el espacio para el próximo profesor y nos tomamos una linda foto del recuerdo.

Ya con más ánimo, en la siguiente clase, comencé cuestionando: ¿Quieren seguir con el proyecto?, todos asintieron. Eder, el mismo integrante del grupo que había propuesto regresar a lo tradicional, solicitó a los demás discutir si hacer un cortometraje sería viable, debido a lo sucedido. En ese momento tracé sobre el pizarrón la pregunta ¿qué haremos para retomar el proyecto? Mauricio levantó su mano para exponer su preocupación por el mundial de Catar 2022, pues quedamos en realizar como grupo alguna actividad sobre ello, por lo que dividí el pizarrón en dos con una línea para escribir la pregunta ¿qué haremos para el mundial? En eso, Daniela solicitó la palabra y dijo: ¿y si combinamos las dos cosas? Motivados por la propuesta se presentó el consenso.

Hubo tres estudiantes que participaron, los tres eligieron hacer tiktoks. Miguel propuso actuar como jugadores del mundial, Aura eligió hablar de las playeras y Ailin sobre jugadores del mundial, al final, hice mi propuesta para crear cortometrajes, sin embargo, Miguel fue quien robó el interés de todos.

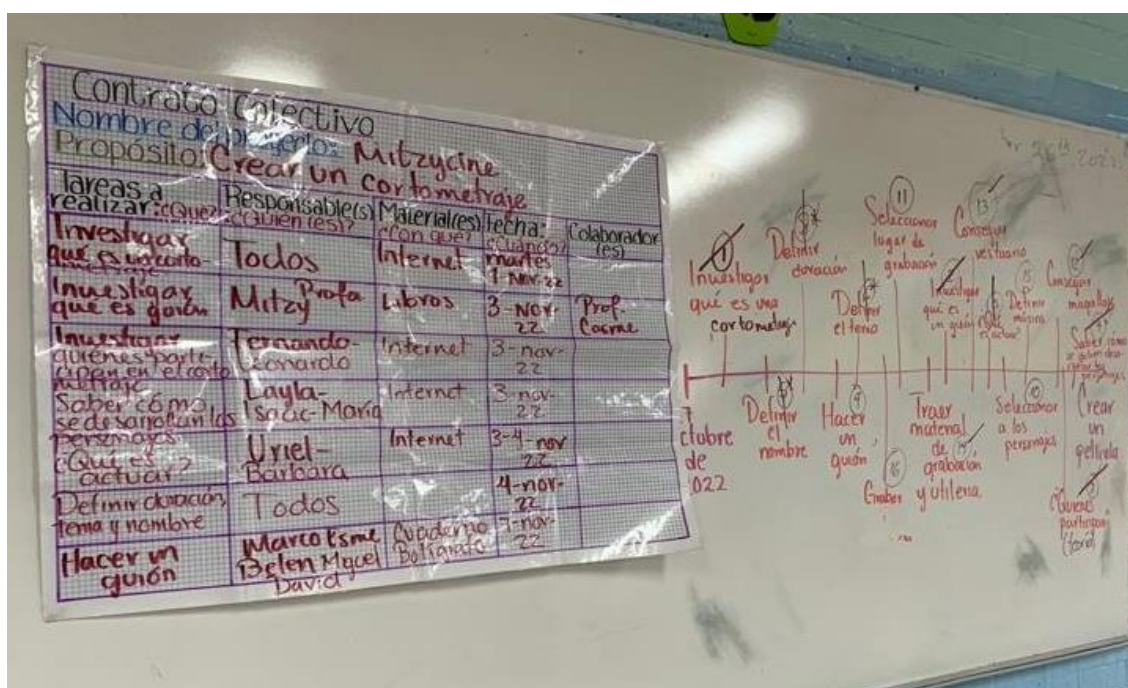
Primero, pusimos en orden las tareas del contrato colectivo. Como docente ya había entendido que mi papel sería acercarles la parte teórica, en este caso, decidí que, para hablar de un jugador, relacionarlo con la grabación y abordar mi Objeto de Estudio⁷⁴ sería necesario conocer su vida a través de una biografía literaria. Con el tiempo encima, distribuimos las tareas por equipos



74 Educación literaria. Se concibe como la enseñanza – aprendizaje de la literatura a través de su lectura y escritura.

con la ruleta del grupo⁷⁵ de la siguiente manera: petición para grabar en el patio, búsqueda de los temas relacionados con otras asignaturas para el Proyecto global de aprendizaje de la Fase II⁷⁶ del proyecto, búsqueda de materiales en la biblioteca escolar sobre fútbol, el resto debía apoyar a sus compañeros con la información impresa del jugador que seleccionaron para realizar el tiktok como lo dicta la Fase III⁷⁷ de Pedagogía por Proyectos.

Acelerados, realizamos el Proyecto global de aprendizaje con la ayuda de los índices de los libros de textos de las asignaturas. En Español aprenderíamos el análisis y comparación de personajes, el análisis de contenidos literarios, la interpretación de la voz narrativa y la selección de textos. En Física abordarían medios de comunicación, métodos modernos de observación y bibliografía. En Matemáticas utilizaríamos planos, ejes, niveles, dirección, áreas y perímetros para grabar. En Artes (Danza) lo asociaríamos con vestuario, utilería, maquillaje, escenografía, movimiento corporal. Al final, Ian, Leo, Santiago y David pasaron todo a un pliego de papel bond para tenerlo siempre presente.



75 Condición Facilitadora para el Aprendizaje que se implementó en el grupo para asignar el diario de clase, a Rogelio y alguna decisión difícil que se presentará en el grupo.

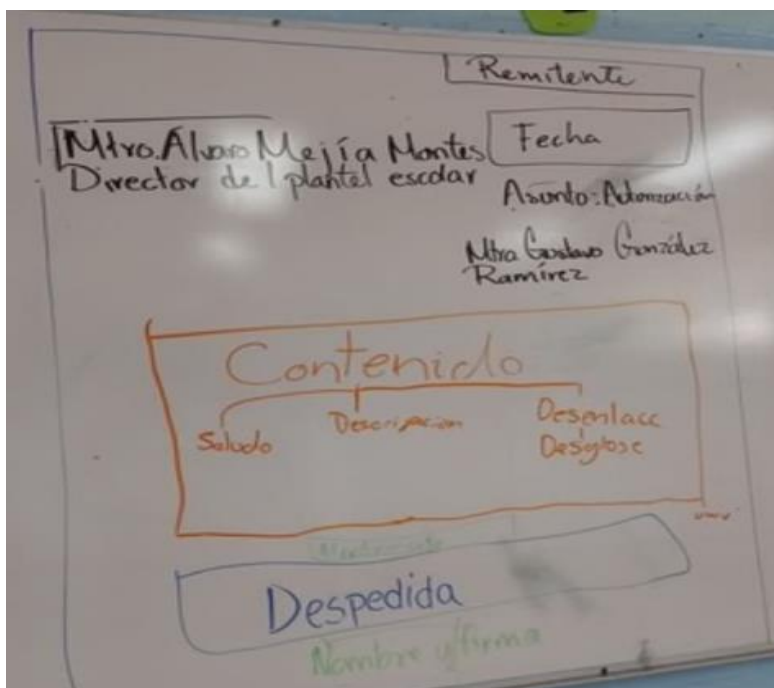
76 Explicación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno.

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

Antes de empezar con la Fase III, nos preguntamos cómo podríamos solicitar los espacios que habíamos plasmado en el Contrato colectivo. La primera respuesta fue que yo le dijera al director, claro que hubiera sido lo más sencillo, sin embargo, les cuestioné que estábamos rompiendo paradigmas con lo que estaríamos por hacer, así que debíamos cuidar las formas en nuestros pasos. Esmeralda propuso enviarle una carta. Le pregunté si era una carta como la que le escriben a sus novios, inmediatamente lo negó y con la cabeza agachada contestó: ni siquiera tengo perro que me ladre, maestra. Estefanía saltó dentro del momento incómodo y propuso realizar una carta formal.

Empleé una carta formal hecha por mí con la que volvimos a utilizar el Módulo de Interrogación de Textos y, agregamos, el Módulo de Aprendizaje de Escritura⁷⁸, fuimos analizando y exponiendo su propósito, el tipo de lenguaje, las frases canónicas que utiliza ese tipo de carta. Cuando llegamos a la formación de la silueta inicié con: ¿acaso la carta formal tiene una estructura? Al unísono contestaron que sí. Los tenía donde quería así que volví a lanzar otra pregunta insidiosa: Si tuviéramos que hacer una especie de regla con figura de carta formal, ¿Cómo sería? Muéstrenme, les presto mis plumones. Algunos se levantaron y empezaron a trazar cuadros, rectángulos, líneas patituertas en diferentes tonos que lograron formar la silueta de la carta formal.

Todos corrieron a copiarla en su cuaderno con un poco más de dirección en sus trazos. El equipo encargado de la petición realizó tres



78 Estrategias didácticas colectivas de construcción de competencias individuales que desemboca en la producción de un texto completo determinado, en el marco de un proyecto real (Jolibert y Sraïki, 2006, pág. 124).

propuestas de carta formal en papel bond. Después de presentarlas a los compañeros, confrontamos los escritos para recuperar los mejor de los tres, realizar las correcciones pertinentes. Ya cansados de tanta exigencia los estudiantes reescribieron la carta con las correcciones solicitadas y volvieron a exponerse ante todos, hubo un par de correcciones en el nombre y la firma, pues habían colocado “2E” y debía decir “Atentamente. Grupo 2° E” para sonar más educados.

Después de eso, creamos una comisión por medio de la votación, los elegidos fueron con el subdirector administrativo, Gustavo Ramírez. Regresaron al poco tiempo con la respuesta a favor y una fotografía. Cuando me mostraron la imagen, observé que era el subdirector equivocado. Quien salía en la foto era el Profesor David González. Pregunté si había dicho algo y con molestia respondieron: ni lo leyó, sólo nos dijo que sí. Los demás vitorearon la respuesta y prosiguieron con sus actividades de escritura.

Mientras tanto, Frida, Amy, Layla, Barbara, Katia y Andrick fueron a la biblioteca escolar, su tarea era buscar textos literarios sobre el fútbol. Aunque, el acervo de la escuela no es extenso, encontraron un título Fútbol a sol y sombra.⁷⁹ Los textos fueron repartidos a los equipos para observarlos, escudriñarlos, consultarlos y leerlos. Debido a la extensión breve de los relatos, decidimos que cada equipo compartirá en voz alta el texto que más les gusto. Así se hizo. Leímos siete textos: El Mundial del 58 porque aparecía como debutante Pelé, unos de sus ídolos futbolísticos y por lo mismo leímos Maradona, Pelé, Gol de Pelé, Gol de Di Stéfano. Todos veteranos del fútbol internacional.

Posteriormente, compartí con el grupo la biografía literaria de Pocahontas, realizamos la lectura silenciosa, en voz alta y todo aquello que ya habíamos hecho con la carta formal. Sólo que, en este caso, agregamos una lista de cotejo que nos permitiría saber si se cumplieron o no las características de ese tipo de texto. La silueta fue esencial para realizar sus creaciones una vez comprendieron qué era una biografía literaria.

Después de haber revisado los textos, de elegir al jugador del mundial y reconocer las características de lo que se haría, los estudiantes prepararon un guion

79 Eduardo H. Galeano, El fútbol a sol y sombra, 5a ed. (México, Siglo Veintiuno Editores, 2015).

que serviría para grabar sus tiktoks en el patio de la escuela. Para ello, una vez más, utilizamos una lista de cotejo, así que intercambiamos los guiones y surgió la coevaluación, pero también la retroalimentación con las observaciones anotadas y expresadas de forma oral a su vez. Fue muy enriquecedor escucharlos retomar los criterios que habíamos visto sobre las historias leídas anteriormente. Para ellos fue importante mencionar en los guiones la comprensión de la historia, las acciones de los personajes y los hechos importantes. Así, regresaron a sus dueños los textos revisados.

Tomamos dos días para realizar la grabación del tiktok en el patio de la escuela, hubo ideas interesantes en las que utilizaron sombras de sus siluetas, vestuario y escenografía simple (guantes de portero, bufandas, carteles), y extras que hicieron de fanáticos en distintos videos. También, hubo improvisación, por ejemplo, mi borrador participó como micrófono y tuvimos que pedirle en el momento algunos balones de fútbol al Profesor Enrique de Educación Física, él nos prestó los más desinflados por miedo a perderlos, complicando así los trucos que los actores estaban dispuestos a hacer.

El tiempo fue limitado a tres minutos porque era un tiktok. Algunos repetían las escenas porque en la lectura del guion faltaba motivación y entonación, así que, entre regaños por parte de sus mismos compañeros, respiraban y repetían. En consenso determinamos dar dos días para que enviaran el video a mi correo y así poder verlos en



comunidad y dar las observaciones. Leo juntó todos los videos e insertó las cortinillas para exponerlos a toda la escuela.

Cuando todos los videos estuvieron reunidos, nos reunimos en la biblioteca escolar, observamos uno tras otro en el círculo formado previamente por el Profesor Emigdio, una Condición Facilitadora empírica que él utilizaba con nosotros, al finalizar cada uno de los videos hacíamos comentarios en tres tonos. El tono predilecto siempre ha sido entre ellos el de felicitación, pesé a ser bastante estrictos en el tono de sugerencia, aunque fueran los menos. En ese caso, solicite regresar sobre lo estipulado por ellos mismos en la construcción del proyecto porque no debíamos dejar nada a la ligera, pues serían presentados a los compañeros fuera del grupo.

Note que algunos videos fueron modificados con grabaciones fuera de la escuela, agregando canchas y espacios de juego que dieron un aspecto más realista al tiktok, lo cual, me permitió valorar, aún más su esfuerzo y compromiso con este primer proyecto llamado, todavía, Mitzycine. Por fortuna, desde que utilizamos los tres tonos de Lili Ochoa,⁸⁰ los comentarios jamás fueron tomados de forma negativa por los otros. Cada equipo realizó las modificaciones pertinentes a sus tiktoks para volver a observarlos y determinar si así se socializarán con la comunidad.



80 Lili Ochoa De la Fuente es profesora en la Universidad de Buenos Aires, y del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina.

Determinamos en asamblea, previo a la socialización, compartir con toda la comunidad los tiktoks en el receso, formamos algunas comisiones de la siguiente manera: solicitar el espacio, solicitar el permiso, realizar la publicidad. Esmeralda, Megan y Deniss crearon carteles para invitar a sus compañeros de los tres grados, los pegaron fuera de los baños en cada nivel del edificio. Daniel y Arturo reservaron la fecha en el auditorio y en el salón de audiovisual, pues se llevaría a cabo en simultáneo. A mí me correspondía solicitar el permiso.

Ya casi por terminar este proyecto de acción, una vez más nos congregamos en la Biblioteca escolar para observar la última edición, entre risas y muchos memes⁸¹ nos brindamos aplausos. Para el día de la presentación muchos estaban nerviosos e incómodos porque otros vieran los videos, Johan estaba halagado de ver a tantas personas interesadas en ver su creación, sobre todo a él por considerarse una persona con gran atractivo físico. Casi como sardinas en los espacios reservados, el profesor Emigdio en la Biblioteca y el Profesor Oscar en el audiovisual reprodujeron las obras creadas por mis estudiantes, se escuchaban risas en algunos videos más que en otros, pero al final lo disfrutaron mucho.

Para la siguiente sesión, en círculo, evaluamos lo hecho por medio de la tabla que proporcioné al principio, denominada Proyectos de construcción de competencias, entre sus valoraciones consideraban reforzar el uso del guion, hacer más cosas literarias, la organización, la división del trabajo. Sin embargo, afirmaban saber los principios básicos de la literatura, que es literatura, ordenar y hacer una escritura, hacer un guion, ordenar.

Episodio 4. Huevitos F.C.

Debido al tiempo extra utilizado en el proyecto anterior, nos tomamos un espacio, antes de las próximas vacaciones de diciembre. Realizamos algunas actividades más centradas en la educación literaria como Historias a partir de una pintura y El Rey dice..., lo que ellos llaman actividades interactivas por su motivante colaborativo en el aula. El propósito de las actividades era incentivar las competencias

81 Contenido relacionado con la representación de una idea, conceptos, opinión o situación en tono humorístico, irónico o satírico.

literarias⁸² en el desarrollo de la educación literaria, pues sabemos que es progresiva y se produce cuando la escuela se convierte en una comunidad de lectores y escritores con el objetivo de situar prácticas de lectura y escritura en el centro de la dinámica, ofreciendo estímulos, motivaciones, modelos y experiencias con los estudiantes.⁸³

La primera actividad sucedió en la Biblioteca escolar en un semicírculo con los pocos estudiantes que asistían, ellos observaron la pintura Jugadores de cartas de Paul Cézanne⁸⁴ que se proyectaba sobre una tela blanca improvisada por el Profesor Emigdio Uribe sobre aquel estante de libros. Empezamos por el Módulo de Interrogación de textos para poder escuchar de ellos por qué elegí precisamente esa pintura, saber quiénes eran y por qué estaba ahí. Hubo bastantes historias divertidas, algunos decían que eran rivales de amor, amigos tristes, desconocidos que no encontraron lugar en otras mesas, competidores famosos de cartas, mafiosos bélicos.⁸⁵

Algunos nos echamos a reír ante la reflexión e interpretación de la pintura en la lectura colectiva y socializadora⁸⁶ que ellos habían creado mientras elogiaban las respuestas ajenas por ser más creativas que las propias. Posteriormente, les platiqué sobre la historia del pintor y del cuadro, les interesó saber que pagaron bastante por lo que consideraban una obra sencilla. Después de todo, no quise perder un minuto más de inspiración, así que les solicité escribir una historia breve en su cuaderno como respaldo del momento representado sobre el lienzo. Los límites fueron flexibles, pues propiciar sus procesos creativos —la construcción de realidades imaginarias, el análisis de audiencia, la generación de ideas, la observación, la asociación, la

82 Incluye un conjunto de saberes, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes que permiten tanto el conocimiento identificación de este tipo específico de textos que son los textos literarios como una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos Carlos Lomas, Como enseñar a hacer cosas con las palabras, (Barcelona: Paidós, 2017), 413.

83 Gustavo Bombini, Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria, en C. Lomas (coord.), Textos literarios y contextos escolares (Barcelona: Graó, 2008), 135-147.

84 Muestra la escena de dos hombres sentados en una mesa, uno frente al otro, jugando cartas con una botella de vino.

85 La palabra bélico siempre ha sido un adjetivo que significa: De la guerra o relacionado con la lucha armada (RAE, 2023).

86 La dimensión socializadora de la literatura permite que los estudiantes se sientan parte de la comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas (Colomer, 2005).

escritura, la revisión del borrador, el autocontrol del proceso—⁸⁷ de escritores era lo importante. Cabe resaltar que muchos empezaron su escrito con las aclaraciones del lugar y los personajes que comprendía su historia, un elemento clásico que los textos literarios suelen tener, sin la necesidad de utilizar la frase: “Había una vez” como muleta de escritura e inicio canónico. De no haber dejado la expresión anterior caeríamos en el uso repetitivo de un narrador omnisciente de la literatura, lo cual minaría la expresión personal protagonista y la introducción de ambientes más actuales.

También, jugamos con la escritura de El Rey dice... cuyo propósito era retomar la escritura colectiva⁸⁸ por parte del grupo. Esta actividad literaria propició la creación de las reglas de vida, algunas eran más extraordinarias que otras, por ejemplo: tomar agua, respirar, darme un beso con un insano, confesarse con el señor Jesucristo, comer bicarbonato de sodio, traer a Bad Bunny⁸⁹ al zócalo, darle un abrazo a Iker,⁹⁰ ver Peppa Pig.⁹¹ Anotaron sus mejores reglas sobre una hoja de color o blanca, doblada por la mitad como si fuera un folleto.

La hoja transitaba entre los compañeros hacia delante de la fila por lo menos en diez ocasiones durante media hora. Cuando decía: cambio, era el momento de soltar la hoja y dársela al compañero de enfrente. Al completar las diez reglas, la hoja sería devuelta a las manos de sus verdaderos dueños, todos fueron sorprendidos de buena o mala manera, hubo frases muy simples, otras bastante graciosas y algunas muy extrañas.

Inmediatamente, informe el siguiente paso, aunque ya se imaginaban que tendrían que escribir, estaban más preocupados por cómo integrar aquellas reglas locas que otros escribieron. Saltaron como espadachines con sus bolígrafos sobre las

87 Daniel Cassany, “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita,” *Comunicación, Lenguajes y Educación*, no. 6 (1990), <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/colecciones/HSDP2C18LJP/FEQHKVYTM4N/38675> (Consultado el 8 de enero de 2023).

88 La propia escritura es parte importante de la propia identidad colectiva. La propia escritura se va a construir en un intercambio constante entre dos niveles de extrañeza: la escritura propia, que no devela aún sus leyes de constitución (porque esos niños apenas si comienzan a comprender el sistema alfabético) y las escrituras de “los otros” con un nivel de opacidad aún mayor. Emilia Ferreiro, *El ingreso a la escritura y a las culturas de los escritos* (México: Siglo XXI, 2013) 36-37.

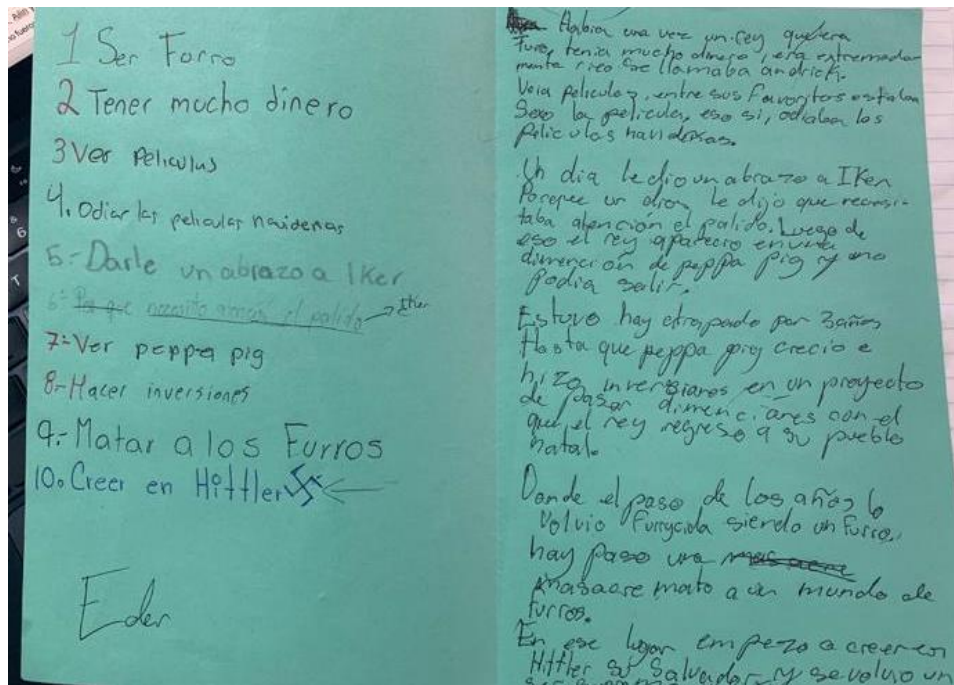
89 Rapero puertorriqueño, cantante de música urbana.

90 Miembro del grupo de la Intervención Pedagógica.

91 Serie de televisión infantil.

hojas para dibujar su historia con las palabras. En un esfuerzo por saber quién escribió lo que no les parecía empezaron a comparar las letras de sus compañeros, por lo que puse un alto.

Utilizar esas reglas de vida para explicar la historia del Rey no fue sencillo, por lo tanto, optamos por empezar todos con la frase “Había una vez un Rey que...”, hubo comentarios de preparación y entusiasmo, algunos expresaban cómo harían que su Rey fuera de tal o cual forma, también estuvieron los escritores astutos que sólo concatenaron las frases, en consecuencia, debí gritar: “no se vale sólo unir las reglas que los demás escribieron, eso es trampa”. Más de uno empezó de nuevo. Como un ritual de cierre concluí diciendo: ¿Quién quiere compartir su historia? En este punto, más de la mitad esperaba la oportunidad de hacernos reír con sus ocurrencias



- **Fútbol a muerte**

El 17 de enero de 2023 se realizó la segunda pregunta abierta con más ánimo. Al revisar nuestro Plan anual observamos que el fútbol era una posible propuesta para desarrollar, así que Isaac, Daniel, Arturo, Mauricio, Katia y Emilio no dudaron en proponer, de nuevo, jugar fútbol; Daniela, Lulú y Marco propusieron jugar Voleibol; Ailin y Aura propusieron jugar Básquetbol. Hubo un par de ideas más como cuidar un

huevoito, pues en la primaria lo hicieron y les parecía muy interesante retomarla, sin embargo, no fueron tan populares como las tres anteriores.

Los votos estuvieron divididos entre los tres deportes mencionados hasta que Mauricio manifestó que hiciéramos un torneo en el que conjuntáramos las tres actividades deportivas mencionadas. Durante el llenado del Contrato colectivo de la Fase I propusieron nombrar al proyecto de acción dos “Huevitos”, en alusión a la propuesta que no fue elegida por la mayoría del grupo, y como era un torneo deportivo, le agregaron las siglas F.C.⁹²

Todos estuvieron de acuerdo en las propuestas. Hasta ese momento existía un ánimo elevado por lo propuesto, no obstante Esmeralda y Daniela expusieron su situación respecto al deporte, ellas estuvieron dispuestas a realizar cualquier actividad, llevarles agua o echarles porras, incluso, pero no jugarían. Esmeralda por una razón de torpeza y Daniela por salud, fueron secundadas por sus compañeros diciendo que eran bastante torpes y casi siempre salen lesionadas. Tiempos después su profesor de Educación Física quedaría sorprendido de las habilidades deportivas de Daniela sin algún contratiempo.

El propósito del proyecto residió en convivir y trabajar en equipos para afianzar los lazos que como grupo sentían desvanecerse por la formación de subgrupos dentro y fuera del aula. En comparación con el proyecto de acción uno, la actitud de los estudiantes mejoró al responsabilizarse de las tareas más rápido y sin trabas. Casi todo el grupo tenía una tarea por realizar dentro del proyecto. Emilie e Isaac rápidamente tomaron la batuta para crear y organizar los equipos, no sin antes preguntarles en cuál de los tres deportes querían participar.

Para relacionar el torneo con la asignatura de Lengua materna propusieron realizar historietas, crónicas, narraciones breves, cortometrajes. Leo, una vez más, habló de sus grandes habilidades artísticas y David, nuestro actor estrella del proyecto pasado se decantó por grabar de nuevo. Al final, prefirieron realizar una crónica por mayoría de votos, ya que les permitiría narrar lo sucedido en el torneo con mayor facilidad respecto a la temporalidad de los hechos.

92 Siglas en inglés Football Club que significa Club de Fútbol.

Creo saber por qué llegaron a ese tipo de texto, te cuento, durante nuestro periodo de descanso, antes de empezar con este proyecto de acción, tuvimos la oportunidad de observar la película Rojo amanecer⁹³ en el audiovisual y posteriormente leímos un fragmento de La noche de Tlatelolco⁹⁴ en la biblioteca escolar. Pronto, notaron las coincidencias entre ambos textos y se preguntaban toda clase de cosas: ¿Por qué era tan importante el reloj en la película?, ¿Por qué la escritora del texto La noche de Tlatelolco siempre mencionaba la fecha, hora y lugar dentro del texto? Ambas preguntas lograron que a partir del disfrute conocieran un texto como la crónica.

Por mayoría de votos se decidió realizar una crónica literaria mientras buscábamos nuevamente entre los libros de texto de otras asignaturas que podíamos relacionar con nuestro proyecto. En la asignatura de Educación Física aprenderíamos sobre los reglamentos, las características del deporte. En Matemáticas se relacionaría con las estadísticas y teoría de conjuntos al organizar los equipos. En Física lo relacionamos con el uso de las fuerzas y la dirección de un objeto. Las tareas por realizar fueron pedir permiso, armar equipos, realizar el escudo del torneo, organizar



el torneo, solicitar materiales (balones y redes). No fue necesario utilizar la ruleta, pues ya habíamos entendido que era un trabajo colaborativo.

Me acerque con el Profesor Enrique Moctezuma para proponerle trabajar con nosotros, pero él ya había visto el tema de reglamento, así que no fue posible para él verlo de nuevo, sólo me corrigió, pues el texto que debía utilizar en realidad se le denomina Código de ética o Código de conducta, y que en todo caso se le llamaría Reglamento de competencia.

93 Película mexicana de 1989. Narra de manera ficticia lo sucesivo al 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco.
94 Texto escrito por Elena Poniatowska en 1971 basado en la matanza de Tlatelolco el 2 de octubre de 1968.

Por lo tanto, presente un ejemplo de la CONADE de cada uno de los textos anteriores para la siguiente sesión, esperaba más rapidez de los estudiantes porque era un tema que ya conocían según comentó el profesor de Educación Física, desafortunadamente me tomé dos clases para ver ese tema, realizamos un cuadro comparativo con las características de cada tipo de código y reglamento, además de los tiempos verbales que se utilizan en los mismos por medio del Módulo de Interrogación de textos.

Afortunadamente, entre la revisión y la práctica iba pidiendo que los niños trajeran ejemplos de los reglamentos que existían en los deportes que jugaríamos en el torneo. Al final de todo esto creamos nuestros propios reglamentos de juego, nos tomó otras dos sesiones en las que Mauricio y Ailin nos corregían en los términos que se deben utilizar en el básquetbol, no decían: es una asistencia y no un pase, es canasta y no enceste, y así muchas otras cosas que no recuerdo, referente al Basquetbol. Por otro lado, cuando llegamos al reglamento de fútbol quien lideró la participación fue Isaac, Emilio y Erich. En el caso del Voleibol no tuvimos una guía presente en el salón, pues ninguno de los integrantes lo había practicado en algún momento, pero estaban dispuestos a participar en la actividad.

Para tener presentes las reglas durante el torneo hubo tres equipos encargados de transcribir las reglas en pliegos de papel américa, quedaron un poco chuecos. Cuando todos los reglamentos estuvieron listos los guardé en mi casillero y pasamos a otra actividad literaria en la biblioteca escolar para seguir motivándolos hacia el conocimiento de los títulos que su biblioteca contiene.

La actividad consistía en trabajar de forma individual, aunque con el paso del tiempo construyeron puentes de comunicación colectivos con el objetivo de promocionar el acervo de la biblioteca para seguir con la construcción de hábitos lectores. Pues, debían colocar en una tabla los títulos de libros que: comunican un olor, hablen sobre amor, traten temas sobre la naturaleza, te inviten a ser mejor cada día y que mejoren un mal día. Todos tenían a su disposición el acervo literario y no literario. Lo interesante de la actividad fue la significación de títulos, por ejemplo: Las flores del mal⁹⁵ era un libro que despedía un olor fétido porque eran flores marchitas mientras

95 Charles Baudelaire, Las Flores Del Mal (Barcelona: Ediciones 29, 1999).

Como agua para chocolate⁹⁶ era un título obvio que despedía un olor dulce y de amor porque algunos ya habían visto la película.

En el caso de libro que hablen de amor estuvo El principito⁹⁷ y Yo antes de ti⁹⁸. Para libros sobre la naturaleza, la mayoría, eligió el anaquel de Ciencias I, II y III al ser más fácil. Regresaron a la literatura con los libros que te hacen ser mejor, eligiendo La poesía en la práctica⁹⁹ y Los cuentos de una vida.¹⁰⁰ Cuando llegaron a aquellos textos que mejoran los días hubo libros como Las batallas en el desierto¹⁰¹ que ya habíamos leído en ciclo anterior en las jardineras de la escuela y Todo el mundo te desea feliz cumpleaños¹⁰² porque siempre una felicitación en una fecha especial es bien recibida.

Conjugar literatura y emociones es algo fácil de entender para los lectores habituales de literatura, porque sabemos que el arte de la palabra o emociona o no es nada. Leemos para experimentar cosas, para vivir otras vidas o más intensamente la nuestra. Hemos llegado a ser lectores por lo que hemos sentido al leer.¹⁰³

● **Febrero, aún**

Se suponía que el proyecto sería de dos semanas, del 17 al 31 de enero, pero no fue así. Siendo dos de febrero, apenas, revisamos qué es una crónica literaria. Respiro hondo y lento. Tuvimos que hacer una pausa en la Fase III de Pedagogía por proyectos y como la asamblea manda acordamos llevar el Torneo hasta el 14 de febrero como celebración del día del amor y la amistad. Deje que la situación fluyera con un lindo texto de Clarice Lispector¹⁰⁴ como primer ejemplo de crónica literaria. Su obra Taquicardia de a dos¹⁰⁵ es breve, habla de la entrada de un pajarito por la ventana

96 Laura Esquivel, *Como agua para chocolate* (Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1997).

97 Antoine de Saint-Exupéry, *Principito* (México: Editorial Océano, 2022).

98 Jojo Moyes, *Yo Antes de Ti* (México: ALFAGUARA, 2014).

99 Gabriel Zaid, *La poesía en la práctica* (México: FCE, 1986).

100 Pitol Sergio 1933-, ed., *Los Cuentos de una vida: Antología del cuento universal* (México: Debate, 2002).

101 José Emilio Pacheco, *Las batallas en el desierto* (México: Ediciones Era, 1998).

102 José Castro y Cuca Canals, *Todo el mundo te desea feliz cumpleaños* (España: El ALEPH, 2005).

103 Marta Sanjuán Álvarez, *Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria* (España: Universidad de Zaragoza, 2014).

104 Chayana Pinjasivna Lispectos, más conocida como Clarice Lispector fue una escritora ucraniana-brasileña, reconocida como una de las más importantes literatas del siglo XX.

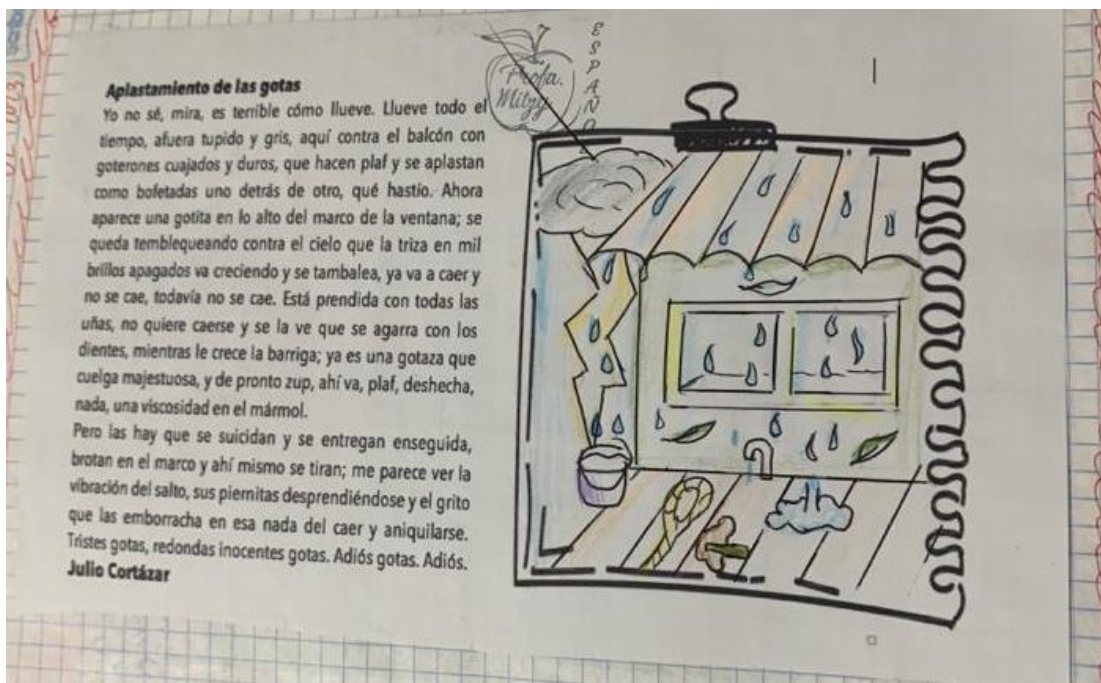
105 Lispector, C. (2010). *Taquicardia de a dos* en *Descubrimientos*. España: Adriana Hidalgo editora.

en una noche calurosa. Un simple y común suceso que la autora detalla minuciosamente en su creación.

En complemento con lo que ya sabíamos teóricamente de la crónica pudieron darle un rostro a ese tipo de textos. Hablamos sin una guía aparente del contenido que lo hacía tan particular. Ya casi por terminar les encomendé escribir por diez minutos un relato de todo lo que ellos presenciaron desde que inicio la clase.

Al día siguiente compartieron sus anotaciones ante todos y rectificamos una vez más el propósito de la crónica literaria. Como segundo modelo leímos al pie de las escaleras del edificio el texto Instrucciones para subir una escalera de Julio Cortázar. Hubo tres modelos que relataban el texto en diferentes tonos —miedo, risa y vendiendo— al mismo tiempo que subían la escalera, parecíamos locos, pero estábamos de los más divertidos con ello.

Para continuar les pedí escribir un texto a forma de Cortázar sobre algo extraño, de lo cual surgió Instrucciones para... ser una calabaza, ser un criminal, usar anteojos, subir para abajo, hacer una maceta con tierra y preparar un guacamole. Otro de los textos consultados fue Aplastamiento de las gotas de Julio Cortázar, en este caso sólo representamos por medio de un dibujo ese pasaje que hace la gota al caer del filo de la ventana, un intento invertido de pasar la narrativa a la imagen.



Cuando fue 14 de febrero, llegue al salón exhausta después de tres clases seguidas con otros grupos, me sostuve del marco de la puerta con los pies bien sujetos en el umbral y aún con el profesor de la clase anterior les grite: ¿están listos?, vámonos al patio de atrás. Ian me preguntó si bajaba el escudo del torneo, aquel que hicieron entre discusiones Leo, Ian, Adriel, Erich, David y Santiago. Al estar tan cansada les exprese un desabrido: sí. Ian lo tomó con decepción y fue con sus compañeros. Algunos fueron directamente al baño para cambiarse la playera porque les correspondía cierta tonalidad.

Yo tuve que pasar por las medallas a mi casillero en la sala de maestros, esas medallas que hicimos en una cadena de producción en el escritorio: cortar el listón rojo del mismo tamaño, escribían con plumón negro permanente “Huevitos F.C.” sobre el listón, unir el listón como collar con la pistola de silicona y dejarlos enfriar, pegar las monedas de chocolate al listón con el cuidado suficiente para no derretirlas, y ¡listo!

Los equipos abordaron al profesor Enrique para solicitar el material (los postes y la red para voleibol, los balones de baloncesto y fútbol) para jugar los tres deportes a la vez. Como éramos 36 jugadores algunos participaron en dos juegos o más dependiendo qué querían, Isaac y Emilio organizaron bien para no coincidir en los turnos. En el transcurso me dispuse a ser cuidadora, árbitro, organizadora, cuidadora de objetos —lentes, celulares, sudaderas, llaves, entre otros—, animadora y jugadora de básquetbol y mucho más, hasta que llegó mi momento de ser estrella.



Mi equipo de básquetbol los conformó Johan, Andrick y Grecia, me subestime demasiado, pues hacía mucho que no tocaba una pelota ni corría con un propósito deportivo. Cuando se lanzó el balón conseguimos la victoria, corrimos de un lado a otro Johan y yo, las demás les daba miedo la pelota así que decidí apoyarme en Grecia, pero llegó Amy y me tiró al piso. Todos rieron y me hicieron cobrar la falta. Ya frente a la canasta pensé en que los decepcionaría, recordé mis antiguas clases y así logre dar el primer punto al equipo, salte, saltaron y gritaron de la emoción. Seguimos jugando contra Ailin, una jugadora de básquetbol de alto nivel que no pudo contra nosotros para evitar el siguiente tiro que nos llevó a la victoria.



Por último, les di sus medallas y una frase de felicitación por lo mucho o poco que habían hecho. Entre los 36 comentarios les dije: felicidades por ser una excelente portera, increíble esfuerzo como aguadora, la mejor jugadora lesionada, fue increíble tu pérdida de zapato, hasta llegar a Adriel, el último en dejar la cancha. Sé que nos hizo falta más tiempo para seguir jugando, cincuenta minutos no fueron suficientes, sin embargo, la pasamos muy bien.

Los encaminé al su salón y me fui a mis otras clases toda sudada, sin agua y muy cansada, pero satisfecha y presumiéndoles lo sucedido. Al siguiente día comenzamos con la escritura de la crónica literaria. La instrucción era anotar todo lo que recordarán del torneo como lo hicieron en la actividad anterior. Tomaron un tiempo en silencio, después pasaron al intercambio de momentos, fue un instante ruidoso. El

ambiente era una mezcla de júbilo y comercio de recuerdos porque proyectaban ideas desde diferentes perspectivas. Unos y otros veían los sucesos de diferentes formas, pero coincidían en la emoción positiva de lo sucedido.

En la segunda escritura, leímos su primer borrador. Para volver a escribir utilizaron figuras —estrellas, nubes, corazones y lunas— con nexos temporales que colocarían dentro de su texto. Este segundo borrador volvería a revisarse por algunos de sus compañeros y por mí, las observaciones comulgaron con la lista de cotejo que preparamos con antelación para escribir una crónica literaria.

Por tercera ocasión hubo una reescritura del texto, la instrucción sería que todo estaría en una página en una hoja blanca, sin embargo, algunos lo hicieron en lo que tenían a la mano: hojas de cuaderno o de color, o una hoja milimétrica que no ocuparon en matemáticas. Al final, fotocopiaron tres veces su texto para que hiciéramos un intercambio en busca de otras observaciones. Cada estudiante llevó consigo dos textos diferentes, los 36 estudiantes revisaron las crónicas literarias de los otros dos días.

Como docente revisé cada una de las crónicas literarias, así que 36 de ellas me acompañaron en todo momento y lugar: entre los vagones del metro después y antes del trabajo, antes de empezar las clases de la maestría o después de la cena. Anote muchas cosas, las hojas estaban rayadas de azul o verde. En la mayoría de mis anotaciones eran preguntas que guiarán su reescritura, de todos modos, cuando les entregaba les explicaba mis anotaciones.

Empezando la clase de español, la maestra Mitzy nos bajo al patio de atrás, hay empezó a organizar los equipos, luego de un rato la maestra le dio el primer partido al equipo negro (Miguel Ailin, Aura, Narayana y no me acuerdo quien mas) contra otro equipo de cual no me acuerdo sus integrantes, cabe aclarar que yo era el arbitro en ese partido.

Iniciando el partido, yo estaba contando los puntos y mencionándolos junto con sus razones, los equipos me decían que los confundía al contar, finalmente el equipo negro perdió.

Al término de esta ronda, le toco a nuestro equipo, el rosa, quienes lo conformábamos pato, (nos se quien mas) y yo, que jugábamos contra el equipo de Uriel, Santiago y (no se quien mas XDT). Empezamos y todo bien, fuimos ganando, pero ellos retomaron, por ende, perdimos.

Al finalizar fui a recoger la medalla de HUEVITOS FC y con eso nos subimos.

- No hay fechas
- No hay diálogos
- No hay moletillas
- Falta de tinta
- Dejo demasiado espacio
- Falta de título
- Evitar las mayúsculas donde no hay
- Falta de acentos
- Signos que no van
- Mayúscula en los nombres
- No va el acento en Ailin
- Cambiar las palabras de la oración para que tenga sentido

La socialización de los hechos en el torneo fue muy diferente, esta vez creamos un museo con más de 100 fotos que tomaron Barbara, Frida, Amy, Ailin, Lulú, Esmeralda, Aura y otras las tomé yo. Mi celular pasó de mano en mano para capturar los momentos más impresionantes del torneo en los tres diferentes deportes. Algunas fotos están desenfocadas, pero son prueba de sus habilidades y las mías. Pegamos tres fotos a lo largo de un hilo rojo y en la parte de atrás anotamos la descripción de lo capturado en corazones verdes recortados por Grecia, Isaac y Emilio. Todos anotaron al menos una descripción en aquellos corazones, por lo que fue demasiado rápido. Daniel y Johan subieron a las mesas de la biblioteca para colgar aquellos hilos rojos. Dos columnas colgantes que terminaban con el escudo hecho por Ian unas semanas antes. Pegamos un letrero fuera de la Biblioteca que decía: Museo Huevitos F.C.

Debido a que era la firma de boletas invitamos a todos aquellos que asistieron a la escuela para ver nuestro museo, desafortunadamente sólo duró un día porque hubo junta con padres en ese espacio por parte del director, él creyó conveniente prescindir de ese trabajo en el espacio que utilizará. Me hubiera gustado que lo dejara como ejemplo del esfuerzo de sus estudiantes, pero no le fue posible.

Para terminar, entregaron su crónica final en un formato impreso unitario. Algunos decoraron la hoja, pues tenía imágenes de huevitos. Aunque realizamos la socialización con los padres de familia faltó la retroalimentación de lo que habíamos hecho, aunque en uno de los pizarrones solicitamos anotar sus comentarios y dejamos algunos plumones, el profesor Emigdio, encargado de la biblioteca, se disculpó con nosotros por haber tenido que quitar el trabajo antes de tiempo. Todo el grupo se enfadó porque no era la primera vez que nos quitaban cosas de las paredes y no se hacían responsables de lo que pudiera pasar con nuestro esfuerzo y material, Aunque una comisión solicitó una audiencia con el director para hablar de ese tema, como siempre, no tuvo el impacto necesario.

Para evaluar lo que habíamos hecho completamos el Proyecto de construcción de competencias, este cuadro se los di hasta el final porque notaba que algunos perdían el material por guardarlo para después, aunque les solicitaré pegarlo de inmediato. El cuadro que llevaba por título ¡Huevitos F.C.! les cuestionaba qué y cómo aprendieron de la escritura y de la lectura, así como lo que habría o habríamos de

reforzar en el Contrato colectivo. Las respuestas fueron duras y sinceras, para ellos nos hacía falta jugar bien el deporte, organizar mejor las reglas de los juegos, cambiar las palabras que repetimos por otras, la ortografía, la organización. Por otro lado, aceptaron que aprendieron varias cosas de la ortografía, a escribir una crónica, a jugar voleibol, a hacer un reglamento coherente, a que cuando lea me escuche coherente.

Episodio 5. Un proyecto con muchos huevos

Llegamos a la tercera pregunta abierta. Cuando les cuestioné a los estudiantes: ¿Qué quieren hacer las siguientes dos semanas?, los rostros reflejaban más disposición hacia nuevos horizontes, lejos del fútbol y el deporte que tanto les gustaba a algunos de los integrantes del grupo como observamos en los episodios anteriores. Bárbara que casi no hablaba, pero cuando lo hacía rendía a todos como una sirena, expresó fastidiada —ya no más fútbol, por favor— mientras ponía los ojos en blanco por el disgusto.

Para la fortuna de muchos, una vez más salió a la luz la propuesta “Cuidar a un huevito”, estaba escondida en una cueva junto a las demás, aguardando salir en el momento exacto, junto con las otras, las muy activas tenían por nombre: jugar juegos de mesa, actividades interactivas, jugar fútbol, jugar Just Dance.¹⁰⁶ Sabía que esta vez, sería reñido el intercambio de opiniones porque los proyectos anteriores habían llegado gracias a la mayoría de los votos, sin consenso.

● Ya no más fútbol

Igual que siempre, anoté las propuestas en el pizarrón blanco y pasamos a la selección de la opción que dirigiría el rumbo del nuevo proyecto de acción. Sólo había dos propuestas, tras una reñida argumentación, cuidar un huevito y jugar al fútbol quedaron con el mismo número de votos, sin llegar a la mayoría con algunas abstenciones por timidez o apatía, inferí.

Estaba muy agobiada y molesta con una de las propuestas, muchos de los que votaban por volver a los deportes eran amigos o compañeros sobornados por aquellos que por la fuerza querían regresar a un proyecto relacionado al fútbol, por lo que tuve

¹⁰⁶ Videojuego de baile interactivo de la compañía Nintendo.

que hablar con ellos sobre la importancia de elegir con libertad y conciencia. Me sentía bastante harta de la manipulación, al punto de molestarme con cierto sector del grupo, después de un tiempo las cosas regresaron a la normalidad con la reflexión de hacer valer su palabra, pero no pasar sobre los otros.

Tuvimos que votar cuatro veces más para poder desempatar, los comentarios eufóricos expulsados desde los pupitres de los 36 estudiantes ponían en tela de juicio mi sinceridad como parte del grupo, los hinchas futbolísticos querían ganar por cualquier precio, incluso, esperamos a que Emilio regresara del baño para votar, pues estaban seguros de que su amigo les daría la victoria.

Afortunadamente, ganó cuidar un huevito por un punto de diferencia. En el llenado del Contrato colectivo notamos la molestia de los pamboleros y Lulú les expresó:

— Ya hemos hecho dos proyectos sobre fútbol y siempre apoyamos las actividades, ustedes deberían ser igual, no porque no sea lo que quieren dejarán de participar.

Daniel de inmediato protestó diciendo:

— Claro, pero en los proyectos anteriores no hicimos trampa.

Refiriéndose a que por un voto había quedado la propuesta de los huevitos. Todos intentamos calmarnos y seguir con el proyecto. Pese a las muchas malas caras y comentarios en voz baja que hacían empezaron a cuestionarse algunas de las condiciones para llevar a cabo el proyecto de acción.

Antes de empezar a escribir las tareas y los responsables, propusieron que este proyecto se llevará a cabo en equipos, pues se aprende por medio de la socialización, el trabajo colaborativo y, sobre todo, por la comunicación. En este sentido, el trabajo en equipo forma parte de los procesos de aprendizaje, que refuerzan la afectividad, desarrollan destrezas, competencias y las habilidades necesarias, desde la consigna del trabajo cooperativo y vivencial.¹⁰⁷

Discutimos el número de integrantes rápidamente y acordamos formar parejas. Miguel me invitó a ser parte del cuidado de su huevito, aunque no quería participar por todas mis otras actividades dije que sí, no sólo debía contribuir con el cuidado del ser

107 Leonel Arias Sandoval, El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula, Revista Ensayos Pedagógicos, no. 1 (2017), <http://dx.doi.org/10.15359/rep.12-1.3> (Consultado el 29 de septiembre de 2023).

inanimado sino en la escritura y la elaboración de algunas actividades que más tarde me permitiré citar.

Sin embargo, la interacción docente-alumno se manifiesta en la reflexión de la acción recíproca, pues el alumno reflexiona acerca de lo que oye decir o ve hacer al docente, así como sobre su propia ejecución. A su vez, el docente se pregunta lo que el estudiante revela en cuanto a conocimientos o dificultades en el aprendizaje, y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarlo mejor.¹⁰⁸

Fue complicado delimitar cómo socializaríamos el proyecto de acción en la Fase V y el propósito de este, aun así, proseguimos a anotar las tres tareas de la Fase I: cuidar a un huevito, realizar juegos de supervivencia con los huevitos (tirollesa y caída libre), tomarle fotos al huevito mientras pensábamos en el producto y la socialización. Era más que obvio quiénes serían los responsables, por única vez Consenso se hacía presente en el aula.

No recuerdo quién lanzó el primer “las parejas” para anotarlo como responsable. De pronto una ola de palabras similares llegó hacia mí. Cada pareja aceptó su responsabilidad; sencillamente retomaron la propuesta anterior creada por ellos y la ejecutaron cual cocinero con su receta. Es más que claro, el desafío constante que plantea Josette Jolibert sobre la capacidad de los niños para actuar, reaccionar o de hacer actuar a partir de todo tipo de escritos está más lejos de ser una puerta intrincada.

- **El proceso adoptivo**

La primera tarea debía completarse al día siguiente. Adoptar un huevito para que, por lo menos, le asignaran un rostro y, si querían, ropa, además de ponerle un nombre. Hubo mucha disposición por parte del grupo, la mayoría le dibujó un rostro y cabello con plumón o bolígrafo, la ropa fue escasa, sólo hubo un equipo que la vistió con una conjunto de encaje negro.

También, tomaron artículos de juguetes que ya no utilizaban, que le vinieran bien a su huevito adoptado como: sombreros, collares, camas, gorros y lentes. Para

108 Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, Estrategias docentes para un trabajo significativo (México, McGraw-Hill:2005), 18.

iniciar un proyecto tan entrañable, les proporcioné un acta de nacimiento que suele utilizarse para este tipo de proyectos, un formato precargado en internet. Entre risas, anotaron los datos de registro, nombres de los padres y de los testigos. Cada pareja le asignó un nombre de acuerdo con sus estimaciones y gustos, incluso varios de ellos nacieron en el mismo hospital o eran extranjeros.

Puesto que aún no decidimos qué haríamos al final en el proyecto y sólo teníamos algunas actividades en el Contrato colectivo pasamos rápidamente al llenado del Proyecto global de aprendizaje queriendo salir rápido del asunto porque esta vez quería(mos) terminar a tiempo como no lo hicimos antes, así que con los libros guardados en la mochila, sacándolos para buscar en el índice y dentro de sus páginas descubrimos que este proyecto podría acercarnos un poco más a la asignatura de física con el tiro libre y caída sobre una pendiente. No hubo más reflexiones hasta que Belén dijo que ellos veían confección del vestido con la indumentaria de los huevitos,

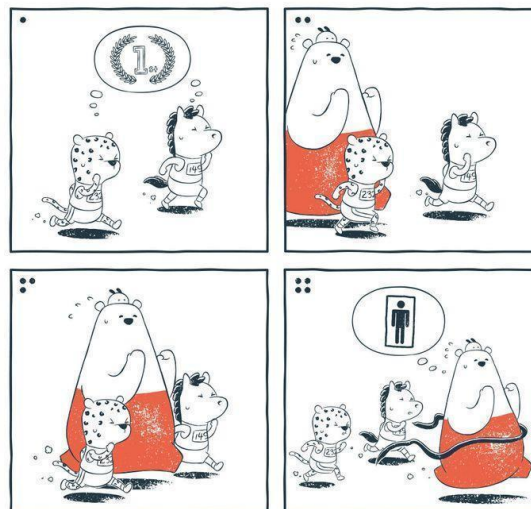


sin embargo, era algo que sólo veía ella y unos cuantos más, pero no todo el grupo, Eder interrumpió para decirnos que también en la asignatura de Lengua materna había una estrecha relación con los textos narrativos y con el autocuidado en vida saludable.

Al terminar, Leo retomó las propuestas y propuso realizar una historieta en como en todos los anteriores proyectos de acción, sin embargo, aún el grupo estaba en un ambiente de duda, así que empecé por enseñarles que era una historieta con el propósito de

enlazar su simpatía por este tipo de texto.

Estaba segura de que ellos ya conocían una historieta por alguna razón, sin embargo, empezamos con los textos de Tu and Ted¹⁰⁹ que no tienen ninguna palabra escrita, todo el mensaje es proyectado por medio de los movimientos y transiciones. Además de saber qué es una historieta y sus elementos, ejercitamos las inferencias lógicas¹¹⁰ a través de estas imágenes, fue una gran oportunidad para conectar esas inferencias con la comprensión del texto cuyo origen se encuentra en el conocimiento y el uso que se le da, al preguntarnos qué está pasando en cada viñeta.



Dicen mucho que una imagen vale más que mil palabras, sin embargo, para comprender una narración, un informe de investigación o unas instrucciones, el lector tiene que realizar numerosas inferencias que se apoyan en la información que vehiculan y en lo que el lector ya sabe; de hecho, los escritores cuentan con la actividad inferencial del lector, y omiten mucha información en los textos que escriben, información que será aportada, en distinta medida, por los lectores¹¹¹ por lo que creo, este tipo de textos narrativos visuales les permitieron a mis estudiantes indagar en sí mismos para empezar a obtener historias que explicaran las imágenes.

Hubo una tira cómica en específico que causó un poco de confusión porque no logramos distinguir qué tipo de animal tenía sobre la cabeza el oso protagonista llamado Ted. Mauricio empezó por decir que era un conejo, yo estuve de acuerdo desde el principio, Lulú dijo que parecía más un hámster Kwai, similar a un roedor de la cultura japonesa.

Realmente pudo pasar desapercibido ese elemento ante nuestros ojos, pues había elementos más importantes que descifraron la historia. Por fortuna, gracias a

109 Tira cómica creada por los ilustradores Hon Lam y Roei Li. El personaje principal de la historieta es un oso blanco llamado Ted.

110 Operación mental que nos permite realizar deducciones a partir de unas informaciones previas.

111 Isabel Solé, "Leer, escribir y aprender", Aula de Innovación Educativa (2000), 13.

eso los niños volaron con su imaginación y empezaron a oralizar algunas historias cortas. Ian dijo:

— Seguramente ni se dio cuenta de lo que traía en la cabeza, sólo lo tomó del perchero y se lo puso sobre la cabeza.

Iker lo objetó:

— No, claramente se ve que es su mejor amigo, lo carga para todos lados como un Pokémon listo para atacar.

En otro momento les proporcioné una historieta con globos de diálogo vacíos. Fue importante enlazar las expresiones de los dibujos, así como la posición en la que se encontraban para que ellos pudieran asignarle un diálogo coherente a la historia. Desafortunadamente, no obtuve la creatividad que esperaba de las actividades previas, abordaron las imágenes con palabras simples y breves debido al espacio.

- **¿Qué haremos?**

Al regresar al propósito del proyecto de acción número tres, ya teníamos varias imágenes de los huevitos que ellos estaban cuidando por lo que hubo varias respuestas relacionadas al uso de las fotografías: un Instagram por cada huevito, una historieta, un álbum y videos de los huevitos. Saltando entre las ideas vertidas con sus argumentos como si fueran globos y nosotros unos enanos divertidos, recordamos que Rogelio ya tenía su Instagram y que al final pocos colaboraban, entonces la idea del Instagram se descartó, cuando llegamos a la historieta leo levantó la mano y les presentó varios ejemplos de historietas que él ya había realizado con sus amigos en casa. Pensé que eso los atraería, sin embargo, les pareció más atractivo el realizar un álbum.

Mi objetivo en cada proyecto era insertar en la medida de lo posible a la educación literaria así que, aunque respeté su decisión, les pedí ser más cuidadosos al momento de enlazar el producto con la asignatura de Lengua materna, y en eso Uriel propuso:

—Maestra, qué le parece si escribimos debajo de la foto una historia de lo que hacen los huevitos.

Fue la mejor de las ideas porque así me permitirían explorar, otra vez, la relación de la imagen con el texto, lo cual permite una proyección del conocimiento del mundo y del ser humano. No se trata de que la imagen suplante a la palabra, de que los medios suplanten al libro, sino de que ambos se legitimen como soportes apropiados para el conocimiento y la información.¹¹²

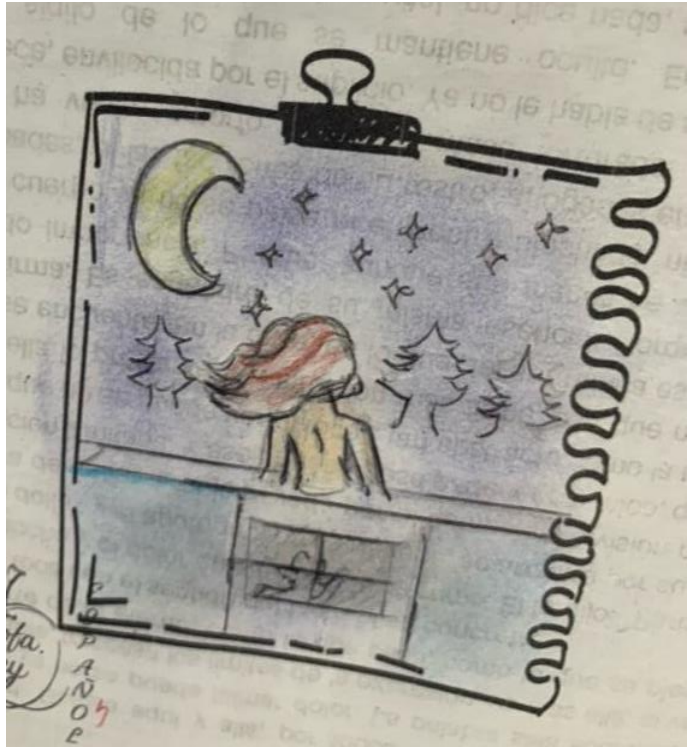
Más tarde, les presenté un álbum de bebé y observamos tres ejemplos del libro álbum que también podrían funcionar, no era lo que realmente tenían en mente. Lulú propuso que lo hiciéramos en hojas de colores, que sólo pegamos la imagen, anotamos la fecha y lo que estaba pasando en ese momento, fue una idea sorprendentemente adecuada, aunque tenía una pinta más a diario.

Algunos estaban de acuerdo, otros no. De pronto Daniel dijo: mi mamá hace muchas manualidades se acuerda maestra que yo le regalé un cuaderno hecho de papel reciclado, le contesté que sí, pero que hacer un cuaderno u hojas recicladas conlleva mucha agua y tiempo. Eder contribuyó diciendo: ¿y si los hacemos de café?, jamás había hecho ese tipo de cosas por lo que pregunté si ellos sabían hacerlo.

Daniel propuso que viniera su mamá, le dije que era una buena idea, pero era necesario que le preguntara si tenía tiempo para darnos una clase, de inmediato le escribió un mensaje, contestó que no tenía tiempo porque ella trabajaba en la mañana. Aún con el desconocimiento decidimos que se haría un álbum rústico con hojas pintadas con café, debían traer café soluble, pinceles y un recipiente, además de las hojas blancas. Después de eso, Iker preguntó qué pasaba si su huevito moría o quedaba vacío y no avisaban. Todos se echaron a reír y le contesté que eso era trampa porque debía mantenerlo con vida por lo menos una semana para los juegos de supervivencia. Él ya no quiso preguntar más.

112 Sonia Raquel Vicente, "El rol de la imagen en el mundo contemporáneo", *Huellas, Búsquedas en Artes y Diseño*, 2008, 68-75.

Al día siguiente, llegué con el texto de *Ella y la noche*,¹¹³ cuyo relato habla sobre la pérdida que hay de un hijo, un texto complejo debido a la serie de descripciones que realiza con un tipo de lenguaje literario más elevado al que conocían, sin embargo, en el desarrollo del Módulo de Interrogación de Textos iban realizando comentarios pertinentes y relacionando sus referentes. Por ejemplo: cuando el texto dice “parirás tus hijos con dolor”



realizaron una expresión adolorida y se encogieron tomando su estómago. Entendieron perfectamente que hubo una pérdida. Decían: maestra, perdió el engendro, pero ¿nosotros lo somos?, mientras se echaban a reír. Decían: somos los engendros nacidos de nuestros padres. Finalmente, sólo les solicité realizar la ilustración del texto leído porque para mí la comprensión estaba hecha.

Cuando la Literatura y vida se convierten en dos caras de la misma moneda: lo que somos, lo que hemos vivido, resuena en todo acto de lectura; pero, a su vez, lo que leemos nos afecta de una manera tal que lo hace indistinguible de lo que vivimos realmente, y además nos permite vivir e interpretar lo que vivimos de una manera más profunda.¹¹⁴

Tan estaba hecha la comprensión, después de iniciar la interrogación, que la lectura silenciosa extensiva con miras al placer e interés, sumada a la menor intención de ser rápidos porque ellos leen entre líneas e identifican las ideas principales como

113 Mimi Díaz Lozano, “Ella y la noche,” en *Vindictas Cuentistas Latinoamericanas*, editores Socorro Venegas y Juan Casamayor (México, Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas, 2020), 49-54.

114 Marta Sanjuán Álvarez, “Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria”, *Impossibilia*, octubre 2014, 155-178.

el engendro que es el motivo de la historia es el problema que mueve las acciones de los personajes y cuya similitud humana le da un significado diferente para cada uno.

Luego, regresamos a la elaboración del álbum, cada pareja empezó a escribir en su cuaderno las narraciones de las diez fotografías tomadas de los momentos vividos con sus huevitos adoptivos, fue importante escribir y leer, al mismo tiempo releían y reescribían.

Puesto que ya habíamos visto los complementos circunstanciales les pedí revisar la parte sintáctica de su escritura, proponiéndoles tener en cada descripción, al menos, cinco complementos circunstanciales que sirvieran para alargar su historia. Fue fácil elegir las imágenes que les darían más oportunidad de crear sus textos creativos, había imágenes dentro de la escuela: salones, patio, bancas, talleres, o en casa: viendo la tele, con familiares o mascotas, en el parque o durmiendo.

Cuando llegó el momento de pintar las hojas con café soluble y agua, los pinceles fueron ineficientes, tomaban mucho tiempo en pintar la hoja y todavía había partes que estaban traslúcidas. De pronto Marco decidió que era más fácil tirar el café con agua en el piso y depositar la hoja sobre ese charco. Así que todos empezaron a hacer lo mismo, me alarmó un poco porque eso involucraría hacer más trabajo de limpieza, no me esperaba que Daniel hiciera comisiones de



limpieza, sacar las hojas al sol, pintar las hojas con café y cuidar las hojas del viento. Otra vez volvíamos a hacer una máquina perfecta que sucedía en una cadena de

producción eficiente. Sólo me limité a escuchar: —Ya nos pusimos de acuerdo, ya saben qué hacer.

Pero ¿Por qué Daniel había hecho semejante labor? Daniel pudo haber esperado que la profesora hiciera todo aquello, tal vez es porque se sabe autónomo y libre de hablar, además los otros están inmersos en la vida cooperativa y por ello la iniciativa de éste estudiante sí funcionó. Al no ser las reglas impuestas a los alumnos, les dan sentido, las acepten y las respetan como también asumen la sanción del grupo en forma natural cuando no se cumple lo acordado.

Todos nos veían pasar y bajar hasta hacia el asta, depositar las hojas o recogerlas cuando ya estaban secas. Debido al poco tiempo que teníamos, irrumpimos en el laboratorio que ya no era nuestro para dejar las hojas que aún no estaban secas y así tener todo el material listo. Evitando cualquier percance le pedí permiso al subdirector y accedió.

Ya con el material preparado, procedimos a realizar los juegos de supervivencia. Cada pareja armó a su huevito con el propósito de poder sobrevivir a la tirolesa y a la caída libre. Daniela y Belén trajeron una canasta de tela para la tirolesa, pero era tan inestable que su huevo casi sufre una desgracia. Miguel y yo, como una madre poco presente, decidimos utilizar una caja de cartón que había hecho previamente colocando dos asas de listón, los demás se decidieron por ocupar una bolsa de plástico y una cajita de cartón, lo que ocasionó que se rompieran algunos huevos, ya que las asas de plástico de la bolsa se quemaron por la velocidad a la que iban sobre el hilo cáñamo. Además, la caja no poseía nada que amortiguara el movimiento producido en el transcurso.

Cuando llegó el tiempo de la caída libre, Miguel me abandonó por irresponsable, sin embargo, él traía un paracaídas hecho con una bolsa de plástico que preparó solo, algunos pedían que se los prestara, todos le dijimos que no era justo porque esto era un juego. También, Leo e Ian estaban totalmente preparados con una caja de cartón, posiblemente nadie pensó que ellos la equiparan con unicel, lo suficiente para no permitirle al huevito moverse. Otros utilizaron la misma idea con papel, lo que no fue suficiente al momento de encontrar el suelo. El subdirector fue a visitarnos al patio,

debido al escándalo de nuestras risas y comunicación. Desafortunadamente, olvidé por lo menos avisar,

Antes de subir al aula, tomé todas las hojas pintadas con café ya secas y las conté para saber si ya era suficiente. Recurrimos al maestro de la biblioteca en búsqueda de un espacio diferente a las bancas deformadas del salón de clase. Por fortuna nos recibió con gusto y pudimos decorar, anotar las narraciones y pegar las fotos en el álbum. Miguel me dejó dos páginas vacías para que pudiera inventar la historia del huevito que aparentemente todavía era mi hijo.

Hubo muchas historias, entre ellas recuperé algunas que son ejemplo de su creatividad:

El huevito y yo fuimos a comprar una Red Bull,¹¹⁵ el huevito Elián tomó un poco y se aceleró demasiado de nuevo, casi se suicida. ¿Por qué?, porque rodó hasta la orilla, cayó dentro de mi mochila así que no hubo lesiones fuertes sólo un pequeño susto por parte de la madre y también un “castigo” (Katia y Estefanía).

La noche de la primera fiesta del Lanito, disfrutando de unos biberones sin alcohol, pues nunca se había divertido tanto, además estaba acompañado de grandes homies¹¹⁶ que cuidaban de él. La fiesta estuvo tan buena que todo estaba de cabeza (Miguel).

Un día Mateo estaba saltando en la cama porque estaba jugando Angry Birds,¹¹⁷ él quería ser como ellos y se veía muy feliz, le queríamos tomar una foto, pero el canijo no quería entonces salió borrosa (Uriel).

Para este último proyecto de socialización se llevó a cabo cuando compartimos los álbumes con la comunidad por medio de un tendedero, colocamos cada álbum realizado para que la comunidad lo viera durante el receso escolar.

Una comisión se encargó de descolgar los álbumes que aquellos que se acercaban querían revisar y les solicitaban cuidarlos. Las producciones estuvieron dos días y fue importante para los autores de estas narraciones escuchar las observaciones positivas que recibían de sus compañeros de otros grados y grupos.

115 Bebida energética.

116 Palabra de origen inglés que se usa para nombrar a un amigo dentro del género urbano.

117 Nombre del videojuego donde pájaros enojados son lanzados por una resortera contra puerquitos verdes.

Los compañeros que tomaban los álbumes comentaban las fotos, la creatividad de la decoración, notaron que Katia y Estefanía siempre mantenían en peligro a su huevito, mientras Megan y Deniss consentían el suyo con golosinas.

Al realizar la evaluación de un proyecto con muchos huevos observamos que aún podemos mejorar en la organización y compromiso por parte de todo el grupo, aunque esta vez estuvimos mejor que en los proyectos anteriores, hasta ahora faltaba una pequeña parte del grupo en las propuestas y la participación, Eder señaló contundentemente a Katia, Barbara, Layla, Andrick, Amy y Frida, un grupo peculiar que coincidía por ser demasiado tímidos.



También, hubo comentarios acerca de la mayoría en su escritura, hicieron evidente que ya no escribían como antes, expresaban que ya ponían más atención a su escritura, al menos, pretendían tener un vocabulario más extenso y variado; se esforzaban para que sus relatos fueran chistosos o agradables. Y esto en verdad sucedió.

Ellos destinaban mucho tiempo a la escritura de textos originales, Estefanía ya escribía, además de poesía, textos cortos en Instagram. Lulú, Aura, Miguel y Frida se sumaban al club de lectores, cuando la última era la única. Mauricio, el creador de Rogelio se entusiasmaba por incluir a su personaje en las actividades e Ian escribía mejor cada día. Más tarde tal vez cuente de otros avances, pero por ahora, observo un gran momento de crecimiento dentro del grupo como cuando el sol sale por la mañana, dándote un sentido de paz y entusiasmo.

Episodio 6. Brazzino 777 vs. Teatro de mesa

Estábamos por terminar la Intervención Pedagógica en la escuela: maestría y secundaria, las fechas para cerrar los proyectos de acción estaban por llegar. Cuando de pronto, los estudiantes empezaron a preguntarme cuándo comenzamos con otro

proyecto mientras fingía que me faltaba un tornillo.¹¹⁸ Estaba cansada y preferiría concluir esa etapa como todos mis otros compañeros con sólo tres grandes proyectos, pero era muy motivante la disposición e insistencia por parte de aquellos niños, así que empezamos con algo llamado *Brazzino 777*,¹¹⁹ el propósito era jugar juegos de mesa, lo tenían muy claro, yo también, porque era una de las tantas propuestas vertidas desde la primera pregunta abierta que se les hizo. Incluso en el Plan Anual apareció.

Por primera vez, el consenso surgió de entre la selva de palabras y decidieron que pasáramos a las propuestas de juegos de mesa que podríamos utilizar para esta ocasión. Hubo un sinfín de nombres de juegos de mesa, pero al ser realistas ellos se limitaron a jugar ajedrez, serpientes y escaleras, Jenga, Monopoly¹²⁰ o turista mundial, Pastelazo y Dobble.¹²¹ Claro que hubo una reñida discusión para saber si contábamos con esos juegos y sobre todo si la mayoría o todo el grupo quería jugarlos. Arturo fue el primero en decir que él podría proporcionarnos un juego y así todos se fueron sumando.

Además de sólo jugar, se preguntaron qué relación tendría con la asignatura de Lengua materna. Español, así que empezaron a surgir ideas para relacionarlo: escribir instructivos, hacer un álbum de los juegos, escribir historias, crear historietas, crear nuestros propios juegos de mesa, describir las fichas, escribir leyendas. Después de un rato de intercambio concluimos que escribir leyendas se adapta a los juegos de mesa porque podrían contar historias tenebrosas sobre algún elemento relacionado. Al tener esa idea clara les pregunté: ¿cómo socializamos esas leyendas?

Algunos quisieron regresar a crear videos, otros propusieron que pudiésemos convertirlas en obras de teatro. Miguel estaba extasiado de felicidad por la propuesta porque él se considera un excelente actor, los demás volteaban a verlo con desconcierto y reprobación, ya que para nada les gustaba actuar. Entonces les hablé de una actividad que realicé con un grupo diferente en el que adaptamos cuentos a

118 Forma de decir que alguien está loco.

119 Nombre de un casino virtual para apuestas deportivas.

120 Juego de mesa basado en el intercambio y la compraventa de bienes raíces.

121 Juego de mesa de observación y rapidez en el que se descubren de cierto número de cartas un elemento en común.

guiones teatrales presentados en un teatro guiñol. Todos se preguntaban qué era el teatro guiñol porque no tenían un referente.

Les mostré un teatro guiñol que tenía en el antiguo y ajeno Laboratorio de Español de hace unos años por medio de fotografías y otros que hice sólo con tela lista para montar sobre cualquier superficie, pero, ambos, eran muy pequeños porque estaban pensados para niños de primero de secundaria. De inmediato rieron y dijeron: Maestra, en eso no vamos a caer.

Pensé que nos quedaríamos otro rato discutiendo, pero no, en un instante fue aceptada mi idea. Cuando estuvieron listos, plasmamos en el Contrato colectivo las tareas: solicitar el espacio de la biblioteca para jugar los juegos de mesa, traer los juegos de mesa, formar equipo para escribir la leyenda, saber qué es una leyenda, escribir la leyenda, escribir un guion teatral para presentar nuestras historias en el teatro guiñol. Crear un teatro guiñol, crear a los personajes de la historia con los materiales necesarios.

Para el Proyecto global de Aprendizaje recuperamos aquellos contenidos que ya habían visto en otras asignaturas por ser la temporada de fin de ciclo que podrían reforzar y aquellos que tal vez no alcanzaron a ver como: escenografía, guion de teatro, vestuario, entonación, dicción y escritura de textos narrativos. Aceptamos que esta vez el proyecto estuvo más cercano a la Lengua materna y a la Literatura.

A partir de las experiencias anteriores en la escritura de textos literarios, quise desarrollar más la parte descriptiva de las narraciones, para mí, era la una de las habilidades a trabajar, por lo que empezamos con una actividad relacionada. En papelitos de una hoja de color escribí en nombre de artículos comunes: lápiz, sacapuntas, regla, estuches, entre otras. Después de que los estudiantes tomarán azarosamente un papelito tendrían que contestar con una sola palabra una serie de preguntas. Los cuestionamientos indagaban en el tipo de objeto, el color, el tamaño, la forma, el material, las partes, el cómo es al tacto, cómo suena, cómo huele, dónde se encuentra, para que se usa.

Lo complejo de sólo poder anotar una palabra radica en que solemos dar explicaciones innecesarias cuando describimos u olvidamos lo sustancioso. Una vez constatadas las preguntas jugaríamos a adivinar el objeto que les tocó. La pregunta

más difícil para ellos fue contestar a qué huele. Aunque los objetos fueran cotidianos son aspectos que poco tomamos en cuenta. Cuando Marco describió su objeto dijo: —Suenan a chicharrones y huele a hierro.

Lo que él quiso decir fue: hace el sonido de un chicharrón cuando está en el aceite porque truena al sacarle punta a un lápiz y huele a hierro porque es el material de un sacapuntas.

- **El momento ha llegado**

Ailin, Mauricio, Eder, Miguel, Daniela, Patricio y yo, seríamos los responsables de proporcionar los recursos para esa actividad. Jugamos en la biblioteca escolar y en el salón de clase, hasta que... empezó el Pastelazo. Ellos se organizaron para traer crema batida con el propósito de hacer ese juego más divertido, sin embargo, tuve que salir unos minutos porque tenía una junta sobre un tema administrativo en la dirección, así que los deje solos. A mi regreso encontré a varios integrantes del grupo con la cara y el pelo embarrados de crema batida, muertos de la risa por lo sucedido admitieron su equivocación, pero no tuve de otra que suspender la actividad. Algunos molestos por su nula participación afrontaron el castigo con los otros pues al final son un grupo.

Para empezar a escribir una leyenda seguimos trabajando nuestras habilidades descriptivas, continuamos con la lectura de *El enemigo*,¹²² un monólogo convertido en cuento. Jamás dice quién es la persona u objeto que relata la historia como protagonista, por lo que suma a la actividad una extraordinaria oportunidad para describir e imaginar al posible personaje. Utilizar textos que ofrezcan suficientes elementos de soporte para obtener su significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas.¹²³

Escribir textos literarios se basa en la conexión de la fantasía y la imaginación como escudo protector ante lo cotidiano en la respuesta a lo absurdo, también, prepara

122 Juan Fernando Merino, *La bufanda de Isadora y otros narradores inauditos*, (Colombia, Panamericana Editorial, 2022).

123 Teresa Colomer, *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual* (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998).

para las desgracias, y aún más importante, configura la constitución física y psicológica del lector.¹²⁴

Desarrollamos el Módulo de Interrogación de Textos, en la lectura silenciosa escuche algunos: ¡Ajá!, ya sé quién es o levantaban la mano esperando a escupir la respuesta sobre todos los otros lectores parsimoniosos. Dejándome ver el desarrollo de la interpretación y comprensión de la historia. También, hubo personas que necesitaron ayuda, sus compañeros les decían en tono displicente:

—¿Qué podría ser bajado de un camión entre cinco personas?

—¿Qué podrían poner en una plaza y que tenga un pedestal?, ¿Un perro? no lo creo.

—Debe ser algo sin vida.

De inmediato, sin preguntarles. Eder dijo:

—Es una estatua. Maestra.

Erich esperaba que nadie más supiera la respuesta. Sin embargo, él no vislumbró que a pesar de intentar hacer oídos sordos a los comentarios



de los otros ya había una lectura compartida de significados entre todos los integrantes de la lectura, donde a pesar de que la lectura literaria se caracteriza por apelar radicalmente a la respuesta subjetiva del lector, la interacción entre la lectura individual y el comentario público la enriquece y modifica.¹²⁵

Para no perder la concentración y el entusiasmo les solicité dibujar aquella estatua testaruda y egoísta de su espacio.

124 Antonio Mendoza Fillola, La educación literaria, Bases para la formación de la competencia lecto-literaria, (Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008).

125 Teresa Colomer, La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998).

Ya que estábamos en la descripción de los objetos leímos dos textos más, titulados *La vida secreta de los objetos*,¹²⁶ y *La vida del sombrero*,¹²⁷ además del Módulo de Interrogación de Textos utilizamos una herramienta en forma de diagrama de Venn¹²⁸ para recuperar las características, las cualidades y la misión de los objetos mencionados. Era claro que el texto no realizaría una enumeración de lo solicitado, por lo que debían interpretar la narración. Por ejemplo, cuando el texto decía: ahora esas gafas pueden continuar su vida. Ellos dilucidaron que no estaba preocupada, eran unas gafas ligeras y libres. O cuando el sombrero intentó por todos los medio bajar del perchero y salir de la casa que habitaba supieron que era valiente y perseverante

Otra de las actividades fue *Qué pasaría si ...* como ejercicio rápido, los estudiantes debían completar cinco oraciones sobre los textos que ya habíamos leído, les cuestionaba qué pasaría si las gafas conocieran al enemigo de la estatua, si el sombrero cayera en la cabeza de la estatua, si las gafas y sombrero vivían en la misma casa, si la estatua ocupará las gafas o si la estatua, si las gafas y el sombrero fueran amigos.

Las respuestas fueron variadas y chistosas como siempre, ellos decían que si los tres objetos fueran amigos se convertirían en una potencia mundial y que sí el sombrero cayera en la cabeza de la estatua ocasiona una pelea o el sombrero aprovecharía cualquier oportunidad para retirarse. Comentaban que, si las gafas y el enemigo de la estatua se conocieran, las gafas no podrían ser libres.

Cuando la lectura intensiva, que se caracteriza por una profundización analítica de los componentes conceptuales y formales del texto (comentario, análisis, reflexión crítica sobre el texto) se vincula con el desarrollo del hábito lector, sirven con eficacia, aunque con procedimientos distintos, a la construcción de la competencia literaria, ya sea por aplicación de técnicas de análisis ya sea por aportación de experiencia lectora y aplicación de sucesivas estrategias de recepción. El desarrollo de la competencia literaria necesita de la lectura como actividad básica de acceso a la construcción

126 Andrea Ferrari, *La vida secreta de los objetos*, (Ecuador: Libresa, 2011).

127 Andrea Ferrari, *La vida secreta de los objetos*, (Ecuador: Libresa, 2011).

128 Un diagrama de Venn usa círculos que se superponen u otras figuras para ilustrar las relaciones lógicas entre dos o más conjuntos de elementos.

(elaboración, acumulación y organización) de saberes metadiscursivos y metaliterarios.¹²⁹

- **La mil y una leyendas de los niños**

Para adentrarnos en el mundo de las leyendas, leímos la *Mujer caníbal* y *El que no creía en todos los santos*, ambos textos desarrollaron una serie de herramientas como un cuadro de doble entrada para distinguir los personajes que participaban, el ambiente donde se desarrolla la historia, la problemática, el desenlace y el propósito del texto. Otra de las herramientas se centró en diferenciar el texto de *El enemigo* como un cuento y el texto de *La mujer caníbal* como una leyenda, además de encontrar sus coincidencias.

Dentro de sus interpretaciones mencionan que el número de personajes era una similitud, mientras que el objetivo cambiaba, en el primer texto no era necesario utilizar la incertidumbre, en cambio, en la leyenda la atmósfera que perduraban en la narración siempre era sobrenatural. Otra de las cuestiones para contrastar fue poder diferenciar la leyenda de un mito, leímos el texto *La caja de pandora*, les propuse sólo leerlo y construir una definición que nos permitiera contrastar el propósito que, si bien parecieran ser iguales, tienen propósitos y personajes diferentes.

La discusión en el aula, la información suministrada por el enseñante y las referencias -coincidentes o contrastadas, explícitas o implícitas- entre las obras leídas permiten que los alumnos vayan construyendo los modelos del funcionamiento literario. Las propuestas de secuencias didácticas basadas en itinerarios de lectura se inscriben, así, en esta línea de comparación y contraste entre los textos.¹³⁰

Después de esta práctica literaria, el grupo se dispuso a escribir su leyenda con el apoyo de una lista de cotejo que les proporcione, la leyenda no debería ser extensa pero sí hablar sobre algún elemento de los juegos de mesa que utilizamos o sobre una pieza que fuera parte de ellos como: los dados, el caballo del ajedrez o el tablero, por ejemplo.

129 Antonio Mendoza Fillola, *La educación literaria, Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, (Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008).

130 Teresa Colomer, *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela* (México: Fondo de Cultura Económica, 2005).

Formaron equipos pequeños para evitar que las historias fueran más extensas de lo solicitado, tomaron un par de días para reescribirla después de realizar una revisión de mi parte. Cuando estaban escribiendo, observé que buscaban sinónimos en su escritura, volvían sobre el texto que estaban escribiendo con el propósito de darle coherencia, además, los personajes eran ellos mismos o utilizaban nombres de personas que ellos admiraban o estaban de moda como Taylor Swift y Kanye West.

Al tener lista la historia, empezaron a escribir su guion para la presentación del teatro guiñol, aunque ya habían insertado diálogos dentro de sus historias, intentaron que el narrador tuviera menos participación para que los personajes que ellos harían en marionetas, títeres o muñecos guante realizarán las acciones pertinentes conforme a los diálogos. Al igual que la escritura de la historia, tomaron el tiempo necesario para reescribirlo si existía algún error ortográfico o semántico. Fue de gran importancia la utilización de la lista de cotejo que les proporcioné, con ella se guiaron y pudimos realizar posteriormente la evaluación de los textos creados.

Cuando fue pertinente, los equipos compartieron en voz alta sus creaciones y utilizando los tres tonos de comentario pudieron mejorar aún más sus creaciones. Ellos me entregaron una versión final que leí con más calma para realizar mis observaciones, poco pude encontrar para corregir, debido a las continuas revisiones que en equipo se hacían y la coevaluación que surgió entre todo el grupo.

La interrelaciona con las actividades de lectura y escritura. Tanto si el proyecto prima la lectura como la escritura, los estudiantes se convierten en receptores y emisores de una gran variedad de textos de y sobre la literatura que superan la división escolar tradicional entre la lectura del texto como algo externo y sancionado socialmente, y la escritura como ejercicios fragmentarios y de escasa elaboración.¹³¹

- **Tachuelas**

En vista de todo lo logrado en la escritura de las leyendas, estábamos muy entusiasmados por la socialización con los padres de familia. Ésta sería la primera vez que hacíamos esto, hubo pinceladas participativas de los padres cuando montamos

131 Teresa Colomer, *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela* (México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 2005).

nuestro museo y en la presentación de los Proyectos de Intervención,¹³² pero esta vez hasta haríamos invitaciones con el propósito de conocer y ver a más de ellos. Avanzamos en las tareas del Contrato colectivo en busca de llegar a



la creación del teatro guiñol, uno que cubriera las medidas necesarias de los estudiantes más fornidos y altos de la escuela secundaria “Ángel Salas Bonilla” que habían dejado de ser unos niños hace tiempo.

Al día siguiente, llevamos cajas de cartón para realizar el teatro guiñol que fuera lo suficientemente amplio y grande en consideración a las dimensiones de los integrantes del grupo 2ºE, en total utilizamos nueve cajas de huevo para realizar la estructura, fijamos las torres de cartón con cinta adhesiva y utilizamos silicón cuando era necesario. Terminamos cubriendo la estructura con tela negra, creímos que si la pintábamos el cartón nos llevaría más tiempo.

Llegado el momento, trasladamos nuestro enorme teatro guiñol al audiovisual, pero al momento de sacarlo del Laboratorio de Español golpeó con uno de los ventiladores, daño la estructura y la tela pegada con silicón. Fue lamentable ver nuestro trabajo, sin embargo, como pudimos llegamos a nuestro destino, una vez ahí colocaron dos enormes mesas de la biblioteca en cada extremo. Uriel, Daniel, Ailin y Aura estaban muy preocupados, yo recordé que había comprado tachuelas para un pizarrón de corcho que nunca pude ocupar porque nos quitaron el espacio. Fui corriendo por ellos y empezamos a poner pinchos por todas partes para sujetar lo más

132 Presentación Voces desde el aula, realizada el sábado 22 de abril de 2023.

posible la tela con el cartón. Incluso hicimos círculos de fomi morado con brillantina para disimular. Usamos casi toda la caja y ningún curita.

En el transcurso de la preparación del material realizamos un ensayo con algunos de mis grupos de primer grado, hubo miradas pícaras y risas entre ellos hasta que empezaron los comentarios de sugerencias por parte de los expertos:

—Creo que deberían hablar más fuerte, casi no se les entendió— decían sin piedad.

—Les recomiendo hacer más chistosa su obra— opinaban algunos. Hubo espectadores más amables que los felicitaban por su esfuerzo y con un mordaz “pero...”. Los encargados de presentar sus obras maestras no estaban conformes con los comentarios recibidos, aun así, estaban felices de esa experiencia. Los días siguientes realizamos la misma tarea: ensayar sin audiencia.

Para que los padres pudieran venir, Bárbara, Layla, Amy y Frida elaboraron una carta formal dirigida hacia el director con el propósito de obtener su permiso para que los padres acudieron a observar nuestro trabajo. Mientras tanto les enseñé que era una invitación y sus características, realizamos la silueta y ellos crearon invitaciones hechas a mano, el objetivo era que esas invitaciones se las entregaran a sus padres, pero no todos realizaron su invitación así que les propuse que hiciéramos un único formato y le sacáramos copias, les pareció mejor idea.

Para ello tendrían que llevar propuestas de invitación. Marco, Lulú y Miguel me enviaron sus propuestas esa tarde y yo las imprimí para que el grupo pudiera votar por aquella que les pareciera más adecuada. En el transcurso de la conversación para elegir una de las invitaciones elaboraron sus materiales para la presentación del teatro guiñol, utilizaron calcetines, compraron tela y recortaron la figura para la mano o pegaron impresiones sobre un abatelenguas, cada uno de los integrantes del equipo apoyó con el material necesario e iban mostrando a los otros cómo había quedado su trabajo.

Al final, eligieron la invitación que creó Miguel. Me di a la tarea de fotocopiar y proporcionarles su invitación a cada uno para que le entregara a quien ellos creían pudiera asistir para verlos. Hubo estudiantes que no querían que sus papás vinieran, hubo estudiantes que desde el primer segundo sabían a quién invitar, hubo estudiantes

que, aunque sabían a quién invitar dudaban de que pudiera venir esa persona. Les dije que lo intentarían.

El día de la presentación nos instalamos en la biblioteca que está muy cerca del audiovisual, uno de los subdirectores nos acompañó y recibió a los padres de familia, asomados en la puerta de la biblioteca veían quiénes de los padres, tíos, hermanos o abuelos asistía para ver su trabajo. Estaban muy emocionados, repasaban sus líneas y se decían unos a otros que hablarán fuerte porque el micrófono que yo había comprado no funcionaba como lo esperaba.

Los padres llegaban, tomaban asiento en aquellas bancas de madera del audiovisual, esperaban que diéramos la tercera llamada para empezar el espectáculo, di tolerancia de cinco minutos. El número de asistentes fue poco al que me hubiera gustado.

Cuando transcurrieron los minutos suficientes el primer equipo se dirigió al audiovisual en fila porque Daniel y Mauricio sin que se los pidieran empezaron a organizar y a solicitarles que guardarán silencio. Como mamá de los pollitos, me escabullo con ellos detrás del teatro guiñol, les pedía que hablaran fuerte y les decía que ellos podían hacerlo.

Estaba nerviosa, ellos estaban nerviosos. Sin pensarlo fueron transcurriendo las historias, las risas y los aplausos de los asistentes. Expectantes esperaban el momento en que su hijo o hija pasará para sacar su celular y grabar un poco para quienes no pudieron asistir. Sudábamos de nervios porque el espacio nunca ha tenido



buena ventilación, sin embargo, agradecieron la oportunidad de ver lo que sus hijos hacían, sobre todo porque les mencioné que aquellas representaciones habían sido historias originales, no les importó sacar un abanico, una hoja o algo que les ofreciera ventilación con el propósito de estar ahí.

En la despedida hubo agradecimiento y reconocimiento hacia mi trabajo.

Realmente no recuerdo qué me dijeron. Sólo me quedé con la satisfacción de haber visto un trabajo total de cada uno de los que integran el grupo. Cuando tuvimos oportunidad de evaluarnos, de evaluarlos y de evaluar todo lo que se hizo pedí hablar primero, expresé mi felicidad al ver en otro nivel sus creaciones llenas de humor y creatividad

Sonreímos como nunca y esta vez no hubo nada que quisieran mejorar, en cambio, expresaron lo mucho que habían aprendido no sólo a nivel académico si no en el trabajo colaborativo que se debe hacer cada día para poder lograr los objetivos, manifestaban que se sentían cómodos escribiendo historias sin la necesidad de utilizar el "Había una vez" o reglamentar los elementos de la historia (personajes, ambientes, tipo de narrador, final), sólo consideraban que debían trabajar más el aspecto ortográfico. Al final, la renovación didáctica producida al tomar el acceso al texto como punto de partida puede verse, en primer lugar, en las nuevas formas de lectura adoptadas por la escuela, en segundo lugar, en la introducción posterior de una nueva concepción del uso de la escritura literaria y, finalmente, en la recuperación de las formas orales de interpretación artística.¹³³

B. Informe general de la Intervención Pedagógica Literaria

En este subcapítulo se muestra el respaldo de la investigación en forma de evaluaciones, resultados, justificaciones y, sobre todo, hallazgos de lo realizado en la Intervención Pedagógica (IP) con relación a la educación literaria en el grupo E de segundo grado, por medio de diferentes técnicas e instrumentos utilizadas en distintos momentos. Además, se contextualiza la investigación realizada, así como el tipo de metodología que se siguió hasta el final en relación con la Documentación Biográfico-narrativa del subcapítulo anterior.

133 Teresa Colomer, *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual* (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998).

1. Metodología

El corte de la investigación completa que se realizó es cualitativo, pero se divide en dos períodos: el Diagnóstico Específico (DE) y la Intervención Pedagógica (IP). El diseño y aplicación de DE comenzó con los criterios para la selección de la muestra, específicamente, una muestra no probabilística intencional o racionalizada con base a la edad, grado y centro escolar con una muestra de 30 estudiantes, 15 mujeres y 15 varones, de un universo de 183 estudiantes; el método de obtención de información fueron los elementos de la Investigación-acción por medio de las técnicas de observación no participante.

Además, en el seguimiento de los participantes se usaron instrumentos para recolectar más datos, estos fueron: diario de campo, un estudio socioeconómico, cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, y la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio.

Con el diario de campo como instrumento de recogida de información se hizo uso de la observación no participante, la reflexión, la interpretación, la explicación de la hipótesis. Para el estudio socioeconómico se priorizó la indagación de los factores sociales, culturales y, sobre todo, económicos de las familias en cuanto al impacto que ocasiona en la educación. Los cuestionarios se enfocaron en recabar información útil que vislumbraba el problema de estudio; la educación literaria. Los cuestionarios para docentes sólo fueron contestados por 14 de los 20 profesores a los cuales se les hizo la petición.

La Estrategia Epistemológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio que se desarrolló con los estudiantes del grupo E de primer grado que, posteriormente se convertiría en el grupo de Intervención Pedagógica (IP); recabó elementos importantes sobre descubrir el sentido de la realidad del texto, utilizar y generar referentes, interpretar el mundo que se les presenta, contribuir a la formación de los estudiantes en cuanto a las formas de describir, las características y formas de las bestias, contribuir a la sociabilidad y confrontación con los textos.

El segundo momento, la Intervención Pedagógica (IP) retoma a la Investigación Biográfico-Narrativa nutrida por Antonia Bolívar con la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, por Daniel Suárez y Liliana Ochoa para dar paso a la

Documentación Biográfica Narrativa. Además, integra supuestos hermenéuticos que motivan a la investigación e interpretación, así como a la etnografía y epistemología.

El relato único es la técnica utilizada para recabar información en este segundo momento de la investigación, el haberla empleado trajo consigo beneficios resolutivos, reflexivos e interpretativos de la práctica docente con miras, siempre, a mejorar. Todo con el propósito de dar voz a la investigadora y describir los procesos, acciones y resultados en los episodios vertidos en esta tesis. Cabe mencionar que los instrumentos que se emplearon son fotografías, evidencias, audios, escalas de apreciación o calificación y el diario autobiográfico que permitió dar cuenta de la vida al registrar observaciones y experiencias.

Por último, es importante exponer que las producciones de los estudiantes mostraron los avances y logros de la Intervención Pedagógica, mismos que fueron evaluados por distintas herramientas como la escala estimativa de evaluación literaria, el cuadro recapitulativo y distintas listas de cotejo con el propósito de evidenciar el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

2. Contexto

El Diagnóstico Específico y la Intervención Pedagógica tuvieron lugar en la Escuela Secundaria Diurna No. 150 “Ángel Salas Bonilla”, turno matutino, ubicada en la alcaldía Coyoacán, en la calle Marco H. Pulido, sin número, colonia Avante, dentro de la Ciudad de México; durante el ciclo escolar 2022- 2023 con el grupo de segundo grado, grupo E, desde el mes de octubre del año 2022 hasta junio de 2023.

3. Participantes

El trabajo se realizó con 36 estudiantes de segundo grado, grupo E. El intervalo de edad va de los 12 a los 14 años, son 15 mujeres y 21 varones. Son estudiantes resueltos, unidos y aguzados en situaciones tanto individuales como colectivas de índole académica y personal.

4. Problema, Propósitos y competencias

En el análisis del Diagnóstico Específico se llegó a un problema general que describe la inconsistencia de la relación de los participantes (estudiantes, docentes,

padres de familia y autoridades) con la educación literaria por motivos de desconocimiento del objetivo mismo de ambos, por lo cual, la comprensión, la satisfacción y el acercamiento de la lectura y la producción de textos literarios es poco fértil. En ese sentido, los supuestos teóricos que repararon la problemática fueron:

- Se logra la educación literaria al aplicar estrategias para el manejo del lenguaje, donde se realicen acciones, así como actividades que promuevan la capacidad de análisis, considerando los intereses lectores y a partir de los conocimientos previos y el sentido de criticidad de los estudiantes de segundo grado de secundaria.
- La forma de propiciar el acercamiento a lecturas literarias es haciendo vivir experiencias culturales y formativas a base del desarrollo de habilidades y competencias literarias, en los estudiantes de segundo grado de secundaria.
- Se fortalece la educación literaria al propiciar la comprensión lectora a través estrategias con la escucha y el habla donde se entre en contacto directo con textos cuya selección sea a partir de los intereses de los jóvenes de segundo grado de secundaria.
- Al aplicar estrategias creativas, basadas en la imaginación, situaciones o estados de ánimo, experimentación de sensaciones, formas subversivas o viajar figuradamente por otras épocas u otros mundos que generen disfrute, se produce el reconocimiento, la significatividad, y asimilación del lenguaje literario en los estudiantes de segundo grado de secundaria.
- Las estrategias lúdicas que parten de intereses, necesidades y mundo imaginario dan lugar a la producción literaria favoreciendo la educación de esta intención en los estudiantes de segundo grado de secundaria

Para ello fue de gran importancia trabajar una competencia general y ciertas específicas literarias. La primera de ellas fue crear lectores competentes literarios; las competencias específicas fueron: Experimenta la lectura y escritura literaria, Modifica la forma de aprender desde una perspectiva constructivista y Opera las competencias para aumentar sus capacidades de lectura y escritura literaria.

5. Sustento teórico

El sustento teórico se subdivide en seis investigaciones de Intervención Pedagógica relacionadas a la educación literaria para observar sus prácticas, enfoques, teorías y consideraciones, y en múltiples dimensiones (teóricas, prácticas y temporales) para generar la IP de autores o autoras especialistas en el Objeto de Estudio.

Teóricos	Aportaciones
Teresa Colomer (2010)	Conceptualización de la educación literaria. Papel de la literatura. Experiencias de lectura literaria. Objetivos de la educación literaria. La educación literaria en la educación obligatoria. Definición de un buen lector. Actividades que educan en el sentido de la literatura.
Carlos Lomas (2017)	Conceptualización de la educación literaria. Conceptualización de la competencia literaria. Dimensiones de la educación literaria. Selección de textos literarios. Saber literatura. Crear seres libres desde la enseñanza de la literatura.
Pedro Cerrillo (2016)	Conceptualización de la educación literaria. Conceptualización de la competencia literaria. Lector literario. Implicaciones de formar lectores literarios. Aportaciones de la educación literaria.
Francisca Trujillo Culebro (2007)	Implicación docente en la selección del corpus literario por leer Socialización de las lecturas efectuadas o en proceso para evaluar la recepción.
Karla Edna García Rocha (2015)	Renovación y actualización del canon literario. Listado de obras y autores que se ofrecen a los estudiantes desde una postura abierta.
Rubén Cristóbal Hornillos (2016)	La comprensión e interpretación. La reflexión sobre las ideas y situaciones, la comparación de ideas y situaciones presentes. La elección de otros puntos de vista sobre temas conocidos, la opinión sobre ideas y situaciones. El pensamiento creativo y resolución de dudas, el sentido crítico y confianza, la identificación de temas y contenidos conocidos, la activación y la conexión del intertexto con los textos clásicos.
Jackeline Esmeralda Cangui Lasluisa (2017)	Bagaje de conocimientos literarios previos y fuera de la escuela del estudiante. La importancia del proceso de comprensión lectora para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.
Leandro Aco Aco (2017)	El docente como promotor de lectura.
Brenad Carreño Olmos (2020)	La visión de la retórica en la enseñanza de la literatura para crear discursos y estrategias con el objetivo de enseñar a los estudiantes a disfrutar la literatura. El empleo de recursos - la imagen y la corporalidad, la música, apoyos visuales como imágenes o videos.

	El empleo de olores o sabores para que el estudiante logre conectar con una obra literaria,
--	---

Fig. 16. Tabla de aportes teóricos sobre la educación literaria.

Como se puede observar los aportes sobre la educación literaria radican principalmente en torno a la lectura y escritura, así como la visión de los conocimientos de los estudiantes en cuanto a sus saberes, experiencias, hábitos y procesos. También, se exalta el papel del docente y la importancia de cambiar la concepción de la literatura para su enseñanza y las estrategias que se utilizan para ello.

6. Intervención pedagógica

Antes de empezar con la Intervención Pedagógica se realizaron algunas acciones previas como: incrementar el acervo literario de la biblioteca escolar por medio de una campaña de donación con toda la comunidad escolar, informar a los directivos de la propuesta metodológica a desarrollar, informar a los padres de familia y tutores de lo que se pretendía hacer con los estudiantes, elaborar instrumentos de evaluación, reconocer los espacios disponibles y los recursos materiales necesarios; también se realizaron Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje un ciclo escolar previo y al inicio del ciclo 2022-2033 como: el diario de clase, reacomodo de la organización en el aula, paredes textualizadas.

Una vez logrado lo anterior se desarrollaron los siguientes proyectos:

Nombre del proyecto	Periodo de desarrollo	Enfoque	Descripción	Socialización
Mitzy Cine	octubre-enero	Se realizó un tiktok sobre un episodio importante de la biografía de un futbolista.	Nacido de la Copa Mundial de Fútbol de 2022 se determinó crear un tiktok que tuvo como base la biografía literaria, la creación de un guion y diferentes investigaciones.	Proyección de los videos con toda la comunidad escolar durante el receso.
Huevitos F.C.	enero	Se realizó una crónica literaria del torneo deportivo celebrado entre los estudiantes.	Los estudiantes celebraron un torneo de fútbol, basquetbol y voleibol con el propósito de narrar por medio de una crónica literaria el momento vivido.	Exposición de fotos del torneo Huevitos F.C. por medio de un museo en la biblioteca escolar a padres de familia.

Un proyecto con muchos huevos	febrero-abril	Se realizó un álbum con imágenes de los huevos cuidados por los estudiantes con narraciones de los momentos más significativos.	A partir del cuidado de un huevo por una semana y el desarrollo de dos juegos extremos se creó un álbum con narraciones sobre las fotos posteadas.	Tendedero de álbumes en el patio de la escuela para los compañeros y docentes.
Brazzino 777	mayo-junio	Se realizaron leyendas de aspectos relacionados con los juegos de mesa.	Posterior a jugar distintos juegos de mesa y leer diferentes ejemplos de leyendas cada estudiante escribió una leyenda original con su guion correspondiente para presentarlas en el teatro guiñol.	Presentación de las leyendas por medio del teatro guiñol a los padres de familia en el audiovisual.

Fig. 17. Registro de proyectos de acción.

Durante los proyectos de acción se realizaron diversas lecturas en cuanto a las necesidades del propósito, para ello la siguiente tabla que agrupa los títulos en orden de uso y el tipo:

Título del texto	Tipo de texto
Umbrella	Cortometraje
Cempasúchil	Cortometraje
I see you	Cortometraje
Caperucita roja	Cuento
Pocahontas	Biografía literaria
El mundial del 58	Biografía literaria
La noche de Tlatelolco	Crónica literaria
Código de ética de los servidores públicos de la Administración Pública Federal	
Código de conducta de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte	
Taquicardia de a dos	Crónica literaria
La noche de Tlatelolco	Crónica
El sombrero que buscaba una cabeza	Cuento
El aplastamiento de las gotas	Poesía
Ella y la noche	Cuento
Instrucciones para subir una escalera	Poesía
Tú and Ted	Historieta
El enemigo	Cuento

La mujer caníbal	Leyenda
La vida secreta de los objetos	Cuento
La caja de Pandora	Mito
El que no creía en todos los santos	Leyenda

Fig. 18. Tabla de textos leídos en los proyectos de acción.

Posteriormente, durante los proyectos de acción, se realizó la escritura de distintos textos en cuanto a las necesidades de los estudiantes, a la educación literaria y a los proyectos de acción realizados en el ciclo escolar 2022 - 2023. Dichos textos son:

Proyecto 1	Proyecto 2	Proyecto 3	Proyecto 4
Guion de cortometraje.	El rey dice...	Historietas.	La vida de un objeto.
Historia de una pintura.	Código de conducta.	Narraciones.	Leyendas de los juegos de mesa.
Biografía literaria.	Reglamento.		Invitaciones.
Cartas formales.	Instrucciones para...		Leyendas.
	Un libro huele a...		

Fig. 19. Número y descripción de los proyectos de acción.

7. Resultados y reflexiones

En este apartado se presentan los instrumentos de evaluación resueltos para dar pie al análisis de los datos durante la Intervención Pedagógica y así poder identificar la medida en que se logró atender el problema delimitado con anterioridad al desarrollo. La educación literaria en combinación con la propuesta pedagógica de Pedagogía por Proyectos se puede observar desde la escala estimativa de evaluación literaria, las listas de cotejo y el cuadro recapitulativo.

Cabe resaltar que los estudiantes echaron mano de sus criterios para la conformación de las listas de cotejo; para el cuadro recapitulativo se hicieron las observaciones pertinentes de manera aleatoria cuando los estudiantes se disponían a leer de forma libre o impuesta. En el caso de la escala estimativa de evaluación literaria los resultados surgieron de la autoevaluación de los estudiantes.

a. Escala estimativa de evaluación literaria

El siguiente instrumento muestra la autoevaluación hecha por los estudiantes de las 10 habilidades relacionadas con la educación literaria. Cada habilidad se valora en un rango del 1 al 5, siendo 1 el menor nivel de desarrollo de cada rubro y 5 el valor

máximo de desarrollo de dicha habilidad. Como se puede observar, la escala de colores y numérica que predomina es el 3, 4 y 5; siendo al final el número 3 el que sobresale, seguido por el 4 y por último el 5. El valor de desarrollo en cada una de las habilidades es 1, priorizando entonces que se han desarrollado lo suficiente para no considerarse bajos en sus niveles de competencias literarias.

		Identifico o relaciono aspectos de los textos literarios con temas.	Distingo lo relevante e irrelevante para apropiarme de lo más importante	Analizo el texto literario antes, durante y después de leerlo.	Identifico la función y finalidad de cada uno de los textos literarios	Cuando leo, se activan o activan mis conocimientos y	Comprendo lo que el texto literario pretende expresar.	Interpreto el propósito y finalidad de las acciones de los personajes	Reconozco el ambiente en el que se desarrolla la historia de una	Expreso lo que pienso sobre el contenido del texto literario.	Creo mis propios textos a partir de los textos anteriores.
1	Isaac	3	1	3	4	1	5	2	2	3	5
2	Jesús	4	3	5	4	3	5	4	5	4	2
3	Marco	3	3	3	4	5	4	4	5	3	2
4	Patricio	3	3	5	4	3	4	3	3	4	5
5	Aura	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4
6	Marcel	3	3	2	4	4	4	3	3	2	2
7	Ailin	2	2	4	3	5	4	3	3	3	3
8	Daniela	3	3	5	4	3	4	3	5	5	5
9	Belen	3	1	3	3	1	1	2	1	3	3
10	Lulú	3	4	4	3	5	4	2	3	3	4
11	Miguel	4	4	3	5	5	5	5	5	5	3
12	Mauricio	4	3	5	2	4	4	3	5	1	2
13	Fernando	2	1	4	2	4	2	3	4	3	5
14	Esmeralda	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5
15	Ian	5	5	4	4	4	4	5	5	3	4
16	Erich	2	4	3	2	2	3	4	4	3	4
17	Uriel	5	5	3	2	4	5	5	5	3	5
18	Santiago	1	5	4	4	4	4	5	3	4	2
19	Victor	1	3	2	1	4	3	2	5	2	1
20	Amy	1	2	2	1	1	2	3	2	1	1
21	Johan	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5
22	Leonardo	3	4	3	4	4	5	5	5	3	3
23	Arturo	3	3	4	3	3	3	3	3	3	5
24	Emilio	3	3	4	4	2	3	3	5	3	1
25	Grecia	4	4	4	3	3	4	4	5	4	4
26	Layla	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3
27	Bárbara	1	1	4	2	3	5	4	5	3	1
28	Andrick	3	3	2	3	2	1	3	1	2	4
29	Frida	3	3	3	4	4	3	2	4	3	3
30	Katia	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3
31	Estef	2	2	4	3	3	4	2	5	1	5
32	Eder	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4
33	Mega	4	3	5	1	3	4	5	2	1	2
34	Deniss	2	4	5	4	3	2	5	3	2	3
35	Iker	1	4	3	1	1	4	5	4	3	4
36	Adriel	2	3	5	1	3	4	5	4	2	1

Fig. 20. Escala estimativa de la evaluación literaria.

b. Cuadro recapitulativo

Como base de la evaluación sumativa para evaluar la competencia: Opera las competencias literarias de forma eficiente para aumentar la comprensión de la literatura que justifique su valor en los programas y planes de estudio. Lleve a cabo la evaluación como agente hetero evaluativo en la observación de los estudiantes. Como se puede observar en el instrumento se evalúan criterios de la lectura que conllevan

A partir de lo descrito para los estudiantes fue importante valorar la presentación (título e imagen), así como los datos que toda biografía debe tener como: fechas, información general, profesional y privada. Uno de los indicadores arraigados de la vida académica que se estipulan fue la valoración de la ortografía, situación formal que se conservó hasta el último de los proyectos de acción.

En suma, después de la disposición de dichos criterios se utilizaron por cada uno de los equipos para ver la creación de sus compañeros y expresar sus observaciones de forma oralizada. Por último, la lista de cotejo se proporcionó a la docente para recuperar los datos y verterlos de forma general en el siguiente instrumento presentado.

¿Qué debo evaluar?	Sí	No
1. Tiene título	100%	
2. Tiene imagen	100%	
3. Menciona la profesión	100%	
4. Fecha de nacimiento	100%	
5. Ortografía	90%	10%
6. Información general de personaje	100%	
7. Historia profesional	100%	
8. Fuente de consulta	100%	
9. Logros	100%	
10. Fechas	100%	

Fig. 22. Lista de cotejo para evaluar la escritura de la biografía.

Con base en este instrumento se pueden observar algunas de las implicaciones de la educación literaria cómo la necesidad de combinar la lectura de literatura y la lectura literaria guiada para incentivar las interpretaciones personales. Cuando seleccioné los 2 textos anteriores que darían pie a la creación de la biografía fue de vital importancia preguntarse cuál sería el uso comunicativo, características y funcionamiento de la situación comunicativa que es un eje de selección estipulado por Carlos Lomas.

También, fue de vital importancia comprender que un buen lector competente debe sumar diferentes experiencias lectoras progresivas y por ello era necesario que prevalece el gusto e interés por un tema como el fútbol y otro tan cercano como

Pocahonta que es una de las obras infantiles más comerciales en el mundo infantil con la adaptación de Disney.

2) Historias de los tiktoks

Criterios	Sí	No
Explica dónde se desarrolla el relato	90%	10%
Explica cuándo se desarrolla la historia	80%	20%
Existe o se menciona más de un personaje	100%	
Hay un guion o diálogos	100%	
Se usan los signos de puntuación correctos	90%	10%
Ortografía	80%	
Buena formación del guion	100%	
Hay comprensión de la historia	100%	
Menciona datos del jugador	100%	
Se mencionan hechos importantes	100%	

Fig. 23. Lista de cotejo para evaluar las historias de Tik Tok.

Los criterios de selección de las obras antes mencionadas oscilaron en la época del año en que nos encontrábamos, siendo ésta Día de Muertos. Sumado a esto, se consideró el acercamiento que ya se tenía a la literatura infantil y juvenil con el cuento de caperucita roja, sin embargo, al optar por la versión original se intentó crear una atmósfera de impacto e interés por lo no conocido o mencionado en las proyecciones cinematográficas que ellos conocían desde niños y que ocasionaron una lectura y escritura más significativa.

Una vez observados estos dos instrumentos de evaluación se puede inferir que hubo un porcentaje muy alto en el cumplimiento de los indicadores debido a que se propició un sistema colectivo de trabajo hasta ese momento durante el proyecto de acción número uno. Incluso, después de aplicar diferentes estrategias de lectura literaria y las condiciones facilitadoras para el aprendizaje.

3) Crónica literaria

Aspectos por evaluar	Sí	No
1. El relato se cuenta en pasado.	100%	
2. Realiza descripciones de los hechos.	100%	
3. Utiliza diálogos.	100%	
4. Menciona la temporalidad de los hechos.	100%	
5. Utiliza nexos de tiempo variados.	100%	
6. Evita el abuso de muletillas.	100%	
7. Escribe los nombres de los participantes.	100%	
8. Evita me dijo, le dije y el “me” en general.	100%	
9. Los verbos están conjugados en pasado.	100%	
10. Narra la historia de principio a fin.	100%	

Fig. 24. Lista de cotejo para evaluar una crónica literaria.

En el caso del proyecto de acción número 2, intitulado Huevitos F. C., después de realizar las tareas, los responsables tuvieron que crear una crónica literaria individual que surgió a partir de la lectura del texto La noche de Tlatelolco, Taquicardia de a dos, Instrucciones para subir una escalera y El aplastamiento de las gotas, al igual que la producción cinematográfica Rojo amanecer.

Igual que las listas de cotejo anteriores, fue importante para los estudiantes establecer los aspectos a evaluar de su escritura, ellos consideraron importante incluir, además de los rasgos representativos de la crónica literaria como la temporalidad de los hechos, la narración de la historia de principio a fin, la descripción de los hechos y el relato en pasado, elementos que sumarían a su nivel de escritura como el evitar muletillas, la conjugación de verbos y el uso de nexos, pues era importante conservar un buen nivel de escritura.

Como se puede observar el grupo obtuvo el 100% de alcance en cada aspecto, debido a la constante revisión, entrega de observaciones y atención a las mismas para entregar la mejor versión de su crónica literaria.

4) Escribir una leyenda

Indicadores	Sí	No
Título original.	100%	
Escribe una narración incluyendo la estructura correspondiente (título, inicio, desarrollo y desenlace), la cual es coherente con lo planificado.	100%	
Escribe con letra clara y legible logrando que otros lectores entiendan fácilmente su escrito.	100%	
La narración es breve.	100%	
Aparecen pocos personajes.	100%	
Explica algún fenómeno natural, justifica alguna costumbre o simplemente entretiene.	100%	
Es una narración popular que cuenta un hecho real o fabuloso adornado con elementos fantásticos o maravillosos del folclore.	100%	
Es posible encontrar una descripción geográfica detallada	100%	
Incluye una precisa descripción de las características que poseen los personajes que se convierten en los protagonistas de la trama.	100%	
Incluyen una amplia variedad: héroes culturales que realizaron una hazaña especial, historias reales de personas que sobresalieron en vida por acciones realizadas, personajes fantásticos como duendes o gnomos, personas que han muerto y vuelven para recorrer este mundo, etc. cuya finalidad principal es la de reforzar los comportamientos aprobados por el grupo social.	100%	

Fig. 25. Lista de cotejo para evaluar la escritura de una leyenda.

En el último proyecto, se buscaba proyectar la experiencia de jugar juegos de mesa y obtener historias sobrenaturales de la experiencia. Para ello se utilizó una lista de cotejo para evaluar durante el proceso la escritura de leyendas. Se considero la escritura de la narración desde múltiples perspectivas: significado, propósito, uso y teoría narrativa. Cada indicador se estableció con base en las continuas revisiones por medio de la interrogación y el contraste de mitos y leyendas. En equipos se logró tener textos con títulos originales, una estructura coherente y breve, una narración que explicará un hecho sobre determinado en una región y personajes sobresalientes que viven en la realidad de cada estudiante.

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones del Proyecto de Intervención EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN LITERARIA EN ESTUDIANTES DE 2do. GRADO GRUPO "E", DE LA ESC. SEC. No. 150 "ÁNGEL SALAS BONILLA", DE LA ALCALDÍA COYOACÁN, CIUDAD DE MÉXICO en relación con propósitos, supuesto teóricos y preguntas de indagación planteadas con anterioridad.

- Interesar a los estudiantes de educación secundaria ha sido un reto porque las concepciones instrumentalistas de la literatura persisten en sus núcleos cercanos; además del menosprecio hacia lo que no es digital e inmediato y sobre todo por la falta de ejemplos lectores competentes que posean hábitos de lectura. Misma que son motivadas por la políticas públicas y educativas incluidas en los planes y programas de estudio que el gobierno federal pretende establecer desde la perspectiva globalizadora y capitalista.
- El docente sólo será mediador de las estrategias cuando esté dispuesto a compartir el liderazgo. Un líder escucha a quienes lo rodean para poder crear un proceso que beneficie a todas las partes involucradas, por eso los estudiantes deben saberse autónomos, libres de expresarse y de actuar durante cada fase de los proyectos e, incluso, responsable de las tareas, acciones y decisiones tomada en una vida democrática.
- Escuchar a los estudiantes en busca de diálogo e interacción será el vehículo más importante para desarrollar los proyectos en Pedagogía por Proyectos. Sobre todo, si se reconoce su valor dentro del aula y fuera de esta.
- Generar diferentes y variadas actividades de lectura que respondan a los gustos de los estudiantes generarán mejores ambientes de aprendizaje y experiencias literarias significativas.
- La educación literaria fue un Objeto de Estudio complejo que abarca todas las estrategias de lectura y escritura con respecto a la enseñanza de la lengua. Desde el vínculo del texto con el estudiantes, su comprensión, la generación de hábitos, el aprecio por lo que lee y los procesos de creación por medio de la escritura.
- La lectura constante de textos literarios permitirá apreciar diferentes culturas, aunque están en distintos espacios y tiempos.

- La vida cooperativa y democrática permitirá que los estudiantes desarrollen todas sus habilidades y capacidades literarias.
- Los balances y pausas dentro de los proyectos son necesarios, no sólo para observar cómo se está desarrollando el proyecto, también para aceptar los errores y modificar conductas de ambas partes, sin subordinaciones. Por lo que el docente mediador deberá ser flexible.
- La lectura literaria con base en el desarrollo de la educación literaria abarca más que sólo el hábito de la lectura y la escritura. Por su parte la escritura regular generara ambiente favorables para dejar progresivamente modelos canónicos estipulados por la enseñanza tradicionalista o la imposición de las lecciones impartidas por su entorno, por ejemplo, el uso del “Había una vez...”.
- Realizar valoraciones con datos duros es necesaria, sin embargo, inhibe el acercamientos voluntario y el aprecio hacia la literatura. Por otro lado, el contacto directo con el texto con estrategias adecuadas a la edad y nivel de los estudiantes podrá resolver los problemas generados.

REFERENCIAS

- **Bibliográfica**

Arreola, J. J. (1983), Confabulario. México: Fondo de Cultura Económica.

Ander-Egg, E. (1995). Introducción a las técnicas de investigación social. Buenos Aires: Colección política, servicios y trabajo social.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). La investigación biográfico – narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. España: FORCE.

Breton, A. (2003). Diccionario abreviado del surrealismo. Madrid: Ediciones Siruela.

Bruner, J. (1998). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Editorial Graó.

Cerrillo, P. (2016). El lector literario. México. FCE.

Chambers, A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. México: FCE.

Colomer, T. (2005). Andar entre libros. México: FCE.

Colomer, T. (2010). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. España: Editorial del cardo.

Condemarín, M. y Chadwinck, M. (2004). La escritura creativa y formal. Chile: Editorial Andrés Bello.

Delmiro Coto, B. (2002). La escritura creativa en las aulas. Barcelona: Graó.

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.

Faro Forteza, A. (2006). Películas de libros. España: Presa Universitaria de Zaragoza.

Freinet, C. (1974) Las técnicas audiovisuales. Barcelona: Laia.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.

González N. L. (2000). *La determinación de unas secuencias de aprendizaje en lengua y literatura*. En Lomas C. (2000) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. España: Paidós

Guber, R. (2011). La observación participante. En la etnografía. Método, campo y reflexividad. México: Siglo XXI.

Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula. Chile: Dolmen.

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Argentina: Ediciones Manantial.

Jurado, F., Lomas, C y Tusón, A. (2017). Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje. México: Editorial Aula de Humanidades, Red Lenguaje.

Kemmis, S. (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes.

Lomas C. (2000) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. España: Paidós

Lomas, C. (2014) La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. Barcelona: Octaedro.

Lomas, C. (2017). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. II.* Barcelona: Paídos.

Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Madrid: Pearson Educación.

Montenegro, L. (2015). *Aprendizaje efectivo de la lectoescritura: Una experiencia religiosa exitosa.* México: USAID-ILCE.

Münch, L. y Ángeles, E. (1996). *Métodos y técnicas de investigación.* México: Trillas.

Pennac, D. (2010). *Como una novela.* México: Grupo editorial Normel

Pérez Rocha, M. (2014). *Propuestas de acción para la transformación educativa.*

Pérez Villarreal, L. (2001). *Cine y Literatura Entre la realidad y la imaginación.* Ecuador: ABYA YALA.

Pimentel, A. (2005). *Relato en perspectiva.* México: Siglo XXI.

PISA, (2005), *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje.* México: Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Pujadas, J.J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Reyes, A. (1940). *La experiencia literaria.* México: FCE.

Riffaterre, A. (2000). *La ilusión de éfrasis.* Madrid: Arco.

SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica.* México, SEP.

SEP (2017). *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* México: SEP

SEP (2022). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. México: SEP.

Torres Santomé, J. (1998). Las razones del currículum integrado, Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid: Morata.

Trujillo Holguín, J.A. y García Leos, J.L. (coords.), Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación. México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

- **Hemerográfica**

Arias, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayo Pedagógicos*, (7), 51-68.

Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 62, 209-217.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Revista CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Enseñar Lengua. Comunicación, Lenguaje y Educación*. (9), 21-31.

Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003). *La investigación educativa en construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula*. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7 (1), 51- 68.

Contreras, R., Sánchez, G. (2006). Reseña histórica de la reforma del Estado. En Valdés, D., Carbonell, M. (Eds.), Segundo Congreso Nacional sobre la Cultura de

la Legalidad e Informática Jurídica. La reforma del Estado mexicano. (1- 28). México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.

Corzo Toral, J.L. (1983). *La escritura creativa Teoría y práctica de la escuela Barbiana*. Madrid: Ediciones Anaya.

Delgado, F. (2001). *Paradigmas y retos de la investigación educativa*. México: Universidad de Los Andes, Mérida.

Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 17-41.

Díaz, A., Inclán, C., (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 17-41.

Ducoing, P. (2018). Rutas de las reformas de educación básica en México. En Ducoing, P. (Ed.), *Educación básica y reforma educativa (29-50)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fandiño, G. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

García – Vera, N. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 685-707.

Latorre, A. (2012). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.

Lemus, R. (2017). *La nación está en otra parte: cultura y neoliberalismo en México (1997- 1996)*. Estados Unidos: Fondo Nacional de Cultura.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. II. Barcelona: Paidós.

Lomas, C., Colomer, T., Nussbaum, L., Osorio, A., Tusón, A. (1996). La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria. Barcelona: Editorial Horosori. *México: uso y coordinación*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 847-898.

Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33.

Moreno Verdulla, A. (1998). *Literatura infantil Introducción en su problema, su historia y su didáctica*. Cadiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Moreno, P. (1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Revista Perfiles Educativos*. 1 (67), 3-8.

Novelli, C., Gómez, J. (2011). Cine, competencias comunicativas y ciudadanía plena. *Revista Olhar de professor*, Ponta Grossa, 14(1), 41-62.

SanMiguel, P. (2017). Influencers: ¿una profesión aspiracional para millennials? *Revista de estudio de juventud*, 118, 129-144.

SanMiguel, P. (2017). Influencers: ¿una profesión aspiracional para millennials? *Juventud: nuevos empleos emergentes*. *Revista estudios de juventud*, 9 (118), 129-144.

Suárez, D, Ochoa, L. y Davila, P., entre otros (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares, en *Entre Maestr@s*. *Revista para maestr@s de educación básica*, 16 (6).

Suárez, D. H. y Ochoa L. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares en *Revista Entre maestros*. México: UPN, 16, 73-87.

Torres, J., Vargas, G. (2010). *Competencias en educación, ¿Lo idóneo para un país como México?* México: Editorial Torres Asociados.

UNESCO. (1993). *Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*, Santiago de Chile.

Vicente, S. (2008). El rol de la imagen en el mundo contemporáneo. *Revista Huellas, Búsquedas en Artes y Diseño* (6), 68 – 75.

Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 28 (9).

- **Digitales**

CONACYT, (2021). *Becas CONACYT nacionales 2021*. México: CONACYT. Consultado en 24 de abril de 2021 en https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/becas_nacionales/conv_abiertas_becas_nal/CONVOCATORIA_BECAS_CONACYT_NACIONALES_2021_VF.pdf

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid y París: Grupo Santillana/UNESCO. Consultado el 13 de marzo de 2022 en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Drees-Gross, F. y Zhang, P. (2021). *El escaso acceso digital frena a América Latina y el Caribe ¿Cómo solucionar este problema?* Consultado el 28 de octubre de 2023. [https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/el-escaso-acceso-digital-frena-america-latina-y-el-caribe-como-solucionar-este#:~:text=En%20la%20actualidad%2C%20menos%20del,siendo%20bajos%20\(37%20%25%20\).](https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/el-escaso-acceso-digital-frena-america-latina-y-el-caribe-como-solucionar-este#:~:text=En%20la%20actualidad%2C%20menos%20del,siendo%20bajos%20(37%20%25%20).)

Friedman, M. (2001): *Privaticemos las escuelas*. Consultado el 13 de noviembre de 2021 en: http://www.elcato.org/educ_friedman.html

González, T. (2014). Pedagogía por Proyectos. Un camino formativo entre docentes y estudiantes. Consultado el 13 de noviembre de 2021 en: <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/92-pedagogia-por-proyectos-un-camino-formativo-entre-docentes-y-estudiantes>

Grande-López, V. (2019). El cortometraje como vehículo de comunicación para la inclusión social. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la Cultura y el Territorio*, (20). Consultado el 28 de octubre de 2023 en: <https://doi.org/10.25267/Periferica.2019.20.31>.

Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente [versión electrónica]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 15 (1), 51-60. Consultado el 28 de octubre de 2021 en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004>

Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. Consultado el 3 de junio de 2011. Leer.es. Portal de recursos educativos, página web del Ministerio de Educación y Formación profesional. https://leer.es/wpcontent/uploads/2021/07/art_prof_educacionliterariatic_felipezayas.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Formato de diario de campo.

Diario de Campo

Nivel educativo: _____

Grupo: _____ No. de alumnos: Mujeres _____ Hombres _____ Fecha: _____

Lugar de intervención (ubicación): _____

No. de sesión de la intervención: _____

Tema o práctica por desarrollar: _____

Hora: _____ Periodo de observación: _____

Descripción de lo observado	Interpretación

Anexo 2. Condiciones facilitadoras: Organización del aula. Formación en círculo en el salón de clases y formación de U en la biblioteca escolar.



Anexo 3. Condiciones facilitadoras: Paredes textualizadas. Instalación del primer cuadro de cumpleaños.



Anexo 4. Cuestionario para estudiantes

**ESCUELA SECUNDARIA DIURNA "ÁNGEL SALAS BONILLA" No. 150 T. M.
PRIMER GRADO
CUESTIONARIO (ENCUESTA) PARA ESTUDIANTES**

El objetivo del cuestionario es conocer sus percepciones con relación a la educación literaria. La información es confidencial, por lo que apelo a su sinceridad para responder. Gracias anticipadas.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Sexo: [H] [M]

Fecha: Día [] Mes [] Año []

Edad: [11] [12] [13]

Delegación dónde vives: []

II. DATOS DEL TEMA

Marca sobre con una [x] la respuesta que corresponda con tus preferencias y responde lo que se te pide sobre las líneas.

1. Para ti, ¿Qué es literatura?

2. ¿Te interesa la literatura? [Si] [No]

3. ¿Es necesaria la literatura en tu vida? [Si] [No]

¿Por qué?

4. ¿Lees con tu familia? [Si] Especifica con quién o quiénes: _____ [No]

5. ¿Si leyeras literatura cambiaría algo en tu vida? [Si] [No]

¿Por qué?

6. ¿Hay libros en tu casa? [Si] ¿Cuántos? Aprox. _____ [No]

7. ¿En que formato prefieres consultar un texto? [Digital]. [Impreso]. [Audio]

Marca con una equis [x] la casilla que corresponda con tus preferencias, puedes escoger más de una opción.

8. ¿Con que frecuencia adquieres alguno de los siguientes tipos de texto?	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Siempre	¿Por qué?
Revistas					
Historietas o comics					
Manga					
Novelas					
Cuentos					
Poesía					

9. ¿Cuál de los siguientes textos recuerdas haber leído?, ¿Por qué?	Sí		No
	Gusto personal	Obligación	
Novelas			
Cuentos			
Leyendas			
Mitos			
Ensayos			
Fábulas			
Obras de teatro			
Poemas			

10. Alguno de los textos que sí leíste ¿te ayudó o aportó en algo?, ¿En qué?

11. ¿Con que frecuencia visitas algunos de los siguientes lugares?	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Siempre	¿Por qué o para qué?
Bibliotecas					
Librerías					
Museos					
Teatros					
Iglesias					
Cine					
Parques					
Sitios arqueológicos					

12. ¿Realizas alguna actividad fuera de la escuela?

[Sí]

[No]

¿Cuál?: _____

13. Además de la escuela, ¿Has asistido a algún evento cultural o literario?, ¿Cuál?, ¿Dónde?

Anexo 5. Cuestionario para docentes y directivos

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA "ÁNGEL SALAS BONILLA" NO. 150 T.M.

PRIMER GRADO

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

El objetivo del cuestionario es conocer sus percepciones con relación a la educación literaria. La información proporcionada debe ser verdadera, por lo que le solicitó leer con mucha atención, asegurándose que ningún dato proporcionado será difundido.

1. Para usted, ¿Qué es literatura?

2. De acuerdo a sus consideraciones, ¿Para qué sirve la literatura?

3. ¿Por qué es importante que los NNA se acerquen a la concepción literaria?

4. Según su bagaje, ¿Qué es la educación literaria?

5. ¿Cómo aborda los textos literarios en su asignatura?

6. A partir de su trayectoria, ¿Cómo se ha tratado a la literatura en los planes y programas de estudio promovidos?

6.1. ¿Qué opinión o comentario tiene hacia ese tratamiento?

Instrumento elaborado por Mitzy Zylltzel Paredes Galván

Marque con equis [X] el cuadro con la opción (es) que correspondan con su forma de pensar y conducirse como docente.

7. ¿Con base en que selecciona los contenidos y los textos literarios?

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Planes y programas. | <input type="checkbox"/> Gustos de los alumnos. | <input type="checkbox"/> Género. |
| <input type="checkbox"/> Gustos personales. | <input type="checkbox"/> Extensión. | <input type="checkbox"/> Contenido del texto. |
| <input type="checkbox"/> Dificultad. | <input type="checkbox"/> Contexto. | <input type="checkbox"/> Otro: _____ |
| | <input type="checkbox"/> Tema. | |

8. ¿Facilita el acceso a las experiencias literarias? Sí No
9. ¿Trabaja en la adquisición de hábitos literarios con los estudiantes? Sí No
10. ¿Desarrollar competencias literarias en su asignatura? Sí No
11. En lo personal, ¿Opina o comenta sobre lo que lee? Sí No

11.1. ¿A quién o con quienes lo hace?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Amigos | <input type="checkbox"/> Compañeros de trabajo |
| <input type="checkbox"/> Familiares | <input type="checkbox"/> Otro (s): _____ |

12. ¿Qué tipos de textos acostumbra leer?

- | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Novelas | <input type="checkbox"/> Revistas | <input type="checkbox"/> Otros: _____ |
| <input type="checkbox"/> Cuentos | <input type="checkbox"/> Historietas | |
| <input type="checkbox"/> Periódicas | <input type="checkbox"/> Poesía | |

13. ¿Cuáles le gustan más? _____

14. ¿Cuántos libros literarios lee al año? (Escriba un número) _____

15. ¿Qué tipo de formato prefiere al leer un texto literario?

- | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Impreso | <input type="checkbox"/> Digital | <input type="checkbox"/> Audia |
|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|

16. ¿Qué objetivos debe tratar la educación literaria con los estudiantes?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Hábitos de lectura literaria | <input type="checkbox"/> Conocimiento de los autores literarios |
| <input type="checkbox"/> Análisis de los textos literarios | <input type="checkbox"/> Historia de la literatura |
| <input type="checkbox"/> Competencia lectora literaria | <input type="checkbox"/> Estímulo de la escritura literaria |
| <input type="checkbox"/> Conocimientos de las obras literarias | <input type="checkbox"/> Composición lingüística |
| <input type="checkbox"/> Otro(s): _____ | |

7. Para usted, ¿Qué consideraciones constituyen a un buen lector?

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> Sabe cómo funciona la comunicación literaria en la sociedad. |
| <input type="checkbox"/> Experimenta la relación entre la experiencia literaria y la experiencia personal. |
| <input type="checkbox"/> Conoce algunos temas y formas propias de los principales géneros literarios. |
| <input type="checkbox"/> Expresa sus valoraciones como argumentaciones coherentes. |

Instrumento elaborado por Milzy Zyllizel Paredes Galván

Anexo 6. Estudio socioeconómico

**ESCUELA SECUNDARIA DIURNA "ÁNGEL SALAS BONILLA" No.150 T.M.
PRIMER GRADO
ESTUDIO SOCIOECONÓMICO**

El objeto de este estudio es obtener algunas referencias sobre su contexto. La información proporcionada no será difundida, por lo que apelo a su sinceridad para responder. Gracias anticipadas.

Marque con una [x] el círculo que corresponda a sus características.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

¿Quién responde el estudio? Padre Madre Tutor

ZONA DE PROCEDENCIA

Col. Avante Col. Educación Deleg. Coyoacan Deleg. Iztacalco
 San Fco: Culhuacán Iztapalapa Deleg. Tlahuac Deleg. Xochimilco

II. DATOS PERSONALES

¿Cuánto tiempo le toma llegar a su hija(o) a la escuela?

Menos de 15 minutos De 1:15 a 2 horas De 1 hora a 1:15 horas
 De 16 a 30 minutos Más de dos horas

¿Quién o quiénes son los proveedores del hogar?

De ambos padres De los abuelos Del padre
 De la madre Otro(s)

III. CONSTITUCIÓN FAMILIAR

¿Quiénes conforman su núcleo familiar?

NOMBRE DEL INTEGRANTE	EDAD	PARENTESCO	OCUPACIÓN

IV. MATERIALES

¿En qué medida considera que cuenta con los siguientes apoyos para los estudios de su hija (o)?

	Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Recursos para transporte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos para actividades recreativas y culturales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Libros de consulta general.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinero suficiente para comer en la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinero suficiente para los materiales que soliciten los maestros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Señale el número de los siguientes aparatos con los que cuenta en casa (en caso de no tener marca cero).

Aparatos	0	1	2	3	4+
Televisores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computadoras personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teléfonos celulares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿En qué se transporta su hija(o) para llegar a la escuela?

- | | |
|--|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Transporte público | <input type="radio"/> Caminando |
| <input type="radio"/> Automóvil | <input type="radio"/> Bicicleta |
| <input type="radio"/> Taxi | <input type="radio"/> Otro: _____ |

¿Cuántos libros tienen en casa? (Escriba un número aproximado) _____

Dentro de ese número de libros, ¿Cuál de los siguientes textos se pueden encontrar en casa?

- | | | | |
|-----------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|
| Libros de texto | <input type="radio"/> | Libros especializados | <input type="radio"/> |
| Revistas | <input type="radio"/> | Enciclopedias o diccionarios | <input type="radio"/> |
| Novelas | <input type="radio"/> | Antologías literarias | <input type="radio"/> |
| Cuentos | <input type="radio"/> | Ensayos | <input type="radio"/> |
| Otro(s): | | | |

¿Hace cuanto adquirió alguno de estos textos? Hace días Hace semanas Hace meses Hace años

- | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Novelas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Periódicos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Poesía | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ensayos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Obras de teatro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Revistas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mitos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Leyendas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Cuentos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

¿Con qué frecuencia asiste a alguno de estos lugares? Nunca Casi nunca Algunas veces Regularmente Siempre

- | | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Bibliotecas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Librerías | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Museos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Teatros | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Cine | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Parques | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sitios arqueológicos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

De los lugares anteriores
¿Alguno está cerca de su hogar?, ¿Cuál?
¿Qué beneficios le aporta o ha aportado?
¿Sería necesario prescindir de alguno de ellos?, ¿Por qué?

Anexo 7. Cuestionario para padres de familia

**ESCUELA SECUNDARIA DIURNA "ÁNGEL SALAS BONILLA" No.150 T.M.
PRIMER GRADO
CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA**

El objetivo del cuestionario es conocer sus percepciones con relación a la educación literaria. La información proporcionada debe ser verdadera, por lo que le solicitó leer con mucha atención, asegurándose que ningún dato proporcionado será difundido.

1. Para usted, ¿Qué es literatura?

.....
.....

2. De acuerdo a sus consideraciones, ¿Para qué sirve la literatura?

.....
.....

3. Hasta ahora, ¿Qué función ha tenido la literatura en su vida?

.....
.....

Marque con equis [X] el cuadro con la opción(es) que correspondan con su forma de pensar, puedes seleccionar más de una respuesta en algunas preguntas.

4. ¿Considera importante que su hija (o) se acerque a la literatura?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
5. ¿Desarrolla competencias literarias en casa con su hija(o)?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
6. ¿Facilita el acceso a la literatura a su hija (o)?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
7. En lo personal, ¿opina o comenta sobre lo que lee?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
8. ¿Las experiencias que ha tenido con la literatura han sido positivas?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

9.1. ¿Cuál es el motivo su respuesta anterior?

.....
.....

10. ¿En qué tipo de formato prefiere consultar un texto literario? Impreso Digital Audio

11. Para usted, ¿Qué consideraciones constituyen a un buen lector literario?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sabe cómo funciona la comunicación literaria en la sociedad. | <input type="checkbox"/> Expresa sus valoraciones como argumentaciones coherentes. |
| <input type="checkbox"/> Experimenta la relación entre la experiencia literaria y la experiencia personal. | <input type="checkbox"/> Es susceptible al debate. |
| <input type="checkbox"/> Conoce algunos temas y formas propias de los principales géneros literarios. | <input type="checkbox"/> Posee información sobre aspectos literarios. |
| <input type="checkbox"/> Otro(s): | |

7. Cuando lee, ¿Con quién o quiénes lo hace?

- Solo En familia De ambas formas
 Otro(s):

8. Cuando escucha leer a su hijo, ¿Qué puede mejorar?

- | | | |
|------------------------------------|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Velocidad | <input type="checkbox"/> Fluidez | <input type="checkbox"/> Comentarios |
| <input type="checkbox"/> Dicción | <input type="checkbox"/> Comprensión | <input type="checkbox"/> Análisis |
| <input type="checkbox"/> Volumen | <input type="checkbox"/> Interpretación | <input type="checkbox"/> Nada |
| <input type="checkbox"/> Otro(s): | | |