SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094, CENTRO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

T E S I S

EL FOMENTO A LA LECTURA A TRAVÉS DE TEXTOS RECREATIVOS BAJO UN AMBIENTE DEMOCRÁTICO EN LOS NIÑOS DE 4° GRADO DE PRIMARIA

QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA,
CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA
Y RECREACIÓN LITERARIA

PRESENTA

MARCELINO DE JESÚS FLORES NARANJO

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. CLAUDIA MARTÍNEZ MONTES

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2023

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 15 de junio de 2024

LIC. MARCELINO DE JESUS FLORES NARANJO

P R E S E N T E

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

EL FOMENTO A LA LECTURA A TRAVÉS DE TEXTOS RECREATIVOS BAJO UN AMBIENTE DEMOCRÁTICO, EN LOS NIÑOS DE 4° GRADO DE PRIMARIA

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

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

S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ
DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

*TPG*jjcc*

AGRADECIMIENTOS

A Maura López Cuarto, Roberto López Cuarto,
Cristal, Xóchitl y María Lizeth y
Dolores Arizbeth Flores Hernández
por su presencia en mi vida.

A las compañeras y compañeros del posgrado,
por sus observaciones a este trabajo.

A las maestras y maestros:
María Eugenia Momoko Saito Quezada,
Anabel López López,
Javier Lazarín Guillén,
Leticia Juárez Lorencilla
por sus observaciones y aportaciones.

Este trabajo también va dedicado
a mi directora de tesis,
la Mtra. Claudia Martínez Montes,
quien ha sido una excelente colaboradora
y ha hecho que el trabajo se realice.

De manera especial, y considerando mis creencias,
agradezco a Dios,
a mi madre, abuela
y mi tía materna por haberme forjado
como la persona que soy en la actualidad;
mis logros se los debo a ustedes, incluyendo este.
Les doy mi trabajo en ofrenda por su amor y paciencia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN _____ 8

I. EL DOCENTE EN UN CONTEXTO CAMBIANTE

A. Política educativa y el fomento a la lectura _____ 12
1. Una educación establecida _____ 15

B. Reformas en la educación. Continuidad del sentido de la interpretación 20
1. La intención: solidez al implantar competencias en preescolar (2004) _ 21
2. La búsqueda de la calidad educativa (2006) _____ 22
3. Continuidad de las competencias en Educación Primaria (2009) _____ 23
4. La articulación en educación primaria y operatividad didáctica _____ 24
5. Transversalidad: temas de relevancia social _____ 25

II. LA LECTURA DE TEXTOS RECREATIVOS EN EL AULA POR NIÑOS DE 4° GRADO DE PRIMARIA

A. Visualizando y análisis del problema _____ 28
1. Conociendo para la intervención _____ 30
2. Selección de los sujetos participantes _____ 31
3. Conociendo a los protagonistas a través de los instrumentos _____ 32
4. La sistematización analítica de los datos hallados _____ 42
5. Averiguando el desenlace _____ 43

B. Referentes metodológicos para la intervención _____ 45
1. La práctica a través del enfoque biográfico-narrativo. La narración: un medio _____ 45
2. Técnicas e instrumentos ocupados en la documentación biográfico-narrativa _____ 47

III. SOPORTE TEÓRICO SOBRE FOMENTO A LA LECTURA

A. Revisión de antecedentes cercanos al tema problema _____ 50
1. Un espacio para leer y recrear literatura y medios _____ 50
2. Desde una escuela _____ 52
3. Desde las comunas _____ 53
4. La Cachilo en las escuelas _____ 54
5. Leer es vivir y tendiendo puentes _____ 55

B. El proceso enseñanza-aprendizaje desde otro ángulo y elementos teóricos sobre el fomento a la lectura _____ 57
1. Fomento a la lectura recreativa _____ 57
2. El hábito lector _____ 67
3. Leer en un mundo en constantes cambios _____ 71

C. Una propuesta didáctica revolucionaria _____75
1. ¿Pedagogía por Proyectos? ¿Qué es? _____ 75

IV. UN DISEÑO PARA PROPICIAR EL FOMENTO

A. El área que nos corresponde _____84
1. Los protagonistas y la contextualización _____ 84
2. La postura del docente _____ 85

B. La planificación de la intervención _____85
1. Procedimiento de la intervención _____ 85
2. Competencias a desarrollar y elaboración de indicadores: _____ 86
3. Especificación del diseño de la intervención (proyecto didáctico del docente)_____ 87
4. Evaluación y Seguimiento _____ 96

V. UN ESPACIO MARAVILLOSO

A. El acontecer del trayecto _____100
1. 1er. episodio. Recorriendo el camino _____ 100
2. 2° Episodio La Intervención_____ 106
3. 3er. Episodio: Miel sobre hojuelas _____ 113

B. Informe general _____118
1. El contexto y el diagnóstico_____ 118
2. Metodología pedagógica de la mediación _____ 119
3. Desarrollo de la intervención_____ 120
4. Resultados _____ 122

CONCLUSIONES _____128

REFERENCIAS _____132

ANEXOS _____136

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, se están suscitando una serie de cambios vertiginosos que han venido a trastocar la educación en los diversos sistemas educativos de los distintos países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El Banco Mundial (BM) y la OCDE, instrumentos de las transnacionales, se han convertido en los principales actores políticos, decididos a ejercer su influencia en las políticas nacionales y en su evaluación (Rizvi, Fazal y Lingard Bob, 2013:47), buscando la globalización de sus economías. Lo único que se busca es satisfacer las necesidades de la clase dominante.

Así, si los sistemas educativos de los diversos países se dejan llevar por las presiones de la OCDE, lo único que se estarían formando son consumidores en lugar de ciudadanos reflexivos, críticos y propositivos. Argüelles (2009:71) afirma que “las instituciones escolares no venden educación sino diplomas y la escolaridad está basada en una meritocracia que no prepara para la vida, sino tan solo para la competencia laboral. Por tanto, los planes y programas de estudio no responden a las necesidades de un país y mucho menos a los estudiantes sino a políticas de mercado. Eso incluye el que las escuelas están formando sujetos irreflexivos, sin capacidad de discernir los verdaderos propósitos de los textos que lean.

Parte, en las evaluaciones del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), México es identificado como un país de no lectores, por lo que en su educación básica ha implementado la estrategia de la lectura veloz; la intención es minimizar esta problemática, obviamente, que esta recomendación es de la clase dominante a través de la OCDE, no obstante, esta estrategia se encuentra encaminada a la formación de sujetos pasivos, irreflexivos y acríticos. Ribeiro (2004:169), dice que “con la estrategia de la lectura veloz se impone la memorización en lugar de la reflexión, repetición mecánica de una fraseología exterior en lugar de procesamiento de un razonar fundamentado y propio, repetir no pensar, obedecer no proponer y, menos aún discrepar”.

Asimismo, es preciso mencionar que el avance de la ciencia y la tecnología, exige y demanda que los sujetos del siglo XXI sean capaces de interactuar y desenvolverse en los diversos contextos socioculturales, por lo que los sistemas educativos, tienen el desafío de formar ciudadanos lectores y productores de textos.

Por lo anterior, es importante que los estudiantes lean diversos tipos de textos, no solamente en libros, sino también en los diversos soportes tecnológicos para poder dar respuesta a las demandas de la sociedad, ya que de lo contrario estarán en una clara desventaja cultural. Cassany (2013:55) dice que “los discursos neutros, objetivos o desinteresados no existen” por lo que los discentes al leer deben ser capaces de interpretar y de identificar la ideología para evitar ser manipulados.

Bajo esta premisa, parte este trabajo, que busca la importancia de fomentar el gusto y hábito lector en los estudiantes en un ambiente cooperativo, afable y de aprendizaje, que hace el esfuerzo de formar niños lectores sin dejar de lado por su estrecha vinculación la producción de textos auténticos derivados de los proyectos.

Es así como en el capítulo uno, se aborda el contexto problematizador y se hace un recorrido por las políticas educativas desde el ámbito internacional para aterrizar en las reformas educativas a escala nacional, las cuales de alguna manera obligan a que las escuelas sean formadoras de ciudadanos lectores y productores de textos.

En el capítulo dos, se visualiza la situación problemática sobre la cual se llevó a cabo la intervención pedagógica cuyos resultados arrojados reflejan la falta del hábito lector en los sujetos, debido a varios factores causales que no favorecen este consumo cultural. Por lo que el objetivo de la intervención fue que los estudiantes lean textos recreativos y produzcan textos completos y auténticos en situaciones de uso reales.

En el capítulo tres, se muestra el estado del arte cuyas investigaciones o textos dan a conocer los procesos sobre la formación de sujetos lectores y productores de

textos, asimismo señala la fundamentación teórica metodológica para el desarrollo de la intervención.

En el capítulo cuatro, se puntualiza el desarrollo de la intervención, los propósitos, las competencias a desarrollar, así como los indicadores a alcanzar.

Finalmente, el capítulo cinco se refiere al relato de la intervención, conformado por tres episodios, el informe general y los resultados. Asimismo, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos.

Gracias al proyecto de intervención y tras su análisis, se deduce que en el fomento del hábito lector es fundamental que las personas que lo llevan a cabo consideren las necesidades e intereses de los educandos, lo anterior con la finalidad de dar respuesta a la problemática detectada. En este proyecto de intervención luego de aplicar las estrategias que sugiere la *Pedagogía por Proyectos,* se obtuvieron resultados óptimos, los estudiantes comenzarón por solicitar libros préstados a domicilio en la biblioteca del aula, y en las públicas. No obstante, se requiere más investigación en el tema que coadyuve a mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes.

La bibliografía de los diversos autores es para los lectores que deseen encontrar información de utilidad en torno al tema del fomento del hábito lector. Este documento propone una puerta de entrada en el fomento del hábito lector, a fin de que contribuya a desarrollar en las aulas, estrategias para la formación de niños lectores y escritores de textos completos y auténticos en situaciones de uso reales.

I. EL DOCENTE EN UN CONTEXTO CAMBIANTE

En este capítulo se abordan los elementos contextuales que permitieron visualizar la problemática sobre la que se llevó el desarrollo de la intervención. En el contexto actual existen constantes cambios políticos, sociales y económicos, que han venido a trastocar a los sistemas educativos de las naciones, estos han tenido que sufrir ciertas reformas con la finalidad de responder a las características de los tiempos que corren, aún en este momento. Es decir, se quiera o no, hay un sometimiento a las reglas que establecen las economías, detenerse en la localidad, pareciera que atenta con la sobrevivencia y el desenvolvimiento adecuado.

A. Política educativa y el fomento a la lectura

En estos tiempos de transición, conocidos como la era de la información, del conocimiento, de la imagen, del *software*, los estudiantes deben contar con los elementos y/o herramientas necesarias para afrontar las diversas situaciones problemáticas del mundo globalizado, es decir, deben leer y saber interactuar con los distintos tipos de texto en los más diversos soportes, pues la lectura es el medio a través del cual el individuo se brinda la oportunidad de ampliar su visión sobre el mundo en el que vive.

Agustín Fernández Paz (2002: 86), refiere que la lectura ayuda a entender el mundo y a entenderse así mismo el ser humano, ayuda a ser personas más tolerantes, solidarias, críticas, auténticas y más libres. Por tanto, la lectura permite al estudiante pensar y ser más coherente, más crítico y no seguir ciegamente la ideología de la clase dominante y plantear discrepancias con sus políticas hegemónicas. Esta sería una de las razones por las que hay que fomentar la lectura. Por otra parte, Juan Farias (2002:73-74) afirma que “en los tiempos que corren y son del proceso de globalización, el que no lee será dominado por el demagogo, la artimaña del publicista, el énfasis del intolerante y cualquiera de tantas plagas que amarran a tantos en beneficio de unos pocos”.

También José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni, (2000:10) refieren que “el proceso de la globalización va mucho más allá de los aspectos financieros y comerciales, para ubicarse también en el campo de la cultura, de la política y sobre todo de las comunicaciones, que está impactando también los procesos educativos al favorecer un mayor flujo de información que puede ser utilizado en la formación de los alumnos, de los docentes y del público en general”.

Aquí, cabría preguntarnos entonces ¿qué es la globalización?, o ¿qué es un mundo globalizado? Es un fenómeno social que ha traído consigo un conjunto de procesos encaminados a generar una sociedad única, que si bien ha originado oportunidades y beneficios para los individuos, también, es cierto que ha provocado grandes problemas sociales como el desempleo, la migración de sujetos a los grandes países industrializados en busca de mejores condiciones de vida, la pobreza y extrema pobreza, la delincuencia e incertidumbre para quienes tienen un empleo pues viven en constante temor de perderlo.

Otro de los efectos monstruosos de la globalización es la desatención de la educación pública, pues recientemente se observa que las autoridades que gobiernan priorizan los intereses de la clase dominante en detrimento de la población.

No obstante, hay que mirar y aprovechar la oportunidad que brinda la globalización referente al avance de la tecnología, echar mano de los instrumentos tecnológicos como herramientas para el aprendizaje para contrarrestar los efectos negativos de la globalización. Por ello, es indispensable adaptarnos y sumergirnos en este mar de oportunidades que oferta la globalización para fortalecer la formación de seres pensantes.

Con base en este panorama de globalización, y a partir de las indicaciones dictadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) principal organismo que se encarga de realizar las mediciones en lectura, matemáticas y ciencias a través del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) para educandos de secundaria, los países miembros han

iniciado una serie de reformas en sus sistemas educativos, organizando la currícula a través de la articulación de los niveles de educación básica orientado con un enfoque por competencias.

Así, es preciso mencionar que las mediciones estandarizadas utilizadas por PISA no consideran la diversidad, y por ende no tienen mayor significación, no obstante, sus resultados se toman como indicadores válidos para sustentar e iniciar una serie de cambios en los planes de estudio. Dichos cambios están encaminados a formar sujetos competentes para el mercado laboral y estos tienden a ser:

> soberbios, egoístas, malvados, inescrupulosos, vanidosos, pero, con vistosos grados académicos que sólo por este motivo son considerados eficaces en el medio laboral, sin que se les reproche su servicio o su falta de genuinas buenas maneras, ya no digamos su total conciencia de solidaridad con el prójimo (Argüelles, J. 2004: 71).

Entonces, se puede deducir que los cambios en la currícula no se realizan con el propósito de desarrollar las competencias para la vida, sino personas con habilidades y destrezas que pueden satisfacer las necesidades de la clase dominante y es aquí donde el docente, como agente educativo, trabaja para formar verdaderamente sujetos reflexivos, y para ello recurre a los conocimientos previos de sus estudiantes.

Al respecto, Roxana Morduchowicz (2009:45) manifiesta que los jóvenes cuando llegan a las escuelas ya llevan un capital cultural, un cúmulo de conocimientos, por lo que el docente debe echar mano de estos para formar sujetos pensantes, analíticos, con mirada crítica, capaces de discernir no sólo el conocimiento, la información y los mensajes que reciben de los diversos medios masivos de comunicación, ya que éstos no son neutros, es decir, contienen un sesgo.

Por su parte, Cassany (2006:52), refiere que lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención, y la argumentación que apunta el autor.

La lectura se ve en un sentido funcional más no para la formación del individuo, funcionan para atender las competencias. Pero, ¿de dónde provienen las competencias? Esto es lo que se va a abordar en la siguiente página al echar una mirada a la educación desde el ámbito internacional y las reformas en la educación básica desde el ámbito nacional.

1. Una educación establecida

Los organismos internacionales, de acuerdo con las exigencias de la clase dominante orientan el rumbo de las políticas públicas de los países miembros de la OCDE, permeando en sus sistemas educativos, los cuales tienen que redireccionar el enfoque de sus planes y programas de estudio hacia el desarrollo de competencias.

a. Una mirada desde lo global

Como ya es sabido, los modelos educativos implementados son copiados de países europeos, es decir, de países desarrollados y que no corresponden a las necesidades ni intereses de los países en vías de desarrollo y mucho menos a la de los estudiantes.

Del 5 al 9 de marzo 1990, en Jomtien, Tailandia, se celebró la Conferencia *Mundial sobre Educación para Todos* y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* en la que participaron 156 países, convocada por los organismos internacionales: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial (BM). En esta reunión se aprobó un documento en el cual el mensaje central fue erradicar el analfabetismo y permitir el acceso de todos los ciudadanos del mundo a unos conocimientos básicos y fundamentales para la insertación de los sujetos a la sociedad.

Por otra parte, en 1994, Jaques Delors, por encargo de la OCDE elaboró un documento denominado “La educación encierra un tesoro”, en el que da a conocer

los cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer*, con el objetivo de adquirir los instrumentos para la comprensión; *aprender a vivir juntos*, participando y cooperando con los demás; *aprender a ser*, como resultado del aprendizaje previo; y *aprender a hacer*, o sea adquirir las habilidades para actuar sobre el medio, en el que explicita la nueva forma de concebir la educación.

Estos cuatro pilares se encuentran inmersos en la currícula, así como las consideraciones que se deben tomar en cuenta para su implementación. No obstante, estos son un simple discurso de la clase dominante. Roxana Morduchowicz (2008) afirma que, si nuestros sistemas educativos y nuestras sociedades estuvieran basados en los mencionados pilares fundamentales, probablemente el resultado sería un sistema cojo y desequilibrado, a pesar de los esfuerzos a veces exitosos de tantos educadores y responsables políticos.

Asimismo, Edgar Morín (1999), también diseñó un documento denominado *Los siete saberes,* necesarios para la educación del futuro: 1. *enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento*, 2. *una educación que garantice el conocimiento pertinente*, 3. *enseñar la condición humana para que todos se reconozcan en su humanidad común*, 4. *enseñar la identidad terrenal*, 5. *enfrentar las incertidumbres,* 6. *enseñar la comprensión* y 7. *La ética del género humano válida para todos.*

Morin precisa que el docente debe tener un pensamiento complejo, pensar en cómo pensamos, en reflexionar sobre nuestra práctica, en cómo enseñamos a pensar a nuestros estudiantes. De acuerdo con este autor, uno de los problemas que más aquejan al docente consiste en descubrir cómo adaptar nuestra manera de pensar para enfrentar el desafío de un mundo cada vez más complejo, imprevisible y cambiante, buscando en este camino repensar la forma en que organizamos el conocimiento (Morín en Pinto, 2008).

Ahora bien, lo anterior implica transformar nuestra práctica, analizando los planteamientos de la currícula y adoptando una postura crítica, pues se sabe de antemano que la política educativa está regida y determinada por las políticas

públicas, mismas que son dictadas por las organizaciones internacionales como la OCDE, el BM y el Fondo Monetario Internacional.

En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa, al visualizar la debilidad de la Unión Europea ante la globalización y de los planteamientos de una economía basada en el conocimiento, se propuso formular las habilidades y destrezas básicas que todo individuo debe poseer: dominio de lenguas extranjeras, cultura tecnológica, capacidad emprendedora y destrezas sociales. Y es a partir de esto, en el documento de Salamanca (2001), cuando se formulan las necesidades del mercado laboral europeo a través de las competencias adquiridas para el empleo. En este contexto surge el proyecto Tuning que es una estrategia para diseñar, implementar y evaluar programas para cada uno de los ciclos establecidos en Bolonia.

Por otra parte, el avance de la ciencia y la tecnología ha propiciado que el conocimiento sea el factor más importante para poder hacer frente a los retos de la vida, “en nuestros días y, sobre todo, en un mundo que se globaliza, la tecnología es el factor de mayor trascendencia individual en la evolución de la competencia global” (A. Ferraro, 2002:38).

La situación antes descrita, beneficia aún más a las empresas que a la misma educación. Pues en las aulas el uso de las tecnologías si bien son una innovación no garantizan que los estudiantes se apropien de los conocimientos. A su vez los acuerdos gestados en las reuniones internacionales sobre políticas educativas han impactado a los países miembros entre ellos México, el cual con el argumento de ofertar una educación de calidad se ha visto en la necesidad de plantear una serie de reformas orientadas al desarrollo de las mismas.

La serie de declaratorias pronunciadas en las diversas conferencias internacionales, son sólo formulaciones y propuestas que no van más allá del plano discursivo, pues en la práctica se carece de la capacidad de operacionalizar para dar soluciones a los problemas concretos y prácticos de la educación.

Como se puede observar, desde el ámbito internacional la OCDE sólo se encarga de realizar recomendaciones bajo ciertos parámetros con la única finalidad de cumplir con los requerimientos y necesidades de las grandes corporaciones. Ahora, veremos como estas políticas educativas internacionales han impactado en el Sistema Educativo Mexicano.

b. Una mirada desde nuestro mundo local

En México de acuerdo a datos estadísticos del Instituto nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), "la población, en general, tiene un nivel de escolaridad de entre siete y ocho años, esto ubica a México muy lejos de los países con los mejores índices de escolaridad del mundo, cuyo nivel fluctúa entre los 13 y 14 años. En Estados Unidos, Canadá y países como Finlandia y Dinamarca, del mejor promedio de países miembros de la OCDE oscila alrededor de los 12 años". (Andere, 2006:21).

Bajo esta perspectiva, y a través de las influencias de la OCDE arriba señalado, en México se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Con lo anterior da inicio la transformación de la educación y reorganización del sistema educativo nacional que dio paso a una serie de reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como a una mejor gestión de la educación básica. (SEP, 2011:18).

Desde el discurso oficial, se pretende ofertar y dar respuesta a las necesidades de los sujetos y para ello es necesario ofrecer una educación de calidad, "por ello uno de los objetivos fundamentales del Plan Nacional de Desarrollo es fortalecer las capacidades de los mexicanos mediante la provisión de una educación suficiente y de calidad (PND, 2007-2012:182).

Por otro lado, de acuerdo al artículo 592, con la finalidad de ofertar una educación integral se realizó la articulación de la Educación Básica (Preescolar

2004, Secundaria 2006, y Primaria 2009) y los Planes y Programas de Estudio fueron orientados al desarrollo de competencias de los estudiantes, estos planes y programas fueron diseñados y desarrollados con base en unos estándares curriculares y aprendizajes esperados encaminados a lograrse al término de la formación para alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica, todo ello, con la finalidad de formar sujetos: autónomos e independientes.

Ahora bien, los estándares curriculares antes mencionados, son indicadores o enunciados que los estudiantes deben haber consolidado al término de un ciclo escolar. Estos estándares curriculares son equiparables con los internacionales y permiten visualizar los logros y/o avances de los estudiantes, y los aprendizajes esperados son indicadores que nos señalan lo que se espera que los alumnos logren al término de cada uno de los bloques o períodos escolares, asimismo son los referentes tanto para la planeación como para la evaluación de los aprendizajes.

Por otra parte, la currícula 2011, pone énfasis en la importancia de centrar la atención en el aprendizaje de los estudiantes, encaminado al desarrollo de sus competencias para la vida: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad, además, desarrollar un trabajo por proyectos didácticos a través de un trabajo colaborativo. Esta propuesta de trabajo sugiere el disfrute y el placer por la lectura como un medio a través del cual cultivar la disposición de continuar aprendiendo. Por ello, es importante precisar, que el currículo 2011 pone especial énfasis en la lectura que es el tema que atañe este proyecto de intervención.

Es preciso mencionar que la OCDE con sus propuestas encaminadas a la transformación y orientación de los Planes y Programas de estudio hacia el desarrollo de competencias, no garantizan la mejora en la educación, pues no consideran las condiciones, las necesidades y particularidades de l os estudiantes.

Ahora bien, las transformaciones que se han realizado en el sistema educativo mexicano no son políticas serias y con miras a responder las necesidades de los estudiantes. Cuando se trata de una reforma educativa en la que se planifica y decide cual es el tipo de educación que se quiere para sus ciudadanos, esta formulación debe expresar un consenso del conjunto de la sociedad, no puede ser ni la propuesta del o de los partidos políticos en el gobierno, ni de un grupo religioso o económico, sino una decisión consensuada por el conjunto de la sociedad (Ander-Egg, 1999).

Las reformas educativas que se han implementado en el Sistema Educativo Mexicano, reflejan las preocupaciones de algunas de las partes involucradas por cambiar de rumbo y elevar el nivel de calidad de la educación, pero no consideró a los diversos actores educativos, por lo que actualmente, al momento de escribir éstas líneas continuaban enfrentando resistencia para su aplicación por algunos sectores del magisterio, especialmente por la Coordinadora Nacional de los Trabajadores del Educación (CNTE).

En el 2021, hay consecuencias que permanecen y sigue pidiendo la derogación de la reforma que causó tanto daño al magisterio mexicano. En las siguientes líneas se abordan las Reformas que se han llevado a cabo en el nivel de Educación Básica hasta el momento de realizar la intervención pedagógica presentada en el Cap. V. En el 2021, ya han pasado otras reformas: concluye la 2011 y 2017 que concretan las reformas del neoliberalismo. La de 2018 sólo está esbozada, con cambio en algunas materias de la currícula, pero tiene la base de la anterior.

B. Reformas en la educación. Continuidad del sentido de la interpretación

A partir de los cambios y transformaciones que se han suscitado en los distintos aspectos: sociales, políticos, económicos, estos han trastocado a los Sistemas educativos de diversos países, iniciando así en México una serie de reformas en la Educación Básica (Preescolar 2004, Secundaria 2006, Primaria 2009). A

continuación, se analiza de manera más puntual cada una de las reformas en cada uno de los niveles de la educación básica.

1. La intención: solidez al implantar competencias en preescolar (2004)

La reforma curricular de la educación preescolar “tiene como finalidad contribuir a la transformación y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de las concepciones que las sustentan de modo que los pequeños desarrollen las competencias cognitivas y socioafectivas que son la base para el aprendizaje permanente” (SEP, 2009:27).

Para lograr la formación integral de los educandos, este nivel debe garantizar su participación en el contexto áulico con actividades lúdicas que propicien y permitan el desarrollo de sus competencias afectivas, sociales y cognitivas. También considerar los procesos de desarrollo (cognitivo, socio-afectivo) en los niños, por lo tanto, la escuela debe ofrecer una educación integral en igualdad de oportunidades y con calidad independientemente de sus condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, creencias, credos, raza y demás, a partir del reconocimiento de sus capacidades, potencialidades y fortalezas que poseen desde edades tempranas.

Las tendencias actuales en acciones de desarrollo humano plantean que la educación a edades tempranas representa una excelente oportunidad para sentar las bases de una sólida formación de los individuos, y ejecutada de manera eficiente resulta social y económicamente muy rentable, sobre todo si se orienta a las poblaciones en desventaja, ya que esto previene rezagos educativos (SEP, 2009).

La trasformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, orientadas a favorecer en los niños el desarrollo de competencias, implicaron que los docentes rompieran con los paradigmas tradicionales y adoptaran posturas constructivistas. Además, para el trabajo que nos concierne se toma el campo formativo como expresión y apreciación artística y la expresión dramática y apreciación teatral, con

las que el niño representa personajes (SEP, 2004:98). En este nivel la propuesta de trabajo es que la educadora sea la que seleccione o diseñe las actividades que considere para el desarrollo de las competencias. Es decir, la educadora tiene la libertad de elegir la forma de trabajo por proyectos u otras alternativas y con base en los intereses y necesidades de los niños. Si bien a este nivel debiera seguir la reforma en educación primaria, surge la reforma en secundaria (2006), el cual en el ciclo escolar 2008-2009 se concluyó la generalización del tercer grado (SEP, 2009), lo cual abordaremos en el siguiente punto.

2. La búsqueda de la calidad educativa (2006)

En la educación Secundaria lo que se pretendió es integrar a todos los adolescentes de entre 12 y 15 años, es decir, que se matriculen y concluyan en tres años y tengan una formación de calidad que les permita escalar a los grados superiores (SEP, 2009: 26).

Entretanto, uno de los ejes rectores en la educación básica, sin duda alguna, es la asignatura de español encaminada al fortalecimiento de las prácticas sociales del lenguaje en los diversos contextos socioculturales en que se desenvuelven los sujetos, es decir, fortalecer las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes mediante la lectura, escritura, habla y escucha.

Claramente se observa, que el lenguaje es un eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un objeto de conocimiento e instrumento de aprendizaje. Asimismo, se hace referencia a que los estudiantes

> para poder participar en situaciones comunicativas es necesario que se apropien de las formas de expresión que caracterizan a los diversos tipos de texto e intercambios formales, que las entiendan y que las empleen de manera eficaz, que reflexionen sobre ellas y puedan precisar sus efectos y su valor (SEP, 2006:17).

A su vez, las prácticas sociales de lenguaje se encuentran organizadas en tres ámbitos: estudio, literatura, y participación comunitaria, los que a su vez sugieren un trabajo por proyectos didácticos.

En la asignatura de español se encuentran los aprendizajes irrenunciables sobre la lectura y la producción de textos, los cuales son importantes fortalecer para que los estudiantes puedan emplearlas y continúen aprendiendo y comprendan su entorno y se conozcan a sí mismos. Y es aquí donde fue encaminado el proyecto de intervención sobre el fomento del hábito lector para que los estudiantes lean y analicen los recursos literarios y discursivos empleados en los textos recreativos (cuentos de terror). A continuación, se continúa con la organización de la currícula en la educación primaria.

3. Continuidad de las competencias en Educación Primaria (2009)

Para dar continuidad con el proyecto de la articulación de la educación básica, en el año 2009 se implementa en la educación primaria un nuevo plan de estudios orientado al desarrollo de competencias iniciando con los grados de 1º y 6º para luego seguir con 2° y 5° y finalizar con 3° y 4° grados.

En este plan de estudios 2009, el enfoque de la asignatura de español son las competencias lingüísticas y comunicativas para fortalecer las prácticas sociales del lenguaje, siendo el propósito el que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales del lenguaje más comunes de la escuela, la familia y la comunidad; sean capaces de hacer uso de la lectura, escritura y oralidad para lograr sus propios fines y construyan las bases para otras prácticas propias de su cotidianeidad. Se encontraba organizado en tres ámbitos: estudio, literatura, y participación comunitaria y familiar, cada uno planteaba un proyecto didáctico a desarrollar durante cada bimestre, dos modalidades de trabajo: proyectos didácticos y actividades permanentes.

Como materiales de apoyo el plan de estudios 2009 proponía el uso de los libros de texto, guías articuladoras, bibliotecas de aula, y libros del maestro. Ahora bien, mucho antes de la implementación de los planes y programas de estudios 2009, expertos e investigadores en el tema realizaron severas críticas a la SEP debido a que la currícula no era congruente con la realidad de los estudiantes del país (Guerra y Rivera, 2009). No obstante, a pesar de las inconformidades, el plan y

programas de estudio se implementó en todo el país, sin importar y sin tomar en consideración la realidad social de los educandos.

En cambio, en el programa de estudio 2011, guía para el maestro de cuarto grado en el ámbito de literatura dice que lo que se pretende es un acercamiento a la lectura mediante el conocimiento y disfrute de diferentes tipos de textos, géneros y estilos literarios, además, obtener las herramientas suficientes para formar lectores competentes que logren una acertada interpretación y sentido de lo que leen. Con base en lo anterior, desde la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje y los fines del proyecto de intervención se fomentó el hábito lector considerando las necesidades e intereses de los niños.

Por otra parte, en algún punto, las propuestas de la RIEB, se han homogeneizado, pues niños y jóvenes reciben una educación estandarizada sin considerar la diversidad y los contextos en los que se desenvuelven.

4. La articulación en educación primaria y operatividad didáctica

Las asignaturas que conforman la educación básica, se rigen por “estándares curriculares de español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: inglés, y Habilidades Digitales” (SEP, 2011:45), así como por aprendizajes esperados, temas de reflexión, y las actividades permanentes.

En la articulación de la educación básica, en los estándares curriculares (indicadores que señalan lo que el estudiante debe alcanzar en cada uno de los periodos) se encuentran aterrizados los aprendizajes esperados que deben alcanzar los estudiantes y estos se encuentran organizados por asignatura, grado y bloque, se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno.

En cuanto a la organización curricular presenta rasgos similares entre los niveles que lo conforman como son: un enfoque por competencias, un solo perfil de egreso, estandarización curricular por períodos y formulación de aprendizajes esperados que son el referente de la planeación y evaluación de los aprendizajes.

En cuanto a su estructuración, el propósito es llevar un seguimiento en los aprendizajes de los educandos mediante un trabajo coordinado entre los tres niveles con el fin de desarrollar el trabajo en dos modalidades: una planificación a partir de la asignatura de Formación Cívica y Ética a través de temas de relevancia social llevando a cabo la transversalidad con las demás asignaturas y/o a través de proyectos didácticos planteados y ya diseñados en la asignatura de español.

Asimismo, dada la flexibilidad curricular, el docente puede plantear o en su caso solicitar a las estudiantes propuestas sobre los proyectos a construir para dar respuesta a los aprendizajes esperados planteados en cada uno de los bloques.

En la operatividad el papel del docente es fundamental para el desarrollo de competencias de los educandos (SEP,2009), esto dio el sustento para romper con los paradigmas tradicionales y adoptar posturas contemporáneas que permitan realizar una práctica innovadora acorde a las necesidades de los educandos. En cuanto al papel del estudiante, éste tiene que ser un sujeto participativo en las diversas situaciones de aprendizaje, involucrarse en un trabajo cooperativo, interrogarse e interactuar para construir y apropiarse de los aprendizajes.

En síntesis, si ambos actores educativos se involucran en el proceso de enseñanza aprendizaje acorde con el papel que les corresponde, se estaría asegurando la construcción y apropiación de los aprendizajes esperados. A continuación, se analiza la transversalidad de los temas de relevancia social.

5. Transversalidad: temas de relevancia social

“Para la Reforma Integral de la Educación básica, los temas de relevancia social se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística” (SEP, 2011: 28).

De acuerdo con este documento, los temas relevantes en la sociedad favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades (SEP, 2011).

Al reflexionar sobre los puntos señalados anteriormente el proyecto de intervención consideró el aspecto de la lectura, específicamente los textos recreativos (cuentos de terror) considerando la diversidad en el espacio escolar. Por lo que la formación de niños lectores y productores de textos (cuentos) propició estudiantes lectores auténticos, por voluntad propia, por gusto y necesidad de hacerlo.

Asimismo, “en el plan de estudios 2009, en el inciso a, dice –utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional”. “En el campo de formación: Lenguaje y comunicación aspira a que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos, crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; es decir, a interactuar con los textos y otros individuos a propósito de ellos y a reflexionar sobre ellos, así como a identificar problemas y solucionarlos”. (SEP, 2011: 48).

Por otra parte, de acuerdo con el plan y programas de estudio 2011, la educación primaria recupera lo iniciado en la educación preescolar, respecto de la enseñanza de la lengua y sienta las bases para el trabajo en secundaria, así la escuela debe garantizar que los estudiantes participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral, lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento, participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito, reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos), conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país, e identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.

Considerando la línea de trabajo que establece la RIEB, el enfoque de la enseñanza de la lengua es favorecer el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas encaminadas a promover y mejorar las prácticas sociales del

lenguaje, en el Programa Nacional de Lectura (formar usuarios competentes de la cultura escrita, cuyos objetivos al respecto son garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos.

Es por ello que, con la intervención lo que se pretendió en los estudiantes de cuarto grado de primaria es coadyuvar al fomento del hábito lector a través de textos recreativos (cuentos de terror) así como a la producción de textos auténticos en situaciones de uso reales, pues sería erróneo pensar en fomentar el hábito y gusto por la lectura sin considerar la producción de textos auténticos, pues estas dos actividades están estrechamente vinculadas. En el siguiente capítulo se aborda la importancia de leer textos recreativos en el espacio escolar, considerando la importancia de un diagnóstico.

II. LA LECTURA DE TEXTOS RECREATIVOS EN EL AULA POR NIÑOS DE 4° GRADO DE PRIMARIA

El presente análisis, toma como referente el diagnóstico realizado y tiene como propósito central conocer las necesidades de los educandos de cuarto grado de entre 8 y 9 años de edad interesados en leer textos recreativos (Cuentos de terror). De ello se desprende delimitar el problema, plantear preguntas de indagación y posibles soluciones. Además, ofrecer un panorama general de la metodología planteada para dar continuidad a la investigación.

A. Visualizando y análisis del problema

En la sociedad contemporánea, los jóvenes como consumidores sin tiempo que perder, casi no tocan temas de relevancia social. Al respecto Z. Bauman (2002) manifiesta que los jóvenes se encuentran conectados a diversas fuentes simultáneas, son sabedores de la existencia de otros tiempos y están dispuestos a aventurarse en lecturas diferentes a la icónica; tienen grandes habilidades en el manejo de estos signos de los tiempos... que aún no se sabe encauzar en las prácticas docentes.

Asimismo, la globalización es un fenómeno social que afecta directa o indirectamente las múltiples actividades humanas, para el caso específico de este proyecto de intervención que es el fomento de la lectura, se observó que los niños mostraron poco entusiasmo e interés por leer.

Emilia Ferreiro (2006) afirma que la atención de los educandos se encuentra enfocada en otras actividades que les resultan más atractivas como son: los video juegos, la televisión, el cine en casa, el internet, los juegos en computadora, el compartir música e imágenes, los celulares, que también permiten acceder a las redes virtuales de interconectados, todos estos distractores de la era tecnológica compiten fuertemente con la lectura recreativa.

Así mismo, en este mundo globalizado, aunque los libros forman parte del conjunto de objetos de consumo, los padres de familia y los niños de la era moderna

prefieren consumir otros objetos culturales, y lo que leen está en soportes de distintas redes sociales WhatsApp, Facebook, Instagram por mencionar algunos ejemplos. Si bien hacen otro tipo de lectura que cae en lo funcional, poco surge en ellas el fomento a la lectura, pues la virtualidad desconecta del mundo, de la realidad.

Al respecto Juan Domingo Argüelles (2004), aduce que se vive en un mundo que privilegia las imágenes de los medios electrónicos y para la mayoría de la gente puede resultar incomprensible que la lectura anónima y en soledad de libros, revistas, periódicos y demás publicaciones tenga algún sentido, ya no digamos lúdico, sino tan sólo práctico.

Por ello, es importante y necesario afrontar el desafío de fomentar el hábito lector en los niños a través de textos recreativos (cuentos) con el propósito de encauzarlos en la afición y gusto por la lectura. Tarea nada sencilla, ya que de acuerdo con Juan Domingo Argüelles (2004:48), “el ejercicio de leer implica esfuerzo, disposición y aunque no quiera aceptarse, cierta inclinación de la sensibilidad, igual que escribir, igual que bailar, igual que dibujar”.

Ahora bien, en México, con el afán de formar niños lectores, el sistema educativo mexicano ha implementado el Programa Nacional de Lectura (PNL), no obstante, no se obtienen resultados óptimos, pues los tiempos que se le destinan a la actividad de la lectura son muy escasos (20 minutos diarios), pero además obligatorios.

No darle la importancia necesaria, siendo una actividad intelectual importante ya que leer, de acuerdo con Juan Domingo Argüelles (2004:52), “confiere a nuestras vidas algo más que información: nos entrega, sin que lo notemos, educación y cultura; puede agudizar nuestra sensibilidad y alertar nuestra inteligencia, y en una profundidad que no podemos medir (para las estadísticas), es capaz de transformarnos en seres a un mismo tiempo racionalistas y apasionados”. Los siguientes subcapítulos y apartados, se encaminan, por tanto, en la visualización de los participantes partiendo de un diagnóstico.

1. Conociendo para la intervención

La investigación del diagnóstico se realizó en la escuela primaria: “República de Líbano” turno de jornada ampliada que se encuentra ubicada en las calles de mesones y Cruces No. 45, Colonia Centro, en la Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. Tiene una población de 364 educandos organizados en 12 grupos, de los cuales 169 son niñas y 195 niños. En ella se encuentran estudiantes identificados que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Algunos de los estudiantes viven dentro de la comunidad en donde se encuentra la escuela, pero otros están muy retirados: en el estado de México como Chimalhuacán, Nezahualcóyotl y Ecatepec.

Los sujetos pertenecen a familias nucleares y otras monoparentales, el nivel socioeconómico de los padres es medio y medio bajo, nivel educativo básico con un alto porcentaje de analfabetismo; la mayoría son originarios de los siguientes estados: Estado de México, Puebla, Oaxaca, Michoacán y Chiapas. Se puede observar con cierta frecuencia mucha inasistencia a la escuela porque se van a las fiestas tradicionales de sus pueblos de origen.

Los padres de los discentes laboran en puestos ambulantes reubicados, en el mercado de la Merced, en las inmediaciones del Centro Histórico, varias mamás se desempeñan como trabajadoras domésticas o de limpieza en oficinas y tiendas, y algunos han migrado a los Estados Unidos de Norte América.

El personal que conforma la escuela es la directora, 12 profesores de grupo, 2 profesoras de inglés, 1 profesor de Educación Física y 2 asesores técnicos pedagógicos de los cuales 6 tienen el perfil de Normal Básica, 8 Licenciatura en Educación Básica, 1 Licenciatura en Pedagogía, 8 participan en Carrera Magisterial, 3 se encuentran en Promoción y 5 para Incorporación; 1 profesor con Licenciatura en Educación Física, 1 Conserje y 2 Asistentes de servicios en plantel. En el siguiente subcapítulo se visualiza la metodología utilizada para el diagnóstico.

2. Selección de los sujetos participantes

La metodología de selección de los participantes fue el muestreo no probabilístico por cuotas, el cual supone un procedimiento de selección informal de la muestra consistente en la selección de educandos que reunieran ciertas características o condiciones, por ejemplo: pertenecieran a la escuela primaria: “República de Líbano”, a un grado y grupo escolar específico (3° y 4° grados), tuvieran un nivel de competencia curricular alto, medio y bajo y condición de sexo (hombre y mujer), para lo cual se seleccionó a 6 estudiantes de tercer grado y 6 de cuarto grado, hombre y mujer que tuvieran lo siguiente: cuatro estudiantes con calificación alta, cuatro bajas y cuatro con calificación promedio.

La aplicación de los instrumentos fue necesaria ya que permitieron generar un conocimiento sobre los factores individuales, historias existenciales, expectativas y visiones colectivas de los sujetos de investigación, las motivaciones, y detalles muy importantes sobre las relaciones o reacciones grupales e individuales.

Debido a la ubicación geográfica de la escuela y su cercanía con la Merced, zona donde se práctica la prostitución, la proliferación de cantinas y de delincuentes de los llamados chineros, es considerada de alto riesgo y peligrosidad.

Los padres de familia tienen una escolaridad mínima de primaria y secundaria, sólo algunos el nivel bachillerato y varios de ellos se dedican al comercio informal de los llamados toreros. Se les llama así debido a que no se les otorga un permiso para poder vender sus productos por lo que tienen que ofertarlos de manera ilegal, con frecuencia se enfrentan a los policías asignados para ello y en muchas ocasiones corren el riesgo de que les decomisen sus productos.

Es preciso mencionar que los niños provienen de familias nucleares (ver anexo 5) es decir, conformadas por papá y mamá, no obstante, algunos padres con el afán de mejorar y elevar las condiciones de vida han tenido que migrar de sus lugares de origen, es decir, han emigrado a los Estados Unidos de Norte América, por lo que las que están al frente de los hijos son las madres quienes tienen que trabajar para proporcionar los alimentos básicos.

Algunas de estas familias viven en las inmediaciones de la escuela en espacios rentados y en condiciones precarias y muchas de ellas viven en las zonas periféricas de la ciudad de México como son los municipios de Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, Ecatepec, todas del Estado de México, mismas que por la falta de mayores oportunidades de empleo se ven en la necesidad de tener que trasladarse al Centro de la Ciudad de México en donde realizan actividades de vendedores ambulantes de los llamados toreros en lo que sus hijos se encuentran en las aulas de clase.

En general, los sujetos participantes mostraron deficiencias en los diversos aspectos debido a circunstancias propias y ajenas a su cotidianidad.

3. Conociendo a los protagonistas a través de los instrumentos

Para una mejor caracterización de los sujetos participantes, se llevó a cabo una encuesta mediante un cuestionario con la finalidad de recabar algunos datos. Para lo cual la metodología utilizada en este diagnóstico específico parte del paradigma de la investigación cualitativa considerando elementos de la investigación-acción sugeridos por Latorre (2010) que hacen uso de la técnica de la observación directa, además también se hizo uso de instrumentos como: entrevistas, cuestionarios, diario de campo, todo ello con la finalidad de recoger información que permitió visualizar la problemática y dar una respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Ahora bien, de acuerdo con las características de la investigación cualitativa (Taylor y Bogan, 1986 en Rodríguez & Gil & García, 1999) estas son: inductiva, es decir, el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, existe sensibilidad a los efectos que se generan sobre las personas que son objeto de su estudio, tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas, priva en ellos en el sentido humanista. Al tomar esa posición se pone énfasis en la validez en su

investigación, todos los escenarios y personas son dignos de estudio, y por último, la investigación cualitativa es un arte.

Los instrumentos que se utilizaron en el diagnóstico específico para la recogida de información son el diario, cuestionario y el estudio socioeconómico.

a. El diario de campo

El diario es un Instrumento que permite el registro de los hechos que acontecen en el aula para su posterior análisis e interpretación de resultados. Se recogen observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación.

En este caso se utilizó un cuaderno tamaño profesional, en el que se registró lo que ocurrió en el salón de clases, los procesos cognitivos que fueron desatando los educandos, así como los comentarios que emitieron durante esta etapa.

b. Los cuestionarios

Otro instrumento utilizado fue el cuestionario, éste es de uso más universal en el campo de las ciencias sociales**.** Consiste en un conjunto de cuestionamientos o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito. Es un listado de preguntas que se formulan de idéntica manera a todos los entrevistados.

Es preciso señalar que para la recogida de información se utilizaron los cuestionarios con preguntas cerradas con posibilidades de respuesta alternativa dicotómica y de elección múltiple, es decir, que los entrevistados pudieron dar ya sea una respuesta afirmativa o negativa u optaran por una tercera respuesta alternativa, los cuestionarios se aplicaron a estudiantes, padres de familia, profesores frente a grupo y a la directora.

También se aplicó un estudio socioeconómico a los padres de familia con la finalidad de conocer los posibles factores socioambientales que inciden de manera negativa en el proceso lector de sus hijos.

Los instrumentos aplicados incidieron en una escala de evaluación sobre la lectura ante personas consideradas poco lectores. Así el cuestionario promovió e incidió en la recopilación de información referente a la persona que responde el instrumento, tal información refirió a: sexo, edad, nivel de estudios, si le gusta leer, actividades que realiza en su tiempo libre, si actualmente están leyendo un libro, si consideran que la actualización es importante, si promueven el gusto por la lectura, si recomiendan libros y profesión.

En el desarrollo de la aplicación de los instrumentos a los educandos, se proporcionaron las instrucciones específicas, no se les planteó un lapso específico o determinado para responder el instrumento, esto permitió que los encuestados resolvieran el cuestionario con mayor tranquilidad y una vez que se obtuvo la información de los instrumentos de la muestra, se llevó a cabo la captura de datos, para lo cual se diseñó una base de datos en Excel.

En seguida se presentan los resultados obtenidos por medio de los instrumentos, que nos muestran los resultados arrojados respecto a sus gustos y hábitos lectores, actividades que realizan en su tiempo libre, lectura de libros por parte de sus padres, nivel de estudios de éstos, lo que están leyendo actualmente, actualización de profesores y tiempo dedicado a la lectura en el aula.

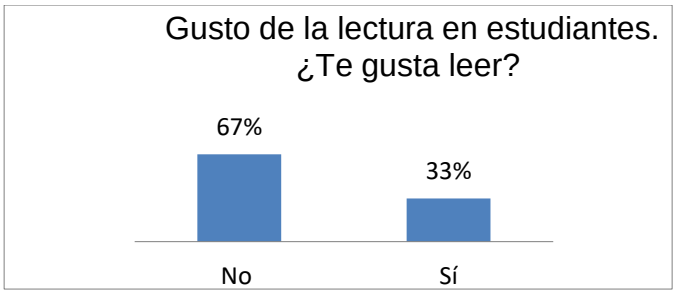
1) Encuesta a estudiantes

Se presentan las preguntas realizadas a los estudiantes

Es observable que los educandos encuestados en el rubro: ¿Te gusta leer?, los resultados evidenciaron que más de la mitad no les gusta leer (67%) frente al 33% de la totalidad que respondió que sí.

Lo anterior explica, que para los niños de 4° grado de entre 9 y 10 años de edad, la lectura de libros no es un consumo cultural valorado, es decir, prefieren realizar otras actividades que consideran más atractivas como los video juegos, internet, la televisión (ver figura 1).

Figura 1. Gráfica sobre el gusto de la lectura de los niños



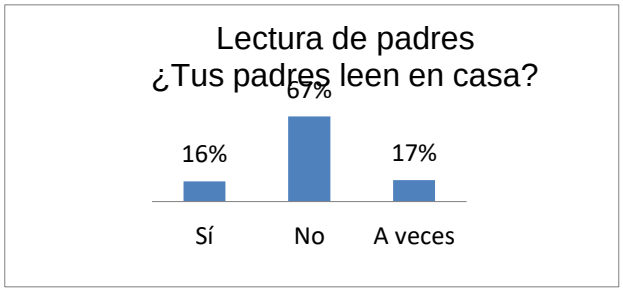
Fuente: Elaboración propia

Pregunta ¿Tus padres leen en casa?

Si ( ) No ( ) A veces ( )

En este rubro se observa, de acuerdo con las respuestas de los alumnos encuestados, que una cantidad mínima de sus padres sí lee en casa (16%), el 17% a veces lee y el resto 67% no lo hace. Claramente, más de la mitad de los estudiantes percibe que sus padres no leen en casa y que estos comportamientos pueden deberse a varios factores causales como son: la escolaridad mínima de los mismos y el no contemplar al libro como un bien cultural al ser escaso en sus hogares, además del estado de cansancio físico debido a las jornadas amplias de trabajo (ver figura 2).

Figura 2. Gráfica sobre la lectura de padres en casa.



Fuente: Elaboración propia

Pregunta ¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?

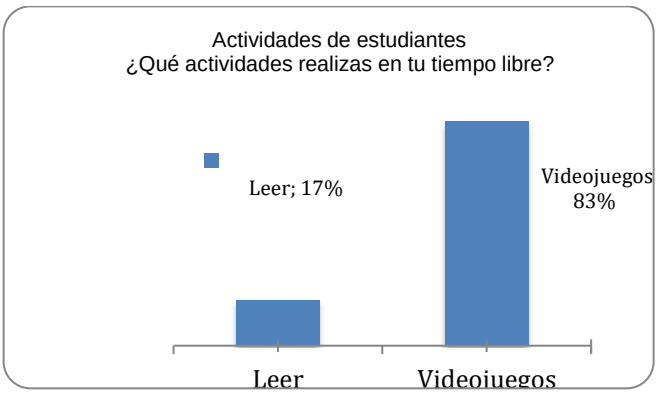
Leer ( ) Videojuegos ( )

En este rubro se pudo observar, que sólo 17% de los educandos encuestados tiene como actividad recreativa la lectura y el resto, 83% tiene como consumo cultural los medios tecnológicos como los videojuegos.

Con este resultado se corrobora la afirmación de Emilia Ferreiro (2006), al mencionar que los distractores de la era tecnológica compiten fuertemente con la lectura recreativa. Es decir, los intereses, el entusiasmo y la atención de los estudiantes de 4° grado de entre 9 y 10 años de edad se encuentran enfocados a actividades relacionadas con la tecnología, principalmente aquellas que tienen que ver con la diversión.

Se observa, que el videojuego es el consumo cultural más valorado por los niños de 4° grado de primaria de entre 9 y 10 años, esto no precisamente significa que todos ellos tienen acceso al entretenimiento en sus casas, sino que algunos asisten a un cibercafé o bien a maquinitas de videojuegos que en ciertos establecimientos se pueden observar y estos estudiantes prefieren más el juego en los medios tecnológicos, posiblemente porque carecen de otros soportes u otros medios que los niños de mayor edad. Asimismo, el hecho de que no cuenten con modelos lectores en casa, es otro factor causal que no favorece la adquisición del gusto y hábito lector (ver figura 3).

Figura 3. Gráfica de las actividades que realizan en su tiempo libre



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados arrojados por el cuestionario aplicado.

En las gráficas anteriores, se observa, que sólo un número reducido de estudiantes respondió que le gusta leer, frente a una mayoría que manifestó que no le gusta leer, lo cual se deduce que no hay hábito lector, además, no cuentan con el modelo lector en casa, su atención se encuentra enfocado en otras actividades culturales que tienen que ver con la tecnología. En seguida se muestran los resultados que arrojaron los cuestionarios aplicados a padres de familia.

2) Encuesta a padres de familia:

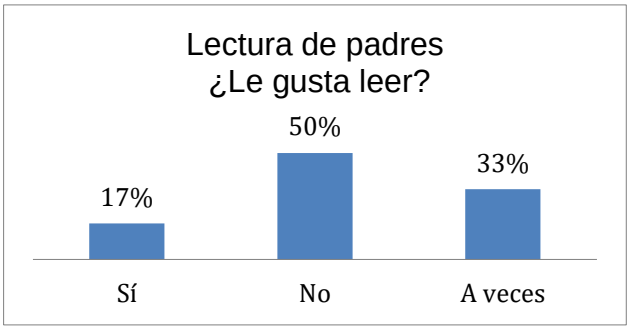
Pregunta ¿Le gusta leer?

Sí ( ) No ( ) A veces ( )

En la gráfica, se observa que un número reducido de padres de familia sí les gusta leer (17%), no le gusta leer (50%) y el resto 33% sólo lee a veces. La percepción de los niños acerca de si sus padres leen en casa, coincide con la respuesta de los padres de familia de que no les gusta leer.

Se puede apreciar que los padres de familia como agentes de cambio en el proceso de aprendizaje de sus hijos, aun cuando tienen la creencia de que la lectura es importante en la formación de sus hijos, no fungen como modelos a seguir en la formación del hábito lector. Muchos de ellos afirmaron que no leen debido a que no cuentan con el tiempo o simplemente llegan cansados de sus labores diarias y lo único que quieren es descansar un poco después del ajetreo (ver figura 4).

Figura 4. Gráfica: ¿Le gusta leer?



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados arrojados por el cuestionario aplicado.

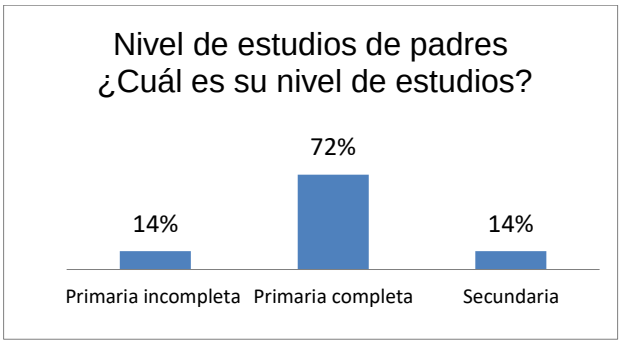
Pregunta 7 ¿Cuál es su nivel de estudios?

primaria incompleta ( ) primaria completa ( ) secundaria ( )

De manera visible, se puede reconocer que un reducido número de padres cuenta con la educación secundaria (14%), un número similar con la primaria incompleta (14%) y el 72% con el nivel de primaria completa.

Esto de alguna manera viene a explicar la percepción de los niños del por qué no ven leer a sus padres. Claramente, se percibe que la escolaridad mínima de los padres, es otro factor causal, si no determinante, sí condicionante en la falta del hábito y gusto por la lectura en ellos y que incide de manera negativa en el comportamiento lector de sus hijos (ver figura 5).

Figura 5. Gráfica sobre el nivel de estudios de los padres de familia



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados arrojados por el cuestionario aplicado.

Pregunta. ¿Actualmente usted y su hijo están leyendo un libro?

Sí ( ) No ( )

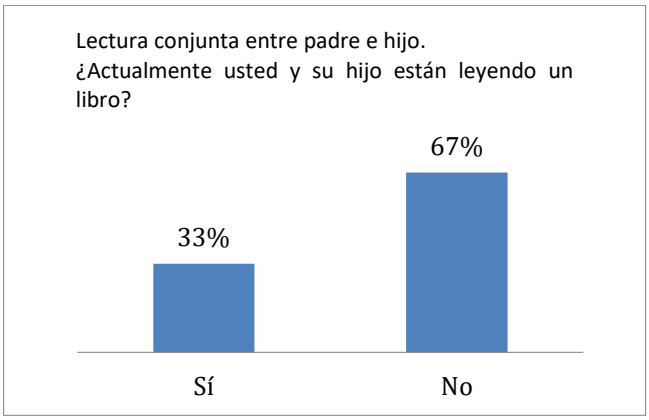
Un número reducido de padres de familia respondió que actualmente sí está leyendo un libro de manera conjunta con su hijo (33%) frente a 67% que manifestó que actualmente no lo está haciendo.

Como se puede apreciar, más de la mitad de los padres de familia no tiene la lectura como una actividad recreativa de consumo cultural prioritario a pesar de que en la escuela, en firma de boletas, se les solicita que lean con sus hijos para ayudarles en el avance de los estándares de lectura, en la reflexión y el análisis crítico.

Aun cuando los padres de familia son conscientes de que la lectura es fundamental en el proceso de aprendizaje de sus hijos, sólo un número reducido de ellos los acompaña en la lectura de libros. Por ello, no sorprende que los niños manifiesten, que en su tiempo libre se dediquen a otros consumos culturales como

los medios tecnológicos (videojuegos). Este comportamiento pudiera deberse a la escolaridad mínima que tienen los padres de familia, y a la falta de tiempo para convivir con ellos (ver figura 6).

Figura 6. Gráfica. ¿Actualmente usted y su hijo están leyendo un libro?



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados arrojados por el cuestionario aplicado.

En las gráficas anteriores se puede observar que la mayoría de los padres de familia, no leen con sus hijos debido a varios factores causales. En las siguientes líneas se da a conocer los resultados arrojados en los cuestionarios a docentes.

3) Encuesta a docentes

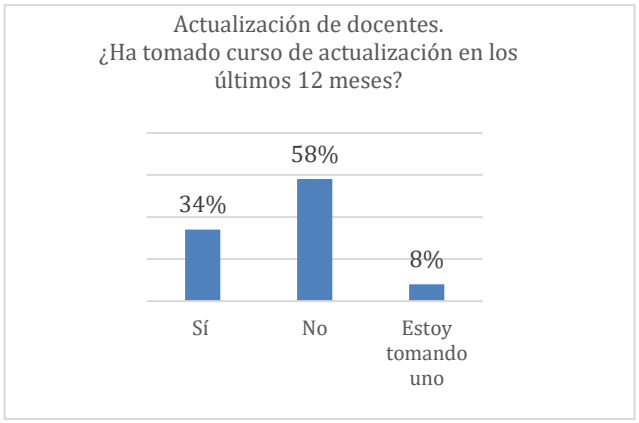
Pregunta. ¿Ha tomado cursos de actualización en los últimos 12 meses?

Sí ( ) **No ( )** **Estoy tomando uno ( )**

En este rubro, se observa que un reducido número de los profesores encuestados ha tomado cursos en los últimos 12 meses (34%), no ha tomado cursos (58%) y el resto que corresponde al 8 % manifestó que está tomando un curso actualmente.

Estos datos evidencian que, por el momento, más de la mitad de los profesores no tiene como prioridad su actualización a pesar de los cambios que se han venido suscitando en el ámbito educativo como son: las reformas en la educación básica, la aprobación de la Ley General de Profesionalización Docente y las demandas que exigen los tiempos que corren y lo más importante, para dar respuestas adecuadas a las necesidades de los estudiantes (ver figura 7).

Figura 7. Gráfica sobre los cursos de actualización de los docentes en los últimos doce meses



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados arrojados por el cuestionario aplicado.

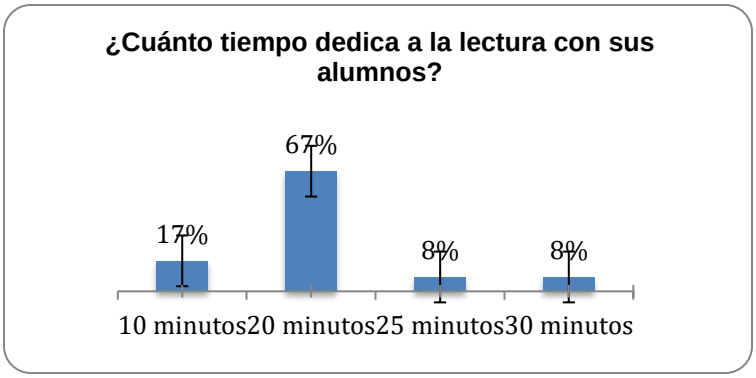
Pregunta. ¿Cuánto tiempo dedica a la lectura con sus alumnos?
10 minutos ( ) 20 minutos ( ) 25 minutos ( ) 30 minutos ( )

En la siguiente gráfica se observa que 17% de los docentes encuestados dedica 10 minutos diarios a la lectura con sus alumnos, 67% 20 minutos, 8% 25 minutos y el resto 8% 30 minutos.

Los resultados de la encuesta reflejan que la mayoría de los profesores son conscientes de que el aula es el espacio, si no el único, si el propicio para acercar, familiarizar, fomentar y fortalecer el hábito lector en sus estudiantes.

De antemano, los profesores saben que el reto de la escuela es que los educandos no solamente lean textos recreativos, periódicos, revistas, novelas e historietas en los más diversos contextos, soportes tecnológicos e idiomas, sino que comprendan lo que leen y realicen una interpretación con sentido crítico para no seguir ciegamente las reglas de la clase dominante, al respecto Daniel Cassany (2013) dice que debemos leer con criticidad y para ello encuentra tres planos para la comprensión del texto: leer las líneas, leer entre líneas y leer detrás de las líneas (ver figura 8).

Figura 8. Gráfica sobre el tiempo que dedican a la lectura con sus estudiantes



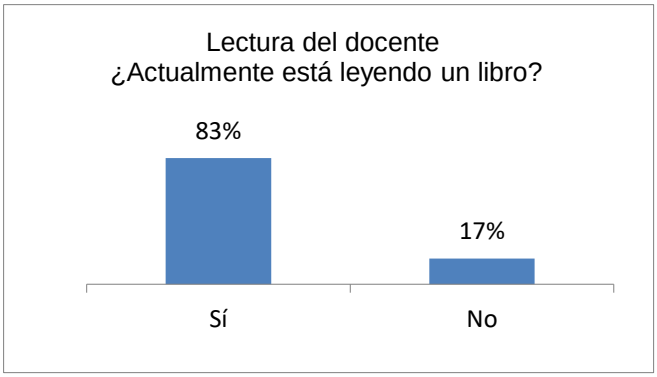
Fuente: elaboración propia

Pregunta. ¿Actualmente, está leyendo un libro?

Sí ( ) No ( )

En este rubro, se observa, que más de la mitad de los encuestados (83 %) actualmente está leyendo un libro, frente a 17% que respondió que no está leyendo ninguno. Claramente se observa, que los profesores como actores y agentes de cambio consideran la lectura no sólo como un medio para fortalecer los procesos cognitivos, sino para conocer el mundo, conocerse a sí mismos y a enriquecer y ampliar su capital cultural. En suma, los docentes tienen al objeto libro como el consumo cultural más valorado y éste se vincula con su nivel académico. Es decir, son sujetos conscientes de que, a mayor lectura de libros, mayor es su patrimonio cultural (ver figura 9).

Figura 9. Gráfica sobre si actualmente está leyendo un libro



Fuente: Elaboración propia

Las gráficas anteriores nos muestran que los profesores si tienen a la lectura como una actividad prioritaria, conscientes de que de ella obtienen beneficios que los ayudan a mejorar su práctica pedagógica. A continuación, se realiza una sistematización de las gráficas arriba presentadas con relación a las respuestas de los encuestados.

4. La sistematización analítica de los datos hallados

Con relación en los planteamientos hechos a los estudiantes en las interrogantes: 1, 6, y 10 (ver anexo 1), sólo un número reducido respondió que le gusta leer, frente a una mayoría que manifestó que no le gusta leer, es decir, que en ellos no existe el hábito y el gusto por la lectura de textos recreativos, asimismo, no cuentan con el modelo lector en casa, como una estrategia para inclinarse hacia la lectura como un bien cultural que les permita disfrutar uno de los placeres de la vida debido a que su entusiasmo y atención se encuentran enfocados en otros consumos culturales relacionados con la tecnología.

En cuanto a los padres de familia, de acuerdo a sus respuestas en los planteamientos: 1, 7, y 10 (ver anexo 2), en la mayoría de ellos, la lectura no figura como un consumo cultural prioritario, pues, no les gusta leer, ni leen de manera conjunta con sus hijos y esta situación se explica quizás debido a la mínima formación académica de ellos más que a situaciones económicas, pues, en las cercanías del lugar se encuentran librerías en donde se expenden libros a precios accesibles, incluso la ubicación cercana de bibliotecas públicas donde pudieran acudir para despertar el gusto y hábito lector de sus hijos aun teniendo la creencia de que la lectura de libros es un consumo cultural por excelencia en la formación de sus hijos.

En los profesores, más de la mitad de ellos, sus respuestas en los reactivos 3, 5, y 10 (ver anexo 3) reflejan que la actualización de sus conocimientos no figura como aspecto prioritario a pesar de las demandas que exigen los cambios del momento histórico que se vive, no obstante, como actores y agentes de cambio son

profesionales preocupados y ocupados en la velocidad lectora de los estudiantes encaminados a dar respuesta a los estándares de lectura.

Asimismo, ellos mismos, son lectores asiduos de diversos tipos de textos, mismos que les permiten generar conciencia y llevar a cabo actividades de lectura priorizando el análisis, la reflexión y la autocrítica.

En cuanto a la encuesta que se aplicó a la directora de la escuela primaria, en los ítems 3, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 son las siguientes: (ver anexo 4).

Los cursos que ha tomado en los últimos 12 meses son los talleres generales de actualización que son los que se imparten al inicio del ciclo escolar para todos los docentes de la Educación Básica, manifestó que motiva a sus profesores a tomar cursos de actualización, considera que algunos de sus profesores son lectores, que sólo algunos leen en casa, considera que las redes sociales son distractores que influyen negativamente en la práctica lectora de los educandos, que recomienda la lectura de libros a sus profesores y que actualmente está leyendo un libro sobre gestión escolar. A partir de los resultados arrojados en las encuestas aplicadas a los distintos actores educativos, se deduce, que la escuela como institución de educación básica enfrenta un gran reto, si bien desde el Programa Nacional de Lectura (PNL), o a partir de la aplicación de la *Pedagogía por Proyectos* se puede fomentar el hábito y el gusto por la lectura y la producción de textos en situaciones de uso reales en los estudiantes.

5. Averiguando el desenlace

Lo observado en el diagnóstico específico ha posibilitado visualizar el problema que debe dar respuesta a su solución.

La metodología y los instrumentos considerados en el diagnóstico específico propiciaron la delimitación del problema, las preguntas de indagación, los supuestos teóricos y por supuesto las competencias que se desarrollaron en la intervención del fomento del hábito lector.

a. Problema

La carencia del hábito y gusto por la lectura en los estudiantes de 4° grado de la escuela Primaria: “República de Líbano” se presenta como resultado de la falta de ambientes lectores y a la imposición de textos por parte del programa oficial y de los docentes, pues, no consideran las necesidades e intereses. En las aulas no leen textos por placer, sino por obligatoriedad, por ello lejos de atraparlos, lo único que les genera es aburrimiento. Otro factor causal que influye de manera negativa, es el hecho de que en el contexto familiar no se valora ni se considera el libro como un bien cultural, por lo que no tienen libros.

Con base en este planteamiento se posibilita la enunciación de las preguntas de indagación y los supuestos teóricos que propiciarán la solución del problema.

b. Preguntas de indagación

- ¿Qué tipo de estrategias se deben llevar a cabo para fomentar el interés y gusto por la lectura en los niños de 4° grado de primaria?
- ¿Cómo propiciar ambientes lectores para fomentar el hábito y gusto por la lectura de textos recreativos?
- ¿Cómo propiciar la construcción y apropiación de los aprendizajes significativos de un texto?
- ¿Qué requiere efectuar el docente para que se desarrolle el fomento del hábito y gusto por la lectura de textos recreativos?
- ¿Qué tipo de actividades se tienen que realizar sobre la elección de libros que contribuyan al fomento del hábito lector?

c. Supuestos teóricos

- El fomento a la lectura se puede propiciar a través de estrategias atractivas, lúdicas, relacionadas con referentes de los niños y con textos recreativos bajo la aplicación de elementos de la interrogación de textos en estudiantes de 4° grado de primaria.

- La aplicación de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje y la lectura de textos recreativos propicia el gusto e interés de los estudiantes.
- La mediación desde la *Pedagogía por Proyectos* permite la construcción y apropiación de aprendizajes que llevan a los educandos al gusto por la lectura y a la producción de textos.
- Cuando el docente desempeña la función de facilitador, de guía, de mediador en la construcción y apropiación de los aprendizajes propicia el gusto e interés de los alumnos por la lectura de textos recreativos.
- El interés por la lectura de textos recreativos elegidos por los educandos los lleva a la adquisición del fomento del hábito lector.

Enseguida se aborda el enfoque biográfico-narrativo, una estrategia que permite dar a conocer en prosa lo acontecido en el proyecto.

B. Referentes metodológicos para la intervención

En todos los casos de investigación hay un enfoque para dar a conocer los resultados, en este trabajo de intervención se recurre a la narrativa, metodología cualitativa y holística.

1. La práctica a través del enfoque biográfico-narrativo. La narración: un medio

Suárez et al. (2009) manifiesta que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una estrategia de trabajo colaborativo, orientada a generar procesos colectivos e individuales de formación docente mediante indagaciones cualitativas del mundo escolar. Y en esta se encuentra inserto el enfoque biográfico narrativo.

Ahora bien, **"**la investigación biográfico-narrativa más allá de una mera recogida de datos se ha constituido en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa" (Bolívar et al., 2001:10). Se alista dentro de una metodología de corte hermenéutico, es decir, interpretativo que

permite tanto dar significado como comprender las dimensiones cognitivas afectivas y de acción, en la que contar las propias vivencias y leer dichos hechos, acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (Bolívar et al, 2006).

La narrativa es el relato que construyen los investigadores para dar cuenta de sus vivencias, experiencias y cada uno de los acontecimientos que se suscitan en su campo de investigación. Por lo anterior, es a través de la técnica del relato único que se utiliza en este trabajo para dar cuenta de las vivencias para resignificar la práctica docente, es decir, es el medio para cambiar y/o modificar las formas de enseñanza. Permite reflexionar a partir de contrastar toda la información que se recabó a través del relato.

A partir del relato único se da a conocer cada uno de los acontecimientos que se llevaron a cabo en al aula con todos los participantes que intervienen en el contexto o en el campo de investigación, dándoles voz a los estudiantes.

Asimismo, Suárez (2006) apunta que la documentación narrativa se orienta a dar cuenta de las comprensiones de los educadores acerca de sus mundos, prácticas y relaciones escolares de los sujetos que los habitan, es una modalidad de investigación cualitativa interpretativa que pretende reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas.

En este sentido, cuando los docentes escriben y reescriben sus relatos de experiencias pedagógicas, cuando documentan narrativamente los saberes y comprensiones que alcanzaron a producir en torno de ellas, los docentes dejan de ser los que eran, se transforman, son otros.

Los estudiantes se convierten en lectores, intérpretes y comentaristas de sus propias vidas profesionales y de los sentidos pedagógicos que elaboraron en su transcurso. “La investigación biográfico narrativa puede ser un enfoque y metodología de investigación, pero también su ejercicio puede ser una práctica transformadora, al servicio de una pedagogía crítica” (Bolívar 2006:45).

“La producción de los relatos pedagógicos es compleja y requiere mucho esfuerzo, el que conlleva un itinerario que implica identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas a relatar, escribir y reescribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos de la experiencia pedagógica a documentar, hasta llegar a una versión publicable, editar pedagógicamente la experiencia, publicar el relato de la experiencia pedagógica, hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas en diferentes circuitos de difusión y bajo distintos formatos” (Suárez, et al 2006:1).

A continuación, se abordan las técnicas e instrumentos que se utilizaron en el método de investigación cualitativa.

2. Técnicas e instrumentos ocupados en la documentación biográfico-narrativa

a. La técnica: Relato único

En la investigación biográfica, Bolívar et al. (2001) explican tres tipos de técnicas biográficas que se apoyan con la recogida y análisis de datos. En este trabajo de intervención se enfoca únicamente al relato biográfico único.

En este proyecto de intervención se utilizaron elementos como la técnica de la observación participante, entrevistas, cuestionarios, diario de campo, en un segundo momento el enfoque biográfico narrativo utilizando como técnica: el relato único y como recaudos metodológicos: los cuadernos de los niños, listas de cotejo, las rúbricas, contratos colectivos, contratos individuales, y todos los trabajos de los niños como las producciones de textos auténticos en situaciones de uso reales.

La característica principal de la técnica del relato único consiste en la utilización del *yo* para realizar, en forma de relato, una experiencia humana vivida (Aiola y Bottazzo, 2009). Bolívar pone énfasis en esta característica, y afirma que en esta técnica un único individuo elabora su autobiografía, la cual se convierte en objeto de investigación.

En este proyecto de intervención, se utilizó la técnica del relato único, iniciando con la contextualización de los diversos acontecimientos, que tuvo el propósito de narrar cada uno de los momentos en los que se fue aplicando el fomento del hábito lector a través de la lectura de textos recreativos (Cuentos de terror) como la llorona, el fantasma de Pino Suárez, la niña de la Gabriel Mancera, el preso de Lecumberri, los fantasmas escolares, cuentos de puro susto, la aplicación de la estrategia de la interrogación de textos, la pedagogía del regalo, es decir, se manifiestan los momentos precisos que permitieron analizar los acontecimientos más relevantes sobre la aplicación de la *Pedagogía por Proyectos*.

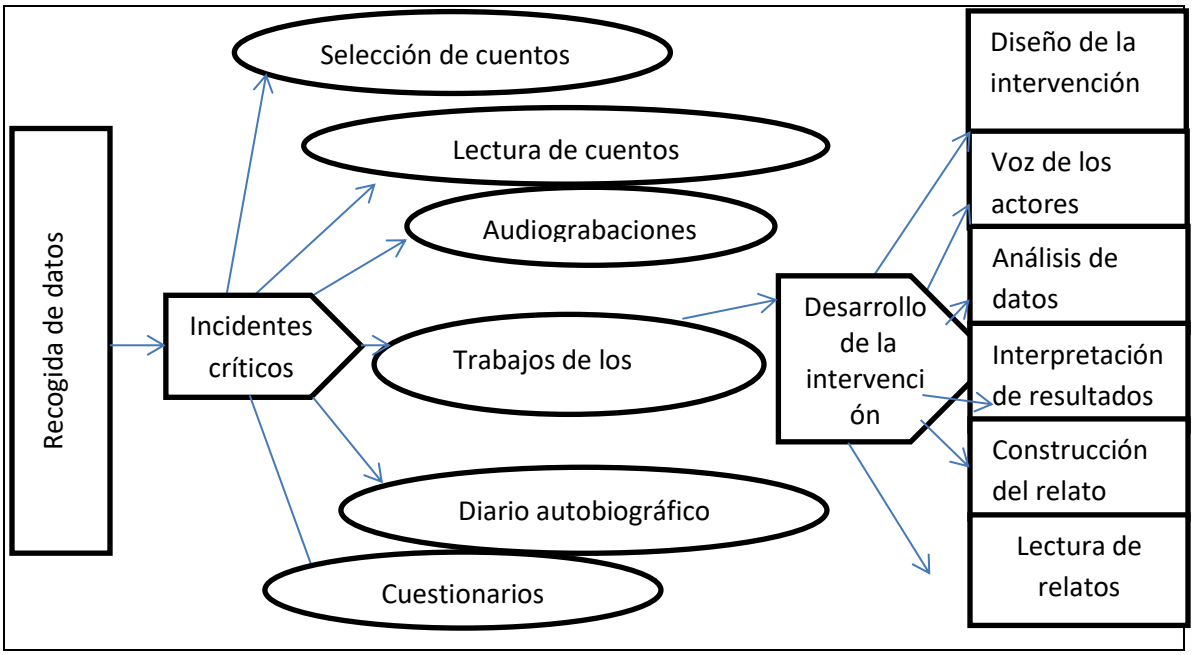
b. Recogida de datos y su análisis

Ahora bien, para tener un relato más objetivo, es preciso echar mano del diario autobiográfico narrativo en el cual se registran cada una de las vivencias en el aula, así como el análisis de las fotos y videos para ir contrastando y corroborando la información, con la finalidad de comprender de mejor manera las necesidades de los estudiantes; así que se reorienta y resignifica la práctica pedagógica.

Es preciso mencionar que los actores principales en este trabajo fueron los estudiantes de 4° grado, con quienes se detectó la falta de interés por leer. Y con la finalidad de dar respuesta a la problemática se diseñó la intervención con base en la *Pedagogía por Proyectos, s*e utilizó la observación participante, recogiendo los sucesos más representativos y/o relevantes, los cuales propiciaron la elaboración del relato pedagógico.

Posteriormente, se muestra el esquema metodológico, el cual representa los incidentes y/o los diferentes momentos en que se sucedieron los hechos o sucesos de la intervención desde el momento mismo del diagnóstico hasta el momento de relatar los acontecimientos sucedidos, es decir, la construcción del relato único, en palabras de Daniel Suárez (2006) es la construcción de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (ver figura 10).

Figura 10. Esquema metodológico biográfico-narrativa sobre el fomento de la lectura



Fuente: Construcción propia basada en la metodología que se expone.

El análisis de la intervención se basó fundamentalmente en los datos recogidos a través del diario autobiográfico, herramienta en la que se registró lo acontecido con los proyectos construidos con los estudiantes. La característica fundamental del diario autobiográfico es que es un instrumento que permite precisamente registrar todos los detalles que surgen en el aula permitiendo con ello mayor claridad y por ende la apropiación de la *Pedagogía por Proyectos*, en el caso específico de este trabajo es sobre el fomento del hábito lector a través de textos recreativos (Cuento de terror para niños). En el siguiente capítulo se hace una revisión de los proyectos llevados a cabo en otros contextos sobre el fomento de la lectura.

III. SOPORTE TEÓRICO SOBRE FOMENTO A LA LECTURA

La revisión de algunos estudios encaminados a la lectura aportó estrategias en la formación de estudiantes lectores y productores de textos auténticos en situaciones de uso reales. En este capítulo, se presentan las experiencias de autores diversos que fomentaron el hábito lector en los diversos contextos socioculturales con niños, jóvenes y adultos, y diversos aportes sobre el fomento a la lectura con textos recreativos.

A. Revisión de antecedentes cercanos al tema problema

En los siguientes trabajos se analizaron los antecedentes, la metodología, la fundamentación, el lugar, las estrategias implementadas y sus resultados con la finalidad de tener una visión más amplia sobre el trabajo que se llevó a cabo con los estudiantes de 4° grado de primaria. Es decir, se realizó un recuento de las experiencias como apoyos en el diseño del proyecto de intervención.

En la revisión y análisis de investigaciones relacionadas con el fomento del hábito lector y la implementación de talleres de lectura en los diversos contextos y niveles educativos, recuperé elementos teóricos y conceptuales que me permitieron dar respuesta a la problemática detectada.

1. Un espacio para leer y recrear literatura y medios

En el proyecto de Mercedes Gutkoski y César Martínez (*Un espacio para leer y (re)crear literatura y medios)* que se llevó a cabo en el año 2003 en la Escuela de Educación Técnica N° 690, “Lucía Aráoz”, de modalidad agrotécnica, en la localidad de Ángel Gallardo, provincia de Santa Fe, Argentina, se mostraba que la falta de lectura era un problema que afectaba la oralidad y la escritura.

El trabajo fue llevado a cabo con base en la investigación-acción participativa considerando las necesidades de los estudiantes y bajo la concepción constructivista.

La literatura estaba ausente de las prácticas escolares, y por lo tanto, las limitaciones de las competencias lectoras se hacían evidentes, esto llevó a reforzar un trabajo encaminado a reforzar la lectura con diversos tipos de textos y así revertir la actitud receptora acrítica de los educandos buscando las respuestas y las preguntas de jóvenes predispuestos al conocimiento y transformadores de su realidad; lo que permitió de este modo la entrada de diversos objetos culturales a la escuela, para que los estudiantes leyeran literatura y experimentaran con otros discursos y soportes incluyendo distintas prácticas estéticas, logrando así, fundamentalmente, la constitución de lectores autónomos.

Para el trabajo, los autores realizaron una planificación de acciones lúdicas correlativas a los planos artísticos y sociales, privilegiando los procedimientos, utilizaron, no sólo el aula, sino otros lugares como el patio, y la biblioteca, los que se convirtieron en espacios de trabajo y representación para ensayar teatralmente fragmentos de novelas adaptados por los propios estudiantes para tal fin o exponer murales colectivos, esto permitió que los mismos estudiantes tomaran las decisiones sobre sus propias elecciones e interpretaciones y debatieran y argumentaran sus razonamientos.

Se llevó a cabo la construcción de relatos a partir de personajes comenzando con los orales en los primeros años –recuperando de este modo la oralidad regional, los mitos y las leyendas –y avanzando hacia las narraciones clásicas.

Asimismo, los estudiantes seleccionaron los libros para leer y lo hicieron por lo que los atrapaba, los paratextos en general el tamaño de la letra en particular, o bien la cantidad de páginas que tenía el libro, los eligieron por las recomendaciones y comentarios que intercambiaban entre ellos y que surgían de los espacios escolares que se ofrecían para tal fin (biblioteca, aula, acceso a internet).

Los logros que se observaron fueron la instauración de un hábito lector y una mayor predisposición hacia la lectura por parte de los estudiantes, la consulta sobre la cantidad de libros a leer, el modo de conseguirlos y la sugerencia de obras leídas en otras escuelas por sus compañeros (lo que implicó también una búsqueda y un

cuestionamiento) todo esto resulta en indicadores de este logro, que posibilitaron un doble aprendizaje.

De este trabajo se rescataron los procedimientos para la instauración del fomento del hábito lector, la producción de textos y la implementación de la dramatización y/o representación de personajes, asimismo la importancia de que sean los estudiantes quienes elijan los textos para dar respuesta a sus gustos, intereses y necesidades dentro del marco teórico de la *Pedagogía por Proyectos*, rompiendo con ello con la cotidianeidad tradicional de elección por parte del profesor o de textos impuestos por la currícula.

2. Desde una escuela

El trabajo de la docente Dana Olivera (La experiencia con la literatura: una propuesta para desacelerarnos en los tiempos de hoy) se llevó a cabo en el año de 2005 en la ciudad de Santa Fe Argentina con estudiantes de 5º año en la Escuela N° 9 “Juan José Paso”. Esta autora utilizó el método cualitativo.

Esta propuesta de trabajo estuvo encaminada a defender una fantasía no estereotipada, que empleará elementos nuevos o bien redimensionara los tradicionales; por ello consideró indispensable darle un espacio a la literatura en la escuela, ya que su contenido lúdico es lo que promueve el vínculo entre el niño y el libro y esta relación es la que conduce no sólo al desarrollo de la competencia literaria, sino también a vivir experiencias de comunicación, de apropiación y enriquecimiento del lenguaje, experiencias que permiten conocer el patrimonio cultural, aumentar las capacidades interpretativas, inventar imágenes propias a través del acceso a los infinitos mundos que nos propone el arte de la palabra.

En este trabajo, la investigadora rescató los conocimientos previos de los educandos sobre las películas como Harry Potter, el Señor de los Anillos, las Crónicas de Narnia. Implementó la lectura de relatos mitológicos, la socialización de las lecturas entre los estudiantes quienes fueron descubriendo que estos personajes aparecen en varias de las películas vistas. Los protagonistas analizaron

las acciones en los distintos relatos, poniendo énfasis en los desafíos o pruebas que debían superar ciertos personajes para lograr sus objetivos.

Los estudiantes llevaron a cabo la búsqueda de información sobre las cualidades de los seres que protagonizaron, elaboraron carteleras para la exposición en la escuela con dibujos y características de los personajes, narraron historias míticas en los recreos. Efectuaron la lectura de leyendas latinoamericanas, trabajaron en grupos, lo que permitió a los discentes que pudieran seleccionar sus leyendas, hubo recreaciones a través de la dramatización, dibujo y la narración oral. Los educandos compartieron oralmente historias como la Llorona, el Hombre Lobo, el Viejo de la Bolsa, el Chupacabras, y el Hombre de los Techos.

Posteriormente, de la literatura oral llegaron a la escrita, a través de la lectura de textos que tenían como rasgo en común la aparición de fantasmas, construyeron el significado de la obra, se buscaron relaciones entre las tramas, los personajes, los recursos verbales, los temas, los mundos propuestos, los elementos, y el ambiente que se emplearon para construir el terror en unos casos y el suspenso en otros.

Los logros alcanzados por los educandos es que manifestaron mayor interés y un mejor desenvolvimiento tanto en las actividades de lectura como de escritura y en las tareas planteadas a modo de taller.

Este proyecto aportó la estrategia del trabajo cooperativo en la dinámica a modo de taller, la importancia de rescatar los conocimientos previos de los estudiantes sobre sus intereses y gustos lectores con la finalidad de alcanzar los propósitos. La lectura de textos de terror propicia la socialización y narración de historias míticas. Así como efectuar actividades de escritura como medio para facilitar la comprensión de textos.

3. Desde las comunas

En el estudio de Joselina Martínez profesora de nivel primaria, que se llevó a cabo en 2006 en la Comuna de Felicia (Santa Fe), Argentina, Biblioteca Popular Felicia y escuelas de dicha localidad, dirigido a estudiantes del primer ciclo de Educación

General Básica se observa la importancia de promover la lectura y estimular el deseo de leer. Esta investigación fue realizada con base en la metodología de la investigación-acción participativa considerando los intereses y necesidades de los discentes.

En este trabajo se realizaron narraciones orales en horarios variables, dentro del horario escolar, considerando las características de los lectores. Esta actividad fue de narraciones orales con una mochila viajera con libros para que los estudiantes leyeran a su gusto durante los encuentros; con ello se promovió la circulación de ejemplares de revistas, diarios y libros. Se sugirió que los discentes llevaran ejemplares a sus casas y eligieran material para algún integrante de su familia, se alternaron narraciones orales con lecturas en voz alta. De cada texto escuchado, se registraron los títulos y autores y los discentes eligieron las actividades a realizar. El principal logro alcanzado en este proyecto fue que los alumnos evidenciaron un importante interés en torno de los libros, cuentos e historias.

De este ejercicio fructífero se retomó la estrategia de la *Mochila Viajera*, consistente en llegar al aula con una mochila repleta de libros (cuentos de hadas, de animales, de princesitas, de terror, historietas, libros del rincón de la SEP con la finalidad de dar a los estudiantes la posibilidad de que elijan el tipo de texto que quieren leer. No obstante, es preciso permitir que los estudiantes lleven libros al aula con la finalidad de que lean a partir de sus necesidades e intereses y realizar actividades propuestas por ellos mismos.

4. La Cachilo en las escuelas

La siguiente investigación es sobre un proyecto que se llevó a cabo en el centro de Educación, Comunicación y Biblioteca Popular, en Venezuela. Entre los años 2004 y 2007 por el equipo de promoción de la lectura de la Biblioteca Cachilo conformado por Jacquelina Milán, Paola Pedalito, María Pintus, Liliana Barrios y Claudia Martínez.

El objetivo fue propiciar la familiarización al lector con el mundo libre. Las acciones que realizaron son la visita guiada y explicación de las funciones que se

desarrollan en cada lugar, observando y conociendo el material bibliográfico y cómo se organiza su consulta y préstamo, realización de talleres sobre la composición de un libro, la historia del libro y los distintos soportes desde las tabletas de arcilla hasta el libro virtual (*e-book*) y desde la literatura oral a la literatura escrita, lectura colectiva de cuentos y la participación en un programa de radio.

De esta investigación se retomó la importancia de motivar a los estudiantes para que visiten los diversos espacios culturales como: los museos, el teatro, los conciertos, con la finalidad de que agudicen sus sentidos y liberen su imaginación. Asimismo, las bibliotecas con la finalidad de que las ubiquen, las conozcan, sepan cómo funcionan, investiguen los servicios que ofrecen, las narraciones orales que se realizan para los niños, las sesiones de cuenta cuentos, el número de ejemplares que tienen, cómo una alternativa para familiarizarlos y acercarlos a los libros y despertar en ellos el interés y el hábito lector, instar a los educandos a leer, a mirar y a extraer sus propias interpretaciones de lo que leen y ven.

5. Leer es vivir y tendiendo puentes

El proyecto de Brenda Bellorín y Carmen Martínez se realizó en Venezuela en el año 2000 y tiene que ver con la guía para fomentar la lectura en el entorno de los estudiantes o jóvenes.

Se llevaron a cabo dos proyectos: Leer es vivir y Tendiendo Puentes en alianza con instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales, ambos tuvieron como principales aliados las asociaciones comunitarias, que han desarrollado programas orientados en la línea de promoción de lectura y ciudadanía. Específicamente se ha trabajado, el complejo tema de la identidad a partir de los libros recreativos con un mismo grupo de niños y jóvenes de varios sectores de Petare uno de los barrios más peligrosos de Caracas.

A partir de estos trabajos comunitarios que se desarrollaron en comunidades afectadas por tragedias naturales, como en barrios populares urbanos con características muy particulares, brinda una serie de sugerencias como son: respetar la identidad de las comunidades donde se vaya a realizar el proyecto,

observación y análisis de lo que se observa, leer las circunstancias inmediatas de la comunidad y evaluar en qué condiciones se puede trabajar.

Se realizaron actividades de narración y lectura en voz alta, seleccionaron temáticas de libros y diseñaron actividades para tratar las situaciones de conflicto, se crearon redes o vínculos con otras instituciones, evitaron la improvisación, llevaron un registro sostenido de lo que hicieron a través de fotografías, videos, grabaciones y un cuaderno donde se recogió el resultado de cada actividad propuesta (incluyendo sentimientos, reacciones de todos los involucrados) y realizaron las evaluaciones de impacto.

El proyecto *Leer es Vivir* surgió como consecuencia del deslave y las inundaciones que afectaron a Venezuela, en diciembre de 1999. Se realizaron actividades de promoción de lectura para atender a niños y jóvenes recluidos en los refugios de Caracas, y en comunidades del litoral central –Estado Vargas- la zona más afectada por la tragedia.

El proyecto Tendiendo Puentes surgió en el contexto de una Venezuela que vive una etapa coyuntural donde palabras como libertad, ciudadanía, pluralidad y tolerancia, una y otra vez, van vaciando su contenido, mientras la realidad persiste y sus analistas se distancian.

De este trabajo se rescató la importancia de considerar las características y particularidades de los estudiantes, la no improvisación de actividades en el proyecto y el registro sistemático sobre el desarrollo de las actividades: las reacciones de los participantes, sus actitudes y el estar atento a los procesos cognitivos que vayan desatando en las diversas lecturas. En el siguiente subcapítulo se aborda el sustento teórico, el que es el eje rector de la intervención en el aula para la formación de estudiantes lectores y escritores de textos auténticos y completos.

B. El proceso enseñanza-aprendizaje desde otro ángulo y elementos teóricos sobre el fomento a la lectura

En este apartado se desarrolla una reseña de los elementos teóricos que sustanciaron el proyecto de intervención, específicamente fundamentos teóricos encaminados a la formación de niños lectores y productores de textos completos y auténticos en situaciones de uso reales, así como la didáctica base dentro de la cual se trabajó el objeto de estudio: la estrategia de la *Pedagogía por Proyectos.*

1. Fomento a la lectura recreativa

En este apartado, se mencionan los aspectos teóricos, que permitieron comprender el proyecto de intervención en el aula, encaminado a fomentar el gusto por la lectura a través de textos recreativos en estudiantes de 4° grado de primaria. La propuesta de trabajo de enfoque constructivista que incluye la teoría sociocultural de Vygotsky, el desarrollo cognitivo de Piaget, sin dejar de lado, por supuesto, autores diversos enfocados al objeto de conocimiento - parte de dar los elementos sobre el enfoque comunicativo que fundamenta el programa curricular, pero atendiendo lo que corresponde a la intervención. Se parte en primer término del enfoque que se encuentra en el plan de estudio, que no es ajeno a la posición constructivista ni sociocultural.

a. El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lectura

Villaseñor (2007) refiere que el nuevo enfoque para la enseñanza de la lengua es el comunicativo que se concreta en la inclusión de situaciones comunicativas. De este punto de vista se desprende una modalidad de organización didáctica en cuatro ejes temáticos (1993) *lengua hablada*, *lengua escrita*, *recreación literaria* y *reflexión sobre la lengua,* que articulan de manera estrecha los contenidos y las actividades.

La incorporación de las *situaciones comunicativas* en el nuevo enfoque (2007) implica una concepción de didáctica de la lengua desde la cual se considera que el aprendizaje debe orientarse hacia los contextos comunicativos reales.

Desde esta perspectiva, el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua del español, refiere que comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y que leer y escribir significan dos maneras de comunicarse, de manera que leer y escribir son dos habilidades y dos formas de comunicarse, es precisamente en este punto donde leer es el acto de interactuar con el texto y la importancia de darle un uso social en contextos reales, mientras que escribir significa estructurar las ideas del pensamiento y se debe plasmar con una coherencia tal para que los lectores puedan entender y comprender el contenido de la misma, es decir, el o los mensajes que deseamos transmitir.

Por ello las anteriores herramientas o habilidades cobran una gran importancia en el proyecto de intervención que está encaminado a fomentar la lectura de textos recreativos (cuentos) y a la producción de textos, ya que ambas habilidades están estrechamente vinculadas.

Otro hecho relevante que menciona Villaseñor (2007), en su artículo “El enfoque comunicativo en la enseñanza del español", es con respecto a que es importante propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños y jóvenes a que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse con eficacia. Asimismo, es importante mencionar que el enfoque comunicativo de la asignatura de español pone énfasis en el trabajo de la comprensión a través de la lectura, la escritura y la expresión oral.

La educación lingüística debe contribuir sobre todo a ayudarles a saber hacer oraciones y textos con las palabras y de esta manera a mejorar su competencia comunicativa en diversas situaciones y contextos de comunicación (Saussure, 1999).

b. La competencia comunicativa

La competencia comunicativa hace referencia a la habilidad para actuar en los diversos contextos socioculturales.

De acuerdo con Chomsky (1981), la competencia lingüística es la capacidad de un hablante/oyente ideal para emitir y comprender un número indefinidamente grande de oraciones en su lengua en una comunidad de habla homogénea, mientras que Muriel SavilleTroike (1982), manifiesta que la competencia comunicativa implica conocer no sólo el código lingüístico sino también qué decir a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación. En pocas palabras todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado.

De acuerdo con Dell Hymes (1983), se entiende por competencia comunicativa el dominio de la lengua más que el de la situación en la que ocurre el habla: ya no se trata sólo de reglas gramaticales, porque, aunque ellas estructuren el discurso, el mensaje puede no ser comprendido si no se manejan al mismo tiempo, y con igual jerarquía, reglas de contenido social.

La competencia comunicativa es un aspecto importante que se debe trabajar en la educación básica con la finalidad de fortalecer las prácticas sociales del lenguaje, para que los alumnos puedan darle un uso social en los diversos contextos de su vida cotidiana: sean capaces de leer los distintos tipos de textos, establecer conversaciones de manera adecuada con sus amigos, familiares, solicitar permisos de manera oral y escrita, redactar una carta a algún familiar, dar explicaciones, etcétera. Y es aquí donde entra la importancia de fomentar el hábito lector como un medio para coadyuvar a fortalecer las competencias comunicativas de los alumnos tanto de manera oral como escrito.

Entonces uno de los propósitos fundamentales de la escuela pública es la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes, pues se basa en la idea de que el dominio de la lengua materna es indispensable tanto para la vida personal como social de los individuos.

c. La vida sociocultural

Rogoff, B. (2001) expresa que la participación cotidiana de los niños y adultos en actividades compartidas contribuye a un rápido progreso de los niños en llegar a ser participantes hábiles en la vida social e intelectual de la sociedad en que viven, asimismo, Vygotsky, manifiesta que es sumamente importante la interacción de los niños con los compañeros más capaces. Por lo anterior es relevante que en las aulas se desarrollen las actividades en pequeños grupos y/o en equipos y en binas con la finalidad de fortalecer la interacción por razones de eficacia, pues este autor manifiesta que el trabajo mediante esta modalidad propicia la construcción y apropiación de los aprendizajes por parte de los sujetos.

El autor manifiesta que los agentes, la interacción y las decisiones sociales son un aspecto esencial en el desarrollo del niño, sin los cuales sería imposible concebir a un niño en un desarrollo integral.

Para poder lograr resultados óptimos en un programa, proyecto o propuesta de trabajo es fundamental conocer o tener presente las etapas del desarrollo cognitivo del niño con la finalidad de llevar a cabo las actividades acordes a su proceso madurativo, sus características, sus ritmos y estilos de aprendizaje, desde la perspectiva constructivista se sostiene que para intervenir en los aprendizajes infantiles es necesario seguir el proceso de maduración. En el proyecto de intervención tuve el cuidado de presentar a los discentes para su elección, cuentos infantiles acordes a su edad cronológica y a su comprensión, para ello me apoyé en sugerencias de expertos en la materia que en el apartado de anexos incorporan una lista de cuentos para niños y jóvenes.

De acuerdo con Piaget, citado en el trabajo de Rogoff (2001) para que el aprendizaje se produzca es importante que el educando tenga contacto con el objeto, es decir, que es necesario que el estudiante manipule e interactúe el objeto, sin embargo, aquí es donde converge la diferencia con Vygotsky, pues este personaje ruso manifiesta que para que se produzca un aprendizaje no sólo basta la interacción entre el sujeto objeto, sino que también es importante y necesario la

interacción entre el sujeto-objeto-sujeto, es decir, para este autor es importante el trabajo cooperativo, la interacción entre los sujetos, el compartir estrategias, ideas, puntos de vista, trabajar en binas y en equipos.

Por lo anterior, desde la perspectiva de la teoría sociocultural es sumamente importante que a los sujetos se les otorguen las herramientas, los apoyos y/o los andamiajes necesarios para que se acerquen a la zona de desarrollo próximo, es decir, puedan resolver problemas con al apoyo de un adulto o de un compañero más avanzado. Y posteriormente poco a poco, en la medida en que el estudiante vaya fortaleciendo su aprendizaje se le irán retirando dichos andamiajes y/o apoyos.

Como se puede observar, la teoría sociocultural de Vygotsky nos dice que la interacción social entre iguales, la ayuda mutua, aunado el trabajo cooperativo propician y facilitan la construcción y apropiación de los aprendizajes en un ambiente de trabajo áulico, mismo que no escapa del constante bombardeo de información y del uso de la tecnología como herramienta para el aprendizaje.

Ahora bien, respecto a las herramientas tecnológicas, la autora Roxana Morduchowicks (2009) manifiesta que vivimos en una sociedad tecnologizada, nos movemos en una cultura del mosaico o cultura audiovisual en la cual las identidades de los sujetos son constituidas por la imagen que se transmite en los soportes tecnológicos, por las modas, etc., situación que establece o influye en una forma de ser y de pensar, y que sin duda requiere de nuevas formas de comunicación a los cuales nos tenemos que adaptar para no estar en una desventaja cultural.

d. Ampliar horizontes comunicativos

Asimismo, Cassany D. (2002) declara que nuestra realidad actual es plurirracial, pluricultural, pluriétnica y también plurilingüística. Con lo anterior, es comprensible, que en este mundo en constante transformación es sumamente importante que los sujetos de las distintas sociedades manejen o dominen más de una lengua para poder hacer frente y sobrevivir en esta sociedad de la información, como dijera el

mismo Cassany, para que el sujeto pueda leer, pueda comunicarse de manera eficiente y pueda navegar de una página a otra en la web, es necesario que lea y escriba en varias lenguas. También, Domingo Arguelles (2004), puntualiza que antes la lectura y la escritura eran la base fundamental del aprendizaje, pero, a la par era sinónimo de rebeldía. Actualmente, en una sociedad tecnologizada, es sinónimo de supervivencia.

Por ello, es importante que en las aulas los docentes contribuyan a desarrollar las competencias comunicativas, no obstante, ello implica no solamente su capacitación y/o actualización, sino que deben planear actividades en función de objetivos de aprendizajes (didácticos y comunicativos).

Ahora bien, de acuerdo con Liliana Montenegro (2007), la alfabetización no debe entenderse como un aprendizaje que tiene un punto final, sino como un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida de cada ser humano, y quienes ya estamos alfabetizados, corremos el riesgo de quedar marginados si no aceptamos el reto que nos impone el mundo de hoy, con su acelerado ritmo de avances tecnológicos; es el caso de muchas personas que saben leer y escribir y se sienten actualmente desplazadas porque no han accedido al uso de la computadora.

Al respecto, se puede decir, que efectivamente, los individuos aprenden durante el resto de su existencia, por ello es necesario e importante, que, al vivir en esta sociedad darwinista, se actualicen constantemente para poder afrontar los retos y desenvolverse de manera eficiente y con eficacia en los diversos contextos socioculturales. Los sujetos, no solo deben expresarse de manera adecuada, sino que deben leer y escribir en varias lenguas haciendo uso de los diversos soportes tecnológicos.

De acuerdo con Daniel Cassany (2013), leer ya no es lo que antes era, porque ahora de manera constante recibimos correos de familiares, amigos, colegas y desconocidos, en varias lenguas y registros sobre temas variados. Para ser respondidos en pocos minutos saltamos de un idioma a otro, de la complicidad coloquial entre amigos a un usted con desconocidos, de tecnicismos especializados

del trabajo a bromas con familiares y, sin enloquecer, navegamos en internet, además, usamos emojis y un sin número de formatos gráficos digitales que prácticamente representan un lenguaje de comunicación. La escritura cambia al ritmo que evolucionan las comunidades. También manifiesta que, si la televisión ha cambiado, si los coches son más sofisticados, si la cocina se ha llenado de artefactos electrónicos, también los discursos han evolucionado, con las nuevas tecnologías, con el contacto con hablantes de diferentes culturas, con la explosión de la investigación científica, con la implantación o la profundización de la democracia.

Por otro lado, Montenegro (2007) dice que, desde la perspectiva educadora, conscientes de la realidad, se deben tomar medidas para colaborar con la formación de los niños que llegan a las escuelas públicas deseosos de aprender a leer y a escribir y que se debe pensar sobre todo en aquellos estudiantes que provienen de comunidades desfavorecidas, ya marcadas por el analfabetismo de sus familias o por la imposibilidad de rodearse de libros u otros medios impresos en sus hogares.

Se debe colaborar para que estos niños se vuelvan personas aptas para leer un periódico con criticidad, comprender las señalizaciones viales, llenar un formulario de solicitud de empleo, comprender a cabalidad lo que deben firmar, interpretar el prospecto de un medicamento o una noticia, leer entre líneas, entre otras actividades propias de la lengua escrita, solicitar un permiso de manera oral o escrito cuando por su índole así lo amerite, participar en una conversación en la que se haga uso de las palabras adecuadas y autorregulándose, declarar sus sentimientos a la persona amada, realizar una carta teniendo en cuenta al destinatario a quien va dirigido, explicar una situación con coherencia tal y como ocurrieron los hechos, es decir, desarrollar las habilidades y destrezas básicas para las prácticas sociales del lenguaje.

A este respecto, también el autor, Cerrillo (1999) sostiene que los textos literarios son necesarios para el desarrollo completo del individuo. Para poder comprender y disfrutar de ellos es necesaria la competencia literaria, de tal forma, que además

de leer distintos tipos de textos, se tenga criterio para valorarlos. A esto hay que añadir el papel que desempeñan las nuevas tecnologías, ya que en nuestros días para que alguien se le pueda considerar un lector competente debe dominar toda una serie de habilidades que le permitan discriminar y analizar la información disponible en la red.

Por ello en esta sociedad del mosaico, la lectura de textos literarios es fundamental para que los sujetos desarrollen su proceso de razonamiento, incrementen su bagaje cultural, enriquezcan su vocabulario, su capacidad de análisis, de reflexión, de expresión oral y escrita y puedan hacer frente a las diversas situaciones de su vida cotidiana.

Probablemente, en esta sociedad también conocida del *software*, lo que hoy se necesita, más que enseñar literatura, sea enseñar a apreciar la literatura, o en todo caso, poner a los estudiantes en disposición de poder apreciarla y valorarla.

La constante transformación de la sociedad, demanda que los estudiantes sean capaces de leer diversos tipos de textos, en distintos idiomas y soportes y lo más fundamental con criticidad, es decir, no deglutir todo lo que dicen los textos, sino llevar a cabo un ejercicio reflexivo de la lectura a través de una serie de operaciones cognitivas enfocadas a elaborar un razonamiento de lo que está planteando el autor o autores, es decir, analizar y comprender el texto.

De acuerdo con Cassany (2013:21) “leer es comprender y para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado”, etc.

Entonces adoptar una postura crítica ante los textos implica no solamente identificar la autenticidad, “sino de evaluar la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos, detectar las incoherencias, imprecisiones, errores o contradicciones” (Cassany, 2013:87).

Como dice Escalante de Urrecheaga (2006), la lectura sin comprensión no puede llamarse lectura, porque leer por definición involucra derivar significados a partir del texto impreso. Entonces adoptar una postura crítica ante los textos, significa comprender.

e. La lectura como experiencia gozosa y disfrutable y como llave para el aprendizaje

La lectura es un proceso que requiere movilizar las funciones cognitivas superiores como la memoria, la percepción, análisis, reflexión, es decir, la lectura ayuda a fortalecer todas estas habilidades, no obstante, es necesario en el fomento del hábito lector considerar las necesidades e intereses de los niños. Al respecto Bettelheim afirma que

> Si deseamos inducir a los niños a que se conviertan en personas instruidas, nuestros métodos de enseñanza deberían estar de acuerdo con la riqueza del vocabulario hablado del niño, su inteligencia, su curiosidad natural, su ansia de aprender cosas nuevas, su deseo de desarrollar la mente y su comprensión del mundo y su ávido deseo de que se estimule su imaginación; dicho en pocas palabras, convirtiendo la lectura en una actividad con un interés intrínseco[1].

De acuerdo con lo anterior es fundamental considerar los distintos aspectos arriba mencionados en la formación de niños lectores y productores de textos completos y auténticos y simultáneamente contagiarles el placer de leer diversos tipos de textos.

De acuerdo con Solé (2012) la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje. La misma Solé (2012) afirma que a partir del segundo ciclo de educación primaria la lectura es, en la escuela, uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes. Por ello es importante que los niños desde temprana edad

[1] Bettelheim, aprender a leer, pág. 38

tengan acercamientos con los libros para que se vayan familiarizando e ir despertando en ellos el interés y gusto por la lectura de textos literarios.

Porque la literatura, según Maxine Greene (2005:112) seduce a las personas para que vean y sientan, para que imaginen, para que presten sus vidas a la perspectiva de otra persona. Además, la lectura de obras literarias puede nutrirnos de todo tipo de comprensión de las estructuras de significado vividas, aunque no necesariamente de manera cronológica ni en un determinado orden lógico.

Asimismo, en el segundo ciclo escolar de la educación básica comprendida entre los 8 y 9 años de edad, los estudiantes gustan de lecturas relacionadas con el miedo, con las historias de terror porque los entretiene, en palabras de Morduchowicz (2008) el género del terror es también un signo importante del paso a la adolescencia, ser capaz de “tolerarlo” leer un libro o ver una película de terror en el cine o en la pantalla chica es una muestra de crecimiento.

Por otra parte, Solé (2012) dice que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. También Argüelles (2012) manifiesta que la lectura es una extensión de nuestro pensamiento. Por ello leer no se termina como una finalidad en sí misma, en el hecho de leer. No leemos simplemente para leer y seguir leyendo un libro tras otro sólo para poder decir que leemos muchos libros y que somos campeones de la lectura.

Además, es preciso mencionar que entre 1981 y 1991, un grupo de investigadores franceses realizaron un trabajo denominado *Pedagogía por Proyectos* con la posibilidad de encontrar una manera eficiente para que los estudiantes aprendan a leer y producir textos completos y auténticos en situaciones de uso reales. Ahora bien, de acuerdo con los objetivos de esta propuesta de trabajo se destaca lo siguiente: aprender a leer es aprender a interrogar textos completos desde el inicio, no se trata de educar haciendo preguntas de comprensión sobre un texto, son los discentes los que interrogan a un texto para elaborar su significado, se trata de proporcionar a los estudiantes en su vivencia

presente, los placeres, ventajas y problemas que otorga el poder interactuar con los textos, no se puede separar el aprender del aprender a producir. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo.

Como podemos observar, lo anterior es fundamental que en las escuelas se consideren estos puntos para la formación de niños lectores y productores de textos completos. En palabras de Isabel Solé (2012.152) la lectura debe ser abordada como una cuestión de equipo, en los ciclos, en las etapas y en los centros. Cuando se fomenta la lectura a través de textos recreativos se abren nuevas posibilidades de socialización y aprendizajes continuos.

También Felipe garrido (2014) manifiesta que la lectura es una actividad social; implica pertenecer a una comunidad de lectores productores de textos que se extiende desde nuestros vecinos y coetáneos hasta hombres y mujeres de otros lugares y otras épocas. Implica siempre un diálogo. Los niños que leen en grupo aprenden a vencer la timidez y los medios más poderosos para comenzar a formar a un lector son la conversación, la narración oral, y la lectura en voz alta. Asimismo, este mismo autor dice que si queremos acercar a alguien a la lectura, debemos platicar con él, contarle historias reales y ficticias, escuchar lo que tiene que decirnos, leer con él. Su lectura hará más rica la nuestra.

2. El hábito lector

El acercamiento a los libros, coadyuva a la formación de lectores, al desarrollo del hábito y gusto por la lectura y por ende al desarrollo de un pensamiento analítico, reflexivo, crítico y propositivo.

La lectura es el camino al conocimiento y a la recreación, si se cuenta con este gusto, afición y hábito se tiene una gran ventaja para comprender los diversos tipos de textos en las diversas áreas del conocimiento.

Asimismo, la lectura es fundamental para el desarrollo de las competencias comunicativas: hablar, escuchar y escribir. En esta sociedad de la información en constante transformación es indispensable que los sujetos cuenten con un dominio

de la lectura en sus distintos formatos, lenguas y en los diversos soportes tecnológicos para lograr desenvolverse y afrontar los retos que la sociedad les demanda, de lo contrario estarían en una clara desventaja cultural y tendrían grandes dificultades en comparación con los sujetos más avanzados. Por ello es importante que los estudiantes desarrollen el hábito lector para lograr el éxito en las diversas asignaturas.

El proceso del hábito lector no está desvinculado de la comprensión de textos, por ello la velocidad de la lectura que actualmente se lleva a cabo en las instituciones escolares no propicia que los estudiantes entiendan y comprendan, ni tampoco coadyuvan a la formación de niños lectores y productores de textos, en sujetos pensantes capaces de tomar decisiones y al desarrollo de sus competencias comunicativas. Por lo que el fomento de la lectura tiene que partir de los intereses y necesidades de los educandos, que propicie el desarrollo de las funciones superiores del pensamiento, de vocabulario, de la capacidad de expresión oral y escrita e incrementar y elevar la capacidad de análisis y reflexión y logre un nivel de aprovechamiento escolar óptimo.

Actualmente, no se le da la importancia ni la seriedad necesaria en el currículo oficial, pues no se le asigna el tiempo necesario para trabajarlo en las aulas y mucho menos si se trata de textos literarios que partan de los intereses de los estudiantes. Los textos que se leen en las aulas son textos de estudio, es decir, impositivos, sin más finalidad que transmitir conocimientos de una determinada disciplina sin propiciar muchas de las veces un verdadero gusto y placer por la lectura. Textos que lejos de acercar a los libros lo único que hacen es ahuyentar al estudiantado.

No obstante, para la formación de discentes lectores y productores de textos, en palabras de Lerner (2002), es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de la lectura y escritura.

Lerner (2002) manifiesta que se requiere hacer de la escuela una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando respuestas a los problemas, encontrar

información, sustanciar sus trabajos, participen en debates y argumenten sus opiniones, preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita.

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que generen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase, o un buen escrito, para intrigar o hacer reír. Lo real, considera Lerner, es que llevar a la práctica lo necesario es una tarea difícil para la escuela.

Para Lerner (2002), lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, lo posible es generar condiciones didácticas que permitan ponerlas en escena a pesar de las dificultades.

Para fortalecer el hábito lector es necesario que durante la lectura de los textos recreativos se implementen las estrategias como las anticipaciones, inferencias, el muestreo, las predicciones sobre el sentido del o los textos que se están leyendo en un proyecto de lectura, las cuales consisten en el muestreo que es una exploración rápida del texto para identificar alguna de sus características que ayudan a encontrar información de manera rápida, la anticipación y la predicción consisten en adelantarse a lo que se expresa en el texto, en formular algunas hipótesis acerca de cuáles son sus contenidos y su función, con base en una exploración de los títulos, la tipografía, las imágenes, el formato, o el soporte en que se encuentra el texto.

Las estrategias de lectura son muy importantes porque orientan el trabajo lector. Permite a los estudiantes usar ciertos conocimientos socioculturales para dar

sentido a los textos. Es decir, si el texto es un cuento, el lector sabrá que lo expresado ahí no tiene una existencia real, fuera del texto; por ejemplo, sabrá que los animales no pueden hablar ni pensar, vestirse o comer sentados a la mesa. Si reconoce el texto como un relato histórico, su actividad cognitiva se orientará para dar sentido a lo que ahí se expresa y pensará que realmente ocurrió a personas reales.

Por otra parte, la inferencia permite leer entre líneas, o sea relacionar lo que se dice en el texto con algún otro conocimiento, de tal forma que se construye una información nueva. Por ejemplo, si en un texto se afirma que Petronila corrió y abrazó a Xavier, quien acaba de entrar a la sala, se podrá inferir que Petronila y Xavier se conocen y que entre ellos hay confianza y seguramente algún lazo afectivo.

Asimismo, en este trabajo de fomento de la lectura se deben articular los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos que tengan un sentido actual para el educando y se correspondan con los que habitualmente orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela. En esta parte hace referencia sobre la necesidad de realizar los trabajos por proyectos, pues ésta es una manera de que los integrantes que conforman una clase y no solo el maestro oriente sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida que no constituyen solamente un mero ejercicio, sino que se orientan hacia un objetivo valioso y realizable en el corto plazo. Por otra parte, el trabajo por proyectos permite formar estudiantes autónomos e independientes, creativos, lo que propicia una vida cooperativa, una comunidad de diálogo en el cual los estudiantes externan sus puntos de vista, es decir, interactúan entre sus iguales construyendo de manera conjunta sus aprendizajes y apropiándose de ellos.

En palabras de Lerner (2002), la organización por proyectos permite resolver dificultades: favorece el desarrollo de estrategias de autocontrol de la lectura y la escritura por parte de los discentes y abre las puertas de la clase a una nueva relación entre el tiempo y el saber.

En el trabajo por proyectos, los educandos se comprometen en la elaboración de un producto. Asimismo, Lerner (2002), manifiesta, que en el trabajo por proyectos es necesario articular muchas temporalidades diferentes: actividades que se desarrollan con cierta periodicidad durante un cuatrimestre o un año –leer noticias, cuentos o curiosidades científicas tal día de la semana, por ejemplo: contribuyen a familiarizar con ciertos géneros y a consolidar los hábitos de lectura situaciones puntuales como escribir un mensaje por correo electrónico a un discente de otra escuela. El entrecruzamiento de estas diferentes temporalidades permite a los estudiantes realizar simultáneamente diferentes aproximaciones a las prácticas como participar a la par en actos de lectura y de escritura dirigidos a diversos propósitos.

En esta propuesta de trabajo sobre el fomento de la lectura a través de textos recreativos (cuentos de terror) realicé el entrecruzamiento con diversas actividades: lectura en voz alta, lectura silenciosa, la interrogación de textos, representaciones, producción de textos (solicitudes de permisos, agradecimientos) que sin duda contribuyeron a familiarizar a los educandos con cierto género literario (cuento) y a fortalecer el hábito lector y a escribir ciertas solicitudes para participar en los eventos que se llevaron a cabo en la escuela durante el proyecto de intervención

Ahora bien, al respecto Nemirosky (2014) afirma que la característica más diferencial con el resto de las propuestas de trabajo globalizadas es que primordialmente surgen de propuestas del estudiantado ya que la iniciativa la llevan los niños y niñas: el profesor actúa como medio: es un mediador. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, es necesario realizarla a través de instrumentos como las listas de cotejo y las rúbricas que permiten visualizar los resultados de los educandos.

3. Leer en un mundo en constantes cambios

En este siglo XXI, también conocido como la era de la información, de los 32 países muestreados en la OCDE, en términos generales, México ocupó el deshonroso

lugar número 28, es decir, que nuestro país quedó en penúltimo lugar, superando solo a Brasil.

De acuerdo con las evaluaciones de PISA los países en vías de desarrollo son comunidades de no lectores. Por lo que la OCDE, sugirió la implementación de la velocidad lectora, como una estrategia encaminada a crear y a fomentar el hábito lector; no obstante, expertos en el tema como Lidio Néstor Ribeiro Riani (2004:81), en su libro *Coordenadas mentales negativas, latitud México/ Barreras para el Aprendizaje*, dice que "el método de "lectura veloz" tiene ventaja (para los grupos dominantes) de evitar que el lector pueda reflexionar –aunque fuere mínimamente sobre lo que está leyendo, podrá hacerlo después pero, como su lectura siempre resulta parcial y fragmentaria, lo que pueda pensar acerca de su contenido también será parcial y anecdótico, además de incoherente, huidizo y superficial".

A lo anterior, pensar supone el riesgo de no seguir ciegamente los dictados del Grupo de los 8 (G8) y plantear discrepancias con sus políticas hegemónicas. Esto no les conviene, por eso hay que evitarlo, impedir que se piense es una manera de hacerlo, pero no siempre se puede lograr, las ideas fluyen a pesar de las trabas y prejuicios, por lo que comenzó entonces otra estrategia, que supone un paso más efectivo consistente en eliminar las humanidades de los programas de estudio, o por lo menos minimizarlas, en las carreras de ciencias naturales y formales sociales.

No obstante, a pesar de los resultados desalentadores de México frente a la evaluación de la OCDE, los docentes tenemos el gran desafío, a partir de la reflexión, de fomentar el hábito lector en los estudiantes a través de propuestas y alternativas pedagógicas. Pues en esta sociedad de la imagen ya no solamente se requiere leer libros, periódicos o revistas, sino también en los diversos soportes tecnológicos como el IPod, IPhone, tabletas, computadoras; en internet, cambiar de una página web a otra y en donde se encuentran textos escritos en distintos idiomas que es necesario leer para entender y comprender con sentido crítico los discursos orales y escritos que se encuentran y se difunden en los diversos medios

y soportes tecnológicos, no son mensajes neutros sino que contienen cierta ideología y de ahí la importancia de saber comprender e interpretar un texto.

Esta sociedad visual requiere de sujetos autónomos, capaces de desenvolverse en los diversos contextos socioculturales y resolver situaciones problemáticas de su entorno, es decir, se necesitan sujetos lectores con capacidad de discernir los variados discursos orales y escritos.

Los sujetos de esta sociedad también llamada tecnologizada, son navegantes de internet con grandes riesgos de recibir información falsa o dirigida hacia el consumismo que no es veraz y verídica por lo que es importante ser capaces de tomar decisiones, de seleccionar la información de manera rápida y oportuna.

Al respecto, Cassany (2013) afirma que la implantación y el desarrollo de la democracia reclaman una ciudadanía que pueda adivinar la ideología que se esconde en cada texto, porque, aunque parezca que las palabras dicen lo mismo, las personas conseguimos que signifiquen lo contrario. Es lo que se denomina literacidad crítica: usar las palabras para manipular o evitar ser manipulados.

Asimismo, la globalización y el aprendizaje de lenguas nos aproximan a todo tipo de discursos, escritos en varios idiomas y concebidos desde otros horizontes culturales y, por último, internet ha creado nuevas comunidades discursivas, roles de autor y lector géneros electrónicos.

Sin duda, los medios electrónicos vienen a acrecentar la comunicación y a complementar los medios tradicionales como los libros. Morduchowicz (2008), en su libro *Los jóvenes y las pantallas* declara que la televisión estimula la lectura de libros, sobre todo de aquellos que se transforman en películas o se proyectan en televisión, de los libros que reciben más publicidad en la pantalla y de aquellos cuyos autores son entrevistados en la TV.

Lo anterior es relevante en el sentido de rescatar los conocimientos previos de los discentes sobre las películas que han visto o se están promocionando como punto de partida o referencia o como una forma de fomentar el hábito lector en ellos,

pero, mientras, la lectura ya no digamos se incluya en la currícula como un contenido obligatorio, sino, más bien se le dé la seriedad que necesita y de partir verdaderamente de las necesidades de los niños, difícilmente se podrán lograr avances significativos, pues los textos de estudio y los propuestos de la serie Libros del Rincón, aunque si bien están clasificados y escritos para determinados niños de acuerdo con sus competencias de grado y con su desarrollo cognitivo no logran atrapar su atención pues no corresponden a sus necesidades. Esto por supuesto no siempre sucede, en ocasiones cuando es bien dirigida una lectura, ésta puede invitar a los niños a leerla por ellos mismos.

Recuerdo una conferencista argentina, en el aniversario número 80 del Fondo de Cultura Económica en Ajusco Tlalpan, CDMX, que decía que es un error grave llegar al aula con un paquete determinado de libros con la finalidad de fomentar el hábito lector, pues los niños leerían lo que yo quiero que lean y no lo que ellos quieran leer, por ello es importante, en la tarea del fomento del hábito y gusto por la lectura que sean los niños quienes elijan los libros que quieran leer.

Ahora bien, bajo el escenario político y educativo que nos tocó vivir, es necesario transformar nuestra práctica, adoptando nuevos paradigmas y nuevas alternativas educativas que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes para la formación de educandos lectores plenos y no simplemente descifradores.

Por otra parte, el avance de la ciencia y las constantes trasformaciones tecnológicas que se suscitan en nuestra sociedad, exigen nuevas demandas de formación para docentes y alumnos. Demandas que solo podrán dar respuestas sólidas a partir de la formación de sujetos autónomos, independientes, capaces de tomar sus propias decisiones y afrontar con determinación las diversas situaciones problemáticas de su cotidianidad.

Considerando los aspectos arriba mencionados, y de vivir en una sociedad como algunos expertos la llaman: sociedad del *software,* sociedad tecnologizada, sociedad del conocimiento o sociedad del aprendizaje, y considerando además, que los planes y programas de estudio oficiales nos permiten la flexibilidad

curricular para llevar a cabo nuestra práctica pedagógica, es preciso formar sujetos capaces de gestionar sus propios aprendizajes a partir de una propuesta alternativa como lo es la *Pedagogía por Proyectos* que por la dinámica y el papel que juegan los protagonistas, estimula a que los estudiantes sean reflexivos, analíticos críticos y propositivos, es decir sujetos pensantes.

C. Una propuesta didáctica revolucionaria

La línea de trabajo de esta propuesta es de origen francesa, pues fue en Francia en donde surgió y se llevó a cabo bajo la coordinación de su fundadora y creadora, la autora Josette Jolibert y colaboradores (2009). Esta propuesta de trabajo obtuvo buenos resultados en otros países en donde se implementó como Argentina y Chile, y actualmente en la Ciudad de Oaxaca, Monclova y la Ciudad de México por profesores maestrantes comprometidos con su práctica docente y deseosos de transformarla para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Para la intervención se retomó esta propuesta transformadora, la cual tiene un enfoque constructivista y lo que se pretendió es que los discentes llevaran una vida cooperativa y democrática, permitiéndoles construir y apropiarse de nuevos aprendizajes.

1. ¿Pedagogía por Proyectos? ¿Qué es?

La *Pedagogía por Proyectos* es una propuesta didáctica de enfoque constructivista, en la que el papel del docente es de un mediador, un facilitador y los estudiantes dejan de ser sujetos pasivos para convertirse en constructores de sus propios conocimientos, porque ellos investigan y analizan. Esta propuesta de trabajo se llevó a cabo con base en una investigación-acción en donde sus autores sistematizaron los elementos aportados referentes a la lectura y la producción de textos a partir de proyectos elaborados conjuntamente con los niños.

1) Principios pedagógicos

Los principios en los cuales se sustenta la *Pedagogía por Proyectos* son: una vida cooperativa, vida democrática, vida constructivista, lectura y escritura de textos auténticos en contextos de uso reales, la autoevaluación y coevaluación y la metacognición. En esta didáctica el papel del maestro es de un aprendiz más, de un mediador que orienta, guía y facilita la construcción de los aprendizajes. Se forma con esta propuesta y comparte el poder con los niños al enseñarlos a tomar decisiones. En la intervención se implementó una *Pedagogía por Proyectos* consensuados conjuntamente con los niños, se realizaron lecturas de textos recreativos y la producción de textos. Con base en la mediación, los estudiantes leyeron, comprendieron y produjeron textos completos y auténticos en situaciones de uso reales.

2) Condiciones facilitadoras para el aprendizaje

Esta propuesta ofrece desarrollar una serie de estrategias, la primera de ellas es la importancia de crear las condiciones facilitadoras en el aula, consistente en la reorganización del mobiliario, en donde los estudiantes pueden mirarse las caras en lugar de las nucas al momento de confrontar ideas. En esta parte es preciso mencionar que en la teoría sociocultural de Vygotsky se menciona que en la construcción y apropiación de los conocimientos es indispensable la interacción no solamente con el objeto sino con la otredad, esto sin duda permite a los educandos desatar sus procesos cognitivos. En esta modalidad de trabajo los estudiantes aprenden haciendo, es decir leyendo textos completos, argumentando sus ideas, descubriendo, analizando, interrogando, describiendo, produciendo textos auténticos en situaciones de uso reales e interactuando con sus iguales y con el mediador de aprendizajes, lo anterior es por cuestiones de interacción y por razones de eficacia, pues los estudiantes son verdaderos protagonistas de sus aprendizajes.

También, esta propuesta de trabajo se caracteriza por otorgar voz y voto a los niños, es decir, en esta estrategia son los estudiantes quienes proponen y

organizan las actividades a trabajar a partir de una pregunta generadora que realiza el mediador al inicio del trabajo, sobre: ¿Qué vamos a realizar juntos durante el tiempo que durará nuestro proyecto? ¿Qué vamos a leer juntos?, estos cuestionamientos, giran en torno al proyecto que se pretenda llevar a cabo.

En la *Pedagogía por Proyectos*, los estudiantes opinan, comparten sus estrategias, viven y construyen sus propios aprendizajes, situación que permite una nueva forma de ser y de pensar en ellos, es decir, los encauza a convertirse en sujetos autónomos e independientes capaces de tomar decisiones en los diversos ámbitos de la cotidianidad.

a) Textualización de paredes

En esta propuesta los textos tienen significado y funcionalidad para los estudiantes en el salón de clases, les sirven para consulta, interacción diaria y con ellos se contribuye a generar una vida cooperativa.

Uno de los textos que se usan es el diario mural, que es un medio de comunicación donde los niños se informan de noticias, recetas, chistes, eventos que de esa forma los comparten a los demás. También se exponen en las paredes escritos realizados por los estudiantes que hayan surgido de un proyecto, así como textos ligados a sus aprendizajes como cuadros de sistematización para evaluar lo aprendido, los textos de la biblioteca de aula, ficheros, revistas, periódicos, cuentos, novelas, poemas, diccionarios, carteles, mapas, todos a su alcance que los invite constantemente a su consulta y elaboración de producciones y las invitaciones, folletos, propaganda, cartas que les permitan comunicación con el exterior, con sus padres, con sus amigos.

b) Herramientas

Con base en el análisis y revisión de la *Pedagogía por Proyectos* se puede decir, que ésta es una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y desarrollo de las personalidades, saberes y competencias (Josette Jolibert y Christine Sraïki, 2009). En el salón de clases involucra llevar a cabo tres

tipos de proyectos como son: proyecto de acción, proyecto global de aprendizaje y proyecto específico de construcción de competencias.

El proyecto de acción es el conjunto de propuestas de los niños, de lo que quieren realizar con la finalidad de llegar a un determinado objetivo u objetivos, generando conocimientos en varias temáticas relacionadas con la currícula.

En el proyecto global de aprendizaje se busca que los niños tengan conocimiento de lo que van a aprender de los contenidos del programa oficial. Por último, los proyectos específicos de construcción de competencias van encaminados hacia lo que uno ya sabe, lo que todos necesitamos aprender, lo que uno aprendió, lo que uno debe reforzar.

Las competencias se van desarrollando y fortaleciendo con el desarrollo permanente de los proyectos. A continuación, se muestran las fases del proyecto colectivo (ver figura 11).

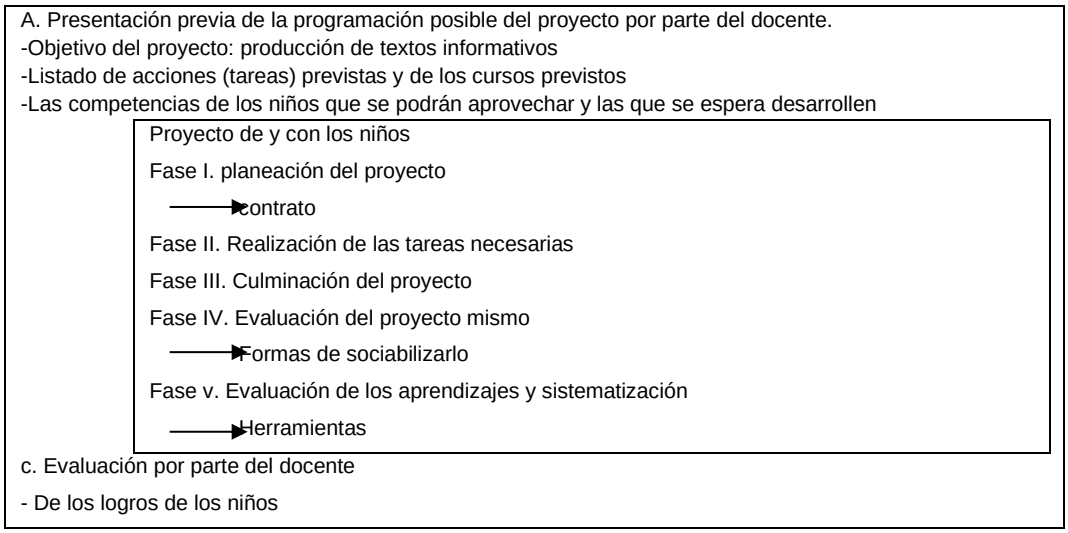
Figura 11. Proyecto colectivo

<table>
<tr><th colspan="3">PROYECTO COLECTIVO</th></tr>
<tr>
<td>Proyecto de acción
<u>Lo que uno va a hacer</u>
● Definiciones del proyecto
● Planificación de tareas
● Reporte de tareas y roles
● Modalidades de socialización valoración del resultado
● Evaluación al final del proyecto: logros observados y obstáculos encontrados
● Resoluciones</td>
<td>Proyecto global de aprendizaje
Lo que uno va a aprender en las áreas de los programas oficiales en cuestión.
● Dominio del lenguaje y de la lengua
● Educación científica
● Educación artística y deportiva
● Etcétera</td>
<td>Proyectos específicos de construcción de competencias (entre ellos proyectos específicos en lectura y producción de escritos)
Las competencias más acotadas que uno va a reforzar o construir
● Lo que uno ya sabe
● Lo que todos necesitamos aprender
● Lo que uno aprendió.
Lo que uno deberá reforzar</td>
</tr>
</table>

Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:37). Niños que construyen su poder de leer y escribir.

Los proyectos de acción, global de aprendizaje y los proyectos de construcción de competencias representan un desafío, porque pretenden llevar a docentes y estudiantes a la construcción de un proyecto didáctico. A continuación, se muestra el esquema organizador del proyecto didáctico del docente (ver figura 12).

Figura 12. Esquema organizador del proyecto didáctico del docente



Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:37). Niños que construyen su poder de leer y escribir.

Lo anterior nos lleva a la planificación de un proyecto y elaboración de un contrato colectivo junto con los niños, en el cual se plasman las actividades a realizar, los responsables, los horarios y los materiales a utilizar.

De acuerdo con Jolibert y Jacob (2003), para la construcción del contrato es recomendable el uso de papelógrafos ya que son más funcionales que el pizarrón porque se guardan después de la primera sesión y sirven de contrato para organizar y luego evaluar. A continuación, se muestra un contrato colectivo (ver figura 13).

c) Contrato colectivo.

Figura 13. Formato para la construcción del contrato colectivo con los niños

Actividades	Responsables	Horarios	Materiales

Fuente: Jolibert y Jacob (2003: 43).

En suma, al término de la realización del contrato colectivo, las autoras proponen que cada estudiante debe construir un contrato individual en el cual debe plasmar por cada proyecto trabajado, lo que aprendió, lo que logró, cómo lo logró y lo que

necesita reforzar para fortalecer sus conocimientos. A continuación, se muestra el formato del contrato individual (ver figura 14).

d) Contrato individual.

Figura 14. Formato de contrato individual

CONTRATO INDIVIDUAL	
CONTRATO DE ACTIVIDADES _____ • Lo que tengo que hacer • Lo que logré • Lo que me resultó difícil hacer	CONTRATO DE APRENDIZAJE _____ En lectura y producción de escritos • Lo que ya sé • Lo que aprendí • Cómo aprendí

Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:34).

e) Las fases de los proyectos de acción

Al realizar el proyecto de acción junto con los niños, misma que se trabaja en seis fases.

En la primera fase, se parte de la pregunta generadora ¿Qué vamos a hacer juntos? Aquí, son los niños los que hacen las propuestas sobre el tema a trabajar y al final se determinan mediante un consenso. Se establecen las actividades, los responsables, recursos, tiempos y materiales a utilizar.

En la segunda fase, una vez consensuado el tema y las actividades a realizar en el proyecto de acción, se elabora de manera conjunta con los niños el proyecto global de aprendizaje y el proyecto específico de construcción de competencias, dando lugar a los indicadores y a los contratos de aprendizaje individuales.

En la tercera fase se llevan a cabo las actividades que han sido consensuadas, se realizan de manera colectiva, individual, en pequeños grupos, binas, tercias, para la interrogación y construcción de textos, se consideran los siete niveles de actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística. En la cuarta fase, mediante un consenso con los niños, se precisa la forma en que se socializarán los resultados del proyecto a los niños de otros grupos o a los padres de familia, según

sea el acuerdo establecido. Es decir, en esta fase se consideran las estrategias, los recursos y materiales a utilizar para la socialización.

Resoluciones con miras a proyectos posteriores. En la penúltima fase, de manera conjunta se realiza un juicio de valor para verificar lo que ha funcionado. Se contrasta los objetivos con los esperados y se identifican las barreras o factores que han facilitado u obstaculizado el trabajo, se lleva a cabo la síntesis metacognitiva de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido, qué se necesita reforzar y cómo se va a efectuar.

En la sexta y última fase no se deben perder de vista las competencias e indicadores construidos pues son los referentes para la evaluación. (autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación). Es decir, se lleva a cabo una evaluación formativa y sumativa en donde se consideran los aspectos cuantitativos y cualitativos. Los elementos cuantitativos proporcionan información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y los cualitativos manejan el nivel de competencia de acuerdo con los indicadores o criterios establecidos.

f) Los niveles lingüísticos

En cuanto al análisis de los textos, las autoras Jolibert y Christine Sraïki (2009) manifiestan que en ninguno de los casos se trata de analizarlos a partir de los siete niveles o puntos de vista lingüística, sino que se trata de llevarlos a cabo como puntos de referencia.

Los estudiantes van construyendo a partir de sus experiencias lectoras y de la producción de textos, a lo largo de toda su vida escolar y específicamente en los procesos de metacognición y metalingüística.

A continuación, se muestran las siete categorías de informaciones (de índices) que da un texto –a leer o producir a partir de sus estructuras lingüísticas (ver figura 15).

Figura 15. Siete niveles de conceptos lingüísticos

PROYECTO DEL LECTOR O DEL PRODUCTOR DE TEXTO. **¿Qué es lo que espero del texto?**
1.Índices que conciernen al contexto situacional del texto y a los distintos parámetros de la situación de la comunicación.
2.Índices que conciernen al contexto cultural del texto en sus distintas dimensiones (literaria, sociológica e histórica).
3.Índices que conciernen al tipo de escrito al que éste pertenece y su función
4.Índices que conciernen a la lógica de organización de conjunto (superestructura y dinámica interna).
5.Índices que conciernen a la coherencia del discurso, la cohesión del texto y sus temas generales (campos semánticos).
6.Índices que conciernen al nivel de las fases, las marcas significativas en sintaxis en etnografía y en la elección del léxico.
7.Índices que conciernen al nivel de la palabra, las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas que las constituyen.

Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:71). Niños que construyen su poder de leer y escribir.

g) Estrategias para trabajar la lectura y la producción de textos

Pedagogía por proyectos tiene dos estrategias para acercarse a la comprensión de textos y a la producción de los mismos. En el caso de esta tesis y su objeto de estudio, la cercanía fue al primero, que a continuación se expresa.

1) Interrogación de textos

La interrogación de textos es de carácter socio constructivista y su principal función es que ayuda a identificar la silueta y el contenido global. Los niños interrogan el texto para sacarle sus secretos de fabricación, en este proceso ponen en juego las contradicciones para modificar las concepciones de los estudiantes, es una actividad reflexiva y metacognitiva sistemática que desemboca en la comprensión del texto y en la elaboración de herramientas y de resolución de problemas que confronta al discente con la complejidad de un texto y lo ayuda a aprender a superar los obstáculos de toda naturaleza con los que se encuentra. La interrogación de texto es una estrategia didáctica significativa para el niño porque requiere una

verdadera actividad cognitiva al servicio de un proyecto de aprendizaje explícito, en relación explícita con la realidad del educando-su lugar en una comunidad de aprendices (Jolibert y Sraïki, 2009).

2) Módulo de producción de textos

El módulo de escritura es la otra estrategia didáctica, se emplea para la producción de textos en una situación real, permitiendo al estudiante adquirir conciencia lingüística de los procesos que utiliza para producir un texto. Pretende que los niños logren la autonomía en la producción de textos. Esta estrategia contribuye a que los estudiantes, con el apoyo del docente y de sus mismos compañeros, aprendan a reflexionar sobre los procesos que llevan a cabo para producir diversos tipos de textos en el marco de un proyecto de acción, donde elaboran las herramientas necesarias para sistematizar la construcción de los textos. Dichas herramientas son construidas con los niños y para ellos, y las pueden consultar en cualquier momento que las requiera para trabajar sus textos.

h. Evaluación

Referente a la evaluación, la *Pedagogía por Proyectos* pone énfasis en la autoevaluación, la coevaluación y metacognición llevada a cabo por los propios educandos, lo que propicia que se cuestionen en lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y qué necesitan reforzar. Con base en lo anterior, el estudiante tiene la conciencia y capacidad de orientar su proceso de aprendizaje y usa las herramientas que ofrece la propuesta didáctica las cuales le permiten tener las evidencias e ir visualizando sus avances. En este sentido, la estrategia de la *Pedagogía Por Proyectos* es mucho más que una intencionalidad, es una estrategia de acción, la cual sólo es posible si asumimos un supuesto implícito extraordinariamente importante, el de dar voz y voto a los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes, a partir de una pregunta generadora los estudiantes proponen las actividades que quieran desarrollar durante una semana, mes, ciclo escolar, etc.; es decir, son educandos que construyen su propio currículo a partir de sus necesidades e intereses.

IV. UN DISEÑO PARA PROPICIAR EL FOMENTO A LA LECTURA

El capítulo presenta los elementos que conformaron el diseño de intervención pedagógica, como son la contextualización, las referencias acerca de los protagonistas, la planeación, los recursos posibles, propósitos, competencias, y la forma de atender al objeto de estudio. También el seguimiento y evaluación.

A. El área que nos corresponde

La intervención se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de cuarto grado de primaria de educación básica, (los que carecen del hábito lector) con la finalidad de que les permita ejercer sus derechos en la sociedad.

1. Los protagonistas y la contextualización

El grupo participante está integrado por estudiantes de 4° grado de la Escuela Primaria: República de Líbano", perteneciente a la Dirección general de Operaciones y Servicios Educativos del Distrito Federal (D.G.O.S.E). El grupo se encuentra conformado por 16 niños y 17 niñas con un total de 33 estudiantes, sus edades oscilan entre los 8 y 9 años. Cabe hacer mención que la falta del hábito lector es la situación problemática encontrada como resultado del diagnóstico. El espacio donde se llevó a cabo la intervención fue en el salón de 4° grado, un espacio de 4x4.5 metros donde hay 33 mesas individuales y 33 sillas, un escritorio, una biblioteca de aula, dos pizarrones, dos estantes con ventanas y luz artificial aceptable. El tiempo propuesto para la intervención fue de tres meses, comprendido del 17 de septiembre al 14 de enero de 2014.

a. Sustento pedagógico

La intervención tiene como sustento los principios pedagógicos insertos en la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* y en sus fundamentos epistemológicos, así como los aportes expuestos en el capítulo tres con respecto al fomento a la lectura.

Primeramente, encontramos una vida cooperativa y democrática, una vida constructivista, lectura y escritura de textos completos y auténticos en contextos de uso reales, autoevaluación y coevaluación y la metacognición. Una propuesta de trabajo mediante proyectos auto y socio constructivista.

2. La postura del docente

En la intervención se adoptó una postura de orientador, de mediador entre los estudiantes aplicando la pedagogía del regalo para ayudar a los educandos a desatar sus procesos cognitivos para que se apropiaran de los significados de los textos. Es decir, desde la perspectiva de la *Pedagogía por Proyectos*, el docente abandona la postura de transmisor de conocimientos.

B. La planificación de la intervención

La planeación del proyecto didáctico pretendió incluir los recursos y/o herramientas que se llevaron a cabo en la intervención del fomento del hábito lector.

Propósitos

Los propósitos que se desarrollaron en la intervención son:

- Desarrollen habilidades que permitan la lectura de textos recreativos por placer.
- Fortalezcan competencias lingüísticas y comunicativas para ejercer sus derechos y coadyuven en la construcción de una comunidad más democrática.
- Practiquen la lectura silenciosa y en voz alta para propiciar el gusto y hábito lector.
- Se apropien de las herramientas y saberes para la lectura de textos recreativos.
- Produzcan textos propios en situaciones de uso reales.

1. Procedimiento de la intervención

Para la intervención se consideró la estrategia de *Pedagogía por Proyectos* de Josette Jolibert, para ello se crearon primeramente las condiciones o ambientes

facilitadores para el aprendizaje referentes a la acomodación del mobiliario con la finalidad de que los educandos queden de frente mirándose sus caras y puedan establecer verdaderos diálogos que les permitan llevar a cabo un trabajo cooperativo y les permita desatar sus procesos cognitivos y lanzar la pregunta generadora: ¿Qué quieren que hagamos juntos? A partir de sus comentarios y sugerencias se efectuó un contrato colectivo el cual permitió una sistematización de las acciones a realizar, los responsables, los recursos, los tiempos y finalmente poner un nombre a nuestro proyecto colectivo. Así mismo, al término de cada proyecto cada uno de los discentes llevó a cabo un contrato individual en donde plasmaron lo que tenían que hacer, lo que hicieron bien, lo que les costó, sus resoluciones, lo que iban a aprender, lo que aprendieron, y cómo lo aprendieron.

2. Competencias a desarrollar y elaboración de indicadores:

Las competencias que se desarrollaron durante los tres meses de intervención son las siguientes (ver figura 16):

a) Competencia general y específica

Competencia general: Lee diversos tipos de texto por gusto e interés a sus compañeros y otros lectores promoviendo un ambiente agradable.

Figura 16. Competencias e indicadores

Competencias específicas	Indicadores
● Lee textos de manera silenciosa y en voz alta por gusto e interés comprendiendo los significados.	-Vincula sus conocimientos previos con el texto. -Infiere los sucesos o acontecimientos que se presentan en el texto. -Logra concentrarse en la lectura silenciosa. -Realiza las predicciones en los textos que se leen. -A partir del título y de las imágenes infiere de que trata el texto. -Efectúa recomendaciones a sus compañeros sobre textos que ha leído.
● Utiliza el diccionario como instrumento de localización del vocabulario desconocido.	-Busca las palabras de acuerdo al orden alfabético. -Comparte con sus compañeros el significado de las palabras.
● Aporta propuestas críticas sobre los textos que lee.	-Identifica el mensaje del texto. -Vincula el mensaje del texto con hechos de su vida cotidiana. -Adopta una postura crítica sobre el mensaje del texto.

Fuente: elaboración propia

3. Especificación del diseño de la intervención (proyecto didáctico del docente)

El proyecto de intervención que se llevó a cabo pretendió que los estudiantes realizaran predicciones, inferencias, confrontaran sus ideas, analizaran las acciones de los personajes, las situaciones problemáticas, los planteamientos hipotéticos, argumentaran, reflexionaran y generalizaran sobre las estrategias que les ayudaron a comprender los textos y a adquirir el hábito y gusto por la lectura, aportaron propuestas críticas sobre lo que leyeron y manifestaron valores éticos hacia sus compañeros y la diversidad.

En un primer momento se llevó a cabo una evaluación diagnóstica con la finalidad de conocer los hábitos lectores de los estudiantes consistente en la aplicación de un ejercicio: denominado “El susurro de la lectura” de la autora Marta Pasut (1996).

Para ello se solicitó a los estudiantes que cerraran los ojos, que trataran de relajarse y se aislaran de los ruidos exteriores y de las preocupaciones personales, se les sugirió que realizaran un viaje imaginario hacia su infancia y recordaran qué cuentos les habían leído o contado, quiénes lo habían hecho y en qué momentos; posterior al viaje imaginario, se les indicó que abrieran los ojos y anotaran en su cuaderno los cuentos preferidos de su infancia, el último libro que habían leído por iniciativa propia, el tipo de lectura habitual (novela, cuento, poesía, diario, revistas, chistes, historietas), si no leían, cuáles eran los motivos por los que no lo hacían. Una vez realizado este pequeño ejercicio, escuchamos los testimonios de los estudiantes y discutieron los siguientes puntos o aspectos:

- En este grupo, ¿los niños leen libros, revistas, periódicos, cuentos, historietas?
- ¿Cuáles son las causas de la existencia o no de leer?
- ¿Qué significa la lectura para los que leen?
- ¿Cuál es la temática de las lecturas del grupo?

- ¿Qué les gustaría que leamos juntos durante los tres meses en que va a durar nuestro proyecto de lectura?

Con los datos obtenidos elaboraron un informe que fue presentado en plenaria por un estudiante. El informe tuvo un título a elección libre de los estudiantes.

En una segunda sesión se aplicó la estrategia de la mochila viajera, que consistió en llevar una mochila repleta de Libros del Rincón, cuentos de animales, de hadas, de princesas, de ogros, libros de estudio, revistas, historietas, periódicos y cuentos de terror para niños. Se lanzó la pregunta a los niños: ¿Chicos qué creen que traigo en la mochila?

¿Qué les gustaría que leamos juntos?
¿Saben que es un taller de lectura?
¿Qué les parece si realizamos un taller de lectura?
¿Cuál creen ustedes que sea la finalidad de la lectura?
¿En qué día de la semana les gustaría que leyéramos los cuentos?
¿En qué horario les gustaría que leyéramos los cuentos?
¿Cómo les gustaría que cerremos el final del proyecto?
¿A quiénes invitaríamos en el cierre final de nuestro proyecto?

En este apartado, no relato tal cual cómo se dieron los hechos, es decir, no doy voz a los estudiantes, pues esto lo hago posteriormente en el siguiente capítulo.

Los estudiantes observaron, tocaron, olieron y hojearon los libros, se les cuestionó si a ellos, también les gustaría traer cuentos, revistas, libros, historietas al aula con la finalidad de leerlos, compartirlos e intercambiarlos por un tiempo con sus compañeros para leerlos en sus hogares.

Lo anterior con la finalidad de partir de sus necesidades e intereses, es decir, que leyeran libros que les gustaban. En una sesión posterior se lanzó la pregunta generadora de Josette Jolibert:

¿Qué quieren que hagamos juntos durante estos tres meses que durará el proyecto de lectura?

¿Cómo quieren que se llame nuestro proyecto de lectura?

¿Qué actividades les gustaría que lleváramos a cabo durante nuestro proyecto de lectura?

A continuación, se mencionan las actividades que se realizan en cada una de las fases de la intervención.

1) Fases de la intervención

FASE I

Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles. Contrato de actividades personales de cada uno

En esta primera fase, de manera conjunta se determina y planifica el proyecto de acción (ver figura 17) en el cual se plasman: las actividades que se realizan después de cada lectura de un cuento (dramatizaciones y representaciones, dibujos, etc.). los responsables, recursos a utilizar en las actividades y los horarios. ¿Qué cuentos quieren que leamos juntos en cada una de las sesiones y por qué esta consideración? A partir de este cuestionamiento, se esperó que los estudiantes manifestaran y argumentaran el porqué de leer un determinado libro o cuento. A continuación, se presenta un formato (ver figura 17) en el que se plasman las tareas, responsables, recursos, fecha y los cuentos elegidos por los educandos que se determinaron en un contrato colectivo y donde quedó por escrito el proyecto de acción.

Figura 17. Contrato proyecto: del Taller

Nombre del proyecto: Taller de				
Tareas	Responsables	Recursos	Fecha	Cuentos elegidos

Fuente: Adaptación basada en Jolibert y Jacob (2012:50).

Asimismo, se presenta el papel que desempeña el docente y el discente en cuanto a la toma de los acuerdos (ver figura 18).

Figura 18. Rol del docente y el estudiante.

Rol del docente	Rol del estudiante
-Estimular la participación de los estudiantes para la toma de acuerdos -Ayudar a establecer los tiempos para las actividades -Aportar opiniones -Plasmar en papel bond las tareas a realizar	-Hacer las propuestas sobre las tareas -Realizar argumentaciones sobre los cuentos a leer durante el taller de lectura -Participar activamente en la toma de acuerdos

Fuente: Elaboración propia.

FASE II

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

Contratos de aprendizaje individuales

En esta fase se hace la presentación de los aprendizajes esperados referentes al fomento de la lectura contenidos en los programas de estudio de cuarto grado 2011 y de manera conjunta se determina cuáles podemos abordar en nuestro proyecto de lectura que realizamos durante tres meses. Así mismo, las competencias e indicadores específicos que esperamos lograr. En el cuadro se muestra el papel que juegan los involucrados en cuanto a la fase II (ver figura 19).

Figura 19. Rol del docente y del estudiante.

Rol del docente	Rol del estudiante
-De manera conjunta con los estudiantes definiremos los aprendizajes esperados y las competencias que pretendemos desarrollar.	-Elaborar su contrato individual con apoyo del docente. -Participa en la definición de los aprendizajes que pretendemos lograr en el proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

FASE III

Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes-balances intermedios

Regulación de los proyectos y los contratos

En esta fase se organizan situaciones de aprendizaje que permiten al grupo participante gestionar los aspectos cooperativos del trabajo escolar.

En esta fase se aplica la estrategia de interrogación de textos *de la Pedagogía por Proyectos* de Josette Jolibert. El siguiente cuadro nos muestra el rol del maestro y el estudiante (ver figura 20).

Figura 20. Rol del docente y el alumno.

Papel del docente	Papel del alumno
-Realiza recordatorios sobre el trabajo a realizar -Considera los materiales a utilizar -Considera los tiempos -Lee en voz alta -Realiza cuestionamientos sobre el texto -Participa en la regulación del proyecto y contratos -Realiza la pedagogía del regalo para superar obstáculos	-Participa en la resolución de conflictos -Lee el texto (cuento) -Hace inferencias, predicciones -Reflexiona -Argumenta -Respeta turnos y opiniones de sus compañeros -Hace propuestas

Fuente: Elaboración propia.

Enseguida se muestra un formato de la interrogación de textos en el que se plasman los datos y los avances en cuanto a lo trabajado (ver figura 21).

Figura 21. Formato de interrogación de texto

Tipo de texto por leer: recreativo (cuento).
Título:
Curso_____ Edad promedio _____ No. de niños_____
Momento del año lectivo:
Material:
Organización:
Duración:
1. Construcción de la comprensión del texto
-Proyecto y contexto
-Lectura individual silenciosa
-Confrontación del significado del texto
-Síntesis del significado del texto
2. Sistematización metacognitiva y metalingüística
- ¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestras competencias lectoras?
- ¿Cómo se logró entender el texto?
- ¿Los procesos para construir el significado de un texto?
-Nuevas herramientas elaboradas
Comentario final del docente

Fuente: Jolibert y Jacob (2012:62).

FASE IV

Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas

Evaluación pragmática de las competencias construidas

Socialización del logro de las competencias construidas sobre el fomento de la lectura por medio de cuentos de terror que los estudiantes eligieron. La socialización se lleva a cabo a través de la presentación y representación de los textos trabajados.

De manera conjunta con los alumnos se lleva a cabo lo siguiente:

- En esta fase se revisa lo que funcionó o no y por qué, tanto con los estudiantes como con el docente.
- Se identifican los logros obtenidos en relación con los aprendizajes esperados
- Se analizan los factores facilitadores y los obstaculizadores

- Se proponen y discuten mejoramientos para los proyectos que están por venir.

En el siguiente cuadro se muestra el rol que juegan el docente y los estudiantes en cuanto a la socialización del trabajo final (ver figura 22).

Figura 22. Rol del docente y el alumno

Rol del docente	Rol del alumno
-Apoya a los estudiantes en la organización del trabajo. -Supervisa que los alumnos presenten un buen trabajo.	-Prepara sus cuentos a socializar. -Socializa el trabajo realizado ante los padres de familia o ante sus compañeros.

Fuente: Jolibert y Jacob (2012:62).

FASE V

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

Resoluciones con miras a proyectos posteriores. De manera conjunta con los educandos:

- Se revisa lo que funcionó o no y por qué, tanto con los educandos como con el docente.
- Se identifican los logros obtenidos en relación con los aprendizajes esperados.
- Se analizan los factores facilitadores y los obstaculizadores.
- Se proponen y discuten mejoramientos para los proyectos que están por venir.
- Se comparan los objetivos alcanzados con los objetivos esperados.
- Se toman resoluciones útiles para los proyectos futuros y se les anota en un gran papel afiche y en los cuadernos de contactos. El siguiente cuadro nos

muestra el papel del maestro y del educando en cuanto a la evaluación colectiva e individual del proyecto de acción (ver figura 23).

Figura 23. Rol del docente y el alumno

Rol del docente	Rol del alumno
-Ayuda a identificar los aprendizajes -Ayuda a sistematizarlos -Apoya en las argumentaciones	-Evalúa su propia participación en el proyecto -Escucha con atención a sus compañeros. -Respeta el punto de vista de sus compañeros -Argumenta sus comentarios -Puntualiza en su contrato individual

Fuente: Elaboración propia.

FASE VI

Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias

En esta fase se realiza, de manera individual y colectiva, la síntesis metacognitiva de lo que hemos aprendido y cómo lo hemos aprendido, sobre lo que debemos reforzar y cómo vamos a hacerlo.

La construcción de herramientas recapitulativas con miras a los aprendizajes posteriores, a utilizar durante actividades futuras del mismo tipo, se plasmarán en un papel bond y éste se pegará en las paredes y se tomará en cuenta en los cuadernos en los que se escribieron los contratos.

El rol que juegan el maestro y el estudiante en cuanto a la evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcciones de competencias se muestra en el siguiente cuadro (ver figura 24).

Figura 24. Rol del docente y el alumno

Rol del docente	Rol del alumno
-Hace uso de la estrategia de la interrogación de textos.	-De manera individual y en colectivo realiza una reflexión metacognitiva sobre la estrategia de la interrogación de textos.

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla se muestran los libros o textos recreativos que se leyeron durante el desarrollo del proyecto, así como las actividades que se llevaron a cabo y que fueron propuestas por los niños (ver figura 25).

Figura 25. Cuentos de terror que se leyeron

Cuentos de terror que se leyeron durante los tres meses que duró el taller		
Meses	Cuentos y leyendas	Evidencias o productos que se realizaron en cada lectura de un cuento
Septiembre	Cuentos de terror para niños.	-Dibujo
Octubre	Cuentos de puro susto Ánimecheri kéjtsïtakua Cuento de las ánimas del Estado de Michoacán.	-Dibujo -Ensayo de obra de teatro
Noviembre	Las historias más aterradoras de fantasmas (La llorona, la planchada, los fantasmas de Lecumberri, la niña de la Gabriel Mancera, el fantasma del metro Pino Suárez, los muertos también viajan, la extraña mujer de negro en la carretera México-Toluca, las apariciones del charro negro, Yáotl en la tierra de la muerte, el espectro de la piedra, el clérigo en pena, cuando se sube el muerto, la calle de Jesús, el callejón de tabaqueros).	-Presentación de la obra de teatro: *Compadritos hasta la eternidad*
Diciembre	Los fantasmas escolares. En el mes de diciembre por decisión de los niños se continuaron leyendo las historias más tenebrosas de México.	Los estudiantes propusieron participar en una obra de teatro denominado un nacimiento en la escuela

Fuente: elaboración propia.

4. Evaluación y Seguimiento

En la *Pedagogía por Proyectos* hay propuestas sobre los instrumentos que se pueden utilizar para registrar las competencias y aprendizajes logrados por los alumnos. Por lo que en este proyecto de intervención sobre el fomento de la lectura se utilizaron instrumentos como la rúbrica y la escala estimativa, en el que se registraron los logros de los alumnos a través de ciertos indicadores, con los cuales se describen lo que se observó. Estos instrumentos fueron construidos de manera conjunta con los estudiantes participantes. A continuación, se muestran ejemplos de los instrumentos creados y utilizados en el proyecto de intervención (ver figura 26).

Proyecto de intervención sobre fomento del hábito lector

Figura 26. Instrumento: Rúbrica para evaluación de la competencia lingüística y comunicativa.

Competencia lingüística y comunicativa Actitudes			
Categorías	2	1	0
Compromiso	Demuestra interés y responsabilidad en el desarrollo del proyecto.	Demuestra poco interés y responsabilidad en el desarrollo del proyecto.	No demuestra interés y responsabilidad en el desarrollo del proyecto.
Colaboración	Manifiesta capacidad de cooperación con sus compañeros en los diversos trabajos que se realizan.	Manifiesta poca capacidad de cooperación con sus compañeros en los diversos trabajos que se realizan.	No manifiesta capacidad de cooperación con sus compañeros en los diversos trabajos que se realizan.
Respeto	Expresa opiniones positivas sobre el respeto a la diversidad de sus compañeros y de otro tipo.	Expresa poco respeto a la diversidad de sus compañeros y de otro tipo.	Expresa opiniones contrarias sobre el respeto a la diversidad de sus compañeros y de otro tipo.
Iniciativa	Interviene en las actividades individuales y colectivas aportando propuestas.	Tiene poca intervención en las actividades individuales y colectivas, así como en las propuestas.	No interviene en las actividades individuales y colectivas y no aporta ideas ni propuestas.

Fuente: Elaboración propia.

Otro instrumento para la evaluación de la competencia es: lee textos de manera silenciosa y en voz alta por gusto e interés comprendiendo los significados (ver figura 27).

Figura 27. Rúbrica (evaluación).

Competencia lingüística y comunicativa. Competencia: Lee textos de manera silenciosa y en voz alta por gusto e interés Comprendiendo los significados.					
Nombre del estudiante:					
Niveles de desempeño					
Indicadores	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Rara vez	Nunca
-Predice el contenido de un texto a partir de las imágenes y los títulos que contiene.					
-Propone otros títulos relacionados con el contenido del texto.					
-Identifica las ideas principales de los textos leídos.					
-Al estar leyendo un texto anticipa lo que sigue.					
-Lee en voz alta con entonación y volumen adecuados para que todos sus compañeros lo escuchen y comprendan.					
-Lee en voz alta haciendo las pausas correspondientes ante puntos y comas.					

Fuente: Elaboración propia.

Otro instrumento utilizado y este en el rubro de la evaluación de la competencia aporta propuestas sobre los textos que lee es el siguiente (ver figura 28).

Figura 28. Rúbrica (evaluación)

Competencia lingüística y comunicativa. Competencia: Aporta propuestas críticas sobre los textos que lee.					
Nombre del estudiante:					
Niveles de desempeño					
Indicadores	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Rara vez	Nunca
-Identifica el mensaje del texto.					
-Vincula el mensaje del texto con hechos de su vida cotidiana.					
-Adopta una postura crítica sobre el mensaje del texto.					

Fuente: elaboración propia.

Enseguida se muestra un instrumento denominado lista de cotejo que se utilizó para la evaluación de la competencia: utiliza el diccionario como instrumento de localización del vocabulario desconocido (ver figura 29).

Figura 29. Lista de cotejo (evaluación de la competencia: Utiliza el diccionario como instrumento de localización del vocabulario desconocido)

Competencia lingüística y comunicativa Competencia: Utiliza el diccionario como instrumento de localización del vocabulario desconocido.		
Nombre del estudiante:		
Niveles de desempeño		
Indicadores	**Si**	**No**
-Cuando no ha comprendido un texto, vuelve a leerlo, hace preguntas y consulta el diccionario.		
-Busca las palabras de acuerdo al orden alfabético.		
-Comparte con sus compañeros el significado de las palabras.		

Fuente: Elaboración propia basado en Jolibert y Jacob (2012: 51)

Los instrumentos presentados se elaboraron de manera conjunta con los estudiantes con la intención de visualizar la construcción y apropiación de las competencias lingüísticas y comunicativas. En el siguiente apartado se aborda lo acontecido en el aula por medio del relato único.

V. UN ESPACIO MARAVILLOSO

En el presente capítulo se presenta el informe biográfico narrativo que da a conocer lo acontecido durante la intervención en el aula a través del relato único y con un enfoque cualitativo, holístico e interpretativo. Posteriormente se presenta el informe general que aborda aspectos sobre la metodología de la investigación, el contexto, el diagnóstico, las preguntas de indagación, supuestos, el sustento teórico, la narración de la intervención y, por supuesto, los resultados.

A. El acontecer del trayecto

En este apartado realicé un viaje imaginario en el pasado con la finalidad de rescatar mis experiencias con la lectura de textos y de cómo llegué a la maestría en Educación Básica en la especialidad de la Enseñanza de la Lengua y la Recreación Literaria.

1. 1er. episodio. Recorriendo el camino

¿Cómo y cuándo me inicié en la lectura?

No recuerdo con exactitud, pero cursaba el tercer grado de primaria cuando el profesor del grupo de quien tampoco logro evocar su nombre, nos pidió el cuento de *platero y yo* del autor Juan Ramón Jiménez, el que por cierto nunca leímos en el salón de clases y que solamente leí, si la mente no me traiciona, una o dos páginas. Aun así, fue alrededor del 4° ó 5° grado de primaria, que llegó a mis manos el primer libro y éste fue la Biblia, que, a decir verdad, no era mío ni de ninguno de la familia. Sucede que por las tardes solíamos, mis compañeros y yo, echarnos una cascarita de basquetbol o de futbol en las canchas de la escuela primaria: “Narciso Mendoza”.

Fue en una de esas escapadas en la que solía pasar a una casa que me quedaba camino a la escuela en la que vi que tenían la Biblia que llamó poderosamente mi atención, la solicité y prestos me la permitieron y desde que la tomé ya no la dejé

hasta concluir la lectura de la misma. Por supuesto la lectura la llevé a cabo en varias sesiones en que pasaba por ahí.

Debo mencionar que me desarrollé en una familia con un nivel de escolaridad mínima, la persona que tenía más estudios fue mi madre (2° de primaria) con quien la convivencia fue muy corta, ya que tuvo que emigrar a la ciudad de México en busca de mejores condiciones de vida. Asimismo, no existieron factores socioambientales que propiciaran o influyeran de manera positiva en la construcción del hábito lector, no tuve un modelo lector, nunca vi a alguien leer, ni tampoco existían libros, ni cuentos, ni revistas, ni periódicos de ningún tipo en casa.

Cuando mi padre iba a mi tierra natal (trabajaba en la ciudad de México) y veía que ya necesitaba un corte de pelo, me llevaba al municipio de Huejutla Hidalgo, y regularmente en esos establecimientos abundan periódicos y revistas de todo tipo, en donde ávidamente en lo que llegaba mi turno tomaba una revista o periódico y me dedicaba a mirar las diversas secciones, era como tenía un acercamiento con la cultura escrita.

Con el paso de los años y en la medida que fui desarrollándome, me permitieron trasladarme los días domingos al municipio y en cuanto llegaba, corría a ver las carteleras en el cine y entraba a la matiné para ver dos películas (de 10:00 a 13:00 horas aproximadamente) de estreno que anunciaban por el radio de la región, recuerdo que me divertía muchísimo. Una vez que terminaban las funciones del cine, pasaba por el centro del municipio en donde había un establecimiento en el que alquilaban revistas diversas y me ponía a leer algunas como: *las aventuras de Capulina, Kalimán, el libro vaquero*, entre otros, leía de dos a tres revistas de acuerdo con mis posibilidades económicas, por supuesto.

Pese a mis condiciones económicas precarias, lo seguí haciendo por largo tiempo durante la secundaria y el bachillerato, que para estas alturas ya adquiría en ocasiones el periódico, pues los vendedores de éstos gritaban a todo pulmón anunciando los acontecimientos más relevantes ocurridos en la región.

¿Cómo elegí el magisterio?

Se trata de una historia muy triste para mí y debo confesar que, al escribir estas líneas, me llegan sentimientos de nostalgia, pues, me viene a la mente la imagen de mi abuela materna que de manera constante me aconsejaba y me insistía en que fuera profesor, a lo que respondía que a mí me gustaría ser ingeniero agrónomo.

Con todo, debo mencionar que el docente en aquellas regiones era un sujeto muy respetado y querido ya que era un todólogo, participaba en todas las reuniones aportando ideas para solucionar los problemas agrarios de la comunidad, realizaba gestiones ante las autoridades correspondientes para solicitar la energía eléctrica, el agua potable, organizaba las labores de limpieza e higiene en toda la comunidad, sugería que se quemara la basura para eliminar los focos de infección, organizaba eventos deportivos y culturales para recabar fondos en beneficio de la comunidad, organizaba eventos cívicos, los que se llevaban a cabo en otras comunidades en las cuales no había escuelas primarias.

El observar cómo el profesor era apreciado en las comunidades y escuchar las constantes invitaciones de mi abuela materna, fueron una inspiración para entrar al magisterio; sin embargo, al escribir estas líneas recuerdo con tristeza y nostalgia el día en que me presenté en la Escuela Normal de las Huastecas para solicitar la famosa ficha de inscripción, mayúscula fue mi sorpresa, pues no me extendieron este famoso documento porque en esa época las escuelas normales se incorporaron al nivel superior, por lo que la persona encargada que me atendió me dijo que tendría primero que cursar el bachillerato y una vez hecho esto solicitar la ficha para presentar el examen de admisión de ingreso a la Escuela Normal de las Huastecas.

Acudí a estudiar el nivel medio superior en el Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario No. 5 (C.B.T.a. N° 5) sito en el municipio de Huejutla de Reyes, en el Estado de Hidalgo. Una vez que concluí este nivel educativo, nuevamente hice acto de presencia en la Escuela Normal de las Huastecas con la finalidad de solicitar la

ficha, pero, nuevamente me dijeron que no me podían dar la ficha porque yo había cursado el bachillerato en la especialidad físico-matemático y químico-biológico y se requería una especialidad en ciencias sociales.

Por lo anterior, me pasé 16 años sin estudiar, pero, pese a todo, nuevamente en el año de 2003 asistí ahora a la llamada Escuela Normal de Especialización sito en campos Elíseos en la Colonia Polanco, Miguel Hidalgo, Distrito federal y en esta ocasión no solamente me quedé en esta escuela, sino también en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco en la carrera de pedagogía por lo que por un tiempo estuve compaginando ambas carreras, no obstante, le dí prioridad a la escuela Normal de Especialización por razones laborales, pues en poco tiempo tuve la fortuna de conseguir trabajo en los turnos matutino y vespertino, quiero precisar que pienso regresar y concluir la carrera en dicha universidad.

En ambas casas de estudio retomé e incrementé la lectura no sólo de los textos de los programas oficiales, sino de otros géneros recomendados por compañeros y maestros de la carrera. Actualmente sigo leyendo diversos tipos de textos con la finalidad de fortalecer y tener una visión más amplia del mundo que me rodea.

Cabe hacer mención que fue tanto en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco (UPN) como en la Escuela Normal de Especialización (ENE), donde en realidad, aunque de manera tardía, comencé a leer de manera asidua.

Algunos de los libros que leí fueron: *la hojarasca*, *El general no tiene quien le escriba, Mis putas tristes, El amor en tiempos del cólera, Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, *Los de abajo de Mariano Azuela*, *El apando de* José Revueltas*, La rebelión de los colgados, Macario, Canasta de cuentos mexicanos* de Bruno Traven, *El movimiento del 68* de Elena Poniatowska, *Niñas bien* de Elena Garro, *De chica quería ser puta de Elena Sevilla, Chín chín el teporocho* de Armando Ramírez*, Los niños de cristal, Los niños Índigo, La revolución cultural china, El asesinato del alma de Morton Schatzman, Cleopatra, Romeo y Julieta* de William Shakespeare*, El mundo y sus demonios* de Carl Sagan, *Ciencia sin ceso* y

Hacia una teoría general sobre los hijos de puta ambos de Marcelino Cereijido, por mencionar algunos ejemplos.

Todas las lecturas son solo algunas de las que recordé al momento de escribir estas líneas, mismas que fueron recomendadas por compañeros y maestros tanto de la Normal como de UPN Ajusco y algunas otras por iniciativa propia, pues a estas alturas del partido ya había surgido en mí el hábito y la afición hacia la lectura de textos recreativos y la inquietud por saber que pensaba un autor, pues los títulos llamaban poderosamente mi atención, asimismo recuerdo con mucho respeto y cariño a un compañero de la Escuela Normal de Especialización que constantemente lo veía con uno y otro libro y éste fue otro factor causal que motivó en mí el querer leer.

Considero que mi afición por la lectura es la fuente que inspiró y motivó en mí el interés por ingresar a la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional y específicamente a la especialidad de la Enseñanza de la Lengua y la Recreación Literaria.

Recuerdo que me encontraba en la biblioteca Vasconcelos realizando un trabajo cuando ingresé a la página de la UPN y fue cuando vi las carreras que ofertaban, por lo que envié un correo y al no obtener respuesta me presenté en las instalaciones de la Unidad 094 y en donde me confirmaron que estuviera al pendiente de la página, pues, en breve saldría la convocatoria por lo que, en adelante estaría atento, checaba mi correo de manera constante y fue en una de esas ocasiones que al revisar mi correo encontré un mensaje que decía que ya estaba la convocatoria por lo que de inmediato inicié los trámites correspondientes.

El título de la especialidad de Enseñanza de la Lengua y la Recreación Literaria (EL y RL) llamó poderosamente mi atención, quería saber todo lo relacionado con la enseñanza de la lengua. Y a partir de ahí fui apuntalando hacia el tema de mi proyecto de intervención.

A estas alturas me siento aún más comprometido conmigo mismo y con los estudiantes en cuanto a plantear actividades que motiven la lectura y, con ello,

logren beneficios. Independientemente de las lecturas de estudio que se llevaron a cabo en la maestría también hacía lecturas por iniciativa propia para tener más elementos que enriquecieran mi formación.

Al momento de escribir estas líneas estoy por concluir la lectura de *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari, *Estrategias de lectura* de Isabel solé, ambas son recomendaciones de curso de parte de mi maestra la Dra. Teodora Olimpia González Basurto y coordinadora del área de Lengua así como otros textos que soló leímos un capítulo como*: leer y escribir en la escuela*: *lo real, lo posible y lo necesario* de Delia Lerner, *vida líquida, amor líquido* de Zigmunt Bauman, textos recomendados por los maestros de la carrera y otros por iniciativa propia.

A partir de cursar la carrera en la Enseñanza de la Lengua y la Recreación Literaria he leído otros libros como: *La generación multimedia, los jóvenes y las pantallas* de Roxana Morduchowicks*, El capitán calzoncillos* y *El perverso plan del profesor Pipicaca* de Van Pilkey, *Historieta, Caperucita roja, amarilla, verde, azul y blanca* de los libros del rincón, *cuento japonés*, *el diario de Ana Frank*, *el texto libre* y *las técnicas,* de Celestín Freinet y además he llevado a cabo la escritura del diario con los estudiantes.

Sin duda, en el primer año de la maestría, pasé, debo confesar, por unos sinsabores, pues por momentos las exigencias de los maestros sobre todo de la Dra. Teodora Olimpia González Basurto eran abrumadoras, pues constantemente nos decía mentalícense compañeros, sin duda ese ritmo de trabajo al que fuimos sometidos durante el primer año de la maestría hicieron que tuviera mayor conciencia sobre las implicaciones de continuar preparándome, de indagar, de investigar, de leer, para poder ir dando forma y sustanciar mi trabajo.

Con las exigencias de los profesores de la maestría fue posible avanzar y continuar hacia la meta que me propuse, que, por cierto, no es nada fácil pues requiere de mucho esfuerzo y dedicación y el cual también me obligó a abandonar ciertos privilegios que acostumbraba realizar los fines de semana.

El diseño de mi intervención fue posible a la lectura y apropiación de la *Pedagogía por Proyectos* propuesta alternativa que me dio los elementos y herramientas necesarias; asimismo, recordé lo que en un tiempo llevé a cabo un trabajo por proyectos de aula, el que fui relacionando, pero fue totalmente distinto.

2. 2° Episodio La Intervención

En este segundo episodio se da cuenta de la intervención contemplando los momentos probados, lo cual me permitió verificar los aspectos de la estrategia de la Pedagogía por Proyectos en situaciones reales.

El grupo participante en donde llevé a cabo la intervención es en 4° grado de la escuela primaria: “República de Líbano” turno Jornada Ampliada perteneciente a la zona escolar 130 ubicada en la calle de Mesones y Cruces s/n. Colonia Centro, Alcaldía Cuauhtémoc, CDMX. El grupo de 4° grado se encuentra conformado por 17 mujeres y 16 hombres siendo un total de 33 estudiantes.

Preparando un camino maravilloso:

El 26 de septiembre de 2012 comencé por aplicar las primeras actividades con los estudiantes, en una nueva experiencia. En un primer momento se crearon las condiciones facilitadoras para el aprendizaje consistente en la reorganización del grupo de manera que los alumnos pudieran verse las caras y no las nucas con la finalidad de fortalecer la interacción y establecer una vida cooperativa y democrática. Se llevaron a cabo los rincones y actividades encaminadas a preparar el terreno para fomentar el hábito y gusto por la lectura.

Rumbo al paraíso

Era una mañana fría, el sol asomaba en el horizonte, aunado a esto me sentía demasiado nervioso, pues a mi mente saltaban numerosos cuestionamientos que me inquietaban porque no sabía cómo serían los resultados de aplicar algo desconocido, un proyecto que no había realizado antes y podría resultar exitoso o ser un fracaso, y ante la duda siempre hay mucha ansiedad. Sin más me dirigí a la

dirección de la escuela para establecer un diálogo con la directora y plantearle mis intenciones de llevar a cabo mi proyecto de intervención, ella se mostró muy contenta diciéndome que tratándose del beneficio para los estudiantes podía disponer de todos los materiales de la biblioteca escolar, así como su total apoyo. La duración de este proyecto fue de tres meses aproximadamente.

Era el inicio de una nueva experiencia, sin más, ya con más ánimos, pero con los nervios de punta me dirigí a los educandos con un saludo afectuoso al cual respondieron muy entusiasmados, platiqué con ellos y les pregunté si estarían de acuerdo en trabajar en un proyecto de lectura, ellos dijeron que sí.

Pero, ¿qué es un proyecto de lectura? o ¿Qué es un taller de lectura? Un taller de lectura es una alternativa pedagógica para favorecer la enseñanza-aprendizaje. Ezequiel Ander-Egg (1999) manifiesta que se trata de una forma de enseñar y sobre todo, de aprender mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo.

Fase de la intervención

Comencé por preguntar si sabían qué era un taller de lectura y dieron varias respuestas:

—Vicely: Taller de lectura es leer
—Gabriel: Tenemos que leer
—Sarahí: Es un espacio donde se lee maestro

Los estudiantes confrontaron sus ideas y posteriormente se realizó una evaluación diagnóstica llevándose a cabo una actividad denominada “El susurro de la lectura”, de Martha Pasut con la finalidad de rescatar sus experiencias y conocimientos previos con la lectura de textos recreativos. En esta actividad, se puso un fondo musical relajante, los estudiantes cerraron los ojitos e hicieron un viaje imaginario a su infancia para recordar los momentos en que les leían cuentos, quién les leía, quién o quiénes les contaban esos cuentos, con qué personaje se

identificaron, cuál fue el cuento que más les gustó, qué cuentos están leyendo en este tiempo y con quién, etcétera.

Posteriormente, los estudiantes escribieron en una hoja tamaño carta sus experiencias, lo colocaron en la pared del salón, se hicieron comentarios sobre estas experiencias concluyendo que en el grupo no existía el hábito lector y gusto por la lectura.

Para partir de los intereses y necesidades de los alumnos se aplicó la estrategia de la mochila viajera que consistió en llevar una mochila repleta de libros, cuentos, revistas, periódicos y les lancé la pregunta:

—¿Chicos qué creen que traigo en la mochila?
—Samuel: Dulces
—Sarahí: Libros
—¿Qué más chicos?
—Alejandra: Cuentos
—¿Qué más puedo traer en la mochila?
—Kevin: periódicos

Y fue cuando en ese momento en el centro del círculo abrí la mochila y saqué todo el contenido.

Los discentes se abalanzaron sobre los libros y tomaron uno cada quien, los revisaron, los observaron, miraron los dibujos, leyeron, intercambiaron los libros e hicieron pequeños chascarrillos entre ellos:

—Samuel: Mahonry, este eres tú Mahonry
—Mahonry: y este eres tú
—Samuel: éste es tu gemelo Mahonry y Samuel se río
—Samuel: éste eres tú Kevin el chico malo
Y todos comenzaron a reír y a decir ¡uuuuuuuhhhhhhhhhhhhhhhhhhh!
—Samuel: Mira aquí es cuando estás en educación física Mahonry

Mahonry es un niño que se acababa de integrar al grupo, era muy inquieto y se llevaba muy bien con todos sus compañeros.

Pude notar que entre todos los y las estudiantes, Vicely jamás intercambió un cuento ni tomó ninguno, pues, desde un principio se dedicó a leer el periódico *La Jornada* específicamente la sección de noticias de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores del Estado (CNTE), a quien después de un tiempo determinado le indiqué que debíamos concentrarnos para continuar nuestra actividad. Ella me preguntó que, si le podía prestar el diario, y le respondí que se lo obsequiaba por verla tan interesada en ese artículo.

Pasado un tiempo les lancé la pregunta:

—¿Chicos que les gustaría que leyéramos juntos durante el tiempo que dure nuestro proyecto?
—Kevin: cuentos y casi a coro los demás le siguieron: —¡cuentooooooooos!
—¿Pero, qué tipo de cuentos chicos? —les dije.
—Vean nuevamente los materiales y digan cuál les gustaría que leamos
—Vicely: Cuentos de animales
—Mahonry: Cuentos de fantasmas
—Citlali: Cuentos de terror maestro
—Alejandra: de princesas
—Fernanda: cuentos de puro susto
—Dawey: de la llorona

Los demás estudiantes que conforman el grupo le hicieron eco: -- ¡cuentos de terror!, una vez acordado el tipo de textos que íbamos a abordar, procedimos de manera conjunta a la construcción de nuestro proyecto colectivo en un papel bond en el que fuimos plasmando las actividades o acciones, los responsables, horarios y fechas en que íbamos a leer los cuentos de terror y los estudiantes propusieron que nuestro proyecto se llamaría: el terror fantasmal.

Educandos en la elaboración del proyecto de acción en el cual se plasmaron las acciones a realizar.

Estudiantes en la selección de los textos recreativos. (Cuentos de terror)

En la construcción de nuestro proyecto de acción, les lancé la pregunta: ¿chicos, qué actividades vamos a realizar en nuestro proyecto de lectura?

—Alejandra: juegos
—Gabriela: papiroflexia
—Valeria: dibujos
—¿Qué más podemos realizar? __dije yo
—Fernanda: representaciones
—Muy bien, ¿qué más chicos? __volví a insistir
—Mahonry: Ver películas
—Citlali: jugar

Las y los estudiantes estaban muy entusiasmados manifestando sus ideas y propuestas sobre las actividades que íbamos a realizar durante nuestro proyecto de lectura y obviamente yo estaba muy feliz y contento con lo bien que estaba saliendo la actividad.

Acordamos que las lecturas las haríamos los días miércoles a las 08:10 horas. Los estudiantes eligieron cuentos de terror como: los fantasmas escolares, cuentos de puro susto, cuentos de terror para niños, las historias más tenebrosas de México.

Por lo que una vez construido el contrato colectivo procedimos a llevar a cabo nuestro proyecto, en el que realizamos la lectura en voz alta, la lectura silenciosa, la narración oral y llevamos la estrategia de la interrogación de textos.

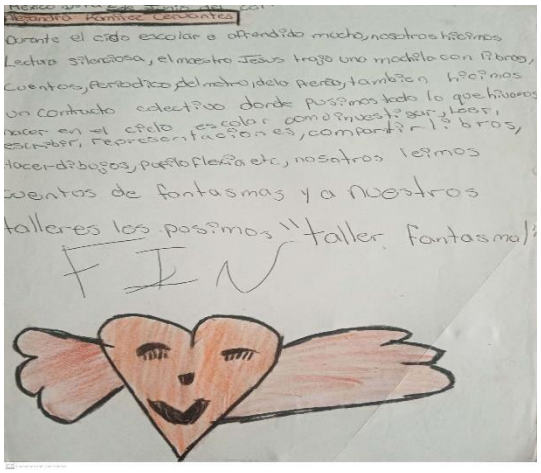
Nuestras lecturas

—¿Chicos consideran que leer es importante?
A coro todos contestaron: —¡síí!
—¿Por qué, chicos?
—Gabriela: para divertirnos
—Mahonry: para aprender más
—¿Qué más chicos?
—Alexia: para aprender nuevas palabras
—Citlali: conocer personajes
—Samuel: Para colorear
—Muy bien chicos
—¿Y con qué cuento quieren que comencemos?
—Aishlyn: Con los fantasmas escolares
—Gabriela: Cuentos de puro susto
—Fernanda: Cuentos de terror para niños
—chicos: los cuentos que ustedes han elegido, sin duda los vamos a leer todos, pero necesitamos elegir uno para dar comienzo.

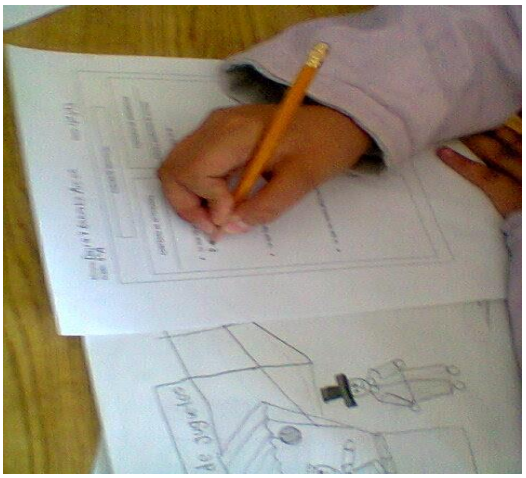
Por lo que tuvimos que elegir por votación, pues unos querían que comenzáramos con un determinado cuento y otros con otro.

Por mayoría de votos quedamos que el primer cuento que íbamos a leer sería: *cuentos de terror para niños*.

En esta primera ocasión me encargué de sacar las copias y obsequiárselas y para las siguientes sesiones, a través de previo acuerdo se fueron rolando los estudiantes para obtener las copias en la dirección de la escuela con la finalidad de que todos tuviéramos nuestro material.



Trabajo realizado por un estudiante durante nuestro proyecto de intervención



Contrato de aprendizaje; en el que los estudiantes plasmaron que aprendieron, cómo lo aprendieron y que necesitan reforzar.

Manos a la obra

Comenzamos nuestro proyecto con la técnica de la lectura silenciosa, en el espacio áulico reinó un silencio sepulcral, todos los educandos estaban concentrados realizando su lectura del cuento que ellos habían elegido y después de un tiempo determinado, el observar que el grupo estaba tan concentrado en la actividad, me llenó de emoción y de felicidad.

Una vez concluida la lectura en silencio procedimos a la estrategia de la interrogación de textos para ello les lancé algunas preguntas sobre qué habían encontrado en la lectura, cuáles eran las dificultades que habían encontrado, lo anterior con la intención de recuperar la silueta del texto y algunos conocimientos e interpretaciones, por lo que escuché algunas voces:

—Vicely: encontré palabras que no entendí
—Gabriela: yo también
—¿Y qué podemos hacer para entender una lectura chicos?
—Samuel: buscarlas en el diccionario
—Muy bien chicos, esto es lo que vamos a hacer en cada una de las lecturas para poder entenderlas y comprenderlas. ¿qué más encontraron?
—Mahonry: letras

—Dawey: comas, puntos, signos de interrogación
—Muy bien chicos, respondí, pero, ¿qué más?
—Samuel: rayitas
—Gabriela: son guiones, maestro
—Bien dicho Gabriela
—¿y qué tipo de texto es el que acabamos de leer?
—Vicely: una leyenda
—¿Por qué dices que es una leyenda? Se hace un silencio y nadie responde.
—Mahonry: una fábula ---y nuevamente lanzo la pregunta ¿qué es una fábula?
—Gabriela: es un cuento maestro
—¿Por qué dices que es un cuento Gabriela?
—Gabriela: porque los cuentos empiezan con había una vez
—Muy bien dicho Gabriela, efectivamente es un cuento por la característica que mencionas, ¿y con qué frase termina?
—Gabriela: colorín colorado maestro
—¿Y quienes participan en un cuento?
—Hanna: personajes
—Citlali: algunas veces son animales o personas
—Ashly: y nada es verdad maestra
—Bien Ashly

Los estudiantes emitieron sus respuestas y entre todos fueron consolidando de que si el texto es un cuento lo expresado ahí no tiene una existencia real, saben que los animales no pueden realizar ciertas actividades como hablar, pensar, vestirse.

Reconocieron que el cuento es un relato ficticio. Estas y otras lecturas que leímos en silencio y en voz alta son las que llevamos a cabo durante nuestro proyecto.

3. 3er. Episodio: Miel sobre hojuelas

Hasta este momento, todo resultaba maravilloso, pues estábamos llevando desde mi punto de vista por buen camino el fomento del hábito lector, haciendo la

animación de la lectura en voz alta, lectura en silencio, la interrogación de textos recreativos (Cuentos de terror), a partir de los intereses de los estudiantes y la producción de textos auténticos en situaciones de uso reales como son las cartas de solicitud de permiso dirigidos a la directora y carteles en los cuales se convocaba a la comunidad estudiantil y padres de familia para que asistieran al evento del día de muertos en el que participamos con una obra de teatro denominada: *Compadritos hasta la eternidad*, obra que ensayamos por espacio de 15 días, a cada estudiante se le asignó un papel que memorizó, luego de sucesivos ensayos, la obra se presentó en el festival de día muertos.

Estudiantes esperando su turno para participar en la obra de teatro: *Compadritos hasta la eternidad*.

Para nuestro segundo proyecto continuamos por decisión de los alumnos leyendo cuentos de terror, en esta ocasión, nos dimos a la tarea de trabajar con el cuento de *los fantasmas escolares* y *cuentos de puro susto*.

Los educandos un poco más habituados a nuestra modalidad de trabajo se mostraban entusiasmados y muy contentos.

Por lo que al momento de realizar nuestro contrato colectivo llovían las propuestas sobre las actividades a realizar.

—Valeria; Maestro yo sugiero que en esta ocasión llevemos a cabo una representación de la pastorela.
—Hanna; Sí profesor, pero, debemos ensayar con tiempo
—okey, Me parece muy bien

Por lo que una vez tomados los acuerdos de lo que íbamos a trabajar procedimos a llevar a cabo los preparativos para la representación de la pastorela, comenzando por elaborar la carta del permiso.

—Vicely: Maestro, yo hago la carta del permiso
—Estaría muy bien Vicely, pero, recuerda que lo vamos a construir entre todos está bien maestro, pero yo lo puedo pasar en la computadora, dijo Vicely
—Bien, en su momento lo vamos a proponer a los demás a ver que dicen ¿Te parece?
—Vicely: sí maestro

Por lo que llegado el momento se tomaron los acuerdos para llevar a cabo los preparativos. Gabriela nos apoyó anotando en un papel bond pegado en el pintarrón las actividades a realizar:

—Aishly: mi papá sabe dibujar maestro
—Citlali; mi tío también
—Okey muy bien chicos, pero, tiene que ser en un papel pellón grande
—Gabriela; yo hago la estrella
—Citlali; yo el árbol
—Vicely: maestro ¿hacemos el permiso?

Estudiantes en la producción de textos (Permiso para llevar acabo el evento de la pastorela).

Estudiantes en la representación de la obra de la pastorela.

---Okey, vamos a elaborarla

Por lo que les lancé la pregunta:

—Chicos: ¿Cuáles son las partes que lleva una carta de solicitud de permiso?

—Fernanda: fecha

—Aishlyn: el nombre de la directora

—Muy bien chicos, nuestra carta debe tener un destino, pero, ¿eso cómo se llama chicos?

—Gabriela: destino

—Si debe tener un destino, pero cómo se dice:

Se hace un silencio y se escucha una vocecita un tanto suave a lo que dije muy bien

—¿Quién lo dijo?

Continúa el silencio, ---ya lo dijeron chicos, pero, nuevamente, no tengan miedo a equivocarse

—Valeria: destinatario

—Muy bien, chicos, yo sé que ustedes son muy inteligentes, pero ¿qué más?

—Mahonry: el nombre de todos nosotros

Esto lo habíamos realizado anteriormente en la solicitud de permiso y agradecimiento que elaboramos para participar en el evento del día de muertos.

Por lo que, pregunté: ¿Quién quiere pasar al pintarrón para escribir la carta?
—Samuel: yo maestro pero que me vayan diciendo

—Claro que sí, lo vamos a realizar entre todos en nuestros cuadernos y solo una, la que consideren que esté bien escrita es la que vamos a llevar a la dirección para que la directora la pueda leer.

Por lo que nos dimos a la tarea de realizar entre todos la carta de solicitud de permiso para que podamos participar en el evento, una vez hecho esto nos trasladamos a la dirección para entregar nuestra solicitud y rápidamente la directora nos respondió la misiva de la misma manera a lo que a nuestro regreso comentamos sobre la aceptación de nuestra solicitud. Nos esforzamos en nuestros ensayos y participamos en el evento.

Y así, llegado el momento y el hablar con los padres de familia obtuvimos buenos resultados con algunos quienes nos trajeron el material necesario para armar nuestro escenario, no obstante, debido al peso se nos dificultó un poco al momento de pegarlos en el papel pellón.

Esta fue una experiencia maravillosa y abrumadora, puedo decir, que nos llevamos el evento y públicamente la directora nos felicitó por nuestra participación. A la siguiente semana elaboramos nuestra carta de agradecimiento y en esta ocasión nuevamente la directora nos felicitó por nuestra participación y dirigiéndose a los tres niños que llevaron la carta —dijo, chicos los invito y les sugiero que nos vuelvan a deleitar con otra representación para el día del niño por favor.

Es preciso mencionar que en el proyecto de intervención también se llevó a cabo la socialización de todas las actividades a padres de familia. Para ello los estudiantes decidieron quienes iban a participar para compartir la información. A continuación, se da el informe general del proyecto de intervención.

Estudiantes socializando las actividades del proyecto de intervención.

Padres en la sesión de preguntas sobre el trabajo realizado

B. Informe general

El desarrollo de la intervención a partir de la *Pedagogía por Proyectos* es una alternativa que propicia dar respuesta a los intereses y necesidades de los niños encaminada a fortalecer las competencias lingüísticas y comunicativas, por cuestiones de interacción y eficacia.

1. El contexto y el diagnóstico

En el trabajo de intervención participaron 33 estudiantes 16 son niños y 17 niñas de la Escuela Primaria: “República de Líbano” con un turno de jornada ampliada de 8:00 a 14: 30 horas. El 28 de septiembre de 2013 se llevó a cabo la observación en el grupo de 4° “A” elegido mediante la técnica de selección de muestra no probabilística por cuotas que supone un procedimiento de selección informal de la muestra consistente en elegir alumnos que reúnan ciertas características o condiciones:

- Pertenezcan a la escuela primaria “República de Líbano”
- Pertenezcan a un grado y grupo escolar específico
- Tengan un nivel de competencia curricular alto, medio y bajo.
- Condición de sexo (hombre y mujer).

Se aplicaron instrumentos (cuestionarios) con posibilidades de respuesta dicotómica a los estudiantes en el que se indagó lo siguiente: ¿te gusta leer?, ¿qué tipo de textos te gustaría leer?, ¿tienes libros en casa?, ¿consideras que en tu casa hay un ambiente adecuado para la lectura?, ¿cuántos libros leíste el año pasado?, ¿qué actividades realizas en tu tiempo libre?, ¿consideras que la lectura te puede dar beneficios?, ¿tus padres te han regalado libros?, ¿actualmente tus padres y tú están leyendo algún libro?, ¿tus padres leen en casa?, etc.

Asimismo, se aplicó un cuestionario a la docente de grupo, al directivo y a los padres de familia. Lo anterior permitió realizar el diagnóstico y la delimitación del problema, el cual arrojó que en el grupo el hábito lector es muy escaso o casi nulo, pues los educandos dedican su tiempo libre en otras actividades que llaman poderosamente su atención como los videojuegos, el internet, aunado el poco tiempo que se le dedica a la lectura en las aulas, las cuales por lo regular son textos de estudio que lejos de generar el hábito lector, ahuyentan por no responder a sus necesidades e intereses. A partir de los resultados obtenidos se propuso considerar textos enfocados a dar respuesta a la problemática detectada, teniendo como base la Pedagogía por Proyectos, en donde guio el análisis de los resultados que arrojó la intervención, el enfoque biográfico-narrativo, haciendo uso de la técnica del relato único.

2. Metodología pedagógica de la mediación

En la propuesta de intervención llevé a cabo actividades basadas en la *Pedagogía por Proyectos* con la finalidad de dar respuesta a la problemática planteada, la cual en un primer momento me permitió elaborar preguntas de indagación, propósitos, supuestos y competencias a desarrollar en los educandos para contrarrestar la falta de interés por leer diversos tipos de textos. Entre las preguntas de indagación están saber qué tipo de estrategias hay que llevar a cabo para fomentar el interés y gusto por la lectura en los niños de 4° grado de primaria, desde la base de la *Pedagogía por Proyectos*, así mismo bajo qué condiciones y estrategias se puede realizar el trabajar el fomento con textos recreativos.

Entre los supuestos está el trabajar con la estrategia de la interrogación de textos para que el estudiante se apropie del significado de un texto, lograr con las condiciones facilitadoras la lectura de textos recreativos con gusto e interés en los estudiantes, hacer uso de la lectura silenciosa y en voz alta de textos literarios, de forma específica los cuentos, donde se promueva el interés y el gusto del hábito lector de los educandos, eligiéndolos ellos mismos.

3. Desarrollo de la intervención

La estrategia de la *Pedagogía por Proyectos* parte de la pregunta generadora ¿Qué quieren que hagamos juntos?, durante una semana, un mes, o ciclo escolar, con la finalidad de que sean los propios estudiantes quienes propongan lo que quieren trabajar o aprender. La intervención se desarrolló con dos proyectos: el terror fantasmal y los fantasmas en la escuela, diseñados a partir de la propuesta. Se consideraron otros aportes teóricos de enfoque constructivista como: la teoría sociocultural de Vygotski, el desarrollo cognitivo de Piaget, Villaseñor (2007), que refiere que el nuevo enfoque para la enseñanza de la lengua es el comunicativo, Daniel Cassany (2013), Liliana Montenegro (2007), Rogoff, B. (2001). Asimismo, se consideraron otros aportes de autores que han aplicado estrategias sobre fomento de la lectura en diversos contextos socioculturales.

Ahora bien, los aportes teóricos, me permitieron tener una visión más amplia y considerar los procesos de construcción y apropiación de los aprendizajes por parte de mis sujetos de estudio y haber podido llevar a cabo una propuesta novedosa que permitió a los protagonistas tomar decisiones sobre sus propios aprendizajes en un ambiente cooperativo y democrático. La intervención tuvo una duración del 28 de septiembre de 2013 al 14 de enero de 2014. De manera conjunta con los discentes se elaboraron dos proyectos: el terror fantasmal y los fantasmas en la escuela en los cuales se leyeron cuentos de terror para niños, los fantasmas escolares, cuentos de puro susto de José Guadalupe Posada. Se realizó la interrogación de tres textos (*La tortuga que quería volar, La princesa sapo* y un oficio que adquirimos en la dirección de la escuela), se produjeron cuatro textos completos y auténticos en

situaciones de uso reales. (Dos solicitudes de permiso y dos cartas de agradecimiento) se representaron dos obras de teatro (*Compadritos hasta la eternidad y Un nacimiento en la escuela*). Cabe hacer mención que todas las actividades se realizaron de manera conjunta con todos los estudiantes. Se llevaron a cabo también, los contratos individuales en los que los estudiantes plasmaron lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y qué necesitaban reforzar. Cabe hacer mención que el trabajar textos recreativos (cuentos de terror) fue elección de los propios educandos, es decir, se leyeron cuentos a partir de sus necesidades e intereses. Lo anterior encaminado verdaderamente a generar un hábito lector en los protagonistas y con ello dar una respuesta efectiva a la problemática detectada en el grupo participante. A continuación, se muestran los cuentos que se leyeron en el desarrollo de los proyectos (ver figura 30).

Figura 30. proyectos construidos

Proyectos elaborados	Textos leídos (libros)	Textos interrogados	Textos producidos	Socialización del proyecto
-El terror fantasmal	-Cuentos de terror para niños. Ánimecheri kejtsïtakua (Cuento de las ánimas del Estado de Michoacán).	-La tortuga que quería volar.	-Carta de solicitud de permiso para participar en la obra: Compadritos hasta la eternidad. -Carta de agradecimiento.	-Exposición grupal por parte de los estudiantes participantes ante los padres de familia.
-Los fantasmas en la escuela	Cuentos de puro susto de José Guadalupe Posada (Juan soldado, El lobo y la zorra, consejos o dinero. Las historias más aterradoras de México. (La llorona, la niña de la Gabriel Mancera, el fantasma de Lecumberri, el fantasma de Pino Suárez).	-La princesa sapo. -Un oficio.	-Carta de solicitud de permiso para participar con la obra titulada; un nacimiento en el aula. Cartas de agradecimiento.	-Exposición grupal ante los padres de familia.

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

A partir de la aplicación de la estrategia de la *Pedagogía por Proyectos*, en el grupo de 4° grado, se observó que en los estudiantes se despertó un interés por leer textos recreativos (cuentos) por iniciativa propia, pues solicitan cuentos en calidad de préstamo tanto en la Biblioteca escolar y del aula; algunos manifestaron que solicitaron a sus papás que les compraran algún cuento; otros más a petición del de la voz, manifestaron que han solicitado a sus papás que los lleven a la Biblioteca Vasconcelos para tramitar su credencial que les permita ser usuarios (Biblioteca considerada la más grande de América Latina); otros sugieren a sus compañeros algunos textos que han leído; una estudiante más refiere que se encuentra leyendo el Diario de Ana Frank.

En el contexto escolar y áulico, los estudiantes tienden a expresar sus sentimientos, ideas, deseos e intereses sin temor a equivocarse, a analizar los textos, una mayor comprensión de lo que leen y muestran una mayor predisposición al trabajo académico. Asimismo, los padres de familia en la sesión de socialización sobre las actividades derivadas del proyecto de lectura que llevamos a cabo en el aula, mencionaron que el proyecto ha traído beneficios a sus hijos pues estos han comenzado por solicitarles que les compren cuentos y leyendas.

Por otra parte, la recogida de datos se llevó a cabo a través de la videograbación, de fotografías, del diario autobiográfico, teniendo como base fundamental la *Pedagogía por Proyectos*, lo cual a partir de una revisión y análisis arrojaron los siguientes resultados que se muestran en los siguientes cuadros de doble entrada y gráficas obtenidas de los instrumentos de evaluación como la rúbrica y las listas de cotejo mismos que se aplicaron para evaluar el proceso. A continuación, se muestran los instrumentos con los resultados que arrojaron con un total de 33 estudiantes, mismos quienes dieron su autoevaluación en el momento en que se dio la valoración. Rúbrica para la evaluación de la competencia lee textos de manera

silenciosa y en voz alta por gusto e interés comprendiendo los significados (ver figura 31).

Rúbrica (evaluación).

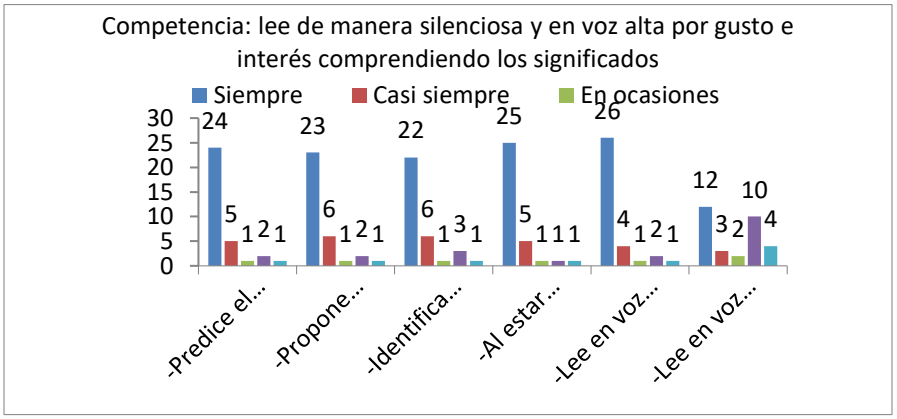
Figura 31. Instrumento rúbrica

Competencia lingüística y comunicativa Competencia: Lee textos de manera silenciosa y en voz alta por gusto e interés comprendiendo los significados.					
Nombre del estudiante:					
	Niveles de desempeño				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Rara vez	Nunca
-Predice el contenido de un texto a partir de las imágenes y los títulos que contiene.	24	5	1	2	1
-Propone otros títulos relacionados con el contenido del texto.	23	6	1	2	1
-Identifica al menos una idea principal del texto.	22	6	1	3	1
-Al estar leyendo un texto anticipa lo que sigue.	25	5	1	1	1
-Lee en voz alta con entonación y volumen adecuados para que todos sus compañeros lo escuchen y comprendan.	26	3	1	2	1
-Lee en voz alta haciendo las pausas correspondientes ante puntos y comas.	12	5	2	10	4

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente gráfica se muestran los resultados obtenidos de la competencia lee de manera silenciosa y en voz alta por gusto e interés comprendiendo los significados, así como las áreas de mejora que aún se deben fortalecer para continuar con el desarrollo de la competencia (ver figura 32).

Figura 32. Gráfica de la rúbrica anterior



Fuente: elaboración propia

El siguiente instrumento de evaluación nos muestra el nivel de los estudiantes en la competencia: Aporta propuestas críticas sobre los textos que lee (ver figura 33).

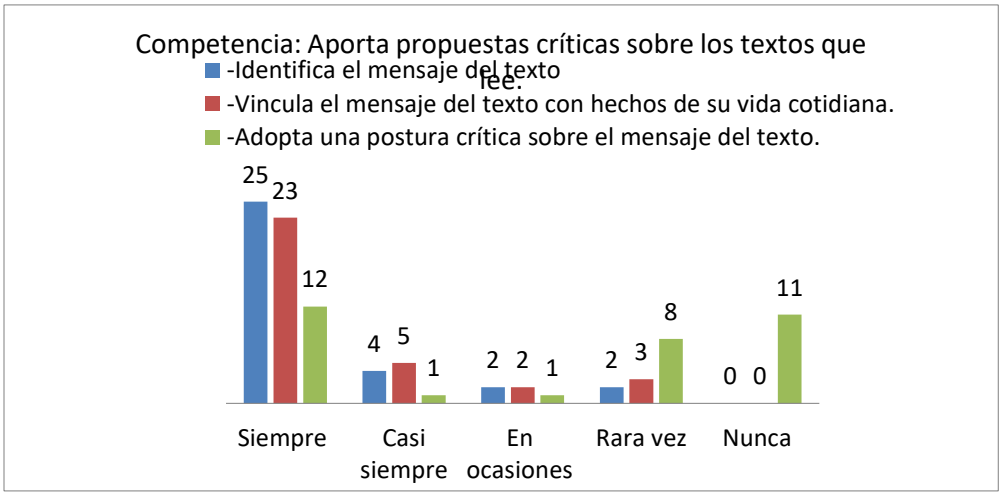
Figura 33. Rúbrica (evaluación)

Competencia lingüística y comunicativa. Competencia: Aporta propuestas críticas sobre los textos que lee					
Nombre del estudiante:					
	Niveles de desempeño				
Indicadores	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Rara vez	Nunca
-Identifica el mensaje del texto	25	4	2	2	0
-Vincula el mensaje del texto con hechos de su vida cotidiana.	23	5	2	3	0
-Adopta una postura crítica sobre el mensaje del texto.	12	1	1	8	11

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente gráfica puede observarse que hubo un avance significativo en los estudiantes en relación con los indicadores planteados y trabajados en la competencia aporta propuestas críticas sobre los textos que lee (ver figura 34).

Figura 34. Gráfica del instrumento anterior



Fuente: elaboración propia

El siguiente instrumento muestra el nivel de los estudiantes en la competencia: utiliza el diccionario como instrumento de localización del vocabulario desconocido (ver figura 35).

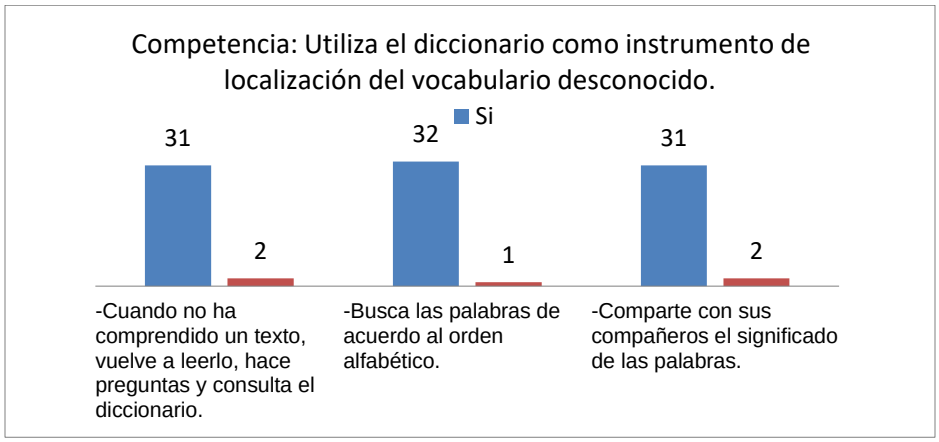
Figura 35. Lista de cotejo (evaluación)

Competencia lingüística y comunicativa. Competencia: Utiliza el diccionario como instrumento de localización del vocabulario desconocido.		
Nombre del estudiante:		
Niveles de desempeño		
Indicadores	**Si**	**No**
-Cuando no ha comprendido un texto, vuelve a leerlo, hace preguntas y consulta el diccionario.	31	2
-Busca las palabras de acuerdo al orden alfabético.	32	1
-Comparte con sus compañeros el significado de las palabras.	31	2

Fuente: elaboración propia.

La siguiente gráfica muestra las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes en cuanto al logro de la competencia lingüística y comunicativa: Utiliza el diccionario como instrumento de localización del vocabulario desconocido. (ver figura 36).

Figura 36. Gráfica de la lista de cotejo anterior



Fuente: elaboración propia.

La gráfica anterior, muestra que al menos 90% de los estudiantes lograron desarrollar la competencia.

Los resultados obtenidos en el proyecto de intervención sobre el fomento de la lectura a través de textos recreativos (Cuentos de terror), muestra que al menos 80% de los 33 estudiantes evaluados lograron desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas planteadas en el proyecto de intervención, el resto de los estudiantes presentan conductas disruptivas, situación que no propició un mejor desarrollo del fomento del hábito lector. No obstante, lograron integrarse, interactuar y participar en el proyecto.

CONCLUSIONES

- La orientación de los planes y programas de estudio de la educación básica del sistema educativo mexicano se encuentra orientado al desarrollo de competencias, resultado del fenómeno de la globalización que ha afectado no sólo los aspectos económicos, sino también, los políticos, sociales y culturales.

- A partir de esto, debemos tomar conciencia, para resignificar nuestra práctica en la formación de ciudadanos reflexivos, analíticos y críticos, que sean capaces de mirar la realidad social en la cual se encuentran insertos y proponer alternativas para la solución y construcción de una sociedad más democrática.

- Esto fue lo que motivó y orientó mi decisión de fomentar el hábito lector en los estudiantes, pues considero que leer es el camino que los llevará a ser ciudadanos más conscientes, libres, tolerantes, conocedores del mundo y conocedores de sí mismos.

- En esta sociedad globalizada, el avance de la ciencia y la tecnología, si bien ha traído beneficios, también ha traído transformaciones que exigen nuevas formas de actuar, pensar de manera crítica, lo que se logra leyendo no sólo en libros, si no en los diversos soportes y en distintos idiomas. Es decir, el siglo XXI exige lectores intraculturales, interculturales y plurilingües, ciudadanos que no sólo puedan ejercer sus derechos, sino, defenderlos a través del discurso oral o escrito que construyan con sus experiencias y conocimientos previos adquiridos en la lectura de diversos tipos de textos.

- Pese a la orientación por competencias de los planes y programas de estudio de la educación básica, los docentes como agentes de cambio, a través de sus reflexiones y de la flexibilidad curricular, pueden y deben plantear y

desarrollar alternativas encaminadas a la obtención de resultados óptimos. Esto estaría enfocado no a satisfacer las necesidades e intereses del mercado sino, a las necesidades e intereses de los estudiantes, es decir, se estaría desarrollando en ellos competencias para la vida.

- Ahora bien, a través de la intervención y la resignificación de la práctica he comprendido que la lectura es un medio que permite a los estudiantes ser más críticos y capaces de identificar el sesgo, la ideología de la clase dominante y por ende participar y coadyuvar en la construcción de una comunidad más equitativa y justa. Por tanto, la educación básica en este siglo XXI tiene el enorme reto de formar ciudadanos que sepan leer no sólo en los libros, sino, en revistas, periódicos, historietas y en los más diversos soportes tecnológicos, por ello resulta importante y necesario como principales actores educativos en las aulas, incentivar constantemente la motivación de los estudiantes, acercarlos al objeto libro, indagar los sitios donde se pueden ubicar, organizar actividades extracurriculares, ir a museos, ir al cine, ir al teatro donde se presentan temas que provienen de novelas, visitar colectiva o individualmente las diversas bibliotecas, conocer las funciones de estas, su organización, la cantidad de ejemplares y los servicios ofertados.

- Estos sitios considerados como espacios de enriquecimiento y ampliación cultural pueden ser punto de encuentro, diálogo, de consensos y de reflexión, propicios para adquisición y consolidación del hábito lector y al fortalecimiento de un pensamiento crítico.

- En síntesis, como profesores tenemos la enorme responsabilidad de fomentar el hábito lector y la escritura en nuestros estudiantes, que les permita no sólo desarrollar sus procesos cognitivos sino a ejercer el poder a través del discurso.

- Puedo decir, con claridad, que el sumergirme en esta investigación me permitió constatar que la estrategia de la *Pedagogía por Proyectos* es una alternativa para dar verdaderamente respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes, pues, se parte de sus inquietudes, de sus propuestas, lo que propició si no eliminar en su totalidad, sí minimizar la problemática de la falta del hábito lector.

- Por la dinámica de trabajo que se llevó a cabo en el proyecto de intervención, los educandos dejaron de ser sujetos pasivos para convertirse en estudiantes activos, participativos, constructores de sus propios conocimientos. Fue un espacio donde las actividades se organizaron de manera conjunta, se compartió el poder con la finalidad de que los protagonistas se volvieran propositivos.

- Esta experiencia me llevó a romper con esquemas y viejos paradigmas centrados en que el profesor es quien posee todos los conocimientos y pude darme cuenta que es más benéfico aprovechar el enorme capital cultural de los niños para la construcción y apropiación de los aprendizajes.

- En suma, a pesar de no lograr hacer la total estrategia interrogación de textos ni sacar siluetas de ellos, y con poca producción de textos suficientes, me pude dar cuenta que cambiar mi rol tradicional, propició el espacio y la oportunidad para avanzar en la adquisición del hábito y gusto por la lectura a través de los textos recreativos (Cuentos de terror). Por otro lado, el hecho de compaginar papeles, es decir, ser profesor de educación básica y al mismo tiempo estudiante de la maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional ha transformado mi forma de actuar, de pensar y de concebir la educación sometida a intereses de mercado.

- Para finalizar, quiero manifestar que en la práctica docente se genera conocimiento, a partir del cual, no sólo se pueden brindar sugerencias y

orientaciones para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, sino, teorizarlo mediante la estrategia de la documentación narrativa.

REFERENCIAS

Actis Beatriz (2008). *Lecturas, familias y escuelas.* Hacia una comunidad de lectores y escritores. Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens.

Andere, Eduardo. (2006). *México sigue en riesgo.* El monumental reto de la educación. México, Planeta Mexicana.

A. Ferraro Ricardo (2002). *La marcha de los locos.* Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas. México, FCE.

Ander, Egg Ezequiel. (1999). *Qué es una reforma educativa.* Argentina, Editorial: Magisterio del Río de la Plata.

Ander, Egg Ezequiel. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Argentina,* Editorial: Magisterio del Río de la Plata.

Argüelles, J. Domingo. (2004). *Qué leen los que no leen*. El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer. México, Paidós.

Bauman Zygmunt. (2004). *La globalización.* Consecuencias humanas. México, FCE.

Bellorín**,** Brenda y Martínez Carmen. (2010). *Comunidades lectoras.* Guía para propiciar la lectura en su entorno. México. Conaculta.

Bettelheim Bruno y Zelan Karen. (2001) *Aprender a leer-.* Barcelona., España.

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación.* Enfoque y metodología. Madrid: La muralla.

Buisán, Serradel Carmen y Marín Gracia Ma. De los Ángeles (2001). *Como realizar un diagnóstico pedagógico.* México, Alfaomega.

Cansino, Eliacer et, al. Farias, Juan, et, al. Fernández, Paz, Agustín. (2002). *Hablemos de le*er. España, Anaya.

Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas.* Sobre la lectura contemporánea*.* Barcelona, Anagrama.

Castañeda de la Torre Moran Lara. (2005). *Metodología de la investigación.* México, McGraw Hill Interamericana.

Conaculta. (2004) *La lectura: clave del aprendizaje permanente.* México. Conaculta.

Elliott, J. *La investigación-acción en educación.* México: UPN Documento.

Fernández, Mirta Gloria, Ferreiro, Emilia. (2006). *"Un axolotl con un hombre adentro": saberes literarios de sujetos considerados no lectores"*. Acerca de ruptura o continuidades en la lectura, en lecturas sobre lecturas, México, Conaculta.

Garrido; Felipe. (2014) "*Para leerte mejor".* Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir. México, ediciones culturales Paidós.

Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza.* España, Morata.

Jolibert, Josette y Sraïki Christine. (2009). *Niños que construyen su poder leer y escribir.* Buenos Aires. Manantial.

Jolibert, J. et, al. (2003), Interrogar y producir textos auténticos, vivencias en el aula. Chile: manantial.

Juárez Núñez, José Manuel, Comboni Sonia (2000). *Globalización, Educación y cultura.* México, Paidós.

Latorre, Antonio. (2008) *La investigación acción.* Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Grao.

Lerner, D. (2012). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: FCE.

Montenegro, L. (2010). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, en Aprendizaje efectivo de la escritura.* Una experiencia regional exitosa. México: ILCE.

Morduchowicz, Roxana (2008). *La generación multimedia.* Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. Buenos Aires, Paidós.

Morduchowicz, Roxana, Barbero, Jesús Martín, Pinto Manuel, et. al. (2008). *Los jóvenes y las pantallas.* Nuevas formas de sociabilidad. Buenos Aires, Gedisa.

Pasut, Marta. (1996). *Viviendo la literatura.* En busca del lector perdido. Buenos Aires, Aique.

Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.* México, Gobierno Federal.

Rizvi, Fazal y Lingard Bob. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado.* Madrid: Morata.

Rué, Joan. (2002). *Qué enseñar y por qué.* Elaboración y desarrollo de proyectos de formación. México, Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Español quinto grado.* México, SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.* México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación.* (2007). México. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2009), *Programa de estudios 2009. Educación Básica Primaria,* México, SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2009), *Programa de estudios 2011. Educación Básica Primaria,* México, SEP.

Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objeto de la didáctica de la lengua.* México: UPN Documento inédito.

Otras fuentes:

www.iacd.oas.org/interamerthm/rod38html/rod38_jolib.htm

Morín, Edgar (2002). Sobre la interdisciplinariedad, biblioteca del pensamiento complejo, recuperado de: http//www.pensamiento complejo.com.ar/docs/files/morin

ANEXOS

En este apartado se incluyen los instrumentos de los cuales se hacen referencia a lo largo del documento con la finalidad de complementar la información contenida.

Anexo 1.

ESCUELA PRIMARIA; REPÚBLICA DE LÍBANO
CLAVE: 15-0378-130-00-X-026
TURNO: JORNADA AMPLIADA
CICLO ESCOLAR: 2012-2013

ENTREVISTA A ALUMNOS

NOMBRE DEL ALUMNO:
GRADO: GRUPO: FECHA:

INSTRUCCIONES: MARCA CON UNA (X) LA RESPUESTA QUE CONSIDERES QUE ES LA CORRECTA.

1. Te gusta leer?
   a) sí b) no c) a veces

2. ¿Qué tipo de textos te gustaría leer?
a) Literatura infantil b) comics c) revistas de espectáculos

3. ¿Tienes libros en casa?

a) Si b) no

4. ¿Consideras que en tu casa hay un ambiente adecuado para la lectura?

a) si b) no c) en ocasiones

5. ¿Cuántos libros leíste el año pasado?

a)1 b)2 c)3 d)4 e)5 f) más de 5

6. ¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?

a) Ver televisión b) Leer c) Videojuegos d) otros

7. ¿Consideras que la lectura te puede dar beneficios?

a) Si b) no

8. ¿Tus padres te han regalado libros?

a) Si b) no

9. ¿Actualmente tus padres y tú están leyendo algún libro?

a) Si b) no

10. ¿Tus padres leen en casa?

a) Sí b) no c) a veces d) nunca

ANEXO 2

ESCUELA PRIMARIA; REPÚBLICA DE LÍBANO
CLAVE: 15-0378-130-00-X-026
TURNO: JORNADA AMPLIADA
CICLO ESCOLAR: 2012-2013

ENTREVISTA A PADRES

NOMBRE DEL PADRE: FECHA:

INSTRUCCIONES: MARCA CON UNA (X) LA RESPUESTA QUE CONSIDERES QUE ES LA CORRECTA.

1. ¿Le gusta leer?

a) Si b) no c) a veces

2. ¿Fomenta el gusto y la afición por la lectura en su hijo?

a) Si b) nunca c) a veces

3. ¿Tiene libros en casa?

a) Si b) no

4. ¿Considera que en su casa hay un ambiente adecuado para la lectura?

a) a veces b) nunca c) siempre

5. ¿Cómo obtiene los libros que lee?

a) En librerías b) Bibliotecas públicas c) restaurantes (sección de revistas)

6. ¿Ha regalado algún libro a su hijo? Si su respuesta es afirmativa indique cuál.

a) Si b) no

7. ¿Actualmente su hijo y usted están leyendo algún libro? Si su respuesta es sí, mencione cuál.

a) Si b) no

8. ¿Apoya a su hijo en casa en sus tareas escolares?

a) Siempre b) a veces c) nunca

9. ¿Realiza lecturas en la escuela de su hijo?

a) a veces b) siempre c) nunca

10. ¿Cuál es su nivel de estudios?

a) Primaria incompleta b) primaria completa c) secundaria d) Preparatoria e) Universidad

ANEXO 3

ESCUELA PRIMARIA; REPÚBLICA DE LÍBANO
CLAVE: 15-0378-130-00-X-026
TURNO: JORNADA AMPLIADA
CICLO ESCOLAR: 2012-2013

ENTREVISTA A DOCENTES

NOMBRE DEL DOCENTE:
GRADO: GRUPO: FECHA:

INSTRUCCIONES: MARCA CON UNA (X) LA RESPUESTA QUE CONSIDERES QUE ES LA CORRECTA.

1. ¿En qué escuela o universidad realizó sus estudios?

a) BENM b) UPN c) UNAM d) UAM e) IPN f) otro

2. ¿Cuál es su formación?

a) profesor b) pedagogo c) psicólogo d) otro

3. ¿Ha tomado cursos, diplomados en los últimos 12 meses?
a) Si b) no c) estoy tomando uno

4. ¿En su práctica docente, considera los ritmos y estilos de aprendizaje de sus alumnos?
a) Siempre b) a veces c) nunca

5) ¿Cuánto tiempo dedica a la lectura con sus alumnos?
a) 10 min b) 20 min c) 25 min d) 30min e) más de 30 min

6. ¿En su plan de trabajo considera actividades de lectura?
a) Nunca b) a veces c) siempre

7. ¿Los padres de familia apoyan en las actividades de lectura en el aula?
a) A veces b) nunca c) siempre

8. ¿Considera que sus alumnos leen en casa?
a) Si b) no

9. ¿Recomienda la lectura de libros a sus alumnos?
a) Siempre b) a veces c) nunca

10. ¿Actualmente, usted está leyendo algún libro?
a) Si b) no

ANEXO 4

ESCUELA PRIMARIA; REPÚBLICA DE LÍBANO
CLAVE: 15-0378-130-00-X-026
TURNO: JORNADA AMPLIADA
CICLO ESCOLAR: 2012-2013

ENTREVISTA A DIRECTIVO

NOMBRE DEL DIRECTOR
FECHA:

1. ¿En qué escuela o universidad realizó sus estudios?

a) BENM b) UPN c) UNAM d) UAM e) IPN f) otro

2. ¿Cuál es su formación?

a) Profesora b) pedagoga c) psicóloga d) otro

3. ¿Ha tomado cursos de actualización en los últimos 12 meses?
a) Si b) no c) estoy tomando uno

4. ¿Motiva a sus profesores a tomar cursos de actualización?
a) Sí b) no c) a veces d) nunca

5) ¿Considera que las redes sociales minimizan la práctica lectora de los alumnos?
a) Sí b) no

6. ¿Existe una relación cordial con sus profesores?
a) Sí b) no c) siempre

7. ¿Considera que los alumnos leen en casa?
a) Si b) no

8. ¿Recomienda la lectura de libros a sus profesores?
a) Siempre b) a veces c) nunca

9. ¿Recomienda la lectura de libros a sus profesores?
a) Siempre b) a veces c) nunca

10. ¿Actualmente, está usted leyendo algún libro? ¿Cuál?
a) Si b) no

ANEXO 5

ESCUELA PRIMARIA; REPÚBLICA DE LÍBANO
CLAVE: 15-0378-130-00-X-026
TURNO: JORNADA AMPLIADA
CICLO ESCOLAR: 2012-2013

ENTREVISTA A PADRES

NOMBRE DEL PADRE:
FECHA:

I. DATOS GENERALES

Escuela:

_____

Grupo: _____ Profr. _____

Nombre del alumno: _____Edad actual: _____

Domicilio:

_____

Teléfono: _____

II. ESTRUCTURA FAMILIAR

PARENTESCO	NOMBRE	EDAD	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN
Madre				
Padre				
Hermanos				
Otros familiares que vivan con el menor				

III. DATOS SOCIOECONÓMICOS

3. La familia habita en:

Casa:	Departamento:
( ) propia	( ) propio
( ) rentada	( ) rentado
( ) en préstamo	( ) en préstamo
( ) compartida	( ) compartido

4. Número de habitaciones con las que cuenta su casa o departamento (excluyendo sala, comedor y baño)

_____

5. La casa o departamento en la que vive cuenta con el servicio de:

( ) luz	( ) agua	( ) gas
( ) teléfono	( ) drenaje	( ) tipo de agua

6. ¿Los padres del menor viven juntos? Sí_____ No_____

7 ¿Cuántas personas aportan al ingreso familiar? _____

8. ¿El niño contribuye con el ingreso familiar? Si___No___ ¿Cómo? _____

9. ¿A cuánto asciende el ingreso quincenal de la familia? (Especifique en salarios mínimos)

_____

10. ¿Con qué servicio médico cuenta? (Especifique)_____