

**CREACIÓN DE AMBIENTES LECTORES PARA FOMENTAR EL  
GUSTO POR LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE  
LA ESC. PRIM. “LISANDRO CALDERÓN”, DE LA DELEG.  
CUAUHTÉMOC EN LA CIUDAD DE MÉXICO.**

**TESIS**

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

PRESENTA:  
PAOLA LORENA HERNÁNDEZ REYNOSO

DIRECTORA DE TESIS:  
DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO, 2017.

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

Ciudad de México, 15 de marzo de 2017.

**PRESENTE**

**LIC. PAOLA LORENA HERNÁNDEZ REYNOSO.**

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

**CREACIÓN DE AMBIENTES LECTORES PARA FOMENTAR EL GUSTO POR LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LA ESC. PRIM. "LISANDRO CALDERÓN", DE LA DELEG. CUAUHTÉMOC EN LA CIUDAD DE MÉXICO.**

**TESIS**

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO, 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 MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE  
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



**DR. VICENTE PAZ RUIZ**

**DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO**

*Dedico este pedazo de mi vida a todas las personas que me acompañaron en el camino y me brindaron su apoyo.*

*A mis padres: Eva Reynoso Blancas y Marco Antonio Hernández Santiago por su amor incondicional, por todo lo que han sembrado en mí, por apoyarme en todos mis proyectos y por acercarme a la lectura con entusiasmo.*

*A mis hermanos: Marco y Karla por ser mis amigos y cómplices de vida, por vivir conmigo las experiencias y satisfacciones de esta hermosa profesión.*

*A mi esposo: Jorge Cerna Elías por su gran amor, paciencia y apoyo. Por acompañarme a vivir con intensidad todos los proyectos que emprendo.*

*A mi querida maestra Teodora Olimpia González Basurto por sus enseñanzas, por ser un gran ejemplo a seguir, por la dedicación que puso en este trabajo y por creer en mí. Mil gracias por su apoyo y comprensión, doy gracias a la vida por haberla encontrado en mi camino.*

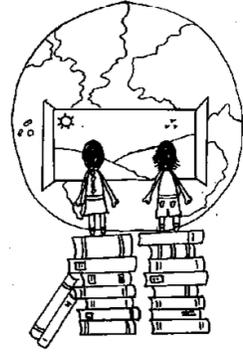
*A mis lectoras por haberse tomado el tiempo para la revisión de este trabajo y por las observaciones realizadas.*

*A la memoria de la ✠Profra. Citlali, a la directora Profra. Altagracia y a los niños de 6° "A" de la escuela "Lisandro Calderón" que hicieron posible la realización de esta intervención.*

*A mi supervisora y amiga Profra. María del Socorro por darme las facilidades para llevar a cabo esta intervención, por su confianza y cariño.*

*A mis compañeros maestros de la escuela "Leonardo Bravo" que por defender la educación pública mexicana han sufrido las consecuencias y represiones de la llamada reforma educativa. Aunque hemos sido separados como equipo de trabajo tengo la certeza de que en el lugar donde cada uno nos encontremos seguiremos luchando a través de nuestro trabajo diario.*

*A mis amigos de vida por su amistad y cariño, por vivir conmigo grandes experiencias y por apoyarme en mis decisiones. Gracias por ser parte de este proceso.*



# ÍNDICE

|  | <b>Pág.</b> |
|--|-------------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....  | 7           |
| <b>I. UNA VISIÓN EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA</b> .....                | 11          |
| A. La educación frente a un mundo globalizado.....                   | 11          |
| 1. Hacia una economía basada en sociedades del conocimiento.....     | 12          |
| 2. La llegada a México de las competencias.....                      | 16          |
| B. Adopción de un modelo educativo basado en competencias: RIEB..... | 18          |
| 1. Primer cambio: Reforma en Educación Preescolar 2004.....          | 19          |
| 2. Los cambios en Educación Secundaria 2006.....                     | 21          |
| 3. Una mirada a la Reforma en Educación Primaria 2009.....           | 22          |
| C. ¿Articular la Educación Básica? ¿Para qué?.....                   | 23          |
| 1. Organización de la articulación curricular.....                   | 24          |
| 2. Lenguaje y comunicación.....                                      | 27          |
| 3. Lo que propone la RIEB .....                                      | 28          |
| <b>II. PUNTO DE PARTIDA PARA LLEVAR A CABO LA INTERVENCIÓN</b> ..... | 33          |
| A. Fomento a la lectura, una lucha constante.....                    | 33          |
| 1. Situación inicial de la comunidad escolar.....                    | 35          |
| 2. ¿Qué se obtuvo del diagnóstico específico?.....                   | 47          |
| B. Referentes metodológicos.....                                     | 49          |
| 1. Investigación cualitativa.....                                    | 49          |
| 2. ¿Qué es el enfoque biográfico-narrativo?.....                     | 50          |
| 3. Una forma de ver el mundo.....                                    | 52          |
| <b>III. ENCUENTRO CON UN MUNDO DE LECTURA</b> .....                  | 55          |
| A. Conocer sobre la lectura.....                                     | 55          |
| 1. El profesor como promotor de lectura.....                         | 55          |
| 2. Atracción a la lectura en secundaria.....                         | 57          |
| 3. Importancia del ánimo lector.....                                 | 58          |
| 4. Contextos de lectura.....   | 60          |
| 5. La lectura y la imaginación.....                                  | 62          |
| B. Miradas teórico-pedagógicas de la lectura.....                    | 64          |

|  |            |
|--|------------|
| 1. Lo que bien se aprende no se olvida.....                | 64         |
| 2. Los matices de la lectura.....                          | 77         |
| 3. La lectura por placer.....                              | 83         |
| <b>IV. EL DISEÑO DE UNA NUEVA AVENTURA.....</b>            | <b>93</b>  |
| A. El contexto de la intervención.....                     | 93         |
| 1. La escuela “Lisandro Calderón”.....                     | 94         |
| 2. Conocer al 6º A.....                                    | 95         |
| 3. El rol del docente en la intervención.....              | 95         |
| B. Construyendo la Intervención pedagógica.....            | 96         |
| 1. Taller: “Caminemos por la lectura”.....                 | 96         |
| 2. Dinámica de trabajo.....                                | 99         |
| 3. Una planeación para la intervención .....               | 101        |
| 4. Evaluación.....   | 102        |
| <b>V. LO QUE CONSTRUIMOS JUNTOS.....</b>                   | <b>105</b> |
| A. Tejiendo vivencias.....                                 | 105        |
| Episodio 1. Descubrir la lectura: miedos y obstáculos..... | 105        |
| Episodio 2. Un encuentro de risa con la lectura.....       | 115        |
| Episodio 3. Una historia de ángeles.....                   | 141        |
| Episodio 4. Lo prometido es deuda .....                    | 148        |
| B. Informe general de la intervención.....                 | 155        |
| 1. La metodología que se siguió.....                       | 156        |
| 2. Organización de la intervención pedagógica.....         | 156        |
| 3. La forma de trabajo.....                                | 157        |
| 4. Proyectos: “Risalandia” y “Lectores Estrella”.....      | 159        |
| 5. Seguimiento de la intervención.....                     | 161        |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>                                   | <b>163</b> |
| <b>REFERENCIAS.....</b>                                    | <b>169</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>175</b> |

## INTRODUCCIÓN

La lectura ha sido reconocida como un vehículo mediante el cual se accede al conocimiento y a la información. Ahora se habla en los medios de comunicación de la importancia de leer todos los días y en las escuelas se ha dado gran relevancia a los programas de lectura pero destacando sólo la velocidad lectora y las palabras leídas por minuto. Pareciera que en la actualidad se está haciendo bastante sobre este tema y se pensaría que existen mucho más lectores. Sin embargo, la realidad es que no se han tenido los resultados esperados pese a todas las acciones que se han hecho al respecto.

Fomentar el gusto por la lectura es una de las mayores dificultades que enfrenta la educación básica, porque los niños ven a la lectura como una actividad exclusivamente curricular, como una tarea o como un deber. Entonces leer se convierte en una situación tediosa y poco gratificante, por eso a los niños les aburre la lectura y terminan por abandonarla. En este contexto habría que reflexionar qué actividades se están realizando y qué tipo de lectores se quieren formar, porque no basta con que leer sea una tarea habitual en el salón de clases.

Hay que tener presente que para que los estudiantes aprendan a leer por gusto, se necesita percibir a la lectura como una actividad interesante, que puede tener una parte lúdica y que también se puede realizar por diversión. Para ello, es importante acompañar a los niños en ese proceso en el que descubran a través de la creación de ambientes lectores, que leer es un placer sin límites, que nunca deja de asombrar el poder que tienen las palabras. Sencillamente un libro puede modificar la vida de las personas, porque cuando algún texto ha dejado un agradable sabor se convierte en un recuerdo que acompaña por siempre.

Para que los niños desarrollen estrategias que les permitan acercarse e interactuar con los textos de manera autónoma y descubran los encantos que les proporciona la lectura, es imprescindible que el docente siempre cuide el papel que juega él y los niños, pues debe tener presente que siempre se comparte entre ambos

el poder: el poder de leer. Bajo esta perspectiva el maestro se encarga de favorecer el fomento a la lectura.

Considerar estas situaciones fue el principal motivo para el desarrollo de esta tesis y la intervención a que dio lugar. Se buscó encontrar respuestas a los cuestionamientos en relación a cómo hacer que la lectura responda a un deseo más que a una obligación y mostrar por qué es tan necesario que el significado de leer sea replanteado. En este trabajo se expresan determinadas estrategias y actividades que se pusieron en marcha durante la intervención pedagógica basada en una propuesta constructivista, cooperativa y democrática que parte de los intereses de los niños. Esto es, se parte de situaciones reales de aprendizaje, a través de proyectos: *Pedagogía por Proyectos*.

La intervención pedagógica que se presenta en esta tesis es solo una muestra de cómo iniciar el fomento a la lectura, pues esto no se logra en unos meses sino es un proceso que se tiene que desarrollar en los primeros años de vida de los niños, desde la familia. Luego se fortalece de manera muy fuerte en el ámbito escolar.

Esta intervención representó el cambio de esquemas, pues tradicionalmente el docente es el que decide qué leer, sin embargo en este caso no fue él quien tomó las decisiones, sino los niños partiendo de sus gustos e intereses. De esta forma cobró sentido la pregunta ¿Qué vamos a leer juntos?

Es importante señalar que la investigación fue orientada a partir de una documentación biográfica-narrativa que llevó a descubrir el problema sobre el fomento a la lectura. Ese fue el eje metodológico que permitió escribir esta experiencia pedagógica y reflexionar sobre la práctica en relación al fomento a la lectura mediante la escritura del relato, lo que se escucha fácil pero involucró un arduo trabajo, descrito en el interior de esta tesis.

Se inicia en el primer capítulo con las condiciones referentes al contexto que influye en la práctica docente desde el plano internacional y nacional a través de la política educativa que instrumentan, donde el docente no tiene injerencia. Los

cambios económicos, políticos y educativos que en los últimos años se han venido dando influyen y fueron tomados en cuenta en la problemática planteada y por lo mismo en la intervención pedagógica llevada a cabo. Además, en este capítulo se precisa como estos cambios que se han presentado a nivel mundial influyeron en los cambios que se dieron en México específicamente con la Reforma Integral de Educación Básica en los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.

En el segundo capítulo, se describen los resultados del diagnóstico específico sobre lectura, se plantea el tema de estudio de este proyecto de intervención a través de la problemática detectada, se justifica la necesidad de atender la falta del fomento a la lectura y finalmente se enuncian las preguntas de indagación así como los supuestos que guiaron este proyecto. Asimismo en este capítulo, se retoman los referentes metodológicos en los que se basa esta propuesta de intervención orientada por la documentación biográfica-narrativa.

Después, el tercer capítulo comprende los antecedentes de algunas investigaciones que se han realizado sobre el fomento a la lectura, se desarrolla la fundamentación teórica y pedagógica que respaldan las ideas implementadas en el diseño y aplicación del proyecto de intervención; es decir, las concepciones básicas que permitieron llevar a cabo este trabajo.

En el cuarto capítulo, se presenta el diseño de la propuesta de intervención, en donde se especifica a los estudiantes con los cuales se trabajó y se da una descripción del espacio en el que se llevó a cabo la intervención. También se explica el trabajo con un taller de lectura basado en la *Pedagogía por Proyectos* donde sirvieron de guía los propósitos, competencias e indicadores, mismos que sirvieron para la evaluación.

Posteriormente, en el quinto capítulo se muestra la producción de conocimiento logrado en la intervención, a través del relato dividido en cuatro episodios, iniciando con el descubrimiento de un encuentro personal con la lectura y terminando con las anécdotas de los proyectos realizados con los niños. En el relato ha quedado plasmada una imagen detallada de los obstáculos y retos que se enfrentaron. El

camino no fue nada sencillo pues la función de Asesora Técnica Pedagógica tiene limitaciones ya que no se es titular del grupo y hubo que superar distintas dificultades. Luego, en este mismo capítulo se afianza dicha producción con el informe general de los resultados de la aplicación de la intervención.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se llegaron mediante la realización de esta intervención. De ellas, se resalta que el interés principal de esta investigación fue fomentar el gusto por la lectura para que los niños descubrieran que leer es una herramienta que da sentido a la vida ya que suscita reflexiones, dudas, inquietudes y sobre todo emociones.

En este trabajo quedan plasmadas las reflexiones y los resultados de las experiencias vividas en la realización de una propuesta didáctica alternativa, la cual resultó muy significativa. Eso permitió tomar una postura distinta frente a los cambios vertiginosos que están ocurriendo en el campo educativo.

## **I. UNA VISIÓN EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA**

En este capítulo se abordarán los aspectos contextuales del ámbito educativo, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, que determinan elementos sobre el fomento a la lectura en Educación Básica, particularmente en educación primaria.

Asimismo, en este apartado se analizan los cambios realizados con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México, con la adopción de un enfoque por competencias.

### **A. La Educación frente a un mundo globalizado**

En la actualidad, las personas están inmersas en un mundo en creciente proceso de globalización en donde los cambios en el ámbito político, económico, social y educativo son constantes.

El mundo experimenta el libre tránsito de informaciones, ideas, bienes, servicios e inversiones, lo que da lugar a una creciente homogenización de los modelos de consumo y formas de vida. No formar parte de este mundo globalizado significa quedar excluido (Ferraro, 2002).

La sociedad de consumismo al que las personas se han enfrentado, a través de una cultura enajenante, ha llevado a la adquisición de bienes y servicios que muchas veces son innecesarios. Esto refleja una cultura de la pobreza, ya que se crea un imaginario del ideal de vida que muchos aspiran tener.

Lewis (1989) se refiere a esa cultura de la pobreza como el sistema de vida al que las personas con escasos recursos tratan de adaptarse en una sociedad capitalista, de estratificación de clases y donde está presente el individualismo.

El ámbito educativo no está ajeno a este fenómeno, pues la educación está sujeta a cambios externos que repercuten en su función social a través de una cultura dominante que viene determinada y condicionada con un carácter empresarial. Al respecto Zygmunt (2000) explica que estos cambios que están ocurriendo buscan controlar los impulsos de los seres humanos y guiarlos al consumo, paralizándolos.

Ante esta crisis que a nivel mundial se padece, con la competitividad que se presenta en todos los ámbitos de la vida y con los grandes avances que se dan en la tecnología, en los conocimientos y en la información, el fomento a la lectura debe ser visto como uno de los principales retos que tiene que asumir la escuela.

El acercamiento a la lectura constituye un puente mediante el cual las personas logran tener otras miradas y descubrir cosas interesantes que se pueden disfrutar, que los hacen asumir otras posturas en relación a los cambios que se viven a diario. De allí la importancia de este proyecto de intervención sobre el fomento por la lectura para que se pueda percibir de otra forma el mundo en que se vive y para que, como dice Lomas (2009), sirva como un instrumento de compensación de las desigualdades sociales.

### **1. Hacia una economía basada en sociedades del conocimiento**

Las repercusiones que el fenómeno de la globalización tiene en educación, han sido significativas. Esto tiene que ver con lo que significan hoy en día los valores, los hábitos y las pautas de conducta que se ponen en práctica en una sociedad.

Las economías de los países más industrializados se fundamentan cada vez más en conocimiento e información. Porque ahora se busca una sociedad para competir y tener éxito frente a los cambios económicos y políticos del mundo moderno. Se pretende que con sociedades del conocimiento y de la información se impulse a la productividad y al crecimiento económico. Por eso se privilegia la lectura únicamente como instrumento para la acumulación de conocimientos específicos dejando de lado el placer de leer.

Lo anterior como menciona Drucker:

“se ha reflejado en un movimiento hacia una sociedad del conocimiento. En sociedades desarrolladas los trabajadores del conocimiento serán la fuerza laboral. La educación será el centro de la sociedad del conocimiento y la escuela será su institución clave” (En Reboloso, 2000: 30).

Por ello, este proyecto de intervención cobra más sentido, para que los estudiantes recuperen el valor de la lectura como una herramienta que les permita

ingresar a este mundo globalizado con una postura crítica, en donde los docentes faciliten ese camino creando ambientes lectores para que puedan acercarse a distintos tipos de textos de manera voluntaria.

Hablar de las sociedades del conocimiento también lleva a revisar sobre el acceso y la aplicación del conocimiento para reconocer que es uno de los recursos más valiosos en la promoción de oportunidades y en el desarrollo económico y social en el mundo contemporáneo (Ferraro, 2002). Resulta fundamental para los niños y jóvenes integrarse al conocimiento de las diversas disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas, ya que de ello dependerá su acceso a las distintas oportunidades.

El conocimiento abarca una comprensión más global o analítica. Pero como lo menciona Pérez Gómez (En Gimeno, 2008), hoy el problema realmente es que de toda esa cantidad de información en la que el mundo está inmerso se tenga la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla. Y sólo será a través de la lectura como se podrán desarrollar estas capacidades, ya que la palabra escrita es una fuente primaria de información, un instrumento básico de comunicación y sobre todo una herramienta útil para potenciar nuestros aprendizajes.

Así, fomentar el hábito de la lectura es una preocupación que en mayor o menor medida se impulsa a nivel internacional donde se señala que la lectura constituye uno de los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones. Por tal motivo se indica que debe ser considerada prioritariamente por todos los países como un indicador importante del desarrollo humano para enfrentar los espacios donde se ocupe (UNESCO, 2005).

Sin embargo, pese a los programas implementados, los resultados sobre las capacidades de lectura en los estudiantes y el acercamiento a la misma no han sido muy satisfactorios ni aun en los países más desarrollados, esto sólo demuestra que el fomento a la lectura es también uno de los problemas más preocupantes a nivel mundial por la forma en que es concebida.

### **a. Tener mucha información: no tener nada**

A todas estas transformaciones en aspectos económicos y de conocimiento hay que sumarle las consecuencias que vienen con la acelerada introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La información que actualmente existe crece cada vez más rápido, las cosas no son del mismo modo, las personas se enfrentan a una saturación de información. Ahora están inmersos en una cultura audiovisual, donde la información llega de forma rápida a grandes masas.

Bell, quien introdujo la noción de la sociedad de la información formula que:

“el eje principal de ésta será el conocimiento teórico y advierte que los servicios basados en el conocimiento habrán de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información, donde las ideologías resultarán sobrando” (En Gros, 1973: 21).

Las tecnologías de la información y la comunicación, en la medida en que intervienen en los modos de aprendizaje, en el acceso a la información, en la adquisición de los conocimientos y en las formas de comunicación, introducen elementos nuevos en la formación y la educación de las personas. La escuela, como principal institución formativa, no debe quedar al margen de estos cambios.

El problema es que la escuela ha vivido la incorporación de las nuevas tecnologías sólo con la aceptación del discurso de la modernidad tecnológica. En muchos casos se piensa que necesariamente han de utilizarse porque esto mejorará la calidad de la educación, pero sin saber muy bien para qué.

Esto también ha repercutido en la lectura pues la escuela enfrenta un gran desafío ya que los estudiantes encuentran mayor satisfacción al utilizar la tecnología que al leer. Se piensa en la lectura como algo aburrido y se ve a los libros como un instrumento de consulta forzada.

Por ello, lo importante sería conocer los efectos del uso de la tecnología en el aprendizaje, que pueden ser herramientas sumamente útiles pero para ello se debe trabajar en el desarrollo de una conciencia crítica donde se pueda diferenciar lo que

es útil de lo que no lo es, en este sentido, se puede rescatar el valor de la cultura escrita y las implicaciones activas y afectivas que el lector debe tener.

La relación que la lectura pueda tener con el avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es primordial porque no es posible acceder a las nuevas tecnologías sin haber superado un paso previo: el aprender el placer de leer, lo cual debe desarrollarse en la Educación Básica.

### **b. Hacia un mundo de competencias en la educación**

Todos los cambios y avances revisados, dan lugar a lo hoy llamado competencias. Este modelo de competencias ha sido extraído de la industria y trasladado al sistema educativo. Busca preparar a los ciudadanos para el aumento de la producción y la ganancia de los particulares y privilegia aspectos meramente técnicos frente a los aspectos humanísticos (Torres, A. y Vargas, G., 2010).

Estas modificaciones en educación a nivel mundial no son propuestas que respondan a las necesidades de cada nación, sino a la de una organización de los países altamente desarrollados, como lo es la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Pero si se analiza con detenimiento el desarrollo histórico que ha tenido el tema de las competencias, se concluye que finalmente son formulaciones que se construyen como una respuesta de emergencia a un momento histórico, político y social, para controlar la eficiencia de los sistemas escolares.

La OCDE:

“desarrolla indicadores internacionalmente comparables de destrezas y competencias, y en la promoción del bienestar individual, social y económico, para presentar medidas confiables y relevantes a las políticas sobre los resultados del aprendizaje y la distribución de destrezas en la población” (Martínez, 2008: 103).

Entonces el tema de las competencias forma parte del ámbito discursivo de estos días en específico de los discursos educativos actuales. Sin embargo, lo que

realmente se debería buscar es que todos esos planteamientos no sólo se queden en palabras sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos.

Este panorama internacional sobre las competencias es lo que influye en los caminos que emprenden diversos países, por las relaciones y compromisos que existen entre ellos, a través de su inclusión en diversas organizaciones como el Banco Mundial, proyecto TUNING y la OCDE, donde uno de los instrumentos de medición es el examen del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) que juega un papel fundamental pues a través de esta prueba estandarizada se hace una “rendición de cuentas” sobre la formación de estudiantes de algunas naciones.

México no queda exento a esto y decide adoptar las medidas propuestas que responden a los intereses de las grandes potencias, lo cual se abordará a continuación.

## **2. La llegada a México de las competencias**

El arribo a México de las competencias en la educación o aprendizaje llegó con casi cuarenta años de retraso. Siguiendo la influencia de la ruta internacional, la transformación educativa se planteó en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu), que han sido considerados para dar sentido y ordenar las acciones de la política educativa (SEP, 2009).

Pero México se ha enfrentado a diversas crisis económicas, políticas y sociales y para concebir un cambio educativo no basta con plantear objetivos y acciones en documentos oficiales sino se necesita cambiar las concepciones acerca de la función de la educación en la sociedad.

Cuando se iniciaron estos cambios, las autoridades informaron que el Programa Sectorial de Educación se había elaborado tomando como punto de partida el Plan Nacional de Desarrollo con los resultados de una amplia consulta, con lo que ellos

llamaron, actores relevantes. Pero la sorpresa fue que detrás de esto, no se tomaban en cuenta las necesidades educativas reales. En comparación con reformas anteriores que se habían sometido a debate público, en este caso se omitieron y se inició un acuerdo secretarial que se impuso mediante la fuerza del Estado (Torres, A. y Vargas, G., 2010).

Ante la adopción de una reforma educativa basada en competencias, las razones que el gobierno manifestó fue el desorden que se veía en el sistema, la deserción de los estudiantes y la necesidad de educar de acuerdo a las demandas del mercado de trabajo internacional.

Como respuesta a ello desde 2006, México aplicó la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) basado en un puntaje estandarizado para medir el logro educativo y superar los problemas encontrados. Pero lo cierto fue que la prueba ENLACE mostraba claras dificultades en la elaboración de sus reactivos y al ser un examen estandarizado no tomaba en cuenta los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.

A partir del ciclo escolar 2014-2015 deja de aplicarse ENLACE y en su lugar se pone en marcha el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), para evaluar el dominio de los aprendizajes. Sin embargo, los resultados seguirán siendo los mismos mientras no se piense en una evaluación formativa, pues esta prueba solo califica, pero no hay propuestas concretas para mejorar el aprovechamiento real de los niños.

Se debería actuar en función de una educación que responda a las necesidades actuales de la sociedad y de los individuos y no sólo pensar en mejorar los resultados obtenidos en exámenes para descalificar a los docentes.

Como lo menciona Ferraro (2002) hablar de una nueva educación requiere de nuevas instituciones pues ésta no se construye con medidas aisladas aunque sean correctas. Mejorar los programas, ampliar la participación y crear nuevos canales de

educación no escolar son buenas ideas pero si se aplican aisladamente no se tendrán los resultados esperados.

## **B. Adopción de un modelo educativo basado en competencias**

Los cambios en educación que se han dado a lo largo de los últimos años a nivel nacional, no tienen que ver con la situación histórica y cultural del país sin embargo como respuesta al panorama internacional y con la adopción de un modelo basado en competencias en México se dio la Reforma de la Educación Básica, cuyos propósitos aparentemente se centran en atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación (SEP, 2009).

Aunque no basta con elaborar una reforma curricular de los niveles: preescolar, primaria y secundaria, se requiere mayor fundamentación y deliberación de los docentes, para determinar los propósitos, niveles y modalidades de una nueva educación básica que mejor convenga al país.

El nivel de educación preescolar fue el primero en reformarse y comenzar el tan controvertido movimiento sobre habilidades para la vida, el estudio y el trabajo en la Educación Básica (SEP, 2004). Posteriormente en Educación Secundaria (2006) se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida. En 2008, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria.

Por ello, para el 2009 en Educación Primaria es cuando surge la Reforma Integral de la Educación Básica como parte de la política educativa nacional con la que se culmina el proyecto de articulación curricular. Sin embargo, con estos cambios tan rápidos y repentinos los docentes frente a grupo no han podido terminar de entender el objetivo de este movimiento.

En lo que respecta a la lectura a partir de esta reforma, el Programa de Estudio 2009 habla de trabajar intensamente con distintos tipos de texto con el propósito de lograr que la lectura sea una actividad cotidiana y placentera en la que los estudiantes exploren y lean textos de calidad. Se especifican actividades como la lectura en voz alta procurando hacer de esto una experiencia placentera, organizar la biblioteca del aula, organizar eventos escolares para compartir la lectura y las producciones escritas de los niños, entre otras (SEP, 2009).

Pero a pesar de todo lo establecido a partir del inicio de la reforma educativa y hasta el momento no se han obtenido los mejores resultados, porque sólo se le da importancia a los llamados estándares nacionales de habilidad lectora que no toman en cuenta desarrollar en los niños el gusto por la lectura.

Ante estos cambios, las resistencias de los docentes son evidentes debido a que se pierde de vista a los estudiantes y más bien se persiguen intereses políticos. Además una reforma debe ir más allá de la preocupación por los cambios curriculares y más bien debería rescatar las voces de los maestros que son los que conocen todo lo que repercute en la práctica educativa.

Hasta hoy, aún no se ha podido establecer un vínculo entre la RIEB y los actores de la educación, se ha producido en los docentes un sentimiento de angustia e incertidumbre porque aunque se les ha saturado de información mediante cursos y diplomados, aparentemente fundamentados, aún no se sienten parte de esta aparente transformación.

### **1. Primer cambio: Reforma en Educación Preescolar 2004**

En todos los niveles educativos se han llevado a cabo cambios. La educación preescolar en México ha vivido diferentes momentos e incorporado modelos y enfoques diversos para el aprendizaje de los niños. Desde noviembre de 2002 se estableció la obligatoriedad de la educación preescolar. Específicamente con el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP), se buscó que el niño en este nivel

desarrollara su identidad personal, adquiriera sus capacidades fundamentales y aprendiera cosas básicas para integrarse a la vida social.

A diferencia de los programas que establecen contenidos educativos, el PEP se organizó a partir de competencias considerando en su conjunto los tres grados de preescolar, con actividades para cada grado con diferente nivel de dificultad. Definidas las competencias se consideró agruparlas en campos formativos (Ver Figura 1).

Figura 1: Campos formativos en preescolar 2004



Fuente: Elaboración propia con base en el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004: 48).

A través de los campos formativos se inicia el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias desde preescolar y constituye el antecedente de la educación primaria y de niveles subsecuentes.

En el programa de preescolar se habla de que la educadora tiene la facultad de seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los estudiantes desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Además, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los estudiantes y propiciar aprendizajes (SEP, 2004).

En relación a la lengua en preescolar se plantean los siguientes propósitos:

- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.

- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura (SEP, 2004: 27).

Con la reforma del 2011 se enfatiza en el carácter abierto que tiene el programa, lo que significa que la educadora es responsable de elegir el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo.

## **2. Los cambios en Educación Secundaria 2006**

Por su parte, en Educación Secundaria también se han vivido de forma similar estos cambios, sin embargo hay más dispersión entre los docentes de este nivel debido a las diferentes asignaturas que existen.

Desde 1993 se habló de la Educación Secundaria como un componente fundamental y etapa de cierre de la Educación Básica obligatoria. Además con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se precisó que en este nivel se debía lograr la continuidad curricular y su articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares anteriores (SEP, 2006). Para el ciclo 2005-2006 se desarrolló en algunas escuelas secundarias la primera etapa de implementación del nuevo currículo con los nuevos contenidos y enfoques para su enseñanza.

El plan 2006 rescata la importancia de este nivel debido a que los estudiantes viven un periodo de suma importancia, la adolescencia, en donde se forma la identidad y la necesidad de establecer definiciones personales.

En relación a la asignatura de Español, en la secundaria los procesos de enseñanza están dirigidos a acrecentar y consolidar las prácticas sociales del lenguaje y a la integración de los estudiantes en la cultura escrita. También se busca contribuir en su formación como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje.

Por todo esto la secundaria es un eje estratégico que se debería estar atendiendo con mayor medida, sin embargo aún existen muchas ambigüedades y desfases respecto a las demandas de calidad que se piden.

En lugar de centrarse sólo en los resultados de pruebas de evaluación, debería haber mayor preocupación en lo complejo de este nivel educativo, respecto a las necesidades de atención que requieren los adolescentes con sus características psicológicas, culturales, familiares y sociales.

### **3. Una mirada a la Reforma en Educación Primaria 2009**

Hablar de la Reforma en Educación Primaria resulta fundamental en este documento debido a que es el nivel en el que se llevó a cabo esta intervención y porque es en donde se ha mostrado el mayor descontento por parte de los docentes ante las imposiciones y falta de información.

En 2009 se inició la Reforma en Educación Primaria siendo sólo algunas escuelas y algunos grados piloto (primero, segundo, quinto y sexto grados) para la aplicación de estos cambios curriculares. Sin embargo en ese momento los docentes no tenían ningún antecedente sobre ello y menos alguna preparación, lo que los llevó a ver estas acciones con desagrado.

El Plan de estudios de Educación Primaria 2009 planteó que era *necesaria una educación básica que contribuyera al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja* (SEP, 2009:40).

Por ello, para el 2009 se habla de competencias generales que se deben desarrollar con el trabajo de todas las asignaturas, estas son: 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 el Plan de Estudios 2009 hace énfasis en la articulación de la educación básica como un aspecto indispensable para el cumplimiento del perfil de egreso que se verá reflejado al término de la Educación Secundaria. Esto Implica integrar los niveles preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo en el que exista

continuidad en la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades y competencias.

Aunque aparentemente esta corriente educacional novedosa pretende reforzar aspectos formativos mediante el concepto de competencia se deja ver también el sentido que se le da a este nuevo enfoque relacionándolo con el ambiente laboral y productivo (Torres, A. y Vargas, G., 2010). Además se coloca a los maestros ante la falsa disyuntiva entre desarrollar competencias o promover la apropiación significativa de conocimientos.

En los resultados del proceso de formación a lo largo de la educación básica, se pretende que los estudiantes logren los siguientes rasgos en cuanto al área de lengua:

- 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.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes (SEP, 2009: 39).

Además se habla de que en la enseñanza del Español los estudiantes construyan los conocimientos y competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales más comunes en la escuela, la familia y la comunidad, que puedan hacer uso de la lectura, escritura y oralidad.

### **C. ¿Articular la Educación Básica? ¿Para qué?**

En un ambiente de falta de identificación entre maestros, tanto de preescolar como de primaria y secundaria, y con la carencia de una visión integradora, el 19 de agosto de 2011 es publicado en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (SEP, 2011a) el cual tiene por objetivo vincular didácticamente y escolarmente todos los niveles de Educación Básica; con programas basados en estándares curriculares. Este

documento tan amplio describe y explica un nuevo plan de estudios que integra a los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.

Con el Acuerdo de Articulación 2011 se planteó la necesidad de obtener buenos resultados, así que se fijó un periodo de 10 años para su consolidación y como meta alcanzar el nivel 3 de desempeño (reactivos de complejidad moderada) en la prueba PISA. Aparece esa preocupación y la apuración de alcanzar los máximos puntos con ENLACE, así que se buscó preparar a los maestros y estudiantes para poder responder a pruebas estandarizadas. Y no sólo eso, esas acciones generaron la desunión del colectivo docente debido a los estímulos que se dieron para los buenos maestros y señalamientos para los aparentemente malos.

Sin dejar de bombardear a los docentes con nuevos cambios y reformas, se define el Plan de Estudios 2011 y se enfatiza en el perfil de egreso de los estudiantes de Educación Básica, donde se hicieron algunas modificaciones de acuerdo a lo que en cada nivel ya se estaba trabajando. Se retrata al egresado del sistema educativo como una persona que gradualmente ha desarrollado competencias para aprender por su cuenta. La pregunta que queda para reflexión de los docentes es cómo alcanzar al estudiante ideal con todos los problemas y carencias que existen en el sistema educativo mexicano.

De este acuerdo se han desprendido y se seguirán generando muchas dudas las cuales no han sido aclaradas. Hoy los docentes interpretan la política educativa y todos los documentos y acuerdos que constantemente se presentan, de acuerdo con su experiencia profesional. En documentos oficiales se habla de una articulación entre todos los niveles pero hasta hoy no se ha visto un impacto real en los estudiantes. Han quedado muchas cosas en el aire y cada maestro tiene su propia interpretación al respecto.

### **1. Organización de la articulación curricular**

Para desarrollar las competencias que se establecen en el Plan de Estudios 2011 se plantea un trayecto formativo en Educación Básica, en sus tres niveles

educativos. La propuesta formativa se distribuye a lo largo del preescolar, la primaria y la secundaria y se refleja en un mapa curricular.

Los tres currículos (Preescolar, Primaria y Secundaria) están orientados por cuatro campos de formación que organizan, regulan y articulan los procesos graduales del aprendizaje (Ver Figura 2). Dentro de esos campos de formación se ubican los campos formativos en preescolar y asignaturas en primaria y secundaria (SEP, 2011a).



Fuente: Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011a: 36-46).

En el mapa curricular puede observarse, de manera horizontal, la secuencia y gradualidad de las asignaturas que constituyen la Educación Básica. En la organización vertical se pueden visualizar los periodos escolares que indican la progresión de los Estándares Curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales (Ver figura 3).

Así, con el planteamiento de un currículo basado en competencias se estableció el nivel mínimo de logro de las mismas y por lo tanto se requirió formular un estándar como si todos los estudiantes pudieran llegar bajo diferentes condiciones a un mismo resultado.

### **a. Referentes para un trayecto formativo**

La RIEB 2011 planteó la formulación de estándares curriculares definidos como enunciados o indicadores que definen aquello que los estudiantes deben saber, saber hacer y demostrar las actitudes que adquirieron, al concluir un periodo escolar.

Figura 3: Mapa Curricular de Educación Básica 2011.

| ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>                 | 1 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR      |                |                                     | 2 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR             |                |                | 3 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR |                |                | 4 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR                             |                                 |                                   |
|--|--------------------------------------|----------------|-------------------------------------|--|----------------|----------------|---------------------------------|----------------|----------------|--|---------------------------------|-----------------------------------|
|  | Preescolar                           |                |                                     | Primaria                                   |                |                |                                 |                |                | Secundaria   |                                 |                                   |
| CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA         | 1 <sup>o</sup>                       | 2 <sup>o</sup> | 3 <sup>o</sup>                      | 1 <sup>o</sup>                             | 2 <sup>o</sup> | 3 <sup>o</sup> | 4 <sup>o</sup>                  | 5 <sup>o</sup> | 6 <sup>o</sup> | 1 <sup>o</sup>   | 2 <sup>o</sup>                  | 3 <sup>o</sup>                    |
| LENGUAJE Y COMUNICACIÓN                              | Lenguaje y comunicación              |                |                                     | Español                                    |                |                |                                 |                |                | Español I, II y III  |                                 |                                   |
|  |                                      |                | Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup> | Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>        |                |                |                                 |                |                | Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>            |                                 |                                   |
| PENSAMIENTO MATEMÁTICO                               | Pensamiento matemático               |                |                                     | Matemáticas                                |                |                |                                 |                |                | Matemáticas I, II y III                                    |                                 |                                   |
| EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL | Exploración y conocimiento del mundo |                |                                     | Exploración de la Naturaleza y la Sociedad |                |                | Ciencias Naturales <sup>3</sup> |                |                | Ciencias I (énfasis en Biología)                           | Ciencias II (énfasis en Física) | Ciencias III (énfasis en Química) |
|  | Desarrollo físico y salud            |                |                                     |  |                |                | La Entidad donde Vivo           |                |                | Geografía <sup>3</sup>                                     |                                 |                                   |
|  |                                      |                |                                     |  |                |                |                                 |                |                | Historia <sup>3</sup>                                      |                                 |                                   |
| DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA            | Desarrollo personal y social         |                |                                     | Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>      |                |                |                                 |                |                | Asignatura Estatal   |                                 |                                   |
|  | Expresión y apreciación artísticas   |                |                                     | Educación Física <sup>4</sup>              |                |                |                                 |                |                | Formación Cívica y Ética I y II                            |                                 |                                   |
|  |                                      |                |                                     | Educación Artística <sup>4</sup>           |                |                |                                 |                |                | Tutoría  |                                 |                                   |
|  |                                      |                |                                     | Educación Artística <sup>4</sup>           |                |                |                                 |                |                | Educación Física I, II y III                               |                                 |                                   |
|  |                                      |                |                                     |  |                |                |                                 |                |                | Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales) |                                 |                                   |

Fuente: Plan de estudios 2011. (SEP, 2011: 41).

Los Estándares Curriculares son sólo descriptores de logro, sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura, grado y bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto (SEP, 2011).

El discurso oficial señala que los estándares curriculares son fundamentales para la enseñanza, ya que lo que se busca es el cumplimiento de metas educativas. Lo que nos lleva nuevamente a dar prioridad al cumplimiento de objetivos que responden a organizaciones internacionales externas que no saben de las condiciones en las que se da la educación en México.

### b. Lo que se espera de cada estudiante

Por otra parte los aprendizajes esperados son enunciados que definen lo que se espera que los estudiantes aprendan en términos de saber, saber hacer y saber ser,

al finalizar el preescolar o cada uno de los bloques de estudio para primaria y secundaria.

Éstos están relacionados con las competencias señaladas en cada programa, por lo que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores básicos que el estudiante debe aprender para acceder a conocimientos cada vez más complejos en un contexto de aprendizaje.

Pero aunque los documentos oficiales tengan en teoría muy bien definido lo que el niño debe lograr, lo que se espera que aprenda, las competencias a las que debe llegar, lo cierto es que estos cambios en el lenguaje educativo no han demostrado los cambios que se pensaban.

## **2. Lenguaje y comunicación**

El lenguaje es una herramienta comunicativa para acceder al conocimiento, para interactuar en sociedad y para aprender. Es por eso que con el campo de formación de lenguaje y comunicación se debe contribuir a una enseñanza de la lengua en donde los niños aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar, leer e interactuar con los otros (SEP, 2011).

El primer acercamiento formal que los niños tienen con este campo, es en el nivel de preescolar, donde los niños deben participar en situaciones comunicativas significativas y emplear formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos.

En preescolar se habla de un campo formativo que se organiza en lenguaje oral y lenguaje escrito. Con este campo se busca el desarrollo emocional, cognitivo, físico y social, al permitirles a los niños adquirir confianza y seguridad en sí mismos.

En la educación primaria y secundaria se continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se refieren a los modos de interacción, de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar,

estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales.

En estos dos niveles, el Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los niños en estas prácticas sociales del lenguaje además de formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que desarrollen competencias comunicativas.

Lo que se refiere a la lectura en agosto de 2010 se presentó un documento sobre los estándares nacionales de habilidad lectora en donde se establecieron palabras leídas por minuto para cada grado escolar, en primaria y secundaria. En este documento se hacía énfasis en que la habilidad lectora involucraba la decodificación y comprensión del texto. Además se habló de evaluar la fluidez lectora, la velocidad lectora y la comprensión lectora

Con estas acciones lejos de acercar a los niños a la lectura lo que han hecho ver es que su aprendizaje es una carga abrumadora, que los mantiene ansiosos por conseguir leer el mayor número de palabras y que los hace sentirse incompetentes ante los resultados que se requieren.

### **3. Lo que propone la RIEB**

El Programa de Estudios 2011 especifica el uso de las prácticas sociales del lenguaje y que por medio de ellas los temas, conocimientos y habilidades se incorporan a distintos contextos para los estudiantes, lo que facilita recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela.

Esos usos del lenguaje deben permitir a los niños: recibir, transmitir y utilizar información; la representación, interpretación y comprensión de la realidad; la construcción y el intercambio de los conocimientos; la organización y la autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta; entre otros.

Para trabajar estas prácticas sociales del lenguaje se menciona en el Programa de Estudio 2011, trabajar en el aula por medio de los proyectos didácticos, los cuales se

fortalecen mediante las actividades permanentes que diseña el docente durante el ciclo escolar.

#### **a. El trabajo por proyectos didácticos**

El actual programa 2011, define el trabajo por proyectos como una *propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos mediante un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados hacia la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción* (SEP, 2011b: 28).

El trabajo por proyectos didácticos es entendido como un método en el que se cuenta con actividades ya planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que buscan el desarrollo de competencias comunicativas. De tal manera que los libros de texto gratuito y los materiales para maestros están relacionados con estas secuencias de acciones.

En el desarrollo de un proyecto se identifican tres grandes momentos: inicio, desarrollo y socialización. Asimismo se habla de trabajar en grupo, en pequeños grupos o de manera individual.

Este trabajo por proyectos didácticos muestra una gran diferencia con la propuesta educativa que se utilizó en esta intervención: *Pedagogía por Proyectos*. En ella se considera que lo más importante son las necesidades y gustos del estudiante, se parte de lo que ellos quieren y al mismo tiempo se trabaja lo que marca el programa de estudio.

#### **b. Transversalidad en el currículo y su tratamiento didáctico**

En 2009 la SEP señaló que se debería enfatizar para que todas las asignaturas del mapa curricular de Educación Básica compartieran de manera transversal una serie de temas y propuestas didácticas orientadas a brindar y desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para su formación personal, social,

científica, ciudadana y artística (SEP, 2009). Aunque se mencionaba que cada asignatura tenía su propio enfoque.

Sin embargo el Plan de Estudios 2011 especifica poseer un modelo de transversalidad sólo en la formación cívica para tener una orientación dirigida al desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto al principio de legalidad, de igualdad, de libertad con responsabilidad, de participación, de diálogo y búsqueda de acuerdos.

Cabe señalar que en los programas de estudio 2011 para la educación primaria y secundaria, no está indicada la transversalidad curricular como un enfoque metodológico específico, ni las posibles vinculaciones entre los contenidos de las asignaturas para cada grado.

Con el Acuerdo 592 la transversalidad desaparece a como estaba propuesta y ahora se habla de los temas de relevancia social. Por lo cual, en cada uno de los niveles y grados se abordan estos temas que forman parte de más de un espacio curricular y deben contribuir a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad.

Los documentos oficiales señalan que estos temas deben favorecer aprendizajes relacionados con valores y actitudes. Se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía.

### **c. El maestro frente a la Reforma Educativa**

Revisar todos los aspectos en los que el maestro está inmerso, también lleva a reflexionar que ninguna reforma curricular puede mejorar la práctica pedagógica ni los hábitos de lectura, si enfrenta obstáculos todo el sistema escolar del país. Más aún si una reforma educativa es impuesta por organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o por empresarios

nacionales como Mexicanos Primero, que sólo buscan satisfacer las necesidades del capitalismo mundial.

Habría que pensar si realmente el modelo por competencias revisado muestra una innovación en cuanto a la manera en que se organiza y trata la educación, o sólo se están añadiendo al discurso vocablos como calidad, modernización y gestión que no reflejan ninguna mejora en la práctica educativa. Porque no se trata sólo de traer un modelo extraído de la industria y trasladarlo al sistema educativo.

Hoy en día el maestro ha sido el más afectado, ha tenido que sufrir las consecuencias de una reforma llamada educativa pero que en realidad es autoritaria, impositiva y punitiva. Se deja de lado el sentir del docente, quien día a día debe realizar acciones para cumplir con el programa y sus propósitos, tomando en cuenta el entorno donde se desempeña, aunque muchas veces no sea favorable.

Son varios los factores preocupantes que se deberían estar atendiendo, el momento histórico que se vive, la diversidad cultural de los niños, los contextos en los que se desenvuelven distintos maestros, el proceso de enseñanza aprendizaje y la preparación del docente. En este sentido, a pesar de que existen documentos y las normas en apariencia necesarias para lograr buenos resultados, se está dejando de lado a uno de los aspectos más importantes: la voz del maestro.

Se habla sólo de malos resultados, señalando siempre al docente. Y las afectaciones no únicamente han sido en su trabajo sino en su estabilidad laboral pasando a un ambiente de incertidumbre por el miedo de perderlo. A pesar de todo, el interés y la dedicación de muchos maestros se ven cotidianamente en el aula, su necesidad de actualización se observa en los cursos o estudios que realizan por su cuenta, en proyectos o propuestas de intervención como la que a continuación se presenta en este trabajo, que busca tener impacto en una comunidad educativa.



## II. PUNTO DE PARTIDA PARA LLEVAR A CABO LA INTERVENCIÓN

El diagnóstico resulta una herramienta de análisis fundamental para el docente pues le permite conocer habilidades, actitudes y hábitos que poseen los estudiantes respecto a un contenido. Este capítulo tiene como propósito mostrar la problemática encontrada mediante el análisis de la aplicación de un diagnóstico específico sobre lectura que se llevó a cabo en el grupo de 6° A de la escuela primaria “Lisandro Calderón”. Además se especifican los supuestos y las preguntas de indagación que guaron la intervención.

Asimismo, puesto que esta intervención tiene un corte eminentemente cualitativo se puntualizan aspectos de la investigación cualitativa y del enfoque biográfico-narrativo con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, que permitieron realizar un análisis de las vivencias recuperadas a partir de la aplicación del proyecto de intervención.

### A. El fomento a la lectura, una lucha constante

Una necesidad básica e insustituible para cualquier persona es el dominio del lenguaje. *Estamos hechos de palabras y somos palabras, nuestros conocimientos, nuestras ideologías, nuestras creencias son palabras* (Garrido, 2000: 1), de allí la importancia que se le debe dar al lenguaje en la educación y en el desarrollo integral de los niños.

Cuando se habla de lenguaje aparece la lectura como un proceso de comunicación y como una puerta de entrada para un sin fin de actividades como la de ponerse en contacto con otros mundos, con otras ideas o con otros pensamientos. Leer nos ayuda a desarrollar la imaginación y la curiosidad por descubrir nuevas cosas. Un buen lector tiene más y mejores herramientas para entender e incorporar información del mundo en el que se desenvuelve.

Desde temprana edad los niños pueden descubrir esos beneficios que la lectura les ofrece, acercarse a ella con agrado y acostumbrarse a hacerla parte integral de su vida cotidiana. Lograr que a los niños les resulte la lectura una actividad atractiva,

es un camino que se va desarrollando paso a paso. La forma como los conduzca su familia y la escuela resulta un aspecto fundamental.

Sin embargo, el sistema educativo no ha conseguido formar verdaderos lectores. En lo que respecta a lo relacionado con el fomento a la lectura con los problemas que se presentan a nivel nacional, se sabe que México tiene pocos avances en los hábitos de lectura.

México ocupa el penúltimo lugar en hábitos de lectura con un promedio de lectura de 2.8 libros anuales por habitante (INEGI, 2002), lo cual incide de forma directa en el desarrollo personal de cada mexicano, por ello habría que reflexionar sobre cuáles son las primeras experiencias que el niño tiene con los textos tanto en el ámbito familiar como en el ámbito escolar. Por lo que es necesario revisar las acciones que se están realizando en las escuelas para impulsar el fomento a la lectura.

Emilia Ferreiro (En SEP, 2000) y Margarita Gómez Palacios (1996) afirman que el acercamiento a la lectura comienza mucho antes que el niño ingrese a la escuela. La vida familiar y el contexto inciden en la forma de acercarnos a los libros, sin embargo para muchos de nuestros estudiantes el primer acercamiento real a la lectura se da en la escuela.

Entonces, la lectura debe ser una práctica imprescindible en la escuela primaria desde los primeros grados, porque como afirma Cerrillo (2016) las lecturas que son capaces de despertar la emoción, la curiosidad y la sorpresa quedarán en la memoria de los lectores para toda la vida.

La pregunta que lleva a la reflexión es ¿por qué si es en la escuela es donde se debería formar lectores, en algunos casos esto no está sucediendo? Lo primero a lo que se enfrenta el estudiante es a leer textos que le son poco atractivos y que se tienen que leer por obligación porque son requisito para acreditar una asignatura. Muchas veces, la parte oficial lo que busca es que se cumpla con un programa de estudio en tiempos establecidos dando por hecho que la lectura se trabaja de manera permanente.

Hoy en día se da mayor importancia a la velocidad lectora, a preparar a los niños para que cada vez lean más palabras por minuto, dejando de lado sus intereses, necesidades y gustos. Están haciendo suyo el concepto de la lectura como la acumulación y repetición de palabras en el menor tiempo posible sin generar ningún comentario, idea o pensamiento de lo que van leyendo.

Leer sin que te suceda algo por dentro, leer sin sentir que se mueven las pasiones, leer sin sentir miedo, sin sentir alegría, sin reírse, sin que se escurra una lágrima, es una operación inútil y por lo tanto se rechaza, se deja a un lado, se dedica el tiempo a otras actividades en las que el niño sí encuentra sentido (Garrido, 2014).

## **1. Situación inicial de la comunidad escolar**

En muchos casos en la escuela no se está enseñando a disfrutar el lenguaje escrito, de allí el desinterés de muchos estudiantes, ya que leen sólo para recuperar información y no le encuentran el significado a la lectura. Es importante cambiar las formas de acercamiento a la lectura a través de la creación de ambientes en donde se de privilegio a la lectura por gusto o por enriquecimiento personal.

Partiendo de esto, surge la preocupación de incidir en el tema del fomento a la lectura y como en todas las actividades se necesita contar con un conocimiento previo de la situación de la que se parte, a continuación se presentan elementos y características de la comunidad escolar con la que se trabajó.

Para definir la problemática, se llevó a cabo un diagnóstico específico tomando en cuenta elementos de la investigación-acción. Esto permitió tener una comprensión más profunda de las dificultades que presentaban los estudiantes en relación a sus hábitos de lectura.

### **a. La investigación-acción**

Para identificar la problemática se realizaron una serie de actividades que más tarde pudieron ser sometidas a la reflexión. Esas actividades estuvieron basadas en

elementos de la investigación-acción educativa (Latorre, 2008) que se refiere a acciones que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines como: el desarrollo curricular, el autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo.

Las estrategias de acción que se implementan con la investigación-acción deben llevar a la reflexión y el cambio. Por tal motivo sus resultados generan un cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y educativa, proporcionan autonomía y dan poder a quienes la realizan. De esta forma la investigación-acción resulta ser un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos.

Latorre (2008) afirma que la investigación-acción es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico que implica un vaivén entre la acción y la reflexión. El espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica.

#### **b. Los estudiantes y el diagnóstico específico.**

Para poder realizar la aplicación del diagnóstico específico se gestionó el acercamiento con una maestra que tuviera sexto grado de primaria. Por ello, los participantes de la investigación fueron niños del grupo 6º "A" de la escuela primaria "Lisandro Calderón" de jornada ampliada, ubicada en Calzada de Guadalupe esquina con Río Consulado en la Colonia Peralvillo, Delegación Cuauhtémoc en la Ciudad de México. Se trabajó con 22 estudiantes de entre 11 y 12 años de edad, de los cuales 12 eran mujeres y 10 hombres.

Para la selección de los participantes no se realizó una muestra representativa del grupo porque se tomaron en cuenta a todos los integrantes debido a que se quería analizar y observar las vivencias de cada uno de ellos.

#### **c. Lo que se utilizó**

En un inicio se llevó a cabo una observación directa con el registro de datos y experiencias a través de un diario de campo para reflexionar e interpretar las vivencias de los estudiantes en relación al acercamiento que tenían con la lectura. Se

utilizó la técnica de la observación directa con el objetivo de ponerse en contacto directo con los participantes y poder analizar a profundidad el hecho a estudiar.

Para tener conocimiento claro de la problemática a trabajar, se utilizaron los siguientes instrumentos:

### **1) Diario de campo**

Para la recogida de datos de las observaciones realizadas se recurrió al diario de campo que incluía reflexiones, interpretaciones y explicaciones de lo que al estar observando iba ocurriendo. En este aspecto, el diario de campo como instrumento para la investigación tuvo gran relevancia ya que permitió recuperar los momentos más significativos a través del registro y la sistematización de datos.

Con el análisis de esas observaciones se detectó que algunos niños eran participativos y otros eran tímidos para hablar. El trabajo que realizaban en el salón de clases en su mayoría era individual lo que daba lugar a que entre los estudiantes más destacados existiera rivalidad y constante competencia por entregar más rápido o el mejor trabajo.

El trabajo en equipo lo realizaban muy pocas veces debido al tipo de actividades que entregaban en cada una de las asignaturas. Se observaron dificultades para llegar a acuerdos y respetar las ideas de otros compañeros. Sobre todo sobresale el hecho de que sólo los niños destacados, en calificaciones, son los que realizaban todo el trabajo cuando había que entregar en equipo.

En el salón de clases contaban con su biblioteca de aula con los libros oficiales que ya tenía la escuela y que se iban pasando por grados en cada ciclo escolar. No existía una clasificación o algún espacio especial que indicara que allí se encontraba la biblioteca.

### **2) Estudio socioeconómico**

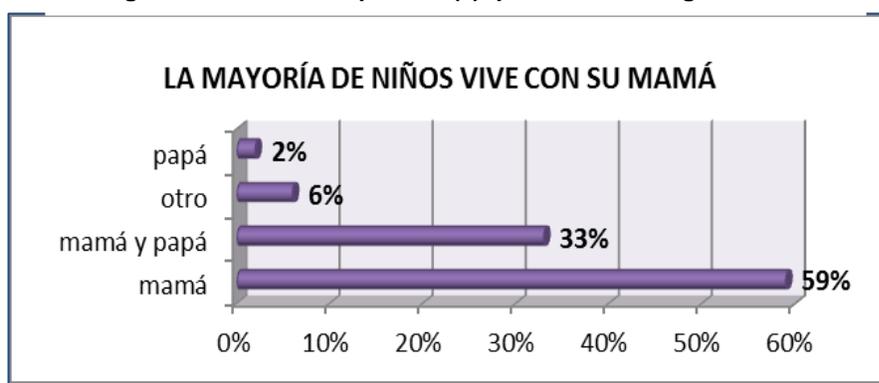
Se diseñó un cuestionario (**Anexo 1**) para que contestaran los padres de familia, con el fin de conocer el contexto social y económico en el que se desenvuelven los

niños. Los resultados permitieron conocer como es su entorno y cómo repercute en el desempeño académico en el aula y en su relación con la lectura.

Los aspectos más importantes que se rescatan son:

La mayoría de las familias del grupo son familias monoparentales (Ver Figura 4) es decir que sus padres están separados y que sólo está a cargo del estudiante alguno de ellos. Esto influye en el cuidado y tiempo que les dedican a sus hijos, pues deben de trabajar para poder cubrir sus necesidades.

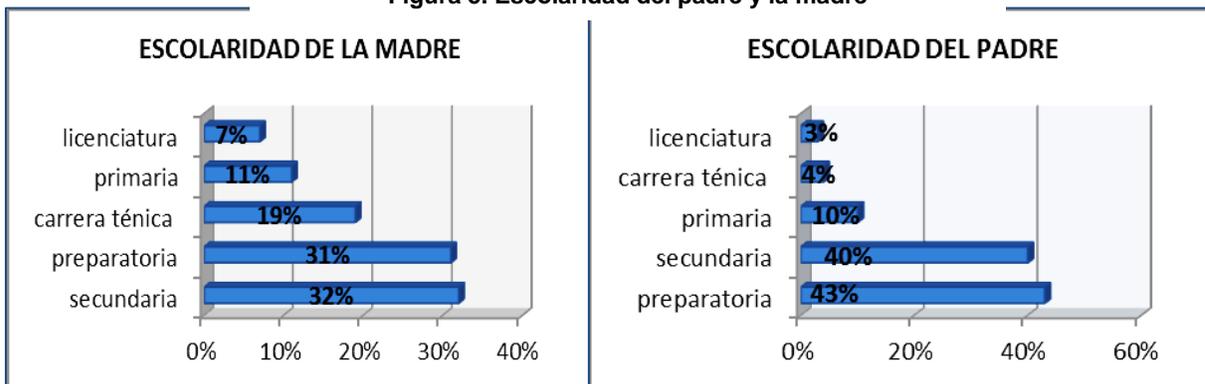
Figura 4. Gráfica de la persona(s) que se hacen cargo del niño



Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación del estudio socioeconómico.

El promedio del nivel máximo de estudios de los padres y madres de familia se encuentra entre la preparatoria y la secundaria, un bajo porcentaje tiene estudios de licenciatura. La mayoría de las madres son empleadas en algún negocio o fábrica, otras son comerciantes y una minoría se dedica al hogar. Por otra parte, todos los padres trabajan, algunos tienen su propio negocio, son comerciantes y otros son empleados.

Figura 5. Escolaridad del padre y la madre

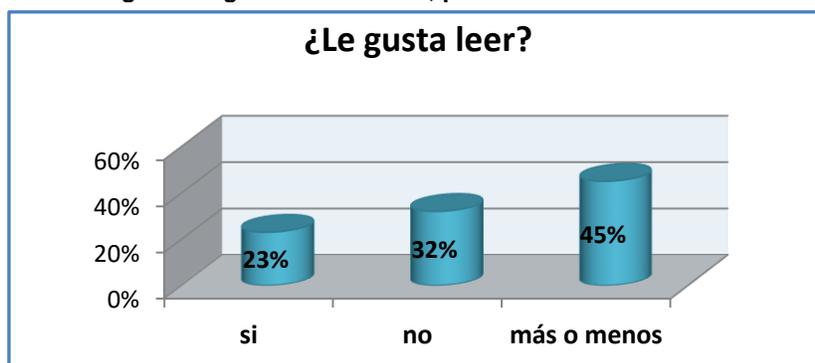


Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación del estudio socioeconómico.

En cuanto a la exploración de su contexto económico se detectó que los niños tienen un nivel socioeconómico medio bajo, viven en departamentos que en su mayoría son rentados, aunque cuentan con todos los servicios y aparatos eléctricos en su modo de vida influyen múltiples factores como la alta delincuencia que se distingue en la comunidad en la cual se desenvuelven, así como la ocupación y escolaridad de los padres.

En la segunda parte, lo referente a su ambiente de lectura familiar la mayoría de los padres manifiesta que más o menos les gusta leer porque tienen poco tiempo, no cuentan con libros en su casa o les da flojera, aunque la mayoría afirma que considera a la lectura importante porque a través de ella se aprenden muchas cosas.

Figura 5. Agrado de la madre, padre o tutor hacia la lectura



Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación del estudio socioeconómico.

### 3) Entrevista a la profesora titular del grupo:

Para conocer mejor las características del 6º "A", se realizó una entrevista con la profesora titular del grupo (**Anexo 2**). Las preguntas fueron con el fin de conocer sobre su preparación profesional, su trabajo con el grupo y las concepciones que tiene sobre la lectura.

La profesora con 31 años de edad, es Licenciada en Pedagogía egresada del Grupo Universitario y Tecnológico Modelo, y debido a que no es egresada de alguna normal en un inicio trabajó en escuelas particulares. Su fecha de ingreso a la SEP es en el 2009, por lo cual lleva un año de experiencia en escuelas oficiales. Sin

embargo su trabajo ha sido reconocido en la escuela por ser una maestra organizada y trabajadora.

En cuanto al trabajo con el grupo, la profesora Citlali mencionó que gracias a que ya había trabajado un año con los niños en 5º grado, ellos ya tenían una dinámica de trabajo establecida y la indisciplina que en un inicio le causaba conflictos ya estaba mejorando. Los niños estaban aprendiendo a ser respetuosos y a trabajar en equipo.

Su dinámica con el grupo era participativa ya que no era la única que realizaba actividades sino que conjuntamente con los estudiantes decidían los trabajos y actividades que iban a realizar, con la idea de que fuera algo que a ellos les agradara y a ella le permitiera trabajar con los contenidos del Plan y Programas.

Respecto al cuestionamiento de cómo apoyan los padres de familia en el trabajo con sus hijos, la profesora expresó que aunque no todos los padres estaban al pendiente de sus avances, la mayoría asistía a las juntas y era donde se enteraban de sus carencias. Debido a que ya conocen el trabajo de la maestra los padres se muestran comprometidos, que es una gran ventaja pues anteriormente se caracterizaban por ser padres conflictivos porque constantemente hacían acusaciones de los docentes.

En relación a cómo se trabaja la lectura en el aula, la profesora Citlali dice que debido a la carga de trabajo no han tenido tiempo de acomodar su biblioteca de aula y tampoco iniciar con el préstamo a domicilio. En el trabajo diario en el aula, ella lee por las mañanas una lectura del libro “Leer mejor día a día”, los niños escuchan atentos para al finalizar realizar 2 o 3 preguntas de comprensión.

Con el análisis de esta entrevista se observa que se está trabajando la lectura en el aula con todos los programas que las autoridades educativas solicitan que se lleven a cabo, como leer al inicio de la jornada escolar o los 10 minutos diarios de lectura en casa para mejorar las palabras leídas por minuto. Sin embargo, lo que aún queda por trabajar es un acercamiento real a la lectura, porque más bien lo que se

está obteniendo es que se lea por obligación sin encontrarle el placer a la palabra escrita.

#### 4) Cuestionario de lectura

Para saber qué resultados se están obteniendo a través de estas nuevas formas de trabajo que se establecen de forma oficial, como la velocidad lectora para trabajar la comprensión de la lectura, se aplicó un cuestionario (**Anexo 3**), el cual fue un instrumento de diagnóstico que tuvo como propósito saber cuáles eran las carencias específicas que presentaban los estudiantes. Los resultados fueron los siguientes:

La primera actividad consistía en leer un texto breve y subrayar lo más importante. Lo primero que se observa es el desinterés al escuchar la indicación de que el objetivo no era tomar la velocidad lectora. No les gusta leer todo el texto porque no hay imágenes y no hay título, pero hay que contestar preguntas. Dejan de lado esa indicación y sólo el 20% subraya las ideas principales. Se interpreta que los niños no leen de forma individual un texto y no están acostumbrados a rescatar lo más relevante.

Otra actividad consistió en contestar cinco preguntas referentes a la lectura. Las que eran de información específica (sólo temporalidad y especialidad) las contestaron sin mayor dificultad ya que era fácil identificarlas sin necesidad de leer todo el texto.

**Figura 6. Análisis de las respuestas del cuestionario de lectura**

| <b>PREGUNTAS DE INFORMACIÓN ESPECÍFICA Y DE INTERPRETACIÓN</b> |  |   |
|--|--|---|
| <b>Pregunta</b>  | <b>Niños que contestaron acertadamente</b> | <b>Niños que contestaron erróneamente</b> |
| ¿Quién es el personaje principal?                              | 100%                                       | 0%  |
| ¿Habilidad que poseía?   | 83%  | 17%                                       |
| ¿A qué se refiere el texto con “Rivera y Pereyra”?             | 75%  | 25%                                       |
| ¿Quiénes admiraban a Olegario?                                 | 92%  | 8%  |
| ¿Cuál fue el más famoso de sus aciertos?                       | 42%  | 58%                                       |

**Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de un cuestionario.**

Las preguntas en las que se cambió alguna parte o que ya no eran textuales fue donde tuvieron mayores problemas puesto que querían encontrar en el texto la pregunta y enseguida la respuesta, sin tener que volver a leer.

La última actividad era ordenar acciones que ocurrían en la lectura, las tres cuartas partes de los niños contestaron acertadamente, pues las oraciones que les presentaban eran tal y como estaban en el texto, lo que evitaban en todo momento era leer nuevamente el texto.

Los resultados de este cuestionario junto con las observaciones registradas durante la realización de éste, nos llevan a reflexionar que los estudiantes no contestan las preguntas no porque no sean capaces de hacerlo sino porque ni siquiera tienen la intención de leer el texto porque no les resulta atractivo o porque les da flojera.

Entre los profesores han surgido diferentes manera de entender el acercamiento a la lectura que se refleja en distintas formas de seleccionar actividades y que debido a los requerimientos e informes que les solicitan los llevan a elegir una enseñanza obligatoria de la lectura que genera en los estudiantes actitudes de apatía y desidia.

Para profundizar sobre los resultados de este cuestionario, en específico sobre las actitudes de rechazo que les generaba la lectura, fue necesario conocer el ambiente lector del estudiante lo cual incluía saber que tan cercano estaban a los libros y de qué forma percibían a la lectura.

## **5) Encuesta de lectura**

Se aplicó un cuestionario que correspondía a preguntas relacionadas con la lectura (**Anexo 4**), el cual sirvió para detectar que opinan los niños sobre la lectura y qué sentimientos les generaba.

El primer punto que se destaca es que al 100% de los estudiantes les gusta leer porque piensan que leer es bonito, porque es importante para la escuela y porque a

través de la lectura aprenden diferentes cosas. Lo que llama la atención es que la mitad de los estudiantes agregaron que si les gusta porque leer es para personas inteligentes. Esto resulta paradójico ya que a muchos de ellos dicen que la lectura es importante aunque no tienen interés por ella o no les resulta atrayente, más bien la perciben como una actividad prioritaria en su formación escolar.

Sobre los tipos de textos que les gusta leer (Ver Figura 7), los niños destacan los comics e historietas sobre todo de los superhéroes que en la actualidad están muy de moda. Con las niñas lo mejor son las leyendas de terror o los cuentos de historias de amor. Lo que indica que lo que los estudiantes escogen para leer debe estar relacionado con sus gustos.

Figura 7. Gráfica sobre los textos que prefieren leer los estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de la encuesta de lectura.

El siguiente cuestionamiento fue en relación al tiempo que se dedica a la lectura, a lo que el 23% de los niños contestaron que le dedican algún tiempo a la lectura durante todos los días porque les gusta o por los 10 minutos diarios que deben leer como tarea. El resto de los niños contestó que no les da tiempo de leer, que no tiene algún libro interesante para leer, que como ya adelantan su lectura en la escuela tienen el tiempo libre en casa para otras tareas, o simplemente que no lo hacen. Esto demuestra que no perciben a la lectura como una actividad interesante sino como un mero instrumento curricular obligatorio que se debe cumplir.

La pregunta anterior tuvo relación a las respuestas de ¿Dónde lees? (Ver Figura 8), a lo que los niños de sexto en un mayor porcentaje contestaron que donde

comúnmente dedican un espacio a la lectura es en la escuela porque es donde tienen tiempo para leer con su maestra. Fueron pocos los que contestaron que en la casa, agregando que sólo lo hacen cuando se los dejan de tarea o cuando sus papás se los piden.

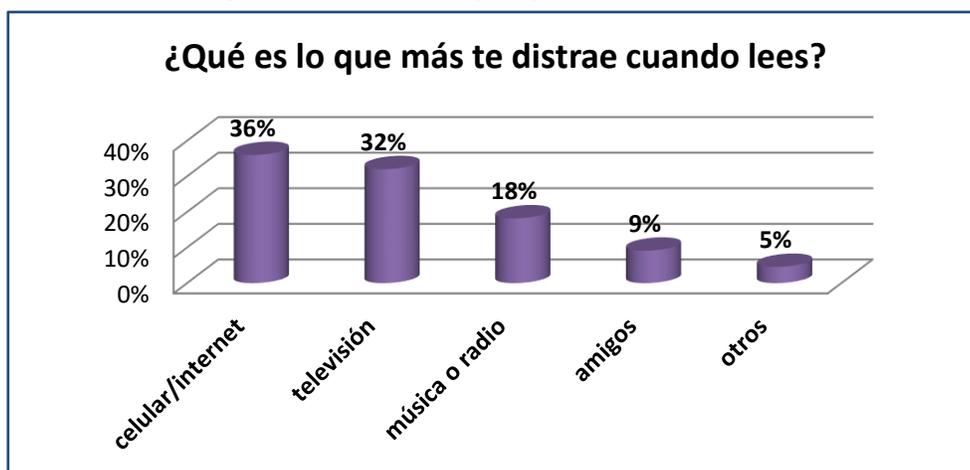
Figura 8. Gráfica sobre la pregunta ¿Dónde lees?



Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de la encuesta de

Los mayores distractores que tienen los niños cuando leen son los relacionados con la tecnología y los medios de comunicación (Ver Figura 9), debido a que le dedican mucho espacio en su tiempo libre a la televisión, a la consulta de redes sociales, a ver videos de música o a escuchar el radio. Por otra parte dicen que en la escuela se entretienen con otras cosas como jugar o platicar con sus amigos. Lo que resalta en este aspecto de la encuesta es que mencionan que lo que los distrae para leer son otras cosas que prefieren hacer porque es algo que les gusta y que disfrutan.

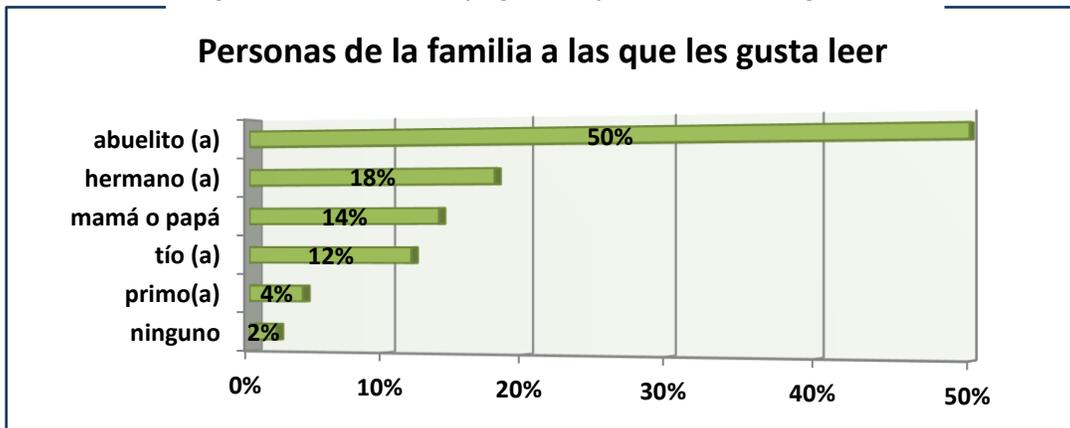
Figura 9. Gráfica sobre los principales distractores a leer



Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de la encuesta de lectura.

En relación a la pregunta ¿a quién de tu familia le gusta leer? (Ver Figura 10) los estudiantes casi en su totalidad contestaron que al menos a algún miembro de su familia si le gusta leer, ya sea a su mamá, a su papá, a sus tíos, a sus primos, a sus hermanos o a sus abuelitos. Estas respuestas indican que están inmersos en un contexto en donde al menos alguna persona les puede compartir algún libro o realizar la recomendación de alguna lectura.

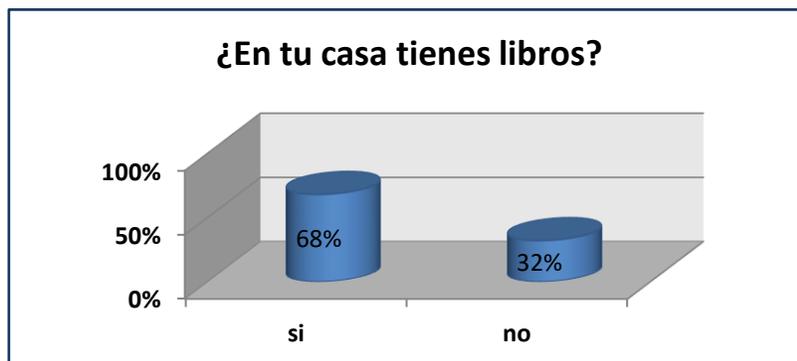
Figura 10. Gráfica sobre la pregunta ¿a quién de tu familia le gusta leer?



Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de la encuesta de

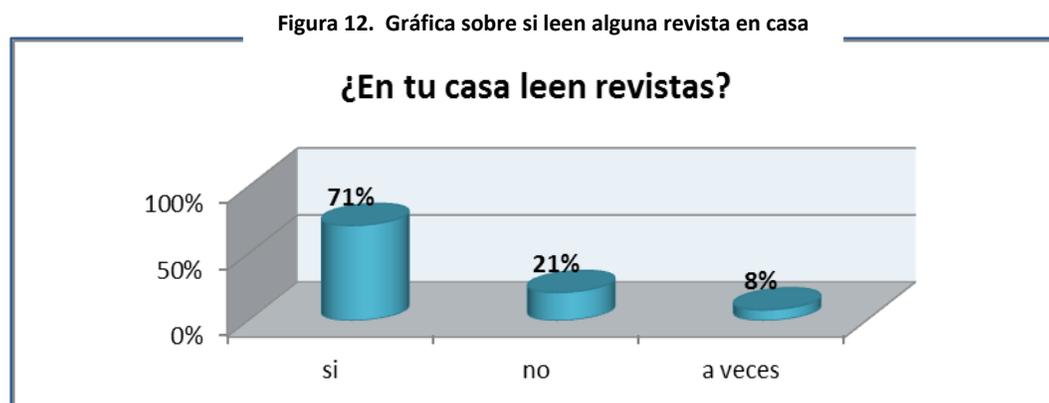
En cuanto a la pregunta ¿en tu casa tienes libros? (Ver Figura 11) más de la mitad de los estudiantes mencionó que si contaba con libros en su casa y algunos de los que mencionaron fueron: cuentos, enciclopedias, de religión, de medicina, de leyendas, de materias que son de sus hermanos mayores, entre otros. El resto de los niños dijo no contar más que con sus libros de texto. Esto hace pensar que aunque cuentan con libros no son precisamente materiales con los que podrían desarrollar el gusto por la lectura.

Figura 11. Gráfica sobre tener libros en casa



Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de la encuesta de lectura.

La mayoría menciona que en su casa si leen revistas (Ver Figura 12) pero la que más nombran es la de TV Novelas. Las revistas son parte de la cultura de la lectura pues es necesario que no sólo se acerquen a los libros sino a múltiples materiales que pueden leer y disfrutar como lo son las revistas y los periódicos, pero el que sólo leen este tipo de revista sobre la vida de los artistas indica que hay que ofrecer a los estudiantes otras opciones que también son interesantes, que están a su alcance y de las cuales pueden aprender.



Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de la encuesta de

Los niños están más familiarizados con los periódicos ya que ven cotidianamente a personas mayores leyéndolos, sobre todo a sus abuelitos y en su caso a su papá. Conocen algunos títulos de los periódicos más populares como: Basta, Gráfico, Record, La Afición y el Universal. Esto permite identificar que aunque conocen el periódico porque lo ven a través de otras personas, es necesario que revisen otro tipo de secciones.

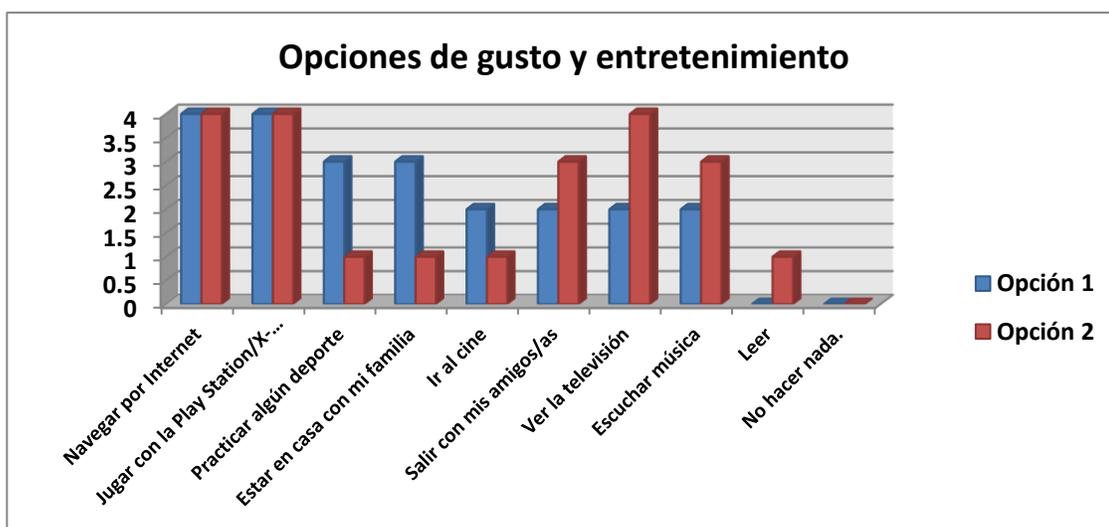
En relación a los cuentos que conocen mencionan: el Cuento Chino, Las hadas, Caperucita Roja, La historia de Roma y La tinta roja, algunas de las cuales son lecturas de su libro de texto gratuito que han trabajado durante este ciclo escolar. Estos datos muestran que sus lecturas incluyen casi en su totalidad los textos obligatorios que deben trabajar en la escuela.

Los temas sobre los que les gustaría leer son: leyendas, cuentos de terror, ciencia, magia, fantasmas, trabalenguas, chistes, de fantasía, de animales, de amor, de

dinosaurios y de temas relacionados con la Historia. Lo que deja ver que sus gustos son variados y que tienen el interés de conocer sobre distintos aspectos.

La segunda parte de la encuesta la complementa la elección de las actividades que más les gusta hacer en su tiempo libre, en la gráfica (Ver Figura 13) se muestran las dos opciones que escribieron. Destaca su gusto por Jugar con la Play Station/X-Box/Wii y Navegar por internet, queda claro el lugar que ocupa la lectura y que no forma parte de su tiempo libre. Con esto se enfatiza el hecho de que aunque se reconoce que la lectura sirve para aprender, no se lee de manera voluntaria, ni por gusto sino por obligación.

Figura 13. Gráfica de actividades que realizan en su tiempo libre



Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de la encuesta de

En general este instrumento permitió conocer el contexto de lectura en el que se desenvuelven los niños, con todo lo que leen, las personas cercanas a ellos que influyen para que ellos lean, lo que los aleja de la lectura y los distractores más comunes.

## 2. ¿Qué se obtuvo con el diagnóstico específico?

Con las observaciones registradas en el diario de campo y la aplicación de los instrumentos del diagnóstico, se puede decir que la mayoría de los niños no están inmersos en un ambiente de lectura adecuado. Aunque en su contexto familiar y

escolar existen personas que leen y que les pueden proporcionar algunos libros, periódicos o revistas, las formas en que lo hacen lejos de acercarlos a leer los está alejando.

En este aspecto el diagnóstico específico resultó un punto de apoyo insustituible para poder detectar la problemática, ya que reveló las condiciones y apuntó hacia las direcciones por las cuales se debería desarrollar este proceso.

#### **a. Encuentro con el problema**

Con el análisis del diagnóstico se obtuvo que los estudiantes del grupo 6º “A” poseen concepciones erróneas sobre la lectura que no los llevan a disfrutarla, a encontrarle su verdadero sentido y a que forme parte de su estilo de vida, por lo que la problemática encontrada fue:

La falta de interés por la lectura de los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria Lisandro Calderón, tiene que ver con que lean por obligación y no por gusto, ya que la lectura no les resulta algo atractivo porque la ven como un mero instrumento curricular necesario para aprender, por el poco acercamiento que tienen a diferentes tipos de textos, por las pocas veces que pueden escoger materiales para leer de acuerdo a sus intereses, y por la gran preocupación por parte de las autoridades educativas por desarrollar la velocidad, fluidez y competencia lectora; por lo que sólo impulsan el trabajo del mayor número de lecturas durante el ciclo escolar. Sumado a esto los niños encuentran mayor placer en las nuevas tecnologías y en los medios de comunicación, que en una lectura, por lo cual cuando se acercan a un texto de manera individual, no saben qué hacer frente a él, les causa flojera leerlo o les parece aburrido.

Una vez identificada la problemática se plantearon las preguntas de indagación y los supuestos que a lo largo del desarrollo del proyecto de intervención se iban a ir respondiendo.

## **b. Preguntas de indagación**

- ¿Qué estrategias es necesario desarrollar para fomentar el gusto por la lectura con niños de sexto grado de primaria?
- ¿Qué condiciones y espacios se deben propiciar para que los niños se acerquen a la lectura por iniciativa propia?
- ¿Cómo acercar a los estudiantes a diferentes materiales de lectura para lograr la formación de lectores?
- ¿Qué tipo de actividades se necesitan realizar para contribuir a la formación lectora basada en el gusto por la lectura?

## **c. Supuestos**

- La aplicación de dinámicas y estrategias de lectura bajo los principios de la *Pedagogía por Proyectos* permite fomentar la lectura por placer con niños de sexto grado de primaria.
- Los espacios y ambientes significativos y con sentido, determinan el acercamiento de los niños con la lectura.
- A través de espacios de narración en donde los lectores comparten sus experiencias al haber leído un texto es posible fomentar el gusto por la lectura.
- La lectura en voz alta es un medio para fomentar el gusto por la lectura.

## **B. Referentes Metodológicos**

Los referentes metodológicos que permitieron analizar el proceso de la intervención desde su diseño, aplicación y resultado fueron: el enfoque biográfico-narrativo con el apoyo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, todo bajo una mirada cualitativa, por lo que es necesario iniciar hablando de ella.

### **1. Investigación cualitativa**

El proyecto de intervención sigue un referente metodológico en la línea de la investigación cualitativa ya que se recogieron datos a través del diagnóstico específico y a partir de eso se desarrolló todo el diseño de la intervención. Con una

investigación cualitativa se buscó aterrizar en la reflexión y comprensión de significados individuales y colectivos, mediante la observación.

Algunas de los principales aspectos que trabaja la investigación cualitativa según Steve Taylor, son (En Álvarez, 2010):

- En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística: En este caso al analizar el contexto internacional y nacional de la problemática, se trató el tema de la intervención como un todo, en el donde el contexto fue fundamental.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio: El papel del investigador en el desarrollo de esta intervención fue mediante una observación participante.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas: Es importante experimentar los hechos tal y como los estudiantes los viven, por lo que en este proyecto de intervención se da suma importancia a las experiencias vividas.
- Para el investigador cualitativo, todas las experiencias son valiosas: Se busca una comprensión detallada de las perspectivas de los niños, lo cual se va registrando en el diario.
- Los métodos cualitativos son humanistas: Los métodos mediante los cuales se estudia a las personas influyen en el modo en que se perciben.

Mediante el estudio cualitativo se llega a conocer en lo individual a los estudiantes, a experimentar lo que ellos sienten en sus luchas constantes con la sociedad y a comprender sus formas de pensar y sentir; lo cual se logra realizando un análisis mediante el enfoque biográfico-narrativo.

## **2. ¿Qué es el enfoque biográfico-narrativo?**

Dentro de la investigación cualitativa este trabajo está orientado bajo el enfoque biográfico-narrativo, el cual se refiere a un tipo de investigación de carácter

cualitativo que se interesa principalmente en las "voces" propias de los sujetos y del modo como expresan sus propias vivencias (Bolívar, 2001). Se piensa que la realidad principalmente es una construcción colectiva a partir de las narraciones, por tanto sólo se puede comprender desde su interpretación.

La vida como narrativa es un proyecto biográfico que puede ser narrado o leído, en donde el individuo emerge como persona distinta y única que se revela en la acción y en el discurso.

Así, se entiende como narrativa una experiencia expresada como un relato, es una particular reconstrucción de la experiencia por la que por medio de un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido. Y todo relato biográfico se organiza en una secuencia los acontecimientos vividos. Un orden cronológico se combina con acontecimientos para conjugarlos en un código configurativo.

Además la narrativa se puede emplear en un triple sentido ya sea como fenómeno que se investiga, como método de la investigación o como el uso que se puede hacer de la narrativa con diferentes fines.

Por otra parte el enfoque biográfico-narrativo ayuda a recuperar otro tipo de construcción del saber con un enfoque específico de investigación en donde contar las propias vivencias, leerlas e interpretarlas se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (Bolívar, 2001).

La investigación biográfico-narrativa emplea formas de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal como: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos y testimonios.

La narrativa en este proyecto de intervención tiene un papel significativo pues constituye el marco de referencia para dar sentido a lo que se hace con *Pedagogía por Proyectos*, por lo que se retoman las dos grandes funciones que Bolívar (2001) menciona: provee formas de interpretación y proporciona guías para la acción.

Su importancia radica en el hecho de que rescata la dimensión personal del oficio de enseñar, donde los sujetos se convierten en el foco central de la investigación. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, privilegia los sentimientos y emociones del profesorado, es decir, cómo definen y comprenden sus propias vidas, cómo entienden e interpretan su práctica.

Al enfoque biográfico-narrativo le importa analizar el mundo profesional a través del relato que hace el biografiado y los instrumentos metodológicos le deben permitir relacionar dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción.

El interés del estudio de las vidas de los docentes mediante las narrativas posibilita acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo. También es un medio para la reflexión de los docentes en orden a apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de sí mismos como base para el desarrollo personal y profesional.

En este trabajo lo que importa destacar es lo que directamente va afectando la configuración personal con personas significativas como: padres, profesores, estudiantes, colegas o compañeros, así como los contextos de trabajo como el aula y la escuela.

### **3. Una forma de ver el mundo**

Para documentar esas experiencias vividas se utilizó la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2006) que es una estrategia de trabajo colaborativo que estuvo orientada a generar procesos individuales y colectivos de formación a través de la realización coparticipada de indagaciones cualitativas del mundo escolar.

La documentación narrativa permitió la elaboración de relatos de experiencia donde hay que rescatar la práctica y las interpretaciones pedagógicas. En esta intervención se utilizó el relato único a partir de la escritura autobiográfica, con la

ayuda de fotografías, videograbaciones y el diario autobiográfico, con lo cual se pudo reconstruir lo vivido.

En los documentos narrativos se tiende a recrear el lenguaje de la pedagogía y son los propios docentes narradores quienes colaboran a reconstruir los saberes, palabras, imágenes y experiencias vividas.

Como afirma Palti (En Suárez, 2006), documentar narrativamente experiencias pedagógicas es indagar y reflexionar sobre la propia narrativa pedagógica, lo que implica revisar con otros, todos los momentos de un recorrido de trabajo pedagógico que también supone leer, comentar y conversar en torno a las distintas versiones de los relatos para volver a escribir las siguientes.

Por eso relatar historias escolares con contenidos autobiográficos supone incluir en la narración no solamente la voz de quien narra y protagoniza la experiencia en cuestión, sino también otras voces como la de los niños que le dan vida a lo ocurrido y profundidad conceptual al propio relato.

Una vez detectada y definida la problemática con la que se iba trabajar, así como la metodología que se empleó en los momentos de la intervención, es necesario dar paso a la revisión de los aportes teóricos y pedagógicos en relación a la lectura lo cual se revisará en el siguiente capítulo.



### III. ENCUENTRO CON UN MUNDO DE LECTURA

En este capítulo se consideran las investigaciones que se han realizado en torno a la lectura, que permitieron tener un antecedente de actividades y estrategias que se han trabajado y que son útiles para orientar los procesos que se atendieron en la construcción del proyecto de intervención. También, se retoma la fundamentación teórica-pedagógica de diversos autores como Daniel Cassany (2002) sobre las características del buen lector y las microhabilidades, Delia Lerner (2001) en relación a lo qué es la lectura, Isabel Solé (2005) sobre fomentar el gusto por la lectura, Aidan Chambers (2013) en cuanto al ambiente de lectura, Felipe Garrido (2004) en cuanto a la lectura en voz alta, Juan Domingo Argüelles (2011) sobre el placer de la lectura y finalmente Jolibert y Sraïki (2006) con *Pedagogía por Proyectos*.

#### A. Conocer sobre la lectura

A lo largo de los últimos años las investigaciones que se han realizado sobre la lectura nos muestran la importancia que tiene que el enseñar a leer responda a un deseo y no a una obligación. En las investigaciones que a continuación presento rescato las actividades, ideas y estrategias que se han aplicado en distintos contextos y niveles educativos con respecto al fomento a la lectura desde la mirada de diferentes investigadores.

#### 1. El profesor como promotor de lectura

La primera investigación revisada es la de Antonio Gómez Nashik (2008) en México, titulada “**La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima**”. **Estrategias y recomendaciones de los docentes de Educación Básica**, en donde se analiza el papel del profesor de educación básica como promotor de estrategias para fomentar la lectura. Con el seguimiento de su práctica profesional, desde una perspectiva etnográfica, se muestra que el conocimiento teórico representa sólo una parte de lo que le demanda su contexto particular de enseñanza y que las recomendaciones y estrategias para el fomento de la lectura dependen del entorno en el que los maestros trabajan.

El papel del docente es clave para favorecer o no el fomento a la lectura y para que los niños se acerquen a los libros de manera autónoma. Así, en esta investigación se rescatan sólo las estrategias que les han funcionado a los maestros en su trabajo cotidiano.

La investigación se llevó a cabo en nueve escuelas públicas de los municipios de Colima, Manzanillo y Tecomán, en el estado de Colima, México: seis primarias y tres secundarias. Bajo un enfoque etnográfico utilizando la entrevista, la observación y el diario de campo.

En este trabajo se define el fomento a la lectura como la manera de incentivar la frecuencia con que el niño lee partiendo del apoyo del docente. Esta investigación llevó a cabo diversas estrategias que se pueden utilizar para fomentar la lectura:

- Libros cerca: Es necesario que existan gran variedad de libros en el aula.
- Visita a la biblioteca: Llevar a los niños a la biblioteca.
- Hacer que los maestros de la universidad visiten las escuelas.
- Realizar círculos de lectura: Con el fin de intercambiar puntos de vista.
- Familia a la escuela: Invitar a algunos padres a que lean con sus hijos.
- Cuéntame un cuento: Enseñar a los maestros a leer.
- Hacer un diccionario: Que los niños anoten las palabras que no conocen.
- ¿Cómo quedaría mejor la historia?: Que propongan variantes del cuento.
- Escribirle al autor de la obra.

A lo largo de esta investigación queda claro que es necesario promover un constante acercamiento con los libros y la lectura, pero que no se trata de leer por leer o lo que sea, sino textos que le sean significativos al niño que le permitan desarrollar una lectura comprensiva y crítica que al mismo tiempo sea placentera y recreativa.

Partir de esta experiencia, permite considerar que con los niños hay que ver a la lectura como un acto de goce y crecimiento donde el docente cobra relevancia al implementar desde ellos la lectura de forma significativa. Es fundamental atender las

necesidades de los niños por lo que las actividades utilizadas para esta intervención fueron enfocadas a sus intereses como Libros cerca, Visita a la biblioteca, Círculo de lectura y Hacer un diccionario que tienen que ver con la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* de Jolibert y Sraïki (2006).

## **2. Atracción a la lectura en secundaria**

Otra investigación consultada fue la de **Isabel Gallardo Álvarez (2008)** llamada **“Leer por placer en los colegios: ¿Misión imposible?”** donde la autora plantea formas alternativas de atraer a los estudiantes de secundaria a la lectura. Menciona que lo que hace que los estudiantes se alejen de la lectura son los cambios culturales ocurridos en las sociedades en los últimos tiempos, la falta de ejemplo en el hogar, con padres que no son lectores y, por último, es el tipo de textos que se escogen en el colegio como obligatorios para la lectura.

La autora cita a Daniel Penac (1992) quien dice que el verbo leer no admite imperativos. No se le puede ordenar a un joven que lea como no se le puede ordenar que ame o que sueñe. La lectura debe ser un acto de placer y no tiene que estar signado por el temor, temor a una nota, temor a perder un curso, temor a una amonestación de parte de los padres o maestros.

Se realizó una encuesta a cincuenta estudiantes de noveno año de la Universidad Pedagógica de Cuatro Reinas, se constató que un 52% de los estudiantes leen los distintos textos asignados y que los textos que más lectores tienen son los cuentos. Indagando con la profesora de español de los grupos, se averiguó que la razón por la que estos cuentos tienen tantos lectores es porque se leen en el aula, en voz alta.

Algunas sugerencias que se exponen en esta investigación son:

- La selección de obras hecha por expertos en la literatura, donde se escogen determinados textos para que los adolescentes lean obras importantes, que representen un movimiento específico, una época, un estilo o un género literario particular.

- Enseñar a los estudiantes a leer, a disfrutar los textos, a hacerlos suyos para buscar un diálogo con el texto. Esto se lograría mediante la selección de literatura que presente temas que los atraigan, con los que logren identificarse y que puedan constatar con la realidad que los rodean.
- Los textos literarios que se escogen tienen que hablarles a los jóvenes, ser divertidos y mostrarles el mundo que viven desde una nueva perspectiva, con la que se puedan identificar.
- El lugar de acercamiento de los jóvenes se encuentra desde su inexperiencia como lectores y su educación audiovisual y concreta. Por eso, al escoger la literatura que han de leer se deben tener en cuenta estos aspectos.

Esta investigación señala un punto clave en la promoción de la lectura: el papel del profesor para lograr la animación lectora, cuestión que durante la realización de la presente intervención se retoma con la misma finalidad. Es necesario, tener claro que la forma de aproximar a los niños a la lectura en la actualidad es distinta a como quizás en otros tiempos los acercaban a ella. Los estudiantes de hoy en día viven rodeados de tecnología, les apasiona el internet, los juegos, las películas de acción, etc. Por ello la tarea que deben tener los docentes es atraerlos a los libros tomando en cuenta sus gustos, para que logren identificarse con los personajes y comparar las historias con el mundo que les rodea.

Hay que disponer de libros que puedan ser divertidos y acordes a su edad. En este aspecto vuelve a aparecer el papel del profesor como motivador de la lectura ya que es quien debe guiar al estudiante a un texto que lo atraiga. De esta manera el niño poco a poco toma conciencia de que leer también es placer, diversión y gozo.

### **3. Importancia del ánimo lector**

La tercera, es una investigación sobre una experiencia de educación literaria y promoción de la lectura en Ballobar, España, titulada **Leer juntos: Una complicidad de toda la comunidad educativa** (Carramiñana, 2008), la cual inicio ante la preocupación de maestros de Preescolar que comenzaron a preguntarse qué ocurría

después de los primeros años de escolaridad en los que los estudiantes se entusiasman con los libros y luego decaía el ánimo lector.

De los encuentros de estos maestros y asesorados por una profesora de Lengua y Literatura surgió la propuesta “Leer juntos” para que profesores, familias y bibliotecas públicas se coordinaran y contagiaran el placer de leer a niños y niñas, creando grupos de lectura.

En esta propuesta se organizó toda la comunidad educativa para trabajar:

- La tertulia: se comenta sobre los libros que previamente se proponen para leer en casa. El comentario se centra en los libros leídos en soledad. Se relaciona lo leído con otros aspectos de la vida, de las ideas y sentimientos de los contertulios y se compara con otras lecturas.

En esta actividad la lectura no debe imponerse sino sólo mostrarse como una actividad habitual y placentera. Al principio o al final de la tertulia se suele leer un poema, un cuento o un artículo en voz alta.

- In situ: para los momentos de la lectura se seleccionan cuentos, poemas sueltos de autores variados y se introduce a la poesía con música ofreciendo la audición de cantautores como Paco Ibáñez, Rosa León, Serrat y otros.
- Selección de lecturas: no rebajar en absoluto la calidad literaria de las lecturas en busca de la mejor acogida o de más facilidad para los lectores. Los criterios de selección son: la elaboración de un itinerario de lecturas de dificultad progresiva; exigencia de calidad artística en texto e ilustración; interés para niños y jóvenes por su temática.
- Visitas: la colaboración de autores, de animadores, críticos literarios, bibliotecarios, cuentacuentos, animadores de lectura, ilustradores y escritores, favoreció un aprendizaje de técnicas, conocimiento de diversos textos y materiales, un contagio de actitud y valoración de lo cultural que también hicieron modificar los criterios en la metodología de la promoción de la lectura y la escritura.

Esta investigación fortalece a la presente intervención debido a la concepción que se tiene sobre la lectura y porque presenta estrategias novedosas en las que se involucra a toda la comunidad educativa. Lo que se rescata es lo importante que es la participación de todos los integrantes de un grupo en la realización de un proyecto de lectura en el que todos tienen una función y un objetivo compartido.

Además se recupera la estrategia de la tertulia, en la que se inicia con la lectura de un texto o un poema que los mismos estudiantes proponen. Si bien esta estrategia tiene un sentido familiar donde la conversación juega un papel importante, pasarlo a jugar con los textos de forma permanente, se hace placentero.

#### **4. Contextos de lectura**

Otra investigación consultada fue **Los lectores y sus contextos** (Vaca, 2010) realizada en México, a través de un análisis profundo se reportan los resultados de una amplia investigación de la Universidad Veracruzana, financiada por CONACyT, donde se hace un cuestionamiento explícito y fundamentado a la idea oficial de que las pruebas estandarizadas tipo PISA, Enlace o Excale son instrumentos adecuados, científicos, neutros e incuestionables para evaluar las “competencias” lectoras y matemáticas de los estudiantes. Los autores presentan datos que invitan a dejar de girar alrededor de las pruebas estandarizadas para voltear la mirada a lo que debería ser el centro de atención: los lectores y sus contextos.

Esta investigación de campo se realizó en cuatro comunidades de Veracruz con 110 niños de primaria, secundaria y bachillerato. Respecto a las familias de estos estudiantes se indagaron aspectos como su capital económico, composición de miembros, materiales de lectura disponibles, escolaridad ocupación y prácticas de lectura de los padres. Pero el centro del estudio fue el estudiante, de cada uno se conformó una base de datos que incluía su promedio escolar, puntaje en la prueba Enlace, condición sociocultural de su familia, ejecución de tareas de lectura, escritura y matemáticas propias de la investigación y observaciones de sus clases.

El objetivo principal del estudio fueron los niños en tanto lectores y su desempeño en algunas tareas de lectura en donde se indaga cómo sus múltiples contextos de vida dejan marcas en su desempeño lector.

Los aportes que se vinculan con el tema de estudio son:

- Que los autores consideran los contextos de los lectores como parte integral e inseparable del acto leer y del acto de evaluar la "competencia" lectora.
- Que el desarrollo de la lectura depende no sólo de los niños y de los maestros, sino también de las prácticas sociales en las que los niños están inmersos (o no) dentro y fuera de la escuela.
- Uno de los puntos centrales de esta investigación es que no se enfoca sólo en los lectores en lo individual sino en las condiciones de su contexto en los que se sitúan los estudiantes y sus actos de lectura.
- Plantean un punto de análisis en donde encuentran correlación entre "nivel de lectura" de los padres y nivel de lectura de los hijos, a lo que encuentran que aquellos estudiantes que tienen a sus padres en los niveles más altos de lectura (sobresaliente o intensa) por lo general también se ubican en los mismos niveles. De la misma manera que aquellos cuyos padres se ubican en niveles mínimos, también se encontraron en los niveles mínimos de lectura.
- Existe una gran influencia del contexto tanto social como familiar hacia los lectores, por lo que es importante favorecer espacios en los que los estudiantes tengan oportunidades de leer y no guiarse con pruebas estandarizadas que no ofrecen verdaderos resultados.

De esta investigación retomo la importancia de tomar siempre en cuenta el contexto de los estudiantes en el acto de leer lo que implica tener presente el entorno en el cual se desenvuelven, de allí la importancia de un diagnóstico como punto inicial en esta intervención el cual sirvió para tener un panorama de los gustos, intereses y necesidades de los niños.

Es necesario dejar a un lado textos aislados que carecen de significado y tomar en cuenta la voz de los niños que son los que deben elegir lo que quieren leer porque la

idea es fomentar la lectura, pero por gusto, para que se convierta en una auténtica necesidad.

Para poder llevar a los lectores a ese verdadero deleite de la lectura hay que crear espacios agradables y confortables en los que ellos se sientan a gusto y tengan a la mano libros de su elección.

## **5. La lectura y la imaginación**

Por último, cito la investigación revisada de Javier González García (2011) **“Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas”** en la que se parte del cuestionamiento ¿cómo contribuye la lectura a la construcción del espacio íntimo, de la identidad y la autonomía de las personas? Y se hace referencia a que querer leer tiene que ver con una dimensión afectiva, actitudinal y valorativa muy clara donde la formación del gusto por la lectura se desarrolla a partir de la experiencia previa. En este aspecto el papel del docente es esencial pues es quien puede promover la lectura por placer a través de la construcción de la autonomía, la satisfacción y la sensación de logro.

El autor a través de su experiencia señala que para que la literatura sea útil e interesante deben relacionarse los libros con la imaginación y el juego. No es posible obligar a leer a nadie, se debe leer voluntariamente. La literatura es la que debe seducir e invitar a la lectura. Lo anterior tiene que ver con un lenguaje de la imaginación que implica un educador animador que estimule la imaginación.

La muestra de esta investigación estuvo formada por dos clases de dos escuelas públicas en España y México con cuatro maestras de preescolar. En cada clase se observaron 6 grupos de 3 niños, de 5 a 6 años.

En la recogida de datos se registró la situación educativa sin intervención del investigador, grabando en video cada sesión de observación. Al finalizar la observación se contrastó el estilo docente y el contexto previo del que partía cada grupo y se realizó una entrevista a las maestras.

Los resultados indican que los niños pueden generar información a partir de proyectarse sobre situaciones nuevas. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en una situación de discusión sobre el cuento, ayuda a decidir al profesor el tipo de apoyo que necesitará para proyectarse o imaginarse dentro de la situación de conflicto de cada narración.

Las observaciones dan cuenta de la importancia de la curiosidad en la infancia que en ocasiones puede ser poco valorada, en ocasiones se desprecian los comentarios de los niños por triviales o se les desalienta por inaceptables. La pregunta es ¿por qué la amplia gama de colores con los que los niños perciben el aula de preescolar va perdiéndose a lo largo de las siguientes etapas hasta tomar el gris de la desmotivación en primaria?

Por lo anterior en este informe se recomienda que cada maestro adopte una actitud activa en la estimulación del pensamiento creativo. Esto es a través de preguntas que ayuden a los niños a pensar sus propias respuestas, pero no debe subestimarse el valor de tales preguntas.

De esta investigación se retoma que el docente tiene que ser un animador que logre estimular la imaginación de los niños, de allí que se tiene que tener cuidado en la elección de los libros y de los espacios donde pueda recrearse la lectura. Además el tener presente el desarrollo de la expresión, la interacción comunicativa y la autonomía para darle libertad al niño en sus posibilidades de elección y con ello favorecer su identidad y su personalidad.

Finalmente, haber realizado la revisión de estas cinco investigaciones enriquece la visión que se tiene sobre el fomento a la lectura en los últimos años y deja claro que trabajar con ella debe ser algo planeado, tomando en cuenta la parte afectiva y actitudinal del estudiante y donde resulta fundamental su participación. La mayoría de las investigaciones consultadas resaltan el papel tan importante que posee el docente como promotor de lectura.

Además con estos estudios fue posible tener un panorama más amplio sobre los proyectos y propuestas que se han realizado sobre lectura de las cuales me sirvieron actividades como Libros cerca, Cuéntame un cuento, La tertulia, Visita a la biblioteca y aspectos que hay que trabajar como docentes para la animación a la lectura. Otros aspectos que se deben rescatar es saber leer en voz alta, qué tipos de textos compartir con los estudiantes, cómo involucrar a la comunidad escolar a la lectura, cómo aprender a disfrutar los textos y cómo relacionar la lectura con la animación y el juego.

En general, estas investigaciones contribuyeron a la construcción del sustento teórico de esta intervención y permitieron tener un referente importante para poder consultar autores que hablan sobre el tema del fomento a la lectura.

## **B. Miradas teórico-pedagógicas de la lectura**

Además de las aportaciones que brindaron las investigaciones consultadas, en este apartado se retoma la parte teórico-pedagógica que sustenta todo el trabajo de esta intervención, por lo que se hace referencia a Jolibert y Sraïki (2006) en relación a *Pedagogía por Proyectos* rescatando los conceptos y estrategias que se presentan como herramientas de trabajo para el docente. En segundo lugar, retomo distintas miradas teóricas para tener una fundamentación precisa que permita sostener una enseñanza-aprendizaje de la lectura.

### **1. Lo que bien se aprende no se olvida**

Al hablar de una propuesta como *Pedagogía por Proyectos* (PpP) implica tener una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, y la certeza de que todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de aprender y de ser exitosos, no en todo, porque no se trata de ser el primero en todo sino en lo que se es más hábil.

En *Pedagogía por Proyectos* se elige una concepción constructivista del aprendizaje que implica una movilización de conocimientos en donde los aprendizajes se vuelven asunto de todos.

Los aportes que sustentan esta propuesta son las teorías constructivas del aprendizaje Piaget, Vygotski, Wallon, Bruner, entre otros, quienes confirman:

- Lo que hace el sujeto que aprende resulta determinante para la construcción de un saber que sea operatorio.
- No hay aprendizaje eficaz si las situaciones no tienen sentido para el que aprende porque la mejor manera de facilitar un aprendizaje significativo es permitir que esas situaciones integren un proyecto y sean evaluadas por él mismo y por sus compañeros, con el apoyo de docentes mediadores.
- No hay que centrarse solamente en aprendizajes comportamentales, sino también en los aprendizajes conceptuales, que son los que dependen de las interrelaciones sociales de cada sujeto (Jolibert y Sraïki, 2006).

Desde el punto de vista cognitivo se observa una transferencia de aprendizajes que inciden en las competencias que se construyen a lo largo de *Pedagogía por Proyectos* como la de anticiparse porque se tiene una percepción global de lo que se hace. El estudiante logra ser capaz de organizar sus actividades, su tiempo, sus materiales, confronta y está abierto a las proposiciones de los demás, sabe adaptarse a situaciones distintas, sabe evaluarse y hacer una reflexión metacognitiva del proceso recorrido, los conocimientos elaborados y las competencias desarrolladas.

Como se ve no es una concepción de competencia para competir, sino de construir para lograr, para hacer según el propósito pretendido en el sentido de trabajo con los otros, de cooperación y no de logro individual. Por eso la concepción del aprendizaje desde *Pedagogía por Proyectos* es constructivista, con la convicción de las posibilidades de desarrollo de todos los niños.

Así, *Pedagogía por Proyectos* aparece como una estrategia de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias (Jolibert y Sraïki, 2006: 29). Implementar esta estrategia en las aulas y en los espacios escolares implica desarrollar personalidades que tengan sentido de iniciativa y de responsabilidad, pero también de tolerancia y de solidaridad.

De igual forma *Pedagogía por Proyectos* involucra un cambio de estatuto de los niños en la escuela a partir de una profunda revisión de las interrelaciones entre niños y adultos, y entre docentes y padres. Por parte de los adultos esto corresponde a un cambio de las representaciones y de las expectativas, significa ver a los niños como sujetos de su propia formación en lugar de considerarlos como objetos de enseñanza.

En la *Pedagogía por Proyectos* es necesario terminar con la idea de tener a los niños “sentados y callados” para memorizar lo que enseña el maestro. Más bien, es optar por niños que sean más activos, niños que construyan sus aprendizajes para resolver los problemas que les plantean sus propios proyectos y los proyectos elaborados juntos con sus compañeros.

#### **a. ¿Qué implica trabajar con proyectos dinámicos?**

Trabajar proyectos dinámicos con los estudiantes significa que estos deben nacer de la necesidad que surge de la vida diaria en la escuela y que abarquen decisiones relacionadas con el funcionamiento de una colectividad de niños y adultos.

Las propuestas para la realización de un proyecto son formuladas por los mismos niños. Por eso en *Pedagogía por Proyectos* es necesario pedir a los estudiantes que digan qué quieren hacer en conjunto. Esto permite al grupo poder organizarse, establecer reglas de convivencia, administrar el espacio, tiempo y actividades, y evaluar el trabajo que se hace.

Por eso *Pedagogía por Proyectos* las actividades tienen significado porque son planeadas por los niños, responden a sus necesidades, porque son ellos quienes toman sus propias decisiones y las asumen con responsabilidad.

De esta forma es necesario considerar el desarrollo del proyecto como una estrategia permanente de formación destinada a permitir que los estudiantes tomen las riendas de su vida escolar y sus aprendizajes con el apoyo del docente. Por lo que se debe tener claro que en ningún momento el maestro desaparece, cubre un

fuerte papel de mediador en todas las fases que comprende trabajar desde esta estrategia didáctica y formativa.

Los proyectos que se realizan en el aula pueden ser variados y se pueden clasificar por su duración y por su organización didáctica (Ver Figura 14).

Figura 14. Tipos de proyectos

| POR SU DURACIÓN                              | POR SU ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA                          |
|--|--|
| Proyecto anual                               | Proyecto de acción.                                    |
| Proyectos mensuales o semanales.             | Proyecto global de aprendizaje.                        |
| Proyectos de corto plazo, de uno o dos días. | Proyectos específicos de construcción de competencias. |

Fuente: Elaboración realizada a partir de Niños que construyen su poder de leer y escribir. Jolibert y Sraïki (2006).

En relación a los proyectos que se clasifican por su duración sus características son:

- El **proyecto anual** es el que se elabora al comienzo del año escolar cuando se conversa con los estudiantes sobre lo que quieren hacer durante el año que se inicia y sobre la exigencia de los contenidos de formación que corresponde al curso. A través de una lluvia de ideas los niños proponen proyectos que quisieran realizar durante el año. Este proyecto no implica una planificación estricta sino que se presenta como una representación global previa de lo que van a hacer.
- Los **proyectos semanales o mensuales** pueden ser extraídos del proyecto anual o pueden surgir de forma espontánea de la necesidad del curso. En estos proyectos se integran competencias y contenidos apoyando el logro de los aprendizajes.
- Los **proyectos de corto plazo** surgen de las conversaciones entre los niños y los profesores en las cuales se expresan y escuchan intereses y necesidades del momento.

En cuanto a los proyectos que se clasifican por su organización didáctica es importante señalar que los proyectos están inmersos dentro de una dimensión

colectiva, el Proyecto Colectivo, en el que se definen entre todos las actividades a realizar y lo que necesitamos aprender.

El Proyecto Colectivo está dirigido a la construcción y desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias que incluye la realización de tres tipos de proyectos (Ver Figura 15).

Figura 15. El proyecto colectivo



Fuente: Elaboración realizada a partir de Niños que construyen su poder de leer y escribir. Jolibert y Sraïki (2006).

- El **proyecto de acción** es un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud: organizar una visita, una exposición, participar en un evento, entre otras. Enfrenta a los estudiantes a retos cognitivos y está orientado hacia un objetivo de cierta amplitud.
- El **proyecto global de aprendizaje** se refiere a lo que uno va a aprender en las diferentes áreas de los programas oficiales en cuestión. Es poner al alcance de los niños el contenido oficial.
- Los **proyectos específicos de construcción de competencias**: las competencias a construir o a reforzar teniendo claro que el grado de adquisición con los niños puede variar en función de sus necesidades particulares.

Desde la visión de *Pedagogía por Proyectos*, Jolibert y Sraïki (2006) hablan de la dinámica general de un proyecto colectivo que comprende seis fases: una primera en la que se define y planifica lo que se va a hacer, la segunda en la que se especifica lo que se debe aprender, la tercera en la que se realizan y revisan las actividades planeadas, en la cuarta fase se comparten los resultados del proyecto, en la quinta se reflexiona sobre lo que ha funcionado bien y no, y por último, en la sexta, se hace

una síntesis metacognitiva acerca de lo que se ha aprendido y se construyen herramientas recapitulativas (Ver Figura 16).

**Figura 16. Fases de un proyecto colectivo**

| FASES   | ROL DEL DOCENTE  | ROL DE LOS NIÑOS  |
|---|--|---|
| <p><b>I. DEFINICIÓN Y PLANIFICACIÓN DE ACCIÓN.</b><br/>En esta fase se inicia la planificación del proyecto a través del ¿qué queremos hacer juntos? Se definen tareas, responsables, los recursos a utilizar y se elabora un calendario.</p>   | <p>-Promover la participación de sus niños para que argumenten e intercambien sus propuestas.<br/>-Hacerles ver las limitaciones y posibilidades.<br/>-Ayudar a tomar una decisión.<br/>-Se encarga de anotar la planificación del proyecto.</p>   | <p>Hace propuestas argumentando sus opiniones. Además de defender su propuesta deben participar en la toma de decisiones. En esta fase debe definir su contrato de actividades personales.</p>                            |
| <p><b>II. EXPLICITACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE Y DE LAS COMPETENCIAS A CONSTRUIR PARA TODOS Y CADA UNO.</b><br/>En esta fase se especifica qué es lo que debemos aprender para poder realizar el proyecto de acción que da lugar al proyecto global de aprendizaje y los proyectos específicos de construcción de competencias.</p>   | <p>-El docente junto con sus estudiantes precisa los aprendizajes a realizar y las competencias específicas a construir.<br/>-Brinda las herramientas para definir los contenidos.</p>   | <p>Participa en la definición de las necesidades de aprendizaje y elabora junto con su maestro el contenido de su contrato individual.</p>  |
| <p><b>III. REALIZACIÓN DE LAS TAREAS QUE HAN SIDO DEFINIDAS Y CONSTRUCCIÓN PROGRESIVA DE LOS APRENDIZAJES.</b><br/>En esta fase se organizan las situaciones de aprendizaje para que cada alumno construya los aprendizajes que han sido considerados.<br/>También se hace una revisión de lo que ha sido realizado, de lo que falta por hacer y de los estudiantes que requieren apoyo. Lo que da lugar a una regulación de los proyectos y contratos.</p> | <p>-En la realización de tareas el docente ayuda a organizar el trabajo de cada grupo, verificar que cuenten con el material necesario, apoya a resolver conflictos y organiza las actividades de reflexión metacognitiva y metalingüística.<br/>-Verifica que se cumplan las tareas, ayuda a clarificar problemas y superar conflictos.</p> | <p>Organiza juntos con sus compañeros el trabajo de grupo y reúne el material necesario. Respeta los plazos previstos y encuentra soluciones a los problemas planteados.</p>  |
| <p><b>IV. REALIZACIÓN FINAL DEL PROYECTO DE ACCIÓN, SOCIALIZACIÓN Y VALORIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO BAJO DISTINTAS FORMAS.</b><br/>En esta fase se comparten los resultados del proyecto a través de una presentación oral, exposición, encuentros, comentarios, etc.<br/>Es necesario preparar las condiciones con un clima de tranquilidad y respeto, lo que permite evaluar las competencias construidas.</p>                                | <p>-Revisa la organización de la puesta en común y da apoyo para evitar la inseguridad.<br/>-Se muestra exigente en la presentación de trabajos.</p>   | <p>Prepara las condiciones para presentar su trabajo y presenta a los demás el producto de su trabajo. Recibe y escucha el trabajo de los demás.</p>  |
| <p><b>V. EVALUACIÓN COLECTIVA E INDIVIDUAL DEL PROYECTO DE ACCIÓN HECHA CON LOS NIÑOS Y POR ELLOS.</b><br/>En esta fase se reflexiona sobre lo que ha funcionado bien o no, se comparan los objetivos alcanzados con los objetivos esperados, se proponen y discuten las mejoras para proyectos futuros.</p>  | <p>-Dirige la sesión de evaluación.<br/>-Ayuda a identificar lo que se obtuvo, propicia la reflexión sobre lo que habría que mejorar, hace que se tome nota de las resoluciones tomadas.</p>   | <p>Evalúa su propia participación en el proyecto y participa en reflexión de evaluación. Escucha y toma en cuenta las opiniones de los demás. Hace propuestas con el fin de lograr mejoras en los próximos proyectos.</p> |
| <p><b>VI. EVALUACIÓN COLECTIVA E INDIVIDUAL DE LOS PROYECTOS ESPECÍFICOS DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS.</b><br/>En esta fase se realiza la síntesis metacognitiva acerca de lo que se ha aprendido y sobre lo que se debe reforzar. Se construyen herramientas recapitulativas con miras a aprendizajes posteriores.</p>  | <p>-Ayuda a identificar los aprendizajes construidos y promueve la elaboración de herramientas que sintetizan lo aprendido.<br/>-Apoya en la definición de necesidades individuales o colectivas.</p>  | <p>Realiza individualmente y con sus compañeros una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes comunes y los propios. Define sus propias herramientas y necesidades.</p>                            |

Fuente: Elaboración realizada a partir de Niños que construyen su poder de leer y escribir. Jolibert y Sraiki (2006).

## b. Herramientas para trabajar *Pedagogía por Proyectos*

Las fases antes revisadas van requiriendo de diversas herramientas, tanto para el docente como para el estudiante, algunas de ellas ya se mencionaron: contrato colectivo, herramienta que es útil para organizar las actividades del proyecto de acción. Se construye con los niños considerando los siguientes apartados (Ver Figura 17).

Figura 17. Contrato colectivo

| TAREAS | CALENDARIO<br>FECHAS | RESPONSABLE(S) | MATERIAL |
|--------|----------------------|----------------|----------|
|        |                      |                |          |
|        |                      |                |          |
|        |                      |                |          |

Fuente: Elaboración realizada a partir de Niños que construyen su poder de leer y escribir. Jolibert y Sraïki. (2006).

Una herramienta fundamental para el estudiante es el contrato individual que sirve para definir lo que se requiere aprender en una dimensión individual pero en conjunto. Se necesita hacer la revisión final con cada niño como un balance terminal acerca de lo que se ha aprendido en el transcurso de proyecto colectivo y formular los progresos logrados.

El contrato individual considera una parte de actividades y otra de aprendizajes como en el siguiente cuadro se muestra (Ver Figura 18)

Figura 18. Contrato individual

| CONTRATO DE ACTIVIDADES                | CONTRATO DE APRENDIZAJES    |
|--|-----------------------------|
| <i>Lo que yo tengo que hacer</i>       | <i>Lo que ya sé</i>         |
|  |                             |
| <i>Lo que logré</i>                    | <i>Lo que aprendí</i>       |
|  |                             |
| <i>Lo que me resultó difícil hacer</i> | <i>Lo que debo reforzar</i> |
|  |                             |

Fuente: Elaboración realizada a partir de Niños que construyen su poder de leer y escribir. Jolibert y Sraïki (2006).

Estos elementos también forman parte de lo que las autoras Christine Sraïki, Josette Jolibert (2006) y Jeannette Jacob (2012) llaman condiciones facilitadores para el aprendizaje que se van desarrollando a lo largo del curso.

Esas condiciones facilitadoras se refieren también a:

- La reorganización del salón de clases que brinde un ambiente grato y estimulante donde los niños sientan la necesidad de comunicarse. Las sillas y mesas deben ser acomodadas de acuerdo a las actividades que se realizan y no de manera fija; lo cual facilita el trabajo grupal o colectivo.
- Los rincones que son la creación de espacios acogedores, libres y dinámicos que los niños trabajan una o dos veces a la semana. En ellos se cumplen roles, realizan actividades, elaboran productos, entre otras actividades. Algunos rincones pueden ser rincón de la casa, rincón de las ciencias, rincón de los juegos matemáticos, rincón de la noticia, etc.
- Las herramientas de organización de vida colectiva comprenden los textos de uso diario para el buen funcionamiento de la clase con la finalidad de organizar la vida del grupo llevando un registro periódico. Estas herramientas son: el cuadro de asistencia, el cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, lista de proyectos anuales, semanales, etc, y las reglas de vida que se van elaborando.
- Los textos u objetos que permiten a los niños ubicarse en el tiempo los cuales permiten apropiarse poco a poco del sentido del tiempo y manejarlo de forma autónoma, como el reloj, el calendario, las observaciones meteorológicas y las representaciones cronológicas.
- Las informaciones que llegan regularmente al salón de clases para ponerlas a la disposición de todos: correspondencia, textos administrativos, noticias del periódico, etc.
- Los textos producidos por los niños que pueden ser textos individuales o colectivos sin seleccionar “los mejores”, pueden ser: historietas, chistes, cuentos, poemas, informes, etc.
- El diario mural que es un espacio especial del cual es responsable un estudiante o una pareja. Este funciona para la comunicación de noticias, recetas, chistes, promoción de un evento, etc. Con el diario mural los niños

van adquiriendo el hábito de estar informados, de buscar información y de compartirla.

- La biblioteca de aula es un espacio fundamental en el salón de clases que debe tener libros de todo tipo, renovarse constantemente, estar administrada por los propios niños, utilizarse de manera preferente y permanente. La biblioteca debe ser un lugar atractivo que despierte inquietudes en el niño al estar en contacto con los textos, en ella se pueden acomodar alfombras y cojines.

### **c. Una visión diferente: Vida Cooperativa**

La creación de un clima afectivo se inicia con la creación de condiciones para facilitar el aprendizaje, al mismo tiempo tiene que ver con estimular una vida cooperativa que significa pasar de situaciones tradicionales a niños que solicitan la palabra, toman iniciativas y saben escuchar.

Las relaciones que se establecen entre estudiantes y profesores se caracterizan por el respeto a la opinión del otro y derecho de ser escuchado lo que lo lleva al trabajo de un poder compartido que resulta de la toma de decisiones que se obtienen de la negociación y el consenso.

Desde esta perspectiva el profesor será el encargado de facilitar que todos los niños se sientan seguros de expresar lo que sienten, piensan y opinan. Los estudiantes realizan actividades de forma cooperativa ya que son capaces de organizarse, de establecer normas de convivencia y funcionamiento, administran su espacio y tiempo, comentan, se responsabilizan, se comprometen y evalúan.

La opinión de todos es tomada en cuenta, con respeto, pero también con un espíritu crítico. La clara percepción de los roles es importante: un niño puede ser participante, o puede actuar como moderador, como relator, como representante de su grupo o como secretario. La explicitación de estos roles, que deben ser rotativos, y el respeto de ellos contribuye a la formación de los niños y al buen ambiente del curso y de los grupos.

Una vida cooperativa implica un cambio de actitud por parte del profesor o de los niños para que se conozcan entre sí, participen en la organización del espacio, en la toma de decisiones y que sean ellos quienes repartan responsabilidades.

Además incluye una evaluación de las actividades realizadas en relación a cómo funcionaron los proyectos, las formas de organización, cómo se resolvieron los conflictos y si se cumplieron las responsabilidades. Se pone énfasis en los éxitos logrados, los problemas encontrados y se establecen soluciones para las mejoras.

Para lograr la construcción de una vida cooperativa efectiva, se necesita reunir a todos los niños y al profesor, con una sesión de planificación de actividades programadas semanalmente y su sesión de evaluación de la misma semana, en la cual se abordan cuestiones como:

- ¿Cómo se realizó el trabajo provisto para la semana?
- ¿Cómo funcionaron los proyectos?
- ¿Cómo funcionó el trabajo de los grupos?

En este sentido la disciplina toma un significado distinto ya que son los niños junto con su maestro quienes establecen las normas destinadas a regir y favorecer su convivencia. Porque en la medida en la que ellos sean partícipes de las reglas establecidas (acordadas) también respetarán las sanciones acordadas. El grupo es quien cumple la función de garante de las normas de convivencia.

#### **d. Módulo de escritura e interrogación de textos**

##### **1) Interrogar para comprender textos**

La interrogación de texto es una estrategia didáctica significativa que permite apropiarse de las estructuras lingüísticas de los textos y en la que se combinan las dimensiones socio-constructivista, cognitiva y lingüística que excluye todo procedimiento en el que se hagan cuestionarios o interrogación a los niños por parte del docente.

En esta estrategia se trata de que los niños interroguen, busquen y coordinen las variadas pistas que ofrece un texto para comprenderlo, a través de la elaboración de herramientas. Además la interrogación de textos favorece la toma de conciencia de las estrategias de comprensión mediante la explicitación y argumentación de las estrategias individuales. Las fases que sigue la interrogación de textos son las siguientes (Ver Figura 19).

Figura 19. Fases de la interrogación de textos

| FASES  | ROL DEL DOCENTE  | ROL DE LOS NIÑOS   |
|--|--|--|
| <p><b>1. Preparación para el encuentro con el texto</b></p> <p><b>Los desafíos de la actividad:</b> una nueva investigación es la ocasión para reactivar los conocimientos.</p> <p><b>Las características de la actividad:</b> la producción de inferencias, lo que debo hacer y cómo voy a hacerlo y lo que voy a aprender y cómo voy a aprenderlo.</p> <p><b>Las características del texto por comprender:</b> relacionar toda nueva situación con una experiencia anterior y con saberes potenciales relativos al funcionamiento y a la organización de los textos.</p>   | <p>Aclara la actividad intelectual apoyándose en las representaciones de los niños.</p> <p>Precisa los desafíos colectivos e individuales.</p> <p>Hace tomar conciencia de lo que ya saben sobre el contenido o la organización del texto por leer.</p>  | <p>Establece el vínculo y moviliza sus conocimientos anteriores en relación con el tema, el texto y las estrategias.</p> <p>Planifica la tarea individual y colectiva, elabora un proyecto cognitivo.</p>  |
| <p><b>2. Construcción de la comprensión del texto</b></p> <p><b>Lectura individual silenciosa:</b> lo individual es primero para poner a prueba sus competencias y construir una primera significación del texto y silenciosa para no centrar la atención en la oralización y el desciframiento.</p> <p><b>Negociación y co-elaboración de significaciones parciales:</b> la clase es concebida como una comunidad de investigación. Se trata de recoger las significaciones construidas y sus justificaciones recurriendo al escrito.</p> <p><b>Elaboración continua de una representación completa del sentido del texto:</b> retener todo lo que se discutió.</p> | <p>Guía los procesos de co-construcción de sentido.</p> <p>Hace explicar y explicitar la estrategias didácticas utilizadas.</p> <p>Utiliza las interacciones para modificar las representaciones y transformar los errores.</p> <p>Utiliza su propia experiencia.</p> <p>El docente realiza la lectura oral para confrontar con el significado de los niños.</p> | <p>Trata de buscar el significado del texto.</p> <p>Cada uno trata de entender todo el texto antes de compartir.</p> <p>Compara, deduce, categoriza e infiere para validar las hipótesis y argumentar.</p> |
| <p><b>3. Sistematización metacognitiva y metalingüística.</b></p> <p><b>Retorno reflexivo sobre la actividad:</b> hacer recapitulación sobre lo aprendido en la sesión.</p> <p>Generalización: elaboración de herramientas de sistematización</p> <p><b>Puesta en perspectiva:</b> un momento privilegiado para el docente en la observación de sus estudiantes.</p>   | <p>Suscita la evaluación y la metacognición mediante una recapitulación y una explicitación metódicas.</p> <p>Prevé las actividades de refuerzo o de entrenamiento individuales o colectivas en función de las necesidades señaladas.</p>  | <p>Evaluar su actividad de aprendizaje y la de otros.</p> <p>Formalizar las adquisiciones de la experiencia en términos de saberes y de habilidad.</p>   |

Fuente: Elaboración realizada a partir de Niños que construyen su poder de leer y escribir. Jolibert y Sraïki (2006).

Es importante señalar que la metacognición en esta estrategia y en general en la *Pedagogía por Proyectos* tiene un papel fundamental pues en todo el proceso los aprendizajes por construir se ven reforzados y consolidados mediante una reflexión del propio niño sobre ellos.

Por eso se trata de facilitar la reflexión individual y/o colectiva de los niños para que ellos lleguen a una toma de conciencia tanto de sus estrategias de aprendizaje como de sus aprendizajes lingüísticos:

- ¿Qué es lo que aprendí?
- ¿Cómo lo conseguí?
- ¿En qué me ayudaron los demás?
- ¿Qué conclusión saco de esto?

En la interrogación de textos es el docente quien debe asegurar la repetición regular de estas estrategias sistematizadas y la estabilidad de su desarrollo con la finalidad de que los niños se familiaricen con las tareas por realizar.

## **2) La producción de textos**

En *Pedagogía por Proyectos* se trabaja la producción de textos mediante lo que Jolibert y Sraïki (2006) denominan Módulo de escritura que se refiere a la construcción de competencias individuales para la elaboración de un texto completo a partir de un proyecto real.

Esta estrategia tiene la finalidad de llevar al niño, con el apoyo del docente y de sus compañeros, a tener conciencia de los procesos que utiliza para producir un texto lo más acabado posible, con la elaboración de una estrategia y herramientas reutilizables en otras situaciones parecidas.

El modelo general para llevar a cabo el Módulo de escritura se puede ver a través del siguiente esquema (Ver Figura 20).

**Figura 20. Módulo de producción de textos**

| <b>1. PREPARACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO</b>   |   |
|--|---|
| 1.1 Los desafíos de la actividad: Definición del proyecto específico de construcción de las competencias.  |   |
| 1.2 Las características de la actividad: Relación de las experiencias anteriores identificadas como similares.   |   |
| 1.3 Las características del texto que se tiene que producir en relación con representaciones previas.  |   |
| <b>2. GESTIÓN DE LA ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN DEL TEXTO</b>  |   |
| 2.1 Puesta en texto lo que ya sé y logros y obstáculos encontrados.  | -Análisis colectivo de las necesidades procedimentales y lingüísticas a la vez.   |
| 2.2 Revisión de texto:<br>-Redefinición parcial de la tarea de escritura.<br>-Reescrituras parciales sucesivas.<br>-Control regular de la actividad de producción de texto.<br>-Evaluación del producto terminado. | -Exploración de los conceptos y de las convenciones propias del lenguaje escrito y del texto a producir.<br>-Investigación ¿Cómo lo hacen los expertos?<br>-Actividades de sistematización metalingüística y metacognitiva. |
| 2.3 Producción final: composición y entrega a los destinatarios.   |   |
| <b>3. SISTEMATIZACIÓN METACOGNITIVA Y METALINGÜÍSTICA</b>  |   |
| 3.1 Retorno reflexivo sobre la actividad: estrategias utilizadas y características que han ayudado a producir.   |   |
| 3.2 Generalización: elaboración de herramientas de sistematización.  |   |
| 3.3 Puesta en perspectiva: obstáculos detectados e identificación de aprendizajes que requieren un tiempo de apropiación.  |   |

Fuente: Elaboración realizada a partir de Niños que construyen su poder de leer y escribir. Jolibert y Sraiki (2006).

### e. Niveles de conceptos lingüísticos

En *Pedagogía por Proyectos* el contexto en el que se trabajan los aspectos lingüísticos es conocido como los Siete Niveles Lingüísticos que son categorías de informaciones que da un texto, cuando se lee o se produce, a partir de sus estructuras lingüísticas.

Estos niveles tienen que ver con los procesos metacognitivos y metalingüísticos de los estudiantes, donde son conscientes de lo que esperan de un texto y para qué les va servir comprenderlo o producirlo. Estos niveles los podemos identificar en el siguiente cuadro (Ver Figura 21).

**Figura 21. Siete niveles Lingüísticos**

| <b>NIVELES LINGÜÍSTICOS</b>   |  |
|---|--|
| <b>1. Contexto situacional:</b> Parámetros de la situación de comunicación escrita inmediata.                     | <b>5. La coherencia del discurso, la cohesión del texto y sus temas:</b> Se refiere a los campos semánticos, a los conectores y a la puntuación. |
| <b>2. Contextos culturales:</b> Implican el conocimiento y experiencia del mundo de los escritos sociales.        | <b>6. Las frases:</b> Las marcas significativas en sintaxis, en ortografía y en la elección del léxico.  |
| <b>3. Tipo de escrito:</b> Identificar el tipo de escrito y su función.   | <b>7. Las palabras:</b> Su sentido y sus microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas.  |
| <b>4. Lógica de su organización de conjunto:</b> Se refiere a la superestructura del texto y la dinámica interna. |  |

Fuente: Elaboración realizada a partir de Niños que construyen su poder de leer y escribir. Jolibert y Sraiki (2006).

## **f. Valorar resultados en PpP**

Para *Pedagogía por Proyectos* la evaluación está integrada a los procesos de aprendizaje y permite saber los conocimientos que posee un estudiante sobre sus propios recursos cognitivos y sobre su progresión de aprendizajes.

Con la estrategia de evaluación se compromete al niño a una reflexión metacognitiva sobre sí mismo y sobre el objeto del aprendizaje, él es el responsable de su propio recorrido de aprendizaje. Al docente le ayuda a medir la calidad de su propio trabajo.

Además se habla de una evaluación formativa que permite al estudiante regular y tomar el control del desarrollo de sus competencias y del desarrollo de su actividad cognitiva. Se apoya en el análisis de un conjunto de huellas que muestran los caminos, los procedimientos y destaca los logros u obstáculos colectivos e individuales en la realización de una tarea.

También se habla de una evaluación sumativa que tiene que ver en un primer momento con una evaluación diagnóstica para hacer un inventario de las competencias construidas antes de emprender un proyecto de aprendizaje. En un segundo momento hay que verificar el logro de conocimientos de acuerdo a lo establecido en el currículo para poder asignar una calificación.

Por ello, la evaluación así concebida permite estructurar los aprendizajes, relacionar los conocimientos anteriores con las nuevas adquisiciones, y medir los progresos.

## **2. Los matices de la lectura**

Todos los seres humanos desde que son pequeños tienen la necesidad de expresar sentimientos, deseos e inquietudes, y de encontrar respuesta a todas las interrogantes que se tienen sobre el mundo en el que viven. Sólo será el lenguaje, tanto hablado como escrito, el que permita satisfacer esa necesidad.

El lenguaje es un medio de comunicación que desarrolla el pensamiento y muchas de las capacidades intelectuales. El niño desde sus primeros años tiene experiencias con aspectos lingüísticos y utilizarlo adecuadamente lo logrará a través de la experiencia y de la interacción que tenga con las demás personas.

Como lo dice Goodman (1993) el lenguaje permite compartir experiencias, aprender de los demás, proyectar con otros y acrecentar enormemente el intelecto al vincular el pensamiento con otros semejantes. Por eso, es importante que el niño se dé cuenta que es esencial comprender a los demás, hacerse entender y que él mismo exprese sus ideas.

Al respecto, la tarea primordial de la escuela es facilitar al estudiante el aprendizaje adecuado de los diferentes usos del lenguaje, para que vean en él un instrumento de comunicación que les permite ordenar sus pensamientos y sus ideas. Por lo que se necesita que los niños se encuentren inmersos en el lenguaje en el contexto de su utilización para que lo valoren como una herramienta de conocimiento.

El lenguaje escrito como lo refiere Vigostky (En Goodman, 1993), se aprende con mayor facilidad en un contexto de uso. Cuando el lenguaje es relevante y funcional los niños encuentran propósitos reales para usarlo y a través de su utilización desarrollan control sobre los procesos del mismo.

### **a. El sabor del lenguaje**

Hay un instrumento poderoso que permite valorar y saborear las características del lenguaje: la lectura. La lectura es entendida como una actividad en la que existe una interacción con la palabra escrita y en la que se pone en funcionamiento una serie de procesos cognitivos, que harán que se activen las experiencias previas.

Los lectores aportan mucho a la construcción del significado de un texto ya que lo abordan no solamente con sus conocimientos previos sino con el propósito de

“sacarle jugo” para que responda a sus necesidades del momento, sea para conseguir información o simplemente para disfrutar.

Desde que se inicia con una lectura se tienen expectativas y se buscan constantemente respuestas. Un texto manda centenares de señales y de informaciones para interpretar en la construcción de su significado. Desde la primera mirada, el soporte, el tamaño, el hecho de que sea manuscrito o digitalizado, la silueta y el fondo son informaciones fundamentales para empezar a entender un texto.

Existen especialistas que ayudan a comprender lo que implica el acto de leer. De acuerdo a Carlos Lomas (1997) la lectura establece una relación entre el lector y el texto: una relación de significado. Isabel Solé (2005) habla de que leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias como la de plantearse objetivos, establecer y verificar predicciones, vigilar lo que se va leyendo, tomar decisiones en relación a dificultades y a diferenciar lo que es esencial de la información secundaria.

Por su parte Delia Lerner (2001) habla de que es necesario hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, para que leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento.

Para leer se requiere estar familiarizado con los temas que se tratan en la lectura, interesarse y adentrarse en el texto, formularse expectativas. Por lo que resulta evidente que la lectura no puede ser un acto mecánico, como en ocasiones es considerada, se requiere poner en juego todos los conocimientos y sobre todo los sentimientos.

Cuando una persona al leer es capaz de establecer una comunicación con los textos, apoyado de su experiencia, se puede estar hablando de un buen lector. Cassany (2002) nos habla de las características determinadas que debe poseer un buen lector:

- Lee habitualmente en silencio, pero también puede oralizar, si es necesario.
- No cae en los defectos típicos de la lectura: oralización, subvocalización, regresiones, etc.
- Lee con rapidez y eficientemente. Hace fijaciones amplias, rápidas y selectivas.
- Se fija en unidades superiores del texto: frases, palabras, etc. No repasa el texto letra por letra.

### **b. La lectura en PpP**

De acuerdo a Jolibert (2006) leer es en un principio construir el sentido de un texto ya sea para comprenderlo en tanto lector o para hacerlo comprender a un destinatario, en tanto productor.

Leer textos denominados auténticos con autores y destinatarios reales, en situaciones reales de utilización, es comprometerse en un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de actuar, donde la afectividad y las relaciones sociales desempeñan el rol de motores estimulantes y de limitaciones.

Así leer se trata de un proceso en el cual toda la persona se implica, en función de sus deseos, de sus necesidades o de su proyecto. Por lo que todo acto de lectura es singular, el sentido del texto leído resulta de la relación entre una persona única y un texto único. Es cada niño el que autoaprende a leer con la ayuda de su docente y de las interacciones que tiene con sus compañeros y con los demás lectores de su entorno.

Para impulsar la lectura en situaciones reales de uso hay que tener claro la vida cotidiana en el aula, los intereses propios de los niños, los proyectos del curso, el que exista una biblioteca de aula. Esto suscita cada día el deseo y la necesidad de leer y producir textos variados como: cartas, recetas, volantes, avisos, noticias, cuentos, poemas, etc.

Las características que deben cumplir las lecturas que se comparten con los niños es que sean significativas, deben ser textos auténticos elegidos a partir de una necesidad suya y con un propósito determinado.

### **c. La lectura como interrogación de textos**

Ya se habló de la interrogación de textos dentro de la *Pedagogía por Proyectos* sin embargo es importante precisar el papel de la lectura en este proceso. Hablar de interrogar un texto en vez de solamente leerlo, tiene que ver con que los niños deben aprender a leer.

Si leer es interrogar un texto en función de un contexto, de un propósito, de un proyecto para dar respuesta a una necesidad, entonces leer corresponde a una interacción activa, curiosa, deseada, directa, entre un lector y un texto.

No se trata de responder a preguntas planteadas por el profesor: son los niños los que interrogan al texto. En vez de sólo identificar letras o sílabas se trata de que ellos busquen y coordinen las variadas pistas que ofrece un texto.

### **d. Las estrategias de lectura**

Las estrategias son fundamentales cuando se lee un texto y su desarrollo debe promoverse por medio de actividades de lectura que se realicen en la escuela. Como señala Isabel Solé (2005) estas estrategias no se desarrollan solas, ni aparecen de la nada, se deben enseñar para que puedan ser aprendidas.

Debido a que las estrategias de lectura no son exclusivas de un ámbito en particular, la aplicación de ellas requerirá ubicarnos en la situación en la que nos encontramos, ello implicará identificar los propósitos de la lectura (¿qué tengo que leer?, ¿por qué y para qué leerlo?), planear las actividades que voy a realizar para lograr esos propósitos, la evaluación de qué tanto me sirvieron esas acciones y los posibles cambios que puedo realizar si es que lo seleccionado no cubrió mis necesidades.

Esas estrategias también son nombradas por Cassany como microhabilidades y se refieren a las herramientas que sirven para comprender un texto y que se utilizan selectivamente según los objetivos de lectura (Cassany, 2002).

No se lee de la misma forma todos los textos que llegan a las manos de las personas, siempre existen numerosas variables. Si se lee un poema no es de la misma forma que si lee un menú de comida al estar en un restaurante. Para captar el sentido de ambos tiene que encontrarse la diferencia que existe entre los tipos de texto, los propósitos y el contexto de la lectura.

De acuerdo a Cassany (2002) se puede hablar de diferentes tipos de lecturas que empleamos al revisar un texto:

### **1) Lectura de barrida**

Es la primera que se utiliza para dar un vistazo general e identificar la estructura del texto, las partes que lo conforman (iconografía y tipografía) y el lenguaje que se utiliza. Consiste en observar para identificar la idea global.

Las estrategias que se emplean en este tipo de lectura son:

**Percepción:** Es importante fijarse en los aspectos no verbales del texto e interpretarlos antes de empezar a leer. Esta estrategia permitirá prever información a partir de los tipos de letra, títulos, fotos, esquemas, estructura y presentación, índice y subtítulos.

**Predicciones:** Se refiere a activar todos los conocimientos previos que sobre el contenido del texto. Tiene gran importancia la imaginación del lector porque a través de ella y de la percepción, podrá establecer expectativas sobre el texto.

**Tema:** Por medio de las estrategias anteriores, el lector debe detectar el tema del texto para identificar de qué trata de manera general el texto.

## 2) Lectura profunda o de búsqueda

Este tipo de lectura se puede realizar con todo el texto o con un apartado que interese profundizar. En ella se utiliza la capacidad de selección, ya que se busca y escoge información específica sobre el texto.

Las estrategias en la lectura profunda o de búsqueda son:

**Tópico:** Consiste en identificar de manera específica de qué nos habla el texto.

**Obtención de información específica:** Se refiere a rescatar del texto únicamente la información que nos interesa o que requerimos.

**Inferencia:** Consiste en comprender algún aspecto del texto, ya sea una palabra, una frase o un concepto, basándose en el contexto. Implica interpretar significados a partir de las pistas contextuales.

## 3. La lectura por placer

La lectura permite abrir caminos a muchos ámbitos de la vida, ayuda a tener una visión más amplia del mundo en el que se vive. Todo cuanto se lee influye en las actitudes y formas de pensar. Como dice Graves *la lectura permite una degustación del lenguaje... los autores usan el lenguaje de un modo que me hace desear leerlos en voz alta para sentir la presencia del autor escribiendo...* (En SEP, 2000: 77).

Con la lectura las personas se pueden transportar a mundos diferentes, sentir que están en lugares distintos, en épocas lejanas, en una palabra permite volar con la imaginación. Pero sólo se disfruta la lectura de un texto si hay interés en ella, si se encuentra relación con el mundo y si hace tener reacciones emocionales. Porque al leer se trabaja con sentimientos, no sólo con conocimientos.

La lectura sirve para compartir todo lo que se ha aprendido por medio de ella. En el momento que se socializa todo el aprendizaje se cumple con una de las funciones de la lectura. En la escuela primaria los niños deben tomar en cuenta que la lectura es una gran herramienta para encontrar respuesta a todos los cuestionamientos de

su vida y el mundo en que se desenvuelven. Por ello es importante que se les involucre en la selección de los materiales a leer, que sugieran temas que le gustaría tratar, que se les ofrezca el espacio necesario para que puedan compartir lo que leen con sus compañeros.

Por otra parte, hay que tener presente que los libros no tienen que imponerse, porque el libro es sólo parte de uno de los placeres que podemos disfrutar pero no el único. Leer no debe ser una exigencia que cause fastidio. La voluntad es un derecho activo a ejercer la libertad del modo que creamos más conveniente o más agradable. Cuando la voluntad de otros se impone es cuando deja de ser gustosa (Argüelles, 2011).

No se debe quedar sólo en dar buenas razones para leer a quienes aún no conocen este disfrute, porque nadie experimenta por otro. Más que razones hay que brindar la experiencia: compartir la lectura, favorecer y dar acceso a los libros. Tener el hábito de leer puede ser muy favorecedor si eso ayuda a pensar, si favorece a sentirse mejor, si enriquece espiritualmente o si hace sentirse más sensible ante el dolor de los demás.

Al respecto, Solé (1995) nos menciona que se debe enseñar el placer de leer en un tiempo y espacio programado en el que el estudiante lea para sí mismo, sin otra finalidad que la de sentir placer. Algunas de las actividades que se pueden hacer para acercar a los niños por el camino de la lectura por placer son:

- Comenzar el día de clases compartiendo un libro en pocos minutos sin hacer preguntas.
- Tener siempre a la vista algo que se esté leyendo, porque la lectura se contagia.
- Leer textos literarios, porque son los que actúan no solo sobre el intelecto, la memoria y la imaginación, sino sobre estrategias más profundas, como los instintos, los afectos y la intuición, y en consecuencia consolidan una inclinación más intensa hacia la lectura.

- Visitar una biblioteca pública haciendo de esta visita todo un acontecimiento, como si fuera un privilegio o una fiesta.

### **a. Fomento a la lectura**

El fomento de la lectura es una tarea distinta de la formación de la habilidad de leer o codificar, es más bien facilitar a otros el acercamiento a los textos a través de distintas actividades y estrategias para que ellos puedan encontrar por sí mismos el gusto por la lectura. Porque la lectura por placer es un descubrimiento personal que aparece en un tiempo determinado en la vida de los lectores cuando ya han tenido a su alcance diferentes experiencias con la lectura.

Un lector empieza cuando se le cuentan cosas desde niño, cuando se despierta su imaginación a través de historias con imágenes, cuando se le permite hablar de lo que le interesa, cuando se le admite que escoja el libro que quiera y en el orden que quiera (Chambers, 2006). Si desde pequeño el niño tiene esas primeras experiencias, entonces puede ocurrir ese hecho maravilloso que se llama leer por placer, por el simple gusto, por enriquecimiento personal.

En ese aspecto aparece el docente como facilitador en la formación de lectores, porque es quien debe adoptar todo tipo de estrategias y maneras para seducir con los libros, como objetos portadores de historias y de vida. Como dice Garrido (2014) siempre hace falta que alguien nos inicie, que nos contagie el gusto por leer y que lea con nosotros de distintas formas.

Pero no sólo contarles y leerles cosas, sino convertir eso que se cuenta y eso que se lee en un verdadero disfrute, porque tal vez la necesidad mayor de un lector cuando inicia es que alguien le demuestre que lo que hace es placentero. Entonces con ello es posible que descubra que leer tiene chiste y así le entusiasme leer.

### **b. Preparando el contexto**

Cuando el niño disfruta de la lectura seguirá leyendo. Lograr que los estudiantes amen la lectura y se interesen en ella, es alcanzar una meta después de haber

atravesado un camino lleno de agradables sorpresas, pero también de desafíos. La gran pregunta es cómo se llega a esto, pues para hacerlo, es necesario preparar el camino.

Lo primero es que en la escuela los niños cuenten con un espacio de lectura que los invite a leer. Algunas características que se deben tomar en cuenta para la preparación de ese ambiente de lectura (Chambers, 2013) son:

- La disposición de libros: deben ser accesibles y tener una colección diversa.
- La exhibición: en donde se deben tomar en cuenta la selección de libros, la notoriedad, un acomodo atractivo, la elección del lugar (luz, espacio libre) y que tengan un orden.
  - ✓ Debe existir un impacto inicial: que se presente como algo novedoso y tiene que tener cambios constantes.
  - ✓ Se debe tener en cuenta el mantenimiento: ver el desgaste cotidiano de los libros.
  - ✓ Disponibilidad: hay que tener ejemplares para préstamo.
  - ✓ Equipamientos y accesorios: es necesario ser creativo en el espacio donde se colocan los libros.
  - ✓ Hacer en distintos periodos exhibiciones grandes como ferias de libro.
- Áreas de Lectura: son espacios que se deben tener destinadas para leer, en donde se establezcan reglas que rescaten el valor de la lectura como una actividad esencial.
- Hojear: conocer el placer que produce hojear y tener la libertad de elección para escoger lo del agrado de los niños.
- Tiempo de lectura: destinar siempre un tiempo al acto de leer tomando en cuenta que:
  - ✓ Cada quien lee por sí mismo, a su propio ritmo.
  - ✓ Las lecturas pueden ser al azar.
  - ✓ El tiempo es independiente y puede ser por diferentes periodos.
  - ✓ Tener un espacio para la lectura en silencio.

- Siguiendo la pista: olvidar es parte de leer porque no se recuerda todo lo que se lee pero se pueden realizar actividades sencillas como:
  - ✓ Registro simple de lo que leemos.
  - ✓ Diario de lectura para recordar que libro se está leyendo, en qué momento de la vida y cuándo.

### **c. Conversar sobre lo que leo**

Esa riqueza del ambiente de lectura en el que viven los lectores debe estar relacionada con la riqueza de una conversación sobre lo que los estudiantes han leído. La idea de poder conversar acerca de lo que se lee es fundamental para la formación de lectores. Al respecto Argüelles (2011) y Chambers (2013) hablan de lo fundamental que son los espacios específicos que tienen los estudiantes para hablar sobre lo que leen.

No sólo es contarles y leerles cosas, sino convertir eso que se cuenta y eso que se lee en un tema de conversación. Hay que ayudar a los niños a hablar bien sobre los libros que han leído y también a escuchar bien. Si un niño puede contar lo que le contaron o lo que le leyeron o lo que él leyó con sus palabras, entonces hay que sentirse satisfecho de que comprendió hasta donde pudo.

La conversación como estrategia para la lectura juega un papel esencial siempre y cuando a los niños con anterioridad se les han proporcionado libros adecuados y bien elegidos, han experimentado la lectura en voz alta y han sido estimulados a platicar sobre lo que leen.

En una conversación el sentido de un texto se negocia y se construye. Para que eso se logre, en un primer momento se debe iniciar a los lectores para que puedan compartir dos tipos de entusiasmo: lo que les gusta y lo que no les gusta (Chambers, 2007). Después, en otro momento, se debe guiar para:

- Compartir los desconciertos: identificar las dificultades encontradas para entender el texto con preguntas como ¿qué quiso decir cuando...?, ¿entendiste la parte en donde...?

- Compartir las conexiones: descubrir los patrones, es decir, relaciones significativas entre elementos del lenguaje, motivos, sucesos, personas, símbolos, etc.

El docente debe formular el tipo de preguntas que ayude a los lectores a descubrir y a compartir su comprensión, al respecto Chambers (2007) plantea preguntas básicas para llevar a cabo una conversación literaria por medio de su propuesta “Dime...” (Ver Figura 22).

**Figura 22. Propuesta Dime...**

| PREGUNTAS BÁSICAS DE CONVERSACIÓN   | PREGUNTAS GENERALES  | PREGUNTAS ESPECIALES  |
|---|--|---|
| <p>¿hubo algo que te gustara en este libro?</p> <p>¿hubo algo que te disgustara?</p> <p>¿hubo algo que te desconcertara?</p> <p>¿notaste que hubiera algún patrón, alguna conexión?</p> | <p>¿has leído alguna otra historia como ésta?</p> <p>¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser?</p> <p>¿qué le dirían a sus amigos sobre este libro?</p> <p>¿cuántas historias diferentes encuentran en esta historia?</p> <p>¿hay algo de este libro que te haya pasado a ti?</p> <p>¿cuándo estabas leyendo, “viste” la historia sucediendo en tu imaginación?</p> | <p>¿en cuánto tiempo transcurrió la historia?</p> <p>¿qué personajes te parecieron más interesantes?</p> <p>¿quién cuenta la historia?</p> <p>¿sabes lo que los personajes pesaban y sentían?</p> |

Fuente: Elaboración realizada a partir de la propuesta Dime de Aidan Chambers (2007).

#### **d. Animación a la lectura**

Ser lector es jugar a veces con el lenguaje, es crear por medio de signos que forman relaciones simbólicas, Hay quienes prefieren lecturas técnicas y a quienes el leer novelas lo perciben como pérdida de tiempo, pero también existen lectores que a partir de los relatos de novelas y poemas descubren que existe en el ser humano una subjetividad tan grande que lo impulsa a crear y a fijarse nuevos objetivos en su vida.

La lectura como un diálogo demuestra que puede ser algo vivo, como una plática con el autor, solo que el autor se comunica con nosotros por medio de signos gráficos. Pero el libro y la lectura adquieren sentido cuando suscitan reflexiones, dudas, inquietudes, subversiones, gozo y desdicha, euforia o melancolía en quien lo

lee. Porque, como lo afirma Argüelles (2011) *al leer, nos leemos y adquirimos más conciencia de lo que somos; al leer, pensamos y sentimos lo que ya hacemos, de todos modos, sin libros* (p. 38).

La animación a la lectura es de las tareas más difíciles de llevar a cabo, porque no es tanto enseñar a leer sino contagiar el entusiasmo por la lectura y el amor a los libros y para eso no hay manuales. Es una acción pedagógica que busca crear vínculos entre un material de lectura y un individuo o un grupo social, para que uno y otro se apropie de la palabra escrita.

Dentro de la animación de la lectura encontramos a la oralidad como una experiencia cultural básica y como una estrategia de organización de la realidad sobre la que se fundan relaciones entrañables y proyectos de vida.

#### **e. La lectura en voz alta**

Una de las actividades que es indispensable en el fomento de la lectura es la que se hace en voz alta, porque con ello no sólo se acerca a los niños a los libros sino que se incrementa el conocimiento de palabras, la calidad de vocabulario y la comprensión de lectura.

La lectura por gusto se contagia con el ejemplo, leyendo en voz alta. Por lo que es fundamental leer en familia, en la escuela, en la biblioteca, en los lugares de trabajo, en una reunión. Hay que leer con la gente que uno quiere y aprecia, en voz alta, por el puro placer de hacerlo.

Como lo menciona Cecilia Beuchat (2013) la lectura en voz alta constituye uno de los pilares en todo proyecto lector ya que al surgir el gusto por escuchar invitamos también a leer no sólo lo que se ha escuchado sino también otro tipo de textos. Por eso leer en voz alta es una manera de compartir la lectura pero también de decirle al niño esto está fantástico, léelo.

Al facilitar la capacidad de comprensión por medio de la lectura en voz alta también se genera placer, el hecho de entender eleva el ánimo y la autoestima. Al

leerle a un niño en voz alta se está acondicionando su cerebro para que asocie la lectura con el disfrute y lo está invitando a que desarrolle por su cuenta esta actividad.

Antes de empezar a leer en voz alta (Beuchat, 2013), se tiene que pensar en aspectos como:

- ¿Esta lectura puede dar placer y alegría a los niños?
- ¿Está escrita en un lenguaje que pueden comprender?
- ¿Es imaginativa?
- ¿Es este un texto completo o una pobre adaptación?
- ¿Me produce alguna emoción que yo pueda proyectar?
- ¿La calidad de los textos y las ilustraciones son buenas?

Para iniciar con la lectura, hay que mostrar la carátula de lo que se va a leer. Si hay algo interesante que decir, si hay que contar algo sobre la vida del autor y sobre el ilustrador. Siempre es importante decir el nombre del autor como un reconocimiento a su obra. Luego se puede preguntar a los niños:

- ¿Les gusta el dibujo?
- ¿Les parece que el título que el autor le dio al libro corresponde con la ilustración de la carátula?
- ¿Pueden adivinar de qué se trata?

Durante la lectura es necesario:

- Dar a cada personaje una voz diferente, acompañándola con gestos si es del caso.
- Repetir el párrafo o la frase las veces que lo pidan los niños.
- Imponer mucha expresión a la lectura, brindándole a los niños una voz que tenga eco en su mente y les ayude a desarrollar su propia voz.

- En determinados momentos hay que interrumpir la lectura y hacer preguntas sencillas para ver si los niños entendieron y si están interesados en el relato.
- Leer historias escritas en un lenguaje natural y que contengan patrones familiares para los pequeños.
- Leer historias que puedan predecir e intentar leer solos.
- Hacer que el entusiasmo que se le pone a la lectura les ayude a aceptar o rechazar al personaje, a crear una respuesta emocional y a descubrir así que la literatura es una actividad que está conectada con la propia vida.
- Animarlos a intervenir en la lectura, preguntándoles: ¿qué cara debo poner cuando leo esta frase?, o ¿qué entonación es buena para decir: «Estoy triste o feliz»?

Hay que considerar el momento de lectura como un regalo (Garrido, 2004). Un momento para compartir y disfrutar juntos, por eso se sugiere:

- Leer en clase muchas rimas y poemas: el sonido fascina a los niños, les ejercita la memoria y les incentiva el amor por el lenguaje.
- Leer historias que los mismos niños recomiendan, o las que ellos llevan a clase.
- Hacer que el entusiasmo por el texto que lee sea genuino, para que se haga contagioso.

#### **f. Cuenta cuentos**

Los cuentos son aquellos tesoros que siempre consiguen hacernos ver la vida desde otra perspectiva: más mágica, más soportable, más bella. Contar cuentos es indispensable para que las personas se conviertan en lectores, no importa cuál sea su edad (Chambers,2013). Compartirlos con los niños es una excelente manera de establecer una buena relación con ellos.

El contar cuentos siempre lo asociamos con la infancia, pero también es una de las actividades que desencadenan con mayor intensidad la creatividad, la imaginación, la comunicación, la interculturalidad y la solidaridad, a cualquier edad.

En la animación a la lectura, el cuentacuentos toma un papel muy importante ya que los narradores orales deben facilitar el acercamiento a los libros contando cuentos. Por lo que resulta esencial la colaboración de las bibliotecas, los centros culturales y los responsables de educación para el ejercicio de esas actividades.

Como docentes es necesario ofrecer a nuestros niños espacios en los que puedan escuchar a un cuentacuentos, lo cual les permitirá que desarrollen su imaginación, ya sea invitando a personas externas o teniendo una buena preparación y práctica.

De todo lo visto sobre fomento a la lectura, lo más importante es cuidar que la lectura sea interesante: que responda a los intereses básicos del niño, porque la lectura voluntaria, la lectura por gusto, por placer, no se enseña como una lección, sino se transmite, se contagia como otros gustos.

Considerando todos los referentes teóricos y pedagógicos revisados sobre el fomento a la lectura se pudo realizar el diseño de la intervención que en el siguiente capítulo se presenta.

## **IV. EL DISEÑO DE UNA NUEVA AVENTURA**

En este capítulo se presenta el diseño de la intervención en el que se tomaron en cuenta las investigaciones consultadas y los aportes de diversos autores que hablan sobre el fomento a la lectura. Entre los autores que se retoman está Aidan Chambers (2007) con sus propuestas para la lectura compartida, Juan Domingo Argüelles (2011) con sus ideas para lograr leer por placer, Daniel Cassany (2002) con la utilización de microhabilidades de lectura, Isabel Solé (2005) con fomentar el gusto por la lectura y, Cecilia Beuchat (2013) y Felipe Garrido (2004) con la lectura en voz alta. Bajo estas ideas lo que se buscó fue dar solución a la problemática detectada con los estudiantes de 6° “A”.

Además en este capítulo se describe el contexto en el que se desarrolló la intervención y las características de los participantes, es decir, de los niños. Se muestra el procedimiento que se desarrolló con el proyecto de intervención indicando los propósitos, competencias e indicadores; y finalmente se explica el tipo de evaluación que se utilizó.

### **A. El contexto de la intervención**

El nombre de la escuela en la cual se llevó a cabo la intervención es la primaria “Lisandro Calderón” que se encuentra ubicada en la Ciudad de México, en la delegación Cuauhtémoc, en la colonia Peralvillo. Esta es una colonia que se caracteriza por encontrarse entre tres avenidas principales que son Circuito Interior, Misterios y Calzada de Guadalupe, calzadas de una fuerte afluencia vehicular. El estar entre tantas avenidas hace que los niños reciban periódicamente pláticas de educación vial.

Por otra parte, la colonia se distingue por tener un ambiente popular por las fiestas y peregrinaciones, pero también destaca por tener un alto índice de delincuencia, junto con las colonias aledañas, lo cual influye en las actitudes, lenguaje y comportamiento de los estudiantes.

El estudio socioeconómico me permitió conocer en qué medio viven y cómo se desenvuelven. En sus casas cuentan con todos los servicios y viven en departamentos pequeños. Los principales centros de interés de la zona son: la Basílica de Guadalupe, Zona de Hospitales, Plaza Lindavista, casas de cultura, teatros y deportivos.

### **1. La escuela “Lisandro Calderón”**

La Escuela Primaria “Lisandro Calderón”, es de Jornada Ampliada con un horario de 08:00 a 02:30 p.m. y ofrece a la población de niños actividades de Inglés y de Computación. Ha tenido prestigio y es preferida por los padres de familia debido al horario, a las actividades que se llevan a cabo, al ingreso de nuevos maestros y a las instalaciones.

La estructura de una escuela repercute notablemente en la disposición que los niños tengan para trabajar, por lo que siempre tiene que ser la más adecuada para que pueda darse un proceso de aprendizaje genuino. La escuela primaria “Lisandro Calderón” es muy grande, cuenta con cuatro niveles y comparte su edificio con la Secundaria Nocturna No. 122. El patio es muy amplio lo que permite un mejor trabajo en las actividades deportivas y mayor libertad a la hora del recreo, tiene muy pocas áreas verdes, tiene baño de maestros, de niños y niñas, un aula digital, una biblioteca, una bodega deportiva y la dirección. Dentro de la escuela se ubica la oficina de la Zona Escolar 118.

La plantilla de la escuela primaria “Lisandro Calderón” tenía un total de 13 docentes frente a grupo, de los cuales eran dos grupos de segundo a quinto grado y para sexto tres grupos. En la dirección se encontraba la Profra. Altagracia López Vázquez como directora de la escuela, con una secretaria y dos apoyos. También había dos maestras de Inglés y los tres Asistentes de Servicios al Plantel, encargados del aseo de la escuela.

## **2. Conocer al 6° A**

El salón de clases es un espacio muy importante para los niños pues es allí donde viven la mayor parte de sus experiencias. El grupo 6° “A” ocupaba el primer salón del tercer piso. La capacidad del salón era acorde para el número de estudiantes, por lo que tenían un espacio adecuado para desplazarse.

El salón se encontraba en buenas condiciones, con un equipo de enciclomedia, un pizarrón blanco y uno verde. Al fondo del salón se encontraban tres anaqueles en los cuales se apreciaban los libros de texto, la biblioteca de aula donde hay cobijas y almohadas para la hora de lectura.

El grupo 6° “A” estaba integrado por 22 niños, de los cuales 12 eran mujeres y 10 hombres. La mayoría de los estudiantes se encontraban en la edad escolar promedio (11-12 años) para sexto grado.

Las características de estos niños en cuanto a su personalidad correspondían a su edad, ya que sus intereses eran muy particulares pues les importaba mucho su aspecto físico y las relaciones que establecían con sus amigos y con personas del sexo opuesto.

Por otra parte, en cuanto al ritmo de trabajo del grupo era bueno, debido a que los niños eran entusiastas en las actividades académicas, sus padres o madres los apoyaban con el material que les solicitaban siempre y cuando no excediera sus posibilidades. Sin embargo no había apoyo para la revisión de sus tareas debido a que trabajaban todo el día y a que la mayoría eran familias monoparentales. Había algunos niños que estaban muy atrasados de acuerdo al grado escolar en el que se encontraban, les costaba trabajo concentrarse y cumplir con tareas asignadas.

## **3. El rol del docente en la intervención**

La práctica docente es esencialmente una práctica humana, en ella, el maestro como individuo es un referente fundamental. Desde la mirada de un Apoyo Técnico

Pedagógico se buscó siempre un acercamiento al ambiente escolar, porque el trabajo educativo siempre resulta complejo.

Ser Apoyo Técnico Pedagógico tiene sus dificultades y limitaciones pues no todo el tiempo se puede estar con los estudiantes. Al Apoyo Técnico Pedagógico le corresponde dar acompañamiento académico a varias escuelas. Por ello, se tuvo que solicitar el apoyo de la profesora titular del grupo, quien en todo momento brindó su ayuda, y permitió que se estableciera una constante comunicación.

Así, esta propuesta pedagógica basada en *Pedagogía por Proyectos* buscó que los niños vieran al docente como un facilitador de aprendizaje que les ayudara cuando tuvieran dudas o dificultades y al mismo tiempo vieran a sus compañeros como colaboradores con los cuales pudieran entablar una buena comunicación para ver a la lectura como un proceso agradable y un hecho que se puede compartir y confrontar.

## **B. Construyendo la Intervención pedagógica**

Con la propuesta de intervención se pretendía brindar a los estudiantes un espacio en el que ellos mismos descubrieran y construyeran sus conocimientos a través de la práctica, dando algunas orientaciones sobre el fomento a la lectura.

Por lo anterior y debido a que el grupo 6° “A” de la Escuela Primaria “Lisandro Calderón” presentaba problemas en relación con los hábitos de lectura, la intervención se llevó a cabo mediante un **taller de lectura** que aunque se explica cómo se tenía planeado, fue como una posibilidad de planeación que estuvo sujeta a cambios. Es importante señalar que el fin principal de este taller fue el fomento a la lectura de forma placentera.

### **1. Taller: “Caminemos por la lectura”**

El taller “Caminemos por la lectura” se presentó como un lugar de aprendizaje cooperativo en el que se desarrollaran actividades de animación y fomento a la lectura donde los estudiantes pudieran hablar y conversar a gusto sobre lo que leían.

Dada la condición de la función de Asesora Técnico Pedagógica se facilitó la forma de trabajo con esta modalidad. La finalidad de llevar a cabo un taller de lectura tuvo que ver también con la necesidad de los niños para ver y sentir un espacio diferente al cotidiano, en el que encontrarán las herramientas para compartir su experiencia con la lectura, además de disfrutarla.

### **a. Propósitos**

A continuación se presentan los propósitos que guiaron la ejecución de la intervención pedagógica

Que los estudiantes:

- Desarrollen estrategias de lectura basadas en un proyecto de acción, para fomentar la lectura por placer.
- Se desenvuelvan en espacios de lectura donde se emplee la interrogación de textos como herramienta para que compartan sus experiencias y vivencias al leer textos.
- Participen en conversaciones con sus compañeros, para decir lo que sienten al haber leído un libro elegido por ellos mismos.
- Distingan la lectura de libros en voz alta como un medio para contagiar el gusto por la lectura.

### **b. Competencias e indicadores**

En este apartado se presentan las competencias que se esperó desarrollar con los niños, y también para que fueran evaluadas como una revisión de su proceso de lectura. Cada competencia se muestra con sus indicadores los cuales fueron elaborados y elegidos a través de un análisis, considerando aspectos fundamentales del Perfil de Egreso de la Educación Básica, los propósitos generales de la Educación Básica, las competencias específicas y aprendizajes esperados de Educación Primaria y aspectos significativos de *Pedagogía por Proyectos*.

**Competencia 1:** Interpreta comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información, conocimiento y placer, y los comparte con sus compañeros.

**Indicadores:**

1. Reactiva sus conocimientos al hacer la representación de una lectura.
2. Busca información en libros de acuerdo a sus necesidades.
3. Obtiene información de los distintos tipos de texto que lee.
4. Usa diversas estrategias para comprender el texto que lee.

**Competencia 2:** Expresa la emoción que le produce un texto leído en voz alta.

**Indicadores:**

1. Participa durante la lectura de textos en voz alta.
2. Muestra interés al leer y escuchar un texto en voz alta.
3. Comparte con animosidad lo que ha leído con sus compañeros.
4. Realiza la metacognición sobre lo aprendido en la lectura.

**Competencia 3:** Valora críticamente los puntos de vista cuando alguien comparte su opinión sobre un libro que le gusta.

**Indicadores:**

1. Cuenta a sus compañeros sobre lo que ha leído incluyendo su opinión.
2. Escucha atentamente a sus compañeros cuando dan una opinión.
3. Es atento y respetuoso al escuchar las experiencias de sus compañeros sobre la recomendación de un libro.

**Competencia 4:** Realiza acciones para acercarse a la lectura de manera autónoma así como disfruta de textos de diversos géneros literarios.

**Indicadores:**

1. Se acerca a textos escritos espontáneamente.

2. Elige diferentes tipos de textos para ser leídos y comentados.
2. Elige diferentes tipos de textos para ser leídos y comentados.
3. Reconoce que todos los tipos de textos pueden ser disfrutados.
4. Utiliza su biblioteca de aula espontánea y cotidianamente.

## **2. Dinámica de trabajo**

En este diseño de la intervención se tomaron en cuenta las herramientas para que se pueda implementar una *Pedagogía por Proyectos* que son las seis fases del proyecto colectivo, y que fueron el referente para su realización.

En la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* basada en un enfoque constructivista, comunicativo y textual, el rol del docente consiste en favorecer los aprendizajes de los niños en su interacción con textos escritos a través de la lectura.

En esta dinámica de trabajo se precisa el papel que los niños y el docente asumirán en cada una de las fases del proyecto, elaborado por ellos mismos (Ver Figura 23).

Además, se tomaron en cuenta elementos que se basan en la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*, como la creación de condiciones facilitadoras. Se buscó que los aspectos a trabajar fueran acordes a las necesidades de los estudiantes, como:

- Crear condiciones facilitadoras para que los niños se adaptaran al trabajo en diferentes formas de acomodación del mobiliario, que la ubicación de sillas y mesas se prestara para que se trabajara la asamblea y el debate para la toma de decisiones.
- Como parte de la motivación para introducirlos a la lectura, trabajaran la presentación de diversos textos de lectura como poemas, frases de diferentes autores y escritos breves, para que sean comentados y compartidos.
- Para la exploración de cómo se encuentran antes de iniciar la intervención, retomar las preguntas de la encuesta de lectura aplicada en la etapa de diagnóstico para puntualizar los intereses y el contexto lector de los niños.

- Resaltar la presencia de múltiples textos, en múltiples formas y de múltiples formatos que les servirán como herramientas para el trabajo con *Pedagogía por Proyectos*.

Figura 23. Rol de docente y del estudiante en el proyecto

| FASE   | ROL DEL DOCENTE   | ROL DEL ESTUDIANTE  |
|--|---|---|
| I<br>Definición y<br>Planificación del<br>Proyecto de Acción.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Estimular a los niños para que realicen propuestas de trabajo.</li> <li>*Propiciar para que intercambien y respeten las ideas de otros compañeros.</li> <li>*Ayudar a tomar decisiones precisando ventajas y desventajas.</li> <li>*Registrar en papel bond la planificación del proyecto y el contrato.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Proponer ideas para la realización de un proyecto sobre lectura.</li> <li>*Argumentar sus puntos de vista y sugerencias de trabajo.</li> <li>*Opinar sobre las ideas propuestas de otros.</li> <li>*Tener la iniciativa de participar en las tareas.</li> </ul> |
| II<br>Explicación de los<br>contenidos de<br>aprendizaje y de las<br>competencias a<br>construir para todos y<br>cada uno. | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Dar a conocer los contenidos y competencias que guiarán el proyecto.</li> <li>*Ayudar a tomar en cuenta los contenidos y competencias en sus propuestas.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Conocer los contenidos y competencias a desarrollar.</li> <li>*Tomar en cuenta en la planificación del proyecto las competencias y contenidos.</li> </ul>   |
| III<br>Realización de las<br>tareas que han sido<br>definidas y<br>construcción<br>progresiva de los<br>aprendizajes.      | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Ayudar a conseguir material y textos propuestos.</li> <li>*Facilitar la organización del trabajo en grupos.</li> <li>*Apoyar en la resolución de conflictos.</li> <li>*Verificar plazos de cumplimiento de tareas.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Utilizar el material planificado.</li> <li>*Organizar con precisión el trabajo en grupo.</li> <li>*Leer los textos acordados.</li> <li>*Tomar en cuenta los contenidos y competencias.</li> </ul>   |
| IV<br>Realización final del<br>Proyecto de Acción,<br>socialización y<br>valorización bajo<br>distintas formas.            | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Animar a los estudiantes.</li> <li>*Apoyar con los problemas y deficiencias que se presenten.</li> <li>*Supervisar la realización del trabajo final.</li> <li>*Resaltar el trabajo de los niños.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Preparar las condiciones, materiales, textos y espacios.</li> <li>*Presentar sus trabajos.</li> <li>*Escuchar y valorar el trabajo de los demás.</li> </ul>   |
| V<br>Evaluación colectiva e<br>individual del Proyecto<br>de Acción.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Dirigir la evaluación.</li> <li>*Propiciar una retroalimentación.</li> <li>*Hacer notar los avances.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Reflexionar sobre los avances y errores que se presentaron.</li> <li>*Proponer mejoras para otro Proyecto.</li> </ul>   |
| VI<br>Evaluación Colectiva e<br>Individual de la<br>construcción de<br>competencias.                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Hacer notar los aprendizajes logrados.</li> <li>*Proporcionar instrumentos de evaluación para valorar los logros alcanzados.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Realización de una reflexión metacognitivamente.</li> <li>*Utilizar instrumento de evaluación para valorar los logros alcanzados.</li> </ul>  |

Fuente: Niños que construyen su poder de leer y escribir. Jolibert y Sraïki (2006: 50-51).

### 3. Una planeación para la intervención

Como una preparación que el docente debe de tener en mente se muestran las actividades que se pensaron se podrían plantear a los niños para la realización de un taller de lectura durante los periodos del 13 de febrero al 30 de marzo y del 16 de abril al 29 de junio del ciclo escolar 2011-2012. En cada semana se podían trabajar dos días, los lunes y viernes en un horario de 01:00 a 2:30 p.m.

Para la selección y organización de las actividades se tomaron en cuenta los intereses y necesidades del grupo a fin de trabajar con una variedad de textos que cumplieran distintas funciones con un trabajo basado en *Pedagogía por Proyectos*.

A continuación se presenta el esquema (Ver Figura 24) de lo que se tenía pensado trabajar con los estudiantes en cada una de las fases del proyecto colectivo, pero que estaba sujeto a cambios de acuerdo a lo que ellos mismos propusieran.

Figura 24. Diseño de la intervención

| <b>TALLER: CAMINEMOS POR LA LECTURA</b>   |  |
|---|--|
| <b>Fase I Definición y Planificación del Proyecto de Acción.</b>  |  |
| <b>Tareas</b>   | <b>Producción</b>  |
| <p>“Vamos a comenzar”:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pregunta abierta ¿Qué vamos hacer juntos en relación con la lectura?</li> <li>-Anotación en papel bond de las distintas propuestas.</li> <li>-Argumentación y selección de lo que quieren leer los niños.</li> <li>-Realización del proyecto de acción y asignación de un nombre y un logotipo.</li> <li>-Anotación en el contrato individual de las tareas, y compromisos individuales.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Propuestas, acuerdos.</li> <li>-Título del proyecto.</li> <li>-Proyecto de acción.</li> </ul>          |
| <b>Fase II: Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y cada uno.</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaboración de la planificación del proyecto tomando en cuenta las competencias e indicadores que se deben trabajar.</li> <li>-Precisión del proyecto colectivo incorporando el proyecto de acción realizado en las sesiones anteriores.</li> <li>-Definición de lo que se quiere lograr con el proyecto.</li> <li>-Precisión de los materiales y recursos que se van a utilizar.</li> <li>-Elección de las lecturas que se van a trabajar en el proyecto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Planificación del proyecto.</li> <li>-Listado de lecturas.</li> <li>-Listado de materiales.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <b>Fase III: Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Establecimiento de un calendario de actividades.</li> <li>-Organización de actividades para estimular la memoria.</li> <li>-Balance intermedio: ¿en qué punto estamos?, ¿qué es lo que ha sido realizado y qué nos queda por hacer?</li> <li>-Apoyo y ayuda especial a los estudiantes que así lo requieran.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Calendario.</li> <li>-Estrategias para memoria.</li> </ul> |
| <b>Fase IV: Realización final del Proyecto de Acción, socialización y valorización bajo distintas formas.</b>   |  |
| <p style="text-align: center;">“La función ha terminado”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentación de las actividades decididas por los propios niños como: presentación oral, exposición, recopilación de textos, montaje fotográfico comentado, espectáculo, entre otros.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividad final.</li> </ul>                                |
| <b>Fase V: Evaluación colectiva e individual del Proyecto de Acción.</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Síntesis y comentarios sobre lo que ha funcionado bien y no, y por qué.</li> <li>-Comparación de los objetivos iniciales con lo alcanzado.</li> <li>-Realización de propuestas para mejorar en los proyectos siguientes.</li> </ul>   |  |
| <b>Fase VI: Evaluación Colectiva e Individual de la construcción de competencias</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluación al final de cada sesión a través de todo el proceso y de acuerdo a los productos obtenidos.</li> <li>-Evaluación a través de una lista de cotejo.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lista de cotejo</li> </ul>                                 |

Fuente: Elaboración propia tomando en cuenta las fases del proyecto colectivo que propone Jolibert y Sraïki (2006).

#### 4. Evaluación

En esta intervención se busca la formación integral del estudiante que tiene que ver con el desarrollo de todas sus capacidades, por lo que los contenidos que se valoran son conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Desde una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje se hablará de una evaluación formativa que se centre en los procesos de aprendizaje para que como dice Antoni Zabala (2003) los estudiantes logren el mayor grado de competencias según sus posibilidades reales.

De acuerdo a Jolibert y Sraïki (2006) también se valorarán los conocimientos que posee un niño sobre sus propios recursos cognitivos y sobre su progresión de aprendizajes, además de atender los siguientes puntos:

- Identificar las dificultades colectivas e individuales.
- Conciliar un contrato individual con un proyecto colectivo.
- Desencadenar la actividad metacognitiva sistemática.
- Construir para cada niño una imagen de sí mismo.

El objetivo de la evaluación será llevar al niño a una reflexión metacognitiva sobre su forma de aprender y sobre la calidad de su trabajo, por lo que se tenía contemplado llevar un cuadro de seguimiento para hacer la valoración de cada uno de los niños (Ver Figura 25).

**Figura 25. Evaluación de competencias e indicadores**

| COMPETENCIA  | INDICADORES   | No. DE LISITA DE LOS ESTUDIANTES |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|--|---|----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|  |   | 1                                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
| <b>Interpreta comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información, conocimiento y placer, y los comparte con sus compañeros.</b> | Reactiva sus conocimientos al hacer la representación de una lectura.                                     |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|  | Busca información en libros de acuerdo a sus necesidades.   |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|  | Obtiene información de los distintos tipos de texto que lee.  |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|  | Usa diversas estrategias para comprender el texto que lee.  |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| <b>Expresa la emoción que le produce un texto leído en voz alta.</b>   | Participa durante la lectura de textos en voz alta.   |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|  | Muestra interés al leer y escuchar un texto en voz alta.  |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|  | Comparte con animosidad lo que ha leído con sus compañeros.   |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|  | Realiza la metacognición sobre lo aprendido en la lectura.  |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| <b>Valora críticamente los puntos de vista cuando alguien comparte su opinión sobre un libro que le gusta.</b>   | Cuenta a sus compañeros sobre lo que ha leído incluyendo su opinión.                                      |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|  | Escucha atentamente a sus compañeros cuando dan una opinión.  |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|  | Es atento y respetuoso al escuchar las experiencias de sus compañeros sobre la recomendación de un libro. |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| <b>Realiza acciones para acercarse a la lectura de manera autónoma así como disfruta de textos de diversos géneros literarios.</b>                                   | Se acerca a textos escritos espontáneamente.  |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|  | Elige diferentes tipos de textos para ser leídos y comentados.  |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|  | Reconoce que todos los tipos de textos pueden ser disfrutados.  |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|  | Utiliza su biblioteca de aula espontánea y cotidianamente.  |                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |

Indicar si se manifiesta:  
 Siempre     Algunas veces     Nunca

Fuente: Elaboración propia con base al Plan de estudios (SEP, 2011) y al Programa de sexto grado de primaria (SEP, 2011).

Este diseño de la intervención muestra que se contaba con un referente para poder iniciar con el trabajo de fomento a la lectura, sin embargo los resultados con las aportaciones y decisiones de los niños fueron otra cosa, lo cual se muestra en el informe biográfico-narrativo en el siguiente capítulo.



## **V. LO QUE CONSTRUIMOS JUNTOS**

En este capítulo se presenta el informe biográfico-narrativo que muestra a través de la vivencia misma la producción de conocimiento logrado: el relato, con la propia resignificación de la práctica docente, donde la participación de los niños fue fundamental para fomentar el gusto por la lectura.

En la segunda parte, se muestra un informe general con los resultados obtenidos y que afianza lo expresado en los episodios. Esto refleja que en comparación con el diseño de la intervención varios aspectos se modificaron pues fueron los estudiantes los que crearon los proyectos.

### **A. Tejiendo vivencias**

En este apartado se muestra el relato que surge de las experiencias que se vivieron al llevar a cabo la intervención pedagógica. La resignificación de la práctica docente en torno al fomento a la lectura, es la producción de estas líneas. En ellas también manifiesto los sentimientos, acontecimientos y situaciones vividas al desarrollar esta propuesta.

#### **Episodio 1. Descubrir la lectura: miedos y obstáculos**

Aulas, bancas, pizarrones, gises, castigos y premios, son palabras que estallan en mi mente al evocar los recuerdos de los días de mi infancia. Conservo esas intermitentes memorias de lo que viví en las escuelas al lado de mi madre y su pasión por la educación. Está profesión sin duda se la debo a ella.

Mi madre una mujer fuerte, enérgica y tiene la gran virtud de que le gusten los libros. Esos objetos diminutos que en esos momentos no imaginaba lo que pudieran contener y que poco a poco fueron apareciendo junto a mí como relámpagos con luminosas letras. La mayoría de imágenes de aquellos años, se desvanecen como polvo, otras saltan sin temor a ser nuevamente vividas, como en las que pasé revisando libros llenos de historias sorprendentes.

Un cuento de galletas mágicas, un enorme librero con la colección de libros, cuentos clásicos que aparecían cada noche antes de dormir, palabras de historias que retumban incesantes y la alegría de empezar una aventura nueva cada día, esos son los remolinos de escenas de las que nunca me he despegado.

Siempre tuve en mis manos libros que consultar o enciclopedias que apoyaran mis tareas durante la primaria, aunque fuera de eso me parece que no tuve un real acercamiento con la lectura, al contrario estaba sumergida en la repetición de palabras, de copias textuales de textos inmensos que había que pasar del libro de texto al cuaderno. Por ello mi único refugio era sumergirme en mi diario personal donde podía expresar lo que yo pensaba sin temor a ser juzgada, luego lo interesante era leerlo y revivir lo que me había pasado imaginándome que podía cambiar los finales tristes de un día o que podía repetir las alegrías ya vividas.

Cuando quiero desenterrar mis recuerdos lectores más reveladores, en mi mente empiezan a girar de forma constante un remolino de ideas de los tiempos de secundaria. Una etapa significativa para muchos, que nos deja siempre la huella de un gran amor. Para mí un amor a las letras, a los libros, a las novelas y a los poemas, del que en aquellos días no era ni siquiera consiente. Sin embargo, con el paso de los años aprendería que en gran medida lo que había experimentado en esos años formaría mi historia lectora.

Una mañana de aquellos días desperté tan angustiada porque aún tintineaban en mí aquellas letras que no me había aprendido. El profesor Isidro bien claro había dicho *–El poema “El cuervo” se recita mañana de forma individual, eso y el análisis del libro valen su calificación del bimestre.* Tan sólo unas horas antes estaba “al filo de una lúgubre media noche, mientras débil y cansada, en tristes reflexiones embebida” para mí también se había oído de súbito un golpe que en este caso era la alarma que anunciaba lo inaplazable. Ese sólo sería un ambicioso comienzo para conocer nuevos autores de fantásticas historias, que lentamente cobrarían sentido al remover en mí sensaciones e ideas para transportarme a lugares y épocas distintas.

El Profesor Isidro sería el culpable de las dolorosas imágenes de desvelo que hasta el momento tengo en mente. Hoy gracias a la maestría y sumergida en este ámbito de la lectura, sé que quizá la forma en la que nos acercaba a los libros no era la más adecuada ya que cada quien leía y memorizaba poemas como podía. Eso sucede con muchos, puede ser a la fuerza, pero tener a su disposición algunos libros es una manera de acercamiento a la lectura, quizá no la mejor.

Conmigo siempre revolotean envolventes recuerdos de las “Batallas en el desierto”, “La rebelión en la granja”, “En las montañas de la locura” y “Pedro Páramo”, historias que he vuelto a leer en diferentes episodios de la vida, pero sin duda el mejor sabor me lo dejó la primera lectura de secundaria. Poemas como “El cadáver prestado” y “Los amorosos” retumban incesantes hasta hoy. Sin querer estas lecturas me fueron llevando a un mundo inimaginable.

Luego me envolví en lecturas filosóficas, durante el bachillerato pedagógico, que me hicieron pensar en cosas diferentes, en ver el mundo de otra forma, en tratar de ir más allá de lo que vivía a diario y hasta en querer cambiar al mundo. ¡A qué cosas puede hacer la lectura con nosotros!

Por aquellos días también conocí la narrativa de Marío Vargas Llosa quien me hizo pasar una experiencia indescriptible cuando leí “La ciudad y los perros”, viví ese libro como si estuviera allí y fue que entendí porque un lector no es capaz de soltar un libro durante toda la noche. Un libro te puede agarrar para no soltarte jamás.

Años más tarde, todo lo experimentado con los libros se reforzaría con lo que conocí y aprendí en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)<sup>1</sup>, la institución de la cual soy orgullosamente egresada. Fue como haber regresado en el tiempo, acercándome a la lectura de forma placentera.

Viví grandes momentos en las emblemáticas aulas de esta histórica escuela, en la que encontré a maestros sumamente preparados que entregan el alma por la

---

<sup>1</sup> Es la principal escuela formadora de docentes de la Ciudad de México. Llamada en un inicio Escuela Normal para profesores de Instrucción Primaria, al cumplir sus cien años se le agregó el nombre de benemérita.

enseñanza, que tienen puestos sus ideales y esperanzas en las nuevas generaciones.

Sin embargo, esta vez mis vivencias lectoras fueron diferentes porque ahora ya no sólo era conocer más libros sino transmitir ese gusto por la lectura a los niños a través de diversas estrategias.

Lo más significativo de esta etapa de mi vida fue que mi agrado por la lectura se fortaleció aún más porque me envolví en un sin número de actividades relacionadas con la enseñanza de la lengua, participando en círculos de lectura, en representaciones de libros, escribiendo historias para compartir que suscitaban sentimientos encontrados.

Escuchar esas fascinantes historias escritas por nosotros mismos me remonta a la clase de Español con mis compañeros leyendo sus relatos, esplendorosos, radiantes y encantados de leer un pedazo de sus vidas. Sus palabras siempre resonaban en mi mente porque los escritos nos transmitían a todos lo que quien escribía había sentido en ese instante. Por aquellas veces inolvidables de sentimiento normalista, escuchar las creaciones literarias de “El Recreo”, “Los recuerdos de la infancia” y “Poemas de amor”; ocasionaron que más de una lágrima se dibujara en nuestro rostro.

Así, la lectura sin darme cuenta me marcó, a largo de toda mi vida, porque de una u otra forma siempre estuvo presente, hoy lo puedo reconocer en este escrito. Por eso para el documento recepcional que se entrega para la titulación en la BENM trabajé un proyecto de lectura que tuvo como propósito desarrollar la comprensión lectora y con lo que sin pensarlo en ese momento, también trabajé el gusto por la lectura. Esta experiencia me dejó grandes aprendizajes y pude ver como los niños disfrutaron de textos con el trabajo de diferentes estrategias.

La idea de trabajar con la lectura nunca se despejó de mi mente así que después de terminar mis estudios en la BENM e ingresar al mundo laboral continué fomentando la lectura a través de la utilización de diversas estrategias de lectura con

los niños. Pero no todo fue bueno, porque me enfrenté a situaciones de la vida real que en la normal no aprendes.

El primer reto para afrontar fue trabajar con un grupo de 2° de la escuela “Gabino Barreda” del emblemático Centro Histórico en la Ciudad de México, donde todavía algunos niños no tenían consolidado su proceso de lecto-escritura. La población de niños era de una situación económica baja, provenientes de otros estados, muchos hablaban otra lengua y tenían que trabajar en el comercio para ayudar a sus padres. En esos tiempos tuve que investigar una metodología adecuada para que aprendieran a leer y escribir, cayendo muchas veces en la repetición de sílabas, pero nunca dejando de lado el acercamiento a los libros.

Me invadía el pánico de pensar que esos niños no aprenderían a leer y a escribir. Cuanto me hubiera servido lo que con el paso del tiempo aprendí sobre la enseñanza de lengua. Aunque los resultados al finalizar el ciclo escolar fueron en general satisfactorios, hubo un niño Erick que no pudo superar diversos obstáculos y no aprendió a leer y a escribir, por lo que tuvo que repetir el año. Muchas veces pienso que pude haber hecho más por él, pero el tiempo no regresa y su situación familiar no fue de mucha ayuda.

Luego de pasar esa difícil situación tuve grupos de niños de niveles superiores con los que me agradaba trabajar, sobre todo porque juntos pudimos realizar grandes proyectos con el fin de acercarlos a diversos tipos de texto.

Más tarde una decisión cambió el rumbo de mi camino, las circunstancias me llevaron a la función en la cual hoy me encuentro desempeñando como Asesora Técnica Pedagógica. Luego de tres años de servicio en mi primera escuela me ofrecieron cambiarme a un Sector Escolar y acepté, aunque esto significaba alejarme un poco de la vida escolar con los niños, pero uno sabe que no puede arrepentirse de las decisiones tomadas en la vida.

La vida en el Sector Escolar me ayudó a tener aprendizajes de diversa índole y tener una visión de la vida en las escuelas mucho más amplia de lo que conocía. En

esos días el tiempo me permitía leer los libros de mi agrado, por lo que me fui adentrando en historias fascinantes y descubrí que los libros logran modificar la vida de las personas, tienen un poder inexplicable.

Más tarde tomé la decisión de seguir estudiando, sin pensar que los estudios de Pedagogía que iniciaría en aquellos momentos serían los que años después me llevarían a estudiar en la Universidad Pedagógica Nacional UPN 094. Es que hay cosas que se hacen y que se constituyen en el antecedente de otras. Eso pasó con el posgrado en Pedagogía que realicé en el Instituto Nacional de Actualización y Capacitación Educativa (INACE) y del cual surgió como producto, el anteproyecto que presenté para el concurso de selección del posgrado de la UPN. Trabajar el fomento de la lectura con lo que los niños quisieran, definió el tema de la intervención pedagógica que solicitaba la Maestría en Educación Básica “MEB” como nosotros le nombrábamos por ahorro lingüístico.

- **Constante de aprendizajes**

Fue una emoción desbordante la que sentí cuando supe que existía una maestría con la especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria en la UPN. Me veo pensativa y nerviosa tramando cuál sería el plan para ingresar, qué requisitos había que cubrir y si me podría acomodar por el horario de mi trabajo. Pensé que era el momento de continuar con mi aventura por el mundo de la lectura y de continuar degustando las maravillas del lenguaje.

Ahora mismo pienso en el poder que tienen las palabras de evocar imágenes, pues al escribir estas líneas vienen a mi mente tantos sentimientos y emociones de lo que viví; como el entusiasmo, alegría y melancolía que sentí al haber sido aceptada en la maestría de la UPN 094. Aquel día sentada en la computadora de mí casa se removieron tantas cosas: dudas, inquietudes y temores. Sin imaginármelo en esos instantes, aquello sólo era el comienzo de lo que sería una experiencia llena de aprendizajes.

En esos primeros momentos no imaginaba que esta travesía estaría llena de confusiones y lágrimas, que poco a poco me hicieron aprender y entender de otra forma el papel del docente en la enseñanza de la lengua.

Los primeros momentos en la Unidad UPN 094 fueron difíciles. Recuerdo que cada día era un nuevo logro, porque como todo grupo que inicia nos estábamos adaptando, la exigencia era bastante y mi horario no coincidía con el de la escuela. Llegué a pensar que pronto abandonarían mis estudios porque para iniciar con una intervención se necesitaba tener grupo, requisito con el cual yo no contaba. Por eso en un momento pensé que todo se venía abajo y que no llegaría a concluir este posgrado.

Poco a poco la permanencia en el grupo de la maestría se convirtió en una constante construcción de conocimiento. Desde el inicio fue una gran incertidumbre pensar qué significaba esa propuesta de la que jamás había escuchado: "*Pedagogía por Proyectos*", los maestros hablaban de ella y yo imaginaba que en esta propuesta no había nada del otro mundo, porque sólo sería trabajar con proyectos.

En la segunda especialidad fue que empezamos a conocer con mayor acercamiento "*Pedagogía por Proyectos*". Entonces los miedos y frustraciones aparecieron. La maestra especialista en el área tenía un alto nivel de exigencia, habría que leer bastante con cada maestro, entregar trabajos y avanzar en lo que sería nuestra propuesta de intervención. Eran noches sin dormir para poder terminar los trabajos.

Muchas veces las lágrimas rodaron por mi rostro del trayecto de mi trabajo o de mi casa a la escuela, porque los resultados no eran los esperados. El tiempo nuevamente no alcanzaba, los horarios no coincidían y además no tenía grupo. Ahora analizando mis vivencias con *Pedagogía por Proyectos* pienso que las cosas se fueron dando de algún modo para que esta experiencia fuera significativa.

Aunque resolví mi situación de tener un grupo, pues elegí intervenir con un grupo de niños de una de las escuelas de la Zona Escolar 118 donde trabajaba. Las dudas

me seguían acechando, pues no estaba muy convencida de que fuera a funcionar y dar buenos resultados. Pero a pesar de los obstáculos y de lo que pasé para poder terminar mi intervención con un grupo de sexto grado, lo que aprendí me sirvió para analizar aciertos, dificultades y cosas que se pueden mejorar.

Por otro lado también reconozco que mi acercamiento a la lectura durante mi estancia en la maestría fue inimaginable, todo lo significativo que viví sería difícil plasmarlo en tan pocas líneas. Fueron los docentes de la especialidad en lengua los que me hicieron conocer de forma personal a autores como Carlos Lomas y Amparo Tussón, en mi querida escuela normal y en la colorida Oaxaca durante el encuentro de Lengua. Además hubo autores que enriquecieron los caminos que la lectura suele tener como Casanny y Aidan Cahmbers con estrategias para acercar a los estudiantes a la lectura.

Mis días en el posgrado también encierran momentos insólitos en los cuales pusimos en práctica lo aprendido en eventos como los coloquios y las visitas a estados como Oaxaca y Veracruz, en los que estaba presente la lectura de relatos escritos por profesores que contaban sus experiencias. Con la evocación de esos recuerdos se me enchina la piel, parece que escucho a los docentes haciendo vibrar las paredes al leer sus propios escritos de experiencias que pasaron en condiciones inconcebibles.

Hoy que he terminado mis estudios, puedo reconocer que el camino andado fue una constante de aprendizajes, que me enfrenté a grandes dificultades pero al final los resultados están llenos de aprendizajes. La realización y organización de esta tesis ha significado descubrir lo que soy y lo que ha hecho de mí la lectura.

- **El inicio de lo desconocido**

Mucho tiempo estuve pensando donde iniciar mi intervención. ¿Será lo más conveniente trabajar con los directivos y docentes de la Zona Escolar?— me preguntaba.

Esta idea estaba presente a cada minuto y llenaba mi mente de confusión. Pensaba si sería significativo para los docentes conocer *Pedagogía por Proyectos*.

—*Quizá a algunos les interese conocer algo diferente, pero otros lo tomarán como algo más que nunca se verá reflejado en su práctica educativa.* —me decía a mí misma.

Por eso, durante alguna de mis noches de insomnio pensé que lo que yo quería era tener impacto con los niños, donde realmente se consolidan los proyectos y tienen su trascendencia. Pero esto no sería tan fácil pues sabía que esta propuesta implicaría también un cambio en las representaciones que tiene el docente acerca de la noción de educabilidad de los niños y de lo que es el aprendizaje<sup>2</sup>, cosa que quizá apenas estaba empezando a reconocer.

Al otro día me decidí por el trabajo con los niños, por lo que platicué con mi supervisora escolar para explicarle que quería realizar un proyecto de intervención para lo cual necesitaba la asignación de un grupo. Al escuchar de lo que se trataba, se mostró interesada y me dijo que podía trabajar muy bien con el sexto grado de la Profra. Citlali, que pertenecía a una de las escuelas primarias de la Zona Escolar 118: la “Lisandro Calderón” que se encuentra en la Ciudad de México, en la colonia Peralvillo de la Delegación Cuauhtémoc.

Por fin el sendero del camino se iluminaba. Mis primeros pasos para iniciar esta aventura fueron entrevistarme con la profesora Citlali quien era una maestra comprometida, responsable y de trabajo. Al compartirle mis ideas quedó encantada y mencionó que ella pondría todo de su parte para que la propuesta diera los mejores resultados.

Un frío 9 de noviembre conocí al grupo, para saber cómo había sido hasta el momento su acercamiento con la lectura. Me presenté con ellos, les comenté que

---

<sup>2</sup> Jolibert y Sraiki (2006). Niños que construyen su poder de leer y escribir, Pág. 25. Pedagogía por Proyectos también implica cambios en las concepciones y las expectativas del docente para apoyar a los niños con formas de andamiaje adaptadas, revisando situaciones, progresiones y herramientas para hacerlos avanzar.

íbamos a trabajar un proyecto en el que juntos decidiríamos qué hacer con la lectura. Ese era mi objetivo inicial, rescatar el sentido de iniciativa y responsabilidad<sup>3</sup> de los chicos porque sabía que dentro de ellos las ideas eran un torbellino lleno de opiniones y experiencias, esperando a ser compartidas.

La idea de trabajar un proyecto que involucraba sus puntos de vista les generó bastante emoción, lo cual me hizo recordar que los niños deben sentirse motivados para aprender, que mejor que con algo que a ellos les guste. Con ello, fue que tuvo sentido la importancia que Jolibert y Jacob le dan al poder de decisión de los niños para realizar un proyecto de lo que ellos quieren, ya que de esta forma las actividades adquieren significado porque responden a sus necesidades y porque han sido planificadas por ellos<sup>4</sup>.

Los niños participaban con entusiasmo:

—*¿Vamos a trabajar un taller de lectura?*—preguntó Antonio. Francisco contagioso de la alegría expresó:

—*¿Podemos escoger los libros para leer?* A lo que Mabel añadió:

—*¿Nos va a tomar la velocidad lectora?*

Quedé asombrada con estos cuestionamientos, pero también noté algunas dudas de acuerdo a la forma que trabajaban la lectura, sin saborearla. Pero a pesar de verla de forma técnica mostraban interés.

Más tarde pensé en lo contradictorio que resultaba que la supervisión a la que yo pertenezco, encargada de tomar la velocidad lectora, ahora viniera con una propuesta diferente. Lo que era claro era llevarlos a vivir un encuentro distinto con la lectura, olvidando aquellas prácticas tradicionales que habían tenido. Porque para que los niños rescaten el placer de la lectura *se necesita percibir la lectura como un*

---

<sup>3</sup> (Ibídem, Pág. 28). Es necesario ver a los niños como sujetos de su propia formación en lugar de considerarlos como objetos de enseñanza.

<sup>4</sup> Jolibert, J. y Jacob, J. (2012). Interrogar y producir textos auténticos. Pág. 38.

*reto interesante, algo que los desafía y deben darse cuenta que aprender a leer es interesante y divertido.*<sup>5</sup>

Así, empezó esta travesía, nos organizamos para crear las condiciones adecuadas para tener un espacio diferente durante el taller por lo que poco a poco fuimos reorganizando la forma de colocar el mobiliario, al principio fue difícil sacarlos de la acomodación por filas, pero con el tiempo encontraron la utilidad de acomodarse por equipos, en semicírculo o en dos filas viéndose de frente.

El primer acercamiento real con los libros fue organizar la biblioteca de aula, realizaron su propia clasificación de acuerdo a la que ellos habían manipulado y explorado de lo que se encontraba en el salón. Acordaron tener un representante de biblioteca que se encargaría del préstamo de libros. Además decidimos sacar provecho a las cobijas y almohadas olvidadas que tenían en sus anaqueles para ser utilizadas en un tiempo acordado para leer lo que ellos desearan.

Algunos días de la semana los destinamos para leer poesía, otros para leer libros de su agrado que ellos mismos elegían y que más tarde comentábamos en conversaciones guiadas para rescatar la esencia de los textos.

## **Episodio 2. Un encuentro de risa con la lectura**

Cierto día me encontré recordando todo lo que hasta entonces había vivido. El tiempo había pasado rápidamente y ahora me esperaba el comienzo de este nuevo proyecto.

El inicio de ese día parecía tan cotidiano, los niños entraban a sus salones apresurados por el ruido ensordecedor del timbre, ellos apresurados caminaban, todo eran tan igual... Mi trabajo en la Zona Escolar 118 como Asesora Técnica Pedagógica iniciaba con el papeleo tradicional y las actividades diarias en las escuelas, pero los miedos y la incertidumbre se hicieron presentes, porque el comienzo de algo nuevo representa angustia.

---

<sup>5</sup> Solé, (1995). El placer de leer. Pág. 5

Recordé las preguntas y dudas que habían estado rondando por mi cabeza desde hace unos días: ¿Cómo plantear la pregunta para trabajar con la lectura?, ¿A dónde llegaría con lo que ellos decidieran hacer? Todo parecía tan arriesgado.

— *No debe ser tan difícil así como lo plantean Jolibert y Sraïki en los resultados de su propuesta didáctica Pedagogía por Proyectos*<sup>6</sup>— me decía a mí misma. Los niños bailoteaban en mi cabeza, imaginaba que estaban frente a mí, y yo nerviosa e impaciente. Esa situación me hacía aplazar mi encuentro, en lugar de pensar que esto podía ser un cambio.

Ahora ya no podía detener más el tiempo, así que me dirigí hacia el salón que se encontraba en el tercer piso, donde ya me esperaban. Mientras caminaba todos los recuerdos vinieron a mi mente. Hace tan solo unos meses había tenido mi primer encuentro con los chicos. Quien imaginaría que el inicio de esta aventura representaría un cambio en mi labor docente.

—*Los niños la están esperando*—me dijo la maestra Citlali

Al entrar al salón, vi que todos los niños se mostraban impacientes por saber lo que les diría, porque para ellos mi forma de trabajo era también algo nuevo.

Luego, sin pensarlo más, planteé la pregunta generadora<sup>7</sup> que durante tanto tiempo estuve pensando cómo hacer:



Foto1: Inicio del proyecto.

—*¿Qué quieren que hagamos juntos con la lectura?*— pregunté.

---

<sup>6</sup> Es una estrategia formativa que apunta a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias, la cual está explicada en el libro de Jolibert y Sraïki (2006) en Niños que construyen su poder de leer y escribir, Pág. 29.

<sup>7</sup> Es una pregunta abierta con la que se inicia un proyecto en la práctica del aula para proponer y discutir ideas de actividades significativas que los niños desean realizar. Jolibert y Jacob (2012) explican la importancia de este cuestionamiento en el libro: Interrogar y producir textos auténticos, Pág. 37.

Tenía claro que con este cuestionamiento invitaría a los chicos a vivenciar la experiencia de esta estrategia pedagógica, que permite que tomen sus propias decisiones y con ello se estimula el asumir responsabilidades.

Con esto surgió la lluvia de ideas de los temas sobre los que querían leer.



Parecía que habían esperado este momento. El salón se llenó de manos levantadas, muchos niños querían decir su propuesta y era el momento para expresar lo que pensaban. De esta forma pude sentir en vivo y no sólo en teoría los principios de PpP: la democracia y la vida cooperativa.<sup>8</sup>

—*¡Yo quiero leer sobre fantasmas!*—dijo Francisco

—*¡Sobre algo que nos haga reír!*—mencionó el resto del grupo.

—*¡Sí!, ¡Sí! ¡Sobre chistes!*—dijeron Jesús y Aldo al unísono.

Y allí estaba Monserrat, aquella niña atenta que destacaba debido a su aprovechamiento escolar, esperando decir su propuesta:

—*A mí me gustaría leer sobre historias de amor*—comentó

—*Yo quiero leer poemas*—agregó Pablo con tranquilidad, quien constantemente estaba escribiendo en su cuaderno pensamientos y frases de amor.

—*¡No! ¡Hay que leer sobre risa porque así podemos buscar colmos!*—comentó Marco con gusto.

Me encantó oírlos tan convincentes, fue algo que me trajo a la mente como los chicos movilizan todas sus experiencias, ideas y energía para construir con otros

---

<sup>8</sup> (Ibíd., Pág. 53). En el marco de esta propuesta pedagógica toma relevancia lo que los estudiantes proponen, discuten, argumentan, relacionan y cotejan, antes de poner en marcha las acciones que llevarán a la práctica.

aprendizajes. Porque ellos aprenden dialogando, interactuando y confrontando con los demás.

Me detuve a reflexionar cómo una sola pregunta puede tener tanto sentido para iniciar una actividad, quiere decir que como afirma Jolibert y Jacob, el grupo puede ser capaz de aportar al proceso de aprendizaje sus experiencias y vivencias propias para construir su propio proyecto.



Foto 3: Construyendo juntos el Proyecto de Acción.

Entonces les pregunté:

—¿Qué podemos hacer ahora para saber qué vamos a empezar a leer?

—Hay que anotar las ideas en el pizarrón—sugirieron algunos niños.

—¡Hay que votar!—escuché de los demás.

Yo esperando a que llegara ese momento iba preparada con algunas láminas para que se llenaran de tantas ideas. Jesús y Mabel se levantaron a ayudarme a colocarlas sobre el pizarrón para poder anotar los temas propuestos. En un instante la lista estaba llena: cuentos de terror, leyendas, rimas, poemas, aventuras, adivinanzas, risa, amor y fantasía.

—Ahora sería bueno votar y el tema que tenga mayor número de votos es con el que iniciaremos – comentó Francisco.

Entre el alboroto y la emoción las diferencias y reclamos no se hicieron esperar ya que algunos habían votado dos veces y otros aún estaban indecisos. Esto me sirvió para darme cuenta que a través de una comunicación oral auténtica los niños van

aprendiendo la importancia del respeto a la opinión del otro y el derecho a ser escuchado<sup>9</sup>.



**Foto 4: Algunos niños argumentan sobre la elección de su tema.**

Les propuse que cada uno argumentara el porqué de la elección de su tema porque esto les permitiría convencer a sus compañeros. Sin darnos cuenta esto fue una forma de lograr la toma de decisiones de manera colectiva<sup>10</sup>, porque los chicos tomaban la palabra, empezaban a fundamentar su punto de vista cuando ya habían reflexionado de forma individual antes de proponer y discutir con los demás.

—*¡Si leemos algo chistoso nos podremos alegrar el día!*—participó Marco.

—*¡A mí me gustaría leer sobre leyendas de terror porque hacen que nos de miedo y son muy interesantes!*—dijo decidida Minerva.

—*Yo quiero una historia o cuento de amor porque hay libros de la biblioteca muy buenos que nos hacen imaginarnos a los personajes*—dijo Monserrat.

—*Yo quiero traer colmos para decir a mis compañeros, porque son graciosos*—dijo Francisco.

—*¡Sí! ¡Hay que leer sobre la risa para estar siempre contentos!*—mencionaron otros compañeros, quienes apoyaron a Francisco.

—*Hablar de la risa nos ayudará a buscar otro tipo de libros y cosas diferentes a las que siempre se leen*—afirmó Enrique.

---

<sup>9</sup> Ídem.

<sup>10</sup> Jolibert y Jacob (2012), explican que en las interrelaciones hay una dimensión afectiva y una dimensión de poder compartido en esta última hay toma de decisiones que resultan de una negociación y de un consenso que queda registrado en un contrato individual y colectivo.

¿Qué habrá para leer sobre la risa?—pensé, mientras observaba que votaban y que entre el grupo comentaban el porqué de su decisión.

Entonces vino a mi mente Isabel Solé cuando nos dice que la lectura también es un instrumento para el ocio y la diversión, una herramienta que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados.

Una vez mencionados sus argumentos acordamos leer sobre la risa. Lo que faltaba ahora era aclarar ¿qué de la risa podíamos trabajar? Era hora de organizar nuestra información por lo que les mostré una herramienta que utilizaríamos para recordar y dejar escrito nuestros acuerdos.



Foto 5. Construyendo juntos el Proyecto de Acción.

Les mostré el formato del Proyecto de Acción<sup>11</sup>, y les dije que era una herramienta que nos ayudaría a organizar las tareas que trabajaríamos sobre: chistes, adivinanzas, colmos, trabalenguas, juegos y bromas.

Nuestro Proyecto de Acción iba tomando forma, aquellos chicos que parecían temerosos pronto bombardeaban con sus ideas. Así sugirieron actividades como: buscar chistes, libros sobre risa, pensar en actividades como concursos para hacer bromas y juegos y revisar libros que tuvieran adivinanzas y trabalenguas.

Luego decidieron que teníamos que buscar e investigar sobre los temas anotados y que querían hacerlo en equipos para dividirnos el trabajo. Todo quedó anotado en el contrato colectivo (**Anexo 5**) que dejé pegado en el pizarrón, para que ellos tuvieran presentes los compromisos establecidos. Fue importante tenerlos a la mano

<sup>11</sup> En él se precisan la organización de las tareas, de las responsabilidades y del tiempo. Es un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud, que contribuye de forma explícita a la construcción de competencias. Jolibert y Sraiki (2006) en Niños que construyen su poder de leer y escribir, Pág. 32.

para que los chicos se fueran familiarizando con esta herramienta que utilizaremos a lo largo de la realización de todos los proyectos. El contrato quedó de la siguiente forma:

**Figura 24: Contrato colectivo del proyecto “Risalandia”**

| TAREAS  | RESPONSABLES  | CALENDARIO    | MATERIALES |
|---|---------------|---------------|------------|
| -Seleccionar el tema que vamos a trabajar.<br>-Asignar un título al proyecto.<br>-Formar equipos. | Todos         | - 06 de marzo | -Libros    |
| -Investigar sobre adivinanzas, colmos, bromas, chistes, trabalenguas y juegos.                    |               | -12 de marzo  | -Textos    |
| -Decidir sobre una actividad para presentar al grupo como un concurso.                            |               |               | -Internet  |
| -Revisar diferentes materiales de libros.   | Maestra Paola | - 23 de marzo | -Láminas   |
| -Decidir y presentar un trabajo final como un libro o una actividad.                              |               |               |            |
| -Buscar un libro chistoso para leer.  |               |               | -Pluma     |

**Fuente: Elaboración propia con base a los acuerdos tomados con los niños.**

—*Ahora tenemos que decidir cómo repartimos las tareas*— les dije.

—*Hay que dividirnos el trabajo en equipos*— mencionó Monserrat, una niña vivaracha. A lo que Paola y otros compañeros asintieron: —*¡Sí!*

Realizamos una dinámica para formar los equipos con la finalidad de que quedarán en diferentes grupos a los de siempre. Pero de alguna manera se las ingeniaron para quedar la mayoría con sus amigos por lo que fue preciso mencionar que en otras actividades los equipos cambiarían.

A cada equipo le correspondería investigar sobre un tema. También seleccionaríamos libros de la biblioteca que fueran sobre una historia divertida o chistosa para presentar a todos los integrantes del grupo.

—*Y ¿cuál será mi tarea?*—pregunté a todo el grupo.

—¡Ahh! Pues a usted que le toque traer un libro chistoso para que nos lea—dijo Francisco.

—¡Sí!—contestaron todos.

Mientras miraba como se iba construyendo este nuevo espacio de lectura, noté en su forma de actuar y pensar que este trabajo ya era parte de ellos. Por lo que decidieron asignarle un nombre al proyecto que tuviera que ver con la risa.

—¡Maestra! Hay que decirles que los que digan un título, debe ser original y que nos haga reír—mencionó Cinthia.

Todos pensaron lo que dirían y levantándose cada uno mencionaba un título; los cuales se presentaron con mucho ingenio: “Hazme reír”, “Ja Ja Ja”, “El país de la risa”, “Risalandia”, “Me muero de la risa” y “Guerra de risa”. Resultando ganador: Risalandia, por el número de votos.



Foto 6: El grupo 6° “A” asigna nombre al proyecto: Risalandia

Una vez decidido el nombre habría que establecer compromisos y reconocer lo que sabían así que para familiarizarlos con el contrato individual comencé a preguntar.

—¿Sabén qué es un contrato?, ¿Para qué nos servirá a nosotros hacer un contrato?

Lo que dio pie a reflexionar sobre lo que es el contrato individual<sup>12</sup> una parte fundamental al trabajar *Pedagogía por Proyectos*.

---

<sup>12</sup> En un proyecto siempre hay una dimensión colectiva y una dimensión individual y esta última por intermedio de contratos formalizados reconstituye el itinerario personal de aprendizaje de cada niño: guarda la memoria de los logros, de las dificultades encontradas y de los nuevos desafíos que deberán encontrarse.

—Un contrato es como cuando haces un pacto con alguien—dijo Pablo

—Es comprometerse con alguien—dijo Mayra

—A nosotros nos servirá para que no se nos olvide lo que vamos a hacer y para que todos se comprometan—dijo Monserrat

—Al hacer un contrato estamos diciendo sobre algo que vamos a hacer sin arrepentirnos—dijo Mabel.

Les mostré un esquema de lo que es el contrato individual, les comenté que nos serviría también para recordar lo que nos toca hacer y que lo pegarían en una de las paredes del salón para que siempre lo tuviéramos presente en este y en todos los proyectos que realizáramos. Cada uno llenó su contrato en el que solo llenaron la parte de “Lo que yo sé” y lo “Lo que tengo que hacer”. Más tarde completaríamos lo que nos faltara.

| CONTRATO INDIVIDUAL DE: <u>Fernanda</u> |  |
|---|--|
| CONTRATO DE ACTIVIDADES                 | CONTRATO DE APRENDIAJE<br>En la lectura y producción de textos |
| LO QUE YO TENGO QUE HACER               | LO QUE YA SÉ   |
| ponerme de acuerdo<br>traer materiales  | es unas bromas<br>trabajar en equipo<br>Investigar             |

Foto 7: Contrato Individual de Fernanda.

- **¿Fuiste tú?**

Había pasado una semana después de nuestro último encuentro en el que compartimos experiencias, ideas, aprendizajes y sobretodo llegamos a tomar acuerdos. Mis preocupaciones se iban desvaneciendo por instantes. El inicio que había sido lo más aterrador para mí ya había pasado. Si los chicos me escucharan dirían ¡Qué maestra tan miedosa!

Ahora, era momento de acercarnos a la lectura a través del contacto con un libro, que con gran ansiedad los chicos esperaban. Lo noté porque al entrar al salón estaban acomodados, con sus carpetas y materiales listos para iniciar, pero sobre todo por la sonrisa que se iluminaba en su rostro.

Les comenté que traía algunas historias que les podían interesar, pues como habíamos quedado esa había sido mi tarea. Para ello llevaba preparada mi canasta

de libros con algunos títulos chistosos y con imágenes novedosas que invitaban a los niños a leer.

Luego de explorarlos no fue difícil llegar a una decisión pues la portada que más había llamado la atención era la del libro: ¡Fuiste tú! de Vivian Mansour. Así que nos dispusimos a ambientar el salón para comenzar nuestra lectura.



Foto 8: Acomodando el espacio para comenzar a leer.

Los niños se acomodaron libremente en el centro del salón con sus cobijas y almohadas, para tener un espacio acogedor. Bien dice Aidan Chambers que es fundamental buscar los espacios para crear un ambiente de lectura donde los lectores se sientan a gusto<sup>13</sup>.

De esta forma, comenzamos nuestra aventura con un libro que desde el inicio causó diversas inquietudes. Para que todos pudieran ver y leer el libro elegido llevaba las imágenes digitalizadas por lo que me auxilié del equipo de enciclomedia<sup>14</sup> para que observaran las páginas. Los fui guiando a partir de algunas preguntas para recuperar sus aprendizajes previos:

—¿Qué vemos en las imágenes?, ¿Qué nos dicen esas imágenes? A lo que Frida dijo apresuradamente:

—¡Son dos niños jugando!

—¡Sí! ¡Están jugando con un avión y un carro!— expresó atenta y con ánimo Fátima, quien se acercó al frente para ver mejor la imagen.

La siempre participativa Monserrat se unió a los

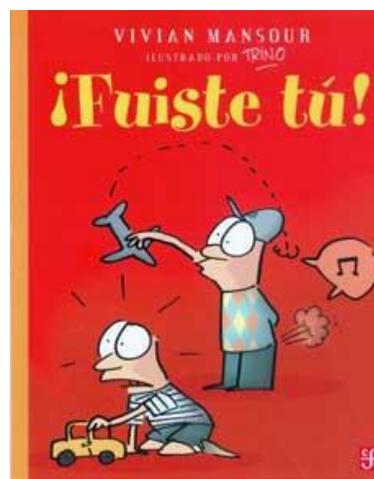


Foto 9: Libro ¡Fuiste tú! de Mansour.

<sup>13</sup> Aidan Chambers menciona la importancia del ambiente de lectura.

<sup>14</sup> Es una herramienta pedagógica que vincula contenidos de los libros de texto gratuito y diversos recursos tecnológicos. Consta de una computadora personal, un proyector y un pizarrón interactivo.

comentarios: —*Pero uno le está pegando a otro.*

Continué con la indagación: —*Y los demás ¿qué piensan?, ¿qué les hace pensar lo que ven?*

—*¡Jajajajaja!*—se escucharon las risas de Pablo y de los que estaban a su alrededor. Eso me dio a entender que habían comprendido lo que se contaba en la historia. Uno como docente, no tiene que esperar a que el niño diga que comprendió, explicándolo, su lenguaje no verbal puede decirlo todo, como ocurría en ese momento. Además eso me decía que no sólo comprendían, sino disfrutaban el cuento.

De esa forma me di cuenta que el fomento a la lectura estaba en proceso. No se necesita que los niños se enfrenten a un mundo de mucha retórica, sino que hay que comenzar por lo que está cercano a ellos, donde se mueve su realidad y desde ahí hacerlos disfrutar un libro. A veces, no sé si siempre, una imagen vale mucho más que mil palabras, pero éstas contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia humana, las palabras nos hacen razonar, decidir, hacer planes.<sup>15</sup>

De ese modo que se percataron de lo que pasaba. En ese momento pensé cómo un libro puede generar en nosotros sentimientos y despertar recuerdos, porque se reían, quizá porque lo que veían los remontaba a algún episodio de su vida.

Al verlo detenidamente también Francisco riendo mencionó —*¡Ja, ja, ja! ¡ya sé qué es!*

El inquieto de Aldo sin dejarlo terminar, se adelantó a decir:—*¡Sí! es un niño echándose un ¡puum!*— y todos comenzaron a reír.

A mi mente vienen las ideas de Vigotsky y Halliday<sup>16</sup>, que me dicen que la inteligencia es también lingüística, la interacción es comunicativa e interpretan sus

---

<sup>15</sup> José Antonio Marina es quien, en el prólogo que hace a Monserrat Sarto (2008), en Animación a la lectura con nuevas estrategias me llevó a estas referencias.

<sup>16</sup> Vigotsky y Halliday en Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. España: Paidós Ibérica.

experiencias dándoles significados. Yo sentía que había logrado la mediación entre los niños y el texto, que ellos habían logrado construir los significados.

—*¿Tú qué ves Jesús?*—cuestioné a Jesús que callado, observaba detenidamente sin decir palabra. Casi, como un susurro contestó: —*Sí se está echando un pedo.*

Paola, con una expresión de asco gritó: —*¡Guáaaaaaaaaacala!*

Seguramente, en ese momento recordaban los olores que todos identificamos, porque veía las caras de *fuchi* que hacían. Está claro que no podemos leer sin revivir momentos, las experiencias tienen significados. Una lectura es motivante cuando tiene referentes cercanos a los niños. Esto permite que sus ideas salten cual frijoles saltarines, porque relacionan sus experiencias con el contenido del texto.

Hasta este momento los chicos sólo habían visto las imágenes, aún no habían leído el contenido, el proceso que se estaba desarrollando era la predicción, esto es, lo que les decían las marcas lingüísticas: título, expresiones onomatopéyicas, y desde luego, las imágenes. La pregunta obligada en este proceso de lectura fue:

—*Díganme, ¿de qué trata el texto?*

Monserrat mencionó, tapándose la nariz:

—*El amigo se sorprende ¡por lo feo que debe oler!--*. Marco se apresuró a contestar: —*Es como cuando alguien se echa un pedo y le acusa a otros diciéndole: ¡Fuiste tú!*—.

—*Será una historia de alguien que tiene un amigo y que no soporta el olor cuando descubre que se echó un pedo*—dijo Francisco.



Foto 10: Escuchando la lectura del libro  
**¡Fuiste tú!**

Con esos comentarios entramos a la primera etapa *Módulo de interrogación de textos*<sup>17</sup>: la preparación para el encuentro con el texto y reactivar los conocimientos en función de las representaciones que se hacían del mismo. Debo confesar que la aplicación de *Interrogación de textos* en ese periodo aún no la tenía clara, tenía mis dudas, aunque se me iban aclarando ya en la práctica. Por esta vez me enfoqué sólo al fomento de la lectura con algunas preguntas que maneja Chambers<sup>18</sup> porque quería que los chicos compartieran su experiencia al hablar sobre el libro que íbamos a leer.

Los miré complacida y les dije: —*Ahora vamos a comprobar de que trata la historia y si se parece a lo que pensamos. Yo se las voy a leer en voz alta. Saquen sus cobijas y acomódenlas en el centro del salón, ocupen todo el espacio que tenemos. Traten de que quedemos en medio círculo, como una media luna.*

Quedándome parada al frente de ellos, me di cuenta de su atención y de su disposición a la escucha. Volví a pasar las diapositivas y les iba leyendo:

“Mi creador renegaba de mí, como si yo fuera algo malo, algo que no tenía nada que ver con él. Estamos en todos los cuerpos y generalmente somos musicales y vivimos bajo mucha presión...”<sup>19</sup>

Al mismo tiempo los niños observaban, las imágenes graciosas del texto que estaba proyectando. Además durante la lectura ellos compartían con entusiasmo algunos de sus pensamientos, se reían, murmuraban y hablaban de lo que pasaba. Una que otra vez soltaron algunos gritos e hicieron algunas muecas de asco. Una de las imágenes que más les hizo reír fue donde aparece la mamá desmayada después de que el pedo entra a su habitación.

---

<sup>17</sup> Estrategia didáctica utilizada por Jolibert y Sraïki (2006), que permite apropiarse de las estructuras lingüísticas de los textos.

<sup>18</sup> Aidan Chambers (2007), trabaja un propuesta titulada “Dime” referida a la conversación literaria en el aula sobre los libros que se leen.

<sup>19</sup> Es el fragmento del libro de Vivian Mansour (2007) ¡Fuiste tú! Que habla sobre algo que se escapa de la panza de un niño y comienza a hacer de las suyas.

La lectura terminó, así que pregunté qué les había gustado de ese libro. Marco contestó:

Marco: —*Fue gracioso y me gustó.*

—*¿Hubo algo que llamara especialmente su atención?* — seguí indagando.

Pablo: —*Me gustó porque es el pedo quien está hablando.*

Frida: —*¡Sí! Me gustó la historia porque es chistosa.*

—*¿Hubo algo que no les gustara o partes de libro que les aburrieran?*

Fátima se apresuró a contestar: —*Fue interesante la historia, pero también es algo desagradable imaginarse al pedo.*

—*¿Han leído libros como éste? ¿En qué son iguales o en qué son diferentes a los que han leído?*

Citlali: —*Casi siempre los libros son de cuentos de amor y no de historias chistosas, yo no había leído algo así.*

Armando: —*Para mí es muy diferente a otros desde los dibujos, ¡todo me hace reír!*

—*¿Pudieron ver algo más en su imaginación, aparte de los dibujos presentados?*

Marco divertido mencionó: —*Yo me imaginé a los niños y su familia corriendo y atrás de ellos el pedo.*

Me di cuenta que al dejar hablar a los chicos como dice Chambers<sup>20</sup>, van ganando confianza en sí mismos como lectores y se sienten seguros para comunicar lo que sintieron al leer un libro.

---

<sup>20</sup> Aidan Chambers, (2013) menciona la importancia de escuchar la experiencia del lector: gozo, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiera comunicar. Pág. 61.

Para terminar con nuestra conversación busqué llegar a la elaboración de una representación completa del sentido del texto. Para ello los niños realizaron una síntesis, de forma oral, de la historia que habíamos leído.

Comencé diciéndoles quién podía hablarnos de cómo comenzó la historia, qué había sucedido después y cuál había sido el final. Varios de los chicos participaron con agrado:

Pablo —*Primero, es cuando el pedo se da cuenta que su dueño no lo reconoce y se avergüenza de él.*

Añadió Frida: —*El pedo en venganza empieza a recorrer todos los lugares de la casa*—. Marco continuó: —*El problema surge cuando toda la familia quiere eliminar al pedo con un ventilador.* A agregó Monserrat —*Al final el pedo logra escapar y se enamora del olor de una flor.*

Aunque habíamos revisado varios elementos del texto me percaté que no había realizado completamente las etapas de Interrogación del texto, sólo había retomado algunos aspectos. Esto me hizo preguntarme por qué no lo había hecho, sin embargo notaba que los niños si habían logrado la interpretación del contenido del texto.

- **Curiosidad manifiesta**

Observando su motivación, valoré que era tiempo de que los chicos se reunieran en equipos, para que pudieran compartir lo que habían investigado de tarea sobre los temas que ellos mismos eligieron y que quedaron registrados en nuestro proyecto de acción.

Cada pequeño grupo había tenido el compromiso de conseguir textos que tuvieran que ver con la risa o que fueran graciosos, como: adivinanzas, colmos, chistes, trabalenguas, bromas y juegos. La tarea consistía en que los integrantes de cada equipo organizarían su material para poder presentar a sus demás compañeros lo que habían investigado.

Mientras se acomodaban, noté que estaban interesados en los libros de la canasta que se había quedado en una mesa en el centro del salón. Algunas niñas como Citlali, me dijeron impacientes:

—Déjenos leer los libros que están en la canasta...

—¡Sí, maestra...!

Entonces acordamos que por equipos podían seleccionar uno de su interés. Los títulos escogidos tenían que ver con algo gracioso o chistoso, así que los integrantes de cada equipo exploraron contentos los libros, mediante una hojeada rápida. Finalmente, se dejaron llevar por el vaivén de las imágenes y los títulos, entre los que se encontraban “Familias y Familiares”, “¿Qué te gusta más?”, “El enmascarado de lata”, “El libro de las cochinas”, “El diario de un gato asesino”, “El peinado de la tía Chofi”, “Todos los osos son zurdos”, “Léperas contra mocosos”, “Un lunes por la mañana”.



Foto 11: Equipo de Monserrat leyendo el libro “No es lo mismo”.

Con todo esto noté que verdaderamente educar para leer, no es labor de los maestros, de los padres de familia, de especialistas, sino de todos, como lo expresa Monserrat Sarto: *la responsabilidad alcanza a todos, unos actuando directamente con los niños*; otros abriendo caminos para que se pueda actuar, y en eso ayudaron los niños.<sup>21</sup>

Ya estando en equipos, los niños tuvieron tiempo para leer los libros, además de conversar y compartir sus ideas con sus compañeros. En la comodidad del ambiente que habíamos creado, con sus cobijas y almohadas, empezó la preparación de lo que iban a presentar para todo el grupo. La idea era que eligieran una actividad para mostrar a todos los integrantes del grupo lo que habían leído y los textos que les había tocado investigar.

---

<sup>21</sup> Sarto, M. (2008). Animación a la lectura con nuevas estrategias. Pág. 28

Entre tanto yo caminaba en medio de los equipos, pensando en lo valioso que era la forma en la que interactuaban, leían, hablaban de lo que habían leído y compartían lo que habían investigado. Me parecía tan importante el que ellos se organizaran para presentar su material sobre el tema de su elección.

De modo que me deslicé entre el humo de emociones que se percibían en el salón de clases. Asimismo recordé el camino que hasta hoy habíamos recorrido en esta aventura al conformar nuestro proyecto sobre la risa. En ese instante me daba cuenta que cualquier tema de interés para los chicos sirve como detonante para la adquisición de muchos aprendizajes o realización de un proyecto.

El equipo de Monserrat preparaba sus adivinanzas seleccionando algunas de los libros que habían traído. Enrique preparaba la representación de una broma y con su equipo decidían como compartir los chistes que buscaron en internet y quien era mejor para contarlos. En el de Pablo se hacía la lista de colmos que habían conseguido de revistas y otros que ya habían escuchado, y los escribían. Otro equipo llevó un libro de juegos tradicionales e información de juegos que obtuvieron de internet.

Al llegar al último equipo me di cuenta que tenían problemas en su organización, a pesar de que la mayoría de integrantes traía anotado en su cuaderno los trabalenguas que les habían tocado. Pero discutían, porque decían que Frida estaba en su equipo y ella ya se había ido al de Monserrat. Por lo que Anita enojada dijo:

*—Es que maestra Frida estaba con nosotros y ahora se fue a otro equipo. — Además no trajo lo que le tocaba traer—mencionó Mayra. Y Antonio añadió: —¡Sí maestra! ella es de nuestro equipo. —Mejor hay que ver en las láminas del Proyecto de Acción donde anotamos las tareas que a cada uno le corresponden—concluyó Marco.*

Entonces revisamos el proyecto de acción, para darnos cuenta que Frida si estaba en ese equipo. Pensé que sería bueno hacer una reflexión sobre lo que estaba pasando para que ellos pudieran ver que cada acto tiene una consecuencia.

Como un rayo de luz apareció Pablo, como si supiera que necesitaba de su ayuda: —*¡Sí! el proyecto era de todos y si algo no funciona nos afecta a todos, además de que no es justo para lo que si cumplimos.*

—*Es importante respetar nuestras decisiones y cumplir con las tareas*—afirmó Monserrat.

Ahora teníamos que dar una solución a lo que había ocurrido. Después de que Frida escuchó a sus compañeros aceptó que era de otro equipo y que tenía que integrarse al equipo que le correspondía. Luego de las dificultades encontradas dimos inicio a lo que ellos habían preparado.

Primero la representación de bromas con la actuación de todos los chicos del equipo. Luego comenzó lo que denominaron la guerra de chistes, ellos contaban chistes y daban la oportunidad para que sus otros compañeros también contaran uno.

Continúo el equipo de Pablo con su lista de colmos en la mano, indicando a sus compañeros:

—*Díganme ¿Cuál es el colmo de un tuerto?*

—*Llamarse Casimiro*—dijo Luis, mientras todos reían.

Así, levantando la mano tenían que completar la frase *¿Cuál es el colmo de...?*, lo que causó muchas ganas de participar, risas y comentarios.

Un equipo llevaba globos inflados con papelitos dentro, que lazarón a sus compañeros para que tomaran uno. Se originó demasiado escándalo pero inmediatamente las integrantes del equipo establecieron el orden diciéndoles que sólo los que estuvieran sentados iban a pasar al frente. Traían un libro de adivinanzas numeradas. Los demás tenían que explotar su globo como pudieran para descubrir cual les tocaba.

Las risas no se hicieron esperar ya que desde la forma en que trataban de romperlo todos se reían. Unos los explotaban con la panza, otros con las “pompis”, y otros más con los pies, generándose un mar de risas que iban y venían.

Después correspondía al equipo de los juegos presentar lo que había preparado. Ellos seleccionaron dos canciones “A las estatuas de marfil” y “A pares y nones”. Pidieron a sus compañeros mover las bancas para tener espacio y en un instante todos estábamos jugando.

Finalmente el equipo de Frida pudo presentar sus trabalenguas como “Pablito clavo un clavito” y “Pepe Pecas Pica Papas” que solicitaron al grupo tratara de repetir.

Las actividades de los equipos concluyeron satisfactoriamente y a decir de los niños, a partir del contrato individual, los aprendizajes fueron sumamente valiosos. La campana sonó y con ello se anunciaba el término de nuestra clase.

- **Valorando resultados**



Foto 13: Valorando resultados con una lista de cotejo.

Para hacer el cierre del encuentro de risa con la lectura trabajamos con una lista de cotejo (**Anexo 6**) que serviría para reconocer sus compromisos y responsabilidades. Me parece que cumplió su propósito ya que fue una revisión personal para recordar que tanto habían cumplido con lo que se comprometieron y en que habían fallado.

A partir de la lista de cotejo algunos niños como Jesús y Uriel dieron pie para hablar del Proyecto de Acción.

*—Habíamos quedado en el contrato de cumplir con las tareas y en la presentación no todos lo hicieron—*dijo Jesús.

—¡Sí!, por ejemplo hay compañeras que se cambiaron de equipo y no habíamos quedado en eso maestra—dijo Uriel

Estos comentarios dieron pauta para abrir una plática de reflexión sobre lo que había pasado con las actividades y porque habían existido algunas fallas. Algunos reconocieron que se les habían olvidado cosas debido a que pasaron varios días sin que nos viéramos.

En un proyecto siempre es importante revisar los avances que se lograron en lo colectivo y lo individual. En este caso hacer una reflexión a través de un contrato individual en el que se valora lo que se logró y lo que resultó difícil hacer en comparación con lo que se aprendió, es un punto fundamental para hacer un balance terminal sobre los progresos logrados en el transcurso del proyecto colectivo.

Lo importante fue que la lista de cotejo, la revisión del contrato individual y la reflexión en plenaria permitió reconocer aciertos y desaciertos que comentamos mejoraríamos en nuestro siguiente proyecto. Por fin habíamos llegado a la fase de Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción

Con la lista de cotejo pudimos hacer una primera evaluación a las responsabilidades que habíamos tenido y cómo las cumplimos. Sin embargo sus comentarios nos llevaron a revisar lo aprendido y lo que nos queda por aprender. Escribieron cosas como “me comprometo a cumplir con todos mis trabajos”, “yo me propongo mejorar mi conducta”, “me comprometo a cumplir con mi contrato”, entre otras.

El camino recorrido con el grupo 6° “A” en el inicio de la aplicación de *Pedagogía por Proyectos* representó para mí un cambio en los roles del docente y los estudiantes. En un inicio fue difícil desprenderme de situaciones impositivas para poder dar voz a los niños.

Fue a través de esta forma de trabajo que aprendimos a tomar decisiones, a resolver conflictos, a trabajar en equipo, a establecer responsabilidades y a reconocer nuestros avances. La construcción de herramientas que juntos armamos

como el proyecto de acción y el contrato individual nos permitieron lograr grandes aprendizajes y sobre todo tener conciencia de ellos.

Por otra parte trabajar la lectura por placer representó un gran reto debido a lo que los niños piensan que es la lectura, de acuerdo a lo que comúnmente han trabajado. Sin embargo nuestro proyecto fue encaminado a ver a los libros como herramientas que dan sentido a lo que somos porque al leer se suscitaron entre nosotros diversos sentimientos: de alegría, de gozo y de risa.

Confirmando que la lectura puede modificar la vida de las personas, de pronto los libros parecen simples objetos pero cuando los abres cobran vida generando diversas emociones. Por eso el encuentro de risa que tuvimos con los textos revisados será una huella que quedará marcada en nosotros y que seguramente contribuirá a que los chicos vean a la lectura como un hábito placentero.

- **Algo nuevo nos espera**

Después de haber terminado nuestro primer proyecto de lectura la angustia de trabajar con algo nuevo se iba desvaneciendo. Al menos ya nos organizábamos y acoplábamos mejor con esta nueva forma de trabajo. Yo ya me sentía en confianza con ese grupo que días antes sentía ajeno.

Ahora era momento de pensar en una nueva aventura con la lectura. Pensaba siempre emocionada tantas cosas que podíamos leer juntos, pero también a cada rato me recordaba poner los pies sobre la tierra para darme cuenta que había que dejar a un lado la batuta.



**Foto 14: Iniciando un nuevo proyecto de lectura.**

Para comenzar con un nuevo proyecto había que pensar en revisar materiales que a los chicos les interesara para leer. Como habían dicho que querían leer sobre terror, aventuras e historias de amor decidimos escoger el material con el que iniciaríamos la lectura.

Así que todos pusimos manos a la obra escogiendo libros que ellos tenían de la biblioteca de aula, que habían enriquecido con libros de la biblioteca de la escuela. A lo largo de los días que yo estuve con ellos también fuimos agregando libros. Logramos trabajar con anterioridad sesiones respecto a la creación de ambientes de lectura<sup>22</sup> con espacios en la que los niños elegían libros para llevarse a su casa y posteriormente platicábamos entre todos sobre lo que habían leído, lo que les había gustado y lo que no.

Para ese día ya conocían algunas lecturas, así que fuimos colocando en el centro del salón nuestra colección de libros, de títulos que aún no habían revisado. Sabían que por el tiempo no podíamos leer todo así que decidieron hacer la votación del libro que leeríamos.



Foto 15: Preparando el Proyecto de Acción.

Uriel recordó que era necesario anotar las actividades en nuestro Proyecto de Acción, el cual ellos reconocían perfectamente porque el formato lo tenían pegado en una de sus paredes:

—¡Maestra! Primero tenemos que anotar lo que vamos a leer en nuestro Proyecto de Acción. Pero Paola lo interrumpió

mencionando:

—Antes hay que ponerle nombre a este proyecto.

—Bueno, ¿pero cómo le vamos a poner un nombre al proyecto si aún no decidimos qué leer? —pregunté dudosa.

—Maestra quedamos que ahora íbamos a leer un libro más extenso—dijo Luis.

---

<sup>22</sup> Aidan Chambers (2013), llama ambiente de lectura a los espacios que tienen los niños para estar en contacto con libros que van desde la existencia, la selección, a cómo se presentan y a la exhibición.

Inmediatamente pensé que lo poco o mucho que habíamos trabajado con la revisión y lectura de libros en los pocos días, me permitía ver cambios en sus necesidades de lecturas.

Entonces decidieron que el nombre de este nuevo proyecto iba ser de acuerdo a los espacios que íbamos a tener para leer uno de los libros.

Frida y Paola pasaron a escribir al pizarrón los títulos propuestos, entre los cuales estaban: “cuéntame un cuento”, “pequeños grandes lectores”, “lectores estrella”, “el libro de oro” y “léeme un libro”; e inmediatamente realizamos la votación.

Esta vez fue más fácil llegar a un acuerdo porque poco a poco iban aprendiendo a tomar decisiones y a respetar las de otros. Al notar que “Lectores Estrellas” había ganado se escucharon algunos gritos de afirmación y alegría.

—Ya ven—dijo Luis que había votado por ese título—*ahora seremos lectores estrella porque vamos a leer una historia más grande.*

—Pues yo si he leído libros así—comentó Monserrat

—Yo también—agregó Pablo.

—Pero algunos van a descubrir ahora nuevas historias por eso es importante decidir algo que a todos le guste—les comenté.

Tuvieron espacio para sentarse alrededor de los libros escogidos, hojearlos y conversar sobre lo que veían con sus compañeros, con la finalidad de que decidieran qué leer pues ellos habían opinado durante el desarrollo del proyecto pasado que querían que leyéramos todos un solo libro.

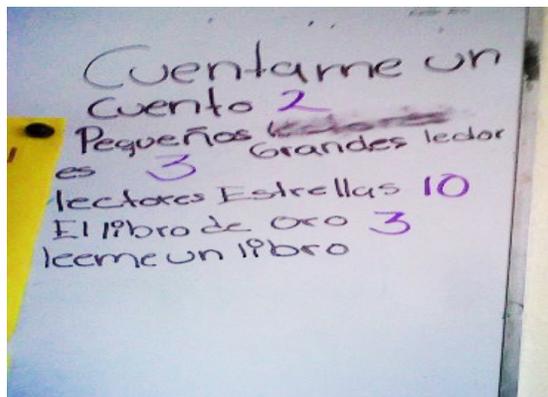


Foto 16: Decidiendo un nombre a nuestro nuevo proyecto.

Al revisar los materiales algunos niños comentaban entre ellos que como podían escoger algún título si muchos no tenían imágenes y preguntaban de que trataba, otros comenzaban a leer el inicio, muy pocos revisaron la parte de atrás para ver de que trataba. Se estaban guiando por el título y las imágenes de la portada. Después de un tiempo anotamos las propuestas: “Donde habitan los ángeles”, “Las batallas en el desierto” y “Las mil y una noche”.

De pronto los chicos optaron por textos diferentes porque ahora estaban interesados por textos literarios lo que me hizo pensar que están ansiosos de lecturas diferentes donde encuentren diversos personajes e historias que posiblemente tienen que ver con sus vidas.

—*¡Maestra! Ahora mejor hay que hacer una votación de estos tres libros y que gane el que más votos tenga*—dijo Mabel. A lo que Pablo agregó:

—*Sí, porque aún no nos decidimos por uno solo.*

—*¿Qué podemos hacer entonces para decidir de la mejor forma?* —pregunté. Todos quedaron por un momento pensativos, pero luego de un rato Kevin comentó:

—*¿Por qué no leemos la parte de atrás de cada libro o como un resumen?*

—*Si eso estaría bien*— agregó Fernanda. Pero de pronto Aldo nos interrumpió:

—*Creo que eso tendrá que ser para la próxima porque ya van a tocar.* El reloj nos anunciaba la salida y el término de esa sesión.

Durante el fin de semana estuve pensando que hacer para que ellos realizaran su elección. Entonces ese lunes al entrar al salón coloqué unas imágenes grandes sobre el pizarrón de las portadas de los libros. La curiosidad de algunos los hizo acercarse y observar las imágenes y texto, los demás se iban integrando poco a poco dirigiendo su atención al frente.

Jesús tan observador como siempre, comenzó a decir algunos comentarios como:

—*Esto es una sinopsis de los cuentos que nos va leer la maestra.*

—*¿Una sinopsis? ¿Qué es una sinopsis?*—dijo Mabel

—*Ah*—dijo Marco—*es como cuando vas al cine y te dicen de que trata la película.*

—*Yo las he visto*—dijo Enrique—*pero la verdad luego da mucha flojera leerlas.*

—*Mejor que nos la lea la maestra*—agregó Frida.

La sinopsis fue de los libros “Donde habitan los ángeles”, “Las mil y una noche” y “Las batallas en el desierto”. Para cuando comencé a leer todos estaban atentos y preparados porque sabían que al terminar tenían que decidir cuál era el que querían leer.

—*¿Por qué todos aquellos a los que amamos en la vida tienen que desaparecer?*  
—leí, y las miradas se dirigieron inmediatamente hacia mí para poder escuchar lo que seguía.

—*Esta novela recoge las memorias y recuerdos de las vacaciones de Pancho y otros sobrinos de Tacho y Chabela. En esos breves lapsos, los tíos olvidan la tristeza que la muerte de su hijo les dejó.*

Siguió hablar de adentrarnos en historias de aventuras con “Las mil y una noche” en el que el rey Schahriar tras sufrir el engaño de su esposa, decide casarse cada día con una joven que es ejecutada a la mañana siguiente para evitar así cualquier otra traición. Pero aparecerá Scherezade para proponerle un pacto mediante el cual no podrá ser ejecutada hasta que no acabe de contarle una historia.

Finalmente apareció la historia de amor a la que muchos atrae “Las batallas en el desierto” en el que el narrador y protagonista del cuento, Carlitos, se enamora de la mamá de su mejor amigo Jim.

Ahora era el momento de pensar cuál era el libro por el que se decidirían y como ya habíamos pasado por esto, inmediatamente algunos niños se propusieron para

contar votos. Ahora cada quien iba mencionando porque votaba por un libro. Cuando escuchaba sus comentarios me di cuenta que es cierto lo que dice Donald H. Graves<sup>23</sup> que la lectura extiende nuestra experiencia, porque tan sólo con la sinopsis relacionaban lo leído con cosas que habían vivido y con situaciones o lugares que podían conocer a través de la lectura.

En el momento de la votación sucedió que los votos no coincidían con el número de personas que éramos por eso tuvimos que hacer el procedimiento en dos ocasiones en donde Pablo iba viendo si todos votaban, si alguien votaba dos veces o si alguien cambiaba de opinión.

La primera votación arrojó que “Las batallas en el desierto” era el libro ganador seguido de “Donde habitan los ángeles” que variaba por 3 votos. Pero Paola con Monserrat y otras de sus compañeras manifestaron inconformidad, ellas habían votado por el segundo libro, querían que se leyera el que ellas habían decidido, argumentando que dos de sus compañeros habían votado dos veces y que con eso quedaban en empate.



Foto 17: Decidiendo que libro leer.

Esto originó una discusión entre los compañeros en donde se escuchaba “¡que se lea este!”, “¡noo!... por el que yo voté”. Sin embargo, como Monserrat es una niña a la que la mayoría de las mujeres sigue o se inclinan por lo que ella decida, el grupo decidió realizar la votación por segunda ocasión y esta vez ganó “Donde habitan los ángeles”. Pero ante las molestias de algunos hombres optamos porque se leyeran los dos libros en distintos momentos y así quedaron convencidos.

---

<sup>23</sup> Donald H. Graves (En SEP, 2000) nos habla de los efectos que la lectura tiene en nosotros.

Para dejar establecidas las actividades por hacer comenzamos a realizar nuestro Proyecto de Acción anotando lo siguiente:

**Figura 25: Contrato colectivo del proyecto “Lectores estrella”**

| TAREAS  | RESPONSABLES | CALENDARIO   | MATERIALES  |
|---|--------------|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elegir un título para nuestro proyecto.</li> <li>-Seleccionar un libro de una colección.</li> <li>-Argumentar sobre el libro que quiero leer.</li> <li>-Escuchar la sinopsis de los tres libros seleccionados para decidir cuál es el que más me agrada.</li> <li>-Seleccionar un libro para leer de entre las propuestas.</li> <li>-Leer el libro.</li> <li>-Opinar sobre lo que vamos encontrando.</li> <li>-Investigar si es necesario.</li> </ul> | <p>TODOS</p> | <p>Abril y Mayo</p> <p>Los días lunes y viernes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Libro “Donde habitan los ángeles” y “Las batallas en el desierto”.</li> <li>-Láminas</li> <li>-Pluma</li> </ul> |

**Fuente: Elaboración propia con de acuerdo a lo que los niños decidieron realizar.**

### Episodio 3. Una historia de ángeles

Desde el momento de la selección del primer libro que comenzaríamos a leer estuvo pasando por mi cabeza constantemente la idea de cómo sería ese primer encuentro con el texto.



**Foto 18: Mabel revisando el texto “Donde habitan los ángeles”.**

Había platicado con la maestra la posibilidad de solicitarles el libro para que no fuera costoso. Pero la Profra. Citlali me dijo que no todos cooperarían ya que los papás no se interesan mucho en algo así. A mí me interesaba que ellos tuvieran en sus manos el texto así que tuvimos que sacar copias. Aunque para mi sorpresa algunos sí pudieron conseguir el libro.

Con el texto en sus manos pudimos comenzar con una lectura de barrida que nos sirvió para reconocer la estructura visible. Los niños mencionaron que había distinta tipografía porque el texto tiene un título y subtítulos para cada capítulo, no había imágenes (iconografía), tiene muchos diálogos que reconocieron por los guiones y era un texto a reglón seguido a diferencia de algunos poemas que ya habíamos leído.

Con la detección de estos aspectos pudimos pasar a la recuperación de conocimientos previos. Como ya tenían un antecedente de lo que se trataría la lectura con la sinopsis leída, iniciamos comentando dónde creían que habitaban los ángeles. Todos mencionaron que en el cielo.

—¿Por qué? ¿Cómo saben que viven en el cielo y no en otro lado? —les dije.

—Porque es allí donde sabemos que viven—dijeron Aldo y Pablo.

—Sí, viven sobre las nubes—dijo Uriel

—¿Y entonces de qué creen que trata el texto? —pregunté

—Puede ser de una historia de los ángeles que viven en el cielo—dijo Frida

—O de un lugar especial donde habitan los ángeles—mencionó Monserrat.

Lo que siguió fue hojear el texto para revisar sus características en relación a otros textos que antes habían leído. A continuación la lectura en silencio desde sus lugares. Mientras los miraba se apoderaba del salón un espacio de absoluta tranquilidad y en donde veía a los chicos leyendo atentamente.

Luego de unos minutos se empezaron a oír murmullos, lo que me indicó que iban terminando de leer.

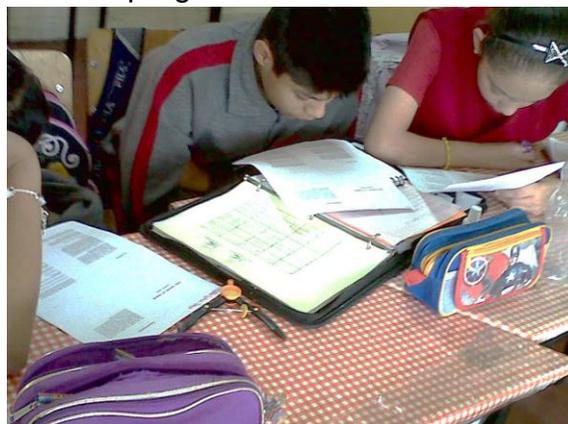


Foto 19: La lectura en silencio del texto “Donde habitan los ángeles”.

Ahora es momento de revisar y evaluar lo primero que encontramos en el texto.

—¿Sabemos de quién o de qué habla el texto?—pregunté.

—¡Sí!—escuché algunas voces.

Entonces hicimos una lista en el pizarrón y ellos en sus fichas anotaban sobre los primeros personajes que fuimos encontrando: Panchito que aunque no dicen su edad, concluyeron que se trataba de un niño de entre 10 a 12 años, el Tío Tacho un señor enojón pero chistoso, la Tía Chabela esposa del tío Tacho, las primas Peque, la Nena y Lola, y Lino Pirnos el chofer.

Fue un buen momento para decirles que la memoria nos permite recordar cosas importantes pero que al escribirlas reforzamos lo que hemos aprendido o en este caso leído.

Leímos el texto en voz alta y algunos compañeros se apuntaron para leer porque es algo que les agrada y los hace sentirse parte de la historia.

—¿Será que la tristeza nos hace empequeñecer?... tengo miedo. Necesito un abrazo de mis tíos. Su consuelo. Su amor. Me siento como aquel niño indefenso que llegó aquí de vacaciones hace dieciocho años. —leyó con entonación y su voz ronca Marco.

—Ahh—se escuchan algunas exclamaciones al terminar de leer el primer apartado.

Empezaron a comentar que todos en algún momento tenemos la necesidad de un abrazo porque pasamos por momentos difíciles y nuestra familia es la que nos apoya. Así me percaté que los libros si causan efectos a través de los personajes literarios, la lectura traslada a las vidas de los personajes.

Al leerlo en voz alta se entendió que esa parte era el final y ahora Panchito estaba recordando lo que pasó hace algunos años cuando llega de vacaciones.

—¿Qué es lo que se nos ha quedado de esta lectura?—les dije

Y logramos rescatar algunas cosas, empezaron a hablar sobre lo que habían leído primero, recordaban que lo primero eran las vacaciones donde varios primos y Panchito van con sus tíos. Los niños hablaban del viaje en tren en el que viajaron los primos y el lugar a donde llegaron se llamaba San Miguel, un pueblito.

—Yo también he tenido unas vacaciones con mis primos—dijo Francisco.

—A mí me reciben mis tíos en un pueblito que está en Hidalgo, pero yo voy con toda mi familia—mencionó Pablo. Se dio un espacio en el que ellos pudieron hablar sobre lo que habían vivido en relación a lo leído.

Este texto literario provocó en los niños la movilización de sentimientos, el hablar de cosas semejantes que les han ocurrido como al personaje, así ellos pueden decir lo que piensan y sienten al leer el libro.

Esta sesión fue muy valiosa ya que reafirmé varios supuestos de mi intervención como lo fundamental que es dejar un espacio para que los niños conversen sobre lo que leen. Aún tengo miedo de no estar haciendo el procedimiento correcto y al mismo tiempo voy valorando los obstáculos a los que nos enfrentamos, para hacer un balance en el camino recorrido.

- **Nuestras anécdotas.**

Era otro nuevo momento de iniciar con nuestra lectura, los chicos esperaban ansiosos a que llegara y es que les causaba emoción que alguien ajeno al grupo y a su día cotidiano trabajara con ellos.

Primero había que recordar qué era lo que habíamos leído la clase pasada y qué



Foto 20: Preparándonos para la lectura en voz alta.

esperábamos ahora encontrar en el texto. Sus respuestas recordaron a los personajes y las anécdotas que habían pasado con el tío de Panchito.

Leímos los capítulos de: los Reyes Magos, Mi papá y La Película en esta ocasión nos auxiliamos nuevamente de la enciclopedia para visualizar el texto e ir leyendo en voz alta y de forma individual.

Así iniciamos, ellos leyeron en silencio y después nos fuimos turnando para leer por párrafos. A ellos les entusiasma la idea de leer en voz alta, al menos a la mayoría. Era momento de ceder la palabra para que ellos también pudieran leer para los demás.

Esta vez a Enrique inició la lectura de los Reyes Magos y los demás seguían el texto con la mirada en propio su texto. De repente se interponían las risas ya que la historia está llena de cosas que hacen reír.

También Jesús peleaba por leer para los demás “ahora yo maestra” y ellos fueron dando los turnos de manera espontánea. Algunos que leían con voz muy baja se decían que lo hicieran fuerte para que todos escucháramos.

Los Reyes Magos los llevaron a pensar los momentos más especiales que han tenido cuando de más pequeños recibieron sus primeros juguetes y cómo era un día de reyes en su vida.

*—Yo recuerdo cuando me trajeron a mí y a mi hermanito una autopista, con la que nos pasábamos jugando todo el tiempo—dijo Aldo.*

*—A mí nunca me traían lo que quería siempre eran otras cosas—dijo Frida.*

*—¿Y por qué hablan en pasado cómo si ya les trajeran nada?—dije*

*—Ah maestra—dijo Francisco—es que ya sabemos.*

*—¿Qué?—pregunté*

*—Pues ya sabemos quiénes son los Reyes Magos—dijo Pablo—ya quien no lo sabe.*

Y entonces empezaron a hablar entre ellos comentando sobre lo que significaba eso, a lo que les pude comentar que realmente era una ilusión que estaba en el pensamiento de cada uno y que cada quien tenía derecho a pensar de forma distinta.

*—Para mí sí existen—dijo Mabel—porque me siguen trayendo cosas y espero que siempre sea así.* Se escucharon muchas risas.

Me gustó escucharlos hablar y decir que es lo que piensan el texto nos llevó a un tema de conversación en el cual los estudiantes hablaron sobre sus experiencias y dieron sus puntos de vista.

- **Un giro momentáneo al trabajo**

Llevábamos algunas sesiones leyendo el libro de “Dónde habitan los ángeles” y el interés aún estaba en pie, sin embargo las cuestiones administrativas y de fin de cursos dieron un giro a nuestras lecturas.

La maestra Citlali me comentó que iba tener otras licencias médicas por problemas de salud y en algunas ocasiones iban a repartir al grupo por lo que no iba poder intervenir. Además precisamente en algunos de los días del taller tendrían que estar trabajando para su examen de la secundaria.

Así que pensamos en alguna forma de no cortar lo avanzado y acordamos que para que no se perdiera el sentido de la lectura ahora iba a asistir de preferencia todos los días pero solo a la hora de la entrada con 20 o 30 minutos.

Esto cambiaría nuestro procedimiento pero al mismo tiempo fortalecería el fomento de la lectura pues tendrían todos los días un espacio para leer y para comentar brevemente.

Lo que siguió fue entrar los días que se podía, para leer capítulos del libro que nos alcanzara en esos minutos. El libro tuvo momentos chistosos y en ocasiones

tristes. Pero creo que fue un libro que les gustó porque retoma aspectos de la vida cotidiana que ellos han vivido y les causa interés compartirlo con otros, sobre todo si son sus mismos compañeros. El libro era extenso y aunque el tiempo que teníamos era poco con las modificaciones pudimos lograr leer toda la historia sin perder el sentido.

—*Cuesta trabajo creer que en tan poco tiempo la vida de uno pueda cambiar tanto...*—leímos.

Con esto iniciábamos los últimos capítulos de “Dónde habitan los ángeles”. La extraña despedida nos llevó a vivir una experiencia muy significativa y de mucha tristeza.

Empezamos a leer como en otras ocasiones pero ahora era el turno de Los alpinistas, La extraña despedida, y La última voluntad, además de que a lo largo de los días ellos fueron viendo los sentimientos del tío Tacho y de Panchito ahora esperaban el final.

Cuando Jesús leyó la carta que el Tío Tacho deja a Pachito la voz le cambió:

—*“Cuando esté usted leyendo esta carta yo ya me habré retirado. El equipo de alpinismo se lo dejo casi completo, sólo me llevo la brújula para no perder el rumbo de dónde habitan los ángeles”*. Lo que tenía significado para todos nosotros y nos llevó por un momento de tristeza muy especial. Después pudimos comentar sobre lo triste que había sido la historia y las enseñanzas que nos había dejado, hubo lágrimas.

Concluimos con la lectura de este libro que a todos nos dejó enseñanzas y confirmamos lo que nos dicen algunos autores como Felipe Garrido, que un libro es capaz de modificar la vida de las personas, de remover sentimientos y de hacernos volver a recordar momentos de nuestra propia vida.

#### **Episodio 4: Lo prometido es deuda**

Aquel día de mayo comenzamos con un nuevo encuentro lector, parecía que apenas había sido ayer que comenzábamos esta aventura. Pero este día ya teníamos una deuda por cumplir. El tiempo no era nuestro mejor aliado pero nos esperaba una historia de amor que descubrir.

Los chicos recordaban claramente que esta sería una historia de amor en la que un niño de su edad se enamora de la mamá de su mejor amigo. Ahora ellos están en la edad donde el amor es algo especial, donde aparece el primer amor y tal vez debido a ello los percibía inquietos.

Dentro de nuestro Proyecto de Acción había quedado escrito que leeríamos “Las batallas en el desierto” conseguí algunos ejemplares de este libro por lo que por pequeños grupitos como estaban sentados comenzaron a revisarlo.

—*José Emilio Pacheco*—expresó Jesús—es el mismo de la lectura de la antología que leímos en la mañana.

—*Nooooo, ese es otro*—dijo Marco.

—*Haber hay que buscarlo*—dijo Cinthia, mientras varios compañeros sacaban de su mochila su antología de lecturas.

—*Ya ves si es*—afirmó Jesús.

Bueno pensé al menos el autor no lo van a olvidar, lo relacionaron con algo que ya habían visto lo que era sumamente significativo porque ponían atención en los autores.

Después en la pantalla de enciclomedia aparecía la imagen de la portada del libro con una mujer sentada sobre un tambor y con los ojos tapados con una etiqueta negra.

—*Ahora ¿de qué creen que trata este libro?* —pregunté—*¿Qué les dice el título?*

—*Es una mujer que hizo algo malo por eso le taparon los ojos*—dijo Monserrat

—*Parece de otra época*—mencionó Aldo.

—*¿Y el título?*—les dije

—*Una batalla es una pelea por algo que pasa o por quedarse con algo*—dijo Pablo.

—*Tal vez es una pelea en un desierto donde no hay nadie*—expresó Uriel.

Y ansiosos iniciamos con la lectura silenciosa de “El mundo antiguo” y “Los desastres de la guerra” en el que cada uno tenía que buscar el significado completo de lo que estaba leyendo y averiguar de qué tipo de texto se trataba.

Al terminar de leer fueron emitiendo sus comentarios sobre el significado del texto:

—*Habla de una época en la que fue presidente Miguel Alemán*—dijo Monserrat.

—*¿Cómo en que año fue eso?* —les pregunté.

—*Mmmmm*—se escuchó.

—*Hace bastantes años supongo porque dice que no existía la televisión*—dijo Uriel.

—*Eso lo vimos en Historia pero no lo recuerdo*—señaló Marco.

Al parecer nadie lo recordaban así que les pregunté que teníamos que hacer para resolver esa duda entonces me dijeron que había que investigarlo en algún libro o con alguno de sus familiares.

Continuando con la construcción del significado Fernanda expresó:

—*Además nos dice cómo eran las cosas en ese tiempo.*

—*¿Cómo que cosas?* —pregunté

—*Las marcas de carro y las enfermedades*—contestó Pablo.

—¿Hay algunas cosas de las que nos hablan que aún siguen existiendo? — cuestioné.

—Los carros *Chrysler, Pontiac y Cadillac* que yo los he visto por internet porque me gustan mucho los coches—expresó Francisco.

—También nos dice las palabras que en ese tiempo empezaban a utilizar en inglés y de la comida que en ese tiempo se comía—mencionó Luis.

—Haber muéstranos dónde están esas palabras — mencioné.

Para lo cual realizamos una lista de las palabras que aún seguimos utilizando: tenquíu, oquéi, sorry, plis, uan móment plis. También pudieron expresar que estas palabras están escritas en inglés y las hemos adoptado los mexicanos. Así como que comemos comida proveniente de Estados Unidos como las hamburguesas, donas, hot dogs, malteadas, entre otras.

También aparecieron palabras que no conocían, por ejemplo Cinthia preguntó:

—¿Maestra cuál es la enfermedad de la *Poliomelitis*?

—¿Dónde podríamos investigar eso para saber a qué se refiere? —pregunté.

—En el diccionario—dijo Francisco.

En ese momento todos se levantaron para tomar su diccionario y buscar poliomeilitis:

—Es una enfermedad contagiosa, también llamada *parálisis infantil* y afecta principalmente al sistema nervioso—leyó.

—Yo tengo otra—expresó Aldo—es enfermedad producida por un virus que ataca a los nervios.

—¿En qué parte del texto la encontraron?

Fernanda se levantó para señalar “*fue el año de la poliomeilitis: escuelas llenas de niños con aparatos ortopédicos*”.

*—Entonces es una enfermedad que le daba a los niños y los dejaba mal de los pies o las piernas—*dijo Francisco.

Estábamos retomando varias partes del texto armando juntos un significado con las aportaciones de cada uno para saber cómo lo habían leído y como veían lo que leían. Me di cuenta que a cada uno le llamó la atención diferentes aspectos del texto.

Todo lo fuimos anotando en un cuadro de tres columnas con los acontecimientos que encontrábamos, los personajes y las palabras que buscábamos en el diccionario, lo que dio lugar a la recopilación oral colectiva de lo que íbamos aprendiendo **(Anexo 7)**.

En otra sesión retomamos lo investigado, aunque algunos niños no habían hecho su tarea, quizá lo habían olvidado ya que había pasado el fin de semana y una clase sin vernos, parecía que constantemente se les olvidaban sus tareas.

Los que trajeron sus escritos, leyeron sus investigaciones sobre quien era Miguel Alemán y en qué año fue presidente de México, los programas de radio que conocían sus papás y donde estaba la colonia Roma.

*—Mi mamá me dijo que antes en la colonia Roma vivían las personas pobres—*comentó Mabel.

*—Pero ahora es un lugar para ricos porque hay muchos restaurantes, eso me dijo mi hermana—*agregó Marco.

*—Cómo será ese lugar en donde vivía Carlitos—*se preguntó Enrique.

Así que buscamos en internet algunas imágenes de la colonia Roma de cómo era antes y cómo es ahora. Con lo que tuvieron una idea más clara de lo que hablaba el texto.

Más tarde leímos otros capítulos. En esta ocasión sabían que era necesario primero hacer la lectura en silencio porque después cada quien iba a aportar lo que había encontrado en él.

Esta vez estaban acomodados en equipos y me pidieron que después de leer de manera individual les leyera en voz alta, esto les gustaba porque después de formarse un propio significado con la lectura en silencio les emocionaba vivir la historia nuevamente.

- **Por hondo que sea el mar profundo**

Cuando leímos el apartado del libro “por hondo que sea el mar profundo” nos acompañaban niños de otro 6° uno de ellos se interesó inmediatamente en la lectura aunque no había leído desde el principio. Les refirió a sus compañeros que había una canción de Café Tacuba que hablaba del libro y que porque no la buscábamos en internet para escucharla. Gracias a la tecnología rápidamente la encontramos y la pudieron escuchar y analizar la historia que vive Carlitos al enamorarse de la mamá de su mejor amigo.

Cuando pasamos a la lectura en voz alta varios chicos se animaron a leer pidiendo sus turno nos pasábamos los pocos libros con los que contábamos para leer.

El momento central de lo que leímos fue cuando llegamos a la parte *“Voy a guardar intacto el recuerdo de este instante... a mi edad lo único que uno puede es enamorarse en secreto, en silencio, como yo de Mariana. Enamorarse sabiendo que todo está perdido y no hay ninguna esperanza”*

Esto dio pie para entablar una conversación acerca de lo que es sentirse enamorado y de los amores imposibles. Marco serio y muy seguro de sí mismo afirmó:

—*Yo estoy enamorado de mi novia y creo que sentirse enamorado es querer estar con la otra persona todo el tiempo.*

Sus compañeros lo veían atentamente mientras hablaba, algunos reían como de



Foto 21: Francisco pensando en qué significa estar enamorados.

pena pero nadie hizo ningún comentario de burla, lo cual me dejó un tanto sorprendida porque lo escuché tan convencido.

Es cierto que un libro te hace revivir momentos significativos de tu vida, te hace



Foto 22: Jesús nos comparte su escrito sobre sentirse enamorado.

pensar en cosas que haz pasado, te cambia la forma de ver las cosas, te dice que hay otros que han pasado por la misma situación que tú y te hace adentrarte en las historias para sentir como los personajes.

Sugirieron escribir que es sentirse enamorados y pasar a leer al frente para que los demás los escucharan. Pero solo nos dio tiempo para escribir, para la próxima sesión

compartirían sus escritos.

Llegar a este día fue algo complejo nuestras sesiones no habían sido continuas por la falta de tiempo pero pese a todo retomamos lo que habíamos hablado la sesión anterior. Era el día indicado para compartir lo que habían escrito que se había quedado guardado intentando salir a cada momento.

Cada uno fue pasando a leer su escrito (**Anexo 8**) mientras los demás escuchaban en un ambiente de respeto. Les causaba curiosidad lo que sus compañeros pensaban sobre el amor por la etapa en la que se encuentran y debido a que empiezan a sentir atracción por otra persona, algunos ya hasta tienen novia o novio.

Mayra nos dijo:

—*Sentirse enamorado es estar pensando en la persona todo el tiempo.*



Foto 23: Pablo lee su escrito sobre sentirse enamorado

*—Es pensar en la persona que estás enamorado todo el día y esperar a verlo con ansias —expresó Monserrat.*

*—¿Y qué creen que sintió Carlitos al estar enamorado de Mariana? —les cuestioné.*

*—Feliz y atontado pensando nada más en ella —mencionó Michelle*

*—Mariposas en el estómago—añadió Ariadna.*

Al terminar de leer los capítulos expresaron todo lo que les había gustado tanto del texto como de lo que fuimos haciendo para retomar aspectos de la lectura. En esta conversación expresaron que les gusta que los dejen leer en voz alta para sus demás compañeros.

Sobre lo que llevábamos hasta el momento del texto les gustó leer como era el México de antes aquí en la Ciudad de México, les llamó la atención muchos elementos culturales, sociales y económicos mucho más que la historia de amor. Esto lo pudieron expresar por escrito **(Anexo 9)** para luego compartir a todo el grupo:

*—Lo que más me gustó hasta ahora del libro es como van diciendo todo lo que paso en esa época, como la comida y los autos de ese momento —dijo Cinthia.*

*—A mí me gusta mucho el libro “Las batallas en el desierto” porque tiene cosas divertidas como cuando le decían a su compañero chino chino japonés come caca y no me des —leyó Ariadna.*

*—Lo que no me gusta de la historia —dijo Aldo —es que discriminaban a las personas como a los de bajos recursos económicos.*

Michelle nos compartió:

*—Me gusta mucho que este libro tenga una canción de Café Tacuba y me gustaría que tuviera imágenes. De esta forma pude notar que a cada uno le gustaron*

distintas partes del libro centrándose sobre todo en la discriminación y la vida cotidiana en la época de Miguel Alemán.

Las herramientas que fuimos construyendo como los cuadros para investigar sobre acontecimientos o hechos que se presentaron en el texto fueron muy enriquecedores ya que cada uno iba aportando lo que buscaba. Los obstáculos a los que nos enfrentamos en ocasiones hicieron cortar la secuencia de nuestras sesiones pero tratamos siempre de volver a retomar lo que aprendimos.

- **Valorando lo aprendido**

Desafortunadamente por los problemas de salud que enfrentó la maestra Citlali no pudimos hacer un cierre formal de todos los proyectos que trabajamos juntos, los niños tenían preparadas sus carpetas de evidencias en las que fueron guardando todos sus trabajos, porque habíamos quedado de realizar una exposición, pero las circunstancias y el tiempo no lo permitieron.

Así que para finalizar nuestro encuentro y nuestra aventura con la lectura sólo comentaron en general como habían sentido las actividades desde que iniciamos el taller de lectura y cuáles eran los libros que más les habían agradado. Revivimos momentos emocionantes porque pude compartir con ellos algunas fotografías de los instantes en los que descubrimos juntos el placer que genera leer un libro.

Me parece que vivimos experiencias lectoras muy exitosas, los niños lograron ver de otra forma a la lectura, no sólo como una actividad curricular sino como algo que les hizo disfrutar y remover sentimientos. Cada uno vivió su propio proceso y en cada uno, aunque sea de diferente forma, quedó sembrada la semilla de seguir acercándose a la lectura.

## **B. Informe general de la intervención**

Los tiempos reales en los que se realizó esta intervención pedagógica sobre el fomento a la lectura fueron durante los periodos del 6 al 30 de marzo y del 16 de

abril al 29 de junio del ciclo escolar 2011-2012. Se trabajó los días lunes y viernes en un horario de 01:00 a 2:30 p.m.

- La aplicación de esta intervención se realizó con estudiantes del 6° "A" de la escuela primaria "Lisandro Calderón", ubicada en la Ciudad de México.
- Participaron 22 estudiantes de sexto grado, la profesora titular del grupo, Citlali Lizeth Vera Juárez y el Apoyo Técnico Pedagógico de la Zona Escolar 118.

### **1. La metodología que se siguió**

El proyecto de intervención siguió un referente metodológico en la línea de la investigación cualitativa ya que se fueron recogiendo datos a través del diagnóstico específico, partiendo de esto se desarrolló todo el diseño de la intervención y se llevó a cabo su aplicación.

Dentro de la investigación cualitativa este trabajo estuvo orientado por la documentación biográfico-narrativa basada en los postulados del enfoque biográfico-narrativo del grupo argentino, cuyo representante es Daniel Suárez. Si bien Bolívar atiende el proceso teórico-metodológico, Suárez, Ochoa y Paula se acercan más a la práctica docente y lo que ella conlleva en el contexto de la escuela. Al hablar del enfoque biográfico-narrativo nos referimos a un tipo de investigación de carácter cualitativo que se interesa principalmente en las "voces" propias de los sujetos y del modo como expresan sus propias vivencias (Bolívar, et. al., 2001).

### **2. Organización de la intervención pedagógica**

Para iniciar y como parte de la exploración de las condiciones en las que se encontraba el grupo se pudo trabajar algunos días con los estudiantes para retomar algunas preguntas sobre sus intereses y saber si aún se reflejaba lo que habían escrito en su encuesta. En estas sesiones hubo interacción con los niños, presentándoles algunas presentaciones sobre lo que es la lectura y lo que se puede trabajar con ella, de esta forma ellos estuvieron motivados y expresaron que les gustaría leer sobre terror y aventura.

Las primeras actividades sobre lectura permitieron empezar a conocernos mejor. Una de esas actividades fueron leer poemas de Jaime Sabines, escucharlos de su propia voz mediante videos, opinar sobre el mensaje que quería dar a conocer el autor y qué les provocaba leer ese tipo de texto.

Para caminar en el mismo sentido se compartió con la docente titular la postura didáctica de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, con el fin de ir las fortaleciendo en la intervención. Por lo que se pudo crear un ambiente afectivo en el grupo. La maestra Citlali contribuyó a la creación de condiciones facilitadoras ya que a través de la sensibilización que se realizó en un principio, ella iba reforzando las actividades para el acomodo del mobiliario.

A lo largo de toda la intervención se logró el trabajo mediante la acomodación del mobiliario en diferentes formas tanto en filas como en "U", en dos columnas para que se vieran de frente, en círculo y en pequeños grupos de trabajo, lo cual propició que se trabajara la conversación y charlas sobre lo que leían. Se acordó con los niños traer almohadas y cobijas para el momento de leer un libro de la biblioteca de aula y desde luego los niños trabajaron la vida en proyectos y el trabajo cooperativo.

### **3. La forma de trabajo**

La propuesta de intervención brindó a los niños un espacio en el que ellos mismos crearon sus actividades con la mediación implementada. Fue un proyecto de fomento a la lectura basado en la *Pedagogía por Proyectos* que permitió ver al docente como una persona facilitadora del aprendizaje que les ayudaba cuando se presentaban dudas o dificultades.

La propuesta de un taller de lectura fue tomada en cuenta por los mismos estudiantes ya que sin decirlo ellos sabían que al ser alguien externa al grupo quien trabajaba con ellos, se creaba un espacio exclusivo para la lectura en el que se realizaban actividades significativas, se opinaba, reflexionaba y disfrutaba lo leído y realizado.

Se acudió a la estrategia que implementa *Pedagogía por Proyectos* denominada interrogación de textos, con la creación de proyectos de acción empleando el formato de contrato colectivo, asimismo los niños realizaron contratos individuales donde estuvo inmersa la metacognición que realizan sobre su propio aprendizaje.

**a. ¿Qué proyectos se desarrollaron?**

Al ser esta intervención sobre el fomento a la lectura, se desarrollaron dos proyectos, en el primero se trabajaron las fases de trabajo de *Pedagogía por Proyectos* y en el segundo se retomaron elementos de la interrogación de textos, como puede verse en el siguiente cuadro (Ver Figura 26):

Figura 26. Proyectos que se trabajaron.

| No. DE PROYECTO | PERIODO                            | HORARIO                                 | NOMBRE DEL PROYECTO | LECTURAS   |
|-----------------|------------------------------------|---|---------------------|--|
| 1               | 6 de Marzo a 30 de Marzo de 2012   | Lunes y viernes 01:00 p.m. a 02:30 p.m. | RISALANDIA          | *¡Fuiste tú!<br>*Familias y familiares.<br>*El Hijo del Santo.<br>*No es lo mismo.<br>*El libro de las porquerías. |
| 2               | 20 de Abril al 29 de Junio de 2012 | Lunes y viernes 01:00 p.m. a 02:30 p.m. | LECTORES ESTRELLA   | *Donde habitan los ángeles.<br>*Las batallas en el desierto.   |

Fuente: Elaboración propia con de acuerdo a lo que los niños decidieron realizar.

**b. Lo que orientó este Proyecto de Intervención**

El referente que fue guiando el desarrollo de toda la propuesta de intervención fue el problema que se detectó en un principio a partir del diagnóstico específico:

La falta de interés por la lectura de los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria Lisandro Calderón, tiene que ver con que lean por obligación y no por gusto, ya que la lectura no les resulta algo atractivo porque la ven como un mero

instrumento curricular necesario para aprender, por el poco acercamiento que tienen a diferentes tipos de textos, por las pocas veces que pueden escoger materiales para leer de acuerdo a sus intereses, y por la gran preocupación por parte de las autoridades educativas por desarrollar la velocidad, fluidez y competencia lectora; por lo que sólo impulsan el trabajo del mayor número de lecturas durante el ciclo escolar. Sumado a esto los niños encuentran mayor placer en las nuevas tecnologías y en los medios de comunicación, que en una lectura, por lo cual cuando se acercan a un texto de manera individual, no saben qué hacer frente a él, les causa flojera leerlo o les parece aburrido.

Por otro lado las preguntas de indagación, los propósitos y los supuestos fueron una línea fundamental que orientaron al proyecto de intervención.

#### **4. Proyectos: “Risalandia” y “Lectores Estrella”**

Tomar en cuenta las fases de trabajo de la *Pedagogía por Proyectos* llevó a la realización del proyecto de acción y del contrato individual, los cuales fueron elaborados con los estudiantes.

El primer proyecto fue “Risalandia” en el cual tras lanzar la pregunta generadora ¿qué quieren que hagamos juntos con la lectura?, los niños eligieron trabajar con textos sobre risa después de tomar en cuenta la propuesta de varios compañeros con temas como el amor, la risa, terror y aventuras.

Lo primero que se realizó, fue precisar las tareas, responsables, materiales y fechas a través del proyecto de acción, el resultado de lo que construimos juntos es el proyecto colectivo (Ver Figura 27).

El segundo proyecto se tituló “Lectores Estrella” y en él se leyeron dos libros elegidos por los mismos niños. El primero “Donde habitan los ángeles” y el segundo “Las batallas en el desierto”; en los cuales se trató de retomar las etapas de la estrategia de interrogación de textos. En este último proyecto se lograron crear espacios de conversación para que los chicos compartieran su experiencia al leer y disfrutar juntos la lectura.

Figura 27. Proyecto "Risalandia".

| PROYECTO: RISALANDIA [[Textos cortos sobre risa]]  |  |  |
|--|--|--|
| PROYECTO DE ACCIÓN<br>Lo que vamos a hacer   | PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE<br>Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de los programas   | PROYECTO ESPECÍFICO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LECTURA Y EN PRODUCCIÓN DE ESCRITOS   |
| <p><b>Definición:</b> Buscar y leer libros y textos sobre risa (trabalenguas, colmos, bromas, adivinanzas, juegos y chistes)</p> <p><b>Planificación:</b><br/>-Organizar una actividad para compartir textos de risa en actividades para el grupo o con la realización de un compendio o libro.<br/>-Definición de las tareas a realizar.<br/>-Buscar en libros y por internet algunos textos sobre risa.<br/>-Reparto de tareas por equipos.<br/>-Leer un libro sobre risa.<br/>-Realización de un contrato individual.</p> <p><b>Reparto de tareas:</b><br/>-Organización de 5 equipos:<br/>..Equipo 1: Michell, Paola, Ingrid y Monserrat.<br/>..Equipo 2: Francisco, Enrique, Jesús, Pablo.<br/>..Equipo 3: Abigail, Mayra, Anita, Frida y Antonio.<br/>..Equipo 4: Aldo, Fátima, Jennifer, Ivonne.<br/>..Equipo 5: Kevin, Vania, Marcos y Luis.<br/>Cada equipo escogió un libro sobre risa e investigó sobre el texto que les tocó: trabalenguas, colmos, bromas, adivinanzas, juegos y chistes.<br/>-Presentación de una actividad sobre el texto asignado.</p> <p><b>Evaluación de fin de proyecto:</b><br/>-Los logros fueron que eligieron las actividades que iban a presentar.<br/>-Estuvieron atentos en la lectura del libro ¡Fuiste tú!<br/>-El grupo es participativo.</p> <p><b>Los obstáculos:</b><br/>-No todos los compromisos y tareas asignadas a cada equipo fueron cumplidas.<br/>-No quieren trabajar en equipos al menos que sean con sus amigos.</p> <p><b>Resoluciones:</b><br/>-Respetar las decisiones y opiniones de los niños.</p> | <p><b>Dominio del lenguaje y de la lengua:</b><br/><br/>-Buscar e investigar sobre trabalenguas, colmos, bromas, adivinanzas, juegos y chistes.<br/>-Buscar información en libros e internet.<br/>-Leer trabalenguas, colmos, bromas, adivinanzas, juegos y chistes.</p> | <p><b>Lo que tengo que hacer:</b><br/>-Investigar en libros sobre trabalenguas, colmos, bromas, adivinanzas, juegos o chistes.<br/>-Buscar material para la preparación de la presentación con el equipo.</p> <p><b>Lo que ya sé:</b><br/>-Algunos chistes y colmos.<br/>-Trabajar en equipo.</p> <p><b>Lo que hemos aprendido juntos:</b><br/>-Que existen textos cortos que hacen reír a la gente.<br/>-Que hay libros que provocan risa.<br/>-Trabajar en equipo</p> <p><b>Lo que debemos reforzar:</b><br/>-Aprender a cumplir acuerdos.<br/>-Ver cuáles son mis debilidades</p> |

Fuente: Elaboración propia con de acuerdo a lo que los niños decidieron realizar.

Figura 28. Proyecto “Lectores estrella”

| PROYECTO: LECTORES ESTRELLA [[Textos literarios]]  |   |   |
|--|---|---|
| PROYECTO DE ACCIÓN<br>Lo que vamos a hacer   | PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE<br>Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de los programas  | PROYECTO ESPECÍFICO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LECTURA Y EN PRODUCCIÓN DE ESCRITOS  |
| <p><b>Definición:</b> Leer dos libros, una historia de amor y otra de tristeza para ser comentados en clase.</p> <p><b>Planificación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elegir de una presentación de sinopsis un libro para leer.</li> <li>-Argumentar la elección de un libro.</li> <li>-Realización del proyecto de acción para especificar tareas y responsables.</li> <li>-Elegir un título para los textos elegidos.</li> <li>-Leer primero el libro “Donde habitan los ángeles”.</li> <li>-Realización de fichas, cuadros para reconocer personajes.</li> <li>-Opinar sobre lo que voy leyendo.</li> <li>-Leer el libro “Las batallas en el desierto”</li> <li>-Escuchar la canción de Café Tacuba”.</li> <li>-Comentar sobre lo que siento cuando leo la historia.</li> </ul> <p><b>Reparto de tareas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización del proyecto de acción.</li> <li>-La maestra traerá los dos libros para que se puedan leer en las sesiones del taller.</li> <li>-Preparar la enciclopedia para que de la computadora todos puedan seguir el texto.</li> </ul> <p><b>Evaluación de fin de proyecto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar con mayor facilidad el proyecto de acción.</li> <li>-Argumentaron su opinión sobre la elección de un libro.</li> <li>-Hablar sin ningún problema sobre lo que les provoca el texto.</li> </ul> <p><b>Los obstáculos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Algunas sesiones no se realizaron.</li> <li>-A algunos niños les cuesta trabajo hablar para sus demás compañeros.</li> </ul> <p><b>Resoluciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tratar de retomar lo visto en sesiones pasadas.</li> </ul> | <p><b>Dominio del lenguaje y de la lengua:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Leer dos textos literarios</li> <li>-Leer dos textos largos.</li> <li>-Escuchar la lectura de dos libros.</li> <li>-Identificar personajes.</li> <li>-Identificar el contexto de la historia.</li> </ul> | <p><b>Lo que tengo que hacer:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elegir un libro para leer.</li> <li>-Buscar un título para el proyecto.</li> <li>-Leer y escuchar la lectura de dos libros.</li> <li>-Comentar y hablar sobre lo leído.</li> <li>-Escuchar una canción sobre el libro.</li> </ul> <p><b>Lo que ya sé:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Leer libros largos.</li> <li>-Hablar sobre lo que leo.</li> <li>-Conozco la canción de Café Tacuba.</li> </ul> <p><b>Lo que hemos aprendido juntos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Que una sinopsis nos dice de que trata algo.</li> <li>-Que hay libros que provocan sentimientos de tristeza y decepción.</li> <li>-Trabajar en equipo</li> </ul> <p><b>Lo que debemos reforzar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprender a cumplir acuerdos.</li> <li>-Ver cuáles son mis debilidades.</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia con de acuerdo a lo que los niños decidieron realizar.

## 5. Seguimiento de la intervención

La forma de realizar la evaluación y seguimiento a esta intervención fue un proceso basado en la documentación biográfica-narrativa. El modo de recoger

información biográfica puede ser variada pero en este caso se utilizó la entrevista en donde la observación tuvo un papel fundamental.

A continuación menciono algunos de los instrumentos que se utilizaron para la recogida y análisis de datos:

- La entrevista biográfica que consistió en reflexionar y recordar episodios de la intervención con algunos niños, en el marco de un intercambio abierto que permitió profundizar en su sentir.
- El diario autobiográfico fue un registro reflexivo de experiencias y de observaciones a lo largo de toda la intervención. Fue indispensable para la recuperación de la experiencia, de las vivencias y las situaciones que se fueron presentando en el proceso de construcción del proyecto.
- Fotografías, que permitieron reconstruir escenas de la experiencia para escribir el relato. Las fotografías ayudaron a observar detalles olvidados y mirar la expresión de los niños para reflexionar sobre las actividades realizadas.
- Videgrabaciones, por su complejidad sólo se pudieron realizar grabaciones a partir del segundo proyecto y fueron enriquecedoras en el momento de armar el relato.
- Lista de cotejo, al finalizar el proyecto “Risalandia” se realizó una reflexión de lo aprendido que junto con el contrato individual se analizó en plenaria.
- Cuestionarios, para el proyecto de “Lectores Estrella” se trabajó un pequeño cuestionario acerca de lo que era sentirse enamorado lo cual arrojó el sentir de los chicos al haber leído un texto que habla del amor.
- Cuadro informativo, al leer el texto “Las batallas en el desierto”, en el que se rescatan acontecimientos históricos, personajes y palabras desconocidas que se encontraron al ir leyendo.

Finalmente se muestra el seguimiento de valoración de las competencias y los indicadores (**Anexo 10**).

## CONCLUSIONES

Terminar esta intervención pedagógica significó haber superado varias dudas y obstáculos durante su realización. Llevar a cabo una propuesta de trabajo diferente con *Pedagogía por Proyectos* para fomentar el gusto por la lectura, permite reflexionar en relación a las siguientes conclusiones:

- Durante la exploración de la problemática se encontró que los niños de 6º de primaria leían por obligación y contaban con pocos espacios para leer por gusto en el aula, debido a ello se concluyó que era necesaria la creación de ambientes lectores, considerando la edad y características de los niños. Lo anterior, posibilitó el contacto con diversos tipos de texto que respondieran a sus inquietudes e intereses. Lo que permite confirmar que para que los estudiantes se sientan motivados es necesario que perciban a la lectura como una actividad atractiva y divertida.
- La creación de un espacio agradable para la lectura en el salón de clases, con el establecimiento de un ambiente propicio para la comunicación y convivencia, en el cual los niños realizan actividades como: la clasificación de los libros, así como hacer el uso del rincón de la lectura, elegir los materiales para cuando quieren leer, además de poder acceder al uso de cojines y cobijas para sentirse cómodos; todo esto facilita el acercamiento a la lectura. Lo que nos lleva a afirmar que la lectura tiene que ser vivida y compartida para que tenga significado.
- En relación a la utilización de estrategias para fomentar el gusto por la lectura como el hablar a través de una conversación guiada sobre lo que se lee, permitió que los niños reconocieran los sentimientos y emociones que provoca un texto, y que se dieran cuenta que la lectura afecta e influye en las personas de distinta forma, por lo que cada uno tiene derecho a exponer su punto de vista y vivencias acerca de lo que lee.

- Con la lectura de diferentes libros y la variedad de materiales con los que se fue enriqueciendo el espacio de la biblioteca, como los libros de la escuela, los del propio salón y los que ellos traían de su casa, se logró que los niños se sintieran contagiados del placer que causa la lectura, que les gustará leer para otros, además de contagiar el interés a otros compañeros para que también se regocijaran en lo que a ellos les causaba tantas emociones. En definitiva, la lectura se fue convirtiendo en un momento especial y esperado.
- La lectura en voz alta resultó una parte fundamental para la formación de lectores porque con ella se desarrolló el gusto por la lectura y el agrado por escuchar, además de que representó una experiencia de socialización en la que se crearon lazos de convivencia alrededor de una actividad que fue motivante y entusiasta, al compartir comentarios sobre un texto. Asimismo, con la lectura en voz alta los niños practicaron habilidades de pensamiento tan significativas como la predicción, el análisis, la relación y la inferencia.
- Por otra parte, la conversación en grupo para hablar sobre los textos leídos a través del diálogo y el intercambio de ideas, mediante un ambiente de respeto y tolerancia, permitió lograr un entendimiento y apreciación en conjunto de la lectura. Además de que ayudó a profundizar en el texto y en sus diversas interpretaciones, lo que dio lugar a la formación de significados individuales y colectivos.
- Con la lectura compartida de textos de su elección, los niños se dieron cuenta que leer no es un instrumento exclusivamente curricular o que sirve únicamente para acceder a la información, sino que también es una práctica para la diversión y el ocio. En pocas palabras, la lectura permite un acercamiento con las personas y con sus pensamientos, lo que lleva a explorar lo que se construye en la imaginación.
- El empleo de la estrategia de Interrogación de Textos, a través de la exploración de la estructura del texto con la revisión de las ilustraciones, el formato que se

utiliza, el tipo de letra, la intención del autor y la formulación de hipótesis, a través de confrontaciones colectivas de las interpretaciones de cada estudiante, posibilitó la construcción de un significado global del texto. La confianza instalada en el aula y la responsabilidad compartida llevó a disfrutar y a conocer de otra forma el propósito de la lectura.

- La lectura resultó ser un medio fundamental para el aprendizaje que llevó a los estudiantes a la investigación e indagación de diversos temas y contenidos. Se percibió a la lectura como un puente que los llevó a conocer información que los acercó a diversos autores y a sus distintas perspectivas u opiniones sobre distintos temas.
- La utilización de estrategias para rescatar conocimientos previos y la exploración del texto de forma lúdica, desde el inicio de la lectura, dio lugar a que los niños fueran interactuando con el texto, cuestionando sobre diferentes aspectos, primero de forma guiada e inconsciente, pero a medida que se avanzaba en el texto se observó que eran capaces de entender y aplicar las estrategias de forma autónoma. Indudablemente, a medida que los estudiantes iban comprendiendo una lectura, también la iban disfrutando.
- Leer puede ser un acto interesante y placentero, los niños lo pudieron comprobar cuando eligieron textos sobre la risa, lo que contribuyó a que se dieran cuenta que la lectura tiene una parte divertida, que ayuda a hacer uso de la creatividad y de la imaginación. Además, la lectura nos puede dar felicidad y alegría a través de historias que nos llevan a mundos inimaginables.
- El poder que se le da a los niños a través del reconocimiento de su capacidad para interactuar con un texto, guiándolos y ofreciéndoles los recursos necesarios bajo una guía puntual y perceptiva por medio de preguntas sencillas, como un recurso continuo, les ayudó a percibirse a sí mismos como personas competentes y autónomas. Trabajar este acompañamiento cercano facilitó la apropiación del

contenido del texto y hacer ver a la lectura como un instrumento que les será útil no sólo para la escuela sino para toda la vida.

- Haber retomado como forma de trabajo la didáctica ofrecida por *Pedagogía por Proyectos* no sólo deja adentrarse más en la lectura, también permite aprender a trabajar en equipo, a tomar en cuenta los comentarios y puntos de vista de otros, a establecer compromisos y tareas, y sobre todo a que los estudiantes se vuelvan autónomos. Los niños van valorando sus propias propuestas de trabajo, recordando tareas asignadas y evaluando su propio proceso. Esta situación fortaleció la aplicación de estrategias de fomento a la lectura.
- La propuesta de *Pedagogía por Proyectos* posibilitó romper esquemas de trabajo tradicionales para elegir una práctica creativa y diferente, lo que se vio reflejado en las estrategias de fomento a la lectura y en las producciones de texto de los niños. Por tanto, el tratamiento que el programa solicita se cumplió y se fue más allá de los contenidos sobre la enseñanza de la lengua. Fomentar el gusto por la lectura se insertó dentro de todo, nunca se particularizó. Eso hizo que tuviera sentido.
- Haber realizado un diario autobiográfico, parte del método de investigación empleado, representó un referente fundamental para la elaboración del relato con las experiencias vividas, eso posibilitó tener una mirada retrospectiva hacia la práctica docente y resignificarla a través de las palabras por medio del relato que se produce. Asimismo, descubrir que *Pedagogía por Proyectos* es una estrategia permanente de formación, para ver los resultados es necesario tener un cambio en toda nuestra práctica docente.
- Realizar la documentación biográfica-narrativa facilitó la dirección de las actividades en las que se fueron rescatando las voces propias de los sujetos para saber cómo estaban viviendo su propia experiencia. La presentación de relatos implicó un ejercicio personal arduo, pero también placentero, ya que fue volver a

vivir las experiencias pero ahora valorando lo aprendido respecto a fomentar el gusto por la lectura, bajo la aplicación de *Pedagogía por Proyectos*.

- Es fundamental recalcar que el término de esta intervención representa la obtención de grandes aprendizajes a pesar de las dudas e incertidumbres encontradas en el camino. Descubrir, con los niños, los encantos que tiene la lectura a través de una propuesta de trabajo diferente como *Pedagogía por Proyectos* también implicó valorar el compromiso tan grande que tiene la profesión de ser maestro.



## REFERENCIAS

### Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Argüelles, J. (2011). *Estás leyendo... ¿y no lees?* México: Ediciones B.
- Beuchat, C. (2013). *A viva voz. La lectura en voz alta*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar Lengua. Serie Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: Grao.
- Celis, C. (2005). *Donde habitan los ángeles*. México: SM.
- Cerillo, P. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2006). *Lecturas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2013). *El ambiente de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chand, C. (2006). *Proyecto mil maneras de leer*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ferraro, R. (2002). *La marcha de los locos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garrido, F. (2004). *Como leer (mejor) en voz alta*. México: Ediciones del Sur.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. México: Ediciones del Sur.
- Gimeno, J. (comp.). (2008). *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Valencia: Ediciones Morata.
- Gómez, M., Villareal, B., López, M., González, L. y Adame, M. (1996). *La lectura en la escuela*. México: SEP.

Goodman, Y., y Goodman, K. (1993). *Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total*. En Vygotsky y la educación. Luis C. Moll (Comp.) Buenos Aires: Aiqué.

Gros, S. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa

Hernández R. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: ILCE

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Jolibert, J. y Jacob, J. (2012) *Interrogar y Producir Textos Auténticos: vivencias en el aula*. México: J.C. Sáez.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2002) *Hacia una tipología de textos, Caracterización lingüística de los textos escogidos y Los textos escolares: Un capítulo aparte, en la escuela y los textos*. México: Editorial Santillana.

Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la Escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lewis, O. (1989). *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C., Osoro y Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. y Tusón, A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. México: Edere.

Lomas, C. (1999). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona: Paidós.

Mansour, V. (2007) *¡Fuiste tú!* México: Fondo de Cultura Económica.

Martínez, J. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación*. España: Akal.

Morduchowicz, R. (2010). *El capital cultural de los jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Moreno, E. (2006). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. México: SEP.

Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Reboloso, G. (2000). *La globalización y las Nuevas Tecnologías de la Información*. México: Editorial Trillas.

Rojas, G. (2002). *Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas* en Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós.

Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill

Sánchez, C. (2005). "La conversación en el aula ". *En Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: ELE-Grao.

Sarto, M. (2002). *Animación a la lectura*. Madrid: SM.

SEP (2000). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. Lecturas. México.

SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México.

SEP. (2006). *Plan de Estudios de Secundaria*. México.

SEP. (2006a). *Programa de Secundaria de Español*. México.

SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México.

SEP. (2009). *Plan y Programas de estudio. Educación Básica. Primaria 2009*. México.

SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México.

SEP. (2011a). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México.

SEP. (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Sexto grado*. México.

Solé, I. (2005). *¿Lectura en educación infantil? ¡Sí!, gracias, en Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España: ELE-Grao

Torres, A. y Vargas, G. (2010). *Educación basada en competencias. Un balance de la versión mexicana*. México: Torres Asociados.

UNESCO. (2005). *Informe Mundial de la UNESCO. Hacia las Sociedades del Conocimiento*: México: Ediciones UNESCO.

Vygotsky L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.

Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objetos de la didáctica de la lengua*. UPN Documento Inédito.

Zabala, A. (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Graó.

Zygmunt, B. (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. España: Paidós Ibérica.

### **Referencias Hemerográficas**

Carramiñana, C. y Caballud, M. (2003). *Leer juntos: Una complicidad de toda la comunidad educativa*. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, pp. 49-7.

Gómez, A. (2008). *La práctica docente y el fomento de la lectura en colima. Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, pp. 1017-1053.

Suárez, D. (2006, Vol. 4. Núm. 15). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares*. En revista Entre maestr@s, México. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional pp. 73-78.

### **Referencias Virtuales**

Escalante, D. y Caldera, R. (2006). *Todo docente es un maestro de lectura. El paradigma del lector estratégico*. En Acción pedagógica, N° 15 / Enero - Diciembre 2006, Los Andes, Venezuela. Consultado el 30 de agosto de 2011 en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17264/2/articulo13.pdf> 26-09-10.

González, J. (2011) *Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas*. En Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Guanajuato, México.

Consultado el 05 de mayo de 2014 en:  
file:///C:/Users/Jorge/Downloads/3750Gonzalez.pdf

Noguez, S. (2002). *El desarrollo potencial de aprendizaje*. Entrevista a Reuven Feuerstein. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2). Consultado el día 28 de julio de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>

Solé, I. (1995). *El placer de leer*. En Revista Latinoamericana de Lectura. Consultado el día 05 de mayo de 2014 en:  
[file:///C:/Users/Jorge/Downloads/placer\\_leer\\_sole%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jorge/Downloads/placer_leer_sole%20(1).pdf)

Vaca, J. (2010). *Los lectores y sus contextos*. Consultado el día 18 de marzo de 2013 en: [http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/lectores\\_marcoteorico.pdf](http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/lectores_marcoteorico.pdf)

INEGI. (2002). *Estadísticas sociodemográficas*. México: INEGI, 2002. Consultado el 12 de marzo de 2011 en: <http://www.inegi.gob.mx/estadistica>.

Garrido F. (2000). *El placer de la lectura*. Consultado el día 28 de julio de 2011 en:  
file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/elplacerdelalectura-felipegarrido.pdf

Gallardo, I. (2008). *Leer por placer en los colegios: ¿misión imposible?* En revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación 2008, 8 (Septiembre-Diciembre). Consultado el 05 de mayo de 2014 en:  
en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713048005>>



## ANEXOS

En este apartado se incluyen los formatos a los que se hace referencia en los capítulos de este documento, con la finalidad de tener una clara comprensión y complementar la información de lo realizado en esta intervención.

### Anexo 1

Estudio socioeconómico que contestaron los padres de familia de los niños de 6º "A".

| ESTUDIO SOCIOECONÓMICO  |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
|---|---|--|---|--------------------------------------|--|---|--|--|---|------------------------------------|---|--|---|---|-----------------------------------|-------------------------------|--|----------------------------------|--|---|-------------------------------------|---|--|
| <b>I. DATOS DEL ALUMNO</b>  |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| NOMBRE:   | FRIDA FERNANDA ORTEGA AMPUDIA                         |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| EDAD:   | 11 AÑOS   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| DOMICILIO:  | MAPIMI 15A307 VALLE GOMEZ CUAUHTEMOC 06240 5531916408 |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO:  | 2000-FEBRO-17 Mexico D.F.                             |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| TIENE ALGUNA NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL   | NO  |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <b>II. DATOS FAMILIARES</b>   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| NOMBRE DEL PADRE O TUTOR:   | EDAD:   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| ESCOLARIDAD:  | OCUPACIÓN:  |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| NOMBRE DE LA MADRE:   | EDAD:   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| ESCOLARIDAD:  | OCUPACIÓN:  |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| ESTADO CIVIL DE LOS PADRES:   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| SOLTEROS  | CASADOS   | DIVORCIADOS                                | VIUDO                                       | MADRE SOLTERA                        | <input checked="" type="checkbox"/> OTRO:      |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <b>III. CONSTITUCIÓN FAMILIAR</b>   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| PERSONAS QUE HABITAN EN EL MISMO DOMICILIO  | 6   | PERSONAS QUE CONTRIBUYEN AL GASTO FAMILIAR | 1   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <b>IV. VIVIENDA Y SITUACIÓN ECONOMICA</b>   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <table border="1" style="width: 100%;"> <tr><th colspan="2">TIPO DE VIVIENDA</th></tr> <tr><td><input checked="" type="checkbox"/> Rentada</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> Prestada</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> Compartida</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> Propia</td></tr> <tr><td>Otro: _____</td></tr> </table>   | TIPO DE VIVIENDA                                      |  | <input checked="" type="checkbox"/> Rentada | <input type="checkbox"/> Prestada    | <input type="checkbox"/> Compartida            | <input type="checkbox"/> Propia         | Otro: _____                                      | <table border="1" style="width: 100%;"> <tr><th colspan="2">SERVICIOS:</th></tr> <tr><td><input checked="" type="checkbox"/> Luz</td></tr> <tr><td><input checked="" type="checkbox"/> Agua</td></tr> <tr><td><input checked="" type="checkbox"/> Drenaje</td></tr> <tr><td><input checked="" type="checkbox"/> Gas</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> Teléfono</td></tr> </table> | SERVICIOS:                                  |                                    | <input checked="" type="checkbox"/> Luz   | <input checked="" type="checkbox"/> Agua | <input checked="" type="checkbox"/> Drenaje | <input checked="" type="checkbox"/> Gas | <input type="checkbox"/> Teléfono |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| TIPO DE VIVIENDA  |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input checked="" type="checkbox"/> Rentada   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input type="checkbox"/> Prestada   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input type="checkbox"/> Compartida   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input type="checkbox"/> Propia   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| Otro: _____   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| SERVICIOS:  |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input checked="" type="checkbox"/> Luz   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input checked="" type="checkbox"/> Agua  |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input checked="" type="checkbox"/> Drenaje   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input checked="" type="checkbox"/> Gas   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input type="checkbox"/> Teléfono   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <table border="1" style="width: 100%;"> <tr><th colspan="2">APARATOS ELÉCTRICOS CON LOS QUE CUENTA:</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> Radio</td><td><input type="checkbox"/> Computadora</td></tr> <tr><td><input checked="" type="checkbox"/> Televisión</td><td><input checked="" type="checkbox"/> DVD</td></tr> <tr><td><input checked="" type="checkbox"/> Refrigerador</td><td><input type="checkbox"/> Microondas</td></tr> <tr><td><input checked="" type="checkbox"/> Estéreo</td><td><input type="checkbox"/> Automóvil</td></tr> </table> | APARATOS ELÉCTRICOS CON LOS QUE CUENTA:               |  | <input type="checkbox"/> Radio              | <input type="checkbox"/> Computadora | <input checked="" type="checkbox"/> Televisión | <input checked="" type="checkbox"/> DVD | <input checked="" type="checkbox"/> Refrigerador | <input type="checkbox"/> Microondas  | <input checked="" type="checkbox"/> Estéreo | <input type="checkbox"/> Automóvil | <table border="1" style="width: 100%;"> <tr><th colspan="2">CONDICIÓN DE LA ZONA DONDE HABITA:</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> Buena</td><td></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> Mala</td><td></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> Regular</td><td></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> Zona de delincuencia</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> Zona peligrosa</td><td></td></tr> </table> | CONDICIÓN DE LA ZONA DONDE HABITA:       |   | <input type="checkbox"/> Buena          |                                   | <input type="checkbox"/> Mala |  | <input type="checkbox"/> Regular |  | <input type="checkbox"/> Zona de delincuencia | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Zona peligrosa |  |
| APARATOS ELÉCTRICOS CON LOS QUE CUENTA:   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input type="checkbox"/> Radio  | <input type="checkbox"/> Computadora                  |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input checked="" type="checkbox"/> Televisión  | <input checked="" type="checkbox"/> DVD               |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input checked="" type="checkbox"/> Refrigerador  | <input type="checkbox"/> Microondas                   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input checked="" type="checkbox"/> Estéreo   | <input type="checkbox"/> Automóvil                    |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| CONDICIÓN DE LA ZONA DONDE HABITA:  |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input type="checkbox"/> Buena  |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input type="checkbox"/> Mala   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input type="checkbox"/> Regular  |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input type="checkbox"/> Zona de delincuencia   | <input checked="" type="checkbox"/>                   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| <input type="checkbox"/> Zona peligrosa   |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |
| !!!! GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!!!  |   |  |   |                                      |  |   |  |  |   |                                    |   |  |   |   |                                   |                               |  |                                  |  |   |                                     |   |  |

Nombre de la madre, padre o tutor: Fabiola Adriana Salcedo Nieves

**Instrucciones:** Conteste brevemente las siguientes preguntas

1. ¿Le gusta leer? me s o menos ¿Por qué? me da flojera
2. ¿Considera que la lectura es importante? si ¿Por qué? aprendez muchas cosas
3. ¿Tiene libros en su casa? si ¿De qué tipo? Enciclopedia
4. ¿Lee alguna revista? NO ¿Cuál y con qué frecuencia? Ninguna
5. ¿Lee el periódico? cuces ¿Cuál y con qué frecuencia? el metro y cuces
6. ¿Cómo fomenta la lectura con sus hijos? leyendo con ella
7. ¿Quién apoya las tareas y trabajos escolares de sus hijos? yo su mamá
8. ¿De que manera platica con sus hijos sobre cómo les va en la escuela? preguntándole como le fue y que hizo en la escuela

**Instrucciones:** Señale con una X la respuesta que considere conveniente

|  |
|--|
| ¿Mantiene diálogo con sus hijos respecto a problemas escolares, personales, etc.?<br><input checked="" type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Cuando tengo tiempo <input type="checkbox"/> Nunca  |
| ¿Tiene establecidas unas normas de convivencia en casa?<br><input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO en caso afirmativo, ¿qué grado de cumplimiento? <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Poco                            |
| ¿Quién toma las decisiones en casa?<br><input type="checkbox"/> el padre <input checked="" type="checkbox"/> la madre <input type="checkbox"/> conjuntamente los dos <input type="checkbox"/> todos los miembros de la familia<br><input type="checkbox"/> Otros _____                     |
| Tiene internet en casa: <input type="checkbox"/> SI <input checked="" type="checkbox"/> NO<br>Cuánto tiempo (horas al día) dedica su hijo a la TV, videojuegos, Internet? <u>2</u> n° de horas.  |
| Asisten a actividades culturales: <input type="checkbox"/> SI <input checked="" type="checkbox"/> NO<br><input type="checkbox"/> Cine <input type="checkbox"/> Teatro <input type="checkbox"/> Conciertos <input type="checkbox"/> Otros   |
| Participan en alguna actividad cultural o deportiva <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO<br>Teatro <input type="checkbox"/> Actividades musicales <input type="checkbox"/> Cursos <input checked="" type="checkbox"/> Deporte <input type="checkbox"/> Otros |

!!!! GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!!!

## Anexo 2

Guión de entrevista realizada a la profesora titular del grupo.

| <b>GUIÓN DE ENTREVISTA</b>  |   |
|---|---|
| <b>Nombre:</b> _____  |   |
| <b>Edad:</b> _____  |   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿De qué escuela es egresada?</li><li>• ¿Cuál es su preparación profesional?</li><li>• ¿Qué cursos vinculados con la Educación ha tomado?</li><li>• ¿Qué grupos prefiere atender?</li><li>• ¿Cómo definiría la dinámica de trabajo del grupo con el que actualmente está trabajando?</li><li>• ¿Cuál es su relación con el grupo en cuanto a comunicación?</li><li>• ¿Cómo apoyan los padres de familia en el trabajo de sus hijos?</li><li>• ¿Cómo trabaja la lectura en el aula?</li><li>• ¿Qué oportunidades tienen sus alumnos para expresar lo que piensan y sienten?</li></ul> |  |

### Anexo 3

#### Cuestionario de lectura aplicado a los niños de 6º "A".

**INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO**

Nombre: Marcos Abraham Arias Gutiérrez Grupo: 6º A  
Instrucciones: Lee con atención el siguiente texto y subraya lo más importante.

Olegario no sólo fue un as del presentimiento, sino que además siempre estuvo muy orgulloso de su poder. A veces se quedaba por un instante, y luego decía: "Mañana va a llover". Y llovía.

Entre sus amigos gozaba de una admiración sin límites. Algunos de ellos recuerdan el más famoso de sus aciertos. Caminaban con él frente a la Universidad, cuando de pronto el aire matutino fue atravesado por el sonido y la furia de los bomberos. Olegario sonrió de modo casi imperceptible y dijo: "Es posible que mi casa se esté quemando"

Llamaron un taxi y encargaron al chofer que siguiera de cerca de los bomberos. Éstos tomaron por Rivera, y Olegario dijo: "Es casi seguro que mi casa se esté quemando". Los amigos guardaron un respetuoso y afable silencio; tanto lo admiraban.

Los bomberos siguieron por Pereyra y la nerviosidad llegó a su colmo. Cuando doblaron por la calle en que vivía Olegario, el carro de bomberos se detuvo y los hombres comenzaron rápida y serenamente los preparativos de rigor. De vez en cuando, desde las ventanas de la planta alta, alguna astilla volaba por los aires.

Con toda parsimonia, Olegario bajó del taxi. Se acomodó el nudo de la corbata, y luego con un aire de humilde vencedor, se aprestó a recibir felicitaciones y los abrazos de sus buenos amigos.

*Mario Benedetti. La muerte y otras sorpresas*

1. Contesta las siguientes preguntas

- ¿Quién es el personaje principal de la lectura? Olegario
- ¿Qué habilidad poseía Olegario? El presentimiento
- Localiza en la lectura donde dice "...tomaron por Rivera..." y "... siguieron por Pereyra..." ¿a qué se refiere el texto con estos nombres?  
que siguieran esas calles para llegar a casa
- ¿Quiénes admiraban a Olegario? sus amigos
- ¿Cuál fue el más famoso de sus aciertos? su mente
- Ordena con números las siguientes acciones como ocurren en la lectura:  
4 Olegario recibe los abrazos y las felicitaciones de sus amigos.  
2 Olegario presintió que su casa se estaba quemando.  
3 Olegario y sus amigos abandonaron un taxi.  
1 Olegario y sus amigos caminaban frente a la Universidad.
- ¿Quién es el autor de la lectura? Mario Benedetti

## Anexo 4

Encuesta de lectura realizada a los estudiantes de 6° "A".



### ENCUESTA SOBRE LECTURA

Parte 1

**Indicaciones:** contesta brevemente las siguientes preguntas de acuerdo a tus intereses.

1. ¿Te gusta leer? Si ¿Por qué? Es importante para aprender en la escuela
2. ¿Qué es lo que más te gusta leer? (comics, cuentos, leyendas, etc) leyendas
3. ¿Cuánto tiempo le dedicas a la lectura? Diario
4. ¿Dónde lees? En la escuela
5. ¿Qué te distrae cuando lees? el ruido de los carros
6. ¿A quién de tu familia le gusta leer? a mis tios
7. ¿En tu casa tienes libros? Si ¿cuáles? Zona de muerta Harri Potev 7, 2, 3, 1 y 4
8. ¿En tu casa leen alguna revista?, ¿cuál? si tv novelas
9. ¿En tu casa leen el periódico?, ¿cuál? si metro
10. ¿Qué libros has leído? El de "todo se paga"
11. ¿Cuántos de esos libros te los han mandado a leer en la escuela? todos
12. ¿Lees en vacaciones? no
13. ¿Sobre qué temas te gustaría leer? de fantasia
14. ¿Te gustaría participar en un taller en el que puedas realizar actividades relacionadas con la lectura?  
Si, mucho

Carrillo Gonzalez Adrian Pablo

Parte 2

¿Cuáles son los motivos principales por los que lees?

- Porque me gusta.
- Para aprender
- Porque me obligan.
- Para no aburrirme.
- Porque me dejan leer en la escuela.

Entre las actividades que se proponen, señala las tres que más te gusta hacer.

- Practicar algún deporte.
- Ir al cine.
- Estar en casa con mi familia.
- Salir con mis amigos/as.
- Ver la televisión.
- Escuchar música.
- Leer.
- No hacer nada.
- Navegar por Internet.
- Jugar con la Play Station/X-Box/Wii

1. Jugar Wii
2. escuchar musica
3. Ir al cine



## Anexo 6

Lista de cotejo que realizaron los niños de 6° "A" al finalizar el proyecto "Risalandia".



NOMBRE: Juan Francisco Hernandez Rojas FECHA: 21/4/12

Lista de Cotejo del Proyecto RISALANDIA

| No.   | Indicadores  | Niveles   |              |
|---|--|-----------|--------------|
|   |  | Realizado | No realizado |
| 1   | Propuse temas para trabajar un proyecto sobre lectura.   | ✓         |              |
| 2   | Participé en la definición de las actividades del proyecto.  | ✓         |              |
| 3   | Respeté la participación e ideas de mis compañeros.  | ✓         |              |
| 4   | Propuse títulos para dar nombre al proyecto de lectura.  | ✓         |              |
| 5   | Me integré con el equipo que me correspondía.  | ✓         |              |
| 6   | Trabajé en equipo para organizar una actividad sobre los textos acordados (chistes, trabalenguas, adivinanzas, colmos, bromas, juegos, etc.) | ✓         |              |
| 7   | Presenté la actividad que me tocaba a todos mis compañeros.  |           | ✓            |
| 8   | Observé y escuché con atención la presentación de otros equipos.   | ✓         |              |
| 9   | Realicé mi contrato individual y lo cumplí.  |           | ✓            |
| Comentario: <u>prometo mejorar en mis presentaciones o exposiciones con mis compañeros y hacerlo excelente.</u> |  |           |              |



NOMBRE: Mayra Belen Tellez Jimenez FECHA: 20/4/12

Lista de Cotejo del Proyecto RISALANDIA

| No.   | Indicadores  | Niveles   |              |
|---|--|-----------|--------------|
|   |  | Realizado | No realizado |
| 1   | Propuse temas para trabajar un proyecto sobre lectura.   | ✓         |              |
| 2   | Participé en la definición de las actividades del proyecto.  | ✓         |              |
| 3   | Respeté la participación e ideas de mis compañeros.  | ✓         |              |
| 4   | Propuse títulos para dar nombre al proyecto de lectura.  | ✓         |              |
| 5   | Me integré con el equipo que me correspondía.  | ✓         |              |
| 6   | Trabajé en equipo para organizar una actividad sobre los textos acordados (chistes, trabalenguas, adivinanzas, colmos, bromas, juegos, etc.) | ✓         |              |
| 7   | Presenté la actividad que me tocaba a todos mis compañeros.  | ✓         |              |
| 8   | Observé y escuché con atención la presentación de otros equipos.   | ✓         |              |
| 9   | Realicé mi contrato individual y lo cumplí.  | ✓         |              |
| Comentario: <u>Yo me propongo a mejorar, traer las cosas que tocan y respetar el turno de mis compañeros.</u> |  |           |              |

## Anexo 7

Cuadro con información sobre el libro "Las batallas en el desierto".

| Las batallas en el desierto   |   | José Enrique Esquerri Soto<br>60/78   |
|---|---|---|
| <b>Contexto/Acontecimientos</b>   | <b>Personajes</b>   | <b>Diccionario</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Adoptando alimentos de E.U.</li><li>- Apenas iniciaba la T.V.</li><li>- Enfermedades (poliomelitis)</li><li>- Colonia Roma</li><li>- Marcas de autos</li><li>- Presidente Miguel Alemán 1946-1952</li><li>- Modelo E.U.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Profesor Mondragón</li><li>- Toru / Chino</li><li>- Jim</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Chingar: Molestar o fastidiar</li></ul> |

## Anexo 8

Escrito realizado por los niños sobre qué significa sentirse enamorado.

México D.F. a 25 de Junio del 2012

¿Que es sentirse enamorado?

R= Estar o tener una ilusión o atracción hacia esa persona especial

Describe lo que piensas que sintió Carlitos al enamorarse de Mariana

R= Yo pienso que se hizo una ilusión y sintió maripositas en la panza

## Anexo 9

Comentarios realizados por los niños sobre lo que les gustó y no les gustó del libro "Las batallas en el desierto".

Joan Francisco  
Hernandez Rojas

18/06/12

**Lo que no me gustó:** Que entre varios insultos no se puede resolver absolutamente nada.

**Lo que me gustó:** Son varias partes del libro las batallas en el desierto y de que habla de varias cosas del México pasado pero más de una colonia llamada Colonia Roma y de que personas ricas discriminan a los pobres y hablan de varias enfermedades y hasta en áreas de automoviles y que el libro no sierta mente habla del titulo.

## Anexo 10

Valoración de resultados de las competencias e indicadores por estudiante.

| COMPETENCIA   | INDICADORES   | No. DE LISTA DE LOS ESTUDIANTES |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|---|---|---------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|   |   | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
| Interpreta comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información, conocimiento y placer, y los comparte con sus compañeros. | Reactiva sus conocimientos al hacer la representación de una lectura.                                     | ✓                               | ✓ | ✓ | ✓ | • | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | •  | ✓  | ✓  | ✓  | •  | ✓  | ✓  | ✓  | •  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |
|   | Busca información en libros de acuerdo a sus necesidades.   | ✓                               | ✓ | ∅ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |
|   | Obtiene información de los distintos tipos de texto que lee.  | ✓                               | • | • | ✓ | • | ✓ | ✓ | • | ✓ | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | •  | ✓  | ✓  | ✓  |
|   | Usa diversas estrategias para comprender el texto que lee.  | ✓                               | • | • | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | •  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |
| Expresa la emoción que le produce un texto leído en voz alta.   | Participa durante la lectura de textos en voz alta.   | ✓                               | ✓ | • | ✓ | ✓ | ✓ | • | ✓ | ✓ | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |
|   | Muestra interés al leer y escuchar un texto en voz alta.  | ✓                               | • | • | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |
|   | Comparte con amabilidad lo que ha leído con sus compañeros.   | ✓                               | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |
|   | Realiza la metacognición sobre lo aprendido en la lectura.  | ✓                               | • | ∅ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓  | •  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | •  | ✓  | ✓  | ✓  |
| Valora críticamente los puntos de vista cuando alguien comparte su opinión sobre un libro que le gusta.   | Cuenta a sus compañeros sobre lo que ha leído incluyendo su opinión.                                      | ✓                               | ✓ | • | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |
|   | Escucha atentamente a sus compañeros cuando dan una opinión.  | ✓                               | ✓ | • | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |
|   | Es atento y respetuoso al escuchar las experiencias de sus compañeros sobre la recomendación de un libro. | ✓                               | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |
|   | Se acerca a textos escritos espontáneamente.  | ✓                               | • | • | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |
| Realiza acciones para acercarse a la lectura de manera autónoma así como disfruta de textos de diversos géneros literarios.                                   | Elije diferentes tipos de textos para ser leídos y comentados.  | ✓                               | ✓ | ∅ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |
|   | Reconoce que todos los tipos de textos pueden ser disfrutados.  | ✓                               | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | •  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  |
|   | Utiliza su biblioteca de aula espontánea y cotidianamente.  | ✓                               | • | • | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓  | •  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | ✓  | •  | ✓  |

Indicar si se manifiesta:  
 ✓ Siempre    • Algunas veces    ∅ Nunca