



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD 092 AJUSCO

**“LA PEDAGOGIA POR PROYECTOS EN  
PREESCOLAR A TRAVÉS DE LA LENGUA INGLESA”**  
Proyecto de innovación docente (Proyecto de  
intervención pedagógica) elaborado para obtener  
el título de: **Licenciatura en Pedagogía**

Presenta: Herrera Aguilera Bélgica

Asesor: Roberto Isidro Pulido Ochoa

## AGRADECIMIENTOS

### **A mis padres:**

Por apoyarme en todo momento, ante cualquier situación y sin condiciones, por enseñarme a ser perseverante y alcanzar mis objetivos.

### **A mi hijo:**

Por el amor, la tolerancia, la comprensión que me has demostrado a lo largo de éste proceso, que no ha sido fácil para ninguno de los dos, pero hemos estado juntos para salir adelante como familia. Eres mi principal motor.

### **A mis hermanas, amigos y amigas:**

Por acompañarme en mi formación personal, escolar y laboral, por lo que de ustedes he aprendido, por estar conmigo en las buenas, en las malas y como siempre dijimos “en las peores”.

### **A mi pareja:**

Por ser amigo y “pareja” en toda la extensión de la palabra, con sus bemoles, pero no por ello se minimiza lo que hemos vivido.

### **A mis profesores:**

Porque con ellos, sin ellos y a pesar de ellos he obtenido una formación, no solo escolar, gran parte de lo que soy es gracias a lo que he aprendido y han compartido conmigo.

### **A mi asesor:**

Maestro Roberto Pulido Ochoa, de manera muy especial y con mucho aprecio por estar conmigo en esta aventura de la narrativa, por la confianza y la amistad, porque me motivó a culminar mi trabajo de intervención y no permitió que claudicara.



## Contenido

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPITULO 1: Tres décadas de trayecto con las letras. ....	3
<b>1.1 Autobiografía de Bélgica a través de la historia lectora .....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 Análisis de mi historia lectora.....</b>	<b>17</b>
CAPÍTULO 2. Propuesta de intervención didáctica desde la pedagogía por proyectos. ....	25
<b>2.1 ¿Qué es la propuesta de intervención didáctica?.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 El contexto de la escuela.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3 El salón de tercer grado de preescolar. ....</b>	<b>28</b>
<b>2.4 La maestra titular .....</b>	<b>29</b>
<b>2.5 Los estudiantes del tercer grado de Jardín de Niños Tohui .....</b>	<b>29</b>
<b>2.6 Origen del proyecto .....</b>	<b>31</b>
<b>2.7 La propuesta de Intervención .....</b>	<b>33</b>
<b>2.8 La organización del proyecto.....</b>	<b>33</b>
<b>2.9 Referentes teóricos.....</b>	<b>35</b>
<b>2.9.1 El enfoque constructivista del aprendizaje .....</b>	<b>36</b>
2.9.2 El enfoque textual del lenguaje:.....	37
2.9.3 La Pedagogía por Proyectos .....	37
2.9.4 La metacognición.....	38
2.9.5 La evaluación y la autoevaluación .....	39
2.9.6 Leer y escribir.....	39
2.9.7 El papel del docente y el alumno durante la elaboración del proyecto .....	40
<b>2.10 Dinámica general de un proyecto de intervención didáctico .....</b>	<b>42</b>
CAPÍTULO 3 El proyecto en acción .....	50
<b>3.1 La intervención.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2 Fase uno: Planificación del proyecto .....</b>	<b>51</b>
<b>3.3 Fase dos: Realización de las tareas .....</b>	<b>55</b>
<b>3.4 Fase tres Culminación del proyecto.....</b>	<b>65</b>
<b>3.4 Fase cuatro: Evaluación grupal .....</b>	<b>68</b>
<b>3.6 Fase 5 Evaluación de los aprendizajes y sistematización.....</b>	<b>70</b>



<b>REFLEXIONES FINALES</b> .....	72
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	74

## INTRODUCCIÓN

La propuesta de intervención que a continuación presento es el resultado del trabajo de intervención didáctica en el Jardín de Niños Tohui.

Este proyecto de intervención adquiere su justificación primeramente en la Pedagogía Social que surge en Europa y adquiere su esplendor con Freinet en la Escuela Francesa, y retomando esto es que surge la propuesta de la “Pedagogía por proyectos” encabezada por Josette Jolibert y otros especialistas en innovación de las prácticas Educativas.

En México se ha hablado acerca de la crisis por la cual atraviesa el Sistema Educativo Nacional, reformas tanto políticas como de índole educativo (planes y programas), donde las insuficiencias se han visto reflejadas en la enseñanza, ya sea por el bajo nivel educativo y las prácticas docentes tradicionales, víctimas de ello son las generaciones que muestran deficiencias en las materias esenciales, como son las materias de matemáticas y de español, en este caso me enfocaré en la lectura y escritura.

En mi trabajo hago uso de la Pedagogía por Proyectos que retoma aspectos del aprendizaje cotidiano, y es por ello que en la propuesta se sugiere que el docente sea flexible para adaptar su forma de trabajo y que a su vez planee estrategias donde se estimule el trabajo en equipo.

Mediante la Pedagogía por Proyectos se pueden desarrollar los contenidos que exige la SEP (Secretaría de Educación Pública), pero lo que hace diferente a ésta propuesta es que en este caso los alumnos intervienen en la construcción y en realización del currículum, dando su opinión, cuando dan a conocer sus propuestas, dudas, sus gustos, expectativas e intereses.

La alternativa pedagógica se presta para obtener buenos resultados en cualquier contexto, lo que es indispensable para lograrlo, es que quienes estén involucrados

en el proceso colaboren y cooperen, con el fin de generar en el grupo independencia, autonomía, responsabilidad y motivación para el trabajo en colectivo y cooperativo.

Este trabajo está organizado en tres capítulos.

El primero es una reseña de mi autobiografía acerca de mi trayectoria con la lectura y la escritura, además de un análisis de las prácticas educativas que viví en mis primeros años de educación básica comparada con las actuales.

En el segundo capítulo describo la propuesta de intervención didáctica partiendo del contexto donde se ubica el jardín de niños en el cual realicé mi injerencia didáctica, posterior a la descripción, documento mi propuesta donde planteo las alternativas estratégicas para modificar las prácticas tradicionales en los ámbitos de la lectura y la escritura.

El tercer capítulo es la narración de mi experiencia con los alumnos donde realicé la intervención mediante la pedagogía por proyectos y hago las referencias teóricas pertinentes para justificar mi ejercicio.

La elaboración del proyecto documenta mi experiencia pedagógica de forma narrativa, dando lugar a una investigación cualitativa-interpretativa, con un enfoque etnográfico, como lo sustenta Ricouer del porqué documentar con el género narrativo: “para preservar la amplitud , la diversidad y la irreductibilidad de los usos del lenguaje (...) A lo largo de las culturas de las que somos herederas, el acto de narrar no ha dejado de ramificarse en géneros literarios cada vez más específicos (...) y por su carácter temporal. Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo...”. (Ricouer, 2000:190) y da cuenta de las prácticas y relaciones que existen en el ámbito educativo desde su práctica.

## **CAPITULO 1: Tres décadas de trayecto con las letras.**

### **1.1 Autobiografía de Bélgica a través de la historia lectora**

#### **La cuenta regresiva**

Es octavo semestre de la carrera de Pedagogía, a sólo unos cuantos días de que termine el semestre, y definitivamente no supe cómo se pasó tan rápido el tiempo.

¿Qué he aprendido en el campo de lectura y escritura en educación básica?

Aprendí la manera de desarrollar alternativas para intervenir en el ámbito docente mediante “La Pedagogía por proyectos” a trabajarla en la lectura y la escritura con un valor significativo para el aprendizaje, no sólo para el docente, sino también para los estudiantes.

En la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, el salón 407 mostraba una dimensión distinta, se volvía un confesionario, aquéllos compañeros con los que apenas cruzábamos un respetuoso saludo, nos volvíamos confidentes mientras desarrollábamos este proyecto de realizar nuestra autobiografía.

Haciendo uso del lenguaje escrito en la autobiografía, plasmamos para la posteridad los sentimientos que compartimos con los compañeros: tristezas, alegrías, impotencia, injusticias, verdades, miedos, que vivimos en nuestras historias lectoras.

#### **¿Cuándo dejó de gustarme el chocolate?**

Es una buena pregunta, y aunque parezca extraño, no me gusta el chocolate, recuerdo que de pequeña disfrutaba de ellos, hasta era un incentivo, ya no sé cuando dejé de deleitarme con ellos.

Era un día de septiembre de 1985, quizá el primero de septiembre, porque así se marcaba el inicio de clases en los ochenta en el calendario escolar en la educación

básica, y yo, Bélgica me disponía a llegar temprano a mi primer día de clases, la emoción de que al fin estaría en la escuela como mis dos hermanas.

El jardín de niños José Narciso Rovirosa le abrió sus puertas al ciclo escolar 1985 - 1986 para recibir a un puñado de niños que por primera vez empezarían su trágica o bella historia escolar.

Los niños que íbamos contentos por llevar los uniformes nuevos, la falda de tela escocesa y el suéter color rojo vivo, como un jitomate recién cosechado.

El paisaje que podía verse esa mañana de finales de verano era encontrarse los niños chillones tras las rejas que extrañaban a sus madres desde antes que se dieran la vuelta para irse a sus casas y dejarlos por unas horas con las docentes del jardín preescolar.

Ese día yo fui premiada por no hacer drama, mi mamá me compró un chocolate en barra marca “chocomilk” porque así lo decía la envoltura igual que el de la lata y con el conocido “Pancho Pantera” impreso, yo no sabía leer pero sabía que decía eso.

La escuela lucía enorme, tanto, que los escalones de la entrada me obligaban a subirlos de uno por uno, juntando los pies en cada escalón, y a su vez, podía admirar la huerta de espinacas que había dejado la generación recién egresada. Un patio gigante con un juego de avión dibujado en el piso, en color rojo y jardines un poco secos.

Mis pasos al fin se detuvieron frente al salón, era el salón de en medio de una fila de cinco aulas, y al fondo del salón había una cocineta que nunca utilizamos en clase, en la puerta se encontraba la profesora esperándonos, la maestra Margarita Franco.

## Un salto a la lectura

La maestra Margarita era muy bonita, además de paciente, recuerdo que eran numerosos los grupos en aquel tiempo, de cuarenta hasta sesenta alumnos asentados en las aulas, la profesora nos llenaba de actividades que a la fecha siguen siendo parte de las enseñanzas en el aula: el corta, pega, ilumina, boleado o colita de ratón y las típicas planas de bolitas y palitos. No aprendí a leer en la escuela.

Fueron varios factores los que me llevaron a aprender a leer, recuerdo que desde muy pequeña veía en la casa varias enciclopedias. “*La enciclopedia de los niños*”, “*El libro de oro de los niños*”, hasta la Biblia de edición especial para niños.

En la casa había una colección de libros con actividades, para realizar trucos, encontrar diferencias, sopa de letras, etcétera, a pesar de que no sabía leer intentaba resolver la sopa de letra, iba viendo que letras estaban igual, miraba horizontal, vertical, inclinada, y quién me enseñó fue mi hermana Liz, quien era una experta en la materia.

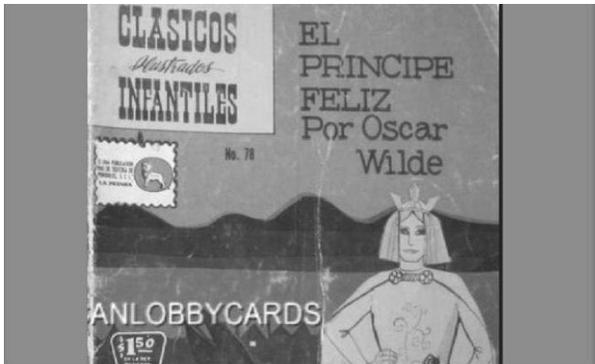
Mi mamá en 1984, fue diagnosticada por vez primera con cáncer y tenía que llevarnos a las consultas a mi hermana Lizbeth de ocho años y a mí, yo entonces tenía cuatro años.

Solía comprarnos comics para que no nos aburriéramos, a Liz le compraba algunos comics que trataban de cuentos infantiles como: *Azucena (que era la historia de Rapunzel)*, *La sirenita*, *Los doce cisnes*, *El príncipe feliz*<sup>1</sup>, entre otros y a mi “*La familia Burrón*”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Cuentos Clásicos versión comic de la colección “*Clásicos Ilustrados Infantiles*” de Editorial La Prensa.

<sup>2</sup> “*La Familia Burrón*” de Gabriel Vargas Editorial G y G



“El Príncipe Feliz” Versión comic de la Colección Clásicos Ilustrados Infantiles



“La familia Burrón” de: Gabriel Vargas

Mi hermana me leía primero su revista, y tenía que poner atención, calladita, porque era la condición para que ella me leyera la mía, porque yo no sabía leer. Ella al leerme pasaba su dedo por la palabra que leía y fue de esa manera que yo fui conociendo que decía cada uno de los personajes.

Un día que mi mamá estaba lavando la ropa yo estaba con el comic de “Azucena”, empecé a leer lo que estaba escrito en las burbujas de los personajes y le dije emocionada: -¡Ya pude leer! Mi mamá se sonrió y me felicitó, me metí a la casa y empecé a sacar los libros de una de las enciclopedias y leía los cuentos, obviamente

también leí los distintos números de “*La familia Burrón*” que ya tenía, más los que mi mamá me seguía comprando.

### **De topes con la escritura**

Desde primer año de primaria tuve problemas con la escritura, día tras día era pelear con el cuaderno, para terminar con las repeticiones y las copias, a pesar de ello no sucedió lo mismo con la lectura, de hecho, siempre fui ejemplo en el salón de clases porque leía de corridito, aunque en ocasiones no entendía lo que leía.

No era lo mío escribir mucho, me aburría copiar, me cansaba escribir y además era muy lenta. Desde jardín de niños, recuerdo que las planas de bolitas y palitos y demás ejercicios de caligrafía me enfadaban, no recuerdo que me hayan causado problemas hasta que entré a la primaria.

Cuando entré a la primaria fueron incontables las veces que salí tarde al recreo, también recuerdo la desesperación que sentía al no poder terminar las planas, no puedo olvidar los borrones y tener que repetir de nuevo las planas, o la típica frase que decían los maestros: “no lo hagas de escalerita”. Yo no sé si los profesores no le decían a mi mamá que era tan lenta para escribir, pero ella nunca me regañó.

Mi escritura lenta no reflejaba mal aprovechamiento, y me felicitaban los maestros por salir bien en los exámenes, pero a la hora de las planas y las copias surgía el problema.

Primero y segundo de primaria lo pasé en una escuela gubernamental, llevaba un lastre conmigo, mi habilidad con las letras no era buena entonces, y no fue mejor la escuela privada, a partir de tercer grado de primaria.

## María Clara y el amor a la lectura

María Clara no pertenece a mi historia lectora de secundaria, lo correspondiente a esa etapa lo contaré más adelante.

Era el año de 1995, hice mi examen para entrar al Colegio de Ciencias y Humanidades, me quedé en el plantel número treinta y dos, Naucalpan, recibiendo la carta de aceptación firmada por José Sarukhán Kermez, entonces rector de la máxima casa de estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México.

Revisé mi tira de materias, tenía clases de Matemáticas, Redacción, Historia, Física y Lectura de libros clásicos. ¿Una materia que era destinada para la lectura solamente? No recordaba algún encuentro agradable con la lectura, la opinión que tenía acerca de ella es que era aburrida, en la secundaria no tuve experiencias al respecto y hasta solía decirle a mi hermana Edith, no me gusta leer y no lo haré si no es necesario.

Y así llegó María Clara Jarillo a presentarse al salón tres de primer semestre y dijo algo así: -En ésta clase leeremos libros que son clásicos en la literatura universal aproximadamente cinco lecturas en el semestre. En ese momento me apesadumbre al escucharle.

El primer libro que leímos fue "*La Ilíada*" de Homero, y la maestra nos pedía de tarea cosas algo simples porque no teníamos que escribir mucho, como ¿Quiénes eran las musas? ¿A qué se dedicaban? Las diferencias y semejanzas entre los dioses romanos y griegos y leer las rapsodias, no todas, pero ella nos iba señalando cuáles.

Su clase nos envolvía entre paisajes griegos, nos preguntaba de lo que había dejado de tarea, pero estos datos solo eran claves para introducirnos en la mitología griega y poder entender los libros. Antes de terminar el primer libro yo ya lo leía gustosamente.

El programa no tenía contemplado leer "*La Ilíada*", de hecho la lectura que estaba marcada era "*La Odisea*", pero María Clara nos dijo que para entenderla era necesario saber la primera parte, y de verdad era un placer estar en su clase, ella

parecía que había vivido en esa época, conocía tanto de los personajes míticos y sabía explícitamente que rapsodias se vinculaban entre los libros, parecía como si en mi cabeza viera películas de tanto que nos invitaba a usar la imaginación.

Más adelante conocí con ella lecturas como: *Edipo Rey*, *Electra*, *La Divina Comedia* y en segundo semestre, con ella también frente al grupo descubrí a mi autor favorito: Horacio Quiroga, cuentista, de hecho fue tanta mi afición por sus cuentos que ella nos dejó leer cinco, y yo leí todo el libro que tenía, fui por otro libro complementario donde tenía más de sus cuentos y no recuerdo que otros libros más leímos en ese semestre.

Desde entonces cambié mi percepción por la lectura.

### **No es lo mismo amor que pasión**

Parecía que mi relación con la lectura tomaba una faceta muy agradable, y así lo era, y fue entonces que entré a tercer semestre y tuve por profesora a Cristina, no recuerdo sus apellidos, una fanática de la lectura que dijo desde la primera clase, que haría que nosotros leyéramos, aunque fueran los únicos libros que leyéramos en el resto de nuestras vidas.

Su táctica fue singular, nos dividió en equipos de tres personas y a cada equipo nos dio cinco títulos de libros distintos y dijo: - Tienen que leer el libro uno, y el siguiente martes, empezamos el rol. El rol consistía en leer el libro, pasar frente al grupo a decir de qué trataba, ella preguntaba detalles y calificaba. Y en seguida teníamos que leer el libro dos, porque la elección del equipo a pasar era por sorteo y no importaba si volvías a repetir, así sucesivamente.

En ocasiones no era tan disfrutable la lectura, ya que con presión leíamos a velocidad los libros. A pesar de ello, hubo libros que despertaron sensaciones distintas y su pasión por la lectura era contagiosa, tanto que leí libros que no me encomendaron a mí, como *La insostenible levedad del ser* y *El laberinto de la*

*Soledad*, y de los que me asignaron en verdad me encantaron: *La Celestina*, *Naranja Mecánica*, 1984 y *Cuentos de Lovecraft*.

Su pasión por la lectura la arrastraba a la poesía y a unos cuantos nos inspiró para hacer poesía. Tomando como modelos a Charles Baudelaire o Jorge Luis Borges, hacían que nuestras plumas se expresaran.

### **Escrita con tinta y sangre...**

Regresando a lo que experimenté como estudiante de primaria, recuerdo que escribir no me gusta del todo, pero en ocasiones que tenía que hacerlo, y a veces lo tomo como forma para expresar sentimientos que son más difíciles de decir, pero por mucho tiempo fue una de mis peores enemigas. No era por la ortografía y no hablemos de producir textos, eso no se estilaba entonces, era el acto de escribir y estar haciendo repeticiones.

No hay mucho qué decir, de tercero a sexto grado entré a una escuela particular donde nunca me sentí enteramente feliz. Todos los días tenía que lidiar con la responsabilidad de ser la hija de la profesora, sobrina de la directora y mantener una beca.

Llorar fue casi del diario, por lo menos del tercer grado de primaria, las presiones eran la causa de mi llanto: Era una escuela bilingüe y jamás había llevado un segundo idioma, no tenía idea del idioma inglés, cuando los niños de mi grupo ya tenían por lo menos las bases.

Y la segunda razón y la más común por la cual lloraba, era porque destinaban mucho tiempo para realizar las copias, planas, series numéricas, resúmenes y todo lo que tuviera que ver con repetición; lo mismo era en Ciencias Naturales, que en Sociales, que en Español y hasta en Matemáticas.

Si en la primaria de gobierno salía tarde al recreo por tardarme con una plana, aquí era una eternidad, y no podía acoplarme a ese ritmo.

El aceptar que no volvería a una primaria gubernamental, y acostumbrarme al sistema duro casi los cuatro ciclos que duré allí, lo que hizo mi estancia más ligera fue mi amiga desde tercer grado, Ana Luisa y sobre todo mi hermana Lizbeth quien siempre estaba para rescatarme.

Liz, siempre fue muy paciente conmigo, me ayudaba a entender cosas de la escuela, y además hacía varios de mis resúmenes, con tal de no verme desesperada por no poder terminar con la tarea. Al finalizar tercer grado obtuve un diploma por esfuerzo, el cual más de la mitad se lo merecía mi hermana.

En ese entonces como ahora, se nos evaluaba la lectura de rapidez, hasta había concursos. En ese aspecto no tuve problemas por obtener una buena calificación, aunque no recuerdo lecturas que haya leído entonces.

### **Tus viejas cartas**

Durante mi adolescencia no existía el mail, menos las redes sociales, no podría decir que no sirven ya que son herramientas muy útiles que permiten comunicarnos y facilitarnos actividades. Sin embargo, a los dieciséis años teníamos que buscar métodos para permanecer en contacto con los seres queridos.

En ese entonces tenía un novio en Michoacán, yo iba en periodo vacacional para allá, y un día antes de volver a la ciudad me dijo: -Podemos escribirnos cartas. Yo le dije que sí, sin embargo, en mi vida yo había escrito una carta de verdad.

En la escuela siempre vimos la silueta de la carta, pero nunca me había visto en la situación de llevarla a cabo, pensé que no me escribiría y en cierta forma, no le di importancia, pero dos semanas después a mi casa llegaría un sobre con una carta, dos hojas escritas por ambos lados.

Sentía un poco de vergüenza, en ese momento yo estaba en un nivel medio superior y mi novio en secundaria, él era capaz de escribir una carta de manera tan fluida y yo

me sentaba frente a la hoja y sólo venía a mi mente un saludo. Finalmente pude escribir la primera carta y las siguientes ocasiones fue más sencillo hacerlo.

Aun cuando logré hacer cartas, tenía que saber cómo él había perfeccionado su habilidad para realizar las cartas, él me contó posteriormente que la mayoría de sus hermanas vivían fuera del pueblo y la manera de estar en contacto, eran las cartas, sólo para urgencias hacían uso de la caseta telefónica.

### **Mata al poeta que llevas dentro**

En 1992 entré a la Escuela Secundaria General ES- 354-59 Libertadores de América, mejor conocida como la “3”, o “Alcatres” no “Alcatraz”, pero si aludiendo a la prisión ya que tenía una malla metálica que sobresalía de las bardas que rodeaban la escuela. Los profesores que practicaban la docencia en la escuela, eran leyendas urbanas que se pasaban de hermanos a hermanos. *La Pasa, el Confitón, el Camarón, la Nacha*, fueron personajes reconocidos en mi comunidad, era el cuerpo docente que desfilaba en la escuela.

En esta etapa de mi vida, hubo docentes que lograron mi interés en algunas materias, pero ninguno lo hizo en el ámbito de la lectura, recuerdo que sólo leí párrafos de algunos libros como: “*Los Bandidos del Río Frío*”, “*Como agua para chocolate*”, “*El cantar del Mío Cid*”, pero ninguno de ellos fue enriquecido con alguna estrategia para fomentar mi lectura, lo único que hicieron fue acrecentar mi aburrimiento.

Una ocasión durante el segundo de secundaria, la profesora de Español dejó de tarea inventar un poema, que tuviera que ver con los símbolos patrios, para festejar el día de la bandera. Parecía una tarea diferente y atractiva, por lo menos para mí.

Hice mi tarea lo mejor posible, busqué palabras que no me gustaba cómo se oían en el diccionario de sinónimos, al terminar yo me sentía orgullosa de mi poema, y creí que se merecía una buena calificación.

Llegó el día de la revisión y le llevé mi hoja que escribí, leyó, y de repente, dijo: - Venga para acá Herrera, y yo fui con cara de ¡seguro que le gustó! y en vez de eso me gritó: -¡plagio, plagio!, para empezar, ¡yo ni siquiera sabía que era eso!

Lo peor fue cuando rompió mi hoja y me dijo: -esto no debías hacerlo, y saldrás muy baja en este bimestre. En ese momento, sentí furia, impotencia, vergüenza, pero lo que ganó fueron las ganas de llorar. No sirvió de nada, pensé, y después de esto ya no me dieron ganas de esforzarme. Aunque si llegué a cuestionarme por qué no escribí algo más simple como: Banderita Mexicana, Banderita tricolor, te demuestro mi respeto con todo mi amor...

¡Qué ser tan despiadado! Pensé, perdí la motivación de escribir, afortunadamente ese año, Silvia Agapita, la profesora, se jubiló.

### **Reviviendo a un difunto**

Pasaron dos años y yo no quería saber de escribir, y no me refiero al típico “hacer los aburridos resúmenes de la escuela tradicional”, que no puede evitar uno como estudiante llevarlos a cabo, me refiero a producir un texto.

La profesora Cristina de CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades) era estricta y leíamos libros con la presión de una olla de vapor, pero un día propuso un ejercicio.

Lo primero era comprar nuestros libros, bueno en éste caso me tocaron estos dos: “*Luna de enfrente*” de Jorge Luis Borges y “*Las flores del mal*” de Charles Bodelaire.

La profesora dijo: -leerán los dos libros y elegirán el autor que más les guste; harán un poema acerca de la personalidad que imaginen del poeta, según lo que hayan percibido en los libros, y firmaran con un seudónimo que tomarán de una palabra o frase de los poemas que lean.

¡Maldición! ¿Otra vez? ¿Qué tipo de rimas querrá esta maestra ver plasmadas en mi trabajo? El temor al fracaso me hacía dudar, volviéndose pánico cuando dijo: - Los declamaremos en el patio principal frente a la dirección, allí será nuestra próxima

clase. ¡Éxito chicos! ¡Tienen que vibrar! Generalmente tenía tantas frases la maestra pero aún puedo casi escuchar su voz cuando se apasionaba de algo y ésta vez, no fue la excepción, pero el terror de ponerle voz a mi pluma se hacía más grande.

“*Leteo*” así decidí nombrarme, el río del olvido, del cual habla Bodelaire para referirse a una musa en su poesía. Al fin las letras comenzaron a unirse como eslabones tejiendo una poesía asimétrica, y yo imaginaba en ella lo que Charles con las grafías quería expresar, ese amor vestido con la fuerza del odio, la pasión, las palabras tan violentamente escritas que rasgan y acarician con el estilo de la poesía.

Y así terminé de escribir mi poesía, *Leteo* había escrito. No lo pasé en limpio, tenía algunos tachones y estaba en color azul de tinta, con la letra de un niño en sus primeros trazos.- La profesora dijo que lo declamaríamos, pensé, no lo entregaríamos.

Nos reunimos en una mañana fresca como la mayoría de las mañanas en cercanía del Bosque de los Remedios, porque allí está ubicado mi amado “Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan”. Estábamos un grupo de estudiantes con su profesora de Lecturas portando en sus brazos la libreta, su fiel acompañante y su lista, ya preparada para escuchar nuestras composiciones y evaluar con lo que ella creyera conveniente.

Por primera vez en sus clases dijo: ¿Quién quiere ser el primero o primera? El silencio fue sepulcral y optó por hacer un sorteo, su cómplice de todas sus actividades. Mi cuerpo temblaba, como motor de auto y de uno en uno pasamos a leer nuestros poemas. Ya estaba en frente y sentía que mi respiración no alcanzaba y que la voz se ahogaba en mi garganta, era eso o es que sentía que mis oídos se tapaban mientras las palabras salían de mi boca.

Cuando llegué al punto final, levanté la cara y la mirada fija de la maestra en mí, me dejó petrificada, levemente apareció una sonrisa en su cara y dejó su libreta y su lista en una jardinera para aplaudir.

No sé si el estrés liberó mi cuerpo, porque al principio oía los ruidos a mí alrededor muy lejanos y cuando empecé a escuchar aplausos en mi entorno recuperaba el sentido del oído, estaba sonrojada, emocionada pero a la vez, esa coraza de inseguridad que me envolvía se rompía como cascarón. Aquella ilusión que alguna vez fue agresivamente muerta, ese día retomaba el aliento nuevamente.

### **¡Jamás seré maestra!**

Mi mamá se dedicó a la enseñanza de la lengua inglesa desde 1988, hasta que nació mi hijo en el 2000, y cuando a mí me decían y tú Bélgica ¿Qué quieres estudiar? ¿Vas a ser maestra? Yo simplemente decía: -¡Yo jamás seré maestra!

Era el verano del año 1998 y entonces la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Campus Acatlán ahora Facultad de Estudios Superiores Acatlán, me otorgó un lugar en la carrera de Relaciones Internacionales, era una carrera agradable, donde la lectura era piedra angular en los primeros cursos de Ciencias Políticas, Principios de Sociología, Taller de Redacción e Investigación y Principios Filosóficos, así como en Derecho. Los profesores, se desempeñaban de manera interesante y podía disfrutar de la cátedra del Doctor Pablo González Casanova o del Maestro Ángel Garibaldi Dupuy Santiago.

Así corrió el primer semestre, y empezaban los rumores de un paro en la UNAM, los motivos: Querían eliminar el pase automático, pero lo más alarmante era que las cuotas de la Universidad se elevarían, así como también el costo de todos los servicios que se ofrecen dentro de la institución, desde credenciales de estudiante, como de biblioteca, acceso a aulas de informática, actividades deportivas, gimnasio, actividades culturales, idiomas, etcétera. La universidad Pública si bien no es accesible para toda la población, esta decisión lo complicaría más.

Los rumores dejaron de serlo la madrugada del 21 de abril de 1999 cuando la Máxima Casa de Estudios entraba en paro indefinido.

## **Nunca digas nunca**

Fueron diez meses en los que se convocaban a las clases “extraburros” como mejor se conocían. Los profesores, aunque convocaban a asistir al Bosque de los Remedios, el índice de asistencia era bajo y así mismo este suceso trajo consigo otras consecuencias, una de ellas “Los hijos de la huelga de la UNAM”.

En efecto, mi hijo hizo honor a éste nombre, al año exacto de que se tomaron las instalaciones, Joshua vio por primera vez la luz del día el 21 de abril del año 2000. Seguí la carrera un tiempo en sistema escolarizado, pero mi prioridad era mi hijo así que dejé trunca la carrera.

Durante el período de mi embarazo mi abuelo materno y mi mamá me convencieron de tomar un curso de inglés. Obtuve el grado para poder enseñar el idioma y posteriormente a mi embarazo, cuando me integré a trabajar, lo hice dando clases de inglés. Y así empecé la labor docente.

Cinco años después de estar en lo educativo, surgió la oportunidad de estudiar de nuevo, y opté por una carrera enfocada a ello, fue lo que me encamino a elegir la carrera de Pedagogía y optar por la Universidad que se especializa en este campo, mi *Alma mater*” La Universidad Pedagógica Nacional”.

Hoy en día, con nueve años de experiencia en esta labor docente, cierro mi ciclo de formación profesional a nivel licenciatura, con muchos más aportes que me permiten realizar mi práctica de mejor manera.

Me siento orgullosa de ser pedagoga, de tener la responsabilidad que llevo a diario, con respecto a la formación de las personas, amo mi profesión, y estoy consciente de la ética que debo mostrar al ejercer mi trabajo.

De esta manera mi computadora es mi testigo y mediante la lengua escrita hago evidencia de mi trabajo, las letras son mis amigas y la lectura es la voz de mis pensamientos plasmados en mi tesis.

## 1.2 Análisis de mi historia lectora

En éste apartado realizaré un análisis sobre el proceso de mi experiencia como lectora y escritora. Este texto está organizado por párrafos, con algunos pasajes que ubican al lector temporalmente y contextualmente, además de realizar un análisis comparativo de las prácticas docentes de la época de los ochentas y los actuales que utilizan en la enseñanza de la lectoescritura.

El análisis que se realiza en éste capítulo consiste en relacionar mi autobiografía con el ejercicio docente en el ámbito de la lectura y escritura, para ello, encontrarán en la narración citas de mi historia lectora, las cuales se identificarán con mis iniciales BHA (Bélgica Herrera Aguilera) y el título que asigné en mi autobiografía para facilitar la ubicación de los párrafos que esté examinando.

A mediados de los años ochenta comienza mi vida lectora, época en la que Miguel de la Madrid Hurtado ocupaba la silla presidencial. Dicen que su lema de campaña era: “La Renovación Moral de la Sociedad” y el deterioro moral de la sociedad siguió en aumento.

Como alumna de jardín de niños yo vivía despreocupada, a pesar de los problemas que atravesaba el Sistema Educativo Nacional en ese entonces porque se daba a conocer que no se contaba con las herramientas adecuadas, ni suficientes para tener una educación de calidad. Gregorio Hernández Zamora comenta:

“(…) hacia fines de los 80 el Sistema Educativo Nacional (SEN) llegó a un momento de agotamiento en algunos de sus patrones de desarrollo: el acelerado ritmo de crecimiento de la matrícula en todos los niveles disminuyó o se estancó (...) la calidad del servicio, sobre todo en educación básica, se puso en tela de juicio.

Esta situación llevó al gobierno a identificar cuatro grandes problemáticas del SEN: eficiencia, calidad de la educación, centralización-burocratización y financiamiento”. (1994)

Hernández sigue expresando que:“(…)En cuanto a la reforma de contenidos y planes de estudio, la medida apunta a renovar el curriculum de la educación básica para fortalecer lo que a partir de la Conferencia Mundial Educación para Todos se ha denominado “necesidades básicas de aprendizaje” (lecto-escritura y el cálculo matemático elemental). La reforma, aunque de apariencia espectacular (nuevos libros de texto, nuevos planes de estudio) se orienta a precisar y fortalecer la adquisición de lo que ahora se ha dado en llamar “competencias básicas”. (1994)

Lo cierto es que a mi todavía me tocaron esos libros de la SEP donde se trabajan las letras de una por una: “*el uso de la R y rr con la lectura de que Ramón le lleva rosas a alguien en una carreta, o el uso de la Y y Ll*” con yegua, yunta y lluvia. Fui de las últimas generaciones que utilizaron estos libros.

Durante mi estancia en la educación básica nunca fue obligatorio el fomento a la lectura, no se contaban con rincones de lectura y la mayoría de escuelas oficiales o particulares, no tenían biblioteca.

Hoy en día las prácticas de la lectura y la escritura en la escuela no han variado significativamente como cuando yo cursaba la escuela primaria. Como lo comentaba anteriormente, cuando me inicié en el mundo de las letras, no era muy distinta a las prácticas en las escuelas actuales, he sido testigo como estudiante, docente y como madre de familia, que el sistema que prevalece en la mayoría de escuelas, carece de innovación principalmente en el ámbito de lectoescritura.

Por aquellos años el “*Método Integral Minjares*”<sup>3</sup> era unos de los métodos que muchos maestros adoptaban ya que se tenía la concepción de que cada maestro podría generar sus propias metodologías de enseñanza. En esta época se gestó una gran crítica a los métodos tradicionales de memorización y repetición, de ahí esa

---

<sup>3</sup> el Método Minjares aprovecha (...) en su enseñanza el fonetismo de nuestra escritura. El término más o menos breve en que inicia la identificación de las letras y sonidos, y el tipo de ejercicios en que natural y gradualmente presenta el citado problema de la identificación de los fonemas, constituyen características del Método (...) (texto citado de la página oficial del Método Minjares. <http://es.scribd.com/doc/58719851/Metodo-Integral-Minjares>)

posibilidad de que cada escuela o maestro adoptara diferentes formas de enseñanza.

Recuerdo que por el año de 1988 mi mamá asistió a un curso con el Dr. Julio Minjares y al cual yo también asistí acompañando a mi mamá, y entre sueños recuerdo que lo pase muy aburrida, seguramente porque no entendía nada. Si recuerdo que escuchaba las carretillas “La mamá Ema, El papá Pepe. Y aún cuando parecía novedoso, el profesor lo había presentado como su tesis en 1929.<sup>4</sup> Hoy en día a más de 80 años del método de lectoescritura sigue siendo utilizado en varias escuelas.

Las investigadoras reconocidas en este campo Emilia Ferreiro y Ana Teberosky hacen una crítica a esta tradición cuando dicen que: “La lectura y la escritura han sido consideradas, tradicionalmente, como objeto de una instrucción sistemática, como algo que debe ser “enseñado” y cuyo “aprendizaje” supondría la ejercitación de una serie de habilidades específicas”. (1981)

Durante mi estancia en el jardín de niños recuerdo por primera vez mi acercamiento de manera escolarizada al mundo de las letras, mi profesora enfocaba su labor docente en la ejercitación de la coordinación psicomotriz fina<sup>5</sup>, recurriendo a la tradicional práctica de las planas, boleado, recortes, etcétera. Prácticas que siguen arraigadas en la actualidad.

Relacionando estas ideas recupero el comentario de mi alumna Aranza de tercer grado de preescolar, cuando me dijo: ¿Por qué todas las maestras siempre dicen: – Aranza, corta, escribe, pega y no hacemos otras cosas?<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Página oficial del Método Integral Minjares <http://www.metodointegralminjares.com/bio.html>

<sup>5</sup> En un informe de la SEP plantea sobre la coordinación motriz se divide en el (...) “desarrollo del control de los movimientos del cuerpo en dos capacidades: el dominio de los grandes segmentos como los brazos, las piernas, el tronco y la cabeza, llamado coordinación motriz gruesa y el de las pequeñas extremidades, como los pies, las muñecas y los dedos de las manos, que se llama coordinación motriz fina”.

[http://www2.sepdf.gob.mx/para/para\\_padres/familia\\_escuela/psicomotricidad.jsp](http://www2.sepdf.gob.mx/para/para_padres/familia_escuela/psicomotricidad.jsp)

<sup>6</sup> Aranza es una de las alumnas del grupo de tercer grado donde se realizó el proyecto.

El ayer y el hoy me permiten realizar una reflexión sobre mi historia lectora y confrontar prácticas de repetición, creían que así los alumnos podrían aprender:

“La maestra (...) nos llenaba de actividades (...) siendo parte de las enseñanzas en el aula: el corta, pega, ilumina, haz boleado o colita de ratón y las típicas planas de bolitas y palitos”. (BHA, *Un salto a la lectura*)

No quiere decir que el desarrollo de psicomotricidad carece de importancia al desarrollo del individuo, pero al ser docentes se requiere generar diversas estrategias que solventen estas necesidades.

Como podemos ver, estas prácticas repetitivas no eran significativas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, sólo mantienen a los niños sentados en una butaca.

Alguna vez escuché a un profesor que dijo: “El docente logra su objetivo de volver callado al alumno, se pasa toda la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) obligándole a que se siente y se calle, y cuando llega a los niveles medio superior y profesional, el alumno no es capaz de expresarse ni de manera oral, mucho menos escrita”.

En cambio en el libro “*Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*” se sugiere estimular una vida cooperativa activa en nuestros cursos afirmando: “Pasamos de la situación tradicional de niños sentaditos-calladitos a la situación de niños que solicitan la palabra, que toman iniciativas, que escuchan y saben que serán escuchados”. (Jolibert, 2003:53)

El periodo que transcurrió en mi vida durante la primaria, me resultó muy rutinario, fueron seis largos años donde era habitual el aprendizaje de manera fragmentada, primero vocales, luego sílabas, y seguido de palabras que no cobraban sentido.

Un ejemplo importante para mí, que recuerdo eran mis juegos en casa jugando a la “escuelita” cuando me tocaba ser maestra reproducía las prácticas que vivíamos en el aula, les decía: -Copien del pizarrón; -dame tu cuaderno te voy a calificar; -sentados y callados. Pero era raro escuchar o decir: -Quiero leer un libro. Por el

contrario en nuestros juegos ninguno mostraba un interés por querer leer literatura u otro tipo de textos.

Orlando Rodríguez citando al teórico francés Marc Soriano expone que los profesores al ejercer la práctica tradicional no se muestran capaces de fomentar un interés por leer, dice que: “La escuela tradicional, después de enseñarle al niño los mecanismos de la lectura, se revela incapaz de darle el gusto de leer, no logra despertar el interés por los libros” (Ordoñez Et. Alt., 2001:177)

Actualmente, y de acuerdo a los programas actuales en educación preescolar sugieren el acercamiento de los estudiantes a diversos textos para identificarlos, analizarlos y saber la función de ellos.<sup>7</sup>

Así que mis observaciones en el Jardín de Niños Tohui, con el grupo que trabaje, utiliza diferentes libros de editoriales privadas que su contenido no difiere del nuevo enfoque global de lectura y escritura, pero las maestras de esa escuela más que analizar la utilidad de los textos se enfocan a que los niños practiquen caligrafía, además, que los docentes no trabajan a fondo con cada uno de las siluetas que ocupan.

La especialista del Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico Claudia L. Ordoñez, sugiere que la enseñanza de la lectura y escritura es el proceso de pensamiento que se activa mediante estímulos que se condicionan por las experiencias, conocimientos y emociones de las personas y por tanto afirma que: “La enseñanza de la lectura y la escritura no se hace única y exclusivamente sobre textos escritos, sino que se centra más en la comprensión de cómo el niño usa la lectura y la escritura, y qué quiere decir o expresar, según el contexto en que se desempeñe”.(Ordoñez et Alt,2001:98)

---

<sup>7</sup> La educación preescolar también favorece la incorporación de los niños a la cultura escrita a partir de la producción e interpretación de textos diversos. esta interacción fomenta el interés por conocer su contenido y a encontrarle sentido aun antes de leer de forma convencional y autónoma. la propuesta pedagógica de preescolar se sustenta en la comprensión de algunas características y funciones del lenguaje escrito. Dicha propuesta se basa en las características de los niños, la diversidad de sus ritmos de desarrollo y aprendizaje, y los factores que influyen en estos procesos.

[http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos\\_index/plan\\_estudios.pdf](http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/plan_estudios.pdf)

De acuerdo con ello, es importante que se dé el valor y desarrollo adecuado a la organización de bibliotecas y fomento de Rincones de Lectura, ya que la mayoría de escuelas públicas ya cuenta con éstos acervos, asimismo se recomienda y es importante enfrentar a los alumnos a diversos textos con el fin de que sean capaces de entenderlos y producirlos.

Hay algunas escuelas en las que se les invita a los niños leer, sin embargo los docentes no cuentan con estrategias suficientes para desarrollar el fomento a la lectura.

Pulido expresa: “Leer es una gran aventura, pero servirá de muy poco saber interpretar lo impreso si no se está motivado a leer (...) despertar la sensibilidad hacia la lectura, descubrir su disfrute, el placer, su valor y utilidad”. (Pulido Et Alt., 1996:106)

Concuerdo con lo que Pulido expresa en la pasada cita, aunque este tipo de incentivos no los encontré en la escuela, más bien yo los encontré con mi familia.

Una parte interesante de mi historia lectora fue el momento cuando leí por vez primera: “Mi mamá solía comprarnos comics, a Liz le compraba algunos comics que trataban de cuentos infantiles como: Rapunzel, La sirenita, Los doce cisnes, El príncipe feliz , entre otros y a mi “La familia Burrón”.

Mi hermana me leía primero su revista, y tenía que poner atención y calladita, porque era la condición para que ella me leyera la mía, porque yo no sabía leer. Ella al leerme pasaba su dedo por la palabra que leía y fue de esa manera que yo fui conociendo que decía cada uno de los personajes.

Un día que mi mamá estaba lavando la ropa yo estaba con el comic de “Rapunzel”, empecé a leer lo que estaba escrito en las burbujas de los personajes y le dije emocionada: -¡ya pude leer! mi mamá se sonrió y me felicitó (...)” (BHA, *Un salto a la lectura*)

Posteriormente, cuando inicié mi educación secundaria, tampoco no tuve la motivación a la lectura, ya en ese entonces tampoco me acercaba a los libros que había en casa.

Ubicando esta parte en mi historia lectora comento:

“En esta etapa de mi vida, hubo docentes que lograron mi interés en algunas materias, pero ninguno refirió al ámbito de la lectura, recuerdo que sólo leí párrafos de algunos libros como: *“Los Bandidos del Río Frío”*, *“Como agua para chocolate”*, *“El cantar del Mío Cid”*, pero ninguno de ellos fue enriquecido con alguna estrategia para fomentar mi lectura, lo único que hicieron fue acrecentar mi aburrimiento” (BHA, *Mata al poeta que llevas dentro*)

En esta época recuerdo que los profesores de Español le daban más importancia a los conceptos gramaticales y la ortografía, de esto si llevamos un libro de apoyo.

Era esta la época en que Margarita Gómez Palacio, proponía su proyecto de comprensión lectora donde planteaba: “La lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se constituye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto. En dicho proceso, el lector emplea un conjunto de estrategias (anticipación, muestreo, confirmación, autocorrección, entre otras) que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir, comprender el texto. Así, el lector centra toda su actividad en obtener sentido al texto (...)” (Gómez, 1995:20)

Sin embargo, el proyecto tardó en implementarse en la educación básica, y yo no pude participar en él porque su desarrollo fue en los años posteriores, a mí me tocó experimentar los primeros ensayos.

En cuanto al ámbito de la escritura, podía observarse una mezcla de lo nuevo y lo tradicional, a veces los profesores planeaban utilizar nuevas estrategias, pero durante el proceso todavía se presentaban situaciones que reflejaban la inexperiencia sobre éstas prácticas y regresaban a los modelos tradicionales.

Una vivencia que relaciono con esta transformación, que coexistía en ese entonces con respecto a la educación, fue cuando estaba en segundo de secundaria:

“la profesora de español dejó de tarea inventar un poema, que tuviera que ver con los símbolos patrios (...) Parecía una tarea diferente y atractiva, por lo menos para mí(...) Llegó el día de la revisión (...) rompió mi hoja. (BHA, *Mata al poeta que llevas dentro*)

Referente a ello, la especialista Silvia Lederman comenta que es función del docente escuchar, tener apertura, si no lo hace, no está contribuyendo a la circulación de la palabra, el relato pierde su valor funcional. (Lederman, 2000:28)

Confirmando dicha aseveración, Delia Lerner comenta en “*Los desafíos de la enseñanza de la lectura y la escritura*” que se requiere “orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en vez de continuar “fabricando” sujetos cuasi ágrafos, para quienes la escritura es suficientemente ajena como para recurrir a ella sólo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir tal obligación”. (Lerner, 2001:25)

Es cierto que los programas de estudio han experimentado procesos evolutivos, así mismo los libros de texto, y los contenidos, pero no bastaba esto para transformar la calidad de formación en cuanto a la lectura y la escritura, es necesaria la intervención del docente y del pedagogo para desarrollar estrategias que las mejoren para no continuar con las prácticas tradicionales que nos han mantenido paralizados, aún cuando las generaciones siguen transcurriendo.

Incorporo mi autobiografía donde las prácticas tradicionales de la lectura y escritura no han variado sustancialmente, y han transcurrido más de veinte años y siguen varadas, en esto radica la importancia del siguiente capítulo donde desarrollo una propuesta de intervención didáctica con el propósito de plantear una alternativa innovadora que ayude a transformar la práctica docente de lectura y escritura que yo viví en el Jardín de Niños.

## **CAPÍTULO 2. Propuesta de intervención didáctica desde la pedagogía por proyectos.**

### **2.1 ¿Qué es la propuesta de intervención didáctica?**

En este capítulo se desarrolla la propuesta de intervención didáctica, a través de la pedagogía por proyectos. Inicio el primer apartado con un diagnóstico del colegio poniendo énfasis en las prácticas sobre la lectura y la escritura que cotidianamente se desarrollan en éste centro. Además desgloso la propuesta de intervención con sus fundamentos teóricos y las fases que contiene.

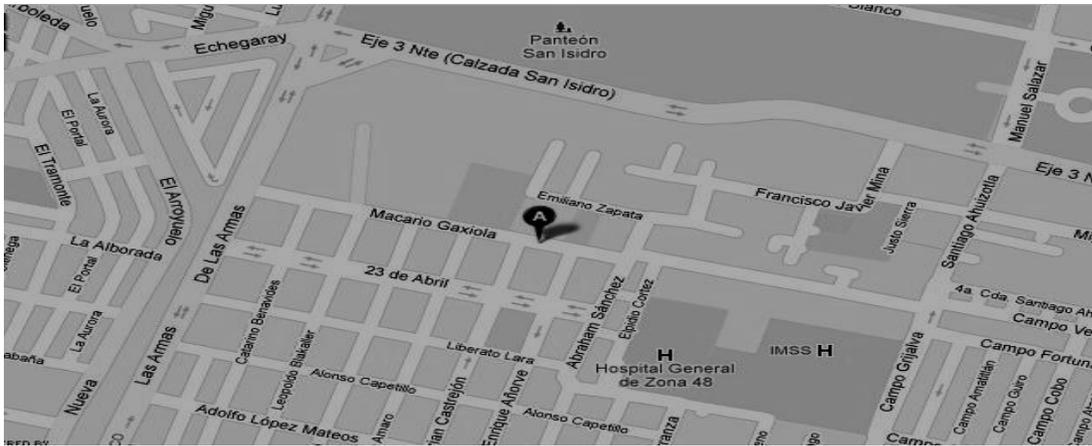
Para poner en acción esta parte de intervención didáctica, los profesores del campo nos proponían que lleváramos a cabo las propuestas de fomento a la lectura a escuelas de nivel básico, ellos nos apoyaban con escuelas donde ya habían intervenido. En mi caso particular ya tenía una alternativa, ya que trabajo como docente en un jardín de niños.

Sugerí esta posibilidad y no hubo problema en ninguna de las dos partes: profesores de campo y autoridades del jardín de niños.

Desde un principio, al exponerle a la directora la propuesta, esta le pareció viable llevar a cabo el proyecto, ella siempre se ha mostrado accesible con las diversas estrategias que se desean practicar.

### **2.2 El contexto de la escuela.**

El Jardín de niños Tohui está ubicado en Macario Gaxiola Núm. 15. Col. San Pedro Xalpa. C.P. 02710. Delegación Azcapotzalco



### Ubicación del “Jardín de niños Tohui”

La Delegación Azcapotzalco se ubica en la parte norponiente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Limita al norte y al poniente con el municipio de Tlalnepantla de Baz del Estado de México, también al poniente con Naucalpan de Juárez; al oriente con la Delegación Gustavo A. Madero y al sur con las delegaciones Cuauhtémoc y Miguel Hidalgo.

El reciente conteo de población realizado por el INEGI, confirma la tendencia de disminución de la población en Azcapotzalco, que pasó de 441,008 en 2000, a 425,298 habitantes en 2005; es decir, una tasa de crecimiento demográfico de -0.6 por ciento, una céntima menor a la registrada durante la década 1990-2000<sup>8</sup>, que fue de -0.7 por ciento.

Alrededor de la escuela hay comercios como: farmacias, tortillerías, tiendas de abarrotes, negocios de comida, talleres mecánicos y mercados populares. Las microempresas abundan en la comunidad, aunque repetitivamente usan el término “San Pedro”, ejemplo: “Mercado de San Pedro Xalpa”, Abarrotes San Pedro, Farmacia San Pedro ya que así se llama la colonia, o la palabra “naranja”, ya que hay una avenida importante que lleva ese nombre.

---

<sup>8</sup> Datos recopilados del Programa de Gobierno Delegacional de Azcapotzalco 2009-2012. Datos estadísticos [http://www.azcapotzalco.gob.mx/pagina\\_azcapo/informacion/publico/transparencia/pdf/Prog\\_Del.p df](http://www.azcapotzalco.gob.mx/pagina_azcapo/informacion/publico/transparencia/pdf/Prog_Del.p df)

La colonia donde se ubica el colegio cuenta con todos los servicios:

- Alumbrado público
- Teléfono
- Protección ciudadana
- Calles pavimentadas
- Transporte

Es un colegio privado, y en la colonia no hay muchas escuelas de este tipo. Cerca de la escuela está un jardín de niños oficial, un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y dos escuelas primarias públicas, así como dos secundarias oficiales. Sin embargo, en las colonias aledañas existe un número considerable de escuelas privadas, esto es debido a la extraña ubicación del centro escolar.

La escuela se encuentra en los límites de Azcapotzalco, zona popular , cerca de la zona industrial de Naucalpan y colinda con una zona residencial también perteneciente al municipio de Naucalpan (Echegaray), así como también hay una zona habitacional para los trabajadores en la milicia.

La escuela está pintada de color azul, los muros que dan para la calle están adornados con figuras de osos panda y dentro de la escuela figuran personajes como osos y ponis de dibujos animados.

En la plantilla escolar figuran: cuatro profesoras de español, un profesor de danza, un profesor de educación física, una profesora de arte, una auxiliar y yo la docente de inglés. En dirección se encuentra la directora general, la contadora, el director administrativo y la secretaria.

Los recursos materiales con los que cuenta el plantel son siete salones, uno para cada grado: (maternal 1, maternal 2, primer grado, segundo grado y tercer grado); el salón de cantos y juegos (que ocupan de bodega de mobiliario y comedor) y la dirección, dos bodegas de material: una para educación física y la que se usa para el material de papelería, patio y 3 baños: niños, niñas y profesoras; y un auto para realizar el transporte escolar.

### **2.3 El salón de tercer grado de preescolar.**

Para llegar al salón del grupo de tercero de preescolar se inicia el recorrido al atravesar la puerta principal, pasando por el patio y dirigiéndose hacia el lado derecho del plantel, allí están ubicadas unas escaleras que se encuentran junto al muro de la construcción vecina. El salón de tercer grado se encuentra en la parte alta del edificio.

El salón tiene un tamaño reducido, cuenta con butacas y seis pupitres, lo que hace que se vea muy saturado, además cuenta con un estante y un librero en la esquina derecha, allí se acomodan los libros y cuadernos de los alumnos y también el rincón de lectura.

En el estante que está al frente de los pupitres, junto al escritorio, en esta parte las profesoras tenemos material, que ocupamos frecuentemente para nuestras clases: pegamento, crayones, sacapuntas, gomas, lápices, planeaciones, libros de apoyo, material visual, material de fotocopiado, periódicos, revistas, etc.

Al lado del escritorio, y frente a los pupitres y butacas, se encuentra el pizarrón de color verde con gis de tiza; el salón cuenta con dos ventanas medianas y el salón está pintado de color azul claro, en medio del aula atraviesa una cenefa de figuras de cohetes y corazones. Además, al lado del estante donde se encuentran los libros hay un corcho donde se adorna el periódico mural y se ponen los trabajos de los niños.

La distribución de los niños durante todo el ciclo escolar es la misma, se podría decir tipo estadio, las seis mesas en el centro, con seis niños que se miran frente a frente y el resto con butacas alrededor.

Las maestras definitivamente no podemos desplazarnos mucho en el aula debido a que las bancas entorpecen el movimiento, los niños sin embargo ellos ven la manera de ir y venir entre ellas.

## **2.4 La maestra titular**

La profesora Angélica Nápoles es la profesora titular, es licenciada en educación preescolar de una escuela privada, es de edad madura, sin embargo, es una persona con un carácter suave y trata pacientemente al grupo de tercer grado de preescolar.

La maestra Angélica, al enseñarme los cuadernos y libros que ocupa día con día en su labor docente me percaté que emplea el método silábico para la enseñanza de la escritura y no acostumbra leer mucho a los alumnos.

Los ejercicios de los libros que utiliza, también emplean esta metodología, se enfocan en la enseñanza de la escritura mediante repeticiones y gran parte del tiempo se administra para lograr tenerlos completos y finalizar los temas al término del curso escolar.

## **2.5 Los estudiantes del tercer grado de Jardín de Niños Tohui**

La población que existe en la colonia, ya sea para vivir, trabajar o estudiar, presentan una gran diversidad socioeconómica, de igual manera puede verse a una escala más reducida en el colegio.

La población escolar se conforma por hijos de comerciantes y pequeños microempresarios locales, hijos de empleados de la zona industrial de Naucalpan que queda muy cercana; y la población más grande en la escuela se concentra en la población de hijos de militares.

Con la mayoría de niños del grupo de tercer grado, he trabajado por lo menos durante un año o más, algunos desde que estaban en primer grado; y sólo dos niños son de nuevo ingreso como: Valeria y Muawwaz (un niño de origen bengalí).

En total son diecisiete alumnos, aunque uno de ellos, Jesús Alejandro tiene un índice de faltas de 70 por ciento al mes, su madre comenta que el niño se enferma mucho. El número de niños y niñas es equivalente, aunque al principio entraron dieciocho

niños, uno de ellos se dio de baja, era hijo de un militar, hubo un cambio de residencia y tuvo que irse.

El contexto familiar en el que se desarrollan éstos niños, pese a la disparidad que existe en lo socioeconómico, es muy similar, ya que la mayoría tienen padres con necesidad de trabajar y horarios saturados, es por ello que tienen la necesidad de recurrir a la estancia de la escuela, o bien al cuidado de las abuelas.

Otra cosa que tienen en común es que los niños ven mucha televisión<sup>9</sup>, con frecuencia platican acerca de programas, caricaturas, y telenovelas que ven en su casa durante la ausencia de sus padres. A pesar de esto, los niños de éste grupo tienen gusto por los libros, cada que terminan su trabajo pueden solicitar libros del rincón de lectura y esta actividad es continua.

He notado que los alumnos se interesan por la lectura, manifiestan el placer y siempre que se les dice que se les leerá un cuento se muestran entusiastas, así como también llegan a comentar su deseo por aprender a leer, quieren saber qué dicen los libros, las envolturas de dulces o hasta las etiquetas de los cuadernos.

Josette Jolibert sugiere que los niños tienen que estar en contacto con la lectura y la escritura desde pequeños y apegados a su contexto donde se desarrollan:

"La lingüística textual, el análisis del discurso y de la enunciación han puesto en evidencia que la significación y la coherencia de un escrito se dan en el nivel de un texto completo contextualizado. Por ello es necesario que los niños se enfrenten, tanto para leerlos como para producirlos, desde el principio (es decir, desde los primeros años de la Educación Infantil o Nivel Inicial (...)) con textos completos auténticos, no escolares, múltiples que funcionen en situaciones reales de expresión

---

<sup>9</sup> Raquel Pleite Martín haciendo referencia del libro de HODGE, B. y TRIPP, D. (1988): "Los niños y la televisión". Barcelona. Editorial: Planeta. Comenta en su extracto: "El problema de los niños cuyos padres trabajan fuera de casa. Los hijos se quedaban en sus casas viendo la televisión todo el rato en vez de jugar o hacer los deberes hasta que volvían sus padres. El papel desempeñado por los padres en el proceso de televisión es un problema importante. Por tanto, las familias deben reflexionar y modificar, si procede, la manera de cómo interaccionan con la televisión, en vez de intentar controlar la cantidad o el tipo de programas que ve cada uno en cada momento".

y de comunicación, en particular con desafíos efectivos y verdaderos destinatarios” (Jolibert, 2009:17)

## 2.6 Origen del proyecto

Fue el cuento de “Ramón el preocupón” el que me motivó a realizar un proyecto en el que se desarrolla el fomento a la lectura y escritura, apoyándome en la Pedagogía por Proyectos como ya lo había mencionado, fue una experiencia agradable ya que los niños se interesaron en la lectura y dijeron que les gustaría conocer más libros.

A principios de ciclo los niños no mostraban mucho interés por leer, algunos llegaron a expresar que “las letras eran aburridas”, tal cual lo dijo Aranza cuando le dejaron aprenderse las sílabas, después de hacer su respectiva plana de *ma, me, mi, mo y mu*.

Sin embargo, cuando veían los libros me preguntaban: ¿Qué dice allí? Y posteriormente sólo reafirmaban: -Oye, aquí dice... repitiendo lo que yo les comentaba que decía.

Son entonces este tipo de acciones que me dan ánimo para realizar una propuesta en la que se desarrollan estrategias para el fomento a la lectura y a la escritura, donde se dejan de ver como enemigas, y con gusto encuentren en estos saberes la utilidad adecuada.

Hemos visto hasta el momento que aún cuando la reforma del programa de preescolar 2011 sugiera que se trabajen con diversidad de textos la práctica tradicional todavía es lo común en la escuela ante esta problemática nos enfrentamos los pedagogos y nos da materia de trabajo para desarrollar estrategias para actualizar las labores docentes en este ámbito.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Los aprendizajes esperados del Programa de Preescolar 2011 indican que el alumno:

- Participa actos de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión, que personas alfabetizadas realizan con propósitos lectores.

(Programa de estudio 2011 guía para la educadora. Educación Básica Preescolar:49 .SEP)

Es importante que dejemos de ver a la escritura como el simple acto de conocer una serie de signos, que forman palabras que no tienen sentido alguno y que las repeticiones constantes sólo causan tedio; y a la lectura como ese proceso de desciframiento donde sólo aumentan la cifra en el analfabetismo funcional, ya que los individuos son incapaces de servirse de la lectura y la escritura.<sup>11</sup>

Parafraseando a Ana Teberosky en su libro “Más allá de la alfabetización” nos habla de algunos términos que definen a la escritura, llamándolos “*notaciones*” donde el objetivo de lograr dominar estos conocimientos de notación, darán la capacidad de reconocer, interpretar y producir distintas formas de escritos. (Teberosky et Tolchinsky, 2000:11-12)

Y confirmándolo Josette Jolibert señala que la lectura y la escritura deben ser útiles para la vida, “es una actividad de resolución de problemas”, menciona: “...es de entrada, tratar de construir el sentido de un texto, ya sea para comprenderlo, en tanto lector o para hacerlo comprender a un destinatario, en tanto productor” (Jolibert,2009:54)

---

<sup>11</sup> Una primera definición de Educación funcional de la UNESCO por Juan Jiménez del Castillo: “Se considera que una persona ha recibido una alfabetización funcional cuando ha adquirido los conocimientos y las técnicas de lectura y escritura que la capacitan para emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad a su cultura o grupo”.  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338\\_17.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_17.pdf)

## 2.7 La propuesta de Intervención

Para la propuesta de intervención didáctica se proponen actividades utilizando la Pedagogía por Proyectos.

A manera de síntesis se menciona cómo Josette Jolibert plantea la Pedagogía por Proyectos.

La Pedagogía por proyectos es una propuesta de formación para los profesores y los estudiantes, que apunta a la construcción y desarrollo de personalidades que tengan iniciativa, responsabilidad, tolerancia y solidaridad, por lo tanto, no se reduce a una técnica educativa o “método” ya que implica un cambio en la concepción del quehacer de los profesores y alumnos a partir de la revisión de las interrelaciones entre adultos, estudiantes, docentes y padres. En este enfoque se crean ambientes colaborativos, democráticos, lúdicos para el aprendizaje. Desde la Pedagogía por Proyectos se admite al estudiante como un sujeto activo, en un medio que ellos dominan y construyen sus aprendizajes para resolver los problemas que se plantean y realizan sus propios proyectos. (Jolibert: 2009:28- 29)

## 2.8 La organización del proyecto.

Es sabido que la educación en México no ha logrado grandes avances, y la lectura y la escritura no son la excepción, sin embargo, en otras naciones ha habido propuestas de innovación de las que podemos retomar algunas ideas.

Durante el periodo que comprende de 1992 a 1997 un grupo de profesores en Chile encabezados por Josette Jolibert y Jeannette Jacob llevaron a cabo una investigación-acción que culminó en el libro titulado: *“Interrogar y producir auténticos: vivencias en el aula”*.

De esta investigación-acción se derivó una concepción denominada “Pedagogía por Proyectos”, la cual, favorece la innovación educativa en nivel básico, ya que

constituye una estrategia que promueve eficiencia y eficacia en los aprendizajes de la persona, e involucra a maestros y alumnos.

A partir de la Pedagogía por Proyectos podemos apoyarnos para desarrollar nuestra propuesta didáctica. Además se pueden trabajar los contenidos que la Secretaría de Educación Pública, planes y programas de estudios de educación preescolar a través de proyectos surgidos de los intereses y gustos que tienen los niños.

“La Pedagogía por Proyectos da sentido a las actividades del curso, las que adquieren significado para los niños ya que responden a sus necesidades y han sido planificadas por ellos...permite a los alumnos tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas y permite a los alumnos realizar un trabajo Cooperativo, favoreciendo las relaciones intergrupales e incrementando la socialización y autoestima” (Jolibert, 2003: 89)

Mediante la Pedagogía por Proyectos se fomenta el trabajo colectivo y cooperativo, crea autonomía e independencia por parte del estudiante, ayuda al desarrollo de una capacidad creativa e investigadora y sobre todo vincula la vida cotidiana con la vida académica.

A través de la Pedagogía por Proyectos se aprende a trabajar con base a las necesidades de los alumnos, asimismo se forman estudiantes reflexivos sobre sus propios aprendizajes. A continuación abordaremos las metas de este proyecto.

Las metas definidas por este proyecto son:

- Formar niños que tengan la capacidad de comprender textos completos, “interrogándolos” para construir su significado.
- Estimular en los niños la capacidad de comprender y producir distintos tipos de textos y su función.

- Facilitar que los alumnos lean y produzcan textos en situaciones reales y que se vean motivados para que participen de manera oral.
- Apoyar el desarrollo de procesos de metacognición, tanto en comprensión como en la producción de textos.
- Promover que los niños construyan y utilicen criterios de evaluación continua de sus actividades.

## **2.9 Referentes teóricos**

Históricamente la propuesta de intervención didáctica surge a partir de la Pedagogía Social, donde los aspectos sociales de la educación se vieron fructíferos con las contribuciones de Comte, Durkheim y Freinet por mencionar a algunos de sus precursores. (Abbagnano et Visalberghi, 2008:675)

La propuesta de la Pedagogía por Proyectos que utilizaré para mi intervención retoma algunos puntos que Freinet desarrolló en su trabajo.

La pedagogía social sugiere desde sus orígenes la intervención, a lo que Caride comenta aludiendo a (Orte y March 1996:19-20) con sus supuestos sobre los que consideran está articulada metodológicamente la pedagogía social.

“- La definición de la pedagogía social como una disciplina de intervención, como una didáctica social, como disciplina de acción, supone tener en cuenta los métodos didácticos de actuación, los métodos educativo-sociales de intervención y de acción”.

“- La definición y conceptualización del método de la pedagogía social exigen considerar las relaciones existentes con la investigación, entre el conocimiento y la acción y la intervención; de ahí que sean importantes las contribuciones que se

derivan de la investigación-acción, la observación participante, la investigación participativa, etcétera”.

“- Debe situarse en un lugar prioritario la evaluación de la realidad socioeducativa y de las practicas que en ellas se desenvuelvan, con la utilización de métodos y técnicas de evaluación ya sea en relación con la valoración de procesos y resultados como con la toma de decisiones (...)”. (Caride, 2004:52,53)

Con el fin de no dejar el trabajo pedagógico sólo en el plano teórico me atrevo a incursionar en la intervención haciendo uso de la estrategia pedagógica: “La Pedagogía por Proyectos que en el transcurso del capítulo y de toda mi trabajo se ha descrito y fundamentado.

La propuesta de la Pedagogía por proyectos está fundamentada en cinco ejes:

### **2.9.1 El enfoque constructivista del aprendizaje**

“Los aportes de las teorías constructivistas (...) confirman aquella intuición que tuvieron los educadores pertenecientes a los movimientos de “nueva educación” (...)

- Que no hay aprendizaje eficaz en situaciones que no tienen sentido para el que aprende, y que la mejor manera de facilitar un aprendizaje significativo es permitir que esas mismas situaciones integren un proyecto del “aprendiz” y sean evaluadas por él mismo y por sus compañeros y con el apoyo de docentes- mediadores.” (Jolibert, 2009:28)

Es decir, los niños aprenden haciendo, dialogando e interactuando entre sí, lo que se hace posible por el nuevo papel del profesor que, de simple transmisor de contenidos, se transforma en mediador y facilitador de procesos de aprendizaje.

Los niños aprenden si se toman en cuenta sus competencias anteriores, sus deseos y necesidades presentes y su representación de logros futuros deseados.

### 2.9.2 El enfoque textual del lenguaje:

La lingüística textual ha puesto de manifiesto que el significado y la coherencia de un escrito se dan a nivel del texto completo contextualizado. Por lo tanto, es preciso que los niños, tanto para leer como para producir, se encuentren desde el comienzo (a cualquier edad) con textos auténticos, completos (no con frases o palabras o sílabas o letras sueltas), funcionando en situaciones reales de uso.

“Es comprometerse en un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de actuar, en el cual la afectividad y las relaciones sociales desempeñan el rol de motores estimulantes y, a la vez, de limitaciones.

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.

Todo acto de lectura o de producción de escrito es singular. El sentido del texto leído o producido resulta de la relación única entre una persona única (el lector o el productor) y un texto único”. (Jolibert, 2009:54)

### 2.9.3 La Pedagogía por Proyectos

La eficiencia y la profundidad de los aprendizajes dependen del dominio que tienen los aprendices sobre sus actividades; lo que éstas significan para ellos; cómo se representan las tareas necesarias, cómo gestionan el tiempo, espacio y los recursos; cómo se detiene una vez realizado un proyecto para evaluar su resultado y sacar fruto de esto.

Además el clima afectivo de un proyecto colectivo, con sus tensiones y conflictos, pero también con la valoración, el apoyo y entusiasmo que proporciona la vida cooperativa y el trabajo en conjunto, permite el desarrollo de personalidades sólidas, flexibles y solidarias.

Jolibert se refiere de la siguiente manera:

“Una Pedagogía por Proyectos aparece como una estrategia de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias”. (Jolibert, 2009:32)

#### 2.9.4 La metacognición

Los aportes de las ciencias cognitivas muestran que aprender haciendo es necesario pero no suficiente. Los aprendizajes que se están construyendo se ven reforzados y consolidados por una reflexión del propio aprendiz sobre ellos.

En el aula se trata de facilitar la reflexión individual y/o grupal de los alumnos para que lleguen a la toma de conciencia de sus propios aprendizajes: (¿Qué aprendí?; ¿Cómo lo hice?; ¿Para qué), y que transformen sus hallazgos en herramientas para avanzar en estos aprendizajes. Descubren así sus propios recursos, procesos y cómo utilizar estrategias de éxito.

Jolibert comenta ante esto: “Los procesos pueden ser objeto de un entrenamiento eficaz por poco que tomen en cuenta una doble dimensión metalingüística y metacognitiva. Así las actividades de sistematización conciernen a la vez a:

- Los elementos lingüísticos funcionando como un conjunto de indicios que el lector/productor debe tratar o tomar en cuenta, eso es la dimensión metalingüística;
- Las modalidades según las cuales el lector/productor trata o reúne las informaciones transmitidas por los textos, eso es la dimensión metacognitiva” (Jolibert, 2009:184)

### 2.9.5 La evaluación y la autoevaluación

Josette Jolibert afirma que la evaluación y la autoevaluación “permiten estructurar los aprendizajes, establecer relaciones entre los conocimientos anteriores y las nuevas adquisiciones, y medir los progresos.

- El alumno es responsable de su propio recorrido de aprendizaje del cual conserva huellas evolutivas”.
- Asimismo (...) “Compromete al alumno en el camino de una reflexión metacognitiva.
- La evaluación permite al docente medir la calidad de su propio trabajo”.  
(Jolibert, 2009:283)

### 2.9.6 Leer y escribir

Leer y escribir dentro de la pedagogía por proyectos nos da un significado diferente. Josette Jolibert lo manifiesta diciendo: Es “vivir en textos”, aprender a reconocer y a utilizar todos los tipos de escritos (...) aprender a construir el significado de un texto dado, ya sea para leerlo o escribirlo”. (Jolibert, 2009:55)

Es decir, leer no es sólo aprender a identificar letras, sílabas o palabras, o escribir haciendo codificaciones y copias, es que tanto la lectura y la escritura tengan un sentido real para utilizarlo.

### 2.9.7 El papel del docente y el alumno durante la elaboración del proyecto

Su intervención durante todo el proyecto será como mediador, se muestra el papel del alumno con su participación activa en cada una de las fases.

	<b>Lo que hace el docente</b>	<b>Para permitir al alumno...</b>
<b>Preparación para el encuentro con el texto: elaboración del proyecto cognitivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aclara la actividad intelectual exigida apoyándose en las representaciones de los alumnos</li> <li>- Precisa o recuerda los desafíos colectivos y/o individuales</li> <li>- Permite, facilita el compromiso de los alumnos en la actividad haciéndoles tomar conciencia de lo que ya saben sobre el contenido o la organización del texto por leer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer el vínculo y movilizar sus conocimientos anteriores en relación con               <ul style="list-style-type: none"> <li>• el tema</li> <li>• el texto</li> <li>• las estrategias a poner en ejecución.</li> </ul> </li> <li>- Planificar la tarea individual y colectiva, elaborar un proyecto cognitivo.</li> </ul>

	<b>Lo que hace el docente</b>	<b>Para permitir al alumno...</b>
<b>Construcción de la comprensión de texto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guía los procesos de co-construcción de sentido.</li> <li>- Involucra a los alumnos en el diálogo cognitivo (piensa en voz alta con los alumnos), hace explicitar (para él) y explicar (para los otros) las estrategias didácticas utilizadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar nota de las ocurrencias, deducir los indicios estructurales, lexicales, sintácticos... para formular hipótesis (desalineamiento del texto)</li> <li>- Movilizar herramientas intelectuales (comparar, deducir., inferir..) para validar la hipótesis y</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se apoya en las interacciones para modificar las representaciones y transformar los errores en elementos de análisis.</li> <li>- Utiliza su propia experiencia cuando es necesario.</li> </ul>	<p>argumentar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar las informaciones (mentalización, síntesis parciales)</li> <li>- Reconstruir progresivamente el sentido del texto (realineamiento)</li> </ul>
--	---	---

	<b>Lo que hace el docente</b>	<b>Para permitir al alumno...</b>
<b>Sistematización metacognitiva y metalingüística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suscita la evaluación y la metacognición mediante una recapitulación y una explicitación metódicas.</li> <li>- Prevé las actividades de refuerzo o de entrenamiento individuales o colectivas en función de las necesidades señaladas.</li> <li>- Prepara las utilizaciones posteriores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar su actividad de aprendizaje y la de otros</li> <li>- Formalizar las adquisiciones de la experiencia en términos de saberes y de habilidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los puntos de aprendizaje nuevos;</li> <li>• Las ayudas y facilitaciones;</li> <li>• Las dificultades;</li> <li>• Los procedimientos eficaces.</li> </ul> </li> <li>- Conservar la huella de aprendizajes significativos.</li> </ul>

*Cuadro El docente, mediador experto. (Jolibert, 2009:90)*

Jolibert comenta ante esto: “Los procesos pueden ser objeto de un entrenamiento eficaz por poco que tomen en cuenta una doble dimensión metalingüística y metacognitiva. Así las actividades de sistematización conciernen a la vez a:

- Los elementos lingüísticos funcionando como un conjunto de indicios que el lector/productor debe tratar o tomar en cuenta, eso es la dimensión metalingüística;
- Las modalidades según las cuales el lector/productor trata o reúne las informaciones transmitidas por los textos, eso es la dimensión metacognitiva” (Jolibert, 2009:184)

## 2.10 Dinámica general de un proyecto de intervención didáctico

Durante la realización de las actividades se planea trabajar dándole seguimiento a éstas fases que explican la dinámica que se trabajará en el transcurso del proyecto de intervención, como lo desarrolla Jolibert en el libro “Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula”

<b>Fase I</b> <b>PLANIFICACION DEL PROYECTO</b>  CONTRATO
<b>Fase II</b> <b>REALIZACION DE LAS TAREAS</b>  <b>NECESARIAS</b>

<p><b>Fase III</b></p> <p><b>CULMINACIÓN DEL PROYECTO</b></p> <p>FORMAS DE SOCIABILIZACIÓN</p>
<p><b>Fase IV</b></p> <p><b>EVALUACION DEL PROYECTO MISMO</b></p> <p>RESOLUCIONES</p>
<p><b>Fase V</b></p> <p><b>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y SISTEMATIZACIÓN</b></p> <p>HERRAMIENTAS</p>

### **ORIGEN DEL PROYECTO**

- Necesidad, que surge de la vida diaria del curso
- Propuesta:
  - De los alumnos
  - Del docente

Explicando el cuadro anterior:

## **Fase I. Planificación del Proyecto.**

- Formular objetivos: ¿Qué queremos hacer? ¿Qué queremos lograr?
- Definir tareas a realizar
- Elegir grupos responsables de las actividades del proyecto.
- Calendarizar. ¿Cuándo?
- Recursos (humanos y materiales) ¿Con qué o con quién es?

**Esta fase se termina con la elaboración del CONTRATO del Proyecto en el cual figuran todas estas precisiones, incluidos el papel y las tareas del docente.**

## **Fase II. Realización grupal de las tareas.**

- Cada grupo se organiza para cumplir con la tarea de la cual es responsable. Busca el material necesario , realiza lo que le compete, individual o grupalmente
- En esta fase se consideran momentos de evaluación parcial:
  - ¿Cómo vamos?
  - ¿Qué nos falta por hacer?
  - ¿Qué grupo necesita apoyo?

**Esta fase desemboca directamente en la CULMINACIÓN del proyecto.**

## **Fase III. Culminación del Proyecto.**

- Se preparan las condiciones materiales para la sociabilización del proyecto (documentos por presentar, o material por utilizar, arreglo del espacio, invitaciones a personas externas al curso, etc)

- Se busca un clima de calma y respeto, entregando el respaldo afectivo alentador necesario.
- Se presenta a los demás, se comparte el producto del trabajo de su grupo cualquiera sea su forma (ponencia oral, fichaje, convivencia, espectáculo, exposición, etc.)
- Se vivencian y asumen las primeras reacciones de los demás tanto en sus aspectos gratos como en sus insatisfacciones eventuales. Se reserva para la fase siguiente el análisis crítico.

**En efecto, un proyecto no se termina con la sociabilización de su producto. Quedan por realizarse las dos fases de REFLEXIÓN META que se presentan a continuación.**

#### **Fase IV. Evaluación del proyecto mismo (con los alumnos)**

- En esta fase se revisa lo que funcionó o no y por qué, tanto a nivel de los alumnos como a nivel del docente.
- Se identifican los logros obtenidos en relación con los logros esperados
- Se analizan los factores facilitadores y los obstaculizadores.
- Se proponen y discuten mejoramientos para los proyectos que están por venir.

**Se toman RESOLUCIONES útiles para los proyectos futuros, las que se anotan (en un papelógrafo, por ejemplo).**

#### **Fase V. Evaluación (con los alumnos) y sistematización de los aprendizajes realizados durante el proyecto.**

Lo que aprendieron los alumnos en cuanto a:

- Conocimientos nuevos y grado de dominio de éstos, en relación con sus conocimientos previos.
- Procesos de aprendizaje, estrategias eficientes o no.
- Competencias de comportamiento sociales en la vida cooperativa (escuchar y respetar a los demás, aceptar y solucionar conflictos, descubrir aspectos nuevos de sus compañeros, cumplir con los compromisos y las tareas, desarrollar funciones, etc.).

**Se elaboran HERRAMIENTAS para utilizar en las actividades futuras del mismo tipo. Se anotan en papelógrafos las que van en las paredes y en las carpetas de los niños.**

FASES Y ACTIVIDADES	ROL DEL DOCENTE	ROL DE LOS ALUMNOS
<p><b>1. PLANIFICACION DEL PROYECTO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo (s)</b></li> <li>• <b>Tareas necesarias</b></li> </ul> <p><b>¿Quién es responsable?</b></p> <p><b>¿Cuándo? Calendario</b></p> <p><b>¿Con qué o quien(es)? Recursos disponibles</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular</li> <li>- Las propuestas</li> <li>- La argumentación</li> <li>- Los intercambios entre los alumnos</li> <li>• Opinar</li> <li>• Ayudar a tomar decisiones</li> <li>• Registrar, en una lámina (papelógrafo) el contrato, la planificación del Proyecto (tareas,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponer</li> <li>• Argumentar</li> <li>• Opinar</li> <li>• Ofrecerse para hacer las tareas</li> </ul>

	responsabilidades, calendario)	
<b>2. REALIZACIÓN DELAS TAREAS EN GRUPOS</b>  <b>Momentos de evaluación parcial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o ayudar a conseguir</li> <li>• Apoyar la organización del trabajo de los grupos</li> <li>• Organizar actividades metalingüísticas necesarias.</li> <li>• Apoyar la resolución de conflictos</li> <li>• Verificar plazos y cumplimientos de tareas</li> <li>• Entregar apoyo afectivo para sostener esfuerzos</li> <li>• Ayudar a resolver problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumir material necesario</li> <li>• Organizar con precisión el trabajo de grupo.</li> <li>• Leer y producir los textos</li> <li>• Recurrir a otras asignaturas</li> <li>• Cumplir a tiempo</li> <li>• Apoyar a los demás grupos</li> <li>• Buscar soluciones a problemas</li> </ul>

<p><b>3. CULMINACION DEL PROYECTO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar un respaldo afectivo para dar seguridad</li> <li>• Apoyar eficientemente para compensar las lagunas, de último minuto, en sus conocimientos</li> <li>• Supervisar la organización de las puestas en común</li> <li>• Cautelar la excelencia en las presentaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar las condiciones materiales, documentos, arreglo del espacio, repartición de roles</li> <li>• Presentar a los demás el producto del trabajo de su grupo, enfocando su atención en los destinatarios</li> <li>• Escuchar y acoger el trabajo de los demás</li> </ul>
<p><b>4. EVALUACION TERMINAL DEL PROYECTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Del grado de logro de los objetivos del Proyecto</li> <li>• De la planificación y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigir la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificando los índices de logro</li> <li>- Clasificando los argumentos</li> <li>- Suscitando la reflexión sobre lo que habría que</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar y opinar</li> <li>• Escuchar y considerar la opinión de los demás</li> <li>• Proponer mejoramientos para el próximo</li> </ul>

<p><b>realización de las tareas lo que funcionó o no, tanto a nivel de los alumnos como del propio docente</b></p>	<p>mejorar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer notar resoluciones en vista de próximos proyectos en un papelógrafo</li> </ul>	<p>Proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anotar en su carpeta</li> </ul>
<p><b>5. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES REALIZADOS DURANTE EL PROYECTO</b></p> <p><b>A nivel de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comportamientos sociales</b></li> <li>• <b>Competencias lingüísticas</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer identificar los aprendizajes</li> <li>• Ayudar a sistematizarlos</li> <li>• Estimular la elaboración colectiva de un instrumento de referencia utilizando lo aprendido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer una reflexión metacognitiva individualmente y con sus compañeros.</li> <li>• Insertar este instrumento de referencia de su carpeta</li> </ul>

(Jolibert, 2003:244-248)

Para cada proyecto se propondrá seguir estas fases que se mencionaron, así mismo una vez ya con la metodología descrita en este capítulo, doy inicio con la propuesta innovadora donde junto con los niños desarrollaremos la Pedagogía por Proyectos, dando paso al tercer capítulo.

## CAPÍTULO 3 El proyecto en acción

### 3.1 La intervención

En este capítulo plasmo cómo desarrollé el trabajo de intervención didáctica a través de la Pedagogía por Proyectos con los alumnos de tercer grado de preescolar del Jardín de Niños Tohui. Asimismo describo las actividades y el procedimiento que se llevó a cabo a partir de las cinco fases que propone Josette Jolibert. Es importante destacar que soy maestra de Inglés de esa escuela, por lo tanto, la propuesta la desarrollé desde este idioma.

También se podrá observar el interés que se despertó en el grupo en cuanto a la forma de trabajo y los avances en identificación de determinados textos. Por otro lado, este grupo de tercer grado, no fue desconocido para mí, he sido docente del idioma y trabajé con ellos desde que cursaban el primer grado de jardín de niños.

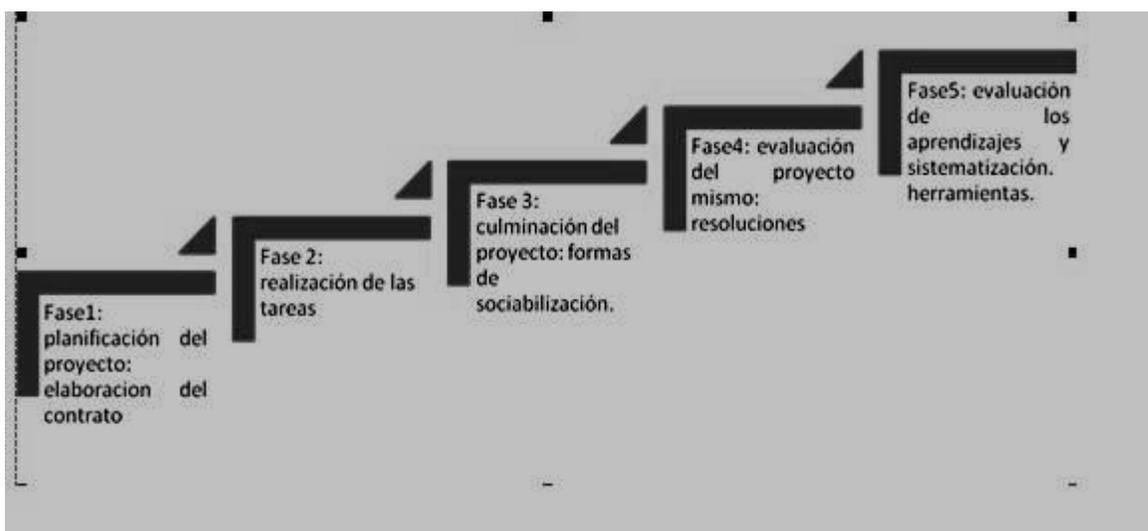
En un inicio del curso, la profesora Carmen Ruiz propuso llevar nuestro trabajo a través de la Pedagogía por Proyectos y nos invitaba a hacer uso de ella, a quienes ya teníamos oportunidad de trabajar con algún grupo, así que sin pensarlo mucho me atreví a experimentarla.

En el mes de agosto, en mi primera clase con los niños de tercer grado de preescolar intenté ver qué podría lograr, así que les pregunté a mis alumnos:

-¿Qué quieren hacer en el año? Sin más preámbulo y sin pena, se lanzaron con una serie de propuestas, gritando proponían: ¡bailar!, ¡cantar!, ¡contestar el nuevo libro!, pero además surgió una idea de realizar un picnic. Desafortunadamente en esta vez, no pude llegar más lejos, porque apenas eran las primeras clases en mi curso y no tenía idea de las fases, ni el procedimiento completo. Tampoco pude registrar los nombres de los niños que proponían con la intención de que mis relatos fueran más completos.

Este proceso no lo pude completar ya que no tenía los elementos teóricos-metodológicos que me guiaran a buen puerto, así que se quedó en esta fase y algunas actividades de lectura.

La experiencia que comparto con los niños dentro del marco de la Pedagogía por Proyectos enfocada a la producción de textos la desarrollo en función de cinco fases y la construcción de condiciones que facilitaran el aprendizaje de los alumnos. A continuación presentamos un esquema de las cinco fases:



### 3.2 Fase uno: Planificación del proyecto

En esta primera etapa plasmamos lo que queremos lograr a través de una lluvia de ideas para proponer proyectos a partir del interés de los niños. “ El profesor también contribuye aportando ideas, se encarga de insertar las necesidades del programa, es decir, agrega los requisitos de aprendizajes y construcción de competencias propios al nivel del curso o del ciclo”( Jolibert y Jacob, 2003:90); se asignan las tareas a realizar estableciendo responsabilidades y definiendo actividades necesarias, la docente plantea los objetivos pedagógicos del proyecto, se definen los recursos humanos y materiales, y finalmente toda la información se plasma en un contrato que cubre los siguientes aspectos: tareas, responsable, material y fecha.

Asimismo, Miriam Nemirovsky (2004) sugiere que “es imprescindible que el sujeto cuente con un ambiente alfabetizador, es decir, un espacio donde, de manera regular y sistemática, se favorezca la realización de situaciones de lectura y de escritura. Se señalarán las condiciones mínimas de dicho ambiente:

- Interacción con otros sujetos.
- Interacción con textos.
- Espacios y tiempos”.

En el mes de enero y con más elementos teóricos, pude iniciar la propuesta didáctica con mis alumnos de tercero, un primer proyecto. Al volver de las vacaciones de invierno, una vez que ya habíamos trabajado un semestre en el tema volví a preguntar al grupo:

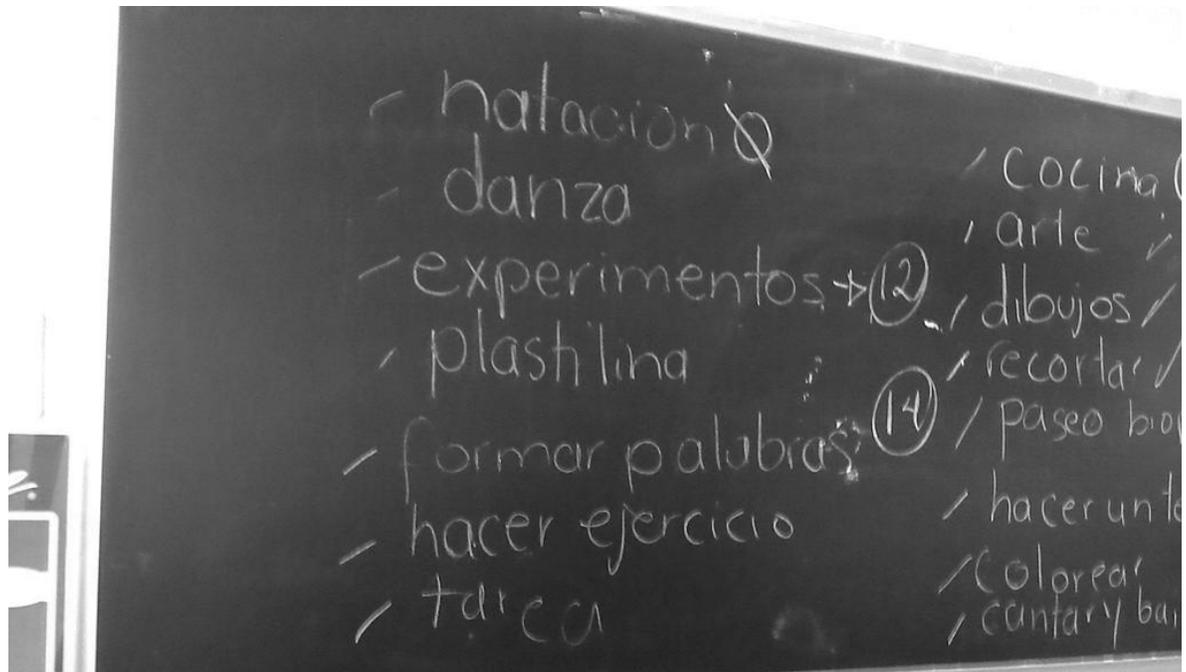
-¿Qué les gustaría hacer en clase?

Esta vez sí pude observar de los alumnos sus reacciones, voces, gestos, respuestas etc., a lo largo del proceso del desarrollo del proyecto. Llovieron las ideas de los niños, mostraban confianza al dar a conocerlas. Algunas eran semejantes, otras eran originales que a mí me sorprendieron. Jamás se me hubiera ocurrido esas ideas.

Así me di a la tarea de escribir en el pizarrón todas sus propuestas, quedando de la siguiente manera:

- cantar y bailar
- las matemáticas
- cocina
- natación
- hacer figuras de plastilina y letras
- paseos
- colorear
- hacer dibujos

- hacer experimentos
- construir un teléfono.



Terminado este proceso, les propuse llegar a un consenso y elegir una de todas las propuestas que más les gustara. Les comenté que podrían votar las veces que quisieran. -¡Entonces podemos votar las que queramos!, dijeron entusiasmados.

Y se redujo a cuatro opciones:

- Cocina.
- Modelaje de plastilina.
- Hacer un show de baile y canto.
- Hacer experimentos y construir un teléfono.

Eran en total diecisiete alumnos, aunque faltó ese día Jesús Alejandro<sup>12</sup>, los dieciséis restantes se mostraron interesados y entusiasmados al participar.

<sup>12</sup> Jesús Alejandro es un niño que constantemente faltaba a la escuela, su mamá no lo llevaba porque decía que siempre estaba enfermo.

Paola dijo: -¡Yo quiero el show de baile!. Y mientras preguntaba de uno por uno para saber qué actividad elegirían, Paola con señas les decía a sus amigas que votaran por lo que ella quería, sin embargo sólo, Laura apoyó su sugerencia.

La mayoría quería cocinar y modelar con plastilina y fue entonces que Eduardo, quien es un poco tímido dijo:

-¿Por qué no jugamos con la plastilina y hacemos la comida? Y varios del salón gritaron animados: -¡Sí!

Entonces propuse: ¿Quién vota por lo que dijo Eduardo? Y varios levantaron la mano. Por un momento pensé que Paola se frustraría porque no ganó su opción, sin embargo, dijo que sí tenía ganas de jugar con la plastilina.

Por medio de votación, en la cual fueron muy participativos los 16 alumnos presentes, se llegó a la conclusión de que cocina era lo que querían hacer, aunque ellos mismos también sugirieron que sería bueno que hicieran figuras de la comida con plastilina y escribir sus nombres como primer actividad.

Era momento de realizar nuestro contrato, entonces dibujé un cuadro en el pizarrón y les dije que escribiríamos lo que íbamos a hacer, cómo lo haríamos y quiénes lo haríamos para que todos participáramos y no se nos olvide, se llama contrato.

Ariadna dijo: Entonces aquí dirá lo que haremos y lo escribirás para que no se nos olvide ¿verdad? Yo asentí.

Entonces pregunté: ¿Qué vamos a necesitar para hacer nuestras figuras?

Leonardo dijo: ¡La plasti! y Aranza dijo, -también nos vas a prestar tus *tarjetotas* para que veamos la comida que haremos. Aranza se refería a las tarjetas grandes que tengo sobre vocabulario de comida y de muchos otros temas.

Les pregunté: ¿Qué título le pondremos a nuestro proyecto de trabajo?

Paola dijo: “¡Comida de plastilina!” Los demás se miraron y decían sí, mirándose entre ellos.

### 3.3 Fase dos: Realización de las tareas

Durante este proceso los niños fueron responsables del material y las tareas planificadas en el contrato, se les leyó e investigaron. Fueron responsables de cumplir con las actividades en las fechas asignadas, en tanto yo estuve al pendiente de la organización del trabajo, también, apoyé a la resolución de conflictos y organicé las actividades metalingüísticas, así como verifiqué el cumplimiento de las tareas.

Entonces concluí esta sesión llenando nuestro contrato:

#### ***Proyecto: Comida de plastilina.***

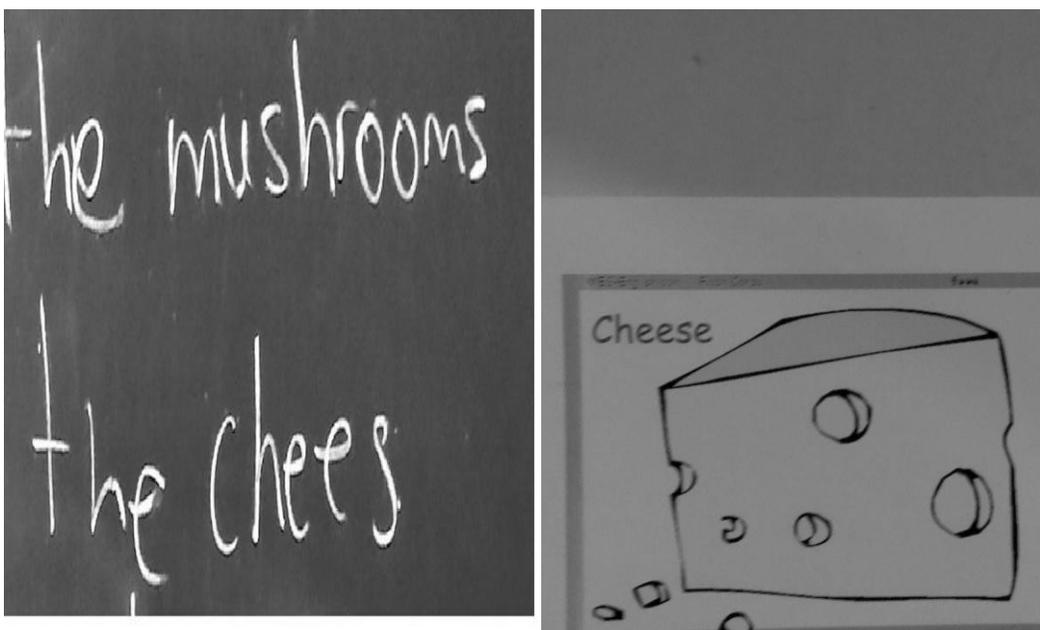
TAREAS	RESPONSABLES	FECHA
Traer plastilinas	Todo el grupo	18-01-2012
Traer imágenes de comida (flash cards)	Teacher Bel	19-01 2012

Con entusiasmo todos los alumnos cumplieron con la tarea de llevar sus barras de plastilina. Asimismo yo llevé las imágenes con el nombre de la comida.

Estuvimos repasando el vocabulario y la pronunciación, y escribí algunas de las palabras en el pizarrón donde les faltaban letras.

Nochipa dijo: -Teacher te faltó la “e” en el *cheese*. Por lo tanto, escribí la letra que faltaba. Nochipa, pudo recuperar la palabra *cheese* adecuadamente escrita, ya que

la pudo leer en una imagen pegada en la pared con ese nombre y compararla con la que yo había escrito. Yo no tenía muy claro para ese momento que estaba utilizando herramientas de escritura que ayudaban a los niños a leer algunas palabras hasta leer a Josette Jolibert que habla acerca de “las herramientas fantásticas que sirven de índices o de puntos de referencia, tanto en la lectura como en la producción de textos” ya que a los lectores les ayuda a construir un significado de un texto y al productor les proporciona puntos característicos para elaborar un texto o hacerse entender (Jolibert,2009:67)



Diego dijo: - Y además tiene enamorados como los champiñones (“enamorados” les llamo a las dobles letras, para que no los olvidaran: cheese, mushroom).

Iker, que es un niño que habla bajito me dijo ese día: -Teacher ya quiero hacer la comida. Y entonces dijo Nochipa: -Oye, y ¿Podemos hacer un hotdog? y la interrumpió Paola: - Pero allí son más cosas porque es el bread (pan) y las sausage (salchicha) y yo soy alérgica a las sausage, no puedo comerlas. En este momento los niños ya hablaban como si ya estuvieran cocinando, cuando el proyecto era el realizar alimentos modelados con plastilina, escribir su nombre e identificar el

vocabulario, ya que se presentaba en otro idioma. Platicaban con quien querían compartir las actividades que estábamos realizando.

Aranza dijo: -Pues entonces vamos a hacer algo que todos podamos comer.

Laura me preguntó: ¿Si lo podemos hacer? Para invitar a nuestros papás.

Entonces les dije: -Sí pero para éste necesitaremos hacer otro contrato, porque este que hicimos no lo podemos olvidar, ni dejar de hacer, ¿o es que a lo mejor no quieren hacer sus figuras de plastilina mañana?

A lo que me contestaron: -Mejor hacemos el contrato después de jugar mañana, y si invitamos a nuestros papás para que vean qué cocinamos.

El miércoles los niños llegaron contentos y les escribí los nombres de comida como: sausage, pizza, water, tomatoe, etc., en el pizarrón y les di imágenes para ver si identificaban la palabra. Uno de los niños que se llama Muawwaz, identificó todas las palabras, sabe leer, habla inglés y bengalí, más bien del Español le cuesta trabajo entender algunas palabras, otros preguntaban qué decía y al decir la palabra la relacionaban, otros sí identificaron algunas palabras.

Finalmente sacaron sus plastilinas y comenzaron a modelar su alimento favorito. Al terminar su obra los pude barnizar con el pegamento blanco para que tomaran mejor consistencia y algunos escribieron el nombre de la figura. Al salir al recreo mis alumnos les decían a los niños del grupo de segundo: ¡Mira, aquí dice Pizza! (el nombre del alimento). Contestaban que les gustaba y seguían su camino.

El jueves y viernes me dispuse a preguntar a los niños de uno por uno qué habían aprendido cuando usaron la plastilina

Desde la Pedagogía por Proyectos “la evaluación no está concebida como calificación final, sino como una reflexión que acompaña los aprendizajes de los niños y que es parte del proceso mismo de aprendizaje”. (Jolibert, 2003, pág. 73)

De la misma manera en la fase cinco de la Pedagogía por Proyectos Josette dice que para este momento los niños hacen una reflexión metacognitiva, de manera

individual y grupal, mientras la docente identifica los aprendizajes y estimula la elaboración colectiva de un instrumento de referencia utilizando lo aprendido.

La mayoría contestó que aprendió a hacer figuras de comida, a poner el nombre de la comida y a saber cómo se dice la comida en inglés. Muawwaz por su parte dijo: - Prepare the food (hacer comida en inglés).

También pregunté qué les había faltado aprender, y casi todos dijeron: saber cómo se hace la comida o me decían un platillo en específico (pizza y hotdog)

Ellos me contestaban y además yo les decía que escribieran lo que me acababan de decir, para que no se me olvidara y que lo siguiente que haríamos nos quedara mejor.

Llegó el lunes y cuando iba para el salón Aranza me abordó preguntando: -Teacher ¿Ya vamos a escribir lo de hacer la comida?, Le dije que sí asintiendo con la cabeza y entró gritando al salón: -¡Chicos vamos a aprender a hacer pizza! Y se escuchaban exclamaciones de felicidad.

Cuando entré dijo Paola: -Ahora le pondremos “Hacer comida de plastilina”

Ya no era sólo “comida de plastilina”, sino cómo hacerla.

Ariadna dijo: -Yo quiero aprender a hacer pizza, y muchos más emocionados apoyaron la sugerencia.

Eduardo dijo: Pero aquí no la podremos cocinar porque necesita lumbre y nos quemamos.

-Por eso la haremos de plastilina, así sabemos cómo se prepara y después podemos sorprender a nuestros papás en casa, ya que ellos nos ayuden a meterla a la lumbre, dijo Paola.

Pregunté: -¿Qué vamos a necesitar?

Iker : - La plastilina.

Paola: -Lo que usa mi mamá cuando no sabe hacer la comida, es como un libro y te dice qué se le pone.

Les pregunté: ¿Cómo se llaman esos libros dónde dicen cómo preparar comida? levantaron los hombros todos, y Diana dijo: Recetas, yo sé como se llaman porque cuando crezca seré chef.

Entonces necesitamos una de esas para hacer nuestra pizza, dijo Paola.

Diego dijo: Pues vamos a escribir, entonces que necesitamos para que no se nos olvide.

TAREAS	RESPONSABLES	FECHAS
-Recetas de pizzas	Todo el grupo	25-01-2012
-Receta en inglés de pizza	Teacher Bel	25-01-2012
-Plastilina	Todo el grupo	25-01-2012
-Base que simule la base de la pizza	Teacher Bel	25-01-2012

Al siguiente miércoles los niños llevaron sus recetas y yo llevaba la mía en inglés y además hice dibujos con verbos que aparecían en el procedimiento de la receta, y les pedí que observaran y me dijeran qué se imaginaban que decía:

Cover- cubrir

Serve- servir

Put- poner

Cut- cortar

Después pregunté: ¿Se parecen las recetas? ¿Todas tienen título? ¿Todas tienen ingredientes? Eduardo dijo: Los ingredientes son las cosas con las que se preparan. ¿Todas tienen un modo de preparación? Y contestaron afirmativamente.

Aquí los niños infieren acerca del tema de las recetas, sugiriendo respuestas a las preguntas que les realicé para explicarlo. Recuperé el concepto de predicción. “Es la capacidad, no específica de la lectura de predecir o suponer lo que ocurrirá: cómo será un texto, cómo continuará o cómo puede acabar, haciendo uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales. Podríamos decir que se trata prácticamente de una actitud de lectura: la de estar activo y adelantarse a lo que se dicen las palabras. Se ejercita con preguntas frecuentes para estimular la predicción del alumno: cómo puede continuar, qué pasará, cómo te lo imaginas, etc.”. (Cassany, 2000: 215).

Siendo la interrogación de textos parte fundamental de la Pedagogía por Proyectos Jolibert dice al respecto que “la estrategia pedagógica de interrogación de texto combina las dimensiones socio-constructivista, cognitiva y lingüística. Concluye todo procedimiento que confunda “interrogación de un texto por parte de los niños para construir su sentido” con cuestionario o interrogación por parte del docente”. (Jolibert, 2009:82)

Es decir, que a partir de esta interrogación de textos se pretende que el estudiante reactivara los conocimientos anteriores de acuerdo al problema o situaciones que se le vayan presentando y a su vez comprende las características lingüísticas del texto que esté interrogando como lo concluye la misma Josette en el desafío de esta actividad. (Jolibert, 2009:85)

Y entonces les dije: Bien ahora vamos a ver esta que esta grande (receta en papel bond) y vamos a ver qué palabras conocen.

Paola dijo: - Allí dice Pizza y ham.

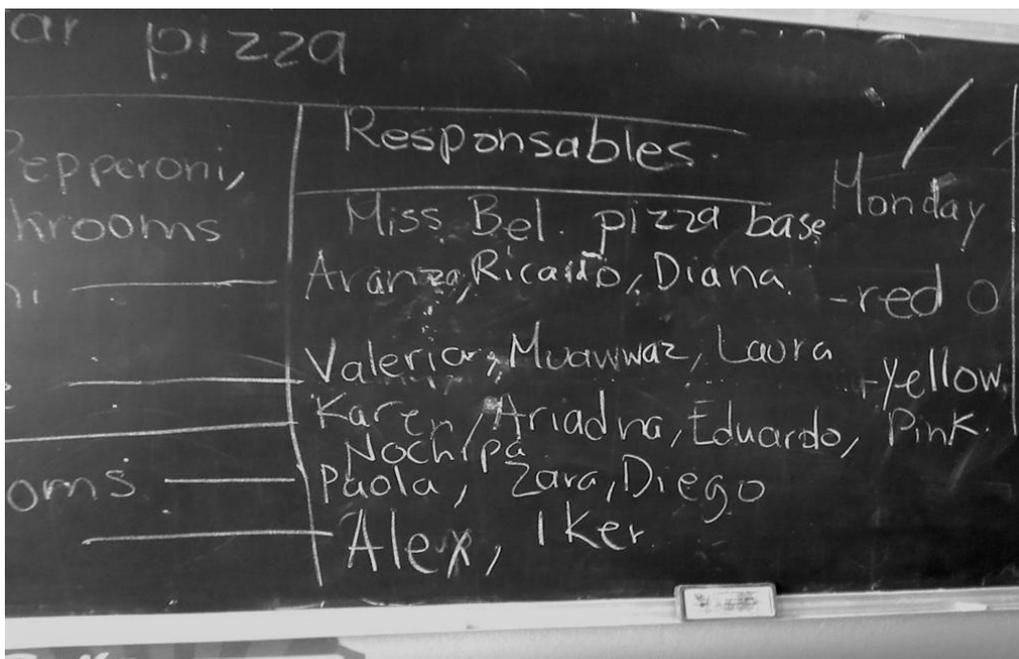
Allí también dice los honguitos, dijo Diego.

Ariadna dijo: -Allí dice hot dog. ¿Dónde dice hot dog Ari? , le pregunté y me señaló la palabra "ham". Y conteste: -Mira, ham y hot dog se escriben con "h" pero son palabras distintas, pero tienes razón empiezan con la misma letra.

Diego dijo: -Teacher la pizza tiene muchas cosas, no vamos a terminar ¿cómo le hacemos?

Aranza dijo: -Podemos hacer unos el jamón y otros los champiñones y así los demás, lo demás, ¿no?

Y así decidimos escribir responsables, una vez más de cómo trabajarían los ingredientes.



Todos preparaban sus figuras que les había tocado, y fuimos leyendo la receta, pasaron poco a poco a integrar los ingredientes como si realmente estuvieran realizando una pizza de verdad, mientras íbamos leyendo la receta. Ellos pudieron identificar varias palabras y comprendían que era lo que seguía en el procedimiento.



Los días consecutivos volví a preguntar que habían aprendido y contestaron más acerca del vocabulario que habían adquirido, y decían ya sé hacer pizza. Yo quería que el proyecto terminara con la clase pública ante los padres de familia.

Como ya había comentado y retomando a Josette acerca de la evaluación ...”tiene una función reguladora con doble retroalimentación: hacia el alumno y hacia el profesor”. (Jolibert, 2009:175)

Algunos días más adelante la profesora de Español les dijo que les tocaría realizar el taller de cocina, y ellos le dijeron a la maestra que ya sabían cocinar pizza, pero que ahora ellos querían cocinar hot dogs, también le dijeron que tenían que escribirlo en el cuadro, para que no se olvidaran quién iba a llevar las cosas, y cómo lo harían. La profesora estaba sorprendida porque los niños ya empezaban a organizarse y a asumir responsabilidades, además de que ya estaban decidiendo por sí mismos un platillo. Josette plantea que al optar por la responsabilidad: “los alumnos en proyectos, comprometidos con aprendizajes explícitos, alumnos autónomos y a la vez solidarios, que al encontrarle sentido a esos aprendizajes se involucran activamente con la ayuda del maestro en exploraciones voluntarias, buscando responsabilizarse de sus progresos de manera independiente.

Docentes que implementan todo lo posible para generar y alimentar el proyecto de aprender, que llevan a sus alumnos a interrogar las situaciones, las estrategias, las actividades de comprensión y de producción de textos y que, así, los llevan progresivamente a prescindir de ellos” (Jolibert, 2009:24)

Ese día cuando entré a la clase, los niños me dijeron: -Teacher, Miss Angélica no sabe cómo poner el cuadro, y nos toca el taller de cocina, ¿Le puedes enseñar?

“Los niños aprenden haciendo: dialogando e interactuando entre sí, lo que se hace posible por el nuevo papel del profesor que, de simple transmisor de contenido, se transforma en mediador y facilitador de procesos de aprendizaje”. (Jolibert, 2009:13)

Me pareció una muy buena oportunidad para realizar un proyecto más y les dije: ¿Cómo se llamará el proyecto?

Y dijeron: ¡Cocinando para la escuela! ¡Taller de cocina! ¡Comemos hot dogs!, éste último me dio mucho gusto escuchar, porque fue Johan quien lo dijo, Johan tiene un leve problema neurológico, y me dió aún más gusto que su idea fue del gusto para los demás.

Así que lo escribimos y pregunté ¿Qué necesitaremos? Diana dijo en seguida: -Una receta. La receta de los hot dogs, dijo Karen.

Ariadna dijo: Hot dogs se escribe con la de hormiga ¿Verdad Miss Angélica?

En este caso yo no podía disponer de quiénes iban a llevar específicamente los ingredientes, porque el taller se realiza con todo el colegio, entonces los que indican quienes traerán los insumos y cantidad, son quienes están en dirección.

Les dije que allí tendríamos que hacer nuestra receta para saber qué necesitaríamos:

¿Qué vamos a cocinar? ¿Qué le ponemos a los hot dogs? ¿Qué trastes utilizamos?

Luego dijo Paola: Ahora tenemos que decir cómo se hace, primero agarramos el pan y le ponemos la salchicha; dijo: Mi mamá les pone primero la mayonesa con la

cuchara y luego ya le pone la salchicha y lo que falta, aunque espero que sea de pavo porque si no me enfermo.

El jitomate y la cátsup es lo que falta y la salchicha está calientita, dijo Eduardo.

De esta manera así quedó nuestro contrato:

TAREAS	RESPONSABLES	FECHAS
Salchichas de pavo Pan Mayonesa Catsup Jitomate Cucharas Recipiente para poner las salchichas calientes platos para poner los hot dogs	Todos los alumnos	14 -02-2012
Receta de hotdogs	Teacher Bél y Miss Angélica	14-02-2012
Mandiles y sombreros de Chef	Profesoras	14-02-2012

Llegó el día del taller y se festejaba San Valentín, los niños llegaban al salón de clases emocionados porque al fin ellos cocinarían algo. Cuando llegué hablaban de la receta que estaba en papel. Y Diana exclamó -¡Allí dice receta! Es la receta de los hot dogs.

Algunos identificaban palabras salteadas como pan, plato, poner. Todos identificaron muy bien la silueta de la receta. Todos sabían que tenía un título y por deducción supieron que decía “Receta de hot dogs”. Iban leyendo poco a poco los ingredientes, algunos de ellos como Paola, comienza a identificar letras y hace por leer lo que decía la receta.

No dijeron que era el “procedimiento” como tal, pero Eduardo dijo que era la forma de hacer los hot dogs. Leían algunas palabras, que ellos sí lograron identificar, como agua, pan, cátsup y otras las intentaban leer, con las letras que conocían. Yo les dije: Aquí dice “agregue”. Les regalé esa palabra porque se mencionaba seguido en la receta y ellos se esforzaron para leerla.



### **3.4 Fase tres Culminación del proyecto**

Los niños prepararon las condiciones, materiales, documentos y arreglo del espacio, asignaron los roles, presentaron a los demás el producto del trabajo de su grupo enfocando toda la atención en sus destinatarios, escucharon y acogieron el trabajo de los demás y la docente brindó seguridad a los niños y los apoyó para compensar

las lagunas contingentes en los conocimientos, supervisó la organización de las tareas en común y revisa la eficiencia de la presentación de lo creado por los niños.

Al terminar de leerla estaban muy emocionados, y dijo Nochipa -si lo leímos verdad Teacher . ¡Qué emocionados se veían! Los niños de los otros grupos y las profesoras se vieron muy sorprendidas también, algunos de los niños de otros grupos dijeron que también querían leer.

Para organizarse, todos comenzaron poniendo mayonesa a los panes, nosotras (profesoras) llevamos al grupo las salchichas cocidas y fue hasta la hora de servir que agregaron el resto de los ingredientes.

Finalmente todos los grupos disfrutaron de su convivio.



Al siguiente día los niños platicaban que habían hecho la receta, y algunas mamás preguntaban que si ellos habían preparado el lunch solos, porque llegaron platicando que habían leído la receta; y otros además ya empezaban a querer leer todo en su casa.

Todos decían que había salido muy bien el trabajo, sin embargo, todos acordaron en que tenían que la próxima vez tendrían que apurarse a leer porque tardaron un poco

y ya tenían mucha hambre. En decisión grupal opinaron que era necesario saber leer muchas palabras.

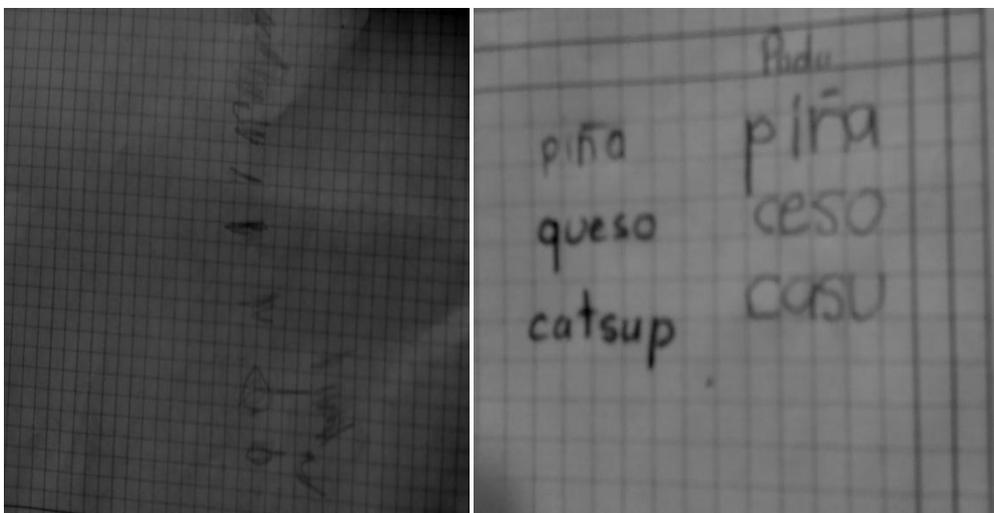
Por falta de tiempo ya no se pudo hacer una clase pública con los papás, sin embargo, vieron las fotografías de lo que se estuvo trabajando en una muestra general: trabajos y talleres.

Los padres se mostraron contentos porque los niños mostraban interés en leer y porque buscaban organizarse y tomaban decisiones que los hacía independientes, aunque la mamá de Iker no estuvo muy de acuerdo en ello. De hecho con molestia, en una plática que tuvo con la maestra Angélica (profesora de español) y conmigo nos dijo: -Mi hijo no era así, quiero que esté quieto y me obedezca, ahora sólo quiere jugar y agarra los libros, *disque* lee.

En el mes de junio se realizó la exposición de trabajos. Se organizaron juegos de padre-hij@, se les dio una visita guiada a los salones. Los padres de familia, se encontraban admirados de lo que podían hacer sus hijos, ya que en el nivel de preescolar, piensan que los niños sólo aprenden a tomar el lápiz, a leer (descifrar códigos) a escribir (planas), a aprender vocabulario en inglés memorizando, no pensando en inglés.

En éste caso cuando pasaban frente a las fotos, los niños utilizaban palabras como: “receta”, “los ingredientes”, leían las palabras en inglés. Donde definitivamente ya no había imágenes que describieran el vocabulario y decían para qué habían utilizado el ingrediente, o decían la palabra en inglés, pero la señalaban en español.

También guardé algunos escritos de sus hijos que realizaron a principio del curso escolar y de esa manera se daban cuenta que los niños habían evolucionado radicalmente.



### 3.4 Fase cuatro: Evaluación grupal

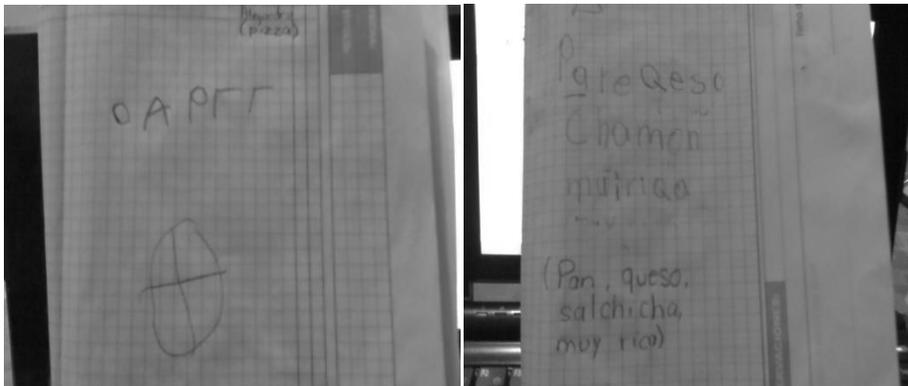
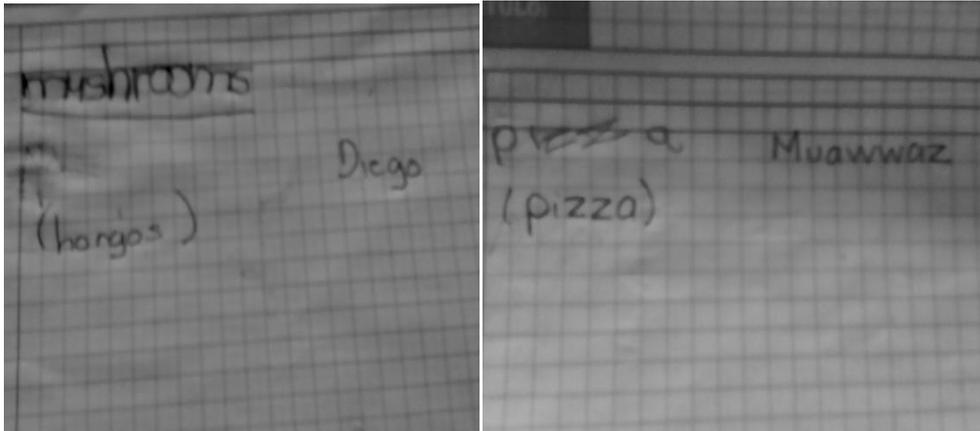
En esta fase los alumnos elaboran una herramienta de autoevaluación, reflexionan y opinan, escuchan y consideran la opinión de los demás y en grupo generan innovaciones que mejoren el próximo proyecto.

La docente dirige la evaluación identificando los índices de logro, clasificando los argumentos e invita a reflexionar los logros alcanzados y los logros que faltan por alcanzar. A través de esta reflexión se generan nuevos objetivos a alcanzar en el próximo proyecto.

Durante esta etapa se estuvo evaluando de manera continua, ya que al término de las actividades, solía preguntarles de uno en uno ¿Qué habían aprendido al haber hecho la actividad? ¿Qué pensaban que les había hecho falta aprender? ¿Qué necesitaban para poder lograr aprenderlo? Al principio cuando les hice estas preguntas, pensé que los niños no sabrían qué responder, sin embargo, sin dudar obtenía respuestas como:

Aprendí a hacer figuras de plastilina con forma de comida, aprendí a escribir el nombre de la comida, aprendí a hacer pizza, o aprendí a hacer comida.

Además les pedí que escribieran lo que habían aprendido.



Además de que al término de las actividades y hasta en días consecutivos, en sus pláticas decían:

- Como el día que aprendimos a hacer la pizza
- Acuérdate que se escribe con la letra “equis letra” como (algún nombre de comida).

Cada que se terminaba alguna de las actividades les preguntaba si les había gustado lo que habíamos hecho, qué les había gustado más y qué necesitaban hacer para que saliera mejor.

Los niños aquí también se mostraron participativos, por ejemplo, el día del taller de cocina, opinaron que tenían que aprender a leer más rápido porque como se tardaron, ya tenían mucha hambre.

Y a pesar de que en efecto la realización de comida fue lenta y compañeros de otros grupos vieron que se tardaban en hacer “los hot dogs”. Platicaban que sus amigos ya sabían leer, algunos preguntaban si ellos también leerían cuando fueran en tercero y otros decían –Yo también voy a leer como ellos.

Todo este procedimiento lleva al alumno a la reflexión metacognitiva, como lo menciona Josette Jolibert, acerca de sí mismo y sus motivaciones, así como sobre el objeto de aprendizaje y la calidad de su trabajo. (Jolibert, 2009:283)

### **3.6 Fase 5 Evaluación de los aprendizajes y sistematización**

Los niños hacen una reflexión metacognitiva de manera individual y grupal, mientras la docente identifica los aprendizajes y estimula la elaboración colectiva de un instrumento de referencia utilizando lo aprendido.

Los niños no saben que aprendieron conceptos, ellos saben que aprendieron a realizar actividades. Aprendieron a organizarse y a hacer acuerdos (cuando me sugirieron enseñarle a la profesora de español cómo hacer un contrato), aprender lo que es “una receta” y sus elementos, saber qué es seguir instrucciones (lo que te dice la teacher que hagas primero y luego qué sigue para que no te equivoques), identificar palabras, leerlas, analizar las palabras y hasta encontrar errores ortográficos. También llegaron a tomar decisiones (qué comida preparar) y asumir responsabilidades (el entusiasmo hacía que no olvidaran sus deberes).

Para ello Josette conceptualiza la evaluación de la siguiente manera “La estrategia de evaluación está integrada a los procesos de aprendizaje: hace referencia a los conocimientos que posee un alumno sobre sus propios recursos cognitivos y sobre su progresión de aprendizajes”. (Jolibert, 2009:283)

Al llegar a este proceso de evaluación al grupo venía consigo la mía, que es la que me permitió ver la calidad de mi propio trabajo, y de igual manera, seguir trabajando

en los detalles que haya pasado por alto, así como ir complementándolo con estrategias para mejorar

## REFLEXIONES FINALES

En el momento en el que realicé mi narrativa autobiográfica conté mis experiencias y acontecimientos que me han llevado a observar y reflexionar sobre la transformación de la enseñanza, además de darle significado a las prácticas que experimente para mi vida profesional.

Durante el proceso de aprendizaje de la Lectura y la Escritura, un aspecto que queda fuera de la escuela es lo afectivo. Se pone énfasis en la parte cognitiva y en la parte mecánica del aprendizaje de las palabras, pero hay una ausencia de lo sensible que los aprendices viven en este proceso. Los profesores realizan su trabajo y dejan de lado los gustos, las necesidades y aportaciones.

Esta parte afectiva también ha tenido repercusiones en el aspecto familiar, los niños comentaban que les agradaba que yo les leyera, y que sería muy grato que sus padres lo hicieran en casa, pero como salían tarde del trabajo hacían otras actividades, ya sea ver televisión, o les dejaban jugar en internet.

Durante el proceso que viví en el último año de la licenciatura, pude observar que al implementar en mi trabajo docente la Pedagogía por Proyectos, mis prácticas mejoraron, que además no sólo eran aplicables para el idioma de español, se pueden cubrir los contenidos de la segunda lengua y también que los alumnos son capaces de identificar los textos, no importando el idioma que se les presenta.

Me percaté que con respecto a los textos que se utilizaban comúnmente en clase, los alumnos aprendían fragmentadamente y que esto no permitía identificar siluetas de texto ni verlas desde una perspectiva útil, al empezar a analizar textos e interrogarlos, los alumnos fueron capaces de tomar iniciativa y hasta producir textos, a su edad.

El proyecto me permitió ampliar mis alternativas de trabajo, me permitió planear y aplicar un proyecto de innovación, donde se generaba un ambiente democrático, que al construir el curriculum los niños participaban activamente y donde se ejercía la

libertad de elección, de opinión y de decisión, y que éste se veía reflejado en los resultados de las actividades que se iban proponiendo.

Esta experiencia también me recuerda el compromiso y la responsabilidad del rol que tengo como docente, me exige autoevaluarme de forma permanente para saber si estoy haciendo bien mi trabajo y que esto lo puedo lograr mediante la retroalimentación, las observaciones de ambas partes (docente- estudiante) y los comentarios de los alumnos durante el proceso.

El trabajar mediante la pedagogía por proyectos me resultó una buena alternativa en la cuestión escolar, ya que me ha permitido observar cambios en los niños, fomentando el interés en trabajar, cubrir los contenidos que los programas de educación básica, además de profundizar los temas y darle un sentido a las actividades.

## BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A (2008 [1957]) Historia de la pedagogía. FCE. Distrito Federal.

CARIDE, José Antonio (2004) Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica. Gedisa. Barcelona

CASSANY, Daniel. (2000) Reparar la escritura, didáctica de la corrección de lo escrito. Graó. Barcelona.

FERREIRO, E. y TEBEROVSKY, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. Disponible en internet [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02\\_01\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf) 13-03-2013.

GÓMEZ, Margarita Et Alt. (1995). La lectura en la escuela. SEP. México.

HERNÁNDEZ , Gregorio. (1994). Reformas educativas recientes y nueva Ley de Educación. La modernización educativa en México . Disponible en internet <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/070/070008.pdf> 16-04-13.

JIMÉNEZ, Juan.( 2004). Redefinición del analfabetismo: El analfabetismo funcional. Disponible en internet [http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338\\_17.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_17.pdf) 02-05-2013.

JOLIBERT, Josette.( 2003). Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula. Editorial Lom. Chile.

JOLIBERT, Josette. (2009 [2003]). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Manantial. Argentina.

LEDERMAN, Silvia. (2000). Ensayos y Experiencias. Colección Psicología en el campo de la Educación. Núm. 34. Ediciones Novedades Educativas Lectura, Escritura, Imagen. Argentina.

LERNER, Delia. (2008). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario". México. Fondo de Cultura Económica

MINJARES, Julio. Página oficial del Método.

<http://es.scribd.com/doc/58719851/Metodo-Integral-Minjares> 17-04-2013.

NEMIROVSKY, Miriam (2004). Aproximación de los niños al lenguaje escrito.

Disponible en internet

[http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/doc/parte\\_4\\_modulo\\_3\\_218.doc](http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/doc/parte_4_modulo_3_218.doc) 13-11-2012.

ORDOÑEZ Et. Alt.( 2001). IDEP Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.

PLEITE, Raquel. (1998). Los niños y la televisión. Versión electrónica disponible en internet [www.uclm.es/profesorado/ricardo/Recension/Raquel\\_Pleite.doc](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Recension/Raquel_Pleite.doc) 20-05-2013.

Programa de Gobierno Delegacional de Azcapotzalco 2009-2012. (2012) Datos Estadísticos. Disponible en internet

[http://www.azcapotzalco.gob.mx/pagina\\_azcapo/informacion/publico/transparencia/pdf/Prog\\_Del.pdf](http://www.azcapotzalco.gob.mx/pagina_azcapo/informacion/publico/transparencia/pdf/Prog_Del.pdf) 14-12-12.

PULIDO, Et Alt. (1996). La letra con gusto entra. UPN. México.

Secretaría De Educación Pública Del Distrito Federal. (2012). PSICOMOTRICIDAD.

Disponible en internet

[http://www2.sepdf.gob.mx/para/para\\_padres/familia\\_escuela/psicomotricidad.jsp](http://www2.sepdf.gob.mx/para/para_padres/familia_escuela/psicomotricidad.jsp) 13-03-2013.

Secretaría de Educación Pública.( 2011). Plan de Estudios de Educación Básica 2011. Disponible en Internet

[http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos\\_index/plan\\_estudios.pdf](http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/plan_estudios.pdf) 15-03-2013.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa de estudio 2011 Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar. SEP. México.

TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (2000). Más allá de la Educación. Editorial Santillana. México

RICOUER, Paul.( 2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. Disponible en internet

<https://skydrive.live.com/view.aspx?resid=3E347C1A365F28E0!131&cid=3e347c1a365f28e0&app=WordPdf&authkey=!AF8X2QmHljdi0Gc> 05-06-2013.