



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

“LA POESÍA EN EL AULA, A TRAVÉS DE LA *PEDAGOGÍA POR PROYECTOS*
EN LA ESCUELA PRIMARIA CARLOS GARCÍA”

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE
(PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA)

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

BERENICE DE LA LOZA HERNÁNDEZ

ASESOR:

MTRO. ROBERTO ISIDRO PULIDO OCHOA

MÉXICO, D.F. DICIEMBRE 2015.

AGRADECIMIENTOS

Dedico esta tesis a las personas que siempre me han apoyado incondicionalmente, y en especial, para aquellos que no creyeron en mí y esperaron mi fracaso a cada paso que daba. Gracias por hacerme crecer con su escepticismo.

A Dios: Por darme salud, fortaleza y sabiduría, para lograr terminar este proyecto satisfactoriamente en su tiempo que es perfecto, logrando llegar a este momento tan esperado en la trayectoria de mi vida.

A mis padres: Lilia y Alberto, quienes me han brindado el apoyo económico y moral desde el inicio de mi formación escolar, y por haberme inculcado sus consejos y valores, transmitiéndome su aspiración para concluir una carrera.

A mis hermanos: Mario Alberto, Alfonso y Gustavo, por acompañarme en este recorrido por la vida en cada experiencia buena y sobre todo, por estar en los peores momentos, agradezco de igual forma su apoyo moral y su cariño.

A mi esposo: Carlos Enrique, quien ha sido mi mejor amigo y me ha conducido por el camino para llegar al éxito, impulsándome a salir adelante sin importar las circunstancias, por creer en mí y regalarme palabras de aliento. Gracias por darme tu espacio, tu tiempo, fuiste el impulso que necesitaba para retomar y concluir este proyecto con éxito.

A mi asesor: Roberto Pulido, que desde el principio de la construcción de este proyecto mostró su interés hacia mi trabajo, le agradezco su ayuda para guiarlo, corregirlo y finalizarlo. Dios lo bendiga siempre.

A Consuelo y Graciela: que a pesar de que ya no se encuentran con nosotros, fueron inspiración y refugio de mis días poco gratos, dándome fuerza para reanudar el camino.

A mis maestros: Ana Rosa González, Anne Labrosiere, Roberto Pulido, Rigoberto Nicolás, por ser ejemplo a seguir, regalándome la oportunidad de acercarme al universo de las letras por medio de textos maravillosos. Gracias a todos, les expreso mi admiración y respeto hacia su persona y hacía su profesión.

A mis amigos: Samuel, Norma, Alejandro y Milenka, por ayudarme a escribir este trabajo, por darme ánimo, por contagiarme su entusiasmo haciendo posible la culminación de esta tesis.

A los sinodales, quienes leyeron, estudiaron y aprobaron esta tesis.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. La documentación pedagógicas de experiencias educativas	10
Investigación biográfico-narrativa	11
CAPÍTULO II. El placer de leer y escribir	15
Limitaciones para adquirir el placer de leer y escribir	20
Aproximaciones al placer por la lectura y la escritura	25
Análisis comparativo de mi historia lectora y escritora	32
CAPÍTULO III. La metodología de la intervención didáctica: La <i>Pedagogía por Proyectos</i> y la documentación de experiencias pedagógicas	44
La pedagogía por proyectos	44
Contexto escolar	44
<i>La comunidad</i>	44
<i>La escuela y sus alrededores</i>	47
<i>El edificio</i>	48
<i>El salón de clases</i>	49
<i>La maestra</i>	49
<i>Las clases</i>	50
Propuesta de intervención: <i>Pedagogía por Proyectos</i>	51
Referentes teóricos. El enfoque constructivista del aprendizaje	52
<i>El enfoque textual del lenguaje</i>	54
<i>La Pedagogía por Proyectos</i>	54

<i>La metacognición</i>	56
<i>La evaluación y autoevaluación</i>	56
Concepción de la lectura y la escritura en la <i>Pedagogía por Proyectos</i>	56
Organización del proyecto en el aula	58
Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y roles	58
Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno	59
Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes	63
Fase IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas	63
Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción, hecha con los alumnos y por ellos	64
Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias	65
 CAPÍTULO IV. La lectura y la poesía, a través de la <i>Pedagogía por Proyectos</i>	
Condiciones facilitadoras de aprendizaje	72
Mi primer día de trabajo	72
Las prácticas de la maestra sobre la lectura	75
Lectura en voz alta: Lectura del libro <i>El señor Patapum ¿Está o no está?</i>	77
Fase I. El contrato	80
Fase II. Realización de las tareas necesarias	93
Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes	98
Retomando la poesía	99

Un poco de historia.	103
¿Y cómo se hace un poema?	105
¡A escribir se ha dicho!	110
El desencanto	113
<i>Ramón preocupón</i>	115
¡Tarde pero seguro!	117
Fase IV. Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas	118
Muestra de creatividad, pasión y algo más...	118
¡Poesía para mí, para ti, para todos!	120
Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos	123
Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias	126
Reflexiones finales	133
Bibliografía consultada	138

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de intervención didáctica es resultado de mi trayectoria por la Universidad Pedagógica Nacional y de la Licenciatura en Pedagogía. Es además, el acercamiento a la escuela pública, desde la mirada de una pedagoga que busca comprender la complejidad de los procesos que se viven en el aula, con la lectura y la escritura.

En los últimos semestres de la Licenciatura en Pedagogía, me surgió el interés por elegir el campo dedicado a la docencia, específicamente a la lectura y la escritura en educación básica, después de saber que siendo partícipe de ello, tendría la posibilidad de desarrollar un proyecto de Innovación Docente, que tendría como objetivo el promover la formación de lectores y productores de textos por gusto, dentro de alumnos en este nivel escolar.

Durante séptimo y octavo semestre completé mi formación pedagógica mediante un acercamiento y una visión diferente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, por medio de la teoría y la práctica. Las clases estaban destinadas principalmente a la animación a la lectura, a la producción de textos, y a diferentes actividades que promovieran la innovación de prácticas de enseñanza y aprendizaje en torno a la lengua escrita.

Posteriormente, conforme transcurrió el último semestre y después de haber leído ya varios libros, llegó el momento de comenzar a escribir mi autobiografía, la cual sirvió como base para retomar la forma en cómo aprendí a leer y escribir, e identificar las dificultades encontradas a lo largo de mi trayectoria escolar, y con ello descubrir que pese a los avances educativos, aún persisten ciertas prácticas educativas tradicionales, que exigen un cambio innovador que las transforme.

Con la autobiografía tuve un panorama más esclarecedor de mi papel como pedagoga, al poder recuperar episodios de mi vida escolar, a través de las

vivencias actuales de los niños de cuarto grado, aportando experiencias similares que transforman mi visión, al tener contacto directo con los protagonistas en el aula escolar, permitiéndome retomar diversos aspectos negativos de la realidad educativa que pese a los años, permanecen vigentes hasta la fecha y que transformaron mi sentir y mi pensar respecto al papel que desempeñan los alumnos y los maestros ante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Intervenir en una problemática social, como lo es el poco o nulo gusto por la lectura y la escritura, y enfrentarme a los métodos de enseñanza que nos han alejado de la idea de que la lectura y la escritura puede y debe ser divertida y placentera, me permite reflexionar sobre mi experiencia, comparándola con la de los alumnos de cuarto grado de la Escuela Primaria “Carlos García”, donde se me autorizó para trabajar con un grupo, mediante la *Pedagogía por Proyectos*, con la intención de que los niños fueran los protagonistas de la producción de escritos, lectores por gusto, y actores de su realidad social dentro y fuera del aula.

El contenido de este proyecto está dividido en cuatro capítulos, reflexiones finales y la bibliografía consultada para fundamentar el presente trabajo.

En el primer capítulo, se incluye el enfoque biográfico-narrativo que sirve de metodología para argumentar este trabajo, la importancia que ha adquirido dicho enfoque y la descripción del mismo.

El segundo capítulo, comprende la narración de mi historia lectora y escritora, los primeros encuentros con las letras, las experiencias más significativas que repercutieron de manera directa e indirecta en la forma en la que aprendí a leer y escribir, así como los límites y aproximaciones para adquirir el placer por la lectura y la escritura. Esta narración sirve de punto de partida para revisar los métodos de enseñanza empleados en aquella época y posteriormente hacer un análisis comparativo para contrastarlos con los métodos de enseñanza actuales.

El tercer capítulo incorpora el contexto social en el que se desenvuelve la población dónde se encuentra ubicada la Escuela Primaria; la infraestructura de la misma, y el rol que desempeña la maestra a cargo del grupo, así como el papel que juegan los alumnos ante los procesos de lectura y escritura que se derivan de sus experiencias como estudiantes. Como parte de la propuesta de intervención hago una breve introducción a la *Pedagogía por Proyectos*, enseguida presento los Referentes Teóricos que sirven de marco para ordenar y articular los hechos que tienen relación con el problema detectado, para poder dar paso a los aportes que ofrece la *Pedagogía por Proyectos*, así como a la concepción que se tiene de la lectura y la escritura desde esta perspectiva; finalmente incorporo la dinámica general del proyecto y la forma en que queda organizada en el aula.

En el cuarto capítulo, relato mi experiencia durante el desarrollo de la propuesta de intervención utilizando el enfoque de investigación narrativa, que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias y leer en el sentido de interpretar dichos, hechos y/o acciones. Posteriormente, a través de las voces de los alumnos del grupo y algunas fotografías, se muestra como fue llevado a cabo el proceso de las actividades que realizaron los niños a través de diversos tipos de textos, y especialmente con la poesía.

Por último, en el apartado de las reflexiones finales, como su nombre lo indica, hago una meditación acerca de los límites y alcances que tuve al realizar este trabajo mediante la *Pedagogía por proyectos*, mi actuación ante el desarrollo de la propuesta, los resultados obtenidos por medio de una renovación didáctica, demostrados en el cambio de prácticas de aula, y en los beneficios que tuvieron los alumnos al ser parte del proyecto.

CAPÍTULO I

LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICAS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

En la presente tesis, y para el desarrollo del proyecto de intervención que realicé, empleé, como metodología, la investigación biográfico-narrativa, pues mediante la documentación narrativa pude reunir relatos de la vida escolar, que son de vital importancia para exponer mi historia lectora, mi experiencia docente, y la sistematización de mi práctica, a través de la *Pedagogía por Proyectos*.

Para poder hablar de la Documentación Pedagógicas de Experiencias Educativas, es necesario conocer de manera general el origen de las mismas. Como bien se sabe, la Educación Básica atraviesa por un sinfín de dificultades y problemas de toda índole, que deben resolverse a pesar de la complejidad. Los principales actores que se enfrentan a este tipo de cuestiones son los docentes, que dentro del sistema escolar requieren de políticas integrales y de estrategias de intervención de distinto tipo, que rebasan por mucho las posibilidades acotadas y condicionadas de esta propuesta. Los docentes, en tanto profesionales de la enseñanza y la formación, viven experiencias dentro del contexto escolar al desarrollar su quehacer pedagógico, ellos pueden acertar o bien equivocarse, se capacitan y permanecen en constante actualización, es decir, se forman y se transforman en la cotidianidad de la enseñanza. Dentro las vivencias que tienen en el contexto educativo, es de suma importancia lo que les acontece dentro del aula escolar específicamente, pues es aquí donde se ponen en juego los saberes que poseen sus percepciones, intuiciones, su sentido común y su crítica hacia las diversas prácticas y modelos de la cultura escolar, transmitidas de generación en generación, que son rechazadas o aceptadas por ellos y apropiadas por los mismos docentes. Estas prácticas, para poder llevarse a cabo, necesitan ser pensadas y reflexionadas individual o colectivamente por los docentes, quienes a través de sus experiencias cotidianas, ayudan a resolver de manera situada, contextualizada y adecuada a las características peculiares de sus alumnos y a la diversidad de problemas pedagógicos a los que se enfrentan, con fortalezas y

limitaciones, con aciertos o desaciertos. La experiencia pedagógica puede documentarse para contribuir de manera positiva a la formación de los docentes y al mismo tiempo contribuir a mejorar la realidad educativa.

INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA

El enfoque biográfico-narrativo, es una modalidad de investigación que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista que los implicados aportan por medio de testimonios escritos. Es una mirada personal e íntima de su proceso educativo personal, recuperado en propia voz, y en la publicación del mismo.

Actualmente, la investigación biográfico-narrativa está adquiriendo mayor relevancia al modificar los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento, y también de lo que importa conocer. En este sentido, comporta un enfoque propio y no sólo una metodología más a añadir entre las ya establecidas.

La importancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares, por parte de los docentes, reside en el enorme potencial que contienen sus productos, los relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas, para acercar esa perspectiva a los diversos trayectos de formación docente.

La relevancia actual de la investigación biográfico-narrativa en la educación, radica en que permite entender las formas en que los profesores dan sentido a su trabajo y cómo actúan en sus contextos profesionales. Este tipo de investigación permite conocer el contexto educativo en el que está inmerso el docente, que al explorar sus experiencias pasadas y presentes, con miras a construir conocimientos futuros mejores, se convierte en un modo de reconstruir el pasado con las exigencias de la situación actual.

La investigación biográfico-narrativa da sentido y comprende la experiencia vivida y narrada. Utiliza como instrumento para la obtención de datos a la documentación narrativa, que mediante el relato, permite al docente ser sujeto de su propio desarrollo personal y profesional, además de inducirlo a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas.

Las narrativas biográficas se inscriben, frente a la imagen burocrática del oficio docente, en un nuevo profesionalismo, donde se recupera la “autor-idad” sobre su propia práctica, siendo sujeto de su propio desarrollo y que se expresa como “autor” de los relatos de prácticas. En esta medida, la investigación narrativa, frente a la tradicional, conlleva un modo más democrático y natural de abordar la enseñanza (forma habitual de conocer al profesorado, otorgando la representación a sus propias voces).

El relato es capaz de producir emociones, sentimientos, propósitos y decisiones en los docentes, quienes son los actores principales que reconstruyen experiencias ya vividas y acciones realizadas: “La investigación narrativa, frente a la tradicional, conlleva un modo más democrático y natural de abordar la enseñanza (forma habitual de conocer al profesorado, otorgando la representación a sus propias voces)” (Bolívar, 2001: 12).

Se trata, en definitiva, de poner en el centro del escenario escolar y curricular a los docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas.

La narrativa, por sí misma, es capaz de reproducir detalles al recuperar, interpretar y recrear los saberes prácticos que los docentes producen, a través de su ejercicio profesional. Ésta, permite al profesor reflexionar sobre su actuar, para saber qué decisiones tomar al mejorar su práctica, buscar alternativas y compartir con otros profesores sus experiencias, permitiéndoles una nueva visión y acercamiento al contexto escolar, desde una perspectiva nueva del actor y productor de estrategias pedagógicas y didácticas.

El estudio de la narrativa es, por tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos “experiencian” el mundo. Esta noción general se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros (Connelly y Clandinin, 1995: 17).

La documentación narrativa consiste en la recuperación y difusión de experiencias pedagógicas desarrolladas en la institución escolar, a través de relatos escritos por los docentes que las protagonizan.

Estas narraciones escritas por los docentes muestran la vida cotidiana de los espacios educativos, ayudando a profundizar y avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza.

La construcción de relatos pedagógicos por los profesores constituye un camino hacia la investigación educativa. Los maestros son sujetos que de forma individual y colectivamente viven vidas relatadas y representan el mundo de la escuela desde su mirada pedagógica. “El relato constituye así la estrategia metodológica que da cuenta de los modos de hacer indagación y de constituirse como docentes que investigan su quehacer” (Suárez, 2006: 79).

La documentación narrativa ofrece la posibilidad de documentar las tareas de la enseñanza y la formación docente, mediante la descripción de la vida educativa cotidiana.

Al escribir y contar sus historias, los docentes hacen un ejercicio para recapitular sus experiencias de lo que les sucede en la escuela, particularmente dentro del aula y así externar sus percepciones, preocupaciones e intenciones, las que posicionan al docente como un sujeto que reflexiona sobre su práctica recuperando su propia voz, que al compartirla con otros, puede ser aprovechada y redefinida por otros maestros, para mejorar su formación permanente.

Una historia personal puede ser un instrumento de reflexión al ser una vía de acceso a información veraz de lo que ocurre en el contexto escolar, adquiriendo valor al hacerla pública.

Como lo menciona Antonio Bolívar citando a Sigrun Gudmundsdottir: “Narrativas e historias son herramientas de trabajo que los profesionales usan con frecuencia para dar sentido a la experiencia y para organizarla en un cuerpo de conocimiento práctico” (Bolívar, 2001: 99).

La documentación narrativa es una forma de intervención pedagógica, pues desarrolla procesos de formación y de intervención docente. Por lo tanto, a través de sus relatos, los docentes pueden escribir y leer para compartir sus escritos con otros y difundir sus experiencias, consiguiendo una producción colectiva en la que participen sus colegas, como investigadores y actores de su formación.

A partir del trabajo pedagógico, sobre textos e historias de enseñanza y de formación escritos por docentes, se pueden identificar las limitaciones en el ámbito educativo, y saber qué es lo que ha cambiado y qué es lo que se puede cambiar. Bolívar, citando a Jackson (1998) apunta:

Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos. En resumen los relatos pueden *transformarnos*, alterarnos como individuos (Bolívar, 2001: 49).

CAPÍTULO II

EL PLACER DE LEER Y ESCRIBIR

A un año de concluir la Licenciatura en Pedagogía descubrí lo que a lo largo de mi formación escolar me fue casi imposible percibir: la magia de leer y escribir. Magia que se reveló ante mí gracias a la literatura, pues los textos literarios, como cuentos y poesías de diversos autores, lograron engancharme a sus historias de principio a fin, despertando el deseo de ser uno más de los personajes involucrados en los relatos, y hacer mía la historia. La lectura me provocó un número inimaginable de sensaciones que al mismo tiempo me impulsaron a realizar mis primeros escritos, sin ser necesariamente trabajos académicos que tuviera que entregar por obligación.

Ahora comprendo que si los relatos consiguen atrapar y emocionar, es porque el autor nos hace participar intensamente de las aventuras y desventuras de los protagonistas, e incluso, nos permite identificarnos con personajes o situaciones como si uno estuviera ahí, en compañía de esas vidas imaginarias.

Entre los primeros libros que me trasportaron con sus seductoras letras al mundo extraordinario de la literatura se encuentran: *Sin destino* delmre Kertész, *La casa en Mango Street* de Sandra Cisneros, *El extranjero* de Albert Camus, y *Mujeres de Oriente: Relatos desde la cárcel* de Josefina Estrada entre otros. Todos ellos comparten una afinidad al ser relatos semi-autobiográficos o autobiográficos.

Con la lectura de las novelas anteriores, las clases se transformaron en un club de lectura, pues todos compartíamos las emociones que los libros dejaban al descubierto y cada sesión se enriquecía con las diferentes percepciones que tenía cada uno de los compañeros, acerca de ciertos aspectos de un mismo texto, pues nadie lee un libro de la misma manera que otro, ni llega a las mismas conclusiones. La recreación de la lectura es algo personal, una experiencia viva,

flexible, nunca igual, que ilumina el pensamiento, la imaginación y el lenguaje, como las llamas de un fuego, que sólo necesitan de alguien que encienda las palabras escritas.

La conversación con otras personas, entre ellos compañeros y maestros, fue el motor de arranque para darle un nuevo sentido y significado a la lectura. Así comencé a sentir gusto y pasión por leer, dejando atrás mis temores y permitiéndome ser una integrante más del club de lectura, al expresar mis emociones ante los demás y convertirme en lo que Felipe Garrido expresa como un lector auténtico, “El lector auténtico se reconoce porque lee por voluntad propia, porque comprende y siente lo que lee, porque le gusta y *necesita* leer” (Garrido, 2003: 6).

En cuanto a la escritura, durante la universidad, los profesores nos enseñaron una manera interesante y divertida para redactar libremente: a partir de dos o tres palabras establecidas, se nos pedía escribir, durante cinco minutos, lo primero que nos viniera a la mente, inventando una historia, un poema o una canción, para luego leerlo en el grupo. Esta práctica de escritura estimuló nuestra creatividad e imaginación, para adquirir un estilo propio a la hora de escribir.

Las clases impartidas por mis maestros y sus invitaciones a eventos como ferias del libro, librerías, conferencias y congresos, fueron provocaciones que me sumergieron en el universo de la lengua oral y escrita, consiguiendo cambiar la visión patética que tenía hacia la lectura y la escritura.

También es importante mencionar que durante este periodo escolar, la poesía recobró la fuerza que tuvo en ciertas etapas de mi vida, motivada por las clases que nos impartía el profesor Roberto Pulido Ochoa, quien nos compartía canciones de Joan Manuel Serrat, que llamaban mi atención por la sencillez y la elocuencia de sus letras, inspirándome a imaginar escenarios románticos, reflexionar sobre temas sociales y recordar episodios de la infancia, que fueron la base para que posteriormente escribiera un gran número de poemas: “La poesía

carga a las palabras de sentido y significado; en ningún otro género se puede decir tanto con tan pocas voces” (Garrido, 2004: 70).

Posteriormente, al concluir los estudios del campo “Lectura y escritura en educación básica”, que me sirvieron para la titulación de la Licenciatura en Pedagogía y con la intención de seguir escribiendo asistí a los talleres culturales que se imparten dentro de la Universidad. Dentro del Taller de Cuento y Poesía, tuve el privilegio de conocer a la escritora mexicana y directora de la editorial Libros Magenta, Ana Rosa González Matute. Ella, quien se encargaba de impartir el taller, era una mujer admirable y de semblante luminoso e imponente. Su cercanía contribuyó, de manera importante, a descubrir el placer que siento por leer y escribir, al ser, de alguna forma, mi modelo a seguir en el deseo de alcanzar la elegancia y congruencia reflejadas en cada uno de sus escritos.

Los inicios de mi participación en el Taller de Cuento y Poesía fueron difíciles, pues tenía avances lentos en comparación con los de mis compañeros quienes tenían una redacción fluida y utilizaban un vocabulario más amplio que el mío, llevándome a pensar que sería incapaz de alcanzar su nivel; sin embargo, más adelante, pude comprobar que ellos también presentaban dificultades semejantes a las mías, lo que me dio la seguridad necesaria para aprender a la par de ellos, escuchando sus opiniones y críticas, que sirvieron para mejorar mis trabajos tanto como el apoyo de la maestra, que me dio el empuje que faltaba para reavivar mi gusto por la lectura, sentirme motivada y adquirir una actitud crítica y reflexiva sobre los textos que leía, mientras me conducía a lograr lo que jamás hubiera imaginado: escribir mis propias poesías y leerlas frente al público, en un auditorio.

Los integrantes del taller tuvimos un espacio en la Muestra de Talleres Culturales, donde expusimos nuestros escritos. Sin embargo, para llegar a ese momento tuvimos que trabajar arduamente, y sesión por sesión, leer y releer los poemas para recibir opiniones y críticas constructivas, hasta conseguir la mejor versión. Finalmente se llevó a cabo la Muestra, en la que pude leer, en voz alta,

ante más de veinte personas, mi poema titulado *Reflejo*; poema que escribí en un momento de reconstrucción interior, y que, a petición de mis compañeros y de Ana, fue escuchado y elogiado:

me reconocí aunque mi rostro no era el mío.
Ese rostro tiene algo que éste,
simplemente extravió en algún momento.
Soy la imagen retocándose ante el espejo de humo.¹

Esta grata experiencia me impulsó a seguir escribiendo. Debo reconocer que no fue fácil, al principio, comenzar a escribir, ordenando y clarificando mis ideas, para compartirlas con otros. Primero me di a la tarea de leer y releer varios libros, para poder redactar con claridad y ser entendida por los demás; lo mismo sucedió con la escritura, anotaba mis ideas al aire para después unirlas y hacer con ellas borradores. Por momentos postergaba mi tarea, pero llegó el día en que me comprometí completamente con esta labor y ya no di marcha atrás.

Los comentarios positivos hacia mis trabajos, el apoyo de mis maestros, y la exigencia que yo misma me imponía, hicieron que los actos de escribir y leer, de día y de noche, se volvieran una necesidad en mi vida. Un hecho importante que direccionó mi actividad lectora fue el obsequio que un día nos hizo Ana, a sus alumnos, quien tuvo la amabilidad de regalarnos libros fascinantes de su autoría y de la editorial en la que trabajaba. Nunca antes había recibido como regalo un libro, y su gesto me colmó de alegría y emoción, similares a las que siento ahora, al escribir estas líneas.

Agradezco públicamente a Ana por ofrecerme la grata experiencia de tener, semana a semana, la entrega de algún nuevo texto. Sin duda alguna, el poder palpar la pasta de un libro, el aroma que desprende, el sonido producido al cambiar de página y el vaivén de las letras, me llenan de alegría. Es un hecho: la

¹Fragmento del poema titulado *Reflejo*, escrito en noviembre de 2012, por Berenice De la Loza Hernández.

simple acción de tomar entre mis manos un libro nuevo y desconocido eleva mi autoestima.

Los regalos que recibía deleitaban mis pupilas y me envolvían en historias misteriosas seduciéndome con cada una de sus líneas llenas de fantasía y encanto, hasta llegar a lugares inexplorados e inesperados; dichas historias son fruto de los autores Fernando de León, Gabriel Bernal Granados, y Andrés Téllez.

En conjunto, para poder adquirir seguridad y confianza al leer y escribir, fue necesario sobrepasar ciertos obstáculos, como mi complejo de inferioridad, el cual pude superar al darme cuenta de que como yo, mis demás compañeros también cometían errores, que se pudieron corregir al compartir nuestros escritos, trabajando en equipo; además, el apoyo que nos proporcionó la profesora Ana, al fomentar el hábito y gusto por la lectura, sirvió para motivarme a continuar mi práctica de escritura, y con ello disfrutar de nuevas lecturas. A ella puedo atribuirle parte de mi inspiración para escribir, pues siento admiración hacia su profesión y hacia su persona.

La recompensa que obtuve al asistir a los talleres antes descritos es invaluable; en ellos pude descubrir mi mundo interior y el maravilloso universo que hay en las letras que forman ensayos, cuentos, poemas y en mi caso personal, una autobiografía.

Los libros se convirtieron en un tesoro, acompañando mis días venturosos y mis perturbadas noches. Ahora, no leo más aprisa o por obligación, leo porque algo dentro de mí comenzó a pedírmelo, es una sensación parecida a la de tener hambre; la lectura y la escritura se convirtieron en mi alimento de vida, nutren mi mente y engrandecen mi espíritu.

Emociones similares a las mías son las que expresa Angélica Jiménez en un relato de su historia lectora: “Los libros son buenos compañeros, excelentes consejeros porque no te juzgan, ni te critican, sólo te dicen lo que te tienen que

decir y ese mensaje, aunque el libro es un objeto público, es exclusivo para ti” (En Pulido *et. al.* 2010: 117).

Hoy puedo decir que nadie debe ser privado de este placer, del contacto con los escritores, con los libros, con uno mismo, con la proximidad a la literatura, a la poesía, en pocas palabras, con el acercamiento y la apropiación adecuada de la lectura y la escritura.

Es un privilegio compartir con ustedes esta aventura que me hace confiar en que puede haber un cambio significativo en la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura, si se invierte tiempo y se da prioridad al placer que estas actividades producen, sin la necesidad de mostrar una idea falsa o de hastío.

LIMITACIONES PARA ADQUIRIR EL PLACER DE LEER Y ESCRIBIR

El primer acercamiento que tuve con las letras fue en casa, mi madre se dio a la tarea de enseñarme, al igual que a mis hermanos, las vocales, el abecedario, los colores, los números, del uno al diez, y me enseñó a escribir mi nombre y algunas palabras cortas.

El proceso formal de lectoescritura lo inicié en preescolar, mediante la repetición de las palabras y la asociación de imágenes.

No recuerdo haber tenido problemas en preescolar, al contrario, lo evoco como un espacio de libertad y diversión. Mi escuela era un lugar bonito, contaba con áreas verdes, de juegos, un salón de música, pequeñas albercas y una huerta.

La primera figura que tuve de un profesor fue la de Hilda, mi maestra de preescolar, una mujer madura, de piel blanca, cabello rizado y nariz achatada. A mis escasos años la veía como una persona amable y paciente.

Me gustaba ir a la escuela y correr por los pasillos, el patio y por cualquier rincón sin temor a ser regañada, jugar y aprender, preguntar el porqué de todo, tener amigos, cantar, bailar y los desayunos. Sin embargo, esa libertad poco duró, pues al entrar a la primaria todo fue distinto.

En este nuevo nivel las tareas se convirtieron en una obligación, y mis dedos debían escribir muchas letras en los cuadros o rayas de las libretas. Conocí las desagradables matemáticas que me hacían sentir torpe cada vez que tenía que hacer sumas o restas, porque no me servían los palitos.

María Inés, mi maestra de primaria, a diferencia de Hilda, era una mujer joven de ojos verdes y tez clara, pero de carácter voluble y por ende impaciente con los niños.

Nos regañaba constantemente, a veces nos dejaba sin recreo y hablo en plural porque no era la única que no entendía eso de las matemáticas en primer grado, tampoco era la única lenta en clase y muchas veces no terminaba a tiempo las planas de letra manuscrita. Respecto a las lecturas en clase, siempre tuve dificultad para leer en voz alta y cada vez que me pedían hacerlo, me tardaba en reconocer las letras y en pronunciarlas; además, era un ambiente muy incómodo porque cuando me llegaba a equivocar, había compañeros que se burlaban. Desgraciadamente, esta situación se prolongó hasta el tercer grado.

Aunado a ello, mi madre tenía poco tiempo para atender a sus cuatro hijos, trabajaba casi todo el día, pero eso no le impedía revisar nuestros cuadernos para saber si habíamos hecho la tarea.

Yo era la única de mis hermanos que tenía dificultad con la lectura y con las tareas, tardaba horas en hacerlas y solía pronunciar mal ciertas palabras al leer. Cuando mamá llegaba a casa comenzaba la pesadilla, se sentaba a mi lado, me pedía leer en voz alta, y si por alguna razón no sabía completar la oración se molestaba y me exigía que volviera a leerla hasta que mis ojos se llenaban de lágrimas por la presión que sentía. Con las tareas pasaba algo parecido, abría y

revisaba cuidadosamente los cuadernos, hasta que sus ojos notaban algo mal hecho y de inmediato lo arrancaba de un solo tajo. El sonido producido por aquel acto me enchinaba la piel, entonces, encogía los hombros, bajaba la cabeza y enseguida sentía algún golpe, un reglazo, pellizco, o una jalada de orejas y de cabellos. No importaba la hora que fuera, había que reparar el error así fueran dos o seis las hojas que tuviera que repetir, ella no permitiría que me fuera a dormir sin antes terminar. Esto acarreaba pleitos seguros con mi padre, porque él siempre me defendía.

Mi madre era muy exigente, no le gustaba que fuera lenta y que no hiciera las cosas bien. Muchas veces me comparaba con mis hermanos diciéndome que ellos siendo hombres se dedicaban más a la escuela y a sus tareas.

No sé con certeza cuándo terminó ese mal sueño, tal vez cuando aprendí a hacer las cosas bien o al menos a hacerlas como le parecía bien a mi mamá. Me cuesta mucho recordar el dolor causado por sus golpes e insultos, y aún se me hace un nudo en la garganta al recordarlo y aunque el paso del tiempo ha logrado cicatrizar las heridas, las marcas persistieron varios años durante mi estancia en la primaria, ya que se me dificultaba mucho la lectura en voz alta y la participación en clase.

De alguna manera mis padres contribuyeron a que mi gusto por la lectura y la escritura fuera débil y distante. Pocas fueron las ocasiones en las que vi a mi padre tomar un libro entre sus manos. No lo culpo, ¿de dónde iba a adquirir el gusto y el hábito por la lectura, si desde pequeño quedo huérfano de madre? Él vivió en su pueblo natal hasta los ocho años, y en esa época no había tiempo para ir a la escuela, mucho menos dinero para comprar libros.

Si acaso lo llegué a ver leyendo el periódico fue en contadas ocasiones, pero recuerdo que con su libro de canciones populares mexicanas se pasaba horas cantando y practicando las notas musicales. Al igual que a mis hermanos, nos enseñó un par de canciones que se hacían divertidas con sus silbidos y

acordes de guitarra. De su cancionero salieron las letras de *Los tres cochinitos*, *El rey de chocolate* y *Caminito de la escuela*, entre otras más.

Aunque papá no tuvo el amor de sus padres y el apoyo para estudiar, hizo lo posible para que eso no les faltara a sus hijos. Sin embargo, me entristece aceptar que no vi en él una inspiración para acercarme a la lectura.

De mi madre tengo imágenes más claras al recordarla leyendo la revista católica *Inquietud nueva*, publicación que me prestó en varias ocasiones para leerla. Los libros que la vi leer fueron: *El caballero de la armadura oxidada* de Robert Fisher, *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, *El diario de Ana Frank* de Miep Gies, *Los hornos de Hitler* de Olga Lengyel y *Momo* de Michael Ende. Recuerdo que este último lo leí por la curiosidad de saber porqué mi hermano menor y mi madre comentaban la lectura por las noches, antes de dormir.

En casa no había libros que llamaran mi atención, sólo los de texto de mis hermanos mayores que hojeaba para ver qué les enseñaban en otros grados escolares y alguna revista de *Muy Interesante*, que me gustaba hojear por sus imágenes.

El hecho de que mis padres no leyeran muchos libros, así como no compartir en casa sus experiencias lectoras y no darse el tiempo para leerme después de haber cumplido los seis años, afectó directamente mi manera de percibir la lectura.

Respecto al papel de mis profesores hacia el placer de leer, éstos poco ayudaron; algunos, incluso, en lugar de animarme, aplastaron y desviaron esas nacientes ganas por acercarme a la lectura y a la escritura, con su apatía y su manera aburrida de impartir las clases.

Desde primaria supe que había que obedecer a los maestros, ellos eran los sabelotodos y poseían la autoridad suficiente para corregir y regañar. Por eso,

cada vez que hacía algo indebido, como hablar y jugar en clase, recibía a cambio un: ¡Cállate!, ¡Siéntate!, ¡Pon atención!, ¡Salte! y expresiones de este tipo.

En secundaria noté que en los salones de clases, había una plataforma en el suelo sobre la que estaba colocado el escritorio de los maestros, la que les permitía tener una posición más alta que la de los alumnos y verse superiores.

En esa época, ninguno de mis profesores me incitó a leer algo diferente o adicional del material que utilizaba para su asignatura. Nunca pude ver a mis maestros como amigos porque no mostraban preocupación porque sus alumnos aprendieran y le dieran un uso real a los conocimientos que les transmitían. Las clases, en general, eran aburridas; en una ocasión, al distraerme en la clase de Geografía, fui golpeada levemente por un gis que me lanzó un maestro de edad avanzada que tenía esta costumbre, para evitar que los alumnos se distrajeran o a los que no sabían contestar lo que estuviera preguntando.

Cuando veía a los profesores con un libro bajo el brazo y les preguntaba de qué se trataba éste, egoístamente se limitaban a proporcionarme el título, sin compartirme su interés por leerlo o invitarme a leer otros textos; es por ello que los pequeños acercamientos que tuve al encontrarme con algún libro desconocido y el deseo de disfrutar de la lectura y la escritura, se desplomó repetidas veces, aunado a la pereza y a la falta de madurez que también obstaculizaron el poder deleitarme con la lectura y la escritura.

Las primeras lecturas que realicé, de forma obligatoria en Bachilleres, me llevaron a conocer algunos clásicos como Juan Rulfo y sus libros *El llano en llamas* y *Pedro Páramo*, también leí algunas otras obras como *La Ilíada*, *La Odisea* y los *Diálogos de Platón*; además de las obras de teatro: *Casa de muñecas* de Henrik Ibsen y *Bodas de sangre* de Federico García Lorca, entre otras. Desgraciadamente, estas lecturas tenían como fin único aprobar las materias, por medio de reportes de lectura, resúmenes y ensayos que tenía que entregar en una fecha límite, y como sólo leía con la intención de pasar los

exámenes, olvidé rápidamente su contenido, lo que no me hacía sentir cómoda y me desviaba del placer que tiempo después llegué a sentir por la lectura.

Finalmente, al ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional, la lectura y la escritura se presentaron ante mí de manera incontrolable y leí muchos textos de los principales exponentes de las teorías pedagógicas como Paulo Freire, Fernando Savater, Pestalozzi, Juan Amos Comenio, Rousseau, etc., por mencionar algunos, pero considero que la mayoría de mis lecturas fue mecánica, realizando un recorrido *express* sobre cada palabra decodificada y automáticamente cambiaba de página, los textos de estos autores se me hacían complejos, y no tenía el ímpetu suficiente para exigirme comprender, así que me conformaba con concluir la lectura sin entender casi nada. Las lecturas variaban de acuerdo a la asignatura, pero ninguna permitía tener un espacio libre. Las copias de textos, capítulos de un libro, antologías y libros completos se volvieron una rutina, y esta vez lo importante no era memorizar personajes o episodios para aprobar la materia, lo que realmente importaba era comprender lo que se estaba leyendo para poder unirme al diálogo y a los debates con mis opiniones, cada vez que se requería hacer un ensayo. Los maestros de la universidad eran distintos a los de educación básica y media superior, su profesionalismo exigía un reto mayor, elaborando ensayos a partir de argumentos de autores expertos en el tema visto y argumentos propios. El grado de dificultad para hacer los ensayos era enorme, sobre todo porque ningún maestro me había enseñado previamente la estructura de un ensayo, así que tuve que solucionarlo por mi cuenta.

Esta serie de limitaciones fui superándolas con el paso del tiempo durante mi recorrido por la Universidad Pedagógica Nacional.

APROXIMACIONES AL PLACER POR LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Durante mi infancia y juventud tuve algunas experiencias cercanas con la emoción por leer y escribir; desafortunadamente, estas experiencias fueron pasajeras y no se concretaron en un placer duradero.

La primera de estas aproximaciones se la adjudico al cuento favorito de mi niñez, *El señor Patapum*, de Tibo Gilles y Vaillancourt Francois, de la editorial Barril sin fondo, que llegó a mis pequeñas manos después de pasar por las de mis hermanos mayores, algo maltratado y con las esquinas de las páginas dobladas y rotas. Mi madre me leía la historia del señor Patapum una y otra vez sin que me aburriera, hasta que llegó el momento en que me comencé a sentir inquieta de que ella supiera leer y yo no.

En el libro *La magia de leer*, de José A. Marina y María De la Válgoma (2005), se cita a Jean-Paul Sartre, al contar el asombro que le produjo descubrir que a través de la voz de su madre salían las palabras de los libros que le leía y sintió envidia, por no ser su voz de donde provenían esas palabras, y así, sin darse cuenta, comenzó a leer desde sus primeros intentos, al recorrer las líneas con sus ojos, haciendo que leía, inventándose una historia y leyendo en voz alta, consiguió su deseo de aprender a leer.

Lo mismo me sucedió cuando comencé a leer a través de las imágenes de mi libro inventando los diálogos de los personajes, y formando parte de sus aventuras hasta el inesperado día en que, al igual que Sartre, aprendí a leer, lo que me enloqueció de alegría.

La historia de la que fui parte me hizo viajar por el bosque, el desierto, lagos y montañas junto a mi amigo, el señor Patapum, quien con un solo ¡pum, patapum pum, pum!, al utilizar sus herramientas, lo arreglaba todo, Croquín el cocodrilo, Presto el conejo, la serpiente Archibalda, y el pequeño Momo quien me llevó a vivir arriesgadas aventuras el día que emprendimos el viaje para encontrar a sus padres, los patos que volaron hacia el sur.

Leer a esa edad fue magia pura ante mis ojos, descifrar códigos secretos que revelaron una historia fabulosa salida del conjunto de letras que apenas podía recordar con las vocales y el abecedario; y, lo más difícil, no poder pronunciarlas adecuadamente me llenó de confusión y sorpresa. Lo cierto es que cuando pude leer sola, creí saberlo todo.

Este tipo de libros, desafortunadamente, fueron escasos en casa; sin embargo, el libro del señor Patapum me permitió imaginar un mundo increíble, tener amigos inseparables a los cuales admiraba por sus habilidades y sobre todo me permitió vivir la alegría de aprender a leer.

Respecto a la escritura, quiero suponer que la curiosidad de ver cómo escribían mis hermanos me llevo a imitarlos para escribir mis primeras letras, que más que letras eran garabatos.

En quinto grado tuve como profesor a Agustín, un señor de cabello grisáceo y anteojos, con excelente sentido del humor. Con este profesor recobré la confianza sobre el rol que debe desempeñar un maestro y la curiosidad por los escritos del libro de español, como la lectura “Joaquín y Maclovia se quieren casar”, y también por los textos de los libros de Geografía e Historia.

Agustín tenía una forma especial de leer que hacía que todos, o la mayoría de nosotros, estuviéramos atentos a sus palabras. Con frecuencia nos leía en voz alta, pero en otras, nos pedía que la lectura la hiciéramos nosotros y entonces mi problema volvía a aparecer, provocando que en mi boleta, justo en la parte en donde se anotan las observaciones, apareciera la recomendación: Leer en casa.

Para el último año de primaria mejoré en cada una de las materias, también lo hice en la lectura y la escritura, mi caligrafía y mi comprensión lectora habían mejorado. Leía los libros de Geografía, Historia y Ciencias Naturales, con el propósito de conocer mi país, sus ríos, lagos, montañas, su independencia y su revolución, creo que era el inicio de gozar la lectura.

De la secundaria puedo decir que mi paso fue inadvertido hasta el tercer grado. Tiempo en que la poesía, a quien conocí en la clase de Español mediante las efemérides de cada mes, se presentó como algo nuevo que removió mis sentimientos dándole un giro inesperado a mi vida.

La maestra Araceli fue la encargada de presentarnos a la poesía como un recurso embellecedor de la escritura. Haciéndola atractiva y emotiva, nos pedía investigar la biografía de poetas que coincidieran, en su fecha de nacimiento, con el mes en el que nos encontráramos, para conocer su vida y sus obras en poesía. Así se inició la actividad que en mi adolescencia se convirtió en mi pasatiempo favorito: leer y escribir poesía, que más que poesía, muchas veces eran simples rimas o acrósticos realizados con el nombre de alguno de los chicos que me gustaban.

Al revisar algunos poemas de escritores mexicanos como Amado Nervo, Rosario Castellanos y José Emilio Pacheco, pude atravesar por un sinfín de pasiones, mediante el idealismo y romanticismo de sus escritos que hablaban de amores y desdenes, siendo la protagonista de sus versos llenos de dicha o tragedia, según mi estado de ánimo, pues era evidente que al estar en plena adolescencia solía dramatizar diversas situaciones por las que pasaba.

El poema *Si tú me dices ven*,² de Amado Nervo, me estremecía de emoción imaginando que un día algún chico me lo declamaría.

Si tú me dices ¡ven! Lo dejo todo...
No volveré si quiera la mirada
Para mirar a la mujer amada...³

Pensaba en el cortejo, en la llegada de un caballero andante al pie de mi ventana, bajo la luz de la luna, recitándome poemas para cautivarme mientras yo lo miraba fijamente con un toque de dulzura; en fin, como éste, imaginé mil escenarios más al echar a volar mi imaginación. Así, la poesía se convirtió en la confidente y consejera de mi corazón.

² Originalmente, este poema fue escrito por Amado Nervo como un ofrecimiento de la vida del autor a Cristo, estando él dispuesto a renunciar, incluso al amor de una mujer, por seguirlo y profesar una religión; sin embargo, en mi etapa de adolescencia, yo le otorgué un significado diferente al relacionarlo con mis sentimientos.

³ Poema tomado de la *Antología poética* de Amado Nervo, México: Zig-zag, 1956, p. 183.

Además de la poesía, hubo otras actividades que realizamos en la materia de Español, totalmente diferentes a las que había venido haciendo en primaria y en los dos primeros años de la secundaria, donde las clases eran monótonas y aburridas, con profesores perezosos para leer, incapaces de compartirnos sus impresiones, que se limitaban a hacer siempre lo mismo: pedir resúmenes o cuestionarios, aplicar exámenes y entregar calificaciones. A diferencia de ellos, en este curso de Español había que asistir y representar obras de teatro, que junto con la simulación de una radionovela, fueron las actividades que más me hicieron pasar momentos gratos, motivándome a convivir más con mis compañeros y dándome libertad de expresión que me llevó a ser una alumna activa e independiente.

En cuanto a la escritura, recuerdo que me la pasaba escribiendo cartas a mis amigas cuando nos enojábamos, para contarnos secretos y sin duda alguna, para platicar de nuestros amores platónicos.

Algunos momentos fueron agradables; sin embargo, éstos se opacaron con el resto de la enseñanza de las demás materias, provocando que mi motivación fuera pasajera y se desplomara.

Pese a los intentos fallidos, la poesía no se dio por vencida y retornó años más tarde, en el Bachillerato, por medio de la literatura. Esta vez tuve la fortuna de conocerla a través de Rubén Darío, Mario Benedetti, Margarita Paz y Carlos Pellicer, poetas que en esta etapa de la juventud, en la que sufrí los desaires del desamor, me invitaron a refugiarme en sus poemas. Uno de los que solía leer en mis noches de melancolía fue *Es viernes y pienso en ti*, de Margarita Paz Paredes:

Es viernes y pienso en ti
¡Te extraño tanto!
Tal vez la tarde gris, lluviosa, húmeda;
Tal vez es necesidad inexplicable de tu sonrisa...⁴

⁴Tomado del libro de Margarita Paz Paredes, *Señales*. México: Oasis, 1979, p. 25.

Este poema hacía mi tristeza más profunda y me inspiraba a escribir para serenarme y aceptar mi soledad.

También tuve la oportunidad de elaborar un diario escolar con la finalidad de plasmar en sus páginas cada uno de mis sentimientos, narrar lo que me ocurría en el día y comentar algunas de las noticias más importantes que acontecían en ese tiempo. Esta actividad representó un gran reto, ya que no solía ver noticias en la televisión, leer el periódico y mucho menos compartía mis sentimientos abiertamente con personas que no eran cercanas a mí; pero gracias a ese diario pude revelar mis distintos estados de ánimo al leer mis vivencias y experiencias del día a día con el resto del grupo y recurrir a la lectura del periódico para informarme de sucesos y noticias relevantes, recuperando la capacidad de asombro por las cosas que acontecían a mi alrededor y convirtiendo la lectura en un hábito cotidiano.

Lo más difícil, al escribir en el Diario, fue revelar mis sentimientos y compartirlos con los demás, pues no acostumbraba comentar mis asuntos personales con terceros, pero finalmente descubrí, al escuchar la lectura de los otros diarios en grupo, que mis compañeros también atravesaban por situaciones similares a las mías.

Este diario me recordó el trabajo de la escritora Josefina Estrada en su libro *Mujeres de Oriente: Relatos desde la cárcel*, quien a través de un taller literario, logra que las internas posean un espacio de expresión donde puedan liberar sus pensamientos y sobre todo, sus sentimientos. Ellas, al principio, lo veían como una amenaza a su privacidad, hasta que decidieron participar por voluntad propia.

Eso mismo logró mi profesor, Miguel Ángel Vidal, al incitarnos a escribir nuestras vivencias e intereses y compartirlos con el grupo al leer en voz alta. El Diario me permitió ser partícipe de la clase y me ayudó a ser una persona más accesible y tolerante con los demás.

Esta última actividad y mis encuentros fugaces con la poesía, hicieron que mi placer por leer y escribir permaneciera latente hasta el final de la carrera, donde se manifestó con plenitud gracias a mis profesores de campo.

Con el profesor Roberto Pulido conocí el lado divertido y versátil de la poesía mediante sus actividades que me transportaron a mi niñez, al leer cuentos, recortar, pegar, dibujar, escribir poemas y escuchar canciones que me permitieron disfrutar de este género literario.

Por su parte, el profesor Rigoberto nos permitió sumergirnos en diversos textos literarios que aunque fueron escritos en distintas épocas, muestran similitudes evidentes al ser biografías de diferentes personajes, lo que nos ayudó a tener empatía para adoptar el papel de ellos, anticipando o prediciendo el final, y al mismo tiempo, posicionarnos en el lugar del escritor y conocer los puntos clave que utilizó para atraer al lector, traspasar barreras y trastocar sentimientos dando cabida a la imaginación del mismo.

Finalmente, con la maestra Carmen, pudimos aprender una manera innovadora de interrogar diferentes tipos de texto y la forma más adecuada para leer en voz alta; es decir, la animación a la lectura, ambientación del lugar, conocer, disfrutar y repasar la lectura, modulación de la voz, adoptar a los distintos personajes y lo más importante, contagiar el gusto y la pasión por leer al público oyente.

De esta manera leímos y escribimos, analizamos e interrogamos textos, pero, sobre todo, nos divertimos. Supe entonces que la lectura y la escritura no tienen límite de edad, y que siempre hay tiempo para explorar el mundo extraordinario que guardan los libros. Así, todos podemos acercarnos a ellos sin importar cuantas veces nos alejen del placer que producen, al disfrazarlos con el fantasma de la aburrición e ignorancia, y todos pueden vivenciar, al igual que yo, el júbilo de iniciar una lectura y la tristeza al concluirlo.

En palabras del escritor mexicano José Vasconcelos: “Un libro, como un viaje, se comienza con inquietud y se termina con melancolía”.⁵

ANÁLISIS COMPARATIVO DE MI HISTORIA LECTORA Y ESCRITORA

En este apartado, hago un análisis de ciertos aspectos determinantes del contexto social en el que se desarrolló mi formación escolar. La descripción de prácticas educativas adoptadas por la escuela, en torno a la lectoescritura, me permite realizar una recopilación de las prácticas presentes en cada nivel educativo que cursé, para contrastarlas con las prácticas actuales y reflexionar sobre ellas, por medio de los aportes teóricos de distintos autores.

Para comenzar, es importante considerar lo que Emilia Ferreiro menciona en su libro *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, donde aporta que la herencia cultural existente, es el resultado de la transmisión y adopción de modelos heredados de una generación a otra, por lo que la escuela reproduce una serie de prácticas tradicionales que han perdurado a través del tiempo.

La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo pasado, la cual fue encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante ante la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogenizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales. (El uniforme escolar contribuyó, en varios lugares a hacer visible esa aparente homogeneidad). (Ferreiro, 2002: 80).

Utilizo mi autobiografía como vínculo para comparar las antiguas prácticas educativas con las actuales, pues la manera en la que aprendí a leer y a escribir estuvo influenciada directamente por diferentes aspectos distintivos de la época en

⁵ Fragmento tomado del ensayo “Libros que leo sentado y libros que leo de pie” de José Vasconcelos. Disponible en: <<http://www.claridad.uchile.cl/index.php/CLR/article/view/7938-7694>>[Consulta: 17/09/2015].

la que nací y crecí, es decir la época de los 90. Como lo menciona Emilia Ferreiro: "Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a estos verbos" (Ferreiro, 2002: 13).

Podría parecer ilógico hacer una comparación entre la educación que recibí hace aproximadamente veinte años, con la educación de hoy, pero es asombroso confirmar que con el paso de los años persisten ciertas prácticas educativas en torno a la lectura y a la escritura.

Algo que es evidente, es que por mucho tiempo la enseñanza de estas actividades ha sido reducida a la simple adquisición de una técnica de trazado y decodificación de letras. La idea mecánica de la lectura y la escritura han limitado a la escuela, con la evaluación estricta de la correcta pronunciación de palabras y escritura ortográfica, asuntos con los que los alumnos presentan serias dificultades.

Probablemente, en cada ciclo escolar los docentes se justifican bajo el reproche de que en el nivel precedente, no se cumplió adecuadamente con la tarea de enseñar a leer y escribir correctamente. Sin embargo, este reproche era un tanto absurdo en el año de 1991, periodo en el que ingresé a cursar el preescolar, pues para este año aún no era obligatoria la asistencia de los tres años completos. La fecha de mi nacimiento complicó mi inscripción al jardín de niños, así que asistí sólo como oyente por un año, y estuve un año más en el sistema escolarizado.

Inicié mi alfabetización mediante el método onomatopéyico, método centrado en la enseñanza de las letras a partir de su sonido. Éste se inicia con el aprendizaje de las vocales y el abecedario, para posteriormente unir vocales y consonantes. Así aprendí las sílabas simples ma, me, mi mo, mu, sa, se, si, so, su, etc., y esas frases famosas que aún albergo en mi mente: "Mi mamá me mima mucho" y "Ese oso sí se asea".

La maestra de preescolar nos hacía repetir el abecedario comenzando con el sonido de cada letra y asociándolo con el nombre de algún animal, por ejemplo: a de abeja, b de burro, c de cigarra y así continuábamos hasta llegar a la z. Las vocales las aprendimos con la canción popular de Cri-Cri *La marcha de las vocales*. Sin embargo, no bastó con la repetición y asociación de imágenes y sonidos, reforzamos lo aprendido conociendo a los compañeros del grupo, sabiendo dónde vivían, cuántas personas integraban su familia, cuáles eran sus gustos y por supuesto cómo se llamaban; también aprendimos a identificar el nombre de los objetos que se encontraban a nuestro alrededor: ventana, puerta, árbol, jardín, etcétera. “Aprender a leer y a escribir es un proceso largo y complejo que no acaba con las letras y los sonidos: implica apropiarse también de las múltiples formas forjadas por situaciones concretas” (Kalman, 2001: 5).

La lectura en voz alta era placentera, el salón contaba con un rincón de lectura donde se podían hojear los libros para solicitarle a la maestra que nos leyera algunos de nuestros cuentos favoritos. Ella accedía de inmediato, haciéndolo de forma divertida y utilizando sonidos y marionetas. Todos nos sentábamos a escuchar las maravillosas aventuras de *Caperucita roja*, *Los tres cochinitos* y *El patito feo*, por mencionar algunos textos. También podíamos llevar los libros a casa y pedir a nuestros padres que nos los leyeran.

Las actividades destinadas a la práctica de la escritura constaban del trazo de nuestro nombre o de calcar las letras del mismo con colores y acuarelas, y de la escritura de otras palabras cortas. Lo que más disfrute en preescolar fue hacer nuevos amigos y jugar con ellos a las estatuas de marfil, la víbora de la mar, la rueda de San Miguel y el típico avioncito.

Si nuestras escuelas, desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, y ese gusto continuase siendo estimulado durante todo el tiempo de su escolaridad, posiblemente habría un número bastante menor de posgraduados hablando de su inseguridad o de su incapacidad para escribir (Freire, 2004: 41).

Haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir, haber participado en actos sociales donde leer y escribir tenían sentido, hizo que la forma de enseñanza durante el preescolar fuera grata para mí. La maestra supo contagiarnos del deseo de aprender con sus lecturas, cantos y juegos; además, teníamos libertad para salir del salón de clases, nos permitía cambiarnos de lugar e interactuar con los compañeros del grupo y de otros más.

La importancia de la interacción social, y de aprender de manera lúdica para adquirir el lenguaje oral, es resaltada por Judith Kalman:

Sabemos que el lenguaje oral se desarrolla a través de la participación con otras personas y tomamos a la interacción social como un factor indispensable para el aprendizaje aunque lo hagamos de manera implícita. A través de su participación en juegos, canciones, comidas, fiestas y arrullos, el niño aprende a ver al mundo como lo ven los que lo rodean y a nombrarlo como ellos lo nombran (Kalman, 2001: 1).

Al entrar a primaria era fácil culpar al nivel predecesor de no haber enseñado lo suficiente, por cursar sólo uno o dos años. Actualmente, ya no puede haber esta excusa, pues el nivel básico adquirió su carácter obligatorio. En la página oficial de la SEP se define que:

La educación preescolar se proporciona a niños y niñas de entre 3 y 5 años de edad y consta de tres grados o niveles. Estimula el desarrollo intelectual, emocional y motriz del niño y de la niña, lo cual favorece un mejor aprovechamiento de la educación primaria. Desde el ciclo escolar 2004-2005 el tercer año de este nivel educativo es obligatorio; a partir del ciclo escolar 2005-2006 el segundo año también se hizo obligatorio; mientras que a partir del ciclo escolar 2008-2009 el primer año será obligatorio.⁶

⁶Información tomada de <http://www.mexterior.sep.gob.mx/1_epe.htm> [Consulta: 17/08/2014].

Creo que lejos de culpar al nivel precedente, la escuela presenta serios problemas para hacer que los niños se acerquen de manera voluntaria a los textos. La razón aparente es que se concibe a la acción de leer y escribir como mecánica, como una simple tarea impuesta a realizar por obligación, no por diversión, carente de sentido y significado. Además, las prácticas docentes se limitaban a seguir el currículo y a utilizar el libro de texto como único material didáctico; los maestros eran una figura de autoridad a los cuales se les debía respeto y obediencia. Todo lo anterior limita a los alumnos a expresar sus ideas, compartir sus intereses, interactuar con otros y tener voz propia a la hora de decidir qué leer y con qué objetivo leer.

El libro de texto es únicamente una forma textual, para aprender a leer y a elaborar otros escritos (artículos científicos, libros de consulta, periódicos, cuentos, ensayo, etcétera), hace falta conocerlos y tener múltiples oportunidades para leerlos y hablar de ellos. Es a través de la discusión y la lectura que se aprende a procesar y entender a las distintas formas y propósitos de la lengua escrita. (Kalman, 2001: 7).

Por ello, experimenté un cambio radical al entrar a primaria, donde las reglas eran distintas y mucho más estrictas: no se nos permitía hablar en clase, cambiarnos de lugar y mucho menos salir del salón, si lo hacíamos, únicamente era para rendir honores a la bandera, hacer educación física o en las ocasiones en que se realizaba un simulacro.

La lectura y la escritura se volvieron un fastidio que involucraba buscar el significado de palabras desconocidas en un diccionario, la revisión ortográfica y el dictado eran el pan de cada día, junto con las enormes planas que había que realizar con letra de molde y cursiva. Con tantas planas tenía que olvidarme del tan ansiado recreo. En esa época, los maestros solían castigar a sus alumnos dejándolos sin recreo; además, censuraban que se cuestionara cualquier cosa o las conversaciones con el compañero del lado, pues para ellos éste era un modo de distracción.

La lectura en voz alta era evaluada con base en la buena pronunciación de las palabras e incluso por la rapidez con la que se leía. Así, aunque no entendía nada de lo que leía, trataba de hacerlo correctamente para evitar ser motivo de burlas por no pronunciar adecuadamente. Cada vez que la maestra decía: “Que continúe la lectura el de atrás”, temía ser yo la siguiente, y aunque éramos muchos en el grupo, con toda seguridad no me salvaría de pasar.

Como se intenta ejercer un control exhaustivo sobre el aprendizaje de la lectura, se lee sólo en el marco Material del participante de situaciones que permiten al maestro evaluar la comprensión o la fluidez de la lectura en voz alta; como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede calificarse como “correcto” o “incorrecto”, la ortografía de las palabras ocupa en la enseñanza un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura (Lerner, 2001: 31).

Por lo anterior, llegué a sentir horror y desprecio por la lectura, y aunado a esto, los textos que dejaban como tarea eran aburridos y aunque no despertaran mi interés, tenía que resolver, con su información, múltiples cuestionarios o hacer resúmenes. Era un tiempo en que leía sólo por obligación.

Considero, al igual que Felipe Garrido, que se deben prohibir los exámenes, pruebas y demás actividades que busquen como resultado una calificación lectora, pues esto intimida a los alumnos y los priva de conocer el verdadero significado de la lectoescritura: “Prohibidos los interrogatorios, exámenes, resúmenes ni ninguna otra clase de pruebas; las calificaciones y recompensas” (Garrido, 2004: 79).

En la escuela, es frecuente medir la capacidad de los alumnos por medio de exámenes donde el maestro pide al alumno permanecer callado y sentado, además de prohibírsele exponer sus ideas y dar sugerencias; de lo contrario, el alumno es castigado. Todo esto motiva la pasividad de los chicos y que se encuentren exclusivamente a la espera de recibir instrucciones: “No presione a los niños ni les pida que estén quietos o callados; permítales reaccionar a la lectura —también en la escuela pueden reírse o asustarse o asombrarse—. Permítales expresarse. Déjelos hablar y escribir” (Garrido, 2003: 10).

Durante mi estancia en secundaria y bachillerato, la situación no fue muy distinta, y mi encuentro con la lectura fue insípido. Leía para memorizar las partes importantes de un texto y aprobar un examen, aunque a la semana siguiente lo hubiera olvidado todo. A la hora de escribir se nos pedía hacer resúmenes de más de dos cuartillas en hojas blancas tamaño carta, las cuales llenaba con letra grande de molde para terminar rápidamente. Los maestros eran amantes de la disciplina, y aunque exigían el dominio de los contenidos, la mayoría de ellos mostraba apatía y soberbia en su práctica, así que no me sentía con la libertad de opinar, y cada vez que algún maestro me hacía preguntas sobre un tema en particular y contestaba de manera errónea, me ponía en evidencia ante el grupo, lo que me llevó a ser una alumna pasiva e introvertida, que no participaba en clase. Nunca obtuve de ellos una invitación para leer textos diferentes a los de las asignaturas y no pude convertirme en una estudiante activa y crítica.

Ahora comprendo que resulta insuficiente realizar evaluaciones, castigar y hacer reproducciones fieles de los libros de texto y del programa de estudios. Lo que se necesita es algo distinto a lo que habitualmente se escribe y se lee en el sistema escolar, algo que promueva la lectura y escritura por gusto.

Hace falta que los docentes permitan a los estudiantes involucrarse en el proceso de su enseñanza-aprendizaje, dejar que descubran el placer por leer y escribir, lograr que sus alumnos deseen leer por afición, lo cual se puede conseguir al inspirarles confianza, no reprendiéndolos por cometer un error y al contrario, ayudarlos a corregirlo, permitiendo en el aula el trabajo cooperativo y colaborativo. La finalidad única del docente deberá ser una guía que establezca un lazo de confianza y empatía con el alumno. Así lo refiere Paulo Freire en su libro *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*:

El maestro es aquel sujeto dialogante que no impone su contenido sino que busca junto con sus estudiantes temas de interés que los lleven a un aprendizaje mutuo por el camino de una educación crítica frente al mundo que viven y las situaciones que se les presentan, convirtiéndolos en seres humanos pensantes y reflexivos tal como lo dice en la siguiente expresión: El rol del educador consiste en proponer

problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad. La responsabilidad del educador, es por lo tanto mayor en todos los sentidos que la de aquel colega suyo cuyo deber consiste en transmitir información para que los educandos la memoricen (Freire, 1990: 75).

Hay que poner en primer plano el interés de los niños, proponer nuevas estrategias didácticas para acercarlos a los libros, buscar que el propósito inmediato de la lectura y la escritura sean conocer y comprender los diferentes tipos de textos, convirtiendo la lectoescritura, en una actividad atractiva que sirva para comunicar, expresar ideas, socializar y conocer el mundo que nos rodea. Así, los niños leerán por gusto y placer, dejando de lado el concepto erróneo de que la lectura y la escritura son tediosas.

Actualmente, no parece haber cambios significativos en los métodos de enseñanza-aprendizaje, en torno a la lectura y escritura, pues no se ha dedicado tiempo suficiente para orientar estas actividades a un espacio adecuado en el cual se desarrollen de manera positiva. El aula sigue siendo un lugar hermético, el mobiliario nuevo (estantes y computadoras) permanece intacto, las mesas y las sillas se acomodan en filas, donde los alumnos se sientan unos detrás de otros, y se aprende a leer sin construir significados, sin relacionar lo que ya se sabe con lo que se está aprendiendo. El rol del maestro es controlado por la carga de trabajo en la que se encuentre inmerso, siguiendo el programa de estudios al pie de la letra, sin detenerse a revisarlo a fondo, para saber si está vigente, y si es atractivo y útil para los niños. Al profesor, generalmente, no le interesa hacer modificaciones, y mucho menos buscar estrategias adecuadas para enseñar a sus alumnos.

El significado que se le atribuye a los términos de leer y escribir continúa arraigado a la institución escolar, cometiendo el mismo error de hacerles creer a los niños que la lectura y la escritura son tareas que hay que realizar por obligación, que no son divertidas, que son un castigo, y que sólo hay textos

aburridos para leer. Enseñar, aprender y conocer no tienen nada que ver con esa práctica mecanicista.

Si el estudiar no fuese para nosotros casi siempre una carga, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir; si por el contrario, estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación.

Nuevamente recurro a Garrido en la siguiente cita para aseverar por qué los niños asocian la lectura sólo a la escuela y a lo que tienen derecho de descubrir:

Muchas veces los niños sienten que la lectura tiene que ver sólo con la escuela; la confunden con las tareas, dictados, libros de texto y la disciplina propia del aula. Los niños sin embargo, merecen descubrir que la lectura es algo más que pronunciar bien palabras, decirlas con fluidez y marcar pausas. Algo más que contestar las preguntas al final de la lección, aprenderse el vocabulario y hacer un resumen (Garrido, 2004: 67).

Es necesario cambiar este significado, la escuela debe despojarse de los aspectos más mecánicos de la lectura y la escritura, pues no basta con descifrar letras, decodificar y repetir palabras, es indispensable entender y comprender el texto, escuchar, interpretar e identificar los diferentes tipos de textos para construir significados y crear vínculos entre los conocimientos previos y los que se han adquirido.

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica del ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de la lectura, sujeto del proceso de conocimiento en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión (Freire, 2004: 32).

El papel de la escuela en la sociedad contemporánea exige romper con la concepción de la lectura y la escritura como conceptos abstractos y desprendidos de la experiencia escolar, pues es en la escuela donde se constituyen muchos aspectos de nuestra identidad, y nuestras formas de ser y de pensar; por lo tanto, se necesita hacer cambios que erradiquen las antiguas prácticas tradicionales que poco o nada contribuyen a la mejora de la Educación Básica. Para hacer frente al desafío se necesita, como lo señala Delia Lerner:

Hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (Lerner, 2001: 26).

Se deben buscar alternativas de trabajo en la escuela que tengan como objeto de enseñanza los usos de la lectura y la escritura en diversas áreas del conocimiento, y que permitan a los alumnos leer textos atractivos capaces de despertar su interés y captar su atención, ofreciéndoles la oportunidad de decidir por ellos mismos qué leer y qué escribir, compartiendo con los demás compañeros su emoción, curiosidad y gozo, provocados por la lectura y la escritura, cuando éstas adquieren sentido al apropiarse de ellas y al convertirse en instrumentos de aprendizaje; así, los niños serán lectores entusiastas: “Lo que se persigue es una diversión, una tarea común. Lo que debe de haber es conversación, intercambio de ideas y emociones, contraste de opiniones” (Garrido, 2004: 79).

Conuerdo con Felipe Garrido cuando considera que:

La escuela necesita crear espacios y estrategias para que los alumnos, a un lado de estudiar, lean libros y practiquen la escritura, por la utilidad y el placer de hacerlo, a partir de una decisión personal tras la cual habrá, mezclados, varios fines, que puedan ser placenteros: comunicarse, informarse, ejercitar la imaginación, hacer suyas vivencias e ideas ajenas, comprobar hipótesis, manifestar sus convicciones, experimentar con el lenguaje (Garrido, 2004: 42).

Una forma de iniciar los cambios, puede ser destinando en el aula un tiempo y espacio dedicado a la lectoescritura, tal y como lo menciona Judith Kalman:

Convertir el aula en una comunidad de lectores que buscaran textos para establecer un diálogo constante alrededor de la lengua escrita, propiciando el interés, la emoción, la curiosidad, el placer, el gozo, la reflexión, la argumentación y la comprensión, pues los niños deben leer para aprender mientras aprenden a leer (Kalman, 2001: 1).

Finalmente, es durante mi educación superior donde descubro el verdadero gusto y placer de leer, por medio de las lecturas espontáneas, recomendaciones de libros, practicando la lectura en voz alta, visitando lugares con un espacio destinado especialmente a la lectura y a la escritura, así como conversando y dialogando con mis maestros y compañeros.

Leer y escribir son prácticas sociales, y como tales, las aprendemos de los demás a través de la interacción. Aprender a leer y a escribir es aprender a participar en estas actividades, es apropiarse de cómo y cuándo se usan la lectura y la escritura, para qué y para quién (Kalman, 2001: 2).

Pero, ¿qué significa el gusto, el placer de leer? Felipe Garrido lo explica de la siguiente manera:

Significa que se ha descubierto que la lectura es una parte importante de la vida; que la lectura es una fuente de experiencias, emociones y afectos; que puede consolarnos, darnos energías, inspirarnos. Significa que se ha descubierto el enorme poder de evocación que tiene la lectura. Que alguien lea por puro gusto, por el placer de leer, es la prueba definitiva de que realmente es un buen lector, de que tiene la afición de leer (Garrido, 2004: 4).

Así, mediante la práctica de la lectura y la escritura en este nivel escolar, al compartir con compañeros y maestros, opiniones y puntos de vista respecto a diversos textos, interrogarlos y comprenderlos para posteriormente producir nuevos textos, sirvió para que el horror y el desprecio que sentí al leer y escribir se transformaran en alegría y aprecio por dichas actividades.

El verdadero placer por leer y escribir se descubre a través de la *Pedagogía por Proyectos*, la cual logra un cambio significativo en el aprendizaje de los niños, quienes leen y para sí mismos producen textos que expresan sus ideas, para resolver problemas de su vida diaria, para comunicarse con otros, y en general para comprender mejor el mundo.

CAPÍTULO III

LA METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: LA *PEDAGOGÍA POR PROYECTOS* Y LA DOCUMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS

En este capítulo presento el contexto escolar en el que se encuentra inmersa la escuela primaria “Carlos García”, sus alrededores, habitantes y el grado de estudios que tiene la población de acuerdo con las cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Posteriormente, incluyo algunas de las características más sobresalientes del edificio que conforma la base de la infraestructura de la escuela, haciendo una especie de croquis narrado para una mejor descripción del mismo. Enseguida, muestro la distribución del espacio en el aula y los materiales con los que cuenta, para finalmente continuar con las prácticas de la maestra y de los alumnos, mismas que dan pie al desarrollo de una serie de problemas, que hacen necesaria una propuesta de intervención docente mediante la *Pedagogía por Proyectos*.

CONTEXTO ESCOLAR

La comunidad

La comunidad, en un tiempo histórico y un espacio geográfico dado como entorno social inmediato, da origen a los escenarios escolares en los que emergen y se desarrollan las prácticas de lectura y escritura que son múltiples, y se desenvuelven dentro del hogar, los muros del aula y el patio escolar de manera particular.

El lenguaje oral y escrito se manifiesta cotidianamente en la vida de los individuos por medio de contextos comunicativos que hacen posible su uso interminable a través de la palabra hablada y de lo que leen los individuos que

integran la comunidad. Es la comunidad la que se informa, expresa, interpreta, invita, y convoca, por medio de libros, periódicos, carteles, boletines, anuncios, y demás medios que les permiten relacionarse y organizarse entre sí.

Dentro de esta comunidad pude observar que las prácticas sociales de la lectura y la escritura se manifestaban principalmente por medio de carteles, publicidad y propaganda, seguido del periódico y, finalmente, una minoría acudía a los libros.

La escuela primaria “Carlos García”, se localiza en la Delegación Xochimilco, ubicada al sureste del Distrito Federal. Ésta colinda con las delegaciones Tlalpan, Coyoacán, Tláhuac y Milpa Alta. Su extensión territorial la posiciona como la tercera delegación más grande de la ciudad de México, ocupando un 8.4% de la población. De acuerdo con el conteo poblacional realizado por el INEGI en el año 2010, cuenta con 415.007 habitantes.

Es importante mencionar que a pesar de que Xochimilco no ha escapado al ritmo de crecimiento y celeridad característicos de la ciudad de México, su vida está todavía centrada en las formas tradicionales de organización social y religiosa, las cuales se observan en actos cívicos, culturales o de culto, por lo que las ferias y fiestas religiosas son múltiples y diversas. Para la realización de estas festividades, los pobladores de la delegación suelen cerrar las calles principales impidiendo el paso, primordialmente en el centro de Xochimilco y San Gregorio.

Sus servicios culturales son amplios pues la delegación administra una decena de foros públicos, entre centros culturales y casas de la cultura, además de contar con veinte bibliotecas públicas. Las escuelas oficiales pertenecientes a la UNAM, que se encuentran en la zona, también cuentan con bibliotecas abiertas a toda la población, aunque la biblioteca de la Escuela Nacional de Artes Plásticas se trata de un recinto especializado en temas de arte y diseño. Tiene Xochimilco dos museos, el Museo Arqueológico de Xochimilco y el Museo Dolores Olmedo Patiño.

En cuanto al equipamiento educativo, se considera que existe una capacidad suficiente, en los planteles actuales, para cubrir las necesidades de la comunidad.

Su oferta educativa es de 108 escuelas, y sólo existe una institución de educación superior universitaria en la delegación. Se trata de la Facultad de Arte y Diseño (FAD), que pertenece a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y que ofrece dos licenciaturas (Artes Visuales y Diseño y Comunicación Visual), además de que están por definirse dos más (Cinematografía y Arte y Diseño) y cuenta como un posgrado sobre Arte y Diseño. La Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X) pertenece a Coyoacán, aunque se encuentra en el límite entre esa delegación, Tlalpan y Xochimilco.

En lo que respecta a la educación media superior, en Xochimilco se ubica el Plantel 1 de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), en La Noria. Además, posee un plantel del Instituto de Educación Media Superior del DF, uno del Colegio de Bachilleres, dos del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), y los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) 39 y 49, ambos ubicados en Tepepan. También tiene escuelas secundarias, primarias y jardines de niños.

Sólo un 20% de la población se encuentra en un nivel socioeconómico alto y medio, mientras que más del 37% está en un nivel muy bajo y extremo. Además, se observa un índice alto de jóvenes, entre los 12 y 14 años, que no estudian, y una población, de entre 15 y 24 años, que asisten a la escuela media y superior.

El analfabetismo dentro de la población joven y adulta, es casi nulo, mientras que en los adultos mayores, existe un porcentaje considerable. De tal forma que, mientras que estos adultos mayores no concluyen la primaria, por lo general quedándose hasta tercer grado, el resto en promedio es mínimo para secundaria, y en los grados superiores existe una enorme deserción, principalmente por problemas

económicos, donde la familia no puede seguir pagando los estudios, o bien, tiene que trabajar el estudiante, para contribuir al ingreso familiar.

También es común que saliendo de la secundaria, los jóvenes inicien una carrera desesperada hacia el matrimonio, lo que les genera una necesidad inmediata de ingresar al campo laboral. Otro hecho importante, que limita su formación escolar, es su desinterés por continuar estudiando, debido probablemente a una falta de visión e iniciativa para ello y un conformismo con su situación actual.

Durante la primaria, el ausentismo escolar es debido principalmente a problemas de salud, al número elevado de festividades y/o compromisos socio-culturales y por problemas familiares (desintegración familiar y violencia intrafamiliar, entre otras); durante este periodo, los padres o tutores llevan a los hijos a los planteles, pero durante la secundaria esto no sucede, incrementándose el ausentismo escolar en un alto grado, teniendo días de “pinta” grupales con mucha frecuencia. Un dato importante, es que esta delegación tiene los niveles de delincuencia más bajos de la ciudad.

La escuela y sus alrededores

La escuela primaria “Carlos García”, se encuentra en el número 19 de la calle Narciso Mendoza, en el pueblo de Santa María Nativitas. A tres o cuatro cuadradas hacia arriba se ubica un jardín de niños y una secundaria diurna, dos cuadradas hacia abajo, está el centro del pueblo, y a un costado la avenida Xochimilco-Tulyehualco, por la que circulan microbuses de la ruta, taxis de sitio y automóviles particulares. Pasando esta avenida está la biblioteca pública “José Revueltas”, y del otro lado de la misma se encuentran algunos de los atractivos turísticos de Xochimilco como son el Bosque de Nativitas, el Mercado de Plantas de Madre Selva, y sin duda alguna, los embarcaderos de Zacapa y Nuevo Nativitas.

En el centro del pueblo está la iglesia de la Natividad, y a sus alrededores se localizan comercios populares: tortillerías, verdulerías, tiendas de abarrotes y papelerías, entre otros. Estos comercios abren de lunes a viernes, en diferentes horarios. Afuera de la escuela, a la hora de la salida, llegan los vendedores ambulantes de comida, ropa, juguetes y cosméticos.

Por lo general, la gente del pueblo es muy tranquila y realiza sus actividades cotidianas sin temor a ser agredida. Los niños que acuden a la escuela viven en las colonias vecinas, algunos tienen sus casas en la parte alta del pueblo (La Joya, San Lorenzo, El Jazmín, La Peña y Tejomulco el alto), y otros en la baja (La Xochipilli, San Jerónimo, La Conchita y Tejomulco el bajo).

El edificio

La infraestructura de la escuela es vieja por dentro y por fuera. Sus muros se encuentran pintados de color azul, lo que aparentemente los hace ver nuevos; sin embargo, no es así y todo está igual, después de casi 20 años.

La escuela tiene un edificio de dos niveles y otros dos de un solo nivel. En la planta baja se encuentran los salones de los grados básicos: primero, segundo, tercero y cuarto, y en la planta alta los salones de quinto y sexto grado. Hay un espacio destinado para la cooperativa y un salón de usos múltiples que actualmente, y debido a la demanda escolar, es un salón más de clases, los baños, que están divididos para niños y niñas, son compartidos con los profesores. El patio, que se convierte en la cancha de fútbol y básquetbol, tiene bebederos que funcionan adecuadamente y que se encuentran cerca de una pequeña área verde rodeada con malla ciclónica. En la entrada principal, a mano derecha, se localiza un cuarto pequeño donde vive el conserje y a mano izquierda, en un pequeño salón, está ubicada la dirección escolar.

El salón de clases

El salón del grupo 4.C, se encuentra a un costado de los baños, enfrente del patio central que aunque es amplio, se ve pequeño por todas las cosas que hay en su interior.

No tiene biblioteca de aula y el espacio destinado para los libros lo ocupan cuadernos y ropa del uniforme olvidada por los niños. Cuenta con tres pizarrones blancos, uno para las anotaciones de la maestra, otro para los trabajos de los alumnos y un tercero, para el equipo multimedia, que al igual que el equipo de computación no funcionan. Ambos están colocados en la parte trasera del salón, junto con las sillas que no se utilizan y un estante nuevo cerrado con candado. También hay otro estante, el de la maestra, repleto de papeles desordenados que da muy mala impresión.

El techo está pintado de color claro, tiene cuatro lámparas de luz blanca y un ventilador viejo que casi nunca se enciende por miedo a que se caiga. Sólo algunas paredes están pintadas de azul claro, las demás permanecen al natural, color ladrillo. Las ventanas tienen cortinas de manta que cubren los rayos del sol y las mesas tienen la forma de un trapecio y son de madera al igual que las sillas que se encuentran acomodadas en filas.

La maestra

El papel que permanentemente desempeñó la maestra fue de control y orden sobre el grupo. Cuando algún niño causaba conflictos inmediatamente era removido de lugar para trabajar. Los permisos para ir al baño eran dados sin dificultad para la mayoría de los alumnos, excepto para aquellos que salían más de dos veces.

Su carácter era voluble y constantemente tenía que levantar la voz para apaciguar los gritos de los niños. Le molestaba la falta de interés y atención de los

alumnos en la clase, por lo que recogía los objetos que pudieran ser distractores y que llevaban los niños a la escuela (tazos, celulares, cadenas, estampas), y no los devolvía hasta que fueran sus padres a pedirlos.

Insistía en la participación del grupo en general, aunque eran notorias sus preferencias por algunos alumnos. El diálogo que mantenía con los chicos se limitaba a formular preguntas de los temas, cuestionarios sobre lecturas, saber quiénes habían terminado los ejercicios y quiénes comprarían el desayuno.

En ocasiones apresuraba las actividades, y en caso de no ser concluidas las posponía para el día siguiente, esto debido a que estaba inscrita en un diplomado y tenía poco tiempo para leer y hacer sus tareas personales.

Frecuentemente, cuando se portaban mal, castigaba a los alumnos dejándoles a resolver problemas y operaciones de matemáticas; esto ocurría siempre que no terminaban los ejercicios en el tiempo en que ella lo pedía, cuando platicaban y estaban distraídos en clase, o cuando recogía papelitos, dibujos u objetos.

Cuando me tuvo suficiente confianza, la maestra no asistió a la escuela por tres sesiones, dejando a mi cargo al grupo, y argumentando tener problemas familiares y de salud.

Las clases

Dentro de las observaciones que realicé, pude constatar que la maestra ningún día pasó lista.

La utilización de los libros de textos era la prioridad en clase. La maestra pedía a los alumnos sacar su libro del área en la que se iba a trabajar, en una página determinada y con regularidad, si se trataba de leer instrucciones, ella era la encargada de darles lectura; si se trataba de lecturas con temas específicos y de la

antología, los niños daban inicio a una lectura en voz alta, pocas veces entendible, por la traición de los nervios, la falta de comprensión del texto y evidentemente, por la practica errónea de llevar a cabo esta actividad.

En las clases de matemáticas dictaba los problemas y las operaciones, y daba 15 o 20 minutos para resolverlos, mientras ella hacia la tarea de su diplomado. Terminado el tiempo o conforme los niños acababan las actividades, pedía que dejaran sus cuadernos sobre el escritorio para que pudiera revisarlos. Su forma de evaluar era mediante el uso de la típica paloma en caso de ser correcta la respuesta y un espantoso tache si era incorrecto. Pocas veces explicó en el pizarrón la forma adecuada de resolver las actividades.

En Español y Ciencias Naturales, pedía leer algún tema, elaboraba cuestionarios y los niños tenía que buscar las respuestas en las lecturas; a veces pedía resúmenes, que realmente eran copias de los textos, incluso con faltas de ortografía, pues los alumnos lo hacían de una manera mecánica y desinteresada. La forma de evaluar era la misma o mediante una R mayúscula que significaba revisado.

Aunque no asistí todos los días a las clases, pues sólo lo hacía martes y jueves, antes o después del recreo, me era evidente que hacía falta construir en la comunidad una cultura e identidad al leer, para comprender su realidad social.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: *PEDAGOGÍA POR PROYECTOS*

A pesar de la importancia que reviste contar con información pertinente sobre hábitos y comportamientos lectores, en la última década sólo se han realizado dos estudios nacionales al respecto: La Encuesta Nacional de Lectura 2006, que elaboró el CONACULTA con el apoyo de la UNAM, y la Encuesta Nacional sobre Prácticas Lectoras 2006, que estuvo a cargo de la SEP y el INEGI.

Como parte del trabajo de generación de conocimientos y argumentos para impulsar la lectura en México, FunLectura se propuso asumir el reto de elaborar la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) 2012, para dar continuidad al trabajo ya realizado y ofrecer evidencias del avance o rezago en los programas públicos y privados de fomento a la lectura a nivel nacional.

Sin embargo, estos estudios no han proporcionado muchos avances en materia de fomento a la lectura y la escritura en nuestro país, situación que ha sido diferente en otros países como Chile, con el desarrollo de la investigación-acción por parte de un grupo de profesores el cual fue dirigido por la profesora e investigadora francesa, especialista en Didáctica de Lengua Materna, y en particular en el campo del aprendizaje de la lectura y producción de textos, de la formación docente inicial y continua, Josette Jolibert.

REFERENTES TEÓRICOS

EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE

Resultan fundamentales los aportes de la teoría constructivista, donde el aprendizaje es visto como un proceso. Sus características son:

- *Significativo*: Se aprende cuando el aprendizaje nuevo tiene sentido en la vida del aprendiz, cuando se articula a sus aprendizajes previos y él siente que le va a servir para algo.
- *Activo*: Construcción inteligente por parte del aprendiz que busca respuestas a sus interacciones con el mundo; cada niño autoaprende, construye sus competencias y sus conocimientos a través de su acción.
- *Interactivo, social*: Un niño aprende interactuando con sus compañeros, con su familia y con su comunidad, y por supuesto, con ayuda del docente.

- *Reflexivo*: Se aprende reflexionando sobre lo aprendido y sobre cómo se hicieron estos aprendizajes (metacognición) y sistematizando lo logrado.

Dentro de la concepción constructivista, aprender equivale a elaborar una representación, a construir un modelo propio, de aquello que se presenta como objetivo de aprendizaje. Se asume que la estructura cognitiva humana está configurada por una red de esquemas de conocimiento, y que cada persona se acerca a aquello nuevo que quiere aprender con sus representaciones previas.

La explicación constructivista del aprendizaje implica la capacidad de atribuir significado propio y personal a un objeto de conocimiento que existe objetivamente. Aprender significativamente es establecer relaciones de forma no arbitraria y sustantiva, entre lo que ya se sabe y lo que se quiere aprender. Para que se lleve a cabo, es necesario que concurren una serie de condiciones como las señala Serafín Antúñez en el libro *Leer y aprender para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*:

- *Significación lógica de contenido*. El objetivo de aprendizaje debe ser claro y coherente, y debe estar relacionado con los otros contenidos de su marco de conocimiento.
- *Significación psicológica*. Quien aprende, debe poseer un conocimiento previo relevante, con respecto al objeto de aprendizaje. Su nivel de desarrollo y sus estrategias de aprendizaje deben ser las adecuadas, para poder establecer conexiones entre los conocimientos previos del sujeto que aprende y el objeto de aprendizaje.
- *Actividad mental del alumnado*. Dado que el aprendizaje significativo implica una reconstrucción cognitiva, no se puede ser sino el propio sujeto que aprende quien haga esta reconstrucción. El esfuerzo de aprender debe hacerlo quien aprende. El profesor puede acompañar este proceso, pero no puede sustituirlo.

- *Actitud favorable.* El aprendizaje significativo requiere también predisposición por aprender significativamente y no mecánicamente. De ahí la importancia de los aspectos motivacionales y afectivos que pueden dificultar o mejorar esta predisposición.
- *Memorización comprensiva.* A fin de que el nuevo aprendizaje sea realmente significativo, es necesario que se integre en las redes memorísticas de la persona y que quede guardado en ellas para cuando se requiera su uso. El nuevo aprendizaje debe memorizarse a partir de la comprensión (En Fons, 1999: 26).

Los niños aprenden haciendo, dialogando e interactuando entre sí, con ayuda del profesor que se convierte en mediador y facilitador de procesos de aprendizaje. Los niños también aprenden si se toman en cuenta sus competencias anteriores, sus deseos, y necesidades presentes y su representación de logros futuros deseados.

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. Es preciso que los niños se encuentren, desde el inicio con textos auténticos, completos y funcionando en situaciones reales de uso.

La Pedagogía por Proyectos

Durante un periodo de cinco años (1992-1997), un grupo de profesores coordinados por dos maestras e investigadoras, Josette Jolibert y Jeannette Jacob, llevaron a cabo una investigación-acción que culminó con la publicación del libro *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. De esta investigación-acción, se derivó una nueva concepción llamada *Pedagogía por Proyectos*, la cual favorece el

campo del aprendizaje de la lectura y producción de textos, y de la formación docente inicial y continua en educación básica.

Esta propuesta ha tenido resultados positivos y cambios favorables en todas las concepciones que determinan la problemática de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura. Éstos se resumen en el cambio de la concepción del aprendizaje que es significativo, activo, interactivo y reflexivo, y la representación de los niños y sus posibilidades, es decir, desde este punto, los niños son visualizados como seres inteligentes, activos, curiosos, responsables, sociales y capaces de hacer y aprender. También hay un cambio en la concepción de la construcción del lenguaje, el cual se va edificando poco a poco, a través de la interacción y la comunicación efectiva con los demás. El cambio en la concepción del mismo lenguaje escrito y de su unidad, el cual se refiere a la unidad del funcionamiento del lenguaje escrito que es el texto y finalmente, el cambio en la concepción del significado de la lectura y escritura, refiriéndose el primero a buscar el significado de textos completos encontrados en situaciones reales de uso, para elaborar su sentido, y la escritura, que es en realidad un proceso dinámico, consistente en la producción de textos que tengan significado para un destinatario real y para un propósito dado.

La eficiencia y profundidad de los aprendizajes dependen del dominio que tengan los aprendices sobre sus actividades, lo que éstas significan para ellos, cómo se realizan las tareas, cómo organizan el tiempo, el espacio y los recursos, y cómo evalúan los resultados obtenidos para corregir errores. 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, permiten el desarrollo de personalidades sólidas, flexibles y solidarias (Fons, 1999: 25).

La metacognición

El aprendizaje de los niños se ve reforzado y consolidado por una reflexión del propio alumno sobre su aprendizaje. En el aula se trata de facilitar la reflexión individual o grupal de los alumnos para que lleguen a la toma de conciencia de sus propios aprendizajes. Las preguntas guía de esta reflexión son: ¿Qué aprendí?, ¿Cómo lo hice?, ¿Para qué? Estas preguntas sirven al alumno a descubrir sus propios recursos y procesos de aprendizaje.

La evaluación y autoevaluación

La evaluación se concibe como una herramienta que permite reactivar el aprendizaje, además de ser una actividad continua. Con ella, los alumnos ven con mayor claridad en qué puntos centrar su atención y el profesor dónde tiene que brindar apoyo.

CONCEPCIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA *PEDAGOGÍA POR PROYECTOS*

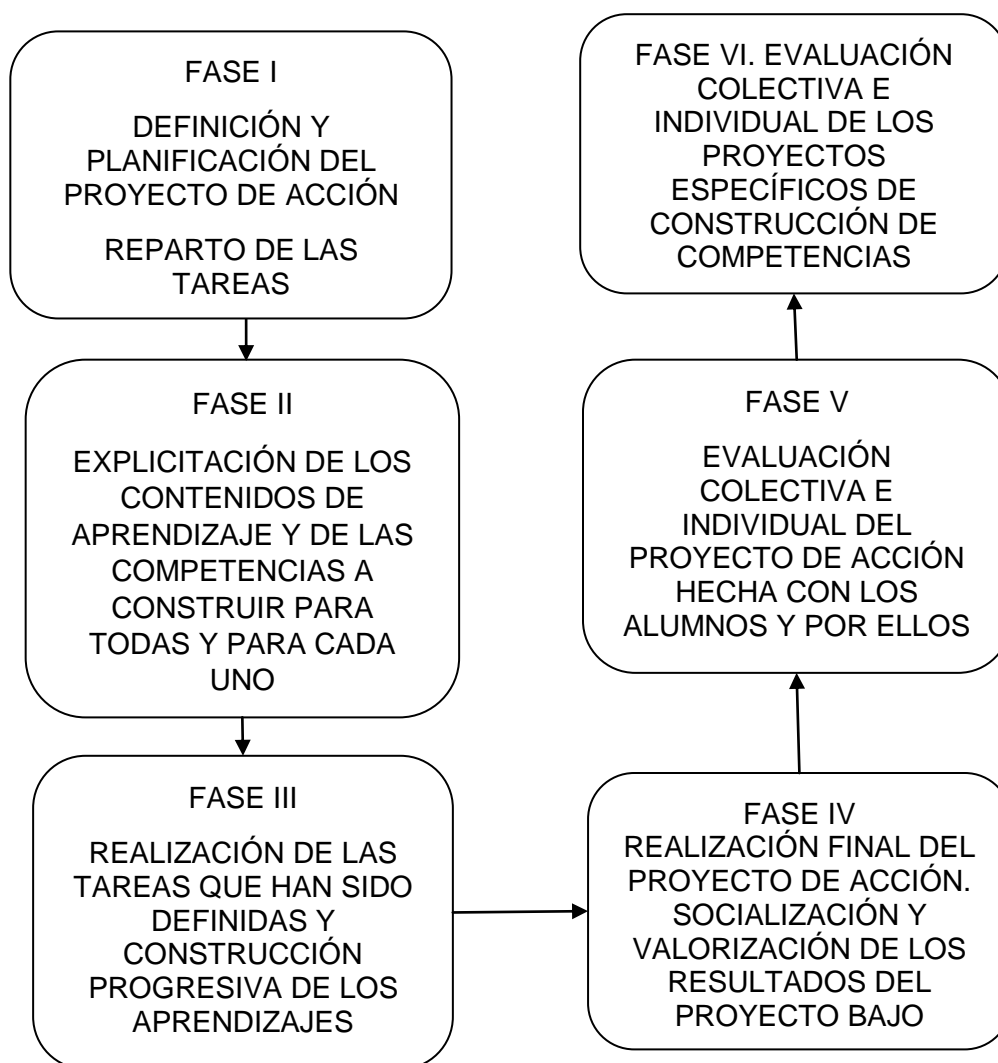
Gracias a un mejor conocimiento de los procesos de comprensión lectora y de la producción de textos, la lectura es concebida como la búsqueda, desde el comienzo del significado de un texto, en función de los intereses y de las necesidades del lector, utilizando éste varias categorías de información (no sólo letras) y distintas estrategias. Leer es una actividad compleja de tratamiento de varias informaciones por parte de la inteligencia. Es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de actuar, en el cual, además, intervienen la afectividad y las relaciones sociales.

En la escuela, leer es leer “de veras”, desde el inicio, textos auténticos, textos completos, en situaciones reales de uso, en relación con sus proyectos, necesidades y deseos. Entonces, aprender a leer es, desde el inicio, aprender a buscar significado

a textos completos encontrados en situaciones reales de uso y desear, es decir, tener necesidad, de elaborar su sentido.

Lo que se llama escritura es, en realidad, un proceso dinámico, una producción de textos. Ésta, es concebida como la búsqueda, de entrada, de la adecuación del texto producido al destinatario, al propósito del autor, al tipo de texto elegido. Por lo tanto, aprender a producir es, desde el inicio, aprender a elaborar un texto que tenga significado para un destinatario real y para un propósito dado.

DINÁMICA GENERAL DE UN PROYECTO COLECTIVO



ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO EN EL AULA

Fases para la organización del proyecto:

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

Esta primera fase sirve para formular las preguntas principales del proyecto:

- ¿Qué queremos hacer?
- ¿Qué queremos lograr?

Con dichas preguntas se despliegan todas las propuestas sugeridas por los niños de las actividades que quieren hacer. Posteriormente, se busca la viabilidad de las propuestas por parte del docente y se definen las tareas.

Después de saber qué es lo que se va a hacer, mediante la información obtenida se elabora un registro de las tareas a realizar, los responsables, los materiales y recursos que se van a utilizar y se establece un calendario para saber cuándo se llevará a cabo cada tarea.

Esta fase de exploración termina mediante la planificación del proyecto colectivo, en la cual figuran todas estas precisiones, además de incluir, el rol y las tareas del docente.

En ella, también se define el contrato de actividades personales de cada niño, tomando como base, la negociación junto con sus pares.

Esquema del contrato:

NOMBRE DEL PROYECTO:				
Tareas a realizar	Responsables (El docente entre otros)	Personas y recursos	Materiales necesarios	Calendario (Plazo)

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

Dentro de esta fase se plantean las preguntas:

- ¿Qué queremos hacer?
- ¿Qué deberemos aprender para poder realizar el proyecto de acción?

Junto con los niños, se elabora el proyecto global de aprendizajes y de los proyectos específicos de construcción de competencias.

En esta misma etapa, se identifican las competencias comunes a construir. Asimismo, esta fase permite considerar la utilidad que aporta el proyecto en términos

de nuevos aprendizajes, y da lugar a la definición de contratos de aprendizaje individuales, negociados con el docente.

Esta etapa induce a la realización de tres tipos de proyectos:

- *El proyecto de acción:* Es un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo de cierta amplitud: organizar una visita o exposición, publicar una recopilación de poemas etc. Estos proyectos son grandes proveedores de situaciones de aprendizaje generando siempre aprendizajes en varias áreas identificadas por los programas oficiales. Las competencias deben ser adquiridas al final de cada ciclo, permitiendo planificar al docente en un momento dado los aprendizajes pertinentes. Todo proyecto de acción contribuye de manera evidente a la construcción de competencias.
- *El proyecto global de aprendizaje:* Se trata de poner al alcance de los niños, como objetivo de trabajo para un periodo determinado, el contenido de las instrucciones oficiales. Se elabora sucesivamente en función de la planificación y prioridad del aprendizaje.
- *Los proyectos de construcción de competencias:* Declina competencias en cada una de las áreas, competencias que se construyen con los años y se siguen precisando a medida que se desarrolla el proyecto. La evaluación de las competencias construidas o que se están construyendo es objeto de una reflexión metacognitiva sistemática realizada a nivel colectivo e individual. El grado de adquisición puede variar de un niño a otro en función de las necesidades particulares.

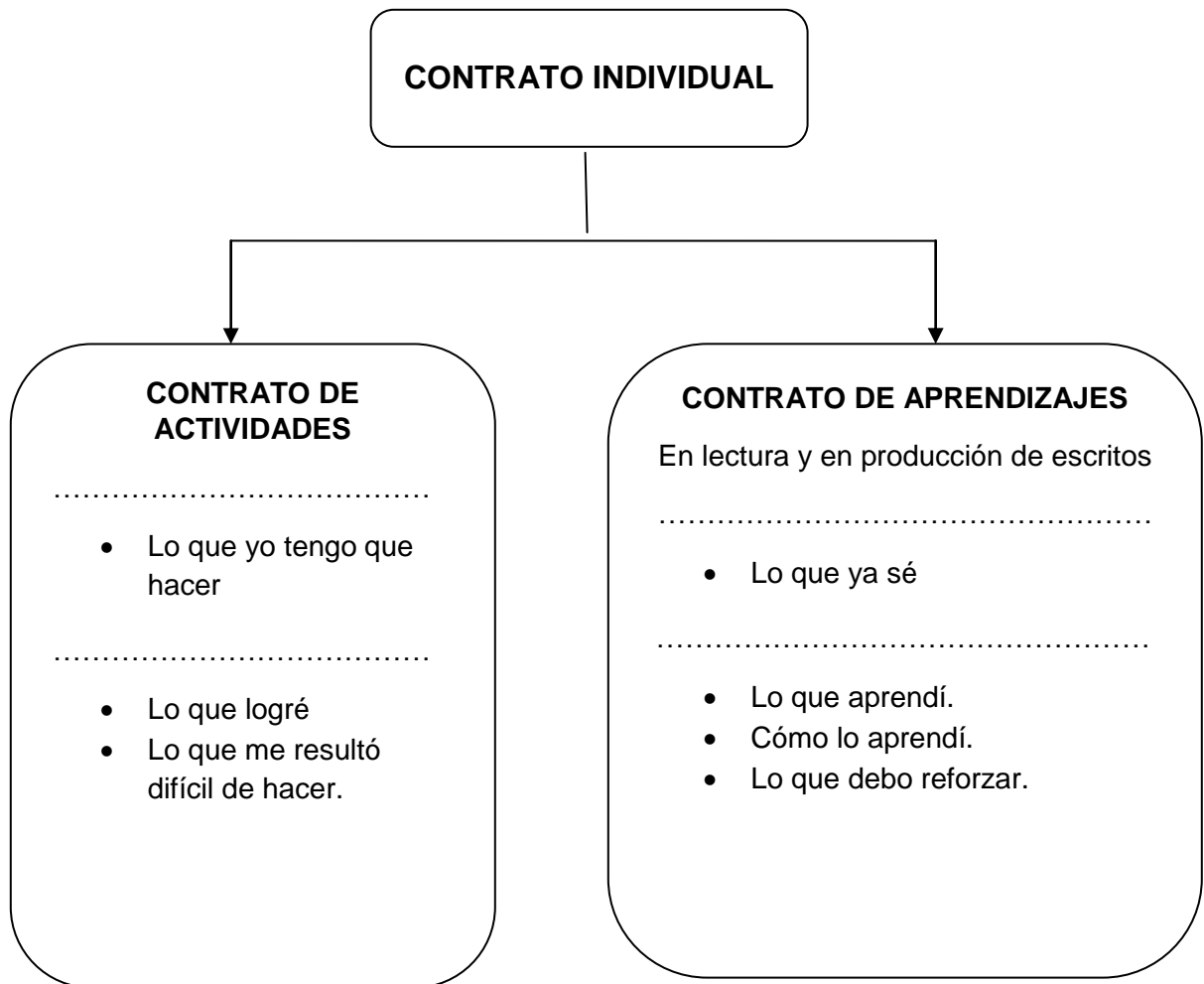
En un proyecto siempre hay una dimensión colectiva, en particular para definir lo que todos necesitamos aprender, y una dimensión individual, por intermedio de contratos formalizados.



En el caso de los contratos individuales se trata de:

- Identificar junto con los niños lo que, en el marco de la planificación del proyecto de acción y de los proyectos colectivos de construcción de competencias, representa un nuevo desafío para y por cada uno de ellos.

- Dar prioridad a que surja un pensamiento original y recorridos individuales, siempre en el marco cooperativo y estimulante que brinda el proyecto colectivo.
- Hacer una revisión final de cada contrato individual, en el transcurso de un balance terminal, acerca de lo que ha aprendido en la duración de un proyecto colectivo, y de formular los progresos logrados.



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

En esta tercera fase, el docente organiza situaciones de aprendizaje que permiten a cada grupo gestionar los aspectos cooperativos del trabajo escolar, y a cada alumno, construir los aprendizajes que han sido considerados y contractualizados.

Esta fase da lugar a balances intermedios: ¿En qué punto estamos? ¿Qué es lo que ha sido realizado y qué nos queda por hacer? ¿Hay algún grupo que necesite una ayuda en especial por parte de los compañeros, del docente o del niño?

Se opera entonces una regulación de los proyectos y de los contratos en función de los logros y las dificultades encontradas. Con esto se busca hacer un inventario final de lo que se ha aprendido y lo que se ha logrado, a través de llevar a cabo el proyecto colectivo en grupo y con cada uno de los alumnos.

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

Esta socialización puede cobrar diversas formas: presentación oral, realización de carteles, exposición, recopilación de cuentos o poemas, diario, montaje fotográfico comentado, espectáculo, montaje en video, encuentro deportivo, entre otros.

Las condiciones materiales de la socialización del proyecto son preparadas por los alumnos (documentos a presentar o material a utilizar, definición precisa de roles, organización del espacio, del tiempo, invitaciones a personas externas al curso, etcétera).

El docente busca un clima de tranquilidad y de respeto mutuo entre él y los alumnos, y de niño a niño, para evitar fricciones y conflictos que provoquen desinterés o incomodidad por parte de los alumnos al estar desarrollando el

proyecto. El docente se encarga de motivar y estimular a los niños para trabajar en la realización de las tareas dentro de un ambiente agradable.

En esta misma fase se presenta el producto del trabajo del propio grupo o curso, cualquiera que sea la forma elegida, a las personas invitadas. Se viven y se asumen las primeras reacciones de los otros, tanto en su aspecto gratificante como en las posibles interrogantes o insatisfacciones. Se reserva la fase siguiente para el análisis crítico propiamente dicho.

Esta etapa permite evaluar, en la práctica, las competencias construidas o por construir.

Sin embargo, un proyecto no termina con la socialización del producto que resulta de él. Quedan por realizar, las dos fases de reflexión meta que se presentan a continuación.

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

La evaluación está concebida como una reflexión que acompaña los aprendizajes de los niños y que es parte del proceso mismo de aprendizaje. En este sentido, es esencial que los propios niños sean capaces de construir, en conjunto con sus compañeros y el profesor, criterios para evaluar.

La evaluación formativa la realiza cada niño (autoevaluación), con el apoyo de sus compañeros (coevaluación) y del profesor, quién es responsable de la evaluación sumativa.

La evaluación formativa tiene por finalidad proporcionar información respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que sus resultados permitan ajustar el proceso. Generalmente esta evaluación toma la forma de autoevaluación y

coevaluación (CO = en colaboración con un compañero, con un grupo de compañeros, con el grupo-curso o con el docente). La capacidad de autoevaluarse es una competencia que se va construyendo poco a poco.

En el contexto de la propuesta, el enfoque de la evaluación ha ampliado su rango de acción: de la regulación y reforzamiento a la de representación anticipada de la acción, apropiación de criterios y autogestión, de los que surgen conceptos como autocontrol, autoevaluación, autorregulación, entre otros.

Dentro de esta fase, también se hace una síntesis acerca de lo que ha funcionado bien y no, y por qué, mediante la comparación de los objetivos alcanzados con los objetivos esperados y se identifican los factores facilitadores y los que han obstaculizado el éxito y/o los logros.

También se proponen y se discuten las mejoras a realizar para los proyectos siguientes tomando resoluciones útiles para los proyectos.

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

Esta evaluación hace, colectiva e individualmente, la síntesis metacognitiva acerca de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido y sobre lo que se debe reforzar y cómo vamos a hacerlo.

Mientras los niños hacen una autoevaluación y coevaluación, el docente se encarga de reconocer el valor de los aprendizajes y decidir si se implementan actividades de refuerzo, individuales o colectivas, que se desprendan de esta fase.

En esta etapa se construyen herramientas recapitulativas con miras a aprendizajes posteriores, a utilizarse durante actividades futuras del mismo tipo. Ésta se colocarán en las hojas de los contratos de los niños.

La evaluación está al centro mismo del proceso de aprendizaje, como herramienta fundamental para favorecer la construcción de dichos aprendizajes, por ello, es indispensable formularse las siguientes preguntas a las cuales da respuesta Josette Jolibert:

¿Qué se evalúa?

- *Competencias*: Se evalúan las competencias complejas integradas, es decir, todo lo que se necesita movilizar para abordar de forma autónoma un texto preciso, completo, ya sea para entenderlo o para producirlo.

Cada alumno debe ser capaz de construir un objeto siguiendo instrucciones; capaz de escribir cartas para solicitar algo, capaz de producir un cuento, por ejemplo: Poder ubicar el texto preciso que requiere utilizar, poder hacer una lectura comprensiva de un texto completo que necesite para su proyecto etcétera.

- *Competencias y herramientas*: Es decir, aquello que no sólo sirve para un tipo de texto sino para otras situaciones. Consisten en:
 - Conocer y seleccionar los comportamientos lectores o productores, así como las estrategias más adecuadas y más eficaces en una situación dada.
 - Saber identificar y procesar informaciones significativas, en particular principales características lingüísticas de los tipos de textos.
 - Saber establecer múltiples relaciones entre las informaciones, a través de operaciones mentales tales como: comparar, clasificar, seriar, simbolizar, transferir, etcétera.

- Comportamientos sociales: De comunicación, actitudes y valores en los intercambios, relaciones de poder, etcétera.

¿Qué características tiene nuestra evaluación?

- Corresponde a la vida del curso.
- Diversifica las posibilidades de observación de los aprendizajes.
- Es responsabilidad del alumno y del profesor la autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del docente.
- Es metacognitiva: permite la toma de conciencia de ¿Qué logre? , ¿Cómo hice para aprenderlo?, y ¿Qué tengo que hacer para mejorarlo?
- Es permanente y continua.
- Recapitula al final o en la mitad del semestre.

¿Para qué se evalúa?

- Para hacer un balance de las competencias ya construidas, en vías de construir o que faltan por construir.
- Para reactivar el aprendizaje: saber dónde se deben hacer mayores esfuerzos, dónde ajustar, reforzar y proyectar nuevas tareas.

¿Para quién se evalúa?

- *Para cada niño:* Para que sepa qué necesita aprender y cómo lo está haciendo; para ver cómo está él, con respecto a sus compañeros y para tomar conciencia del tiempo que le ha demandado aprender esto o lo otro.

- *Para el profesor:* Quien verifica las competencias construidas o en vías de construir de cada alumno del grupo, mide la eficacia de su trabajo, busca ajustes de su apoyo a los aprendizajes de los niños; se proyecta.
- *Para los padres:* Quienes verifican que su hijo sabe hacer tal o cual cosa, pero le falta aprender esta otra; saben así cómo y en qué ayudar a su hijo.
- *Para la escuela:* Para armonizar el trabajo de unos y otros en el establecimiento, para regularlo o transformarlo si es necesario.
- *Para el país:* Que sepa cómo funciona su sistema educacional, cuál es su eficiencia en términos de calidad y equidad.

¿Cuándo se evalúa?

- Se evalúa formativamente al final de :
 - Una sesión de interrogación y/o producción de texto.
 - Una actividad de sistematización de un aspecto lingüístico.
 - Una actividad de algún proyecto.
 - Un proyecto completo.
 - Un contrato del día, de la semana.
 - Momentos precisos de la vida del curso, tales como la lectura espontánea en la Biblioteca de Aula o los encuentros poéticos.
 - El cumplimiento de la responsabilidad asignada.
 - La participación colaborativa del grupo, etcétera.
- Se evalúa sumativamente:
 - Es importante considerar que la evaluación sumativa, también es formativa, pues permite al niño ubicarse con las competencias

adquiridas; al mismo tiempo, es sumativa, porque el profesor y los padres pueden conocer los rendimientos alcanzados, para planificar la continuación de los aprendizajes, en conjunto con los niños.

- A mediados o al final del semestre, los alumnos son calificados de acuerdo a una escala de puntaje previamente acordada con ellos y transformada a un concepto o nota entera.

Estas evaluaciones se califican en términos de:

- Construido (C)
- En vías de construir (VC)
- Necesidad de apoyo (NA)

¿Con qué evaluamos?

- Inventario de competencias (en términos de logros esperados).
- Registro de observaciones directas del docente, de cada alumno y del grupo-curso.
- Lista de cotejo.
- Fichas.
- Pautas.
- Contratos.
- Pruebas.
- Informes.

Finalmente, se evalúa también con los indicadores de competencias de lectores y productores de textos enumerados del número 1 al 31 en forma de lista.

1. Utiliza con soltura textos escritos de su entorno y sabe para qué sirven.
2. Se acerca a textos escritos espontáneamente.
3. Utiliza su biblioteca de aula espontánea y cotidianamente.
4. Busca información escrita de acuerdo a sus necesidades.
5. Cuenta a sus compañeros sobre lo leído.
6. Identifica los principales tipos de texto y su función.
7. Es capaz de llevar a la práctica una receta o una ficha técnica en forma autónoma.
8. Sabe sacar información de los distintos tipos de texto que lee.
9. Formula hipótesis y confronta con el grupo.
10. Argumenta y verifica sus hipótesis.
11. Sabe realizar síntesis de lo leído.
12. Opina con argumentos pertinentes.
13. Es capaz de proponer, realizar y evaluar proyectos.
14. Produce escritos variados en forma autónoma.
15. Es capaz de crear cuentos y poemas.
16. Puede transformar un cuento en una obra de teatro o de títeres.
17. Pide ayuda con naturalidad para leer y producir.
18. Participa en la producción de un periódico.
19. Prepara y realiza sus entrevistas.
20. Sabe organizar datos para un informe.
21. Adecua su producción según destinatario y propósito.

Para comprender y producir textos se ayuda de:

22. a) Los parámetros de la situación de comunicación.
23. b) Silueta y superestructura de los tipos de textos.
24. c) Los sustitutos.
25. d) Las redes léxicas.
26. e) El uso coherente del sistema de los tiempos verbales.

27. f) Los nexos: 1. cronológicos.
28. 2. argumentativos.
29. Usa correctamente la tilde, la puntuación y la mayúscula.
30. Usa correctamente las marcas de género y número.
31. Domina las terminaciones de los tiempos verbales y de las personas.

CAPÍTULO IV

LA LECTURA Y LA POESÍA, A TRAVÉS DE LA *PEDAGOGÍA POR PROYECTOS*

Este capítulo plantea el desarrollo de la experiencia de intervención didáctica a partir de la *Pedagogía por Proyectos*.

La investigadora francesa Josette Jolibert, considera necesario crear condiciones facilitadoras del aprendizaje, mediante la reorganización de los salones de clases, para que respondan a sus nuevas funciones, la presencia de múltiples textos en sus diferentes formas, la implementación de una *Pedagogía por Proyectos* que dé sentido a las actividades realizadas en clase, y la estimulación de una vida cooperativa activa que proporcione un ambiente de curso grato y alentador, que provoque deseos por convivir y aprender, y que facilite la autodisciplina (Jolibert, 2003: 21).

En un primer momento, mediante mi asistencia a la escuela y la observación del desarrollo de las clases, pude detectar algunos problemas existentes, principalmente en el proceso de lectoescritura, por lo que fue necesario crear condiciones facilitadoras que permitieran dar inicio a la propuesta de intervención por medio de la *Pedagogía por Proyectos*. Posteriormente, incluí el desarrollo de la *Pedagogía por Proyectos* y cada una de sus fases, desde la planeación del proyecto, hasta la evaluación de los aprendizajes y sistematización.

CONDICIONES FACILITADORAS DE APRENDIZAJE

MI PRIMER DÍA DE TRABAJO

Después de recibir la autorización para realizar prácticas en mi entrañable Escuela Primaria “Carlos García”, llegó el esperado primer día de trabajo con el Grupo 4º, C, de la maestra Luz Selene. La maestra ya estaba enterada de que trabajaría con ella

durante un plazo no mayor a seis meses y la forma de trabajo que realizaría con los niños, mediante la *Pedagogía por Proyectos*.

Cuando llegué al salón ya me estaban todos esperando y la maestra me presentó ante el grupo. Ellos me saludaron de la siguiente manera: “Buenos días, chica guapetona”.

Una sonrisa se dibujó en mi cara y les correspondí el saludo. Enseguida les pedí que se acercaran al frente para formar un círculo y hacer una actividad que nos permitiera conocernos más y les expliqué en qué consistía una dinámica conocida como “La bola de estambre”.

Previamente, había pensado en esta dinámica y llevé el material necesario. Para realizarla, cada uno de los alumnos debía decir su nombre, edad, su deporte o *hobbie* preferido y una actividad que no disfrutara realizar, cuando alguien le lanzara la bola de estambre. Una vez presentado, debía tomar la bola nuevamente y arrojarla a otro alumno que no se hubiera presentado, para que compartiera su deporte o actividad favorita y lo que no le gusta hacer. Así, cada alumno se presentó hasta que se formó una telaraña en la que quedamos envueltos, y que entre todos tuvimos que deshacer para salir de ella.

La finalidad de la dinámica era conocernos, entrar en un ambiente de confianza y hacer lazos de comunicación entre todos, destacando el valor y la importancia que tenemos como individuos y como miembros de un grupo.

Con ella, pude saber que las actividades que más disfrutaban hacer los niños son jugar fútbol, escuchar música, los videojuegos y estar en Facebook, pero lo que me sorprendió gratamente, fue que varios alumnos expresaron su gusto por la lectura.

Entre las cosas que no disfrutaban hacer están las tareas escolares, comer verduras, realizar exámenes, y tres niños mencionan que no les gusta leer. Minutos

antes de salir al recreo les pedí que anotaran en papelitos su nombre, su edad, si les gusta leer o no, y qué les gusta leer.

Cuando concluyeron la actividad salieron al recreo y la maestra me preguntó si deseaba quedarme hasta la hora de la salida o debía irme antes. Decidí quedarme.

De regreso a clases, los niños, ya sucios y cansados, me observaban atentamente, preguntándome si yo también tomaría clase con ellos. Les comenté que permanecería de oyente.

Selene les dio la indicación de sacar su antología de lecturas, señalando la página que, por filas, debían leer en voz alta. Al final de la lectura dijo: "Saquen su libreta de Español en la sección de Lecturas, escriban lo que entendieron, y sus preguntas me las traen, antes de la salida para revisarlas". Así concluyó mi primer día de trabajo.

Por la tarde, en casa, al revisar los papelitos, noté que la mayoría de los chicos tiene gusto por la lectura, principalmente por los cuentos de terror. A esa edad yo también disfrutaba mucho las historias y cuentos de miedo, recuerdo que me atrapaba lo desconocido, el suspenso y la emoción que le impregnaban mis hermanos al leernos cuentos o al escuchar a los amigos de la cuadra contar las historias espeluznantes de La llorona y El nahual.

A pesar de que la mayoría de los niños del grupo disfrutaba de la lectura de cuentos de terror, me percaté de que tienen problemas para leer en voz alta.

Ilustración 1. Imágenes de los niños mostrando sus preferencias lectoras.



LAS PRÁCTICAS DE LA MAESTRA SOBRE LA LECTURA

Durante la primera semana de observación en el grupo, me di cuenta de que el problema que presentan los niños con la lectura en voz alta, se debe a que muchos de ellos se ponen tan nerviosos, que comienzan a tartamudear, sin que la maestra haga nada para calmar sus nervios y lograr que inicien la lectura, hasta que se sientan seguros y tranquilos. Ella simplemente les dice: “Vas a leer hasta el punto y que continúe el de atrás” y cuando alguien se burla del alumno al que se le complica leer, ese chico deberá continuar la lectura, como castigo a su burla.

Ese momento me hizo retroceder a episodios poco gratos de mi infancia en los que tuve serias dificultades para aprender a leer en voz alta, y en los que mi maestra ponía en evidencia a los niños que no sabíamos leer bien, provocando las risas en los demás compañeros. Al principio, las burlas me afectaban, pero poco a poco pude

mejorar mi dicción y fluidez al comenzar a hacer otras lecturas que encontraba en los libros de casa.

En la actualidad, la situación no era muy diferente. Cuando alguien se trababa al leer y los niños murmuraban, la maestra les pedía guardar silencio, y decía su famosa frase: “¿Tú eres perfecto? ¡No, verdad!”, misma que repetía cada vez que lo consideraba necesario, mientras los evaluaba mediante la prueba de contabilizar el número de palabras que debían leer por minuto, bajo los estándares nacionales de la habilidad lectora en cuarto de primaria, que establecía una lectura necesaria de 100 a 114 palabras.

Por su parte, los niños que tienen facilidad para leer, con frecuencia piden volver a hacerlo.

Otra práctica habitual de la maestra, era la forma tradicional para leer con el grupo. La rutina para ello comenzaba al pedir a los niños sacar el libro de texto, indicarles la(s) página(s) para leer, señalar al alumno que iba a iniciar la lectura e indicarle hasta dónde tenía que hacerlo, y, finalmente, pedirles que hicieran ejercicios con la lectura en cuestión. Por lo tanto, la maestra no estaba cumpliendo con ninguno de los objetivos del Programa Nacional “Leamos mejor día a día”, los cuales ponen en primer lugar el Fomento a la Lectura, mediante la animación a la misma, y por el contrario, desalentaba a los alumnos a sentir gusto por dicha actividad.

Cada vez que les pedía a los niños leer, sin importar la materia, las actividades eran las mismas: Escribir qué entendí de la lectura, inventar cinco preguntas sobre lo leído, resolver cuestionarios y hacer resúmenes de las lecturas.

Es un error apostarle aún a la lectura mecánica sobre la lectura placentera, ya que como lo indica Felipe Garrido: [...] “Insistir en el dominio de las habilidades mecánicas de la lectura, por encima de la comprensión, no lleva a nadie al amor a

los libros. En cambio, la lectura en voz alta estimula el interés de los oyentes en los libros, su desarrollo emocional, su imaginación y su lenguaje” (Garrido, 2004: 71).

Ante este problema, me di a la tarea de organizar una serie de cuentos con los que se trabajaría por un mes y medio, para que a través de distintas actividades, los niños consiguieran adquirir nuevas habilidades para la lectura, y lo más importante, disfrutarla.

LECTURA EN VOZ ALTA

Lectura del libro *El señor Patapum ¿Está o no está?*

Para iniciar esta actividad llegué a la hora acordada. A los niños, que ya estaban en el salón, les pedí ayuda para llevar sillas y mesas a la parte trasera del mismo. El movimiento que hacían provocaba un ruido espantoso, arrastraban las mesas, se les caían las sillas, hablaban fuerte, en fin, la maestra tuvo que pedirles en tono grave que lo hicieran cuidadosamente, porque el grupo de al lado ya se había quejado. Me sentí culpable, pero continué. Saqué de una bolsa grande algunas alfombras en forma de rectángulo y las extendí en el piso, los niños empezaron a preguntarse: “¿Qué vamos a hacer?”. Algunos bromeaban diciendo que haríamos yoga, que las alfombras eran para dar marometas, jugar a las luchas, etc. Les pedí sentarse en semicírculo, yo quedé frente a ellos y les solicité guardar silencio y prestar mucha atención.

Comencé por mostrarles la portada del libro, y les pregunté, tomando como base la imagen que les mostraba, de qué suponían que podría tratar el cuento. Todos comenzaron a hablar al mismo tiempo y no podía concentrarme en sus respuestas, así que les pedí que fueran en orden, levantando las manos por turnos. Las respuestas no se dejaron esperar: “De un carpintero”; “De los animales”; “De un señor que es un cochino”; “Ay, pues de un señor que se llama Patapum ¿no?”. Entre

risas y murmullos, éstas fueron las ideas más repetidas de la anticipación. Posteriormente, di una breve explicación de quién era el autor e inicié la lectura en voz alta.

“La primera mañana de otoño cuando los patos vuelan hacia el sur abrí la puerta del taller de par en par...”, así comienza el cuento del señor Patapum. Intenté cambiar el tono de mi voz y hacerla diferente para cada uno de los personajes, no sé si lo logré del todo, pero capturé la atención de los niños y sus ojos me miraban fijamente sin perder detalle de mis ademanes y expresiones. Pude ver la emoción en sus rostros, fruncían las cejas, abrían más los ojos, arrugaban la frente y, en ocasiones, sonreían. El ser un cuento corto, me permitió atraerlos de principio a fin. Posteriormente, dimos pie a una actividad muy sencilla llamada: “¿Está o no está?”. Para realizarla les entregué, a cada uno, un trozo de papel, pidiéndoles dividirlo en dos partes y poner de un lado “Está” y en el otro “No está”, mientras yo escribía una lista larga de objetos en el pizarrón, con el propósito de recordar los objetos que aparecieron a lo largo del cuento y cuáles no, así se pondría a trabajar su memoria de corto plazo.

Comencé por leer las primeras cosas de la lista y muchos respondían: “¡Ah, eso no está!”, “¡Eso sí, yo lo vi porque estaba cerca!”, “¡Eso no!”, “¡Está muy fácil!”, comentó Kevin.

Casi todo el grupo completó con facilidad la lista y supo en qué parte anotar ciertos objetos, pues permanecieron atentos a la lectura, y sólo hubo cuatro alumnos que durante la misma estuvieron cuchicheando con el compañero de junto.

Después de la actividad quedó tiempo para preguntarles sus impresiones sobre la lectura en voz alta, ¿qué les gustó?, ¿qué aprendizaje les dejó el cuento? y si ¿compartirían la lectura con otros niños? Algunos de los comentarios de los alumnos al respecto fueron:

Fernando: —A mí me gustó mucho cuando decía: el cochinito pum pata pum pum (entre risas).

Getza: —Yo sentí feo cuando dejaron a momo, porque es feo estar solo.

Andrea: —A mí me gustó que salieran muchos animales.

Abraham: —Pensé que se morirían en el desierto, pero no.

Jimena: —Creí que el señor patapum se quedaría con momo, porque su familia se había ido lejos.

Getza: —Me gustaría contarle el cuento a mi hermanito.

Rafael: —A mí me gustó cuando salió la víbora y hablabas chistoso (un poco



tímido).

Ilustración 2. Imagen de los niños acomodados en las alfombras, durante la lectura del cuento.

Al parecer, la mayoría disfrutó de la lectura en voz alta. Para algunos fue algo novedoso y divertido, lo cual ayudó a hacerlos parte de la historia, su participación fue valiosa y me hicieron sentir segura y con ganas de seguirles leyendo otros cuentos más.

FASE I. EL CONTRATO

Después de hacer observaciones a la comunidad, tener un acercamiento con el grupo, conocer algunos de los problemas presentados dentro del aula e iniciar el fomento a la lectura, llegó el esperado día en el que por fin podría plantearles a los niños las preguntas clave para elegir el tema de nuestro proyecto, así que sin más preámbulo les lancé las preguntas:

- ¿Qué quieren hacer?
- ¿Qué quieren aprender?

Las interrogantes causaron desconcierto en algunos y en otros, una reacción inmediata que los hizo contestar exaltados: “Jugar”; “Cantar”; “Básquetbol”; “Bailar”; “Pintar o dibujar”; “Poesía”; “Leer”; “Nadar”; “Cocinar”. Como hablaban al mismo tiempo numerosas voces, se volvían a proponer las mismas actividades.

Me intimidé un poco al no saber con rapidez qué actividades incluir en el contrato por su viabilidad, pero recordé que toda actividad es susceptible de llevarse a cabo siempre y cuando adquiera sentido y significado para los alumnos. Para decidir qué actividades determinarían el tema del proyecto, era necesario llegar a un consenso grupal, así que comencé a escribirlas en el pizarrón, en el orden en que las mencionaron, y a pedirles a los niños que levantaran su mano para votar por la actividad de su preferencia.

La capacidad de los alumnos para negociar entre ellos me sorprendió bastante, aunque en ocasiones discutían sobre las cosas que querían hacer. Ellos coincidían en sus argumentos al decir que jugar fútbol y básquet lo podían hacer en educación física, pero que nadie sabía cantar, que no tenían alberca para nadar, que cocinar era para niñas y que bailar les daba pena. Por lo que jugar, se incorporó a fútbol y a básquetbol, para reducir las actividades, y en la votación; cantar, cocinar y nadar se eliminaron.

La lista de propuestas se redujo a pintar o dibujar, poesía y leer. Entonces procedí a preguntarles: “¿Qué es lo que les gustaría leer?, ¿Qué dibujos o pinturas quieren hacer? y ¿Qué quieren hacer con la poesía?”

Dando a los alumnos un tiempo considerable, para contestar a cada pregunta, ellos respondieron:

—Yo quiero leer más historias de terror como las que leímos antes—, dijo Felipe.

—No, ya no, Felipe, eso ya lo hicimos—, dijeron varios de sus compañeros.

—De los robots—, sugirió Brandon.

—Maestra, y si mejor leemos poesía, a mí me gusta la poesía— dijo Rafael con un tono romántico. (Algunos de sus compañeros se burlaron diciéndole que era niña porque le gustaba la poesía).

—¡Estupendo Rafa!, me agrada la idea —comenté—, pero la mayoría tiene que estar de acuerdo.

—¡Yo sí quiero!, ¡yo también! — se escucharon varias voces.

Se sometió a votación la opción, y por una diferencia notable de 7 en contra y 12 a favor, se optó por leer poesía.

Guetzta una niña muy participativa levantó la mano y dijo: —A mí me gustaría escribir poemas.

—Sí, a mí también—, afirmó Betsabé.

—Mejor hay que leer nada más—, comentó Brandon.

—¿Podemos escribir poemas?— preguntó Dulce.

—¡Es muy buena idea!— respondí.

—Sí, hay que escribir poemas— se escuchó en todo el salón.

Los alumnos comenzaron a gritarse de un lado a otro del salón, para saber quién quería escribir poemas y algunos hasta cambiaron de lugar. Intervine para pedirles que no hicieran tanto ruido y que regresaran a sus lugares, para hacer otra votación. Les recordé que todos tenían que estar de acuerdo, para llevar a cabo la actividad, debido a que algunos niños no querían escribir poesía y sólo querían leer, las niñas, a diferencia, querían hacer ambas cosas. Finalmente, por mayoría de votos también se acordó: escribir poesía.

Elegidas las actividades les pregunté: ¿Qué saben sobre la poesía?, ¿Conocen algún poeta?, rápidamente contestaron:

—Son como rimas maestra— dio Gael.

—Son cosas bonitas de amor—, opinó Jimena.

Felipe comentó con tono de desagrado: —La poesía es para los enamorados, guácala.

Rafael no estuvo de acuerdo: —Sirve para expresar nuestros sentimientos.

—Con la maestra Selene vimos la clasificación de los poemas— intervino Jessica.

—Vimos a Octavio Paz, creo— dijo Uriel un tanto dudoso.

—Hay poemas de alegría y tristeza— opinó Guetza.

Muy bien respondí, pretendiendo animarlos para continuar con el proyecto y nuevamente pregunté: ¿Creen que sea necesario investigar antes de empezar con el proyecto, qué es la poesía?

—Sí, porque ya se me olvidó qué es, maestra— se escuchó decir a Kevin.

—¿Cómo que ya se te olvidó Kevin?, si lo vimos en Febrero— intervino la maestra Selene.

—A mí también ya se me olvidó maestra— dijo Axel.

—¡Qué barbaridad! —comentó la maestra— A ver, levanten la mano para saber a quién más se le olvidó. Observé que casi todo el grupo levantó la mano.

Entonces ella replicó enojada: —¡Es el colmo! En vez de estar perdiendo el tiempo en Facebook, deberían ponerse a repasar sus apuntes. Y volviéndose a mí me dijo: —Pónlos a investigar otra vez, Bere, y que investiguen la historia de la poesía en México, para que tengan más tarea esta semana— dijo, dirigiéndose a los niños.

Intervine: —Bueno niños, no se preocupen, volveremos a investigar sobre la poesía ¿Están de acuerdo en hacer una investigación sobre la poesía como primera tarea?

Todo el grupo estuvo de acuerdo en hacerlo, así que les pregunté: —¿Qué podemos investigar respecto a la poesía?

—Qué es la poesía maestra— intervino Rafael.

—Las características de la poesía, maestra— apuntó Guetza.

Alejandra tuvo otra idea: —Podríamos investigar algunos poemas.

Sugerí: —También podríamos investigar ¿qué tipo de texto es la poesía?, y podríamos buscar algunos poemas que nos gusten y compartirlos en clase.

—Axel exclamó: —Sí maestra, y también podemos investigar cuáles son los principales poetas de México.

—¡Claro!, —respondí— pero, ¿en dónde vamos a encontrar esa información?

Las respuestas no se hicieron esperar. Algunos pensaban que podíamos obtenerlas visitando la biblioteca José Revueltas (Biblioteca pública que era cercana a la comunidad), otros opinaban que en el diccionario, en sus propios apuntes, en internet, y en el libro de español.

Después de que la maestra encargada del grupo les llamó la atención, por haber olvidado qué era la poesía, se intimidaron un poco y les costó trabajo seguir dando respuestas tan fluidas, por lo que los ayudé un poco a construir las preguntas para la investigación, y al mismo tiempo las anoté en cada cuadro correspondiente del contrato previamente elaborado.

A pesar de ayudarlos con las preguntas, su desánimo fue notorio, así que hablé de la importancia de su colaboración para arrancar el proyecto, comentándoles que sin sus propuestas, no sería posible mi intervención con el grupo. Ante el comentario, obtuve una respuesta positiva, logrando retomar su entusiasmo.

Me parece fundamental que los alumnos sepan que son parte del proyecto, que son los protagonistas y los responsables de llevarlo a cabo, pues esto tiene un efecto alto en su autoestima, ya que se sienten importantes, y saben que deben ser

capaces de realizar algunas tareas en un lapso de tiempo determinado, porque tienen un compromiso con ellos mismos y con su grupo. Tomarlos en cuenta, escuchar sus opiniones e inquietudes, asignarles tareas que ellos mismos eligen, son condiciones que propone la *Pedagogía por Proyectos*, haciendo que el rol de los alumnos sea igual de importante que el del maestro.

La reacción de los niños, ante el poder de elegir y dirigir el proyecto, dio buenos resultados para las etapas posteriores, demostrando el grado de imaginación y creatividad que poseen.

—Ahora, veamos sus sugerencias y aportaciones al proyecto. Nos falta decidir qué vamos a pintar o dibujar— comenté.

—¿Y si dibujamos dinosaurios?—, preguntó Rodrigo muy entusiasmado.

—Podríamos hacer dibujos para nuestros poemas— opinó Jessica.

—¡Sí, hay que dibujar!— exclamó Andrea.

—¿Qué les parece la idea de sus compañeras?, les pregunté.

—¡Sí, maestra, sí!— respondieron emocionados.

Preguntó Rafael: —¿Entonces también podemos escribir nuestros propios poemas maestra?

—¡Por supuesto Rafa! — respondí eufórica.

—A mí me gusta escribir cosas de amor porque estoy enamorado— comentó Rafael.

Algunos niños murmuraron entre ellos: —Ya va a empezar el cursi.

Me dirigí al grupo: —¿Quieren leer y escribir poemas?

—¡Sí maestra! — contestó más de la mitad del grupo, en su mayoría niñas.

—¿Les parece que cada quien escriba frases de su inspiración, como poesías?— tuve la idea que fue muy bien recibida.

A Gael lo asaltó una duda: —¿Y los que no quieren, los podemos copiar?

—Sí, podrían buscar poemas que les gusten en libros o en internet, copiarlos o imprimirlos— les aseguré.

—Maestra, ¿y cómo se hace un poema?— interrumpió Jessica.

Respondió Felipe de forma burlona: —Con las manos y con letras.

—¿Alguien sabe?— interrogué al grupo entero.

—¡No!—, respondió el grupo a coro.

—Entonces, les parece que investiguemos también ¿cómo se hace un poema? Todos estuvieron de acuerdo.

—Maestra, ¿y los que no sabemos dibujar?— quiso saber Jimena.

—Podrían utilizar recortes de revistas— les comenté.

—¡Ah!, ya sé maestra, los que no sepan dibujar, les ayudamos los que sí sabemos— mencionó Uriel.

Me gustó el espíritu colaborativo y le dije: —¡Claro!, me parece excelente idea. ¿Qué dicen niños?

Todos estaban encantados, y así a un paso de concretar el contrato, realicé dos preguntas fundamentales para el desarrollo del proyecto: ¿Qué se pretende con este proyecto?

—Saber qué es y para qué sirve la poesía— habló Dulce.

—Conocer cuáles son los poetas de México— opinó Brandon.

—Saber cómo escribir un poema— intervino Abraham.

Entonces, les pregunté: —¿Qué quieren hacer con las poesías que van a leer y escribir?

Sus respuestas sobrepasaron mis expectativas, tenían varias ideas, entre ellas: Hacer un libro de poemas, escribir los poemas en papel bond y exponerlos al grupo, leer poemas en el salón de clases y compartirlas con otros grupos.

En ese instante recordé el famoso libro acordeón y les propuse elaborar uno. Los niños preguntaron qué era un libro acordeón, y lo dibujé en el pizarrón para que tuvieran una idea, tomé una hoja blanca y les expliqué cómo se hacía. Cuando terminé la explicación ya querían hacer uno.

Luego los animé a que pensaran qué materiales querían utilizar para construir el libro acordeón. Sus respuestas brotaron como gotas de lluvia sin parar: Hojas blancas y de colores, lápices, plumas, colores, papel kraft, papel bond, los poemas, tijeras, revistas, diamantina y pegamento, entre muchas cosas más. Con sus respuestas pude darme cuenta de que en general a los niños les gusta trabajar con materiales que ayuden a despertar su creatividad y dejen volar su imaginación.

Así llegamos a un paso esencial del proyecto, la elección del título. Para ello les realicé la siguiente pregunta: ¿Qué título quieren ponerle al proyecto?

Los niños continuaban muy entusiasmados y de inmediato propusieron algunos títulos: “Los alumnos de cuarto haciendo un libro álbum con la maestra Berenice” y “El mejor grupo de cuarto leyendo y escribiendo poesías, con pinturas y dibujos”.

Hasta este momento el grupo no había tenido dificultades notables, los niños participaban de manera activa, sugiriendo, preguntando, argumentando, y llegando a acuerdos; pero al intentar nombrar al proyecto, se les complicó sintetizar sus ideas y plasmarlas en el título.

Como se observa, en los dos nombres elegidos, la primera propuesta contiene a las personas que realizan el proyecto y el resultado del mismo; y el segundo título, engloba al grupo, las actividades y las acciones que se van a desarrollar, además de que no es llamativo. Así, opté por ayudarles a elaborar un título más atractivo. La elección tomó varios minutos más de lo esperado.

Para tener clara la situación, les hice varias preguntas a las que contestaban de forma grupal:

—¿Qué es lo que vamos a hacer en el proyecto?

—Un libro acordeón— dijeron todos.

—¿Para qué lo vamos a hacer?

—Para saber qué es la poesía.

—¿Con quién lo vamos a compartir?

—Con nuestro grupo y con otro grupo de la escuela.

—¿Para quién es la poesía?

—Para nosotros.

—¿Solamente para ustedes?

—También para los niños de otro grupo— intervino Jimena.

—¿Entonces la poesía es para mí, para la maestra Selene, para los demás maestros, para su familia y amigos?

—Sí— responden asombrados.

—Como les suena el título: “La poesía para ti, para mí, para todos”.

—A mí sí me gusta, maestra— dijo Daniela.

—A mí también— habló Rodrigo.

—Sí, maestra, que ése sea el título.

—¿Están de acuerdo en que se quede ese título?

Todos los niños del grupo contestaron que sí, satisfechos y en tono alegre.

Finalmente, llegamos al momento de repartir los roles para las tareas asignadas, recordando que cada una de las tareas es importante y requiere de compromiso y responsabilidad, y si una de ellas no se lleva a cabo, el proyecto no se concluye con éxito.

Con lo anterior se acordó que todos los niños fueran responsables de las tareas, y que la maestra Selene y yo, nos encargaríamos de explicarlas y dirigir las.

Posteriormente, con la firma de cada uno de los alumnos y los plazos para cubrir las tareas, en un tiempo no mayor de dos meses, dos días a la semana (martes y jueves), por dos horas y media, se terminó de escribir el contrato.

El tiempo era limitado, considerando que se realizaban diversas tareas diarias, y las horas que demandaban cada una ellas. El contrato quedó organizado de la manera siguiente:

CONTRATO: LA POESÍA EN EL SALÓN DE CLASES

TAREAS	RESPONSABLES	MATERIALES	RECURSOS	PLAZO
<p>Traer información general acerca de la poesía y dar respuesta a las preguntas formuladas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la poesía? • Características de la poesía • ¿Para qué sirve la poesía? 	<p>Todo el grupo</p>	<p>Cuaderno</p> <p>Hojas Blancas</p> <p>Pluma o lápiz</p>	<p>Biblioteca</p> <p>Libros</p> <p>Enciclopedia</p> <p>Diccionario</p> <p>Internet</p>	<p>Sesión 1</p>
<p>Identificar qué tipo de texto es la poesía</p>	<p>Maestra</p> <p>Todo el grupo</p>	<p>Esquema de los tipos de texto</p> <p>Diccionario</p> <p>Pizarrón</p> <p>Plumones</p> <p>Cuaderno</p> <p>Hojas Blancas</p> <p>Pluma o lápiz</p> <p>Goma</p> <p>Sacapuntas</p>	<p>Salón de clases</p> <p>Mobiliario</p> <p>Recurso humano:</p> <p>Alumnos</p>	<p>Sesión 2</p>

Investigar la historia de la poesía en México, y algunos de sus poetas más conocidos.	Todo el grupo	Cuaderno Hojas blancas	Biblioteca Libros Enciclopedia Diccionario Internet	Sesión 3
Investigar la estructura del poema	Todo el grupo	Cuaderno Hojas blancas Pluma o lápiz	Biblioteca Libros Enciclopedia Diccionario Internet	Sesión 4
Escribir poemas durante la sesión	Los alumnos que quieran escribir sus poemas	Cuaderno Hojas blancas o de color Pluma o lápiz	Salón de clases Sillas Mesas	Sesión 5
Elaborar el libro acordeón	Todo el grupo	Hojas blancas o color Papel bond o Kraft Colores o plumones Lápiz o pluma Acuarelas y Pinceles Diamantina Tijeras Pegamento Revistas usadas	Salón de clases Sillas Mesas	Una semana

Exponer el libro acordeón ante el grupo	Maestra Todo el grupo	Libro acordeón	Salón de clases Sillas Mesas	Sesión 8
Elaborar invitaciones para el grupo 6to B	Maestra Selene Todo el grupo	Hojas blancas o de color Colores o plumones Lápiz o pluma Tijeras Pegamento	Salón de clases Sillas Mesas	Una semana
Exponer el libro acordeón ante el grupo 6to B	Maestra Selene Grupo 4to C	Libro acordeón	Salón de clases Sillas Mesas Recurso humano: Grupo 6o B	Sesión 11

FASE II. REALIZACIÓN DE LAS TAREAS NECESARIAS

Después de la firma del contrato continuamos con el proyecto de acción; es decir, con la planificación de las tareas a cumplir y con lo que se debe aprender para su realización en cada una de las asignaturas; también, se debe tomar en cuenta la construcción de las competencias de lectura, la producción de escritos por parte de los niños, y las aportaciones a nuevos aprendizajes.

Para ello pedí a los niños sus opiniones sobre lo que se debía hacer en cada tarea y en lo que hace falta aprender para llevar a cabo el proyecto.

<p>Proyecto de acción</p> <p>Lo que vamos a hacer</p>	<p>Proyecto global de aprendizaje</p> <p>Lo que se va a aprender en las diferentes áreas educativas</p>	<p>Proyectos específicos de construcción de competencias de lectura y producción de textos</p> <p>Competencias construidas o reforzadas</p>
<p>Definición del proyecto:</p> <p>Realizar una investigación acerca de la poesía, elaborar un libro acordeón con poemas previamente seleccionados o escritos por los niños, organizar una exposición en clase y para el grupo de 6to B.</p>	<p>Español:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso e identificación de diferentes fuentes de información - Discriminación de información no confiable y precisa. - Identificación del tipo de texto con el que se trabaja 	<p>Lo que vamos a aprender</p> <p>Lo que ya sabemos</p> <p>Lo que necesitamos saber</p> <p>Lo que hemos aprendido</p> <p>Producción de textos</p> <p>Lo que ya sabemos</p> <p>Lo que hemos aprendido de los demás</p>

<p>Planificación de las tareas:</p> <p>Localizar información general sobre la poesía</p> <p>Identificar qué tipo de texto es la poesía</p> <p>Buscar en diferentes fuentes información y seleccionar la necesaria para dar respuesta a las preguntas formuladas:</p> <p>¿Qué es la poesía?</p> <p>¿Para qué sirve la poesía?</p> <p>Características de la poesía</p> <p>Conocer la historia de la poesía en México y algunos de sus poetas más conocidos</p> <p>Seleccionar poemas de su preferencia</p> <p>Conocer los elementos del poema para escribir los propios</p>	<p>- Vocabulario más amplio respecto al tema</p> <p>-Resumir y redactar la información con coherencia</p> <p>-Lectura en voz alta de la información</p> <p>-Dialogar, argumentar y acordar qué respuestas dar a las preguntas formuladas</p> <p>Producción de escritos y textos:</p> <p>Producción de textos</p> <p>Interrogar lo escrito, bibliografía, poesía, invitación.</p> <p>Dominio del lenguaje y de la lengua</p> <p>Conocer tipos de textos</p> <p>Utilizar correctamente signos de puntuación, interrogación y admiración</p> <p>Compartir sus conocimientos</p> <p>Reflexionar sobre sus comentarios y opiniones</p>	<p>Lo que vamos a aprender</p> <p>Lo que ya sabemos</p> <p>Lo que necesitamos saber</p> <p>Lo que hemos aprendido</p> <p>Producción de textos</p> <p>Lo que ya sabemos</p> <p>Lo que hemos aprendido de los demás</p>
--	---	---

<p>Conocer las características de una invitación y comunicar al 6to B mediante invitaciones personales para los alumnos del grupo</p> <p>Organizar los materiales y preparar la exposición</p> <p>Estar listos para exponer nuestros trabajos</p> <p>Reparto de tareas y roles</p> <p>Todo el grupo es partícipe y responsable del proyecto.</p> <p>Las maestras se encargan de guiar ciertas actividades</p> <p>Cada niño investiga la información requerida y elabora su libro acordeón</p> <p>Todos organizamos la exposición ante la clase y el otro grupo</p>	<p>Historia</p> <p>Formación cívica y ética</p>	<p>Lo que vamos a aprender</p> <p>Lo que ya sabemos</p> <p>Lo que necesitamos saber</p> <p>Lo que hemos aprendido</p> <p>Producción de textos</p> <p>Lo que ya sabemos</p> <p>Lo que hemos aprendido de los demás</p>
---	---	---

<p style="text-align: center;">Modalidades de socialización y de valoración del resultado</p> <p>Todos los niños son responsables de dejar las invitaciones en el salón del grupo 6toB para que estén enterados de que han sido invitados al evento de exposiciones</p> <p style="text-align: center;">Evaluación al final del proyecto</p> <p style="text-align: center;">Logros observados</p> <p>Desde el inicio del proyecto los alumnos se mostraron entusiasmados y comprometidos lo cual permitió terminar el proyecto</p> <p>Se les facilitó realizar las investigaciones y responder a las interrogantes en equipos, lo que propició que su trabajo fuera cooperativo y colaborativo</p>		<p>Lo que vamos a aprender</p> <p>Lo que ya sabemos</p> <p>Lo que necesitamos saber</p> <p>Lo que hemos aprendido</p> <p>Producción de textos</p> <p>Lo que ya sabemos</p> <p>Lo que hemos aprendido de los demás</p>
--	--	---

<p>El grupo en general es participativo, sabe escuchar y respetar las opiniones de los demás, con ello se logró escuchar las voces de ciertos alumnos que no les gustaba opinar en clase</p> <p>Obstáculos encontrados:</p> <p>En varias sesiones algunos niños olvidaban llevar su investigación o materiales, lo cual retrasaba el proyecto</p> <p>Resoluciones:</p> <p>Siendo un problema para continuar con el proyecto, se trabajó el sentido de responsabilidad mediante el libro <i>Ramón preocupón</i> para transmitirle a los alumnos mi preocupación por no poder avanzar en el proyecto, por no cumplir con su responsabilidad y llevar sus materiales</p>	<p style="text-align: center;">Socialización</p> <p>Cada alumno es responsable de compartir la información obtenida en su investigación con el resto del grupo</p> <p>Todos son responsables de buscar información para dar respuesta a las preguntas planteadas en diferentes fuentes (libros, internet, diccionario, enciclopedia)</p>	<p>Lo que vamos a aprender</p> <p>Lo que ya sabemos</p> <p>Lo que necesitamos saber</p> <p>Lo que hemos aprendido</p> <p>Producción de textos</p> <p>Lo que ya sabemos</p> <p>Lo que hemos aprendido de los demás</p>
---	---	---

Como se observa en el cuadro, las tareas asignadas en el proyecto de acción fueron las acordadas por los niños, quienes son los actores principales y los responsables de lograr el desarrollo del proyecto y su culminación. Por su parte, la maestra se limitó a intervenir en el proyecto, sólo para mantener el orden en el aula, pidiendo guardar silencio, y, en ocasiones, obligando a los niños a realizar algunas actividades y ofrece a cambio puntos extras en algunas materias.

Nuevamente, recurro a Felipe Garrido, para exponer que no se deben calificar los conocimientos aprendidos por los alumnos con cuestionarios y pruebas, por el contrario, se debe perseguir que el aprendizaje sea una tarea divertida.

Prohibidos los interrogatorios, exámenes, resúmenes ni ninguna otra clase de pruebas; las calificaciones y recompensas. Lo que se persigue es una diversión, una tarea común. Lo que debe de haber es conversación, intercambio de ideas y emociones, contraste de opiniones (Garrido, 2004: 79).

Es importante mencionar que no se puede obligar a un niño a realizar una actividad que no quiere hacer, que le sea aburrida o poco útil. Tampoco se pueden ofrecer recompensas como subir puntos en alguna de las materias, porque entonces se le estaría condicionando y el niño haría las cosas por obligación y por obtener ventaja de la situación y no por placer.

FASE III. REALIZACIÓN DE LAS TAREAS QUE HAN SIDO DEFINIDAS Y CONSTRUCCIÓN PROGRESIVA DE LOS APRENDIZAJES

En esta fase se busca exponer a los niños a eventos reales de la vida cotidiana que les permitan adquirir nuevos aprendizajes propiciados por el docente, buscando siempre el trabajo colaborativo y cooperativo entre los alumnos. Es importante

recordar que los niños son responsables de saber en qué tarea se encuentran, para investigar lo acordado en el contrato y llevar los materiales requeridos.

RETOMANDO LA POESÍA

Llegó el día en que iniciamos la primera actividad de la lista de tareas. Para los niños no era algo nuevo investigar sobre poesía pues ya tenían información previa. Recordemos que solamente asociando lo que leemos a nuestros conocimientos anteriores, podemos comprender un texto; en este caso, los niños ya habían visto con la maestra al frente del grupo lo que era la poesía,⁷ pero era indispensable recuperar esta información y volver a buscar en internet y en las diferentes fuentes de información, porque como lo expresaron en la elaboración del contrato, recordaban poco o nada acerca de este concepto.

La construcción del significado del texto depende de dos factores: a) de la integración que consigan realizar de la secuencia gráfica, y b) de establecer relaciones entre las palabras y la información previa que poseen sobre el significado de éstas, en forma aislada y dentro de la totalidad del texto (oración o párrafo según se trate).

Es, a partir de ese momento, que los niños ponen en juego el conocimiento previo que poseen, no sólo respecto de las características del sistema de escritura,

⁷*Poesía* y *Poema*, son dos palabras que generalmente solemos identificar como sinónimos; sin embargo, estos términos no siempre poseen el mismo significado. Si bien es cierto, ambas palabras tienen estrecha relación y se usan, en muchos casos, indistintamente, pero hay una relativa diferencia que las distingue entre sí.

Según la RAE, la *Poesía* es la manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, ya sea en verso o en prosa, y ello tiene que ver con el arte de la composición. En cuanto al *Poema*, es una obra poética, una composición hecha normalmente en verso, aunque también puede emplear la prosa.

Con la anterior información, podemos acotar que la poesía es un concepto más amplio, porque se refiere al conjunto de textos o composiciones poéticas en verso o prosa. Así, el término poesía se refiere tanto al conjunto de obras poéticas como a una composición en particular, mientras que la palabra poema solamente alude a una composición poética en específico. <<http://www.deperu.com/abc/diferencias-significado/4892/diferencia-entre-poesia-y-poema>> [Consultado el 02/12/15].

sino sobre el tema y la posibilidad de elaborar ciertas inferencias para comprender lo leído.

Cuando llegué al salón de clases, sobre las mesas ya se encontraban sus cuadernos, algunas hojas con información tomada de internet y uno que otro libro. Sentí satisfacción al observar el compromiso firme de los niños al cumplir con llevar el material para comenzar a trabajar en el proyecto.

Por su parte, los niños, de sólo ver los materiales en las mesas, se sintieron bombardeados de información. Decían que había mucho qué leer, que sería aburrido y que no terminaríamos pronto, así que negociamos hacer equipos de 3 o 4 integrantes, para analizar la información, resumirla y finalmente comentarla en clase, de acuerdo a lo asignado a la sesión número uno.

Ocupamos varios minutos para leer en voz alta la información recabada por cada alumno y tomamos muchos minutos más para reflexionar sobre los puntos más importantes que hay que conocer de la poesía, debatimos y argumentamos que lo más relevante son los distintos conceptos que hay referentes a la poesía sus características y su utilidad.

Los niños se encargaron de anotar en su cuaderno un concepto propio de lo que es la poesía, para que fuera claro y significativo; posteriormente, describieron las características y la utilidad que tiene la poesía de acuerdo a su consideración. Al terminar, ciertos alumnos compartieron sus respuestas leyéndolas al grupo: Jimena opinó que la poesía servía para expresar los sentimientos de tristeza, alegría y enojo. Axel escribió que la poesía era un texto literario que se componía de versos, rimas y estrofas. Por su parte, Fernanda apuntó que la poesía podía hacerse con rimas o sólo con palabras bonitas que salieran del corazón.



Ilustración 3. *Los niños trabajando en equipo la definición propia de poesía.*

Con respecto a la poesía, Felipe Garrido asegura que es un género único:

La poesía carga a las palabras de sentido y significado; en ningún otro género se puede decir tanto con tan pocas voces. La poesía usa las palabras en sentido figurado, recurre a las imágenes y metáforas, violenta y cambia los valores habituales de las palabras con que hablamos todos los días (Garrido, 2004: 70).

La poesía estimula la sensibilidad, la imaginación y permite a los niños expresarse libremente sin miedo a reprimir sus sentimientos y ser motivo de burlas. También la poesía les permite ampliar su vocabulario y al compartirla con los demás, adquieren dominio de su lenguaje corporal y mejoran su dicción.

En la segunda sesión, utilicé un esquema de la clasificación de los textos especificando su organización y función. Del lado derecho del pizarrón pegué una noticia y del izquierdo un poema, ambos escritos en papel bond, con la finalidad de que los niños pudieran compararlos y aprendieran a identificar el tipo de texto con el que estaríamos trabajando.

Para ellos fue fácil distinguir las partes de un texto informativo, identificaron el título de la noticia, el nombre de la persona que escribió la información narrada, la fecha y las personas involucradas en el incidente.

En el texto literario no fue distinto, mencionaron que se trataba de un poema, encontraron su título, autor, versos y estrofas, limitándonos sólo a mencionar las partes que conformaban el poema, pues posteriormente tendríamos que investigarlo a fondo, en otra tarea ya asignada en el contrato.

Respecto a su participación en la sesión, ésta fue positiva pues permanecieron atentos a las aportaciones de sus compañeros y expresaron sus dudas al leer en voz alta la noticia y el poema, dándose a la tarea de buscar en el diccionario palabras cuyo significado no conocían.

Cuanto terminaron la búsqueda de las palabras, los textos aún no eran significativos para ellos, teniendo dificultad para contextualizar el significado de las palabras desconocidas tales como “misiva”, “agonía”, y “devaneo”. También noté que pese a que tenían enfrente la copia fiel de cada tipo de texto, copiaban en su cuaderno con faltas de ortografía, lo que me hizo recordar que yo llegué a cometer los mismos errores cuando cursé la educación básica. El motivo de esto en muchas ocasiones sólo era flojera de fijar bien la vista al pizarrón y por lo tanto escribía mal las palabras; otras veces, también tuve dificultad para saber cómo se escribía “adolescente” y “excepción”, y cuando no me quedaba claro el significado de una palabra, incluso buscando en el diccionario, pedía ayuda a un amigo o esperaba a llegar a casa, pero jamás se lo hacía saber a mi maestro, por lo que decidí intervenir, y darles ejemplos de otras situaciones en las que se pudieran utilizar dichas palabras. Hay que tener en cuenta que el contexto y las expectativas que se depositan al leer son fundamentales para la comprensión del texto.

Pude notar que algunos chicos eran un poco egoístas al no querer ayudar a los compañeros que aún no comprendían el significado de cierta palabra, así que

intervine para incitarlos a ayudarse unos a otros, compartiendo mi experiencia y hablándoles de las dificultades que yo tuve a su edad para aprender a reconocer los diferentes tipos de texto y lo complicado que era entender las palabras desconocidas, expresando mi temor a no poder participar en clase y ser regañada por mi maestro,; al parecer, les agradó mi experiencia y se sintieron identificados y con mayor confianza para expresar sus dudas.

La sesión fue provechosa, avanzamos en cuanto al trabajo entre pares, porque pese a que disfrutaban trabajar en equipo, no demostraron el mismo entusiasmo al brindar ayuda a un solo integrante, y al término de la sesión vi a algunos niños acercándose a otros para preguntar si podían explicarles algunas cosas extras al proyecto que estábamos desarrollando.

UN POCO DE HISTORIA

La segunda semana de trabajo los niños se dieron a la tarea de investigar la historia de la poesía en México y algunos de sus poetas más conocidos. Se comenzó por una lectura en voz alta de la información obtenida por los niños que quisieran compartirla ante el grupo, enseguida pidieron organizarse en equipos para resumir y tener todos la misma información, como en la primera sesión.

Mientras se encontraban reunidos en los equipos, pude percatarme de que su plática era más espontánea, los alumnos que casi no hablaban durante la clase en ocasiones eran los que más intervenían en el equipo, se les veía cómodos y confiados.

Josette Jolibert sugiere estimular una vida cooperativa activa en las clases dejando de lado las prácticas tradicionales: “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).



Ilustración 4. *Reunión en equipo para resumir información sobre la historia de la poesía en México.*

Como bien lo dice Jolibert, el trabajo cooperativo y colaborativo favorece las relaciones intergrupales e incrementa la socialización, al tiempo que permite a los alumnos respetarse, ser tolerantes y organizarse, debatir y llegar a acuerdos.

Después de resumir la información, la maestra Selene sugirió que los niños hicieran mapas conceptuales para reforzar la información vista, esta sugerencia me pareció muy buena, pues así los niños recordarían con facilidad la historia de la poesía en México y algunos de sus poetas, mediante representaciones gráficas que les ayudaran a retener las ideas principales, sin necesidad de aprenderse toda la información.

Permaneciendo en equipo, los niños se dieron a la tarea de elaborar sus mapas mentales. Pasados veinte minutos, y al ver que no concluían el trabajo, les

pregunté si sabían qué era un mapa mental. Algunos asistieron, pero los demás no, así que les expliqué para qué sirve un mapa mental y cómo debe hacerse uno.

Un mapa mental es una técnica usada para la representación gráfica del conocimiento, sirve para acomodar las ideas principales de un tema específico sin tener que memorizar toda la información. Los conceptos principales se unen mediante enlaces a las ideas secundarias, guardando una correlación con el todo.



Ilustración 5. *Andrea y Fernanda comentando la información que incluirán en su mapa mental.*

¿Y CÓMO SE HACE UN POEMA?

Para esta tarea llevé el poema empleado en la sesión número dos, un poema escrito por Sor Juana Inés de la Cruz a base de versos cortos, rima asonante y un ritmo que lo hace exquisito. Lo primero que hicieron los niños fue acomodarse en equipo y leer la información que encontraron en voz alta. En este punto pude darme cuenta de que

conforme se avanzaba en el proyecto, los niños adquirirían mayor soltura para leer y mayor independencia para organizarse por sí solos.

A continuación presento el fragmento del poema de Sor Juana Inés de la Cruz titulado “Este amoroso tormento”:

Este amoroso tormento
Que en mi corazón se ve
Sé que lo siento, y no sé
La causa por lo que siento.
Siento una grave agonía
Por lograr un devaneo,
Que empieza como deseo
Y para en melancolía.
Y cuando con más ternura
Mi infeliz estado lloro,
Sé que estoy triste e ignoro
La causa de mi tristeza.

Siento un anhelo tirano
Por la ocasión a que aspiro
Y cuando cerca la miro
Yo misma aparto la mano.

Porque si acaso se ofrece
Después de tanto desvelo,
La desazona el recelo
O el susto la desvanece.

Y si alguna vez sin susto
Consigo tal posesión,
Cualquiera leve ocasión
Me malogra todo el gusto...⁸

⁸ Poema tomado de Sor Juana Inés de la Cruz. *Obras completas*. México: Porrúa, 1975, p. 102.

Rafael se ofreció a leer el poema en voz alta, los demás escucharon con atención parte del poema, y como ya antes se habían buscado las palabras desconocidas y se contextualizaron, fue fácil entender lo expresado por Sor Juana.

Posteriormente, participaron desde sus lugares, analizando el poema; primero, se dieron cuenta de que ciertas palabras del mismo rimaban, como por ejemplo: tormento y siento, y ternera y tristeza.

Jessica y Andrea opinaron que era un poema triste, porque en él se hablaba de tristeza y llanto. Abraham, Fernando, Gael, Felipe y Kevin expresaron la dificultad que tienen para comprender de lleno el poema; Jimena y Fernanda les explicaron lo que ellas comprendían del mismo.

Por primera vez, la maestra Selene intervino con su comentario acerca de lo que ella entendía del poema y les dijo: “No es tan complicado, si se fijan bien, el poema habla de desamor, ¿a cuántos de ustedes creen que les han roto el corazón?”

—¡A mí!— dijo Rafael con un tono dramático.

La maestra asintió con la cabeza y le respondió: —Sí, lo suponía Rafa, por eso lo pregunté—, y continuó hablando: —Imagínense que cuando Felipe ve a la niña que le gusta y no lo voltea a ver, él sufre mucho; algo así le sucedió a Sor Juana al escribir su poema.

Yo también me sentí identificada con Rafael, pues cuando era adolescente me gustaba un niño proveniente de Veracruz de ojos azabaches, ciclópeas pestañas y una mirada pícaro, que desafortunadamente se cambió de escuela, lo que me rompió el corazón, en sentido figurado, claro. En secundaria, me pasó algo similar y esta vez lo expresé con poemas a mis amores platónicos.

Después de su intervención, los niños comprendieron la intensidad de las letras de Sor Juana y tuvieron empatía por su situación.

Cuando se terminaron de revisar los elementos que componen el poema, algunos alumnos pidieron leer los que llevaban para revisarlos, así fue más sencillo comprender la forma de elaborar un poema.

Hasta este punto, además de soltura e independencia, los chicos demostraron seguridad en lo que estaban aprendiendo, apoyándose entre ellos al tener ciertas dudas, y tomándose el tiempo necesario para explicar a sus compañeros. Durante este tiempo, no era necesario estarles llamando la atención con frecuencia, pues respetaban el trabajo de los otros y se comportaban de manera autónoma al adelantarse a revisar qué tarea era la que se iba a realizar a continuación.

Pasaron un par de semanas más, las cuales fueron dedicadas a la elección de libros de cuentos de terror, para darles lectura en voz alta y realizar actividades para fomentar el gusto por la lectura y la producción de textos. Las actividades que se llevaron a cabo, como la predicción y anticipación de la lectura, sirvieron para que los niños pudieran predecir cómo continúa una historia o cuál podría ser el final, gracias al conocimiento sobre los objetos que conforman el mundo.

Daniel Cassany plantea la importancia de la anticipación como concepto fundamental para la comprensión de la lectura:

Toda la experiencia de lectura que hemos acumulado durante nuestra vida está grabada en la memoria a largo plazo (MLP), en unos esquemas de conocimiento, que organizan la información de forma estructurada. De este modo, podemos prever qué tipo de texto se suele leer en cada situación, qué aspecto tiene, posibles estructuras que pueda tener, el lenguaje que aparecerá, etc. Además, el almacén de la MLP contiene también el dominio de sistema de la lengua que hemos alcanzado (léxico, gramática, etc.) y nuestros conocimientos del sistema sobre el cual vamos a leer. Todas estas informaciones previas permiten que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el texto (Cassany, 2000: 204).

También define 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, etcétera (Cassany, 2000: 205).

Sin que se den cuenta los niños, durante la lectura van realizando anticipaciones cuando conocen el significado de ciertas palabras que tienen relación con el tema. Esto depende de su vocabulario y de la información que tengan de los conceptos en relación al tema, para ir construyendo dichas anticipaciones.

La elaboración de cuentos, a través de imágenes, les permitió dar rienda suelta a su imaginación creando cuentos diferentes por equipos.

Al parecer, la elección de los cuentos de terror fue muy acertada y motivó cambios positivos en la percepción de los niños sobre la lectura, acercándose más a los libros, y a mí me dio la seguridad que necesitaba para desenvolverme ante el grupo con mayor soltura y naturalidad.

La lectura en voz alta, como nos dice Felipe Garrido, ayuda a que los niños sean capaces de escuchar a los demás hablar ante el grupo, conduciéndolos a producir sus propios textos y a realizar lecturas por su cuenta: “[...] para que los niños escuchen, hable, lean y escriban aprovechando al máximo su capacidad, el primer paso es elegir un libro adecuado y comenzar a leérselo en voz alta” (Garrido, 2004: 71).

Días después, por fin llegó el día en que los alumnos escribirán sus propios poemas.

¡A ESCRIBIR SE HA DICHO!

Entré al salón, el ruido seguía presente, olía a mil cosas aquí adentro: chocolate, papas y tacos, que combinados con el sudor de más de diez niños, dan como resultado un olor que no es agradable. Debíamos iniciar, así que la puerta permaneció abierta después de regresar del receso.

Ya sentados en sus lugares y tranquilos, los saludé y logré escuchar a Felipe, un niño muy inquieto, decir emocionado: —¡Sí, ya llegó Bere! ¡Ya llegó la chida! Algunas niñas lo acompañaron diciendo: —¡Qué bueno que llegaste! ¡Ya te estábamos esperando! Sus comentarios me provocaron alegría y más ganas de trabajar con ellos.

La sesión comenzó con júbilo, los niños estaban notablemente ansiosos por comenzar a escribir sus propios poemas; el material ya estaba listo y las reuniones en equipo ya se habían vuelto un hábito para el desarrollo de las tareas.

Lápices, colores, hojas y cuadernos, fueron los motores de arranque para desplegar su creatividad e imaginación.

Mientras los veía escribir, borrar y pensar, recordaba la época en la que me pasaba horas intentando escribir poemas, con la diferencia de que estos si tendrían un destinatario final, y los míos se quedaban guardados en un block a rayas.

Con estos pensamientos, me di cuenta de lo trascendental que es compartir la producción de escritos con los demás, para que adquieran sentido y un uso real para la vida cotidiana, y al mismo tiempo, se pueda desmitificar la idea errónea de que la poesía sólo es para niñas, evitando que un niño sea motivo de burlas si se le observa leyendo o escribiendo poesía.

La familia es el primer lugar donde se perpetúan los roles que la sociedad ha establecido para hombres y mujeres. Numerosos estudios nos demuestran las

diferentes actitudes, comportamientos, actitudes etc., que en los hogares se tiene con los hijos o hijas según su sexo: a las niñas se les potencia la sensibilidad, el miedo, la obediencia, la dependencia y la afectividad; mientras que a los niños, la agresividad, la competitividad y la independencia.

Incluso en la escuela, algunos educadores y educadoras no se comportan igual con chicos y chicas. Desde la infancia, ellos y ellas también han recibido mensajes sexistas en todos los ámbitos de la vida, y por tanto, transmiten inconscientemente lo que han aprendido.

Hay que fomentar la equidad de género entre nuestros alumnos y colegas, pues algunos no han tenido una educación con valores que les permita reconocer que no existen diferencias más allá de las biológicas entre hombres y mujeres, creyendo que alguno de ellos tiene mayor o menor capacidad, y poniendo etiquetas para desempeñar ciertos oficios o profesiones. Es necesario comprender que todos tenemos las mismas capacidades y que actualmente, las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres y ocupan puestos que en la antigüedad eran reservados exclusivamente para los varones.

Al poco tiempo de concluir la sesión, tomamos unos minutos para hablar sobre la importancia de la equidad de género y conocer su sentir al ser llamados por apodos y no por su nombre, al burlarse de otros y al creer que una niña es más débil que un niño. Esta plática motivó a que los chicos expresaran sus sentimientos, en su mayoría de tristeza, vergüenza, coraje y resignación:

Dijo Felipe: —A mí, me molesta cuando me dicen gordo, y sí, estoy panzón, pero si siento feo.

Jessica comentó: —Los niños se ríen de mí porque dicen que hablo como Olivia, la cerdita de la caricatura, como con la nariz tapada, pero ya me acostumbré.

—Siempre dicen que soy un cursi porque me gusta la poesía y dicen que soy niña y me da mucho coraje— expresó Rafael.

Ese momento nos hizo reflexionar sobre el daño que le causamos a otra persona al ofenderla, aunque en ocasiones sea sin querer, y se acordó no burlarse más de los compañeros.

Finalmente, y para seguir con la poesía, pedí voluntarios que desearán compartir sus poemas con el grupo. Los niños permanecieron en silencio total al escuchar el primer poema de uno de sus compañeros, cuando terminó hicieron comentarios positivos sobre su texto, en estos minutos disfrutaron de la lectura de sus compañeros y se sintieron satisfechos con sus trabajos.

Rafa, el niño que motivó a sus demás compañeros a escribir poesía, fue el primero en leer sus escritos, cortos pero bonitos, todos hablan de amor, a Rafa se le facilita ver un objeto y escribir enseguida versos sobre éste o sobre una persona.

Con voz tenue recitó: “El sol está en su máximo esplendor, te miro y no puedo creer semejante hermosura, pienso que dejaré de quererte el día en que muera el sol, así que esperare paciente mi muerte, mientras pienso en quererte”.

Su escrito fue muy bien recibido: —¡Wau, está bonito Rafa!—, expresaron las niñas.

—¡Rafa está enamorado! Aunque quiere con todas —dijo Brandon.

Todos fueron muy creativos, me sorprendió verlos tan motivados al leer sus poemas, lo disfrutaron y se notaba a simple vista.

Judith Kalman menciona que se deben crear situaciones diferentes para escribir textos: “El aprender a redactar diversos documentos requiere, entre otras

cosas, tener un público lector real y un propósito comunicativo que rebase los límites de una calificación” (Kalman, 2001: 7).

EL DESENCANTO

Siendo la tercera semana de llevar a cabo el proyecto de acción, me llevé una gran desilusión cuando entré al salón de clases y por primera vez los niños continuaban en sus lugares como de costumbre, en filas, unos de tras de otros. No tenían el material sobre las mesas y se volteaban a ver como advirtiéndome algo e inmediatamente tuve un mal presentimiento, y efectivamente, algo pasó esa sesión, porque ninguno de los alumnos cumplió con su responsabilidad. Me enteré que habían acordado, un día antes, no llevar el material, porque tenían mucha tarea y como sabían que no les daría tiempo de acabarla en casa, la terminarían en el tiempo destinado al proyecto, para poder entregarla y obtener puntos para la materia de historia.

Este suceso me tomó por sorpresa, al haber un cambio repentino del estilo en el que veníamos trabajando, pero fui empática y comprendí la situación. Les pedí, de manera sutil, retomar su rol de protagonistas y responsables del proyecto, invitándolos a cumplir con lo pactado en el contrato en el tiempo fijado, porque aún nos faltaban tareas por hacer y teníamos los días contados. Al parecer entendieron las consecuencias de sus actos, algunos se sintieron culpables y pidieron disculpas, argumentando que al igual que como lo hicimos en la elaboración del contrato, varios estaban de acuerdo y otros no, y para no discutir más, lo sometieron a una votación, y el resultado era evidente.

Los dejé terminar sus tareas y me marché a casa reflexionando acerca de lo ocurrido y sintiendo miedo de que volviera a pasar.

Desafortunadamente, así fue la sesión posterior, ocurrió lo temido y sólo cinco alumnos habían cumplido con llevar el material, los demás lo habían olvidado.

¡Qué decepción! me dije, mientras pensaba en una estrategia para hacerles entender que habíamos ganado mucho siendo responsables, cumpliendo con las tareas y que estábamos perdiendo al no ser comprometidos y que posiblemente no nos daría tiempo de terminar el proyecto, porque con esta sesión se estaba perdiendo una semana entera. Trabajar con cinco alumnos no era suficiente, los demás se retrasarían y tendríamos que fijar de cualquier modo una fecha extra para que todos pudieran elaborar su libro acordeón.

Creí que habían perdido el interés. Dos sesiones consecutivas, sin llevar el material daba mucho qué pensar, esto no podría continuar así, estaba muy preocupada y los nervios por no terminar a tiempo me consumían. La sesión tuvo que suspenderse y reprogramarse para otro día.

No supe controlar la situación, me sentía angustiada y con gran responsabilidad de que los niños fueran perdiendo el entusiasmo para continuar con el proyecto. Necesitaba recuperar su entusiasmo pero no sabía cómo y tampoco sabía explicarles lo importante que era concluir el proyecto y comencé a preocuparme porque me estaba enfrentando a un problema que consideré enorme, si no pensaba en algo pronto, los niños podrían desistir y no querer participar más.

Gracias a mi preocupación recordé que en una de las clases del campo de lectoescritura, con el profesor Roberto Pulido, realizamos una actividad en la que pudimos expresar nuestras preocupaciones y las consecuencias que habría si no se resolvían. Entonces supe que era la actividad idónea para transmitirles a los niños mi preocupación y solicitarles su ayuda.

La actividad consiste en la lectura del libro *Ramón preocupón* del autor Anthony Browne. Esta historia aborda, de modo fresco y divertido, el método para despojarse de las inquietudes y preocupaciones que pueden tener los niños y no sólo ellos, sino también los adultos, con la ayuda de los muñecos quitapesares que son contruidos a base de madera e hilo.

Ese día, antes de terminar la clase, les pedí a los alumnos anotar en su libreta en forma de lista una serie de materiales que deberían traer para la siguiente sesión: Caja de cerillos y cajas de medicina vacías, tijeras, pegamento, papel para forrar, estambres de colores y hojas de colores. Les pedí anexar una nota en letras mayúsculas con la frase “NO OLVIDAR” y les recordé que confiaba en ellos. Todos comenzaron a preguntar para qué sería esto, y me limité a contestarles que ya lo averiguarían la próxima sesión.

RAMÓN PREOCUPÓN

Para comenzar la actividad pedí a los niños ayudarme a mover las mesas hacia la parte de atrás del salón y acomodar las sillas en forma de círculo. Inicé contándoles la historia de Ramón, un niño que se preocupaba de muchas cosas, entre ellas los zapatos, la lluvia y las enormes aves producto de su imaginación, lo que le provocaba no poder conciliar el sueño por las noches. Sus padres intentaban tranquilizarlo y le decían que todo estaría bien, pero a él seguían preocupándole muchas cosas, hasta que su abuelita le dio una solución que a ella le ayudó cuando tenía su misma edad, esto fue hacer muñecos quitapesares, estos muñecos hechos de madera y estambre poseían un gran poder parecido a la magia, pues con sólo contarles tus angustias, y dejarlos debajo de la almohada, te dejaban dormir tranquilo.

Este breve cuento, por simple que parezca, es una forma en la que se puede lograr que los niños sientan empatía por las cosas que les suceden a otras personas y les causan preocupación. La historia de *Ramón preocupón* no es diferente a la de los demás niños, e incluso, de los adultos, quienes vivimos la mayoría del tiempo con una serie de preocupaciones derivadas de distintas situaciones. Así, siguiendo el consejo de la abuela de Ramón, los niños tienen la oportunidad de sugerirles a estas personas elaborar muñecos quitapesares para despojarse de sus penas.

Después de la lectura en voz alta, durante la que logré captar la atención de los niños, nuevamente acomodaron el mobiliario, pero esta vez para estar reunidos en equipo. Ya en sus lugares, pude expresar mis preocupaciones de ese momento que tenían que ver con la presentación próxima de un examen de inglés y no haber estudiado lo suficiente; llegar puntualmente a la escuela para trabajar con ellos y finalmente, hice hincapié en la preocupación que más me angustiaba, provocada por su reciente actuación de irresponsabilidad y desánimo. Les hice saber que así como ellos tenían inquietudes yo también las tenía, se sorprendieron de que una persona adulta como yo también tuviera preocupaciones, con esto di paso a escuchar sus asuntos. Las inquietudes más comunes fueron entregar tareas, aprobar exámenes, llegar tarde a la escuela y el bienestar de algún familiar.

Conociendo las preocupaciones que nos aquejaban, procedimos a trabajar en la construcción de los muñecos quitapesares. Los niños estaban atentos a las indicaciones que expliqué: primero, la elaboración con cerillos y estambre, luego con hojas de papel, mediante papiroflexia.



Ilustración 6. *Quitapesares elaborados por los niños.*

Al final de la sesión, los alumnos expresaron su conformidad con la actividad, y todos nos fuimos con un peso menos de encima, comprometidos a continuar con el proyecto: poner de su parte y no volver a fallar.

¡TARDE PERO SEGURO!

Muchos hubieran pensado que la semana estaba perdida, incluso yo misma llegué a pensarlo, pero la lección que aprendimos con *Ramón Preocupón* nos sirvió para darnos cuenta de que todos tenemos preocupaciones y que no por ello debemos de dejar de hacer otras actividades, porque para toda preocupación hay una solución.

La solución que encontramos nos condujo a la tarea que llegó tarde, pero segura: “Elaborar el libro acordeón”. Para poner manos a la obra, recorrí cada mesa y equipo, para preguntar si tenían dudas, pero estaban muy concentrados en su proyecto. De pronto me vi navegando entre nubes de acuarela, estrellas de pintura inflable, corazones de diamantina y flores de limpiapipas, demasiados colores y formas ante mis ojos me hicieron recordar el día en el que elaboré esta misma actividad, estando en la universidad.

Cada niño representaba, de manera distinta, su poema. La interpretación que el alumno le estaba brindando dependía del contexto en el que se desarrollaba el poema. Después de observarlos por un par de minutos me dije: “Seguramente así me veía”, irradiando alegría como ellos y disfrutando “el poder hacer”, cortar, pegar, dibujar y pintar descubriendo que estas actividades, al igual que la lectura y la escritura, transmiten diversión y placer, siempre y cuando cobren un uso real y tengan una finalidad.

Nuestro propósito final era organizar una exposición ante todo el grupo y el de 6to B. Fue gratificante ver los rostros de los alumnos llenos de sonrisas pues sabían que estábamos a un paso de culminar el proyecto. Terminados sus trabajos preguntaron que más tenían que llevar para el día de la exposición, acordaron llevar

algunos poemas escritos en papel bond o kraft, mostrar y leer desde sus lugares su libro álbum a todos los compañeros.

FASE IV. REALIZACIÓN FINAL DEL PROYECTO DE ACCIÓN, SOCIALIZACIÓN Y VALORIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO BAJO DISTINTAS FORMAS (Evaluación pragmática de las competencias construidas).

Durante esta fase, los alumnos, con ayuda del docente, se encargan de preparar el espacio físico para la presentación de los trabajos, buscando crear una atmósfera agradable, para que los alumnos tengan la tranquilidad de exponer y comentar el trabajo individual y del grupo, sin temor de ser reprimidos por burlas a la hora de expresar sus ideas y sentimientos, convirtiéndolos en relatos, en primera persona

MUESTRA DE CREATIVIDAD, PASIÓN Y ALGO MÁS...

Se organizó la muestra con una lectura en voz alta de los 5 mejores poemas, considerados por los equipos. Posteriormente, cada niño mostró su libro álbum desde su lugar, poniéndose de pie y explicando cada una de las imágenes que utilizó para decorarlo. Para concluir, se dejaron todos los trabajos sobre las mesas, para que los demás pudieran pasar a verlos de cerca, palparlos y volverlos a leer si así lo deseaban. Se concluyó la sesión con un fuerte aplauso para todos, por haber alcanzado la primera meta establecida en el contrato.

Para completar el proyecto de acción, aún faltaban dos tareas a realizar: hacer las invitaciones y enviarlas, y exponer los trabajos a los alumnos del 6to B.

En la penúltima sesión, les pregunté a los niños si ya sabían qué era una invitación y los elementos que debía contener. Su respuesta fue afirmativa, y Axel sacó de su mochila la invitación que tenía del festival programado para el día de las

madres, “Es una como ésta, maestra”, dijo, mostrando la invitación y todo el grupo lo apoyo con un sí.

Enseguida les pregunté qué tipo de invitación se elaboraría y no supieron responder, así que les di una explicación breve de las diferencias entre la invitación formal e informal. Me paré enfrente del pizarrón, tomé el marcador, y les dije que ellos me iban a dictar las cosas que contendría la invitación.

Entre las cosas más importantes mencionaron fueron: los destinatarios, la fecha, el motivo de la invitación, el lugar donde se llevaría a cabo la exposición y la hora en la que tenían que llegar. Teniendo todos los mismos elementos, nos dimos a la tarea de redactar la invitación obteniendo como resultado lo siguiente:

Compañeros de 6to B: Los invitamos a la exposición de nuestro proyecto “La poesía para mí, para ti para todos”, que se llevará a cabo el día martes 28 de Junio a las 11:00 a.m en el aula del grupo 4to C, ubicada a un lado de la cooperativa.

¡No falten, se van a divertir!

Atentamente: Los alumnos de 4to C.

Al concluir las invitaciones, le solicité permiso a la maestra para que fueran a dejarlas al salón de 6to. B. Lamentablemente, aunque la maestra fue accesible, dijo que esa semana les aplicaría un examen de recuperación a la mayoría del grupo, y sólo permitió que fueran los alumnos que no tuvieran que presentarlo.

De vuelta, en el salón de clases, los niños regresaron un poco desanimados, pero les pedí continuar con la preparación para los compañeros que pudieran asistir.

“¿Creen que falta algo para la exposición?”, pregunté. Y Andrea sugirió hacer un letrero de bienvenida para sus compañeros de 6to, Dulce propuso recoger la basura del salón antes de que llegaran los invitados, y Abraham dijo que él y los

demás niños se encargarían de acomodar el mobiliario para que tuvieran espacio en la parte delantera del salón y expusieran los trabajos.

Requeríamos aún de un presentador, que diera la bienvenida a los invitados y explicará en qué consistía el proyecto en el que se trabajó y sus resultados. Guetza se ofreció para ser la presentadora, y ya con esto, teníamos todo preparado para el gran día.

¡POESÍA PARA MÍ, PARA TI, PARA TODOS!

El momento tan esperado llegó, los niños cumplieron con su última tarea al exponer sus trabajos ante el grupo de sexto; limpiaron el salón, pegaron el letrero de bienvenida en la entrada y la maestra Selene, al verlos ansiosos y nerviosos, a unos cuantos minutos del arribo de los invitados, les ayudó a pegar sus poemas escritos en papel bond en el pizarrón, mientras los niños se tranquilizaban un poco. Los invitados fueron entrando al aula, después de esperar diez minutos. De un grupo de 31 alumnos, sólo asistieron 11; no era lo esperado, pero fue suficiente para dar inicio a la exposición.

Guetza inició la bienvenida, diciéndoles que los habían elegido a ellos como invitados porque eran amigos o familiares y así no se sentirían nerviosos al mostrar sus proyectos, pero que en realidad sí estaban muy nerviosos. Continuó platicándoles algunas de las dificultades que tuvimos para elaborar los trabajos, como el día en que se hizo el contrato y los niños no querían escribir poesía, y los días en que olvidaron el material.

Las palabras de Guetza fueron: —La verdad, en lo personal, me gustó mucho escribir poesías y hacer mi libro acordeón, aunque al inicio, estos niños (mirando a sus compañeros), no querían escribir poesía y ahora son ellos los que quieren exponer primero sus trabajos. ¡Ah!, y también nos retrasamos mucho porque no

traíamos el material, de lo contrario ya hubiéramos terminado y por eso, apenas les vamos a mostrar nuestros trabajos. Es todo.

Los alumnos permanecían enfrente del pizarrón y cada uno leyó sus poemas y explicó sus dibujos e ilustraciones. Por su parte, los invitados conversaban durante la exposición, por lo que les sugerí hacer comentarios o preguntas a los expositores. Sus preguntas fueron respecto hacia la actividad en general, algunas de ellas eran:

- ¿Qué te gusto de escribir poesías?
- ¿Por qué elegiste ese poema?
- ¿Por qué ilustraste así tu poema?

Los niños no vacilaron en contestar, diciendo que sí les había gustado, pero que en algunos momentos, se les hacía pesado, por estar investigando y por las tareas de las demás materias, pero que había sido divertido, que les gustaba trabajar conmigo y que estaban contentos porque concluía el proyecto, pero que estaban tristes porque no querían que me fuera.

Eso me hizo sentir satisfecha y valorada, quise darles las gracias y externar la admiración y orgullo que sentía hacia ellos pero no podía desviarme de la exhibición.

Por último les pedí dejar sobre la mesa de los invitados sus libros para que los hojearan y que se los fueran rolando para verlos todos. Los alumnos de sexto, al terminar de ver los trabajos, le dieron un aplauso; los niños de cuarto, les dieron las gracias por asistir a la exposición y finalmente dimos por concluido el proyecto.



Ilustración 2. Imágenes del día de la exposición. Los niños muestran sus trabajos terminados.

FASE V. EVALUACIÓN COLECTIVA E INDIVIDUAL DEL PROYECTO DE ACCIÓN HECHA CON LOS ALUMNOS Y POR ELLOS (Resoluciones con miras a proyectos posteriores).

En esta penúltima fase, hago una revisión general de las cosas que funcionaron para el proyecto, lo que faltó y los obstáculos encontrados durante el desarrollo del mismo, con el propósito de mejorar proyectos futuros. Cuando los niños terminaron la exposición y los invitados regresaron a su salón, les realicé una serie de preguntas para poder evaluar el proyecto:

1. ¿Qué hemos aprendido sobre el proyecto?

- Aprendimos que la poesía es para todos.
- Aprendimos la historia de la poesía.
- Aprendimos los tipos de textos.
- Aprendimos cómo escribir un poema.
- Aprendimos, con el cuento de *Ramón preocupón*, a asumir responsablemente nuestros roles.
- Aprendimos a brindar ayuda a los que no entendían algo.

En resumen, lo aprendido más específicamente, fue a reconocer los diferentes tipos de texto, a escribir poesía, a compartirla, a trabajar siempre en equipo, a escuchar a los demás, a expresar lo que sentimos y a ser responsables.

2. ¿Qué me gustó? ¿Qué no me gustó?

Entre lo que más les gustó a los niños, fue el ser tomados en cuenta y hacer algo diferente, escribir sus propios poemas, dibujar y pintar, el cuento de *Ramón preocupón* (la construcción de los muñecos quitapesares) y la exhibición de sus trabajos.

Abraham dijo: —A mí me gustó mucho todo lo que hicimos, maestra, porque nos preguntabas qué queríamos hacer y podíamos responder con nuestras palabras, porque en las otras materias tenemos que estar buscando y buscando dónde están las respuestas y eso es bien aburrido.

Lo que no les gustó mucho, fue investigar sobre la historia de la poesía, aunque argumentaron que sí les sirvió para conocer a los poetas y leer algunos de sus poemas más famosos. Tampoco les gustó que algunos de sus compañeros se copiaran la información, para decir que habían investigado más y que también se copiaran en sus dibujos del libro acordeón.

3. ¿Qué se logró con el proyecto?

- Logramos trabajar en equipo sin pelearnos.
- Logramos ayudar a nuestros compañeros.
- Logramos ser responsables.
- Logramos participar más en clase.
- Logramos leer en voz alta sin pena.
- Logramos escribir poemas.

4. ¿Qué fue lo que facilitó lo alcanzado durante el proyecto?

- Poner atención a las indicaciones.
- No hablar cuando otro está interviniendo.
- Trabajar en equipo.
- Decir nuestras dudas.
- Hacer las investigaciones.
- Ver ejemplos de los textos.
- Compartir con los demás nuestras opiniones.

5. ¿Qué fue lo que obstaculizó el éxito del proyecto?

- No haber investigado lo que se había acordado.
- No llevar el material.
- No tener mucho tiempo para trabajar.
- Cuando no entendíamos la estructura del poema.
- Cuando no vinieron todos los invitados.

6- ¿Qué cambiarían o mejorarían?

- Que las mesas fueran más grandes, porque no cabían los materiales.
- Que la maestra Selene no nos dejara tanta tarea, para hacer a tiempo las otras actividades.
- Que tuviéramos más tiempo para trabajar.
- Que todos fueran a las sesiones, todos los días.
- Que no hubieran tantas investigaciones.
- Que hubiera un concurso de poemas en la escuela.

Desde el inicio del proyecto, observé un gran entusiasmo de los niños al permitirles hacer algo diferente. Sus distintos gustos e intereses propiciaron el debate y la argumentación, al decidir y elegir qué actividad era más conveniente hacer, dando propuestas innovadoras y creativas.

Cuando se respondía a las preguntas formuladas, los chicos defendían su punto de vista. Conocer la estructura de diferentes textos ayudó a que fueran más solidarios, compartiendo lo que algunos ya sabían con los que tenían dudas y no entendían, con *Ramón preocupón*, recuperaron su sentido de responsabilidad. Después de ello, al llegar a las sesiones, regularmente, ya se encontraban en equipo y con los materiales listos. Se organizaron y prepararon la exposición ante el grupo de sexto grado.

En general, los resultados obtenidos con los niños son buenos:

- Participan y son independientes.
- Respetan las opiniones de los demás.
- Son responsables.
- Defienden su postura.
- Se predisponen para trabajar en equipo.
- Comparten lo que ya saben.
- Son emprendedores y entusiastas.
- Se dan a la tarea de revisar lo que tienen que hacer durante las sesiones posteriores.

FASE VI. EVALUACIÓN COLECTIVA E INDIVIDUAL DE LOS PROYECTOS ESPECÍFICOS DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS (Síntesis, metacognitiva de lo que hemos aprendido y cómo vamos a hacerlo; construcción de herramientas recapitulativas con miras a los aprendizajes posteriores para todos y cada uno).

Finalmente, es indispensable llevar a cabo una evaluación formativa, una autoevaluación y una coevaluación. Es decir, cada niño deberá realizar autoevaluaciones; una, referida a su producción final, y la otra, a los progresos alcanzados durante el proyecto. Esto se consigue por medio del contrato individual, el cual debe considerar el contrato de actividades:

- Lo que tengo que hacer
- Lo que logré
- Lo que me resultó difícil de hacer

Y en cuanto a los aprendizajes de lectura y producción de escritos se considera:

- Lo que ya sabía
- Lo que aprendí
- Cómo lo aprendí
- Lo que debo reforzar

Mientras, el profesor puede hacer una evaluación global del grupo y de su propio desempeño.

La evaluación que pude realizar, como guía del proyecto, al grupo en general, la efectué contrastando los aprendizajes de los niños al inicio del proyecto, con los aprendizajes que fueron construyendo a lo largo del mismo y al finalizarlo. Para una mejor descripción de la evaluación, incluyo, en forma de lista, las preguntas de los aspectos más importantes a revisar durante la evaluación.

- ¿Qué aprendieron los niños?
 - Distinguir los diferentes tipos de textos
 - Disfrutar de la lectura y la escritura
 - Producir sus propios textos
 - Reflexionar sobre su rol como alumnos
 - Expresarse libremente
 - Socializar con sus compañeros
 - Respetar la opinión de los demás
 - Dialogar
 - Ser autónomos y responsables

- ¿Cómo lo aprendieron?
 - Realizando cada una de las tareas del proyecto
 - Leyendo en voz alta y escribiendo textos de su agrado
 - Investigando cada uno de los tipos de texto
 - Siendo protagonistas del proyecto

- Conociendo la equidad de género
 - Expresando sus sentimientos en sus escritos
 - Trabajando en colaboración con sus compañeros por equipos
 - Escuchando a los demás
 - Conversando con sus compañeros
 - Iniciando las actividades por sí mismos y cumpliendo con los materiales con los que se tenía que trabajar
-
- ¿Qué no aprendieron?
 - Autores de libros de poesía infantil

 - ¿Por qué no lo aprendieron?
 - Por falta de organización y tiempo

Al finalizar la exposición, pedí a los niños que realizaran sus autoevaluaciones, siendo sinceros con ellos mismos.

A continuación presento algunos de los contratos individuales de los niños:

Contrato #1

NOMBRE	Axel			
CONTRATO DE ACTIVIDADES	<p>Lo que tengo que hacer</p> <ul style="list-style-type: none"> -Investigar sobre la poesía, su estructura y su historia -Cumplir con los materiales -Ayudar a mis compañeros 	<p>Lo que logré</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabajar más en equipo -Escuchar a mis compañeros sin interrumpir 	<p>Lo que me resultó difícil hacer</p> <ul style="list-style-type: none"> -Me costó trabajo, al principio ayudar a mis compañeros, porque me desesperaban 	
CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LECTURA Y PRODUCCION DE ESCRITOS	<p>Lo que ya sabía</p> <ul style="list-style-type: none"> -Buscar información en los libros y en internet 	<p>Lo que aprendí</p> <ul style="list-style-type: none"> -La clasificación de los textos y escribir poemas 	<p>Cómo lo aprendí</p> <ul style="list-style-type: none"> -Con un ejemplo de la noticia y el poema -Escribiendo poemas 	<p>Lo que debo reforzar</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabajar en equipo -Ortografía

Contrato # 2

NOMBRE	Guetza			
CONTRATO DE ACTIVIDADES	<p>Lo que tengo que hacer</p> <ul style="list-style-type: none"> -Investigar qué es la poesía y sus características -Llevar el material -Participar en clase -Preguntar cuando no entiendo algo 	<p>Lo que logré</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hablarles a otros compañeros que no les hablaba -Estar en acuerdo con los demás 	<p>Lo que me resultó difícil hacer</p> <ul style="list-style-type: none"> -Responder qué es la poesía con mis propias palabras -No llevar el material para mi libro acordeón, sólo porque los demás no terminaron su tarea 	
CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LECTURA Y PRODUCCION DE ESCRITOS	<p>Lo que ya sabía</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hacer resúmenes - Hacer una invitación - Leer en voz alta 	<p>Lo que aprendí</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escribir poemas - Identificar diferentes textos 	<p>Cómo lo aprendí</p> <ul style="list-style-type: none"> -Con el poema de Sor Juana y haciendo mis poemas -Viendo los ejemplos y participando para saber qué tipo de texto es la poesía 	<p>Lo que debo reforzar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en equipo y evitar conflictos - Repasar mis apuntes

Contrato # 3

NOMBRE	Rafael			
CONTRATO DE ACTIVIDADES	Lo que tengo que hacer -Investigar la historia de la poesía en México -Hacer resúmenes -Llevar los materiales	Lo que logré -Trabajar en equipo - Que mis compañeros no se burlaran de mí porque me gusta la poesía - Ser más responsable	Lo que me resultó difícil hacer -Comprender el uso de los textos y todos los elementos del poema	
CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LECTURA Y PRODUCCION DE ESCRITOS	Lo que ya sabía -Buscar información en internet -Buscar significados en el diccionarios -Hacer resumen	Lo que aprendí -El texto informativo y literario	Cómo lo aprendí -Con un ejemplo de la noticia y el poema -Escribiendo poemas	Lo que debo reforzar -Trabajar en equipo -Ortografía - Letra

Josette Jolibert, insiste en la importancia de elegir una *Pedagogía por Proyectos*, la cual ofrece una serie de estrategias positivas para el aprendizaje de los niños:

- 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;
- Ayuda a los alumnos para que organicen su trabajo escolar, jerarquicen las tareas, las definan, tomen acuerdos, ejecuten, busquen información, etcétera.
- Permite a los alumnos tomar sus propias decisiones, y asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas;
- Permite a los alumnos realizar un trabajo cooperativo, favoreciendo las relaciones intergrupales e incrementando la socialización y la autoestima;
- Facilita la apertura de la escuela hacia la familia, el barrio, la comunidad, sobre la base de una red de comunicaciones y acciones (Jolibert, 1985: 38).

Así, la *Pedagogía por Proyectos*, se convierte en una alternativa pedagógica para erradicar las viejas prácticas tradicionales, permitiendo a los niños ser los protagonistas de los proyectos que surjan de las situaciones reales de su vida cotidiana, adquiriendo un verdadero significado para los alumnos, quienes proponen y planean las actividades, asumiendo la responsabilidad de tomar decisiones, de ocupar diversos roles, buscar soluciones a los problemas encontrados y evaluar sus aprendizajes, con base en lo que sabían antes del proyecto y después del mismo.

Con la *Pedagogía por Proyectos*, los niños tienen la posibilidad de intercambiar ideas, de vivenciar nuevas experiencias, de socializar el conocimiento e incluso, de elevar su autoestima al convivir más tiempo con sus compañeros de grupo y de otros grupos, y al ser parte esencial del proyecto.

REFLEXIONES FINALES

Este proyecto se realizó con el propósito de formar niños lectores y productores de textos que sobrepasen el contexto escolar. Para ello, fue necesario explorar los procesos sociohistóricos que se presentan y se construyen en la escuela; es decir, el lugar en donde se muestran diferentes problemas asociados a las prácticas de la cultura de lo escrito y el uso social de la palabra.

A lo largo del proyecto, exploré la realidad educativa en la que se encuentran inmersos los actores (docentes y alumnos), y particularmente dentro del aula, entendiendo ésta como un espacio donde confluyen y se enfrentan diferentes cosmovisiones.

El papel que juegan los alumnos y el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje es fundamental para lograr que la lectura y la escritura sean actividades placenteras y útiles para la vida diaria.

Para poder conocer los problemas en los que estaba inmerso el grupo de cuarto grado de la escuela primaria “Carlos García” fue necesario, en un primer momento, conocer la población con la que se iba a trabajar, así como su contexto social y las prácticas que llevaban a cabo en torno al lenguaje oral y escrito. Posteriormente, mediante la observación dentro del aula, pude detectar los conflictos entre los actores y las dificultades que se presentaron, ante las prácticas de lectura y la escritura de distintos textos.

El punto de partida de este proyecto fue de carácter exploratorio, por lo que consideré necesario indagar algunas constantes importantes en la forma de enseñanza pasada, para compararlas con las prácticas docentes actuales. La retrospectiva de mi trayectoria escolar me permitió comparar el contexto educativo de mi época con el contexto educativo actual, y observar que a pesar de que hoy en día

existen nuevas prioridades, los problemas en cuanto a la lectoescritura son los mismos, y las prácticas docentes se repiten.

Mi autobiografía integró la narrativa de los distintos episodios de mi vida que marcaron mi formación escolar, para continuar con la descripción de la práctica docente y las prácticas de los alumnos, que a través de sus voces, me permitieron capturar sus discursos.

Al estar en contacto con los niños, dentro del contexto escolar, mi experiencia en el aula dio aportes significativos a mi autobiografía; el principal aporte fue revivir escenas de mi vida escolar en cada una de las experiencias de los alumnos, al demostrar su entusiasmo por aprender, a la vez que era frenado por la frustración de no entender algo, de ser castigados, de tener otros problemas en casa y no concentrarse al cien por ciento. Posteriormente, la contribución que hace el desempeño de la maestra en cada una de sus prácticas, lo que me permite acceder a un mundo un tanto inexplorado; es decir, su experiencia pedagógica dentro del aula dando paso a una serie de acciones, discursos y comportamientos que tienen cabida en cada una de sus prácticas docentes, esto permite incorporar mi experiencia con los actores protagónicos y simultáneamente me concede intervenir de la misma manera, como figura principal del proyecto, al transformar mi autobiografía en una vía para comprender la realidad educativa en Educación Básica.

El papel que jugué como parte del proyecto fue de guía y apoyo monitoreando a los alumnos en todas las actividades. También, al igual que ellos, tuve la oportunidad de vivir una nueva experiencia que disfruté con emoción, con un poco de temor al fracaso y con mucha alegría, cada vez que los niños me pedían contarles nuevas historias, jugar con ellos e incluso tomarnos un par de fotos convirtiéndome en una más de sus amigos.

Los niños fueron los protagonistas, ellos interrogaron, exploraron, indagaron y examinaron los diferentes textos, y desarrollaron las diversas actividades, supieron organizarse para trabajar en equipo, aprendieron a escucharse y a apoyarse unos a otros respetando sus gustos diferentes y sus opiniones. También demostraron sentido de responsabilidad, pues en los momentos en los que falló su compromiso, no dudaron en retomarlo.

Por su parte, la maestra a cargo del grupo tuvo poca participación durante el proyecto. Su apoyo se vio reducido, yo supongo que esto sucedió por la sobrecarga de trabajo que tenía, por la monotonía de sus clases y por su visión mecanicista de la lectoescritura.

Al inicio del proyecto, su falta de apoyo me hizo sentir desconfiada y poco segura para manejar al grupo, pero conforme avanzaron las sesiones, fui adquiriendo la soltura necesaria para acercarme a los alumnos y hacerles saber que era una integrante más.

Desarrollé con ellos algunas actividades dinámicas que favorecieron la creación y recreación para la apropiación de la lectura y la escritura.

Pude establecer un ambiente agradable antes de iniciar una clase, por lo que el aprendizaje ya no dependió de las órdenes de la maestra, ellos tenían mayor libertad de expresión lo que permitió la estimulación de su creatividad e imaginación aumentando su intervención en el proyecto. Los chicos exponían sus ideas, argumentaban sus respuestas y discutían respecto a la opinión de otros.

Cuando llegó el momento de comenzar a trabajar mediante la *Pedagogía por Proyectos*, los niños se mostraron un tanto sorprendidos por la forma de trabajo que realizamos, en contraposición a la acostumbrada; es decir, a esperar que la maestra diera las indicaciones para leer determinado texto o realizar algún ejercicio; sin embargo, a pesar de su desconcierto inicial, al final ellos aceptaron entusiasmados.

Con lo anterior puedo concluir, que al ser tomados en cuenta, los alumnos entran en un proceso de significación que se intensifica al establecer qué tipo de actividades desean realizar, lo que les motiva a interesarse y a tener una activa participación, por lo que sus procesos de enseñanza-aprendizaje están unidos bajo un afectivo compartido y un compromiso común. En conjunto toman decisiones y de la misma forma llegan a acuerdos. El trabajo colaborativo ayudó a entender la forma en que se vinculan con sus iguales.

En cuanto a la comprensión de la lectura y la escritura, ésta dependió del sentido que le otorgaron a las lecturas y al uso que tuvo la misma, en situaciones reales de vida cotidiana a las que estuvieron expuestos.

La *Pedagogía por Proyectos* ofrece una alternativa para abordar los problemas educativos actuales y está respaldada por la experiencia de investigación en el campo escolar. Además, la *Pedagogía por Proyectos* brinda la oportunidad de trabajar con proyectos futuros, como ejemplo claro, está el trabajo realizado en esta propuesta de innovación docente, la cual podría extenderse en ciertos puntos del desarrollo de la intervención pedagógica, al trabajar con libros de literatura infantil y de poesía para niños.

La experiencia docente permite replantear el escenario educativo con el fin de lograr la implantación de una nueva propuesta que favorezca la autonomía y la reflexión crítica del quehacer docente. Es importante pensar los contenidos de los programas, las estrategias didácticas, la práctica docente, el rol social de los alumnos, y la concepción de la lectura y la escritura, desde un horizonte distinto.

Así, la *Pedagogía por Proyectos* abrirá paso a una nueva cultura de trabajo en las instituciones educativas de nivel básico, en la que el papel del alumno y el maestro sean recíprocos.

Como reflexión final puedo decir que la importancia del docente, como figura clave para promover y apoyar cambios educativos de distinto tipo en las escuelas, y

la relevancia de su quehacer para erradicar las viejas prácticas tradicionales, es de vital importancia, pues es él quien encamina la realización de nuevos proyectos. Sus discursos, vivencias y sus transformaciones contribuyen a la formación de auténticos lectores y productores de textos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BOLÍVAR, ANTONIO *et. al.* (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

CASSANY, DANIEL. *et. al.* (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CRUZ, SOR JUANA INÉS DE LA. (1975). *Obras completas*. México: Porrúa.

FERRERO, EMILIA. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.

FONS ESTEVE, MONTSERRAT. (1999). *Leer y aprender para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Graó.

FREIRE, PAULO. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.

—. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. México: Paidós.

GARRIDO, FELIPE. (2004). "Leer en voz alta". En: *Para leerte mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta, pp. 67-79.

—. (2003). *Cómo leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer*. México: Ángeles.

JOLIBERT, JOSETTE. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Argentina: Manantial.

—. (2003). *Interrogar y producir textos vivencias en el aula*. Chile: Lom.

KALMAN, JUDITH. (2001). "¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas". En: *Tres ensayos sobre la*

enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social. México: DIE-CINVESTAV, pp.1-8.

LERNER, DELIA. (2001). "Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario". En: *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP-FCE, pp. 25-37.

NERVO, AMADO. (1956). *Antología poética*. México: Zig-zag.

PAZ PAREDES, MARGARITA. (1979). *Señales*. México: Oásis.

PULIDO, ROBERTO. *et. al.* (2010). *Rostros de la lectura. Historias entre maestros*. México: Axolotl.

SUÁREZ, DANIEL. (2006). "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar al mundo y las experiencias escolares". En: *Entre maestros*, vol. II, no. 36. México: UPN.

—. (2007). "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación acción entre docentes". En: Conceicao Passeggi, María e Batista Da Silva, Vivian. *Invencoes de vidas, comprensao de itinerarios e alternativas de formacao*. Sao Paulo, Brasil: Cultura Académica, pp.181-204.