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

CAMPO: LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN BÁSICA

“LA LECTURA Y LA ESCRITURA DESDE LA PEDAGOGIA POR
PROYECTOS, UNA ALTERNATIVA CON ALUMNOS DEL COLEGIO
CALMECAC”

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE
(PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA)

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

YESICA VANESA URIBE MATA

ASESORA:

MTRO. ROBERTO ISIDRO PULIDO OCHOA

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2016.

AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Gracias infinitas por darme la fortaleza para culminar esta etapa a pesar de las dificultades.

A mi madre:

Quien a pesar de no estar físicamente durante mi formación profesional, fue quien más me apoyo y enseñó a creer en mis capacidades a lo largo de los años que tuve la dicha de compartir a su lado.

A mi padre:

Por tu educación y apoyo a lo largo de la vida, pero sobre todo por tu exigencia que conlleva a la determinación de mis decisiones y la fortaleza para seguir adelante.

A mi esposo:

Carlos Velazco gracias por tu apoyo incondicional y por caminar conmigo hombro a hombro en los momentos más difíciles. Tu apoyo fue fundamental.

A mis hijas:

Ivanna: Eres inspiración, fuerza y apoyo en mi vida gracias por tus sacrificios.

Zuria y Constanza: Son al lado de su hermana la gran inspiración de mi vida.

A mi asesor:

Maestro Roberto Pulido gracias por su paciencia, apoyo y dedicación en la revisión y asesoría de este proyecto.

Yesica Vanesa Uribe Mata

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1. Experiencias de mi vida: Entre la escuela y los libros	4
A. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas	4
B. Autobiografía lectora	5
1. Mi historia comienza	6
2. El librero nuevo	6
3. Un comienzo agradable, el primer paso hacia la lectura	8
4. Las vacaciones en el pueblo	11
5. La temida maestra Elsa	13
6. Mis primeras investigaciones	15
7. La secundaria, un recuerdo lejos de los libros	16
8. De nuevas experiencias nace el gusto por leer	17
C. Análisis comparativo de mi historia lectora	20
Capítulo 2. Diseñando proyectos, una nueva alternativa pedagógica	28
A. Contexto escolar	28
1. Una pequeña comunidad en Ecatepec	28
2. Un municipio inseguro	29
3. Estadísticas educativas e infraestructura para apoyarla	30
4. Servicios públicos en nuestro municipio	31
5. Un vistazo al Colegio Calmécac	32
6. La escuela y sus “instalaciones”	33

7. Los salones de clase	34
8. El salón de segundo grado	35
9. Actividades de lectura en el colegio	37
10. Mapa curricular para primero y segundo de primaria	40
11. Libros y materiales utilizados	41
12. Maestra de segundo grado	42
13. El grupo de segundo grado	42
B. Propuesta de intervención pedagógica	46
1. Referentes teóricos	48
a. Enfoque constructivista del aprendizaje	48
b. Enfoque textual del lenguaje	49
c. La pedagogía por proyectos	51
d. La metacognición	51
e. La evaluación y la autoevaluación	52
C. ¿Qué es aprender a leer y escribir en la escuela?	53
D. Dinámica general de un proyecto colectivo	54
1. Organización de un proyecto	55
a. FASE 1. Planificación de un proyecto	55
b. FASE 2. Realización grupal de las tareas	55
c. FASE 3. Culminación del proyecto	56
d. FASE 4. Evaluación del proyecto mismo (con los alumnos)	56
e. FASE 5. Evaluación (con los alumnos) y sistematización de los aprendizajes realizados durante el proyecto	57

Capítulo 3. La Pedagogía por Proyectos en el Colegio Calmécac	58
A. La necesidad de optar por una nueva pedagogía	58
1. Primer proyecto: La pijamada	61
a. FASE 1. Planificación del proyecto	64
i. Comenzamos con la pregunta	64
ii. Un buen consenso	67
b. FASE 2. Realización de tareas	68
i. ¡A jugar! Nos ayudan los instructivos	70
ii. ¡A cantar! Escribe tu canción favorita	72
iii. Con ayuda de mis familiares escribo: Una receta de cocina	73
c. FASE 3. Culminación del proyecto: formas de socialización	74
d. FASE 4. Evaluación del proyecto: resoluciones	76
e. FASE 5. Evaluación y sistematización de los aprendizajes realizados durante el proyecto	79
2. Segundo proyecto basado en la pedagogía por proyectos	81
a. La maestra de primer grado	82
b. Los alumnos de primer grado	82
c. FASE 1. Planificación de un proyecto	85
i. Comenzamos con una lectura de su agrado	85
ii. Continuamos con la pregunta	86
iii. Planeando actividades	87
iv. El contrato individual	89
d. FASE 2: Realización de actividades	92
i. Leyendo reflexiones	92

ii. Un cuento acerca de la paz	95
e. FASE 3. Culminación del proyecto: Formas de socialización	99
f. FASE 4. Evaluación del proyecto: Resoluciones	102
g. FASE 5. Evaluación de los aprendizajes realizados durante el proyecto	102
i. Comenzamos a reflexionar sobre los aprendizajes	104
Reflexiones finales	107
Bibliografía	111

INTRODUCCIÓN

La educación en México, en la actualidad, enfrenta grandes desafíos, pues son pocos los avances que se han logrado en la enseñanza de la lectura y la escritura. Las prácticas tradicionales que de ella se derivan han traído consigo deficiencias notables en la adquisición de estos aprendizajes.

El proyecto que presento: “La lectura y escritura desde la pedagogía por proyectos, una experiencia con alumnos del Colegio Calmécac”, es parte del trabajo de investigación e intervención que se ha desarrollado desde el campo de la “Lectura y escritura en educación básica”.

La importancia de este proyecto es la vinculación entre la teoría y la práctica en un escenario como la escuela de educación primaria, en las condiciones que actualmente vive frente a la Reforma Educativa vigente, la que ha suscitado una serie de conflictos y controversias.

La escuela es un escenario fundamental para observar la importancia del papel de la Pedagogía en México y la forma en que la Universidad Pedagógica Nacional se involucra en el desarrollo de su transformación.

Mi trabajo como docente en el Colegio Calmécac me permitió elaborar un diagnóstico basado en la identificación de las problemáticas de los alumnos con la lectura y la escritura, mismas que limitaban sus avances académicos al no permitirles la fluidez necesaria al enfrentarse a los textos y en consecuencia la comprensión integral de los mismos, así como la capacidad de expresar con palabras sus pensamientos, emociones y sentimientos de un forma coherente y clara.

La propuesta de intervención pedagógica que a continuación presento, incluye la elaboración de un diagnóstico y la puesta en práctica de una preparación teórica en un grupo de segundo grado de primaria. Esta propuesta se basa en una estrategia de formación que permite a los estudiantes leer y escribir de manera significativa.

El proyecto adquiere justificación conceptual y teórica en la pedagogía por proyectos, que surgió como resultado de una investigación-acción entre los años de 1992 y 1997, cuando un grupo de profesores interesados en el progreso de la enseñanza, encabezados por Josette Jolibert y Jeanette Jacob, innovaron con la práctica de esta propuesta, teniendo como propósito principal promover la producción de textos auténticos en situaciones reales, para formar niños capaces de comprender y producir distintos tipos de textos. La pedagogía por proyectos favorece la educación en nivel básico, ya que constituye una estrategia en eficiencia y eficacia de aprendizajes de la persona, involucrando tanto a maestros como alumnos.

Desde la pedagogía por proyectos se pueden desarrollar los contenidos que la Secretaria de Educación Pública demanda en los planes y programas de estudio de segundo grado de primaria.

Apoyándome en esta propuesta, pretendo desarrollar parte del currículo a través de las sugerencias de los alumnos, en cuanto a sus intereses, gustos, expectativas, interrogantes, etc, para que la actividades que se realicen dentro del salón de clases adquieran significado para ellos.

Existen razones humanistas evidentes para implementar una pedagogía por proyectos en las aulas y en los establecimientos escolares: desarrollar personalidades que tengan a la vez el sentido de la iniciativa y de la responsabilidad, pero también de tolerancia y de solidaridad. La pedagogía por proyectos implica de manera vital un cambio de estatus de los niños en la escuela a partir de una profunda revisión de las interrelaciones entre adultos y niños (y entre docentes y padres) (Jolibert, 2011, p. 28).

Esta alternativa pedagógica busca el éxito de sus objetivos trabajando de manera colectiva, involucrando alumnos y docentes de forma colaborativa, al mismo tiempo que refuerza la autonomía del estudiante, vinculando la vida cotidiana y los intereses de los niños con la vida académica. Esta estrategia de formación pretende movilizar los saberes y competencias de los alumnos, así como la construcción de personalidades solidarias, cooperativas y responsables.

El proyecto que expongo a continuación está integrado por tres capítulos, reflexiones finales y una lista de la bibliografía utilizada para los fines de este trabajo. El

sistema de citación dentro del cuerpo del texto y las referencias está basados en las normas APA-2016.

En el primer capítulo incluyo un relato autobiográfico con mi historia personal a lo largo de la vida escolar, haciendo énfasis en mis aprendizajes con la lectura y la escritura. Este relato es seguido de un análisis comparativo de estas vivencias dentro del contexto educativo en México en las décadas de 1980 y 1990.

El segundo capítulo está conformado por una breve descripción del entorno social en donde se encuentra ubicada la primaria donde realicé el trabajo de intervención, así como las condiciones propias de la escuela y los problemas a los que se enfrentan los niños diariamente. Posteriormente presento la propuesta de intervención didáctica, la dinámica general del proyecto y los referentes teóricos en los que se fundamenta.

El tercer capítulo es una narrativa de los proyectos llevados al aula desde la pedagogía por proyectos. Desde la metodología de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, hago un relato de las experiencias vividas en el aula en la realización de estos proyectos y de la producción de distintos textos y formas de lecturas llevadas a cabo durante este periodo, presentando fotografías y voces de los alumnos en la realización de dichas actividades.

Finalmente hago una reflexión sobre los logros obtenidos por los alumnos en la experiencia pedagógica y el significado que me representó trabajar desde una pedagogía por proyectos.

CAPÍTULO 1. EXPERIENCIAS DE MI VIDA: ENTRE LA ESCUELA Y LOS LIBROS

El presente capítulo está integrado por tres elementos, comienza con la justificación teórica de la importancia de elaborar una documentación narrativa de experiencias pedagógicas, seguida de mi historia lectora construida a partir de relatos que evidencian los momentos más significativos en mi infancia y adolescencia, así como los roles de maestros y familiares a lo largo de este proceso. Finalmente presento un análisis de mi historia lectora.

A. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas

La documentación narrativa es una modalidad que pretende reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas, acerca de sus propias prácticas educativas.

Se centra en la elaboración de relatos de experiencia docente basados en el repaso, cuestionamiento e interpretación de sus prácticas pedagógicas. Se trata de indagar en la memoria de la práctica escolar y reflexionar sobre el quehacer docente llevado a la práctica.

Interpelados como productores de saber pedagógico y como autores de documentos narrativos que tienden a recrear el lenguaje de la pedagogía, son los propios docentes narradores quienes colaboran a reconstruir los saberes, palabras, imágenes y experiencias pedagógicas vividas, mediante diversas estrategias de escritura y re-escritura. Estas prácticas de indagación narrativa y sus resultados pretenden documentar aspectos “no documentados” de la experiencia escolar, con el objeto de activar la memoria pedagógica de la escuela, recrear imágenes e interpretaciones del mundo escolar (Suárez, 2011, pp. 18-19).

En la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, los docentes son autores narradores de su propia historia. Estas narraciones contienen descripciones e interpretaciones de los acontecimientos vividos en el contexto de su labor en forma de testimonios autobiográficos. La documentación narrativa logra indagar en la práctica pedagógica, al respecto Daniel Suárez comenta:

Y cuando logran posicionarse como “arqueólogos” o “antropólogos” de su propia práctica pedagógica, cuando consiguen distanciarse de ella para tornarla objeto de pensamiento y pueden documentar algunos de sus aspectos y dimensiones “no documentados”, se dan cuenta de lo que saben y de lo que no conocen o no pueden nombrar. Ponen en tensión su sabiduría práctica, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la

comunican, la critican. Por eso, en el movimiento de “dar a leer” sus relatos pedagógicos, los docentes narradores entregan sus propias lecturas acerca de *lo que pasó* en la escuela y *lo que les pasó* como docentes, educadores, pedagogos. Dan a conocer parte de sus vidas profesionales, de sus mundos escolares y pedagógicos, de su sabiduría. Al disponer públicamente sus relatos escritos de experiencias, los docentes narradores colaboran a reconstruir la memoria pedagógica de la escuela o de ciertas prácticas educativas en una cierta geografía y en un determinado momento histórico (2006, p. 78).

B. Autobiografía lectora

*La escritura de relatos de experiencia
resulta ser proceso de formación de sí mismo*

McEwans, 1998

Antes de comenzar a narrar mi historia, me gustaría presentar algunos fragmentos del texto de Carlos Lomas *Érase una vez la escuela*, que me ayudaron en este quehacer, para en la reconstrucción de mi propia historia lectora.

Sin memoria no hay nada porque sin memoria no somos nadie ni es posible imaginar nada. Lo que somos y lo que imaginamos está tejido con los hilos del recuerdo y de lo vivido. Y nada es, ni siquiera en el paisaje literario de la ficción más irreal, si no ha sido antes en el paisaje sentimental de la memoria de quien escribe y quizá también de quien lee.

[...] Y en esa búsqueda del tiempo perdido cuando en las voces de la literatura se oyen los ecos de la memoria escolar dibujando el paisaje de una infancia y de una adolescencia en la aulas en las que se mezclan la añoranza y el ajuste de cuentas, los amores difíciles y las amistades peligrosas, el orden y el caos, la sorpresa y las monotonías, los aprobados y los suspensos, el placer y el deber, las sonrisas y las lágrimas, los premios y los castigos, las alegrías y las tristezas...

[...] La escuela es un tiempo y un lugar donde no sólo se enseñan y aprenden algunas cosas y se dejan de enseñar y se olvidan otras. Es también un tiempo y un lugar en el que ocurren cosas divertidas y también tristes; donde unos y otros estudian las lecciones, escriben en los cuadernos, juegan en el patio y conversan felices horas del recreo (2007, pp. 11-13).

1. Mi historia comienza

Nací en una familia de tres hijos y fui la segunda. Mi padre siempre trabajó en hospitales pues su profesión era técnico en histopatología. Mi madre, cuando yo tenía siete años, también comenzó a trabajar como secretaria en el departamento de genética de uno de los hospitales donde mi padre trabajaba. Fui la única niña y muy consentida por mi papá hasta que llegó el menor de mis hermanos, aunque la esencia de mi padre siempre fue la de un ser muy cariñoso y apapachador con sus hijos.

Recuerdo, de niña, compartir con mis hermanos muchos juegos divertidos como tira muñecos, juegos de mesa, gallina ciega, escondidillas, tarritos, incluso los juegos de carros y muñecos en paracaídas, entre muchos otros que a ellos les gustaban. Mi hermano mayor era un chico al que le encantaba andar en la calle con bicicleta, patines, patineta, avalancha, etcétera; él me enseñó a disfrutar de aquellos juegos-deportes como les llamaba, aunque la verdad nunca fui muy hábil, por lo que mis favoritos eran la bicicleta y los patines. Estos últimos fueron todo un reto para mí, pues me costó mucho superar el miedo de caerme y fue hasta la secundaria, que con ayuda de mi madre, dominé los patines en línea y ya después, hasta me iba a patinar sobre hielo con mis amigos.

Afortunadamente mi infancia la viví en un vecindario que tenía muchos niños y entre ellos tuve una amiga entrañable. Teníamos la misma edad y disfrutábamos jugar a las muñecas y compartir muchas vivencias, su nombre era Denisse.

Mis hermanos siempre fueron mucho más sociables que yo, en eso se parecían a mi tía Maru, la hermana más grande de mi mamá y a mi abuelo Mata. Aunque yo no era introvertida, era mucho más reservada que mis hermanos y en eso me identificaba con mis padres. Ambos tenían amistades en su trabajo y en casa, pero no eran tan platicadores ni convivían con todo el vecindario.

2. El librero nuevo

Cuando nací vivía junto a la casa de mis abuelos paternos y a la edad de cuatro o cinco años nos mudamos a otro vecindario ubicado en la lateral del periférico, frente a las vías del tren,

en la Delegación Álvaro Obregón, donde conocí a mi amiga Denisse y a otros muchos niños.

Vivíamos en un pequeño departamento y mi tía Maru era nuestra vecina. Recuerdo que en ese entonces aún no iba a preescolar, no sabía leer ni escribir, pero me relacionaba con los libros diversos que tenía mi mamá en un librero nuevo. A ella le gustaban las historietas como *Memín Pinguin* y *Archie y sus amigos*, por lo que en pocas ocasiones la veía hojear los libros de ese librero. Mi padre, en cambio, siempre estaba acompañado de una revista científica y del periódico o incluso, libros de historia. En casa también había enciclopedias y muchos otros textos; entre ellos, recuerdo uno en especial que trataba sobre la maternidad. Ese libro me encantaba, me gustaba hojearlo e incluso lo rayé, lo que me costó una llamada de atención muy fuerte por parte de mi madre, quien me explicó que los libros no se rayaban, que no eran cuadernos y su utilidad era exclusivamente leerlos. En ese momento, mi relación con la palabra escrita se limitaba a hojear los libros, hasta la llegada de la noticia de que pronto iría a la escuela; recuerdo que cuando me lo dijeron fue tanta la emoción que no pude dormir. Mi cama era la de arriba en una litera y aquella noche de insomnio me pegué a la pared y estuve durante un buen rato haciendo garabatos con la uña incrustada en el yeso intentando escribir. Aunque al día siguiente la pared estaba notablemente maltratada y se veían los símbolos que había marcado, sorprendentemente no me regañaron.

Entré a preescolar en el año de 1986. Mi primer ciclo escolar estuvo lleno de actividades, cantos y juegos. De los recuerdos más vivos que tengo de esa época, está el de un pequeño niño, bastante robusto, que a la hora del recreo esperaba, afuera de los baños de niñas, a que saliéramos algunas de nosotras que supongo le caíamos mal, para empujarnos. En una de esas ocasiones me aventó tan fuerte que me caí de sentón y me dolió mucho, después de esa ocasión prefería no entrar al baño.

En los recreos me encantaba subirme a un juego de ruedas metálico parecido a un pasamanos de color naranja y textura rugosa lograda a base de múltiples capas de pinturas que al estar a la intemperie se iban descarapelando al grado de parecer costras que me lastimaban las manos cuando me colgaba.

En el jardín de niños Rubén Darío Fernández, nombre de mi preescolar, hacían torneos deportivos y fui porrista junto a mis pequeñas compañeras, aún tengo una foto que ilustra aquel momento, con el uniforme de falda amarilla con blanco y pompones hechos de rafia que mi madre cosió para mí. Sólo fue un año el que cursé en el jardín de niños, ya que estaba a punto de cumplir seis años cuando empezó el siguiente ciclo escolar, edad suficiente para poder iniciar la primaria. El ciclo comenzaba en septiembre y yo cumplía años en octubre y como mi tío Armando, esposo de mi tía Maru, conocía al director de una escuela primaria, nos ayudó a que ingresara sin tener aún los seis años.

3. Un comienzo agradable, el primer paso hacia la lectura

Aún me cuesta trabajo entender cómo fue que aprendí a leer; más bien, no comprendo cómo fue que mi maestra de primer grado de primaria me enseñó a leer e incluso no sé si el problema fue que entré a la escuela a destiempo. Me ha ayudado mucho preguntarme cómo eran las cosas antes de que aprendiera, pues recuerdo que de pronto un día, estando sentada en una banca de metal fría y pintada con pintura de aceite de color gris, seguía la lectura de un libro que se ilustraba con fotos en donde había niños. La niña que aparecía en la imagen se llamaba Lupita y realmente no comprendo si es que entendía lo que decían esas palabras o las imágenes fueron las que me ayudaron a comprender lo que ahí decía.

Yo era una niña tímida y no me atreví a leer cuando la maestra pidió que levantara la mano quien sabía hacerlo. Yo no lo sabía, pero extrañamente entendía perfectamente lo que la maestra decía en voz alta. De pronto, una compañera de cabello castaño claro y hermoso, alzó la mano y la maestra le cedió su turno para que continuara la lectura. Recuerdo que fue un poema aunque no sé cuál. La niña leyó perfectamente y yo no pude relacionar los dibujos que aparecían con la lectura, aunque veía muchos colores y tonalidades rosas, rojas y naranjas. Todos nos quedamos anonadados con lo bien que aquella compañera leía. Enseguida la maestra nos indicó que esperáramos mirando los libros y tranquilos, pues ella tenía que salir un momento. Salió y regresó con el director y otro maestro. Nos indicó que volviéramos a la lectura en voz alta y le pidió a la compañera, cuyo nombre no recuerdo, porque no convivimos ni un día entero de clases, que volviera a leer ella sola. La niña lo hizo nuevamente y era sorprendente su seguridad, yo no hacía más

que admirarla. El director llamó a otro maestro y le aplicaron un tipo de prueba especial y un rato después, la maestra le indicó que recogiera su mochila y sus cosas, y se la llevaron a otro salón.

Todos estábamos curiosos de saber por qué se habían llevado a aquella niña que tan bien leía. Nuestras caritas estaban llenas de asombro y se escuchaban cuchicheos entre mis compañeros. La maestra pudo notarlo y enseguida nos dijo que su aprendizaje era muy avanzado, superior al nuestro y que seguramente se habían equivocado, pues ella debería ir en segundo grado. Fue tan bueno para mí que aquella maestra nos diera una razón, eso me dio confianza y desde aquel día mi experiencia en la primaria mejoró. Ella era mi querida maestra, Adriana.

No recuerdo que me hayan enseñado las sílabas antes que las lecturas completas. Nuestro salón tenía pegadas letras sobre las paredes y sílabas que en algunas ocasiones la maestra nos hacía repasar diciendo algo así: “Ma para comenzar escribir mamá, manzana, maestra”. Me encantaba aquella lectura guiada por ella y aún no sé en qué momento supe lo que decían aquellos textos, aquellos fragmentos y aquellas palabras. El suscitar de ese ciclo escolar me evoca sólo bellos recuerdos, en el que aprender fue una experiencia muy grata.

Todos los libros los consideraba valiosos, pero me gustaba el texto recortable en especial. Disfrutaba de todo lo que acontecía en mi vida escolar tanto como en mi vida familiar que era estable y ordenada, en el sentido de que tenía un horario y una rutina que me agradaban y me proporcionaban seguridad. Mi madre me llevaba diariamente a clases y a la salida pasaba por mí. Siempre me daba el desayuno y me ponía un refrigerio para el descanso, llevaba sándwiches o tortas, fruta y algún antojito que pasábamos a comprar en la tiendita que estaba de camino a la escuela. Ese recorrido a la escuela me agradaba, caminábamos tres cuadras antes de llegar a Canario, la calle en que comenzaba una subida pronunciada, en la que algunas ocasiones veía a mi tía agitarse, y que mi madre y yo la hacíamos contentas. Al llegar al final de aquella subida estaba la tiendita en donde comprábamos la golosina que se me antojara para comer a la hora del recreo. Andábamos dos cuadras más y pasábamos frente a la casa de mis abuelos paternos y ni siquiera me daban ganas de pasar a verlos, a pesar de disfrutar mucho mis estancias con ellos, porque lo

que yo quería siempre era llegar a mi escuelita. Luego de la gran avenida Camino real, que era difícil de atravesar y mi madre me tomaba fuerte de la mano, cuando el semáforo se ponía en verde, caminábamos una cuadra más y al cruzarla ahí estaba, esperándome, mi escuela primaria “Cirilo Celis Pastrana”. Qué bellos recuerdos tengo de aquellos años, en específico de primero y segundo grado.

El peinado por las mañanas no es un buen recuerdo, las trenzas tan variadas y bonitas que me hacía mi madre, me provocaban más de tres fuertes jalones o un cepillazo si me quejaba mucho. Pero valía la pena el martirio, mi maestra siempre me decía que mi mamá me peinaba muy bonito y ese simple comentario, me hacía sentir que se interesaba por mí y que mi mamá me cuidaba bien. En el transitar de mí día a día en el aula de primer grado, recuerdo en especial mi libro de Español y sus lecturas que tanto me gustaba y con las que aprendí a leer. Por las tardes, me encantaba enseñar a mi madre la lectura que había visto en la escuela.

Con la misma maestra cursé el segundo grado de primaria, pero el salón era distinto, en ese grado teníamos un lugar en salones provisionales que no estaban en el edificio principal sino en un rincón del patio y eran de lámina, por lo que los cambios de temperatura eran intensos y pasábamos del fuerte calor al frío extremo en la época invernal; sin embargo, no menguó mi entusiasmo por tomar clases y aprender cada día con mi maestra.

En ese entonces mi libro favorito era el de Español y sus lecturas, en especial una titulada “Muñeca vestida de azul”, que era una canción que mi madre siempre me cantaba y que también se encontraba en el libro. También recuerdo de ese libro “La cigüeña y el zorro” y “Medusa”; ésta última me impactaba y me hacía sentir temor por la imagen que ilustraba la lectura. En segundo grado conviví con todos mis compañeros e hice algunas amistades, no olvido que los recreos la pasábamos jugando resorte o avioncito.

Por las tardes, en mi casa, con Denisse jugábamos a la “Agencia de viajes”. Esta diversión me acercaba a los textos, pues para poder jugarlo sacaba un diccionario muy grande que había en mi casa y que tenía ilustraciones de todas las banderas del mundo y ahí buscábamos las de cada país. También utilizábamos unas fichas descriptivas que mis padres

tenían en el librero y que ilustraba con fotos paisajes, sitios turísticos y daban información adicional como datos geográficos de diversos países.

A finales del segundo grado mi mamá me dejó de llevar a la escuela, me dejó de peinar y se terminaron los caminos por las mañanas tomadas de la mano. No hubo ricos desayunos, ni pasadas a la tienda a escoger mi golosina. Tristemente para mí, ella se tuvo que ir a trabajar. Supongo que los gastos se incrementaron en la familia y los dos empleos de mi padre no eran suficientes para cubrirlos. Ahora, mi madre salía rumbo a su trabajo antes de que yo despertara. De ahí en adelante mi tía Maru se encargó de levantarme, peinarme rápidamente de coleta o una diadema y llevarme a la escuela. Mi tía se hacía cargo, además de mí, de tres hijos más grandes y mi pequeño hermano Chino, que aunque se llamaba Sergio, le decíamos así por su rizado y envidiable cabello. Él resultaba ser un niño encantador que a todos caía bien y que se adaptaba mucho más fácilmente a mi tía y toda su familia que yo. Nunca me gustó desayunar aquel licuado bomba que tenía como ingredientes leche, plátano, huevo y chocolate que preparaba mi tía; años más tarde, cuando mi hermano también entró a la escuela primaria, era un martirio el camino hacia ella, ya que si no siempre, sí muy seguido, vomitaba el licuado y me salpicaba los zapatos, lo que era realmente incómodo. Me costó mucho trabajo adaptarme a mi nueva vida pues extrañaba mucho a mi madre y nuestros recorridos juntas hacia la escuela.

4. Las vacaciones en el pueblo

Al llegar las vacaciones también cambiaron las cosas y éstas fueron mejores, porque nos llevaron de vacaciones con mis abuelos maternos al pueblo donde vivían y el que tanto disfrutaba, Santiago Tilapa. Mis abuelos eran Papá Mata, sí, así le llamamos siempre, Papá Mata, utilizando su apellido, nunca supe por qué, tal vez así lo había él pedido. Su figura siempre me impuso, lo veía muy alto aunque realmente no lo era tanto y con pies enormes. Y mi abuela, Mamá Grande, que era muy complaciente con nosotros.

Eran muy bellos los amaneceres en Santiago Tilapa. De verdad que amanecía temprano y no porque el sol llegara a iluminar rápidamente la mañana, sino porque mis abuelos eran personas de campo acostumbradas a comenzar la jornada de trabajo a las cuatro de la mañana, y aunque mi abuela no iba a trabajar con mi abuelo a las milpas,

cuando mi hermano pequeño y yo estábamos allí de vacaciones, ella también despertaba a cocinarle el desayuno al abuelo Mata, antes de que él se fuera al campo, y ya no volvía a la cama. Yo sin falta, a las siete, ya estaba de pie y directamente me escabullía a la cocina, en la que no se sentía el frío invernal, que a pesar de ser verano siempre caracterizaba los amaneceres en aquel pueblito muy cercano a Toluca, capital del Estado de México. Mi hermano tardaba más en despertar y cuando lo hacía, yo ya tenía rato sentada en el desayunador esperando un calentito y delicioso atole. Todas las mañanas Mamá Grande traía leche recién ordeñada y nos preparaba diversos platillos. Los desayunos y el pan que saboreaba en su casa eran realmente deliciosos. Al terminar el almuerzo podía ver televisión y ayudarle a mi abuelita a lavar trastos o acompañarla a regar sus plantas y más tarde llevarle el almuerzo al abuelo a las milpas. Ellos sembraban maíz en un cerro, ahí tenían un terreno al que le llamaban La barranca, éste era grande, aunque nunca supe bien su tamaño, pues no tenía bardas ni alambrado que lo separara de otros. Yo podía jugar en donde se me ocurriera, subirme a un enorme árbol de capulines y comer unos cuantos de sus frutos, mientras disfrutaba del bello paisaje, contemplaba el cielo, las nubes y sus formas. Pronto volvía, junto con mi abuela, de regreso a su casa para visitar a los primos de mi mamá, quienes vivían en las casas vecinas y tenían hijos, niños que eran mis primos y con los que jugaba todas las tardes durante mi estancia vacacional en el pueblo.

Qué buenas evocaciones tengo de aquellos juegos, no recuerdo unos más divertidos, a pesar de que siempre tuve la fortuna de tener buenos compañeros de infancia en cualquier lugar donde estuviera. Los juegos en el pueblo eran únicos, por el contexto donde sucedían, y hubiera sido imposible jugarlos en otros lados. Mi preferido era atrapar chinenes, insectos que vivían en las mazorcas y que recolectaba en un frasco, el que más juntara ganaba el juego y aunque al parecer no tenía mucho chiste, sí que lo disfruté. Otra memorable diversión eran los pastelillos de lodo que muy fácilmente hacíamos por la cantidad de tierra que había en aquellos campos, terrenos y lugares tan distintos a la ciudad donde vivía. Aquellos momentos, vivencias y olores a tierra mojada y hierba fresca, hacían de mis vacaciones muchos días de gozo. Ese primer periodo vacacional en casa de mis abuelos, me hizo aceptar un poco el no estar con mi mamá todo el tiempo, pero al regresar a la escuela, a cursar el tercer grado, mi vida comenzó a dar un giro, pues cambiaron mis notas que durante primero y segundo grado habían sido siempre muy buenas.

5. La temida maestra Elsa

Comenzó el ciclo y llegó la temida maestra Elsa, la profesora asignada a mi grupo, de quien sabíamos, era muy estricta. Aquella maestra de ojos saltones, boca grande siempre pintada de rojo y ceño fruncido, sería ahora mi nueva profesora. El cambio no fue sencillo, acostumbrada al trato amable y dulce de la maestra Adriana, ahora, a diferencia, las lecturas eran difíciles. La maestra leía en pocas ocasiones y la mayoría de las veces lo hacíamos nosotros por turnos, ella elegía quien continuaba y cuándo se detenía, al terminar la lectura teníamos que llenar cuestionarios y nunca la comentábamos en clase. Aunque fue difícil adaptarme, seguí trabajando con esfuerzo constante para mantener las buenas notas. La situación era un tanto frustrante, ya que al llegar el final del primer bimestre, la maestra realizó exámenes realmente complejos, sobre todo de matemáticas. Su práctica pedagógica era tradicional, rígida y sin consideraciones, nunca explicaba con paciencia y esperaba que se entendiera todo con la primera explicación que daba, recuerdo que fue un ciclo muy difícil para mí, en el que incluso mi autoestima se vio herida.

Lo peor sucedió una tarde en casa, aún recuerdo aquella blusa amarillo canario que llevaba puesta ese día y que me gustaba mucho vestirla, era de botones y manga corta. Yo observaba el televisor, no recuerdo claramente la situación, pero anunciaron algo que en aquel entonces nos tenía intrigados a mi hermano grande y a mí, como él no estaba conmigo corrí a buscarlo para contarle. Entré de prisa a la cocina atravesando la cortina que la separaba del comedor y choqué con mi hermano que venía cargando una gran olla de agua hirviendo y que cayó por todo mi pecho. El ardor fue tan intenso y grité tan fuerte, que los vecinos escucharon y salieron para ver lo que sucedía. Mi hermano, muy asustado, me llevó a una pila de agua fría, abrió la llave y comenzó a mojarme directo con el chorro de agua. Llegó mi madre y mi tía, que habían escuchado los gritos y me llevaron al hospital. Tenía un fuerte quemadura, mi pecho se llenó de grandes ampulas y tuve que quedarme internada aproximadamente una semana; sólo recuerdo que fueron días y noches eternos y lloraba mucho porque en el área donde estaba, ningún familiar podía quedarse conmigo. Pasaba las noches solas y tal situación me aterraba. Falté a la escuela aproximadamente dos o tres semanas después de este suceso; durante ese tiempo, pasaba muchos ratos dibujando y leyendo algunos cuentos cortos que me había regalado mi tía Cande, otra hermana de

mamá, que hablaban sobre la prevención de accidentes en casa, eran cuentos didácticos que podía iluminar y que tenían algunas actividades para resolver.

Debido a las quemaduras, tenía la piel tan sensible que sólo podía portar ciertas prendas, así que regresar a la escuela no fue sencillo, pues tenía que cuidar que nadie me empujara o rozara ni por equivocación; lo peor fue que cuando llegué a la clase, no entendía nada de los temas que estaban viendo y eso, y la maestra, me causaba temor. Pedí los apuntes sobre los temas que se habían visto durante mi ausencia, pero faltaba un poco más de una semana para los exámenes y mi situación emocional, aunada a la poca comprensión de la maestra, no me alcanzaron para obtener buenos resultados. Sin ningún remordimiento y a pesar de conocer mi situación, ella plasmó un cinco en mi boleta de calificaciones, lo que terminó por arruinar mi situación escolar, ya que me encantaba recibir halagos de mi padre cuando veía mis notas.

Los problemas continuaron; además, mi salud no estaba bien y comenzaba a sentir fuertes dolores en el bajo vientre, mi madre me llevó en más de dos ocasiones a la clínica familiar y los médicos comentaron que era un problema de infección estomacal. Me recetaron medicamentos y el dolor no apareció nuevamente. Mi padre observó cómo mi piel se coloraba amarilla, mientras mi orina no era normal, y por su experiencia en los hospitales sospechó que tenía hepatitis. Mis padres decidieron llevarme con médicos del hospital donde trabajaban y confirmaron las sospechas tras realizarme análisis de sangre. Debido a esto tuve que ausentarme de clases nuevamente durante aquel ciclo escolar y pasé mucho tiempo en casa, no sé realmente cuánto, pero recuerdo haber leído en ese lapso un par de libros, uno de ellos se llamaba *Elena la jardinera*, de lecturas muy cortas y con muchísimas ilustraciones, tal vez para niños más pequeños. Ese libro me encantaba, en él se ilustraban flores de distintos tipos en un jardín bellissimo, en el que se describían también árboles frutales y distintos tipos de flores y plantas, así como sus cuidados. Aquel libro me transportarme a un lugar bello, colorido, en el que lograba oler la naturaleza, que me parecía tan lejana en ese enclaustramiento. *El principito*, fue el título del libro que leí, en 1990, con más texto. Éste lograba transportarme a espacios distintos y le di un enfoque totalmente fantasioso, recuerdo que en la lectura de un fragmento imaginé tener mi propio planeta, estas líneas las cito a continuación:

De esta manera supe otra cosa importante: su planeta era apenas más grande que una casa. Esto no me sorprendió mucho, pues sabía muy bien que además de los grandes planetas como la Tierra, Júpiter, Marte, Venus, a los cuales se les ha puesto nombre, existen otros muchos, centenares de ellos, tan, tan pequeños, que a algunos es difícil distinguirlos aun con la ayuda de los telescopios. Cuando un astrónomo descubre uno de ellos, le da por nombre un número (De Saint-Exupéry, 2015, p. 14).

A pesar de haber disfrutado ese libro, fue lo último que hice antes de entrar en una etapa de receso en la lectura por placer.

Ya no pensaba más en los libros divertidos y dejé de disfrutar de la escuela en aquellos momentos; al regresar nuevamente tuve que enfrentarme a los problemas con la maestra Elsa pues mi rendimiento escolar no era excelente y me convertí en una alumna regular con calificaciones de ocho. Para conseguirlo, me dediqué a practicar todas las tardes, ocupando el tiempo que me quedaba libre después de los quehaceres de la casa y las tareas escolares, a resolver los ejercicios matemáticos del libro *Alfa*, que al parecer, eran lo más importante para ser una buena estudiante; cuando terminaba, me ponía a ver la televisión o a jugar con mis hermanos, si mi mamá nos llevaba al parque. Ahora me doy cuenta de lo importante que era para mí tener buenas notas, por la exigencia de mi padre.

6. Mis primeras investigaciones

Llegué al cuarto grado y de ahí en adelante, sólo me centré en sacar buenas notas. No recuerdo tomar algún libro por iniciativa propia, aunque no dejé de disfrutar las investigaciones que nos dejaba la maestra Paty, que fue mi profesora los siguientes años hasta concluir la primaria, y con quien logré tan buenas calificaciones, que me gané un lugar en la escolta. Eran placenteras sus clases, tanto, que me sentía identificada con ella y con dos de mis compañeras, Esther y Carolina, quienes al igual que yo se empeñaban por sacar buenas notas. Nos reuníamos a trabajar por las tardes, en tareas e investigaciones y eso nos llevó a disfrutar de momentos de estudio y juego. Recuerdo en especial, disfrutar mis estancias en casa de Esther, a quien visitaba frecuentemente. El espacio en su casa era muy amplio, tenía un hermoso patio y una cocina enorme de estilo colonial. Su madre era muy exigente y nos vigilaba las tareas, su ocupación era ser ama de casa y estaba de tiempo completo con sus hijas, siempre al pendiente de Esther. Ella nos relataba no haber tenido la

opción de ir a la escuela y nos decía que deberíamos aprovechar la oportunidad que nos daban de aprender para después poder conseguir buenos empleos y tener realización profesional. Tal vez era muy pequeña para entender lo que doña Zenaida nos decía, pero siempre agradecí sus atenciones y disfruté la estancia en su casa. Mis padres trabajaban hasta tarde y la señora me ofrecía en su casa un ambiente de atención y amabilidad.

En alguna de las navidades de entre cuarto y quinto de primaria, no lo recuerdo bien, mi madre nos regaló un “Cofre de tesoro navideño”, que era un paquete en forma de sobre con cinco libros de historias navideñas dentro. Era fascinante disfrutar las lecturas escuchando la voz de mi madre y tomando un rico ponche. Estos libros los leía una y otra vez con ella, con mi hermano pequeño y muchas otras veces más, sola. Otro tipo de lectura que me gustaba, antes de comenzar la secundaria y durante el primer grado, fue la de tipo religioso, pues mi abuela materna solía leernos en cada periodo vacacional un libro llamado *La historia sagrada*, además de que los fines de semana acudía a la iglesia, a un grupo de catecismo, en el que disfrutaba estar y leer la *Biblia*, entre otros libros religiosos. Los domingos siempre asistía a misa de nueve de la mañana y el padre, en recurrentes ocasiones, me solicitaba que pasara al frente a leer la primera o segunda lectura o algún salmo. La lectura en voz alta era algo que disfrutaba, no me ponía nerviosa o me apenaba pasar al frente y leer.

Casi al terminar sexto grado comencé a escuchar a mis padres hablar de un cambio de casa, comentando que el lugar donde vivíamos estaba muy alejado de sus trabajos y que invertían mucho tiempo en transportarse, por lo que sería mejor mudarnos y que mi madre pasara más tiempo con nosotros.

7. La secundaria un recuerdo lejos de los libros

Antes de mudarnos me llevaron a la secundaria No. 29, “Don Miguel Hidalgo y Costilla”, para presentar el examen de admisión. Mi mamá comentó que esa secundaria tenía mucha demanda y que para conseguir un lugar debía obtener muy buena puntuación en el examen, lo presenté y conseguí obtener el lugar. Llegaron las vacaciones y nos mudamos de casa. En aquel verano nos dedicamos a organizar todo en la nueva casa, los cambios fueron

muchos, no vería más a todos los amigos de la primaria ni tampoco a los del vecindario donde vivía, pero la nueva casa me gustaba más y teníamos más espacio.

La secundaria fue una época muy divertida en cuanto a los amigos y cambié totalmente mis gustos, dejando a un lado mi interés por sacar buenas notas. Teníamos algunas lecturas obligatorias en la materia de Español, entre ellas *El llano en llamas* de Juan Rulfo, *El Periquillo Sarniento* de José Joaquín Fernández de Lizardi y *El diario de Ana Frank*, pero mi época de rebeldía comenzaba y no leía los libros de forma completa, sino que me saltaba páginas, leyendo sólo algunos fragmentos, la lectura me parecía aburrida y sin ningún sentido, no me interesaba.

En segundo grado los libros obligatorios fueron, de Carlos Cuauhtémoc Sánchez *Un grito desesperado* y *Juventud en éxtasis*. Para tercer grado, ni siquiera recuerdo los títulos de algún libro que nos hayan puesto a leer, ni ninguno que haya marcado mi historia. La música era lo que me apasionaba en aquel entonces y mis lecturas favoritas eran muy cortas, generalmente letras de canciones que repetía una y otra vez, con la finalidad de aprendérmelas. La lectura en la escuela se convirtió en un requisito más para aprobar. Así transcurrió mi vida en la secundaria, con una historia literaria carente y poca dedicación en los estudios, lo que tuvo consecuencias al momento de pasar al bachillerato donde todo se tornó complicado.

8. De nuevas experiencias nace el gusto por leer

Para ingresar al bachillerato tuve que hacer un examen. Comenzaba la implementación del examen único y esta parte de mi historia fue realmente frustrante, ya que mi promedio y preparación en la secundaria no fueron óptimos para alcanzar la opción deseada. Una tarde lluviosa del mes de agosto, reflexioné que no estaba haciendo bien las cosas, pues sólo había ingresado a un CONALEP, a más de dos horas de distancia. Mi madre acudió a muchas instancias y lo más que pudo conseguirme fue un lugar a media hora de mi casa en el CETIS 154, para cursar una carrera técnica y el bachillerato juntos. Días inciertos antecedieron el comienzo de esta oportunidad que no era la más grata para mí, pero era lo que había conseguido mi madre, ya que yo había perdido la oportunidad de prepararme bien y obtener lo que deseaba. Esa fue la lección que tuve que a la fuerza aprender, ahora, debía

preparame si deseaba obtener un buen resultado. Mi historia durante el bachillerato fue totalmente diferente en cuanto a la preparación académica, volvió mi identidad como alumna aplicada, aunque la cantidad de investigaciones y trabajos escolares era basta, y estudié una carrera técnica en alimentos a la par del bachillerato. Sin embargo, los libros en casa no eran suficientes dada la complejidad de algunas materias y el tipo de investigaciones que nos demandaban. La escuela contaba con una biblioteca escolar y en ella encontraba alguna información, pero la mayoría de las veces no era suficiente, ya que los títulos se agotaban rápido por la cantidad de alumnos que habíamos cursando la misma carrera. Para realizar mis investigaciones comencé a visitar la biblioteca central de la UNAM y fue maravilloso conocerla y ver la cantidad de libros e información que podía encontrar ahí. A pesar de no haber obtenido el préstamo a domicilio, pasaba las tardes enteras leyendo y discriminando la información que me sería útil para mis investigaciones escolares, al tiempo que podía fotocopiar algunas páginas de los libros y así llevar esos textos a casa para concluir mis trabajos escolares.

La mayoría de las lecturas que realicé en esa época eran de carácter científico por el tipo de materias que tenía en la carrera técnica: bioquímica, microbiología, análisis químicos y biología, eran algunas de las materias sobre las que realizaba investigaciones. A pesar de llevar muy pesadas lecturas escolares, comencé a encontrarles el gusto, en especial la materia de Lectura y redacción, pues el maestro que la impartía lograba realizar un espacio de charla literaria.

Volví a leer *El principito* y me pasó algo divertido, pues esta segunda ocasión la hice con un enfoque no sólo fantasioso, sino también reflexivo. Ahora ya no leí párrafos de *El llano en llamas* o algunas páginas nada más, lo leí completo y lo disfruté. Otros títulos que me gustaron fueron *El alquimista* de Paulo Coelho, *La metamorfosis* de Franz Kafka y *Cien años de Soledad* de Gabriel García Márquez. Durante aquellas tardes de estudio recuerdo haber gozado de la compañía y la ayuda de mi madre en todos mis trabajos escolares, que en ocasiones eran tantos, que me ayudaba a transcribir en la maquina o computadora mis investigaciones; pero sobre todo, disfruté su compañía y apoyo al realizar búsquedas en la biblioteca, para que no fuera sola.

La lectura sobre los textos científicos o literarios era agradable y charlaba con mi madre sobre ellos, aunque ella no los leía, pero me ponía atención y me preguntaba cosas que no entendía, ayudándome a darles un sentido. Caminatas y lindos atardeceres en los jardines de ciudad universitaria, son bellos recuerdos de aquella temporada.

Al terminar el bachillerato tenía muy buen promedio y pensé entrar a una universidad privada y conseguir una beca. Mi padre se opuso y me dijo que no contara con su apoyo. Pase un año sin estudiar, incluso, en los exámenes de ingreso que presenté, dejaba espacios sin respuesta con el fin de no quedarme en la UNAM e IPN; tenía el capricho, porque ahora lo veo así, de que mi papá me ayudara a pagar una universidad privada. No pasó mucho tiempo en que estuve en casa sin estudiar, antes de que mi padre me enviara a buscar empleo, por lo que salía y entregaba solicitudes de trabajo en diversos establecimientos, sin mucho esmero. Al cabo de un mes mi padre me dijo que como no veía que estuviera empleándome y tampoco estudiando, él me había conseguido una entrevista en el Instituto Nacional de Cancerología. Me presenté a la entrevista y no pude más que hacer bien las cosas y conseguí el empleo gracias a la carrera técnica en alimentos que había realizado anteriormente en conjunto con el bachillerato. Tras una semana de exámenes y entrevistas, ya estaba trabajando en INCan. Ese fue mi primer empleo y días pesados y estresantes lo acompañaron, pues gente sindicalizada estaba a mi cargo. Estas personas, sugestionadas con ser espiadas, pensaron o supusieron que yo era una espía y se encargaron de hacerme la vida laboral muy pesada. Una experiencia más que me ayudó a madurar, pero las cosas no estaban bien, el empleo no era lo que yo deseaba, se acercaba el fin de año y la salud de mi madre no estaba bien.

Mi madre fue la persona que más me motivo siempre, su apoyo en mis estudios y sus palabras de aliento acompañaron mi vida. Ella comenzó a enfermar a finales de 1999 y en febrero del 2000 la operaron y le diagnosticaron cáncer. Un desenlace inesperado e inminente se acercaba. El tipo de cáncer que mi madre tenía era muy agresivo y el tumor creció aceleradamente. Antes de morir ella me recordó que en el proceso de búsqueda de universidades yo no había considerado la UAM y la UPN. Aún recuerdo el momento en que me hizo prometer que cursaría una carrera universitaria, sus palabras fueron: —Tu puedes ser una profesionista, prométeme que harás un examen y continuarás estudiando para

realizarte como siempre lo has querido. Esa fue la época más amarga de mi vida hasta el día de hoy. Días tristes pero sin olvidar lo prometido a mi madre.

Ahora me tocaba elegir lo que quería para el futuro, y la UPN fue mi elección. Ese año realicé el examen para cursar la Licenciatura en Pedagogía, logré ingresar y así fue como comencé a estudiar esta hermosa profesión. Largas lecturas e innumerables textos me esperaban a la par de resúmenes, síntesis, investigaciones, exposiciones y ensayos. Nunca disfruté desmenuzar los textos hasta la clase con el maestro Roberto Pulido, cuando nos enseñó a hacer mapas mentales. Los talleres de lectura y escritura que nos daban en clase durante los últimos semestres de la carrera, y que después pude practicar con niños en algunas escuelas primarias, fueron las tareas y experiencias que consolidaron mi relación con la lectura, la escritura y la docencia. Y hoy estoy, frente al monitor de una computadora, escribiendo mi proyecto de titulación.

C. Análisis comparativo de mi historia lectora

En este apartado realizaré un análisis del desarrollo de mi historia lectora partiendo de los distintos contextos que me rodearon desde la infancia hasta mi etapa universitaria. El sube y baja de mi formación lectora tuvo siempre muchos cambios, a veces motivada y otras más desalentada. A continuación haré una síntesis de estos episodios y con apoyos teóricos analizaré cómo marcaron mi historia, favoreciendo o perjudicando la adquisición de la lectoescritura.

Inicié la educación preescolar en el año de 1986, cursando un solo año en el jardín de niños. En aquel entonces, el periodo presidencial de 1982 a 1988, le correspondió a Miguel de la Madrid.

La etapa del preescolar no pareció ser muy significativa para mi adquisición de la lectoescritura, pues la recuerdo inmersa en cantos y juegos con mis compañeros, aunque no puedo pasar por alto algunos acercamiento a los textos en casa y a los intentos de escritura en las paredes y hojas de papel.

En el texto *Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?* Myriam Nemirovsky, citando a Ferreiro menciona:

Al comienzo del primer nivel, los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. [...] con esa distinción los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura (1999, p. 16)

Mi vida en la educación básica transcurrió entre mediados de los 80 y la década de los 90. México atravesó una fuerte crisis durante los ochenta, que se agravó con un terremoto de magnitud nunca antes registrada en el país. La crisis económica afectó notablemente los presupuestos destinados a sectores educativo y salud.

Al respecto, Armando Alcántara, en el texto *Políticas Educativas y Neoliberalismo en México* apunta:

La caída en los precios del petróleo y otras materias primas, junto con el alza en las tasas de interés en los montos de los pagos de la deuda externa a fines de los años setenta, llevaron a países como México a una aguda crisis económica durante los primeros años de la década siguiente. El entonces presidente de la república, Miguel de la Madrid (1982-1988), hizo al principio de su gobierno un llamado urgente a la comunidad financiera internacional para reestructurar los términos y condiciones del servicio de la deuda, so pena de declarar unilateralmente una moratoria de pagos. Su solicitud fue atendida mediante la firma de una “carta de intención” supervisada por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial.

En dicha carta, el gobierno mexicano se comprometía a llevar a cabo una serie de medidas, que contempló, por ejemplo, el ajuste en las tasas de cambio, el aumento en las exportaciones, la reducción de tarifas de importación, la disminución del déficit presupuestal –que incluyó la venta de varias empresas paraestatales– y poner límites a las tasas de expansión de crédito, entre otras. El efecto provocado por estas medidas fue la recuperación de la estabilidad económica, puesta de manifiesto por la disminución de las tasas de inflación, aumento en las exportaciones –con la consecuente ganancia de divisas– y la reducción del déficit fiscal. Aunque también aparecieron algunos efectos indeseables como el aumento del desempleo, incremento en el ingreso per cápita de la población y reducción en el gasto social, afectando principalmente a los presupuestos de salud y educación (Alcántara, 2008, p. 152).

Aquella crisis era algo que yo, a la corta edad de cinco a siete años, no podía entender, pero que se observa en alguna cita de mi autobiografía lectora.

Con la misma maestra cursé el segundo grado de primaria. Pero el salón era distinto en ese grado pues teníamos un lugar en salones provisionales que no estaban en el edificio principal, sino en un rincón del patio y eran de lámina. Recuerdo la incomodidad que me provocaban los intensos calores o el frío extremo que se sentía en época invernal. Sin embargo, esto no menguó mi entusiasmo por tomar clases y aprender cada día con mi maestra.¹

Durante los dos primeros grados de educación primaria, disfrutaba las prácticas de lectura y aunque la maestra Adriana nos enseñaba la sonorización de las letras y sílabas, nos adentró al mundo lector con textos completos, permitiéndonos tocar, sentir y manejar los libros, para después poder leerlos individual y/o grupalmente. Cito lo anterior en mi relato:

Mi querida maestra Adriana. No recuerdo que me haya enseñado las sílabas antes que las lecturas completas. Nuestro salón tenía pegadas letras sobre las paredes y sílabas que en algunas ocasiones la maestra nos hacía repasar diciendo algo así: “Ma para comenzar escribir mamá, manzana, maestra”. Me encantaba aquella lectura guiada por ella y aún no sé en qué momento supe lo que decían aquellos textos, aquellos fragmentos y aquellas palabras.²

La importancia de aquellas prácticas tienen como base las palabras de Michelle Petit:

Para que un niño se convierta más adelante en lector, sabemos cuán importante es la familiaridad física precoz con los libros la posibilidad de manipularlos para que esos objetos no lleguen a investirse de poder y provoquen temor. Sabemos también cuán importantes son los intercambios en torno a esos libros, y en particular las lecturas en voz alta, en donde los gestos de ternura y los colores de la voz se mezclan con las palabras de la lengua de la narración (2001, p. 35).

A pesar de lo positiva que fue al principio mi situación escolar, no siempre fue así; de manera que durante largo tiempo mi acercamiento a la lectura y escritura se dio exclusivamente por la obligación escolar.

La finalidad de los textos es que adquieran un significado, que tengan un uso real, no solamente aprender a leer y escribir por hacerlo: “Comenzó el ciclo y llegó la temida maestra Elsa, la profesora asignada para mi grupo, de quien todos los alumnos de la escuela decían que era muy estricta. [...] La maestra casi no leía, sólo empezaba una lectura y

^{1y2} Fragmentos del relato que hago de mi autobiografía lectora dentro de este mismo capítulo.

elegía quien continuaba y cuando se detendría. Al terminarla, teníamos que llenar cuestionarios y no platicábamos sobre ésta en clase”.³

Con sentido en la experiencia narrada anteriormente, Noe Jitrik en su obra *Lectura y cultura*, habla de que en la acción educativa se trata de corregir la lectura deficiente en torno a dos aspectos, el primero es elegir textos esenciales de nuestra cultura y el segundo, que puede traer consigo consecuencias más graves es: “sin saberse con claridad cuál puede ser la forma de lectura adecuada se actúa como si se supiera y, a partir de esa aparente certeza, se instauran didácticas que muchas veces consiguen lo contrario de lo que se busca; es decir, alejan de los textos esenciales a quienes deberían acercarse” (2008, p. 12).

El aprendizaje de la lectura y la escritura no deben servir únicamente para cumplir con las tareas escolares. Al respecto Goodman, en Garrido, menciona: “Si el fin único de leer y escribir es saberlo hacer, los alumnos mal podrán apropiarse de la lectura y la escritura para darles usos que tienen fuera de la escuela; difícilmente podrán aprovechar los instrumentos de su cultura y ejercer su educación” (Garrido, 2014, p. 58).

Durante mi historia doy cuenta de que en el tercer y cuarto grado de primaria el uso de la lectura y la escritura en la escuela se centraron en tareas escolares como dictados, copias y llenado de cuestionarios, lectura en voz alta y seguir la lectura grupal. Aprender a leer y a escribir es utilizar estas herramientas dando sentido a las actividades en que las emplea un aprendiz. Al respecto Judith Kalman señala:

Dado que el aprendizaje de la lengua escrita es a la vez un proceso constructivo y social, el trabajo en cualquier nivel educativo debe incluir múltiples oportunidades para leer, escribir y hablar sobre diferentes situaciones. Esto implica que el profesor de grupo tendrá que usar su inventiva profesional para crear contextos en los cuales los estudiantes puedan conocer y redactar diferentes tipos de textos, intercambiar ideas acerca de ellos, poner en práctica su conocimiento y buscar con sus compañeros la resolución de sus dudas. Pero esto no se logra únicamente a través de la instrucción directa sino que requiere de formas de trabajo en el salón de clase que fomenten la colaboración y la solución colectiva de problemas concretos (1992, p. 6).

³ Fragmento del relato que hago de mi autobiografía lectora dentro de este mismo capítulo.

El maestro debe propiciar situaciones en las que el alumno lea y escriba dándole un uso real a sus aprendizajes y prácticas de estas herramientas. El leer y escribir no debe reducirse a la lectura en voz alta y al seguimiento de la misma, ni a escribir dictados o hacer copias de otros textos.

El papel de los maestros resulta crucial en los hábitos y adquisición de los aprendizajes, en este caso particularmente, de la lectoescritura. Al respecto Delia Lerner menciona: “el tratamiento de la lectura que suele hacerse en la escuela es peligroso porque corre el riesgo de ‘asustar a los niños’; es decir, de alejarlos de la lectura en lugar de acercarlos a ella” (2001, p. 118).

Estas palabras justo tienen razón en mi experiencia propia, pues al realizar la lectura como acto obligado y sin sentido, mediante presiones y desacreditaciones, logró que mi gusto por la lectura disminuyera.

Aunque fue difícil adaptarme, seguí trabajando con esfuerzo constante para mantener las buenas notas. La situación era un tanto frustrante, ya que al llegar el final del primer bimestre la maestra realizó exámenes realmente complejos, sobre todo de matemáticas. Su práctica pedagógica era tradicional, rígida y sin consideraciones, nunca explicaba con paciencia y esperaba que se entendiera todo con la primera explicación que daba, recuerdo que fue un ciclo muy difícil para mí, en el que incluso mi autoestima se vio herida.⁴

Los últimos grados de la primaria fueron agradables, en la escuela, la maestra nos involucraba con distintos tipos de texto y recuerdo en especial las investigaciones que terminaban plasmadas en carteles, fichas de trabajo y/o exposiciones. En este caso resultó importante usar la lectura de textos en libros de ciencias sociales o ciencias naturales, para redactar los datos más importantes o la información relevante. Recuerdo que la maestra siempre nos daba a escoger un tema interesante. Durante esas investigaciones trabajaba en conjunto con mis compañeras, luego, la maestra nos orientaba y escuchaba mientras nosotras exponíamos: “Llegué al cuarto grado y de ahí en adelante, sólo me centré en sacar buenas notas. No recuerdo tomar algún libro por iniciativa propia, aunque no dejé de disfrutar las investigaciones. [...] Eran placenteras sus clases, tanto, que logré identificarme

⁴ Fragmento del relato que hago de mi autobiografía lectora dentro de este mismo capítulo.

con ella y hacer una amistad especial con dos de mis compañeras, Esther y Carolina. [...] Nos reuníamos a trabajar en tareas e investigaciones por las tardes de manera frecuente lo nos llevó a disfrutar muchos momentos de estudio”.⁵

Y es que gracias a esas tareas, es que se le puede dar un sentido a la escritura y a la lectura escolar. Carlos Lomas menciona:

A través de la lectura y de la escritura, quienes acuden a las aulas, adquieren algunos aprendizajes (dentro y fuera de la escuela), expresan sentimientos, fantasías e ideas, se sumergen en los mundos de ficción, acceden al conocimiento del entorno físico y cultural y descubren que saber leer, saber entender y saber escribir, es algo enormemente útil en los diversos ámbitos (2002, p. 17).

Comencé la etapa secundaria en el periodo de 1993-1996. Fuertes sucesos políticos y sociales acontecieron en México en ese intervalo de tiempo. El candidato del PRI a la presidencia, Luis Donaldo Colosio murió asesinado durante su campaña política, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se levantó en armas en el estado de Chiapas, al tiempo que se presentó una crisis económica muy fuerte en los primeros días del gobierno de Ernesto Zedillo y para finalizar, hubo una fuerte devaluación de la moneda nacional.

Estos temas extrañamente eran abordados en la escuela, el único recuerdo que tengo de algún maestro hablándonos de ello y dejando alguna actividad al respecto fue una maestra de la asignatura de Geografía, que nos encargó una investigación con respecto al EZLN.

Los títulos de los libros por leer eran asignados por los maestros y no logré interesarme por las lecturas. El maestro de Español de segundo grado, incluso les comentó en junta a mis padres, que era necesario que leyera las obras de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, pues argumentaba que era útiles para los jóvenes. Recuerdo haber leído parte de estos libros y no haberme enganchado ni identificado con ellos. Si un libro me era impuesto para ser evaluado mediante la presentación de un informe, no me resultaba interesante, y no precisamente porque no fuera apto para adolescentes, sino que reducir la lectura a la

⁵ Fragmento del relato que hago de mi autobiografía lectora dentro de este mismo capítulo.

necesidad de realizarla cortó mi interés en ella. Las lecturas para mí no eran habituales ni placenteras, eran obligatorias:

Teníamos algunas lecturas obligatorias en la materia de Español. [...] no leía los libros de forma completa, sino que me saltaba páginas, leía sólo algunos fragmentos, la lectura me parecía aburrida y sin ningún sentido, no me interesaba. [...] La lectura en la escuela se convirtió en un requisito más para aprobar. Así transcurrió mi vida en la secundaria con una historia literaria carente y poca dedicación en los estudios.⁶

Al respecto, Michel Petit menciona:

A menudo, en los medios donde leer no es habitual, los “iniciadores” intentan enganchar a la gente con libros que supuestamente tienen que ver con ellos. [...] En todos los ámbitos, editores y mediadores especulan sobre las “necesidades” de los jóvenes y se esfuerzan por apegarse a esas supuestas necesidades. Por ello quisiera recordar, evocando las enseñanzas del psicoanálisis, que no hay que confundir deseo con necesidad, ni reducir el deseo a una necesidad, porque de este modo fabricamos anoréxicos (2001, p. 26).

La lectura para mí era algo obligado y no me resultaba placentera, desde el momento en que me era impuesta, por lo que no tenía ningún sentido y servía exclusivamente para escribir resúmenes de lo que había entendido.

El aprendizaje de la lectoescritura no debería ser una meta, sino un medio al servicio de la lectura del mundo, y para ello, hace falta rebasar la lectura utilitaria y llegar a la lectura crítica y creativa, a la lectura por placer. El mejor modo de alcanzar este propósito es ayudar a los niños y a los adultos para que, más allá de aprender a leer y a escribir, de cumplir con sus obligaciones escolares y de trabajo, se conviertan en lectores letrados, que lean y escriban por la utilidad y el gusto de leer y escribir, y así participen, plenamente, en la cultura escrita (Garrido, 2014, p. 62).

Cuando terminé la secundaria, tuve un renacimiento como lectora, pues el bachillerato trajo consigo un maestro con muy buenos talleres de literatura y estrategias dinámicas que le daban un sentido a la escritura que usábamos, incluso, para escribir cartas a los compañeros, cosa que no había practicado anteriormente en la escuela. Poco a poco, la lectura adquirió sentido y además de buscar títulos de interés personal que después

⁶ Fragmento del relato que hago de mi autobiografía lectora dentro de este mismo capítulo.

comentábamos en mesas redondas o charlas literarias, seguí leyendo distintos tipos de textos con fines de investigaciones de carácter escolar. Y es en esas prácticas de lectura y escritura en donde, como menciona Garrido, se “aprende a sentir y pensar”. El autor lo plantea así:

La responsabilidad particularmente del maestro, del bibliotecario, de los promotores de la lectura y de los padres de familia, es predicar con el ejemplo y permitirles que lo aprendan como sucede con el habla, estimularlos para que se aficionen a leer y a escribir, leerles y contarles y dejarlos contar, ayudarlos a descubrir en los libros ideas e historias, ayudarlos a ordenar y a organizar sus emociones y su pensamiento al hablar y al escribir, pues aprender a expresarse oralmente por escrito, es aprender a sentir y a pensar (2014, p. 45).

Durante la universidad, mi experiencia como lectora siguió enriqueciéndose. Muchos maestros, a lo largo del trayecto, me hicieron disfrutar de las lecturas y los diálogos que en torno a ellas establecieron, y que la convertían en reflexiva; así como la escritura de ensayos que le daba a los textos una interpretación propia. Recuerdo en especial los talleres de lectura y escritura que desarrollamos en los últimos semestres de la carrera, que dejaron en mí un sentido profundo sobre la importancia del papel docente en la adquisición y formación de lectores y escritores.

Y es aquí donde mi experiencia personal puede ayudar a la reflexión de cómo el papel de la escuela y el docente pueden transformar a los alumnos. Con respecto a lo anterior, refiero a Carlos Lomas en su texto *Aprender a comunicarse en las aulas*:

Sigue siendo necesario crear y transformar el aula en un escenario comunicativo implicado en la tarea de leer, entender y escribir a través de continuos actos de lectura y escritura (reflexiva y compartida). Una tarea en la que la lectura y la escritura se constituyen de herramientas de comunicación entre las personas y de comprensión del mundo, en instrumentos que nos ayudan a realizar las tareas, a acceder a mundos ocultos y a dialogar con otras opiniones, culturas y sentimientos (2002, p. 16).

CAPÍTULO 2. DISEÑANDO PROYECTOS, UNA NUEVA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA

En este segundo capítulo expongo la problemática sobre las prácticas de lectura y escritura encontrada, a través de las observaciones realizadas en los primeros grados de educación primaria, dentro del Colegio Calmécac, ubicado en la calle privada de Monte Albán s/n, en la colonia Ejidos de San Cristóbal, municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México. Estas observaciones me permitieron reflexionar sobre la práctica llevada a cabo y elaborar una propuesta mediante la pedagogía por proyectos, basada en las investigaciones de Josette Jolibert.

También incluyo una descripción sobre la dinámica escolar, la maestra y su papel como docente, los alumnos, el desarrollo de clases y algunas características de la comunidad y datos socio-económicos del municipio de Ecatepec de Morelos, incluyendo el nivel cultural, densidad demográfica, infraestructura y servicios públicos.

Por último, doy a conocer la propuesta pedagógica aplicada a los primeros grados de esta escuela, los referentes teóricos de la misma y las prácticas llevadas a cabo. También evidencio los obstáculos a los que me enfrenté, debido a la práctica y reglamentación establecida por las autoridades escolares, que contribuyen a que las labores sean bajo un esquema tradicional y rígido.

A. CONTEXTO ESCOLAR

1. Una pequeña comunidad en Ecatepec

El Colegio Calmécac está ubicado en Ecatepec de Morelos, Estado de México, en la colonia Ejidos de San Cristóbal, en una comunidad relativamente joven, que anteriormente estaba formada por ejidos y que ha crecido rápidamente. El maestro de Educación Física y hermano del dueño de este colegio particular, nativo de esta colonia, me comentó que quince años atrás inició la población de esta zona, así como la escuela, con apenas dos o tres grupos: —También la colonia fue creciendo muy rápido —comentó—, aun lo recuerdo,

cuando era niño, que en estos terrenos bajaban los caballos salvajes del cerro a comer, pero de eso ya hace unos treinta o treinta y cinco años.

La comunidad escolar tenía una población aproximada de cien niños en el nivel primaria, aunque también contaba con el nivel de preescolar; de manera general, puedo concluir que era una escuela de pequeña población. A esta institución generalmente asistían niños que vivían cerca de ella y sólo algunos de otras colonias cercanas. La zona, a pesar de estar muy poblada, tenía solamente cuatro escuelas privadas y dos primarias públicas.

El municipio tiene una extensión territorial de 156.25 Km², que representa el 0.72 % de la superficie del estado. Conforme al último censo de población y vivienda (2010), Ecatepec de Morelos tenía 1 millón 656 mil 107 habitantes, que lo ubicaba como la demarcación con mayor concentración poblacional no sólo a nivel estatal, sino también nacional, superado únicamente por la Delegación Iztapalapa en la ciudad de México. Ecatepec de Morelos representaba el 10.91% de la población del Estado de México y el municipio que concentraba mayor índice de pobreza. Como lo revelaban las estadísticas: “Ecatepec de Morelos tiene 723,559 personas en condiciones de pobreza, es decir, el 40.8% de su población” (INEGI, 2013, p. 13).

La escuela se encuentra en una calle privada que no estaba pavimentada. En la colonia había muchas en estas condiciones; además eran muy solitarias y se veía poca gente caminando por ellas. Solamente las avenidas más grandes y transitadas eran las que se encontraban pavimentadas, una de ellas, la Avenida Chopos, que está a unos 50 metros de la escuela y cruza desde el pueblo de Guadalupe Victoria hasta la carretera Texcoco. Poco a poco, en la medida que ha crecido la zona, muchas calles se han convertido en principales y están conectadas con avenidas grandes del municipio.

2. Un municipio inseguro

El municipio de Ecatepec es una zona muy insegura debido a la delincuencia organizada que opera dentro de ésta, como se afirma en el periódico *El Universal*, en versión digital, en su nota titulada: “Ecatepec, en primeros lugares en inseguridad”: “Un reporte de la Secretaría de Seguridad Pública Federal (SSP), reveló que en Ecatepec operan miembros de

La familia michoacana, Los zetas y Los pelones, que tienen múltiples actividades delincuenciales” (Fernández, 2014).

Algunos de los integrantes de esta escuela, así como padres de familia, hemos sido víctimas de la delincuencia; en mi caso, mi esposo fue despojado de una camioneta a punta de pistola. La colonia se encuentra en medio de dos que se encuentran catalogadas como las once más inseguras de Ecatepec, así lo menciona el periódico *El Universal*: “Además de Jardines de Morelos, Ciudad Azteca, San Agustín y Valle de Aragón, tercera sección, se incluyen en la lista la Ciudad Cuauhtémoc, San Cristóbal, Granjas Valle de Guadalupe, Las Américas, Rinconada de Aragón, Fuentes de Aragón y Guadalupe Victoria” (Fernández, 2012). De hecho, al colegio asisten pocos niños de otras colonias debido a los múltiples casos de robo de vehículos.

3. Estadísticas educativas e infraestructura para apoyarla

De acuerdo al ámbito educativo en el municipio de Ecatepec, las estadísticas describen que el 95.91% de la población de entre 6 y 14 años asisten a la escuela, así como el 73.81% de entre 15 y 17, y el 32.01% de la población entre 18 y 24 años. Esto refleja un nivel a la baja en cuanto a la continuación de la educación hacia niveles profesionales, lo que puede derivar en jóvenes con pocas oportunidades de empleo y condición de vulnerabilidad social, factores que conllevan a situaciones de adicciones y/o delincuencia juvenil.

El 99.5 % de la población es alfabetizada. El número de habitantes de 5 años de edad o más con primaria es de 451,535. Los habitantes de 18 años de edad o más, con nivel profesional es de 128,967, y la población mayor de edad con posgrado es de 7,428 habitantes (INEGI, 2013).

El municipio de Ecatepec de Morelos cuenta con 14 bibliotecas públicas desde 2011, de acuerdo con información citada en la página virtual del INEGI.⁷ Para 2013, éste número se había incrementado solamente en dos, y actualmente, ha crecido el número de bibliotecas virtuales que comenzaron a inaugurarse en el año 2010, situación que puede

⁷ Todos los datos estadísticos presentados en esta investigación fueron consultados en la página del INEGI. Disponible en <<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487&e=15>>.

constatar con información del municipio y la publicada en la versión electrónica del periódico *El Universal.mx* con fecha 19 de Octubre 2011:

A fin de reducir la brecha digital que existe en el Estado de México, el gobernador mexiquense, Eruviel Ávila Villegas, ha impulsado la creación de bibliotecas virtuales que permitan a los mexiquenses acceder a un acervo de más de 10 mil libros, revistas, periódicos, entre otros archivos históricos. [...] desde su gestión como presidente municipal de Ecatepec, Ávila Villegas puso en marcha este proyecto, convirtiendo al municipio más poblado del país en la primera demarcación a nivel estatal en contar con este tipo de espacios educativos. Actualmente, Ecatepec cuenta con 13 bibliotecas virtuales (Suberza, 2011).

La colonia Ejidos de San Cristóbal, que se encuentra cerca de la cabecera municipal, cuenta con una casa de cultura conocida como “Centro Regional y Cultural José María Morelos y Pavón”, en donde se llevan a cabo actividades artísticas, deportivas y culturales.

La biblioteca más cercana está en el centro del municipio y para acudir a ella es necesario transportarse desde la comunidad de Ejidos de San Cristóbal. La biblioteca virtual más próxima se ubica en el pueblo de Guadalupe Victoria, que está, a pie, aproximadamente a 20 minutos de distancia.

Existen dos museos cercanos así como cuatro monumentos históricos, una granja didáctica, parques, áreas de recreación y un gran deportivo público con variadas actividades, todos a una distancia no mayor a treinta minutos en transporte colectivo desde la colonia.

4. Servicios públicos en nuestro municipio

Los habitantes con derecho a atención médica por el seguro social, son un total de 932,548 en Ecatepec de Morelos; es decir, el 56.3% de la población. De las viviendas habitadas en el municipio, el 4.2% tienen piso de tierra y 5.5% constan de una sola habitación. El 94% de éstas disponen de agua de la red pública, el 97% están conectadas al drenaje y el 98% tienen acceso a la luz eléctrica. La estructura económica permite al 34 % de las viviendas tener una computadora, al 74% una lavadora y un 96% tienen una televisión.

5. Un vistazo al Colegio Calmécac

Una mañana del mes de julio del año 2008, caminaba hacia la escuela por la Av. José López Portillo, en línea recta por una larga calle solitaria y con pocos comercios. Durante el recorrido y a pesar de ya tener cinco años viviendo en el municipio, todo me parecía nuevo pues nunca había paseado por esta colonia. Observé muchas calles que no estaban pavimentadas y que colindaban con la avenida sobre la cual transitaba. Pasé por un consultorio médico particular, dos misceláneas, una recaudería y una papelería. Había pocos comercios sobre la avenida y muchos terrenos baldíos y casas con fachadas poco elaboradas o incluso en obra negra.

Llegué a la calle donde se encontraba direccionado el Colegio Calmécac, junto a un gran terreno baldío pero empastado y alguna basura dispersa en el mismo. A pesar de que el rumbo era solitario no me pareció inseguro, me recordaba algunos lugares de provincia. Noté que más adelante, sobre la misma avenida, había más movimiento de gente y varios comercios, todos ubicados en el entronque con la avenida Chopos.

Aún recuerdo la primera vez que vi “la escuelita”, así fue como la llamé. En esa ocasión, el patio principal estaba cubierto por una lona delgada de un material parecido al de los costales, iluminado por una luz muy tenue a pesar de ser un día soleado. En aquella ocasión, el silencio la adornaba sin los ruidos usuales de los pequeños alumnos porque era periodo vacacional. Aquello parecía una postal.

Aquel lugar, a primera vista, me resultó acogedor. El portón de la escuela era de herrería, con rejas muy altas y una fachada al estilo colonial. Al mirar hacia adentro pude observar un patio central y al final de éste, un asta bandera y áreas verdes con un gran mural que tenía imágenes del conocido filme de Disney, *Bambi*.

Al costado izquierdo de patio central, había una pequeña zona de juegos y cerca de la entrada, un área verde adornada con hermosos árboles que cubrían un pequeño chapoteadero y al costado izquierdo, un edificio compuesto de tres plantas. Todos aquellos espacios estaban destinados a las aulas, dirección y una pequeña bodega. La primera impresión sólo me dejó ver un edificio con salones.

Recuerdo que todo me pareció bello, ya que estaba adornado con figuras de fomie en cada salón, perfectamente detalladas, lo que me resultó muy atractivo para los pequeños. Aún no sabía que esto carece de un valor significativo para ellos, ya que era mi primera experiencia como docente.

Quedé pasmada observando los detalles del lugar antes de tocar el timbre, por lo que no me di cuenta que no servía. Antes de hacerlo, se acercó una señora y me preguntó si buscaba a alguien, reaccione rápidamente y le dije que sí, que buscaba a los directivos ya que venía a entregar mi currículum y una solicitud de empleo. Pasé a entrevista con la directora del colegio y pronto quedé contratada para dar clases en el quinto grado. Eso fue cuatro años atrás.

6. La escuela y sus “instalaciones”

Definitivamente, una escuela no son sus instalaciones, éstas sólo son una pequeña parte de ella, aunque muy necesarias para todos los que a ella asisten.

Las instalaciones del Colegio Calmécac se componían de diez aulas y dos direcciones, una para cada grupo de primero de preescolar a sexto de primaria, un salón de cómputo y una sala de maestras. No contaban con biblioteca escolar, aunque todos los salones tenían un rincón de lectura y biblioteca de aula. Disfrutaban de un acervo de libros en la dirección que podía ser solicitado por el docente mediante una requisición (formato de la institución) y diversos materiales didácticos, mismos que al igual que los libros se solicitaban con anticipación, para su uso.

Las instalaciones, además, contaban con un chapoteadero, áreas verdes, campo para realizar educación física, dos patios para recreo y un área de juegos. Cada grupo tenía un docente titular que impartía la currícula oficial y también había profesores para Inglés, Computación y Educación Física. Las maestras de esta institución eran Licenciadas en Pedagogía y Licenciadas en Psicología.

El total del personal que laboraba se componía de la directora de primaria, el director administrativo, la directora de preescolar, nueve maestras titulares, una profesora

de Inglés, un docente para Computación, un maestro de Educación Física y una señora dedicada a la limpieza.

7. Los salones de clase

Los salones de clase en el colegio tenían un área aproximada de 60 m², diez de largo, por seis de ancho, con buena iluminación, piso de cemento pulido y puerta metálica. El mobiliario era de madera y para los grupos de primero y segundo grado, las bancas agrupaban a dos alumnos, pero a partir de tercer grado, eran individuales. Había un escritorio y un librero, en el que se colocaban los libros adicionales de los alumnos que se quedaban en el aula permanentemente, a excepción de que estos tuvieran tareas específicas en alguno de ellos. Contaba con un pizarrón vinílico y pizarra para el periódico mural.

Al inicio de curso, las profesoras nos encargábamos de decorar las paredes del aula, tomando en cuenta los campos formativos, para componer algo adecuado a los aprendizajes que tienen estos como objetivo, de manera que las paredes quedaban tapizadas de materiales hechos por la docente del grupo.

En el caso particular de mi grupo y algunos otros, dejábamos libre una gran parte de la pared más grande destinándola a proyectos, en la que se pegaban, rotativamente, producciones de los alumnos. También destinábamos un espacio para pegar el calendario anual y el del mes, que nos enviaba la dirección para estar al tanto de las actividades programadas. En el aula reservábamos un área especial para el árbol lector y el rincón de lecturas, que era organizado por los alumnos del grupo.

Una regla indiscutible de la escuela era la inmovilidad del mobiliario. El director administrativo y dueño del colegio tenía la idea de que para formar disciplina en el alumnado debería estar el salón muy ordenado, sin nada de basura, las bancas en filas, acomodadas una detrás de otra y las clases dirigidas por el maestro quien debía lograr que los alumnos pusieran atención para evitar pérdidas de tiempo. Este escenario se dibuja perfectamente en palabras de Daniel Cassany:

la organización actual de las aulas fomenta el trabajo individual y el papel del maestro como protagonista del aprendizaje del alumno. La disposición de mesas individuales como

mucho para dos alumnos, colocadas todas mirando a la pizarra y el lugar del profesor. [...] nos habla de una dinámica, que requiere de una actitud pasiva, obediente y silenciosa de los alumnos (2003, p. 15).

Si se espera que el orden tenga sentido, no debe ser impuesto o tomado como castigo, y justamente es así como los escolares lo veían, ya que cada vez que pasaba el director por los salones, les llamaba la atención si notaba desorden en el lugar, si no estaban bien sentados, si había basura o si tenían agua cerca de los libros. Si llegaba a encontrar las bancas acomodadas de forma distinta, inmediatamente mandaba llamar al docente a cargo de ese grupo para saber el motivo por el cual la regla había sido desacatada.

Cuando los alumnos marcan las reglas como suyas y son ellos quienes las establecen, la disciplina toma un sentido positivo. Al respecto Jolibert menciona: “Son los alumnos en conjunto con los adultos, quienes establecen las normas destinadas a regir y favorecer su convivencia. [...] con esto se logra, al no ser reglas impuestas a los alumnos, les den sentido, las acepten y las respeten como también asuman la sanción del grupo en forma natural cuando se cumple lo acordado” (2012, p. 56).

8. El salón de segundo grado

Era el aula más cercana a los baños de la primaria, los que muchas veces estaban sucios por falta de agua y esta situación resultaba incómoda para los alumnos, pues no podíamos abrir las ventanas por temor a los olores desagradables que se colaban por ellas; en consecuencia, no había buena ventilación en el salón. Tenía grandes ventanas y una puerta metálica, sus paredes estaban decoradas con caritas de niños hechas de fomie, representando a chicos unidos y con distintos tonos de piel que fueron por mí creadas, pues me parecen significativas.

También teníamos un gran número de que representaba, obviamente, el grado de escolaridad. Las paredes pintadas de blanco y tapizadas de figuras que representaban campos formativos. Los campos formativos son, de acuerdo a los planes y programas de estudio de la SEP, los que permiten identificar en qué aspectos del desarrollo y del aprendizaje se concentran los alumnos (lenguaje, pensamiento matemático, mundo natural y social, etcétera), están relacionados con las disciplinas en que se organiza el trabajo en la

educación primaria y constituyen los cimientos de aprendizajes más formales y específicos que los alumnos estarán en condiciones de construir conforme avancen en su trayecto escolar.

En el espacio destinado al pensamiento matemático, que se ubicaba en el fondo, del lado izquierdo del salón, había un cartel con las tablas de multiplicar y un numerador didáctico pegado a la pared, con el que los alumnos podían formar números hasta miles. Toda la pared del costado izquierdo estaba destinada a los campos de “Lenguaje y comunicación” y “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, para los que sólo ocupé las partes de los costados y realicé un gran recuadro en la pared destinado a las producciones de los alumnos. En el costado derecho del salón estaban las ventanas que decoramos con adornos alusivos a los festejos mensuales.

Al fondo del aula y centrado, estaba un librero lleno de textos y materiales de los alumnos, y en el costado derecho un árbol lector con manzanas, que funcionaban con base en el número de libros leídos por cada alumno. Ese espacio, conocido como el rincón lector, tenía cuatro pequeñas repisas con libros diversos comprados por los padres de los alumnos dentro del paquete de libros que la escuela les hace adquirir a principio de cursos y de algunas donaciones. Arriba del librero, se encontraba fijo a la pared un pequeño pizarrón en donde se colocaban las efemérides del mes. Frente a la entrada y a los alumnos, estaba el escritorio de la maestra y la pizarra, tapizada de material escrito en inglés, mismo que utilizaban en dicha asignatura. Todo el material era realizado por los docentes antes de iniciar el ciclo escolar por instrucciones de las autoridades.

Habitualmente, las paredes del aula son espacios utilizados para decorar, cuando un uso más adecuado sería que ahí se pegaran las creaciones de los alumnos, para que ellos pudieran apreciar, analizar y reflexionar en sus características. Sobre este tema, Jolibert menciona: “Una sala de clases en la cual las paredes son espacios funcionales al servicio de la expresión y de sus aprendizajes y siempre en curso de evolución, transformación, etcétera” (2012, p. 26).

Definitivamente, los salones del colegio tenían tapizadas las paredes de materiales atractivos a la vista, pero con poco sentido para los alumnos. En mi caso particular y en el

de algunas otras compañeras, tomamos un espacio grande en una pared para poder dar lugar a las producciones de los alumnos.

9. Actividades de lectura en el colegio

Cada mañana, después de ingresar a la escuela, los niños subían a sus salones a dejar las mochilas y regresaban al patio central para realizar activación física, que muchos disfrutaban, pero que otros cuantos, tímidos o penosos, preferían apenas hacerla. Al terminar, cada grupo regresaba al salón de clases.

Hace muchos años que comencé a dar clases en esa escuela, la primera ocasión fue a un quinto grado que sólo tenía nueve alumnos. Posteriormente, impartí clase a tercer grado y más adelante, quinto nuevamente. Desde que tuve a mi cargo el grupo de quinto, en el año 2008, me percaté de los múltiples problemas que tenían los alumnos en cuanto a la comprensión de las lecturas y hoy creo que no sólo se trata de que no comprendan lo que leen, sino de que tal vez estas lecturas, en muchas ocasiones, no les interesan. Tradicionalmente se ha utilizado, como método de enseñanza de la lectura, hacerlo en voz alta, mientras que la comprensión de ésta se refleja en la resolución de cuestionarios; mientras que para la escritura, usualmente se utilizan pruebas que muestren el correcto uso de la ortografía, la forma de letra y la redacción. Y claro, esto no deja de ser importante, pero ¿se utiliza el método correcto para su enseñanza? Carlos Lomas menciona al respecto:

El objetivo esencial de la educación lingüística en la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria es la mejora del uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje. [...] De ahí la conveniencia de que la educación lingüística (aunque no sólo la lingüística), se oriente al dominio expresivo y comprensivo de los usos verbales y no verbales de la comunicación humana, y por tanto a favorecer desde el aula el aprendizaje de las destrezas del hablar, escuchar, leer, entender y escribir (2002, p.11).

Analizando la práctica cotidiana para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela, puedo observar que no tiene realmente esta estructura. El maestro, regularmente, elige un texto indiscriminadamente, con base en los contenidos que se tienen como objetivo que el alumno aprenda y hace preguntas, sin permitir que los chicos intercambien puntos de vista. En estos casos, la labor cotidiana de los estudiantes es permanecer sentado, uno tras otro en silencio, para resolver ejercicios.

Nos atañe tomar en cuenta que los alumnos aprenden interactuando entre ellos y con el objeto de conocimiento, para crearse un concepto de lo que se está aprendiendo y las actividades de leer y escribir tenga sentido. Sin embargo, el trabajo dentro de las aulas es continuo, para poder concluir con las actividades marcadas en libros de texto y adicionales que se encuentran calendarizadas por los directivos del colegio, dentro de ellas, las más sobresalientes y necesarias de realizar, son las del Plan Nacional de Lectura (PNL).

En el Colegio Calmécac, se llevaban actividades incluidas en el Plan Nacional de Lectura (PNL) 11+1, que referían trabajos como lecturas y escrituras de acontecimientos o sucesos históricos en el mes, visitas de los padres a contar sobre sus profesiones y realizaciones de biografía y entrevistas, entre muchas otras.

Dentro de las actividades características del colegio se encontraban incluidas, de manera tradicional, la Feria formadora de lectores en el mes de octubre, organizada por el personal docente de la institución, donde participaban alumnos y padres de familia. También estaba la actividad de Cuenta Cuentos, en el mes de febrero. Dentro de los planes de clase, el docente debía incluir que los alumnos realizaran una lectura diaria y cumplieran con el calendario de actividades marcadas en el PNL.

También se llevaba a cabo, de manera muy tradicional, una exposición dedicada a conocer los estados de la república mexicana, por los alumnos del cuarto grado con apoyo de los padres, con la intención de fomentar un ambiente familiar y escolar agradable. Proyectos como éste deberían realizarse mucho más seguido, ya que sólo ocurría una vez al año. El único inconveniente de esta actividad, era el costo económico que tenía, para cada alumno, ofrecer, a todos los asistentes, un platillo típico del estado que representaba.

Las actividades descritas anteriormente eran las utilizadas para fomentar la lectura y escritura en los alumnos del Colegio Calmécac. Pero ¿qué ocurría en la realidad cotidiana, cuando había que realizar múltiples tareas a diario, que consistían, muchas veces, en el llenado de cuestionarios y actividades en los libros de texto y otras adicionales, requeridas por el colegio “para reforzar sus conocimientos”?

No evado, ni me deslindo de mi responsabilidad como docente, ya que en mi labor cotidiana, desde que impartí quinto grado, supuse que los profesores anteriores no estaban enseñando a los alumnos a leer y a escribir correctamente, por lo que traté de mejorar sus prácticas poniéndolos a leer en voz alta, ejercitando su dicción, acelerando sus tiempos y haciéndoles preguntas sobre lo que habían entendido de la lectura con cuestionarios, todo esto de forma equivocada. Ésta es una de tantas prácticas que solemos repetir como docentes, creyendo que así contribuimos a los aprendizajes de los alumnos.

La principal preocupación de los maestros, en pláticas con colegas, era que toda nuestra atención y tensión se encontraba centrada en los contenidos que debían aprender los alumnos y el mejor método para hacerlo. Pero ¿qué había de las prácticas de lectura y escritura que realizábamos a diario, en donde los más pequeños de este colegio, que aún aprendían por el antiguo método silábico, cuando llegaban al segundo grado, no fácilmente descifraban las palabras y difícilmente leían todo un texto y lo comprendían? Carlos Lomas menciona en su texto *Aprender a comunicarse en las aulas*:

Es esencial ayudar a los alumnos y a las alumnas a leer, a entender y a escribir textos con sentido, no sólo con sentido en sí mismos —con coherencia y cohesión semánticas— sino también con significado en sus vidas, textos que les diviertan, les emocionen, les ayuden a expresarse y a entenderse, les descubran realidades ocultas o les ayuden. Todo menos esos tediosos que no entienden, que les son ajenos y cuyo significado comienza y concluye en su sentido escolar (Lomas, p. 15).

Debemos propiciar situaciones de aprendizaje para los alumnos en los que los textos sean útiles, divertidos, con sentido y significado para ellos; no aburridos, difíciles de entender y sin ninguna utilidad. En primero y segundo grado, para practicar la lectura, se leen oraciones, y para practicar la escritura, se copian textos de la pizarra, de los libros o se hacen dictados que sirven también para evaluar la ortografía, todos ellos relacionados con textos sin sentido para los alumnos.

En un análisis de la práctica llevada a cabo, se pueden observar muchos elementos que no favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura. Uno fundamental, en la estructura que menciona Lomas es hablar y escuchar, no sólo debe hablar el maestro y escuchar los alumnos, sino también viceversa y entre congéneres o pares.

Lomas menciona que el aula representa un contexto ideal para favorecer el aprendizaje de la lingüística, en donde los alumnos interactúan, hablan, escuchan, aprenden, leen, escriben; en fin, hay muchos elementos que pueden resultar significativos para ellos. El aula resulta un espacio comunicativo.

10. Mapa curricular para primero y segundo de primaria

El horario para primaria era de 8:00 a 14:00 horas sumando al total de la semana 30 horas, a ellas se le descontaban 4 de Inglés, 1 de Computación, 2 de Educación Física, 1 de Educación Artística y 2.5 horas de recesos, dando un total de 19.5 horas con la maestra titular y 27.5 horas de trabajo escolar, para todos los grados, de primero a sexto, con horarios distintos para cada asignatura, dependiendo la currícula de cada grado.

En el caso de primero y segundo grado, la distribución del tiempo de estudio por asignatura, según los programas de estudio de 2011 marcados por la SEP, era la siguiente:

Tabla comparativa de horas asignadas por materia semanalmente

ASIGNATURA	HORAS SEMANALES SEP	HORAS ANUALES	HORAS SEMANALES COLEGIO CALMÉCAC
Español	9		10
Lengua adicional	2.5		4
Matemáticas	6		6
Exploración de la naturaleza y la sociedad (Ciencias Naturales, Geografía e Historia)	2		2
Formación Cívica y Ética	1		1
Educación Física	1		2
Educación Artística	1		1.5
TOTAL	22.5		27.5
Cómputo*	----		1

* La asignatura de Cómputo no se encuentra en el mapa curricular oficial

11. Libros y materiales utilizados

En el colegio, para trabajar la materia de Español, se incluía, en conjunto con el de la SEP, un libro de ejercicios de la editorial Trillas que se utilizaba para revisar la ortografía y un cuaderno especial de letra cursiva y script. Para la asignatura de Matemáticas también se manejaba un libro adicional de editorial Santillana, que se trabaja en conjunto con el libro de texto oficial. En las demás asignaturas no se manejan materiales adicionales a excepción de Inglés y Cómputo.

Los libros utilizados en la asignatura de Español eran cuatro y un cuaderno. Utilizar tantos materiales en ocasiones termina perjudicando el ritmo del curso y no queda mucho tiempo para trabajar actividades y estrategias que respondan a los intereses de los niños. A pesar de contar con un total de diez horas semanales para trabajar en la materia, por consigna y presión de las autoridades escolares, debíamos terminar bloques a tiempo de cada libro; es decir, no se podían dejar espacios vacíos. Era obligación de la docente marcar bien los tiempos para trabajar determinados contenidos y resolver las páginas de los libros en tiempo y forma.

Los padres de familia también compraban materiales adicionales que exigían fueran utilizados y llenados para final de curso, situación que mermaba tiempo y hacía que trabajáramos a marchas aceleradas. Los alumnos usaban un cuaderno para cada asignatura y un cuaderno especial para anotar sus tareas. Entre libros y cuadernos de todas las materias, incluyendo las adicionales, manejan diecisiete libros y ocho cuadernos.

Los materiales adicionales de Español, generalmente resultan obsoletos y su llenado una pérdida de tiempo, ya que únicamente son ejercicios sin significado y sin utilidad. Desde los textos leídos y producidos por los niños, se puede trabajar en la mejora de estas propiedades del sistema de escritura. Respaldando lo anterior hago referencia a Myriam Nemirovsky:

La función del maestro es contribuir a que los textos de los niños mejoren, y esto incluye mejoras de todo tipo: lexicales, de estructura, de relación título-contenido, de tiempo verbal,

de coherencia, etc., etc., y también de ortografía. Entonces de lo que se trata es de priorizar, cada vez que los niños producen un texto, qué tipo de mejora se desea impulsar y actuar en consonancia con ello. Pero antes de hacer intervenciones vinculadas con las mejoras posibles, es imprescindible que, en todos los casos sin excepción, el primer comentario del docente se centre en el significado del texto. [...] una vez confirmado qué es lo más importante y tras haber subrayado los logros obtenidos por el autor, podremos incursionar en las mejoras posibles (1999, p. 40).

12. Maestra de segundo grado

Como maestra, me he desempeñado en grupos de quinto, tercero y segundo grado. Mi interés por el buen desempeño escolar de los alumnos nació de observar la importancia que tiene, para ellos, la lectoescritura. Al impartir clases, siempre busco que los alumnos comprendan lo que están realizando, que se cuestionen el ¿por qué? y ¿para qué? lo hacen, y no nada más en ¿cómo resolverlo?

Al realizar lecturas informativas busco estrategias, como la lluvia de ideas y los mapas mentales, para trabajarlas en el aula, aunque me ha costado trabajo la disciplina de mis alumnos y la relaciono con la falta de interés por parte de ellos, a realizar algunas actividades.

Me costaba trabajo acatar algunas de las reglas de la escuela, como no mover las bancas de lugar y trabajar en silencio, ya que esas ideas tradicionales no favorecían el lenguaje y la comunicación de los alumnos, por lo que procuraba sacarlos a trabajar al patio algunas veces o cambiar de sitio el mobiliario, argumentando que es necesario para el trabajo en equipo que estaba señalado en los libros de SEP.

13. El grupo de segundo grado

Era un grupo apático al iniciar el curso, cuestión que yo tomé de manera tranquila, ya que los pequeños estaban muy habituados a la forma de trabajo de su anterior maestra, incluso, ellos me comentaron que preferían volver con su ella.

Esta situación me presentó un reto, por lo que comencé a buscar formas de trabajo que pudieran interesar a mis alumnos, pues mis chicos, tenían también problemas con la

comprensión lectora y el análisis en general. La lectoescritura era primordial, pues es una herramienta utilizada en todas las asignaturas, no únicamente en la materia de Español.

Mi grupo era muy disparejo en cuanto a nivel de lectura y escritura, pues algunos de mis alumnos aún leían prediciendo las palabras, aunado a la llegada de tres niños de otras escuelas que no sabían leer y sólo copiaban lo que veían en la pizarra.

Tomando en cuenta la situación, decidí que no trabajaría con el método silábico por no resultar funcional para la situación que teníamos como grupo; y aunque había alumnos que no leían, comenzamos por acercarnos a textos completos y no sólo a palabras. En cuanto a la escritura, pude observar que no sólo los niños que no habían obtenido la habilidad de escribir tenían un problema, era el grupo en general, ya que no escribían ideas, análisis o pensamientos propios, sólo estaban habituados a repetir y escribir lo que se les dictaba o copiar textos del pizarrón.

Los alumnos de mi grupo eran dieciocho y para comprender la problemática a la que me enfrentaba, analicé sus características individuales:

Vanessa: Tenía un muy buen nivel de lectura, el número de palabras que leía por minuto se encontraba en un nivel avanzado para su grado, pero su volumen de voz no era el adecuado, cuando lo hacía en voz alta. Le costaba trabajo escribir o expresar sus pensamientos.

Melissa: Leía y escribía bien, pero no observa la puntuación y se trababa un poco. La comprensión lectora le costaba trabajo individualmente y se le facilitaba al escuchar las opiniones de sus compañeros.

Vania: Esta pequeña aún no leía ni escribía. Además, se le dificultaba la ubicación espacial.

Carolina: Se le dificultaba, en general, el lenguaje, era muy introvertida y aunque hablaba muy poco, pude ver que tenía problemas de pronunciación ya que intercambiaba las pl, pr y bl.

Ximena: Presentaba buen nivel de lectura, pero le costaba trabajo la comprensión y el análisis de manera escrita. Cuando trabajábamos la lluvia de ideas expresaba su opinión. Era una niña muy expresiva en cuanto a lenguaje oral y corporal.

Samantha: Una niña con muchos altibajos emocionales, mismos que se veían reflejados en su rendimiento escolar. No se comprometía con sus actividades académicas y generalmente no concluía todas las tareas encomendadas de manera cotidiana.

Amely: Tenía un problema de pronunciación, situación que la perjudicaba a la hora de escribir, ya que escribía como pronunciaba, y al leer, hay sílabas que le costaba trabajo pronunciar; a pesar de ello, ponía mucho entusiasmo por participar cuando había alguna actividad que fuera de su interés.

Dania: Era una niña muy expresiva, que hablaba mucho sobre sus ideas y le gustaban las actividades como las lluvias de ideas.

Andrea: Era muy atenta y disfrutaba el análisis matemático, no así el análisis de lectura, cuando éste era individual.

Sofía: Ya sabía leer y escribir de manera regular para su nivel escolar, pero aún tenía muchos problemas ortográficos y separaba palabras.

Kenia: Leía con buen ritmo, pero no expresaba opiniones ni pensamientos propios cuando se trataba de analizar lecturas.

Yélica: Se mostraba un tanto introvertida, se le dificultaba el análisis y la comprensión lectora.

Iván: No había alcanzado el nivel regular de lectura y escritura, y tardaba mucho en concluir las actividades, por tanto, su nivel de comprensión también era bajo.

Kevin: Le costaba trabajo escribir sus opiniones e ideas propias.

Omar: Tenía gran capacidad de análisis, pero perdía interés en las actividades si había algo que le llamara más la atención en el momento, como el juego con alguno de sus compañeros.

Juan José: Se ausentaba muchas veces a la semana de las clases, aun así, se involucraba en las actividades cuando éstas le parecen interesantes. Su nivel de lectura era bajo.

Miguel Ángel: No sabía leer, ni escribir y tenía problemas de pronunciación, no demasiado acentuado, pero se le dificultaba expresar sus opiniones.

Gadiel: Trabajaba de forma muy limpia y entregaba bonitas producciones. Las actividades le resultaban sencillas si se trataba de reproducir, pero cuando se necesitaba que hiciera un análisis, no podía expresarse ni de manera oral, ni escrita. Algunas veces me decía: —¡No entiendo nada! ¡Dígame! ¿Qué pongo?

Analizando lo anteriormente mencionado, puedo concluir que los alumnos no estaban logrando resultados positivos en su aprendizaje de lectoescritura, ni comunicándose y por lo tanto, no podrían avanzar en conocimiento alguno, ya que ésta, es una herramienta fundamental para cualquier asignatura.

Como docente titular me resultaba necesario encontrar una alternativa para ayudar a los alumnos a desarrollar prácticas de lectura y escritura que resultaran eficaces. Al respecto menciona Jolibert: “Si queremos que nuestros alumnos sean personalidades ricas y solidarias y niños eficaces en sus aprendizajes en lenguaje, no basta con actualizar actividades de aprendizaje, se necesita crear condiciones que permitan la formación de estas personalidades y la construcción de estos aprendizajes” (2012, p. 21).

El reto era formar lectores y escritores que no sólo descifrarán, sino que pudieran elegir material escrito en el que encontrarán solución a sus problemas y no sólo leyeran las selecciones que otro hacían por ellos; formar niños con deseos de imaginar otros mundos, los mundos que les ofrece una lectura.

El reto, también, era formar escritores productores que fueran capaces de emitir mensajes en el marco de una determinada situación o contexto y no solamente entrenar niños que supieran copiar textos ajenos.

Asumir este desafío significa abandonar actividades mecánicas y desprovistas de sentido, que llevan a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar,

significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo o bien produzcan el placer, que es inherente al contacto con los textos verdaderos y valiosos. [...] Hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica (Lerner, 2001, p. 40).

B. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La educación básica en México ha logrado pocos avances durante los últimos años, sobre todo en la enseñanza de la lectura y escritura; sin embargo, en otras partes del mundo se han realizado avances que han sido tomados por algunos profesores interesados en el progreso e innovación de la enseñanza y para bien de los niños mexicanos.

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

De esta investigación-acción se derivó una nueva concepción denominada pedagogía por proyectos, que sin lugar a dudas favorece la innovación educativa en nivel básico, ya que constituye una estrategia en eficiencia y eficacia de aprendizajes de la persona, que involucra a maestros y alumnos.

Esta concepción considera como errónea la promoción del enfoque didáctico “silábico” que es utilizado una y otra vez considerándose tradicionalmente como el más eficaz y rápido para que los niños avancen en la lectoescritura. La pedagogía por proyectos considera estos enfoques como un peligro para la comprensión de la lectura: “Sí, a la identificación de palabras y de sus microestructuras, pero con la precaución de insertarla primero y desde el nivel inicial, en un marco mucho más amplio, que garantiza la entrada en los textos mediante la comprensión y la producción” (Jolibert y Sraňki, 2011, p. 12).

La pedagogía por proyectos va de más a menos; es decir, el docente desde el nivel inicial debe introducir a los alumnos en el mundo de la lectoescritura a partir de textos completos y de ahí podrá ir a los detalles (identificación de palabras, grafo-fonología,

ortografía, etc.). Esta pedagogía debe partir desde los intereses del niño en prácticas comunicativas reales que permitan la utilización de textos para comprender y elaborar.

Este nuevo enfoque promueve en la clase una vida cooperativa, que los niños aprendan haciendo y encontrando situaciones problema, dialogando, interactuando y confrontando con los demás, teniendo como herramientas textos completos auténticos que funcionen en situaciones reales de expresión y de comunicación. En donde: “leer es de entrada y desde el comienzo, construir activamente la comprensión de un texto-en contexto, en función de su proyecto, de sus necesidades, de su placer. [...] escribir es de entrada y desde el comienzo buscar expresar y/o hacerse entender por un destinatario real, produciendo el escrito que se es capaz de elaborar en un momento dado, solo o con ayuda de otros (Jolibert y Sraïki, 2011, p. 17).

Con ayuda de la pedagogía por proyectos se aprende a escuchar al alumno, a dejarlo hablar y trabajar con base en sus necesidades, lo que le otorga un sentido a su labor y hace que adquiera significado para él. Al mismo tiempo, logra que se vuelva reflexivo acerca de su propio aprendizaje. Este proyecto ha fijado las siguientes metas:

- Formar niños capaces de comprender textos completos desde el inicio, “interrogándolos”; es decir, que puedan identificar, utilizar y sistematizar estrategias y claves de diversa naturaleza para construir su significado.
- Estimular en los niños la capacidad de comprender y producir distintos tipos de textos, distinguiéndolos por su función y funcionamiento.
- Facilitar que los alumnos lean y produzcan textos en situaciones “de veras”, estimulando la realización de proyectos que, por una parte, los enfrenten a textos contextualizados que les provoquen “ganas” de interactuar con ellos y por otra, requieran de los niños participación oral y escrita.
- Apoyar el desarrollo, en los niños, de la capacidad de realizar procesos de metacognición, tanto en la comprensión como en la producción de textos.
- Promover que los niños construyan y utilicen criterios de evaluación continua de sus actividades.

1. Referentes teóricos

Para dar a conocer esta propuesta, resultó necesario recurrir a las aportaciones de diversos autores. Esta propuesta de investigación-acción se fundamenta en cinco ejes:

- a. Enfoque constructivista del aprendizaje
- b. Enfoque textual del lenguaje
- c. La pedagogía por proyectos
- d. La metacognición
- e. La evaluación y autoevaluación

a. Enfoque constructivista del aprendizaje

Desde este enfoque, se concibe que el niño aprenda a hacer construyendo su conocimiento y para ello es necesario que haga, dialogue e interactúe. En este proceso, el profesor no es un transmisor de contenidos o de conocimientos, sino un mediador y facilitador de los procesos de aprendizaje.

Es importante mirar a los niños como sujetos en formación, en vez de objetos de enseñanza. Terminar con la situación de niños “sentaditos-calladitos”, que tratan de memorizar lo que enseña el maestro (sin mucho éxito, en más del 50% de ellos), en pro de niños activos en un medio que ellos mismos administren, niños que construyan sus aprendizajes para resolver problemas que les plantean sus propios proyectos y los elaborados junto con sus compañeros. En este sentido, se trata de una postura tanto filosófica como psicológica (Jolibert, 2012, p. 248).

Un modelo constructivista que pretende la formación de sujetos activos, capaces de tomar decisiones y emitir juicios de valor, lo que implica la participación activa de los alumnos y de los profesores como facilitadores de este proceso. Ambos deben interactuar en el desarrollo de la clase para construir, facilitar, crear, preguntar, criticar y reflexionar sobre la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento.

Según Ausubel, el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción de nuevos conocimientos a partir de enseñanzas previas, más que como un proceso de simple copiado de contenidos. Ausubel señala que los niños crean nuevos conocimientos como reflejo de sus acciones físicas y mentales. Las ideas son construidas o hechas significativas cuando los niños las integran a sus ya existentes estructuras de conocimiento.

El enfoque constructivista adopta el concepto de aprendizaje significativo señalado por Ausubel y lo reinterpreta. En este sentido, aprender significativamente no es acumular conocimientos, pues no se trata de almacenar información. El aprendizaje significativo implica la capacidad de dar un significado propio y personal a un objeto de conocimiento, es establecer relaciones de manera no arbitraria entre lo que ya se sabe y lo que se quiere aprender.

De tal manera, podemos entender que no hay aprendizaje que permanezca, que se pueda construir significativamente, cuando los conocimientos que se pretende adquiera el niño no tienen sentido para él. En este orden de ideas Jolibert y Sraïki plantean: “No hay aprendizaje eficaz en situaciones que no tienen sentido para el que aprende, y la mejor manera de facilitar un aprendizaje significativo es permitir que esas mismas situaciones integren un proyecto del “aprendiz” y sean evaluadas por él mismo y por sus compañeros, con el apoyo de docentes mediadores” (2011, p. 28).

El niño aprende a hacer, haciendo, apropiándose del conocimiento a través de su interacción con los demás, de hablar y de escuchar a los otros con base en sus intereses, cuando se toma en cuenta lo que él sabe con anterioridad, sus deseos presentes, sus objetivos futuros y cuando el profesor transforma su rol de transmisor de conocimientos a mediador y facilitador de los procesos de aprendizaje.

b. Enfoque textual del lenguaje

Un texto no es una suma de oraciones, sino la gran unidad del lenguaje con sus reglas de formación y su finalidad concreta. La lingüística textual estudia el significado contextual. Junto a ella, disciplinas como la sociolingüística, psicolingüística y la etnografía de la comunicación, se preocupan por analizar y describir factores que intervienen en el uso de la

lengua. Estas disciplinas tienen en común el entendimiento de la lengua como una unidad impregnada de significados socioculturales y de intenciones personales, esto quiere decir que cualquier acto verbal utiliza el lenguaje con una intención determinada y con diferentes objetivos que pueden ser: argumentar, informar, enseñar, convencer, vender, expresar sentimientos, pensamientos, entre muchos otros.

Por ello, debemos hacer uso de textos completos que deberán ser entendidos por el lector. Textos que también el alumno pueda producir, con una intención de ser o un objetivo y así crear textos auténticos, textos con sentido.

Van Dijk propone partir del texto y no de la oración, y supone que todo hablante o lector posee una competencia y actuación textual que le permite analizar cualquier secuencia de oraciones y organizar sus interrelaciones en planos semánticos y con variadas funciones.

No se trata pues, de comprender y producir series de oraciones, sino de estructurarlas, digamos, en un sistema textual. Por esta razón propone el estudio de lo que él llama “macroestructuras” (estructuras globales de significado y de forma de un texto) que organizan las series o secuencias de oraciones dando coherencia y definiendo su organización. Van Dijk señala que la intercomunicación lingüística se realiza a través del texto y no de oraciones.

Por otro lado, apoyando la teoría de hacer uso de textos con sentido, Amparo Tusón señala: “La lengua se considera como parte integrante de la realidad social y cultural y, a la vez, como un síntoma de esa realidad” (2002, p. 56).

En este sentido, entendemos que el uso de la lengua tiene que ver con su contexto:

La lingüística textual ha puesto de manifiesto que el significado y la coherencia de un escrito se dan a nivel del texto completo contextualizado. Por lo tanto, es preciso que los niños, tanto para leer como para producir, se encuentren desde el comienzo (a cualquier edad) con textos auténticos, completos (no con frases o palabras, o sílabas o letras sueltas), funcionando en situaciones reales de uso (Jolibert, 2012, p. 12).

Desde este enfoque, la pedagogía por proyectos pretende que la lectura y la escritura sean a partir de textos completos contextualizados; es decir, que la lectura de un texto deba tener sentido, una utilidad en función de un proyecto ya sea por necesidad o por placer. La producción de textos; es decir, la escritura, buscará expresar o hacerse entender por un destinatario real, produciendo escritos solo o con ayuda de otros.

c. La pedagogía por proyectos

La eficiencia y la profundidad de los aprendizajes dependen del dominio que tengan los aprendices sobre sus actividades, lo que éstas signifiquen para ellos, cómo se representan las tareas necesarias, cómo gestionan el tiempo, espacio y los recursos, cómo se detiene una vez realizado un proyecto, para evaluar sus resultados y sacar frutos de ello, y 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, permitiendo el desarrollo de personalidades sólidas, flexibles y solidarias.

A través de un proyecto, los alumnos reconocen la escuela como un lugar privilegiado donde realizan los aprendizajes significativos para ellos, ven al profesor como una persona facilitadora de estos, que los ayuda cuando surgen dudas o dificultades y a sus compañeros como pares con los cuales es agradable compartir y confrontar.

d. La metacognición

¿Qué es metacognición?

En 1979, John Flavell acuñó el término a partir de sus investigaciones sobre los procesos cognitivos de las personas. En sus observaciones, Flavell determinó que las personas necesitaban emplear un nivel de pensamiento superior que pusiera atención sobre los otros procesos intelectuales para corregir errores, optimizar mecanismos cognitivos y mejorar la implementación de estrategias para la ejecución de tareas.

La importancia de la metacognición, en este sentido, sería que su dominio nos permitiría autogestionar y controlar nuestros procesos de aprendizaje, mejorar su eficiencia y optimizarlos. Jolibert menciona al respecto:

Los aportes de las ciencias cognitivas muestran que aprender haciendo es necesario pero no suficiente. Los aprendizajes que se están construyendo se ven reforzados y consolidados por una reflexión del propio aprendiz sobre ellos. En el aula se trata de facilitar la reflexión individual y/o grupal de los alumnos para que lleguen a la toma de conciencia de sus propios aprendizajes: (¿Qué aprendí?; ¿Cómo lo hice?; ¿Para qué), y que transformen sus hallazgos en herramientas para avanzar en estos aprendizajes. Descubren así sus propios recursos, procesos y cómo utilizar estrategias de éxito (Jolibert, 2012, p. 13).

Para llevar a cabo la metacognición es necesaria recurrir a la reflexión META, que consiste en detenerse en el flujo de las múltiples actividades del aula y mirar hacia atrás para entender y conceptualizar.

En el área de educación, la adquisición de herramientas para el desarrollo de habilidades metacognitivas favorece el desarrollo del pensamiento crítico, estimula la capacidad de autorreflexión y crea en el estudiante una conciencia de autonomía, autocontrol y autorregulación de los procesos de aprendizaje. Además, el dominio de la **metacognición** proporciona, a los alumnos, la posibilidad de desarrollar un pensamiento propio, que trascienda las interpretaciones formales del programa de estudio.

e. La evaluación y la autoevaluación

Se incorporan al proceso de aprendizaje como actividad continua. La evaluación no se concibe como juicio que castiga, sino como herramienta que permite reactivar el aprendizaje: los alumnos ven con mayor claridad en qué puntos centrar su atención y el profesor dónde debe brindar apoyo.

La consideración de la evaluación como ingrediente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene importantes consecuencias para la práctica de la evaluación. Por un lado, las actividades de la evaluación dejan de tener un carácter puntual y pasan a tener un carácter continuo. [...] forman parte del desarrollo habitual de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado ya no son momentos en que se deja solo al alumno para que resuelva tareas que supuestamente, demuestran el nivel de conocimiento que ha adquirido; más bien al contrario: son espacios privilegiados para la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll y Onrubia, 2002, p. 4).

Dentro de este marco teórico, la evaluación de los aprendizajes se convierte en una herramienta de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo propósito es la mejora de quien se evalúa, es un instrumento que reconoce los cambios necesarios que se deben modificar y producir en el proceso para que cada alumno aprenda de forma significativa. En esta propuesta, la evaluación no está concebida como calificación final, sino como una reflexión que acompaña los aprendizajes de los niños y que es parte del proceso del mismo aprendizaje (Jolibert, 2012, p. 181).

C. ¿Qué es aprender a leer y escribir en la escuela?

Resulta importante dar a conocer cómo se concibe el aprendizaje de la lectoescritura desde una pedagogía por proyectos, ya que es la base de esta propuesta de intervención pedagógica. Para Jolibert y Sraïki, en su obra *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, la concepción de estos aprendizajes es:

- Desde el nivel inicial “vivir los textos”, aprender a reconocer y utilizar todos los tipos descritos y frecuentar asiduamente el universo de la literatura infantil. Es practicar desde el principio, “enserio”, la lectura-comprensión y la producción-comunicación, en el marco de proyectos personales o colectivos.
- Es, para cada niño, aprender a construir el significado de un texto dado, ya sea para leerlo o escribirlo, basándose en el aprendizaje de estrategias diversificadas, la identificación de procesos y de operaciones mentales pertinentes, y el tratamiento de índices textuales de distinta índole; así, aprender a leer y a escribir están en una interacción permanente, explícita y eficaz.
- En este contexto, el trabajo sobre la lengua se construye sistemáticamente, poco a poco, en paralelo y como resultado de una reflexión metacognitiva y no de una memorización a priori, logrando finalmente la construcción sólida del sistema de escritura y del dominio de la lengua.
- Cada niño es el que “auto aprende” a leer-escribir, con ayuda de su docente y de las interacciones que tiene con sus compañeros y con los demás lectores o productores

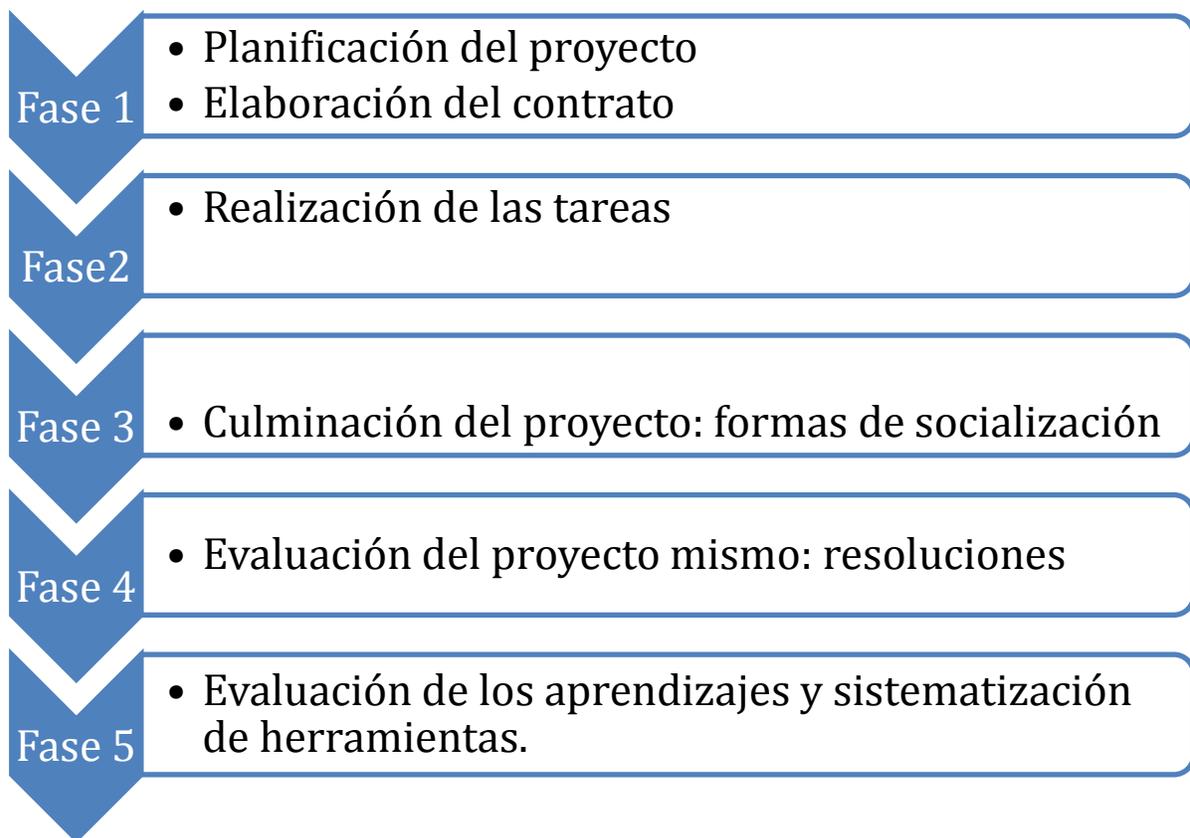
de su entorno. Es el retorno metacognitivo sistemático sobre su propia actividad de lector-productor, lo que permite al que aprende, sacar provecho de sus errores y evaluar sus progresos (Jolibert, 2012, p. 55).

La única meta de todo acto de lectura es comprender el texto que se está leyendo con el propósito de utilizarlo de inmediato para su información, su placer (Jolibert, 2012, p. 215).

Escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales: “escribir o producir textos o, mejor dicho, tipos de textos, en función de sus necesidades y proyectos: cartas, afiches, recetas, noticias, cuentos, poemas, etcétera” (Jolibert, 2012, p. 224).

D. DINÁMICA GENERAL DE UN PROYECTO COLECTIVO

A continuación presento el esquema general de un proyecto colectivo y posteriormente, detallo cada una de las fases incluidas en esta dinámica.



1. Organización de un proyecto

a. FASE 1. Planificación de un proyecto

El primer paso, es dar origen al proyecto con base en una necesidad que surge de la vida diaria, del curso o de una propuesta de los alumnos y/o docente. Para ello se comienza con la formulación de objetivos que se plantearán a través de cuestionamientos como: ¿qué queremos hacer? y ¿qué queremos lograr?

Mediante una lluvia de ideas los alumnos proponen qué quieren hacer o aprender, algo que para ellos sea significativo. Enseguida se definen las tareas a realizar: *¿Qué?*, asignar grupos responsables de las actividades del proyecto, calendarizar las actividades (fechas); *¿Cuándo?*, identificación de recursos humanos y materiales; *¿Con qué? ¿Quién (es)?* El docente plantea los objetivos pedagógicos. Todo lo anterior debe quedar registrado en un contrato colectivo, el cual se plasma en un rotafolio o papel bond y que se pega en una pared del aula con el fin de que sea visible para todos.

Esta fase se concluye con la elaboración del CONTRATO del proyecto, en el que figuran todas estas precisiones, incluido el papel y las tareas del docente. El contrato deberá tener la siguiente estructura:

Nombre del contrato			
Tareas a realizar	Responsables	Material necesario	Calendario

b. FASE 2. Realización grupal de las tareas

- 1) Cada grupo se organizará para cumplir con las tareas de las que es responsable, buscará el material necesario, pedirá apoyo del docente, si es necesario, y realizará lo que le compete, individual o grupalmente.
- 2) En esta fase se consideran momentos de evaluación parcial: *¿Cómo vamos?*, *¿Qué nos falta por hacer?* y *¿Qué grupo necesita apoyo?*

Durante este proceso, los niños serán responsables del material y las tareas planificadas en el contrato. Ellos serán los responsables de cumplir las fechas asignadas, en tanto el docente apoya la organización del trabajo de grupo, la resolución de conflictos y organiza las actividades metalingüísticas, así como verifica el cumplimiento de las tareas. Esta fase desemboca directamente en la CULMINACIÓN del proyecto.

c. FASE 3. Culminación del proyecto

En ésta sucede la socialización del proyecto que puede cobrar diversas formas: ponencia oral, fichaje, convivencia, espectáculo, exposición, etcétera.

Los alumnos prepararán las condiciones materiales para la socialización del proyecto (documentos por presentar, material por utilizar, arreglo del espacio, invitaciones a personas externas al curso, etcétera), buscando un clima de calma y respeto, y entregando el respaldo afectivo alentador necesario.

Se presenta a los demás, se comparte el producto del trabajo de su grupo, cualquiera que sea su forma, se vivencian y asumen las primeras reacciones de los demás, tanto en sus aspectos gratos como en sus insatisfacciones eventuales. Se reserva para la fase siguiente el análisis crítico.

Un proyecto no termina con la socialización de su producto. Quedan por realizarse las dos fases de REFLEXIÓN META que se presentan a continuación.

d. FASE 4. Evaluación del proyecto mismo (con los alumnos)

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

e. FASE 5. Evaluación (con los alumnos) y sistematización de los aprendizajes realizados durante el proyecto

El contrato individual ayudará a los alumnos a reflexionar. En esta fase ellos deberán realizar una reflexión metacognitiva de forma grupal e individual sobre lo que aprendieron en cuanto a conocimientos nuevos y grado de dominio de estos, en relación con sus conocimientos previos; así como de aprendizaje, estrategias eficientes o no y competencias de comportamiento sociales en la vida cooperativa.

CAPÍTULO 3. LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS EN EL COLEGIO CALMÉCAC

En este capítulo presento el desarrollo y resultados de la aplicación de la pedagogía por proyectos llevada al aula.

Josette Jolibert plantea la importancia de elegir una pedagogía por proyectos porque:

- 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 poder 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 autoestima.
- Facilita la apertura de la escuela hacia la familia, el barrio y la comunidad, sobre la base de una red de comunicaciones y acciones.

Los proyectos nacen de la necesidad que surge de la vida diaria, del curso o de la escuela y las propuestas pueden ser formuladas por los alumnos o por el profesor.

Finalmente, a través de un proyecto, los alumnos reconocen la escuela como un lugar privilegiado donde se realizan los aprendizajes significativos para ellos, ven al profesor como una persona facilitadora de aprendizajes que los va a ayudar cuando surjan dudas o dificultades y a sus compañeros como pares con los cuales es agradable compartir y confrontar (Jolibert, 2012).

A. La necesidad de optar por una nueva pedagogía

El primer proyecto, lo realicé como docente titular, con un grupo de niños de segundo grado, durante el ciclo escolar 2011-2012.

Al inicio de proyecto los alumnos presentaban muchas dificultades con la lectoescritura. No leían correctamente, básicamente sólo deletreaban el texto y en los mejores casos, aunque había fluidez adecuada, no lograban un nivel de comprensión suficiente y al conversar, discutir o analizar el texto, los alumnos no interactuaban y únicamente trataban de repetir exactamente lo que decía. Al respecto, Delia Lerner menciona:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún sentido del mundo que es objeto, de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición. [...] deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias (2001, p. 26).

A través de estas palabras se deduce la necesidad de que el lector interactúe, se identifique y diferencie con el texto; es decir, que haga uso de él, pues éste es el verdadero significado de leer y esa era la interacción que dentro del grupo no se estaba logrando. En cuanto a la escritura, pude observar que los niños no plasmaban ideas propias, análisis o algún mensaje a sus compañeros, pues no utilizaban la escritura como herramienta, sólo reproducían textos escritos por alguien más, prácticamente, sólo copiaban.

Por lo anterior y sustentando el sentido que debe tener la lectoescritura en la escuela como herramienta, cito nuevamente a Delia Lerner: “Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la 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” (2001, p. 26).

En el grupo de segundo grado del Colegio Calmécac, los alumnos leían decodificando y escribían copiando otros textos o lo que les dictaba la maestra.

Este tipo de prácticas son ineficaces y se comprueba porque cuando se le solicita a un niño que haga una interpretación del texto leído, o que comente qué le pareció, el alumno no le encuentra ningún significado; y al pedirle que dirija un mensaje sobre algún personaje de un cuento que acaba de leer, no escribe nada y dice no saber qué hacer.

Otra investigadora en el tema, reflexiona sobre la enseñanza a través de la memorización y repetición, “nunca merece la pena leer ni escribir planas, fichas, cartillas, ejercicios y textos que no interesan ni comunican ni transmiten ni emocionan ni informan ni divierten” (Nemirovsky, 1999, p. 26).

La enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura no debe ser exclusivamente la decodificación, contemplación o copia de textos sin sentido, pues “enseñar a leer y a escribir consiste básicamente, en propiciar que los niños avancen en el dominio del lenguaje escrito, que sean cada vez mejores productores e intérpretes de textos de diferentes tipos, con distintas funciones, en condiciones diversas” (Nemirovsky, 1999, p. 26).

Debido a la problemática anteriormente mencionada y explicada a detalle en el capítulo dos, nace la necesidad de buscar alternativas de trabajo que enriquezcan la labor docente de manera efectiva y deje de ser visto el aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos, como requisito para aprobar, pero no como una herramienta útil.

En este capítulo detallo el desarrollo de mi intervención, trabajando mediante la pedagogía por proyectos, que parte de los intereses de los niños, y con base en ello, permite planear actividades para favorecer el uso de la lectoescritura como instrumento para cumplir un objetivo. Asimismo presento el análisis, evaluación y autoevaluación realizada por los niños, con el apoyo y orientación de la maestra.

Los textos trabajados en el primer proyecto fueron el instructivo, la receta de cocina, letras de canciones y textos informativos; mientras que en el segundo, elegimos cuentos y carteles. Este último no se realizó con el mismo grupo y grado anterior, ya que por cuestiones de salud, tuve que ausentarme del colegio, razón por la cual, el segundo proyecto lo realicé durante el ciclo escolar 2012-2013, con alumnos de primer año. En ese grupo yo no era la maestra titular y sólo asistía los lunes, durante un ciclo de seis semanas.

Trabajé con niños de primer grado, debido al interés que tuvo la maestra a cargo del grupo, por mejorar la lectoescritura en sus alumnos, situación que comentó durante una junta laboral en la que yo estaba presente exponiendo un tema de comprensión lectora.

Realicé ambos proyectos dentro de una escuela del sector privado llamada “Colegio Calmécac”, ubicado en Ecatepec de Morelos, Estado de México, en la colonia Ejidos de San Cristóbal, comunidad escolar que tenía una población aproximada de cien niños, en el nivel primaria, según la información proporcionada por los directivos de la institución. La escuela también contaba con el nivel preescolar.

Me fue posible llevar a la práctica la pedagogía por proyectos en este plantel, debido al trabajo que desempeñé como docente en el mismo, desde el año 2008, hasta el 2012, como maestra de quinto grado primero, luego de tercero, y los dos últimos de segundo grado.

1. Primer proyecto: La pijamada

Primer acercamiento a la pedagogía por proyectos, aplicado a niños de segundo grado de primaria.

En el ciclo escolar 2011-2012, cuando comencé a ser profesora de un grupo de segundo grado con 18 alumnos, observé las dificultades que presentaban con la lectura, pues algunos niños aún no lograban desarrollarla y la mayoría no comprendían lo que leían, sólo lo descifraban. En cuanto a la escritura, no la usaban como herramienta para dar a conocer sus pensamientos y sentimientos, pues no eran capaces de escribir ideas propias o necesidades, solamente acataban dictados o transcripciones del pizarrón; por tanto, tenían un concepto errado del uso de la escritura, ignorando la posibilidad de crear textos significativos que reflejen su creatividad y tengan un propósito.

La adquisición de la lectoescritura dentro de estas prácticas no es vista como eficiente, ya que no se está logrando el uso significativo de esta herramienta. Al respecto, Kenneth Goodman, en su obra *El lenguaje integral* menciona:

- Los lectores construyen el sentido en la lectura. Usan su aprendizaje y sus experiencias previas para conferir sentido a los textos.

- La lectura efectiva produce sentido. La lectura eficiente lo produce con una mínima cuota de esfuerzo y datos mínimos. Los lectores veloces tienden a conseguir una alta comprensión porque son efectivos y eficientes.
- Lo que los escritores procuran es, siempre, la expresión de significados (Goodman, 1986, p. 52).

Dentro del aula, con el grupo a mi cargo, no se estaban logrando los objetivos primordiales de la lectura y la escritura, que son la comprensión y la expresión respectivamente. En este sentido Goodman menciona: “Las estrategias de expresión (escritura) y de comprensión (lectura) se construyen al tiempo que se produce el uso funcional, significativo y relevante del lenguaje” (1986, p. 53).

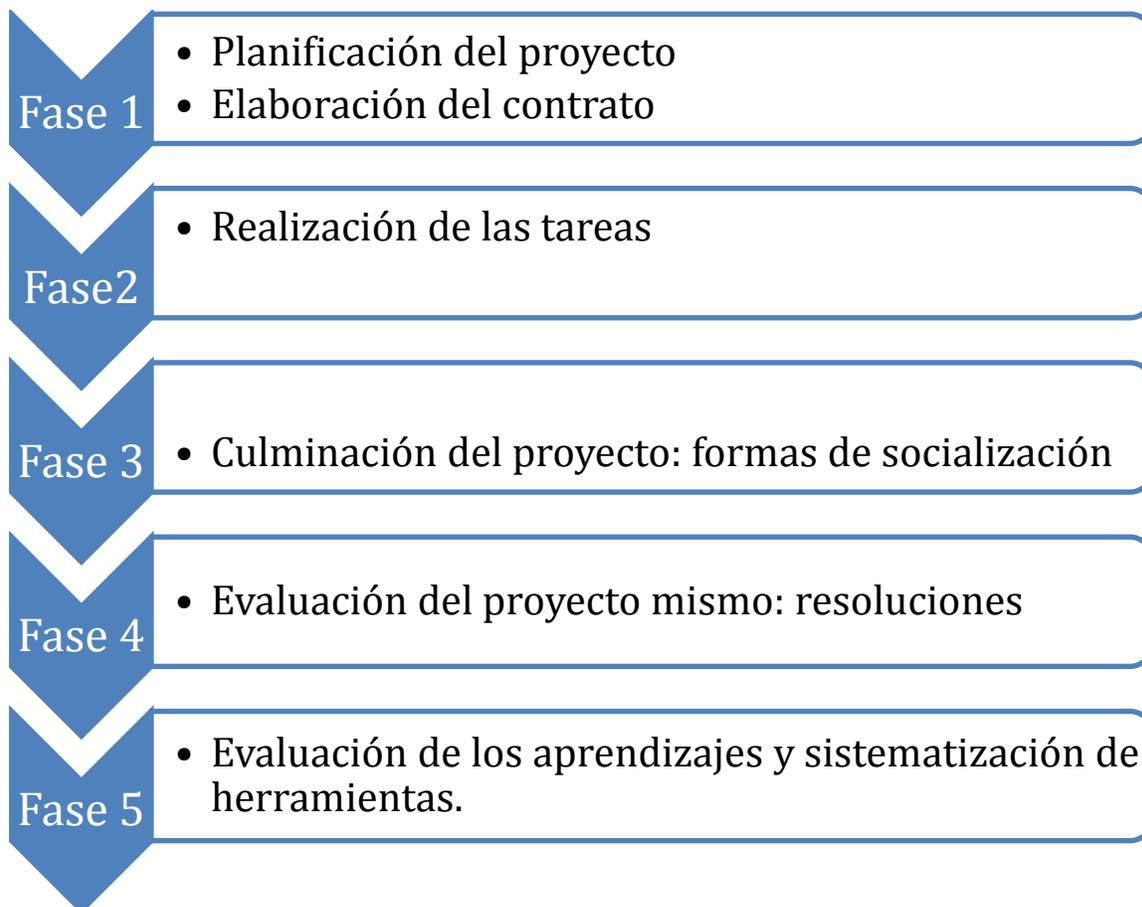
Estas palabras nos dejan claro que la lectura y la escritura son extensiones del lenguaje, pues a través del texto, el escritor le transmite al lector lo que desea comunicarle, un mensaje, un significado, una respuesta, etcétera.

El uso del lenguaje debe tener un sentido y esa era la necesidad presente dentro del grupo de segundo grado, por lo que opté, con ellos, por aplicar la pedagogía por proyectos. Para Josette Jolibert y Sraïki: “Comprender o producir un texto cuando se es un niño de la escuela elemental, y más aún cuando se es un ‘aprendiz’, lector/escritor debutante, es una tarea ambiciosa que moviliza en cada ocasión, de manera original, un gran número de competencias” (2011, p. 80).

Sin embargo, la situación nunca es percibida como fuera de alcance: “La confianza instalada en el aula, la responsabilidad compartida y el proyecto colectivo de aprender juntos es lo que ‘impulsa’ a cada alumno a elaborar y apropiarse de los instrumentos intelectuales necesarios para la producción o para la comprensión de un texto” (Jolibert y Sraïki, 2011, p. 80).

Al trabajar con la pedagogía por proyectos se pretende buscar la confianza en el aula que el niño necesita, para ser el actor principal del conocimiento y así pueda apropiarse de él, lo que lo guiará a producir y comprender textos.

La experiencia enfocada en la pedagogía por proyectos se desarrolló en función de cinco fases para la construcción de condiciones que facilitarían el aprendizaje de los alumnos. El siguiente esquema muestra las cinco fases de desarrollo:



Como anteriormente comenté en el capítulo dos, en el Colegio Calmécac existía una regla que impedía el movimiento de las bancas y debían permanecer una detrás de otra y organizadas en filas. Éste fue el primer obstáculo a vencer, ya que me opuse a continuar trabajando de esa forma durante todo un día y todos los días de la semana.

Una pedagogía por proyectos requiere de la comunicación de todos los integrantes del aula, en donde el habla debe ser una herramienta básica para comunicar necesidades, tomar acuerdos, manifestar dudas, etcétera: “El habla es en sí misma acción, una actividad que nos hace personas, seres sociales. [...] a través de la palabra podemos llevar a cabo las

actividades cotidianas, desde las más sencillas hasta las más comprometidas” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 29).

Para llevar a cabo la comunicación cara a cara es necesario el reacomodo de bancas, debido a que es un factor que estimula o corta la comunicación grupal. Al respecto Josette Jolibert menciona: “Una sala de clases como lugar de comunicación efectiva entre los niños, y entre ellos y el docente. [...] Una sala de clases en la cual las mesas y las sillas son distribuidas de acuerdo a las necesidades y la variedad de las actividades de los niños” (2012, p. 22).

Por lo tanto, como primer paso, opté por la reorganización de la sala, en específico, por el reacomodo del mobiliario (bancas), esperando favorecer el trabajo colectivo y la comunicación grupal al poder verse unos a otros mientras participaban. El reacomodo de las bancas entusiasmó a los niños, algunos se les veía sorprendidos y sus comentarios lo mostraban: “¡Se ve mejor así el salón!”, “¡El director se va a enojar!”, “¡No arrastres así la banca Iván, los niños de Kinder están en clase!”.

Era importante contar con un ambiente grato y estimulante, con “una sala de clases en la cual las mesas y las silla son distribuidas de acuerdo a las necesidades de los niños” (Jolibert, 2012, p. 22). Este fue el primer paso para cambiar las dinámicas de trabajo.

a. Fase 1: Planificación del proyecto

En esta fase se definió el proyecto a trabajar, iniciando con una pregunta abierta: “¿Qué quieren hacer?”, y a partir de ello se concretaron las tareas por realizar y las responsabilidades elaborando un contrato.

i. Comenzamos con la pregunta

Iniciamos con una mesa redonda donde les comenté a los chicos que haríamos algo que a ellos les gustara o que quieran hacer. La idea, desde sus inicios, pareció entusiasmarles mucho, aunque no tenían claro a qué me refería. Los comentarios no se hicieron esperar y Kenia pregunto: —¿Qué vamos a hacer, maestra?, ¿podemos jugar? Le contesté enseguida que lo que haríamos sería algo que todos quisieran o tuvieran interés por hacer. Les

proporcione una hoja de papel y les pedí que en ella escribieran su respuesta al cuestionamiento: ¿Qué quieres hacer?

Todos parecían muy contentos y emocionados, se escuchaban muchas risas y murmullos, pero al momento que tenían que anotar, comenzaron las dudas. No sabían qué escribir y titubeaban sobre el tipo de cosas que podían anotar.

Iván comentó: —Maestra, pero no sé qué poner. —Yo quiero saber sobre dinosaurios —interrumpió Omar. Al escuchar esto, Vania preguntó: —¿Eso se puede poner? porque yo los quiero llevar a todos a Acapulco en mi avión. Así comenzaron las risas. Les dije que podían poner cosas que quisieran hacer y que no salieran de la realidad, pues no podíamos ir lejos, ni tampoco viajar al espacio, pero sí podíamos dibujar, investigar sobre algo o jugar alguna cosa divertida.

Mirando sus caritas curiosas, dudosas y emocionadas les repartí las hojas. Comenzaron a escribir y al terminar todos, anoté cada una de las propuestas en el pizarrón: pijamada, jugar cebollitas, jugar, andar en bicicleta, jugar futbol, mojarnos y jugar queso partido y ver películas de terror.

Al revisar las opciones, notamos que habían escrito varias veces pijamada, en total seis niños, así que como fue la más votada, decidimos que ese sería nuestro proyecto, una pijamada.

Enseguida comenzaron a opinar. Dania preguntó: —Pero, ¿cuándo lo vamos a hacer? Samantha no sabía qué era una pijamada y Sofía estaba molesta: —Entonces yo perdí y entonces yo no voy a hacer nada. Le conteste que nadie había perdido porque todos íbamos a participar en la realización de este proyecto. A Kevin le urgía saber la fecha en que lo realizaríamos: —¿Cuándo lo vamos a hacer? ¿Mañana? ¿O el viernes? Ivan opinó: —¡Mañana, maestra! Les dije que primero necesitábamos saber qué actividades se realizaban en una pijamada; es decir, teníamos que organizar nuestro proyecto, para que saliera bien.

Les pregunté cómo íbamos a organizarlo y Andrea respondió: —¡Pues hay que escribir lo que vamos a hacer! Vania tenía muchas dudas: —¿Y qué se hace en una pijamada? Explicué que todo se haría por pasos y el siguiente sería elaborar un contrato en el que se nombrarían los responsables de cumplir con algunas herramientas o trabajos que necesitaríamos para hacer el proyecto.

Reflexionando de forma personal, pude observar que preguntar a los niños ¿qué quieren hacer?, le daba sentido a las actividades, pues aún a los que les costaba trabajo participar con sus opiniones de manera oral, a partir de esa pregunta comenzaba a fluir su oralidad de tal forma, que se establecía el diálogo entre pares e incluso con la maestra, a quien, gracias a ello, externaban sus dudas e intereses.

Así se inicia el desarrollo del lenguaje en todos sus componentes, como lo mencionan Calsamiglia y Tusón, “el diálogo es la forma básica de la comunicación humana. La conversación es el ‘protogénero’⁸ que mejor ilustra esa característica dialógica⁹ de la comunicación, que impregna todas las demás formas de expresión discursiva” (1999, p. 318). Para las autoras, la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales, pues la mayoría de las actividades cotidianas se lleva a cabo a través de la oralidad, que vista de esta manera, es el primer eslabón para llegar a la escritura y al análisis de la lectura.

En este orden de ideas, Daniel Cassany opina que existen dos factores que intervienen en la aparición y dan evolución al lenguaje, estos son la intención y la interacción, iniciadores de la comunicación y el lenguaje. Así se comprenderá cómo es que cualquier ser humano, a través del sentido que dé al lenguaje, en cualquiera de sus formas, es que hará uso de él como herramienta.

Como docente pude identificar la necesidad de comunicación efectiva en el aula y de evitar la simple repetición de frases leídas o palabras de alguien más, pues los niños merecen un espacio para tener una comunicación real. Cassany menciona: “Y no es el

⁸ Se refiere a que de él se derivan todas las formas de comunicación.

⁹ Que contempla o propicia la discusión.

hecho de imitar el código de los adultos lo que nos hace pensar que un niño o niña se comunica, si no su intencionalidad” (2003, p. 38).

ii. Un buen consenso

Antes de comenzar con el contrato colectivo y la planificación de las actividades, los niños se encontraban haciendo mucho ruido y muy inquietos. Les pedí que guardaran silencio para ponernos de acuerdo y comenzar a escribir el contrato en un papel bond, lo que los hizo centrar su atención y participar con entusiasmo. Les pedí externaran sus dudas y así fue como armamos el contrato. El cuadro quedó de la siguiente manera:

PROYECTO: PIJAMADA

¿Cuál es el proyecto?	¿Qué vamos a investigar?	Responsables	Fecha
Pijamada	¿Qué son las pijamadas? ¿Cuáles son las actividades que se realizan en las pijamadas?	Yélica Omar Vanessa Sofia Kevin Dania Ximena	
Materiales	¿Qué necesitamos hacer?	Responsables	Fecha

Con la finalidad de tener una mayor información, investigamos las preguntas: ¿Qué son las pijamadas? y ¿cuáles son las actividades que se realizan en ellas?

Los responsables de investigar estos cuestionamientos se autopropusieron alzando la mano. En esa misma sesión indagamos si alguien había asistido a alguna reunión de este tipo y Kevin dijo que él sabía que era una fiesta de noche con pijama. Los demás dijeron que estaban de acuerdo con el comentario de Kevin, que eso debía ser una pijamada. Entre murmullos y risitas pude notar el entusiasmo de los alumnos por comenzar con el trabajo que realizaríamos.

Desde una pedagogía por proyectos, la intencionalidad de la comunicación se vuelve efectiva y a través de una pregunta comenzamos la planeación de aprendizajes y actividades con sentido para los niños; Jolibert menciona: “Cuando los alumnos lanzan una lluvia de ideas nos están diciendo qué actividades, significativas para ellos, desean realizar” (2012, p. 37).

b. Fase 2: Realización de tareas

En esta fase se realizan las tareas que llevarán a los niños a alcanzar el objetivo del proyecto. Como fue planeado por ellos, esto le dará sentido a las actividades. Al respecto Jolibert y Sraiki plantean: “Desde el punto de vista psicológico, para cada niño la eficacia de sus aprendizajes depende del poder que ejerce sobre sus propias actividades, lo que éstas significan para él y qué representaciones tiene de las tareas a realizar para alcanzar un objetivo” (2011, p. 28).

Los niños plantearon investigar e investigaron, no se los marqué como una tarea más, sino que les surgieron muchas interrogantes después de decidir qué proyecto querían hacer. Luego de su investigación, cada uno leyó al grupo su información y se comentó hasta llegar a conclusiones.

A la pregunta: ¿Qué son las pijamadas? Kevin respondió: —Son fiestas de pijamas. Yélica intervino: —Se organizan para divertirse. —Se hacen con tus amigos —opinó Sofía. —Para dormir con los amigos —aseguró Omar.

Samantha hacía ruido y platicaba con Dania y Vania, poniéndose de acuerdo: —Sí, y así tú vas a mi casa, jajaja... Como se escuchaba mucho desorden y murmullos de emoción, les pedí que tratáramos de guardar silencio y esperar nuestro turno para hablar.

Tomando como base estos comentarios, llegamos a una conclusión que escribí en el pizarrón: “Son fiestas que se organizan para divertirse y dormir con los amigos. En ellas, se acostumbra usar pijamas y compartir con los amigos”.

Vania fue la primera en hablar: —Sí, maestra, así podrían ir a mi casa. —¡No, mejor a la mía! —dijo Iván. Les recordé que las actividades las realizaríamos en el salón y no por eso serían menos divertidas.

Enseguida dimos paso al segundo cuestionamiento: ¿Qué actividades se realizan durante las pijamadas? Los niños no tardaron en alzar las manos y comentar sus ideas. Entre gritos, carcajadas y alguno que otro disgusto se escucharon los siguientes comentarios:

Ximena opinó: “Escuchar música”; Omar: “Juegos de mesa”; Sofía: “Contar historias de terror”; Vanessa: “Cantar canciones”; Kevin: “Ver películas de terror” De pronto se escuchó un comentario: —No, eso no, mis papás no me dejan. Les dije: —Está bien, todavía no definimos qué vamos a hacer, sólo escuchemos las opciones y después llegaremos a un acuerdo. Entonces, Yélica se adelantó: —Comer antojitos. Mientras Dania pedía: —Jugar almohadazos.

Para ir concretando les dije: —Muy bien niños, ahora que ya sabemos qué son las pijamadas y qué actividades se realizan en ellas, hay que organizar el contrato.

Pude observar caritas desanimadas como la de Omar, Andrea y Vania, por lo que los interrogué. Andrea me contestó que a ella no la dejaban ver películas de terror y entonces no vendría a la pijamada.

Vania dio sus razones: —Si uno ve esas películas sueñas cosas terribles, maestra. Kevin intervino muy seguro: —No pasa nada, yo las veo y no las sueño. —Pues yo ya vi la del *Títere* y hasta mi muñeca cambió la bolsa de mano y se supone que la tenía pegada en la derecha y ahora la tiene en la izquierda —dijo Kenia. Omar comentó que a él no le gustaba hablar de esas cosas y Gadiel tenía cara de susto. Intervine enseguida: —Esas películas no las podemos ver, ya que como las actividades las realizaremos dentro de la escuela, la dirección no lo va a permitir.

Les pedí una lluvia de ideas sobre las actividades que sí podríamos realizar y en las que todos participaran. Escribir el contrato que quedó de la siguiente manera:

i. PROYECTO: PIJAMADA

¿Cuál es el proyecto?	¿Qué vamos a investigar?	Responsables	Fecha
Pijamada	¿Qué son las pijamadas? ¿Cuáles son las actividades que se realizan en las pijamadas?	Yélica, Omar, Vanessa, Sofia, Kevin, Dania, Ximena	
Materiales	¿Qué necesitamos hacer?	Responsables	Fecha
Juegos de mesa Karaoke y letras de canciones Platillos Hot-dogs, Gelatina Palomitas, Frapé Hamburguesas Fresas con crema	Realizar instructivos de juegos de mesa Encuesta (las canciones favoritas de mis compañeros) Escribir la letra de las canciones favoritas Investigar recetas de cocina	Kevin, Ivan, Gadiel, Carolina, Kenia, Omar Vanessa, Samantha, Andrea, Melissa, Sofia, Kenia Miguel Angel, Dania, Amely, Ximena, Kevin, Yélica, Juan Jose, Maestra Vanesa.	

i. ¡A jugar! Nos ayudan los instructivos

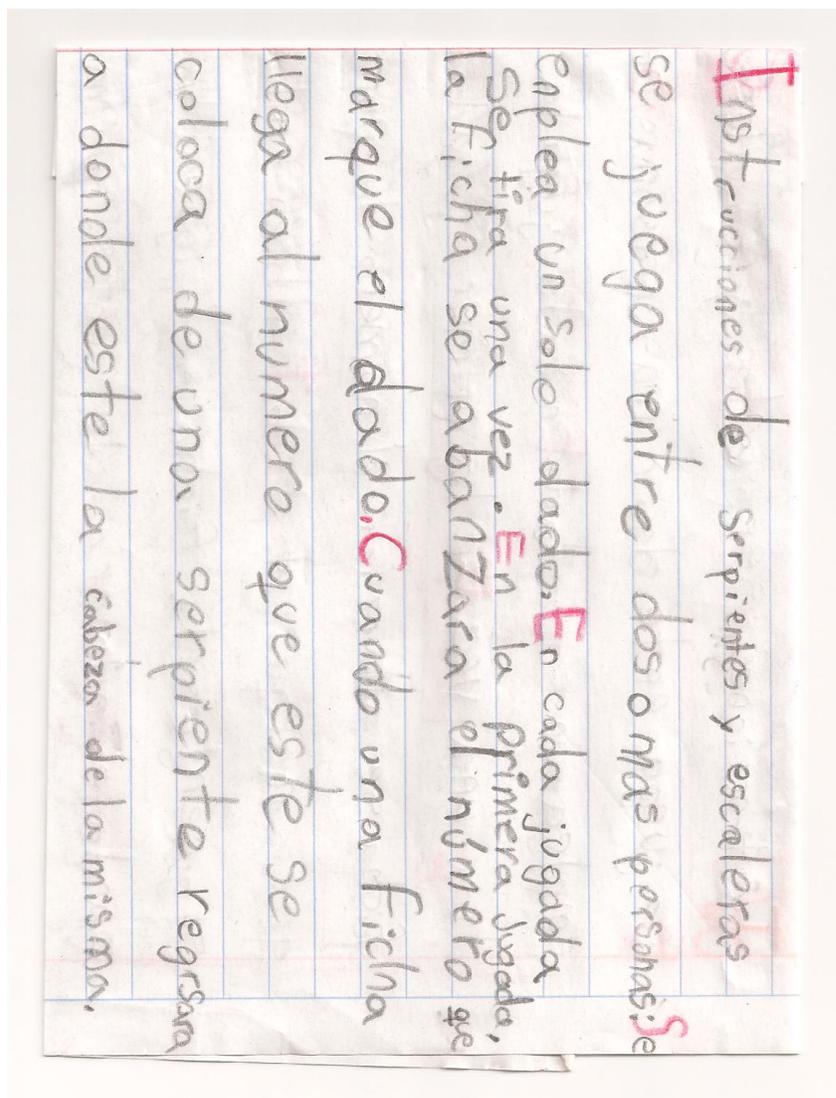
Al terminar de organizar el contrato, acordamos traer juegos de mesa al siguiente día, para escoger los más divertidos y realizar su instructivo.

Carolina no trajo los juegos aunque era responsable de ello, razón por la cual estuvo muy triste. Le dije que no se preocupara, que todos participarían trabajando en grupos; así que se formaron cinco equipos para que jugaran. Dimos un tiempo de 25 minutos para cada juego por equipo, todos disfrutaban conociendo los juegos que no habían visto antes. Durante el desarrollo de esta actividad pude observar cómo se favorecía la comunicación oral ya que los niños se hablaban entre sí, para poder entender cada juego dentro de sus equipos e incluso con otros que ya lo habían jugado anteriormente.

Al finalizar la actividad les comenté que era importante elaborar un instructivo del juego que más les hubiera gustado y fue sorprendente observar cómo la escritura, durante

este momento, les fue mucho más fácil. De pronto Kenia me preguntó en voz alta: —¿Qué debe incluir un instructivo? —Es muy importante lo que me preguntas —le dije. Melissa comentó que el *Adivina quién*, traía uno y ella pensaba que podrían copiarlo. Les dije que lo importante era que ellos escribieran estos textos para que fueran sencillos y de utilidad para el día de la pijamada. Después, para orientarlos, escribí en el pizarrón un ejemplo de instructivo que incluía título, materiales e instrucciones.

Fue muy grato observar que los niños escribieron de manera más fluida que en anteriores ocasiones, cuando les pedía su opinión de un tema o lo que habían entendido de un texto. A continuación muestro el texto escrito por Omar, con ayuda de Kevin y Gadiel:

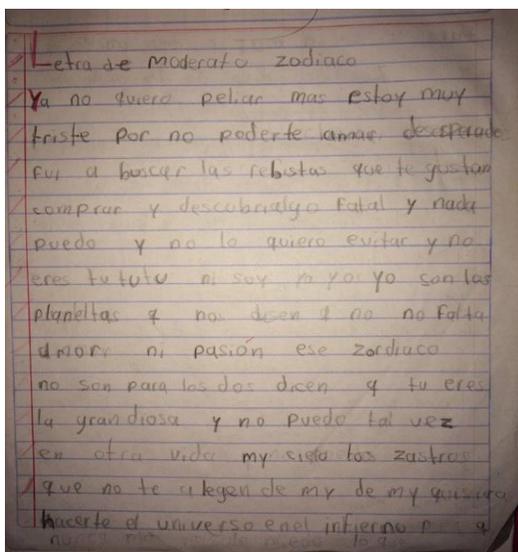


ii. ¡A cantar! Escribe tu canción favorita

En la siguiente clase, los niños se encargaron de investigar las letras de las canciones favoritas de sus compañeros. Para ello elaboraron un encuesta, que mostró las más populares, entre ellas: *Autos, moda y rock and roll, Zodiaco y Lo intentamos*.

Fue muy divertido verlos cantar a coro mientras otros jugaban al secretario y tomaban nota de lo que los demás cantaban. Se tardaban bastante en escribir y se escuchaban comentarios como: “Más lento, que no puedo escribirlo todo”; “¡No te sabes bien la canción!”; “Apúrate a escribir”. Formaban grupitos y coreaban sus canciones mientras ayudaban a escribirlas poco a poco. Al transcurrir esta actividad noté que los niños pudieron realizarla gracias a que se ayudaron unos a otros.

Las actividades se realizaron mediante el trabajo colectivo, lo que fue de gran ayuda para los alumnos, pues generalmente escriben solos. Pude observar cómo llegamos juntos a una vida cooperativa, como lo menciona Josette Jolibert y Christine Sraïki: “Un alumno en proyecto tiene el deseo, los medios y el poder para lograr lo que se propone. Moviliza toda su cabeza y toda su energía para alcanzar, *con ayuda de los demás*, los objetivos de progreso que se ha fijado. Los aprendizajes por construir se convierten realmente en asunto de todos” (2011, p. 16).



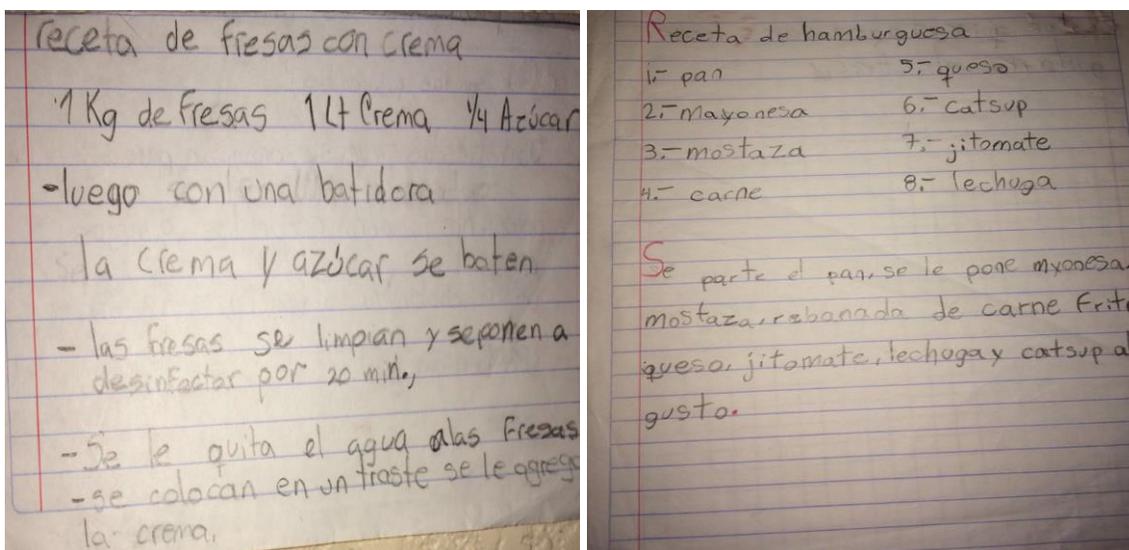
En este ejemplo de una de las canciones que escribieron, se puede notar que hay palabras mal escritas; por ejemplo, en lugar de “pelear” dice “pelear”. La palabra “más” no está acentuada; “revista” está escrita con “b”; “mi” está como en inglés “my”; “alegen” en lugar de “alejen” y algunas otras más. Además de que nunca utilizaron signos de puntuación para separar las frases y dar tiempo de respiración

Aún con esas fallas el avance era sorprendente, la escritura se convirtió en algo real, escribieron una canción con sentido para ellos con trabajo solidario y sobre todo, sin copiar otro texto y aunque tiene fallas, esto se convierte en otro reto por alcanzar.

iii. Con ayuda de mis familiares escribo: Una receta de cocina

Antes de pasar a la tercera fase, que fue la socialización del proyecto, solicité a los alumnos que investigaran recetas sencillas de los platillos que se elaborarían el día de la pijamada. Los encargados investigaron en casa, con sus mamás, algunas recetas y las escribieron, para exponerlas en clase, frente al grupo.

Para las exposiciones, cada alumno responsable tuvo que hacer uso del texto conocido como receta de cocina y leerlo en voz alta, para exponer su platillo. Al respecto, les pedí que reflexionaran sobre la importancia de estos escritos. Los niños comenzaron a opinar: “La receta nos ayuda a saber los ingredientes”; “También a saber cómo hacer algún platillo”; “Tiene el nombre del plato que vas a hacer”.



Recetas de cocina escritas por Yélica y Ximena

En estos textos podemos observar el orden y la estructura característica de una receta de cocina, que aunque no se marcaban específicamente las partes del Título, Ingredientes y Procedimiento, existía una separación implícita que hacía que así se entendiera. Por ello,

cuando los alumnos reflexionaron sobre este tipo de textos, pudieron destacar la información que contenían. Los niños que expusieron las recetas compartieron con los demás sus textos para leerlos, lo que permitió que hubieran algunos comentarios como: “Aquí no dice ingredientes”, y Sofía le dijo a Yélica: —Los pasos de tu receta no están bien ordenados, porque no dice: esto es lo que se debe hacer. Vanessa entonces explicó: —Se dice, procedimiento.

Al finalizar esta fase, resultó importante mirar hacia atrás y destacar que durante las actividades noté el gran interés que tenían los alumnos por traer a tiempo los materiales, escribir y leer lo que se necesitara, para continuar con la realización del proyecto, incluso que lo disfrutaban, ya que hasta antes de este momento, no habían mostrado gran avance en cuanto a la lectoescritura.

El asunto de la pijamada me parecía un poco descabellado, pues pensaba, ¿cómo era que esa actividad iba a favorecer? Pero ahora lo entiendo y cito a Josette Jolibert, quien plantea: “cualquier proyecto, aún los más generales o los más específicos a otra disciplina, proporcionan distintos tipos de uso y aprendizaje del lenguaje tanto en comunicación oral, como en lectura y producción” (2012, p. 52).

Haciendo una autoevaluación de mi trabajo, me doy cuenta de que me faltó inducir a reflexión el tipo de alimentos que propusieron para comer, pues éste era un tema importante a investigar, ya que en su mayoría, de los que propusieron, no eran alimentos equilibrados nutricionalmente.

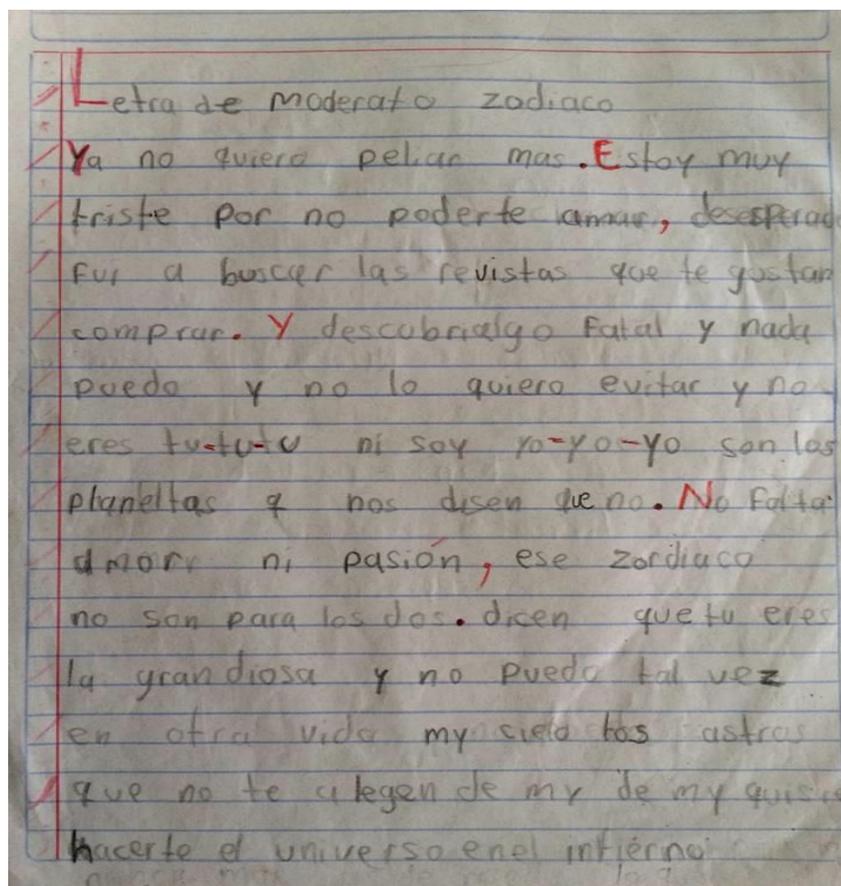
c. Fase 3. Culminación del proyecto: formas de socialización

Durante esta fase dispusimos de la utilización de los textos producidos por los niños durante la segunda fase. La fase de socialización o valorización puede tomar diversas formas, en esta ocasión los niños juntaron sus escritos, para utilizarlos durante su pijamada.

Llegó el día tan esperado y todos los niños asistieron a la escuela en pijama. Las bancas se apilaron en un rincón y pusimos cobijas en el piso del aula. Acomodaron sus almohadas y cantaron sus canciones favoritas en el karaoke, haciendo uso de las letras que

escribieron anteriormente. Melissa fue la encargada de traer el aparato y al principio no se atrevía a cantar, pero cuando Sofía y Vanessa se animaron, entre todas seguían las letras ya escritas.

Cuando se guiaban por los escritos, se dieron cuenta de que les hacían falta pausas que marcaran el ritmo de la canción. Les comenté que sería necesario anotarles los signos de puntuación para que supieran dónde hacer descansos. Vanessa tomó el texto de *Zodiaco* y escribió algunos puntos y comas con color rojo, e incluso corrigió algunas palabras mal escritas, borrándolas con goma y pidiéndole ayuda a Melissa, ya que el texto lo había escrito ella y estaba en su cuaderno. Esta acción ayudó a la reflexión de la escritura sin ser agresivo o vergonzoso para Melissa, lo que resultaba muy importante, ya que no quería que los niños se cohibieran al escribir porque sintieran que no lo hacían correctamente. El texto corregido por Melissa, con ayuda de Vanessa, quedó así:



Letra de Moderato zodiaco
Ya no quiero pelear mas. Estoy muy
triste por no poderte amar, desesperado
fui a buscar las revistas que te gustan
comprar. Y descubri algo fatal y nada
puedo y no lo quiero evitar y no
eres tu-tu-tu ni soy yo-yo-yo son las
planetas q nos dicen que no. No falta
amor ni pasión, ese zodiaco
no son para los dos. dicen que tu eres
la grandiosa y no puedo tal vez
en otra vida my cielo las astras
que no te alegen de my de my quisiera
hacerte el universo en el infierno

Aún tenía palabras mal escritas, pero había un gran avance en las correcciones, mismas que hicieron las niñas que lo escribieron e incluso me pidieron ayuda, lo que resultó muy significativo, ya que no fui yo quien corrigió el texto, señalando errores. Esta experiencia me hizo recordar algunas líneas en palabras de Delia Lerner:

Si el alumno tiene la obligación de escribir directamente la versión final de los pocos textos que elabora, si no tiene derecho a borrar, ni a tachar, ni a hacer borradores sucesivos, si tampoco tiene derecho a revisar y corregir lo que ha escrito, porque la función de la corrección es desempeñada exclusivamente por el maestro, entonces ¿cómo podrá llegar a ser un practicante autónomo y competente de la escritura? (2001, p. 57).

Sin importar la fase en la que estábamos, era bueno que revisaran su texto e hicieran las adecuaciones o correcciones necesarias. Después de las mejoras al texto, que no les llevaron más de cinco minutos, les tocó su turno de cantar y lo hicieron muy entusiasmadas.

Después, todos disfrutamos de los antojitos que trajeron. En el último momento, los papás de Juan José llegaron con hamburguesas, en medio de las actividades. El entusiasmo que presentaron tanto papás como alumnos era impresionante.

Culminaron con los juegos de mesa que ya habían traído anteriormente, e hicimos uso de los instructivos que realizaron de cada uno, respetando el orden por equipos y turnándose los juegos por un aproximado de veinte minutos; si se aburrían antes, esperaban a que se desocupara el que les interesaba.

Los textos que elaboraron fueron útiles durante la pijamada, que era el objetivo principal, pero también sería importante hacer una recopilación de ellos e incorporarlos junto a los textos de la biblioteca del aula. En cuanto a los escritos producidos por los niños, Josette Jolibert menciona, “los textos de todos los niños, no solamente ‘los mejores’, que serían así premiados al ser socializados. Según el momento, van en una pared o en un archivo, un fichero, etcétera” (2012, p. 30).

d. Fase 4. Evaluación del proyecto: resoluciones

Esta fase fue de reflexión para evaluar el proyecto mismo. La “reflexión META” como lo menciona Josette Jolibert:

Consiste en detenerse en el flujo de las múltiples actividades del aula y mirar hacia atrás para entender y conceptualizar: ¿Qué ha pasado? ¿Nos fue bien en lo que queríamos lograr? ¿Cómo lo logramos o no lo logramos? ¿Qué aprendimos de nuevo? Esta reflexión se suscita regularmente al final de un proyecto, sesión, lectura o producción (2012, p. 149).

Durante esta fase es importante que el niño tome conciencia de los elementos que sirvieron o no sirvieron, qué estrategias les funcionaron y cómo lograron alcanzar su objetivo. La evaluación del proyecto debía incluir una reflexión del mismo, que iniciamos con un diálogo grupal.

Después de haber vivido la experiencia de la pijamada, los niños estaban muy contentos, pues les gustó mucho, así que fue fácil platicar con ellos acerca de sus impresiones sobre la misma, a partir de las siguientes interrogantes: ¿Fue de utilidad planear el proyecto?, ¿faltaron cosas?, ¿nos dio tiempo?, ¿todos nos involucramos?

Inicié esta retroalimentación preguntándoles si les había gustado la pijamada, y a coro contestaron que sí.

Kenia tomó la palabra: —¡Me encantó, maestra, hay que hacer otra! —Sí, pero ahora hay que ver películas de terror —opinó Kevin. Vanessa alzó la voz: —¡Sí, películas de terror! Sofía participó preocupada: —No, mejor no, a mí me da miedo.

Paré el debate preguntándoles: —¿Por qué no vimos películas de terror en esta pijamada? Omar contestó: —Porque la mayoría preferimos hacer otras cosas, porque a algunos no nos dejan ver películas de terror, porque soñamos feo. Dania estuvo de acuerdo: —Omar tiene razón, ¿no se acuerdan que para eso sirvió el papel amarillo? (el acuerdo que escribimos en papel américa, color amarillo y que lo dejamos a la vista de todos).

—Muy bien niños, veo que recuerdan el sentido de haber planeado lo que haríamos y para qué lo necesitábamos. Pero, ¿creen que nos faltó algo? —los motivé a participar. Kevin intervino de inmediato: —Sí, maestra, yo no hice el frapé, porque no pensamos que se derretiría y entonces tuve que hacer un atún con verduras. —Así es Kevin, tienes razón no pensamos antes en eso, pero ¿cómo preparaste el atún? —Pues mi abuelita me ayudó, me dijo que primero tenía que lavar las latas de atún y verduras, después tenía que vaciarlas

en el molde, agregar mayonesa, revolver y listo. —Muy bien, pero, eso que me acabas de decir ¿lo hubieras podido hacer solo? —le cuestioné. —Pues yo creo que si —me respondió. Vanessa se adelantó: —Pues es fácil con una receta de cocina. —Pero que esté bien escrita, porque si no, ni se le entiende —apuntó Carolina.

—Y, ¿cómo es bien escrita? —quise saber. Yélica me explicó que con pasos e ingredientes completos, iniciando por un título. —Muy bien, creo que si les funcionaron las recetas de cocina —agregué. Samantha participó: —Sí sirven, pero no podemos acercarnos a la estufa. —Claro, deben cuidarse y aún hacer las cosas con ayuda de un adulto porque pueden lastimarse —les confirmé. Omar también participó: —Las recetas sí sirven, porque mi mamá las utiliza cuando no sabe hacer algo.

Continué preguntando: —¿Sirvió que hayamos hecho instructivos? Kenia dijo que ella no los había consultado ya que sabía de memoria cómo se jugaba *Jenga*, pues era su favorito. Para Vanessa intervino: —Sí sirven, porque si no hay quien te explique cómo jugar, lo lees y ya sabes. Kevin dijo: —Sí, maestra, así fue como lo hicimos Vane y yo en las *Serpientes y escaleras*. Juan José también opinó: —Sí, maestra, sí sirven y mucho, yo las utilizo siempre que tengo un juego de mesa nuevo.

—Pero, ¿fue importante escribirlas para este proyecto? —cuestioné. A Melissa le parecía que había sido importante porque no todos los juegos traían instructivo. Kevin pensaba que las instrucciones de *Serpientes y escaleras* estaban amontonadas, Omar precisó la información: —Es que no separamos con números los pasos 1, 2 y 3. Yélica dijo: —Es mucho más sencillo cuando lees paso por paso.

En cuanto a las letras de las canciones, Sofía apuntó: —Todo es más fácil si escribimos bien hasta las letras de las canciones, en la parte que dice “coro”. Vanessa estaba de acuerdo y agregó: —Hasta nos aprendimos de memoria la letra. Se escucharon muchas risas. Les pregunté: —¿Entonces también fueron importantes las letras de las canciones? Varias voces confirmaron que era la mejor forma de cantar.

Al grupo entero le parecía que habían servido todas las actividades previas que realizamos para que la pijamada saliera bien. Y comentaron que cuando se planeaban las cosas todo salía mejor. Así fue como se concluyó con la última sesión del proyecto.

e. Fase 5. Evaluación y sistematización de los aprendizajes realizados durante el proyecto

Después de mi primera experiencia con la pedagogía por proyectos, analicé el proceso y concluí que fue muy satisfactoria, ya que los niños aprendieron, se divertieron y fueron capaces de planear y hacerse responsables de un proyecto ambicioso que involucró la vida cooperativa, la toma de decisiones y el uso y mejora de su práctica lectoescritora. A pesar de ello, nos faltó un elemento de suma importancia, la autoevaluación de sus aprendizajes y el desarrollo de competencias mediante el contrato individual.

Josette dice que para este momento, los niños deben hacer una reflexión meta cognitiva de manera individual y grupal, mientras el docente identifica los aprendizajes y estimula la elaboración colectiva de un instrumento de referencia, utilizando lo aprendido.

Debido a la falta del contrato individual no profundizamos en este aspecto y sólo rescatamos las observaciones hechas a lo largo del proyecto, pero no quedaron de manera implícita, en forma de herramienta autoevaluativa para los niños.

Ahora comprendo la necesidad de haber utilizado, desde el inicio del proyecto, la integración del contrato individual, ya que hubiera sido una guía importante. En el contrato de actividades se hubiera anotado:

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

Y para el caso del contrato de aprendizaje en lectura y producción de escritos:

- Lo que ya sé
- Lo que aprendí
- Cómo lo aprendí

- Lo que debo reforzar

A manera de conclusión, entiendo que faltó profundizar en el proceso de metacognición con el contrato individual como herramienta, mismo que hubiera permitido puntualizar en los aprendizajes, objetivos, dificultades y avances de los alumnos individualmente.



2. Segundo proyecto basado en la pedagogía por proyectos

Este proyecto se llevó a cabo con un grupo de primer grado, que tenía la necesidad de avanzar en la comprensión de textos. La mayoría de estos alumnos estudiaban en este colegio desde preescolar y habían comenzado el aprendizaje de la lectoescritura con el método del silabeo. Aprendían a leer y a escribir con la composición de una consonante y las diferentes vocales y su sonorización, para así, después, identificar letras, los sonidos y posteriormente poder descifrar lo que decía una palabra.

Cuando se enseña la letra M, se explica cómo suena con cada vocal: ma, me, mi, mo y mu, y después, las palabras que se pueden formar con ella, por ejemplo, Mami, y más tarde enunciar: Mi mamá me mima. En su obra *El lenguaje integral*, Kenneth Goodman dice que este método es insuficiente para enseñar a leer y escribir: “La lógica de esa enseñanza es que las letras puedan ser codificadas como sonidos o los sonidos como letras. Por lo tanto, estos pueden combinarse para producir lectura o escritura. Pero así no se produce ningún aprendizaje significativo, sólo se producen cadenas de sonidos o letras” (1986, p. 51).

Es importante mencionar que este método tradicionalmente practicado en el colegio resuelve los resultados que muchos padres quieren ver, cuando observan que sus hijos toman libros y pueden enunciar palabras que estos contienen, o les dictan palabras y ellos las plasman en sus cuadernos; pero realmente esto no es leer o escribir de forma significativa. En la compilación *Los niños que construyen su lectoescritura* de Yetta Goodman menciona: “El desarrollo de la alfabetización es mucho más que pronunciar letras, que repetir una y otra vez las mismas letras en una página” (1990, p. 32).

Como anteriormente comenté, la maestra de primer grado me explicó, en junta de trabajo, la necesidad de encontrar estrategias que le ayudaran a mejorar la comprensión de textos en sus alumnos. Ella argumentó: —Son muy inquietos y es difícil que centren su atención. Cuando les pregunto, después de que leyeron un pequeño texto, muchos no contestan y algunos otros comentan ideas espaciadas del texto.

a. La maestra de primer grado

La maestra Cynthia se desempeñaba como maestra desde hacía nueve años, de los cuales cinco fue maestra de preescolar y los últimos cuatro de primaria. Ha impartido clases de primero a cuarto grado y comenta que le gusta más trabajar con los primeros ciclos de la educación primaria.

Como psicóloga, la maestra tiende mucho a estar pendiente de la situación emocional de sus alumnos para poder guiarlos y apoyarles en su trabajo escolar. Al observar su trabajo me puedo percatar de que es una maestra muy entregada a su labor, pues está pendiente de las dudas de sus alumnos. Sin embargo, como el reglamento escolar no favorece las condiciones facilitadoras para el lenguaje de los alumnos entre sí, continúa trabajando con los chicos sentados en filas, uno detrás de otro. Ella trabaja con ejercicios y técnicas que le han funcionado para que los niños mecanicen su aprendizaje en cuanto a la lectoescritura y considera que el método de silabeo es como los niños aprenden más fácilmente a leer.

b. Los alumnos de primer grado

El grupo de primer grado está integrado por catorce alumnos, diez son niñas y cuatro niños. Analizado el comportamiento grupal, éste presenta problemas para centrar su atención en trabajos académicos, juegan mucho durante la realización de actividades escolares, platican y discuten todo el tiempo. Les cuesta trabajo la comprensión lectora aunque su maestra comenta que han avanzado en cuanto a la lectura. De forma individual, pude rescatar la siguiente información, presente dentro del cuaderno de observaciones de cada alumno:

Aranza: Lee y escribe mejor cada día, aunque le cuesta trabajo la comprensión lectora y platica mucho con algunos compañeros.

Valentina: Es una niña que analiza muy bien; sin embargo, tarda mucho en terminar una actividad, pues platica y se distrae con facilidad.

Gabriela: Es muy inteligente y tiene buena capacidad de análisis; en cuanto a la lectura va muy lentamente y se muestra un tanto introvertida.

Sharon: Alumna a la que más trabajo le ha costado la adquisición de la lectoescritura, cuestión que no se favorece con las múltiples faltas a clases.

Amairani: Hasta ahora muestra un buen avance en la lectura y escritura, pero no es fácil que comprenda y analice.

Romina: Le cuesta trabajo el análisis y comprensión de la lectura.

Julietta: Es un tanto introvertida, le cuesta trabajo expresar sus opiniones y pensamientos.

Sofía: Es extrovertida, se comunica muy fácilmente, pero le cuesta mucho el análisis, ya que difícilmente pone atención en las actividades.

María Fernanda: Es atenta y tiene un avance regular en cuanto a la lectoescritura. A ella, como al grupo en general, se le dificulta el análisis de las lecturas.

Amado: Es de los alumnos con más avance en la escritura, aunque se distrae con facilidad y platica mucho.

Luis: Es muy tranquilo, platica mucho con Rogelio y esto los distrae en ocasiones, pero cuando pone atención es bueno analizando.

Rogelio: Es bueno analizando pero se tarda en concluir las actividades.

Tonatiuh: Pelea mucho y utiliza lenguaje y conductas agresivas con sus compañeros; difícilmente se concentra al realizar actividades escolares.

Fernanda: Ella se integró al grupo hasta mediados del segundo bimestre, tiene una situación familiar difícil y su bajo desempeño escolar está vinculado a ésta.

La maestra me compartió que sus alumnos tenían dificultades para comprender los textos y que mostraban poco interés por trabajar las actividades que se manejaban en la escuela.

Observando su salón, noté que hay letras pegadas en las paredes, e ilustraciones y palabras que inician con dicha letra. La maestra Cynthia comentaba que a ella siempre, desde que trabajaba con pequeños, el método de silabeo le ha funcionado para que comiencen a leer.

Lo anterior sirve para reflexionar que la lectura normalmente se toma como descifrar palabras, ya que los alumnos así es como van leyendo un texto, silabeando. Foucambert hace del descifrado la clave de todos los males de la iniciación escolar a la lectura; no duda en afirmar que “el descifrado es fácil... cuando se sabe leer”, pero que “la utilización del descifrado como medio para comprender una palabra escrita pone al niño en situación de fracasar”; y concluye enfáticamente que el descifrado “es una trampa, un regalo envenenado”. Desde su perspectiva, las dislexias no son perturbaciones de la lectura, sino del descifrado, y el descifrado mismo no es una actividad de lectura (Ferreiro y Teberosky, 1995, p. 351).

Apoyándome en esta teoría, puedo afirmar que los alumnos no buscan comprender, apoyarse, analizar o extraer alguna información de su interés de los textos que se les están proporcionando, pues el propósito que tienen con ellos es únicamente descifrarlos, derivado de la práctica docente habitual.

Esta práctica dirigista puede llevar a un desinterés por parte del alumno y la clara falta de atención, pues les cuesta mucho trabajo concentrarse en una actividad que, como lo menciona Foucambert, “es una trampa”, y no debería tomarse como una práctica de lectura. Es importante repensar las actividades que están realizando los alumnos para que logren aprendizajes significativos.

Josette Jolibert y Christine Sraïki mencionan: “Lograr un aprendizaje significativo en los alumnos implica, para el docente, pensar en toda preparación de clase dirigista o demasiado cerrada, remplazándola por auténticos proyectos de aprendizaje, que también sean proyectos de acción, elaborados y regulados en conjunto con los propios niños (2011, p. 26). Según señala Josette Jolibert, es importante crear condiciones facilitadoras para que el niño sea un actor en su aprendizaje.

c. Fase uno: Planificación de un proyecto

i. Comenzamos con una lectura de su agrado

La primera sesión comenzó con una breve explicación de lo que haríamos durante mi estancia en su grupo. Los niños ya me conocían, pero aun así les dije que yo venía para que hiciéramos un proyecto juntos sobre lo que ellos quisieran hacer. De inmediato empezaron los comentarios y pude notar su entusiasmo.

—¡Muy bien! —intervine— Ya veo que están muy entusiasmados, pero es importante esperar un turno para hablar y escuchar a los demás, porque si hablamos todos al mismo tiempo no entendemos nada y todos los comentarios son importantes.

Aranza expresó: —Sí, es cierto, maestra. Todos los demás asintieron. —Bueno, vamos a comenzar con una lectura, pero ¿qué les parece si ustedes me dicen qué quieren leer? Amado y Sofía dijeron al mismo tiempo: —¡Adiós pequeño!

Me acerqué a su rincón de lectura a buscar el título del libro que sugirieron, pero no lo encontré. Cuando les pregunté por él, respondieron que algunos libros estaban en sus mochilas, porque se los estaban llevando a casa para leerlos. Amado dijo: —¡Ay no, Miss, no lo tengo! Bueno, sí lo tengo, pero lo dejé en mi casa.

Rogelio sacó rápidamente un libro de su mochila y dijo: —¡Yo tengo uno, mire! —y enseguida leyó el título— *¡Ya no soy tu amiga!* Repetí el título e interrogué a los niños: —¿Lo quieren leer? La mayoría estuvo de acuerdo. —¿Por qué creen que tenga ese título? Algunos alumnos ya habían revisado u hojeado el libro y contestaron: —Porque Agustín le puso pegamento en el cabello. Valentina intervino: —No lo cuenten, porque yo no me lo sé y si lo platican ya no será interesante para mí. Comencé la lectura del cuento mostrando a cada paso las ilustraciones que aparecían. A continuación incluyo la reseña del libro:

Ya no soy tu amiga

Sofía y Agustín son los mejores amigos y siempre juegan juntos, pero un día Agustín la hace enojar y se dejan de hablar. Sofía se aburre mucho a la hora del recreo, nada parece ser tan

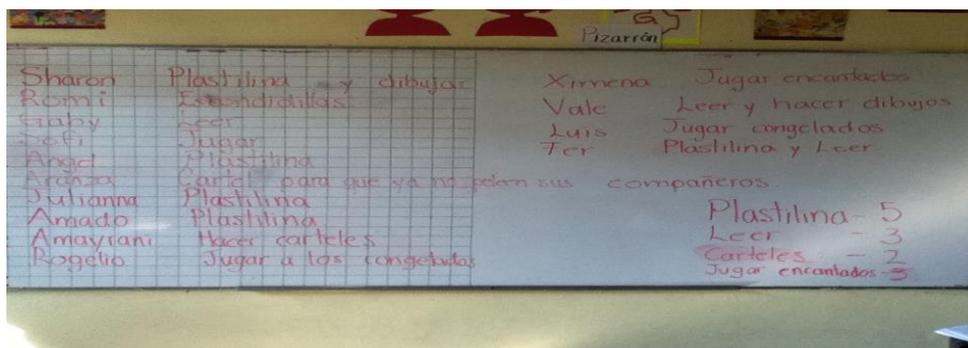
divertido como jugar con Agustín. De repente, ella encuentra algo que atrapa su atención y la de todos en la escuela, incluso, Agustín se acerca a ella lleno de curiosidad.

A manera de coincidencia, esta lectura habla de peleas y disgustos entre dos amiguitos de la escuela. Durante la lectura, pude observar que los niños constantemente pelean, un ejemplo de ello fue cuando leí sobre la carrera de caracoles y Amairani intervino para contar lo que seguía más adelante en la lectura y sus compañeros murmuraron: —¡Shh, no digas! Cuando yo escribía en el pizarrón, los niños peleaban y podía escuchar la voz de Amado diciendo: —No me molestes, mientras Tonatiuh alzaba la voz: —Ya cállate. —Sí, Tonatiuh, siempre molestas —dijo Sharon.

ii. Continuamos con la pregunta

Más adelante, les pasé unos cuadritos de papel, pidiéndoles que en ellos escribieran lo que querían, lo que les gustaría hacer, aprender o conocer. Muy entusiasmados comenzaron a escribir, aunque no faltó quien se confundiera y anotara las cosas que le gustaba hacer cotidianamente en su casa. Amairani dijo: —A mí me gusta jugar a las muñecas. Enseguida le pregunté: —¿Eso es lo que quieres hacer en la escuela? —¡No, eso es lo que me gusta hacer en mi casa! —respondió. —Recuerden que tienen que escribir algo que quieran hacer aquí en la escuela, algo en lo que todos vayamos a participar, pero que sea de acuerdo a sus gustos —intervine.

Escribí en el pizarrón todas las propuestas encabezadas por el nombre del participante, para consensuar el proyecto y el pizarrón quedó de la siguiente manera:



Cuadro con las propuestas de los alumnos

Alumno	Propuesta	Alumno	Propuesta
Sharon	Plastilina y dibujar	Amado	Plastilina
Romina	Escondidillas	Amairani	Hacer carteles
Gabriela	Leer	Rogelio	Jugar congelados
Sofía	Jugar	Ximena	Jugar encantados
Ángel	Plastilina	Valentina	Leer y hacer dibujos
Aranza	Carteles para que ya no peleen los compañeros	Luis	Jugar congelados
Juliana	Plastilina	Fernando	Plastilina y leer

Al final de la primera sesión, acordamos trabajar con plastilina y en la siguiente, se abordaría cómo trabajarla, para tomar en cuenta las opciones que dieron los demás.

Me parecía favorable que los alumnos quisieran leer, tomando en cuenta los comentarios anteriores de su maestra, que fueron los que motivaron la intervención en este grupo. Pude notar que cuando los alumnos escogieron el libro que leímos, tenían interés por ese texto, lo que motivó su atención y posterior comprensión. Al terminarla, dialogamos de forma grupal, reflexionando sobre la historia.

iii. Planeando actividades

En la siguiente sesión les expliqué que nos daríamos a la tarea de planear nuestra actividad; que en los papelitos estaban las propuestas de leer, jugar o trabajar con plastilina y elaborar carteles, y que todas estas opciones se podrían integrar en un solo proyecto.

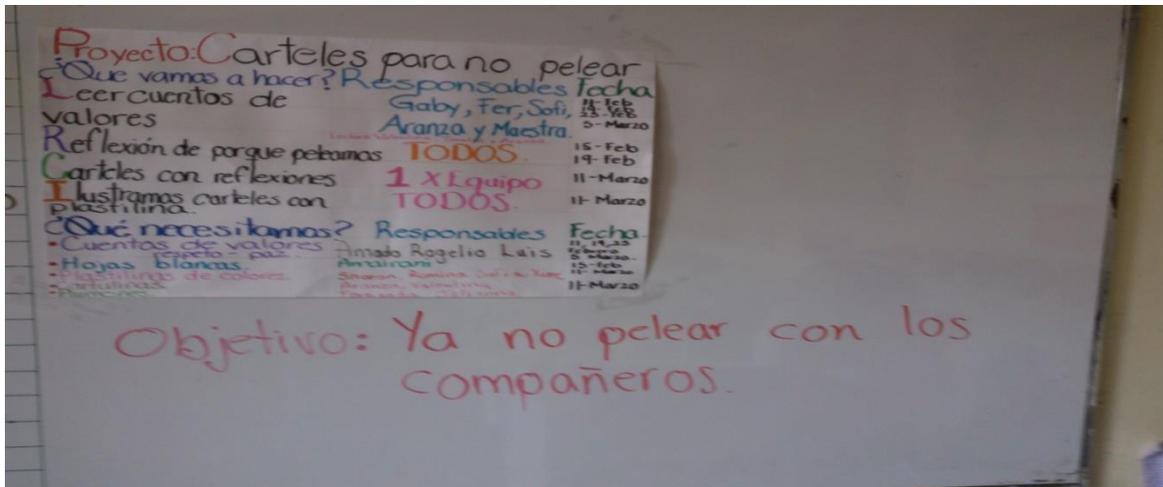
—Aranza escribió en su papelito algo que noté en una clase pasada. Enseguida preguntaron: —¿Qué fue, maestra? Respondí: —Que pelean mucho entre compañeros y me gustaría saber por qué lo hacen. Gabriela se quejó: —Es que molestan. —¿Quién te molesta?, o ¿Con qué te molestan? —le preguntó Rogelio. Gabriela y Valentina dijeron que

era Tonatiuh: —El otro día escupió nuestra banca. De inmediato comenzó la bulla y se escuchaba a varios niños decir “Sí, sí, molesta siempre”. Voltee a ver al acusado y su cara estaba triste como con ganas de llorar y a la defensiva decía: —¡No es cierto!

Les dije que era importante que reflexionáramos sobre el cuento *Ya no soy tu amiga*, en el que Sofía se enojó y reclamó a Agustín, y él no reaccionó de buena manera. Valentina dijo: —Pues sí, porque ella gritó. —Bueno, Tonatiuh, no te gusta que te reclamen ¿verdad? —lo cuestioné y él solamente asintió con la cabeza.

—Entonces, ¿cómo ven la propuesta de Aranza?, la podemos utilizar para el proyecto —les dije. A los niños les gustó la idea: —Sí, maestra, hay que hacer carteles para no pelear con los compañeros. Amado preocupado, intervino: —¿Qué, ya no vamos a ocupar la plastilina? —¡Claro, la podemos usar en el cartel! —dijo María Fernanda. Valentina repetía: ¡En el cartel!, ¡en el cartel!, ¡en el cartel! —Y podemos leer otros cuentos que digan porqué no debemos pelear —dijo Luis— ¡De valores! —Muy bien, vamos a planearlo —les contesté. Saqué el rotafolios y comencé a escribir el cuadro inicial, que quedó de la siguiente manera:

Nombre del proyecto: Carteles para no pelear.		
¿Qué vamos a hacer?	Responsables	Fecha
Leer cuentos de valores y reflexiones hechas con papás	Gaby, Fernanda, Sofía y Aranza ayudaran en la lectura en voz alta	11-febrero 19-febrero 25-febrero
Reflexiones de porque peleamos	Valentina , Tonatiu y Aranza darán lectura a sus reflexiones (todos elaboraran una individual)	15 de febrero 19 de febrero
Carteles con reflexiones	Todos 1 por equipo	11- marzo
Ilustramos carteles con plastilina	Todos	11-marzo
¿Qué necesitamos?	Responsables	Fecha
Cuentos de valores respeto y paz	Amado, Luis y Rogelio	11,19,25 de Febrero 5- de marzo
Hojas blancas	Amayrani	15 de febrero
Plastilina de colores	Sharon, Romina y Sofía	11 de marzo
Cartulinas	Aranza y Valentina	
Plumones	Fernanda y Juliana	11 de marzo



Al transcurrir la primera fase, pude observar la conveniencia de otorgar a los alumnos la oportunidad de opinar sobre lo que querían hacer y dar paso a que ellos planearan sus actividades, para alcanzar el objetivo que se habían planteado, en este caso, elaborar carteles para no pelear. Su trabajo fue entusiasta y se convirtieron en los protagonistas de sus propios aprendizajes, tomando en cuenta sus gustos e intereses.

Mi papel, como su profesora, cambió de ser la dirigente, a un apoyo en la construcción de su proyecto, convirtiéndose el trabajo escolar en algo diferente a lo que cotidianamente realizan, favoreciéndose la comunicación. Amparo Tusón, en cuanto al proceso comunicativo plantea: “es un proceso que se desarrolla a través de la interrelación de los participantes/actores, es una construcción conjunta, es un proceso de interpretación de intenciones” (2002, p. 56).

Es importante tomar en cuenta las diversas opiniones de los niños, pues la oralidad es el primer paso para entender sus intereses, comenzar con el proyecto y a través del diálogo, tomar acuerdos y hacer un consenso.

iv. El contrato individual

El contrato individual es una herramienta de ayuda para los niños y el profesor en el proceso de metacognición destacando la reflexión de los logros, las dificultades individuales y analizando, en el proceso de enseñanza aprendizaje, las formas más adecuadas para aprender. Esta herramienta resulta indispensable para llevar a cabo la quinta

fase del proyecto donde se evalúan y sistematizan los aprendizajes realizados durante el proyecto.

Al terminar el contrato colectivo, entregué una hoja con un cuadro realizado anticipadamente, para realizar el contrato individual. Esta fase no fue llevada a cabo durante el primer proyecto, pero resulta de gran importancia, ya que lejos de marcar solamente tareas individuales, ayuda a los alumnos a reflexionar su labor, sus aprendizajes, sus logros y dificultades para con el proyecto. Con base en lo anterior, hago referencia a Jolibert: “Se trata, de hacer una revisión final con cada uno, en el transcurso de un balance terminal, acerca de lo aprendido en el transcurso del proyecto colectivo y de formular los procesos logrados” (2011, p. 34).

El contrato no pretende separar la labor de cada alumno, sino que cada uno reflexione sobre sus actividades y sus logros durante el proyecto.

Contrato individual

CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LA LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
Lo que yo tengo que hacer	Lo que yo sé

Ésta, es la segunda parte, incluida también en el contrato y que se llena al final de las actividades.

CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LA LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
Lo que logré	Lo que aprendí
Lo que me resultó difícil hacer	Cómo aprendí
	Lo que debo reforzar

Explique a los chicos, que por el momento, sólo podríamos llenar la parte superior del contrato y al término del proyecto escribiríamos lo demás.

Comenzaron a leer y Valentina comentó: —Pues sí, porque ni modo que ponga lo que logré o lo que aprendí, si todavía no he hecho nada. —¡Claro!, muy bien Valentina — comenté.

Los alumnos se dieron a la tarea de llenar sus contratos. Cuando tenían dudas me preguntaban: —¿Qué pongo aquí? Les expliqué lo que debían anotar y los invité a que se apoyaran en el contrato colectivo que estaba pegado en el pizarrón. También les dije que en el segundo cuadro debían poner lo que ya sabían hacer de esas actividades. Así quedaron algunos contratos:

CONTRATO INDIVIDUAL DE ROGELIO

CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LA LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
Lo que yo tengo que hacer: Leer un cuento, aser a refleccionar un cartel	Lo que yo sé: Leer, escribir, aser carteles con plastilina

CONTRATO INDIVIDUAL DE AMADO

CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LA LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
Lo que yo tengo que hacer: Carteles plastilina, Leer cuentos de valores, Reflecciones	Lo que yo sé: Leer escribir

CONTRATO INDIVIDUAL DE VALENTINA

CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LA LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
Lo que yo tengo que hacer: Yo tengo que hacer carteles y hacer un cuento y trabajo con plastilina	Lo que yo sé: Ya sé leer un cuento y hacer carteles

A partir del llenado de esta primera parte del contrato, los alumnos se hacen conscientes de lo que tienen que hacer y con qué aprendizajes cuentan para realizarlo. Como su docente, sé que aún no han consolidado su lectoescritura, por ello es que dejé que escribieran los cuadros como pensaban que era correcto, para que reflexionaran sobre su práctica durante el proyecto y la realización de las actividades.

d. Fase dos: Realización de actividades

i. Leyendo reflexiones

En la tercera sesión se leyeron las reflexiones, que en torno al tema, hicieron los papás de los alumnos, en casa. La pregunta fue: ¿Por qué peleamos?

Valentina dijo: —Porque ellos empiezan a pelear y la solución es informar a la maestra. Aranza intervino: —Porque a veces no respetamos las cosas de mis compañeros, porque nos molestan o se enojan si no opinamos lo mismo que ellos, de juegos o amigos. Tonatiuh comentó: —Yo creo que peleamos porque no respetamos lo que dicen los demás y nos gusta interrumpirlo cuando trabajamos.

La escritura de los comentarios se facilitó debido a que previamente, en casa, ya habían reflexionado sobre el tema con sus papás, así se les facilita la lectura y tienen una mayor oportunidad para argumentar su texto.

Al terminar de leer las reflexiones les pregunté: —¿Sobre qué valores vamos a leer en los cuentos, de acuerdo las reflexiones que acaban de leer sus compañeros? Amado opinó: —Del respeto. Sus compañeros asintieron: —¡Muy bien! ¿Y nada más de ese valor? —dije. Luis se adelantó a contestar: —De la paz.

Los niños encargados de buscar cuentos de valores encontraron una antología de este tipo en el rincón de lecturas. La maestra Cynthia comentó que era una compilación de cuentos que había sido donada por sus anteriores alumnos de cuarto grado, en una actividad que habían tenido sobre valores.

Buscamos en la antología el valor del respeto y encontramos el cuento “Un buey llamado hermoso”. Hicimos una primera lectura con las niñas que eran las encargadas de leer.

“Un buey llamado Hermoso”

Leyenda de Bután

En Takkasila, hace muchos siglos, nació un tierno becerro. Fue adquirido por Amir, un hombre rico, que lo llamó Hermoso. Lo atendía adecuadamente y lo alimentaba con lo mejor. Cuando Hermoso se convirtió en un buey grande y potente, pensaba con gratitud: “Mi amo me dio todo. Me gustaría agradecer su ayuda”. Un día le propuso: —Mi señor, busque a algún ganadero orgulloso de sus animales. Dígale que puedo tirar de cien carros cargados al máximo.

Amir aceptó y visitó a un mercader. —Mis bueyes son los más fuertes —comentó éste. —No, el mío puede tirar de cien carros cargados —respondió Amir. Apostaron mil monedas de oro y fijaron un día para la prueba. El mercader amarró cien carros llenos de arena para volverlos más pesados. Cuando comenzó la prueba, Amir se subió al primero. No resistió el deseo de darse importancia ante quienes lo veían. Hizo sonar su látigo y le gritó a Hermoso: —Avanza, animal tonto. Hermoso pensó: “Nunca he hecho nada malo y mi amo me insulta”. Permaneció fijo en el lugar y se resistió a tirar. El mercader rió y pidió el pago de las monedas. Cuando volvieron a casa Hermoso le preguntó a Amir: —¿Por qué estás tan triste? —Perdí mucho dinero por ti. —Me diste con el látigo. Me llamaste tonto. Dime, ¿en toda mi vida rompí algo?, o ¿te causé algún perjuicio? —preguntó Hermoso. —No —respondió el amo.

—Entonces ¿por qué me ofendiste? La culpa no es mía, sino tuya... Pero como me da pena verte así, acude con el mercader y apuesta de nuevo: que sean dos mil monedas. Eso sí: usa conmigo sólo las palabras que merezco. El mercader aceptó pensando que volvería a ganar. Todo estuvo listo para la nueva prueba. Cuando Hermoso tenía que tirar de los carros, Amir le tocó la cabeza con una flor de loto y le pidió: —Hermoso, ¿podrías hacerme el favor de jalar estos cien carros? Hermoso obedeció de inmediato y con gran facilidad los desplazó. Increíblemente, el mercader pagó las dos mil monedas de oro. Quienes

presenciaron la sorprendente muestra de su fuerza llenaron al buey de mimos y obsequios. Pero más que el dinero, Amir apreció la lección de humildad y respeto que había recibido.

La lectura que hacía Gabriela no resultaba comprensible ya que silabeaba mucho, pero aun así, no le quitamos la oportunidad de hacerlo. Continuaron la lectura las demás niñas y al finalizar los cuestioné sobre lo que habían entendido y para mi sorpresa solamente me pudieron decir que la historia hablaba de un becerro.

Muy probablemente, como solamente tenían el texto las niñas responsables de leerlo y una de ellas no leía adecuadamente, fuera esta la razón de la poca atención que le pusieron, lo que imposibilitó la comprensión de la primera lectura.



Les propuse leer nuevamente el cuento y Valentina quiso que fuera yo quien lo hiciera. Al terminarla, rescatamos lo comprendido a través de una lluvia de ideas y al final les pedí que hicieran una reflexión por escrito en sus cuadernos. Sus escritos fueron los siguientes:

Gaby escribió: “llo entendí que avia un buey llamado ermoso y amir abia insultado al buey y después amir le pego al buei y después el buey vio asu amo triste y el buey le dijo que vamos a intentarla”.

Valentina: “llo entendí que hermoso era bueno y que era malo su dueño y el buey era fuerte y su dueño también”. (Esta pequeña logró una muy buena explicación durante la lluvia de ideas, hablando de la importancia de ser respetado y respetar a los demás, y de cómo el buey fue lo que le pidió a su dueño para hacer lo que éste quería, pero al momento de plasmar su reflexión, no se lee la misma idea).

Tonatiuh escribió: “El buey hermoso aprendí que el amo que le pego a su buey y que dijo que iba a intentarlo y tiro los 100 camiones y gano a cambio de ce lo trate bien”;

Amairani: “Debo respetar las cosas de mis compañeros”; Sofía: “Yo aprendí que un muelle y que tenía un amo y se convirtió en un buelle”; Romina: “Yo aprendí que no respetamos”; Aranza: “Yo aprendí que No insultar”; Juliana: “Que debo respetar a mi compañero”; Fernanda: “Que el dueño insulto al buey y el buey se quedó triste”; Amado: “No insultar a los demás”; Rogelio: “Respetar a mis compañeros”; y Luis ángel: “Respeto yo aprendí que debemos respetar a mis compañeros”.

Los escritos son muy sencillos y no transmiten que se haya comprendido la lectura; sin embargo, al escuchar sus reflexiones en el salón de clase, me di cuenta de que sí habían comprendido que a nadie le gusta ser insultado, que todos merecemos respeto y por tanto, es la palabra que más escribieron a la hora de elaborar su reflexión.

Me resultó importante que habláramos al respecto y no sólo escribieran su meditación, porque precisamente, para llevar a cabo una reflexión, debemos aprender a escuchar y poner en tela de juicio lo que pensamos acerca de ello; es decir, convertir el aula en un escenario comunicativo entendiendo a la educación como lo menciona Carlos Lomas: “Concebir la educación como un aprendizaje de la comunicación supone contribuir desde las aulas al dominio de las destrezas educativas más habituales en la vida de las personas (hablar y escuchar, leer, entender y escribir)” (2002, p.12).

ii. Un cuento acerca de la paz

Para la siguiente lectura escribí, en un gran rotafolio, el cuento del valor de la paz y ésta vez sólo le leí la mitad, esperando que pusieran mayor interés en éste. El cuento se titula “Gilgamesh y Enkidu”.

Realizamos la lectura en el jardín y pegué el rotafolio en una pared. Los niños se sentaron alrededor del texto y les di diez minutos para que de manera individual y en silencio, dieran lectura al cuento.

“Gilgamesh y Enkidu”

Cuentan que el Sol envió a su hijo Gilgamesh a gobernar la ciudad de Uruk, en Mesopotamia. Pero a pesar de su riqueza y poder, éste nunca se sentía en calma. Constantemente buscaba formas de demostrar su fortaleza y autoridad: sometía a los habitantes y organizaba grandes cacerías en el bosque. Pensando en engrandecer su reino ordenó que se construyera una elevada muralla alrededor de Uruk. En los trabajos participaron todos los hombres, obligados a abandonar a sus familias. La población comenzó a temer que estuviera planeando una guerra y le pidió ayuda al Sol. Éste decidió crear a otro hombre tan fuerte como Gilgamesh.

Aquí corté el cuento, quedando inconcluso. Luego, pasado un tiempo, les pregunté qué habían entendido.

Sharon dijo: “Que el sol tuvo un hijo”; Fernanda: “Que su hijo era muy fuerte”; Sofía: “Que era malo Uruk”.

Les pregunte quién era Uruk. Sharon opinó: “El hijo del sol”; Valentina: “No, el hijo era Gilgamesh”. Noté cómo les resultaba difícil leer este nombre. Todos comenzaron a leerlo: “Gilga-mesh”.

—Bien, entonces si Gilgamesh es el hijo del sol, ¿qué es Uruk? Fernanda y Amado dijeron: —Un lugar. Romina intervino: —Maestra, ahora lee tú en voz alta para nosotros. —¡Muy bien, vamos a leer nuevamente! —contesté.

Al concluir mi lectura los cuestioné: —¿Creen que ese era el final? Juliana se adelantó: —Yo no entendí, entonces qué pasó. Sofía agregó: —No terminamos el cuento, creo que le falta todavía. Amado tuvo una duda: —¿No le alcanzó el papel para escribir?

—¿Saben quién es Enkidu? —No, pues ahí no dice —respondieron. —En la próxima sesión conoceremos lo que sigue en esta historia y quién es Enkidu —finalicé. Estaban interesados, era evidente que los alumnos querían conocer la historia inconclusa.

Al comenzar la siguiente sesión les entregué una fotocopia del texto leído la clase pasada, pero ahora estaba completo. Pregunté: —¿Qué tenemos que hacer hoy? Y Amado respondió: —Leer lo que faltó del cuento.

Primero hicieron una lectura individual y cinco minutos después comencé a leerla completa en voz alta, mientras los chicos escuchaban muy atentos.



La segunda parte de la historia es la siguiente:

El nuevo hombre se llamaba Enkidu. Llegó a vivir en el bosque, entre los animales. Cuando un cazador intentó atacar a sus amigos los protegió y estos le quedaron muy agradecidos. Al saberlo, Gilgamesh se enfureció. Enterado de que los ciudadanos abrigaban la esperanza de que Enkidu los liberara de su dominio, planeó matarlo.

Una mañana la gente de Uruk presenció la llegada de Enkidu, quien quería enfrentar al cruel gobernante. El rey ordenó que todos se reunieran para mostrarles cómo vencía al extraño.

Al verlo venir le gritó, desde una torre en la muralla: —Yo soy el más poderoso de los hombres. Te reto a un combate. Sube para que peleemos. —Estoy preparado —respondió Enkidu mientras ascendía. La batalla entre los dos fue intensa y se prolongó mucho tiempo. Los dos hijos del Sol tenían la misma fuerza, y parecía que, al pelear, ninguno podría vencer al otro. Sin embargo, de pronto ocurrió algo sorprendente. Gilgamesh se resbaló y empezó a caer por la pendiente.

Todos esperaban verlo morir. Pero, de inmediato, Enkidu le tendió su brazo para que se sujetara. Cuando estuvo a salvo ambos se abrazaron. —¿Por qué me ayudaste? —le preguntó. —Porque sabía que si hay paz entre tú y yo, habrá paz en Uruk.

Conmovido por los hechos Gilgamesh ordenó que se suspendiera la edificación de la muralla. Los habitantes organizaron una gran fiesta. En los años siguientes vivieron en una calma que no habían imaginado, bajo el gobierno de los dos hermanos.

A partir del Poema de Gilgamesh

Al terminar la lectura abrimos la conversación a partir del cuestionamiento: ¿Qué han entendido ustedes de esta historia?

Los niños en general participaron dando su opinión acerca del cuento, de manera ordenada y con entusiasmo por participar. Algunos de los comentarios fueron:

Amairani: “Que Gilgamesh se iba a caer”; Gaby: “Que pelearon”; Valentina: “Que Enkidu lo salvó, para que no cayera; Amado: “Sí y se perdonaron”; Rogelio: “Todos estuvieron más tranquilos y festejaron”. —Bueno, todo lo que dicen es verdad y ¿qué aprendieron de esto? Sharon dijo: —Que no debemos pelear. Romina opinó: —Que es mejor vivir en calma y Tonatiuh agregó: —Y todos en paz.

Una lectura guiada y con sentido para ellos causó inquietud entre los alumnos y deseos por conocer cuál sería el desenlace. Reflexionando acerca de esto, refiero la idea de Colomer: “La lectura guiada de los textos es la práctica que mejor se ajusta a la autoimagen de la escuela como lugar de formación y ha sido la práctica educativa por antonomasia a lo largo de toda la historia de la enseñanza literaria” (2001, p. 52).

Una vez dado un sentido a la lectura, reflexionamos nuevamente sobre el tema de porqué no debemos pelear y qué podemos hacer para evitarlo.

e. Fase tres: Culminación del proyecto: Formas de socialización

Para ésta, se organizaron los niños en equipos de cuatro integrantes y uno de tres. Juntos reflexionaron y escogieron una frase para su cartel que anotaron en una hoja, junto con una propuesta para ilustrarlo.

Las frases quedaron así: “No abusar de los demás”; “Respeto a los demás para no pelear”; “Es mejor vivir en paz”; “Es mejor hablar que pelear”.

En cuanto a la producción de textos, esta se conformó en un proceso de escritura y reescritura de los carteles, primero elaboraron un borrador con la finalidad de analizar el mensaje así como elementos lexicales, gramaticales e incluso ortográficos. Al respecto Josette Jolibert menciona “Cada reescritura es una profundización del trabajo de elaboración” (2012, p.228)

Siendo en esta reescritura donde los niños analizaron aspectos lingüísticos para la mejora de sus textos.

Realizar estos borradores les ayudó a mejorar su escritura. Su elaboración resultó muy interesante, pues fue la culminación de sus aprendizajes sobre cada reflexión. Finalmente, incorporaron plastilina a sus trabajos.

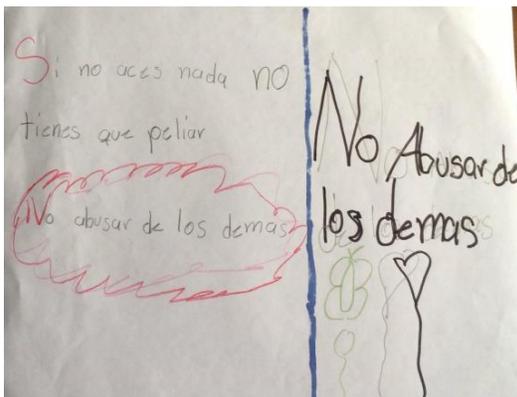
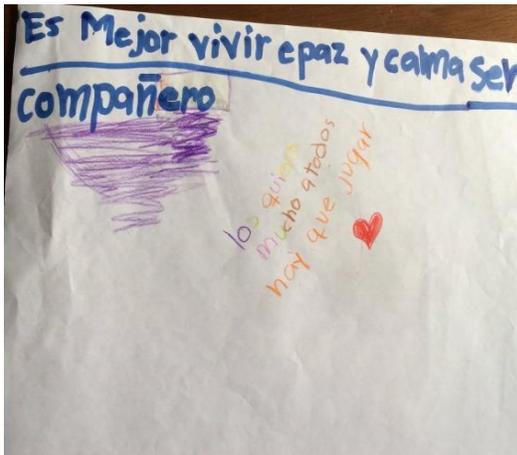
Al finalizar, los alumnos pegaron sus carteles en las ventanas del salón, para recordar que era importante no pelear con sus compañeros. Su producto final o texto, convertido en cartel, tuvo sentido para ellos, ya que fue la construcción de un proceso de lectura en la que ellos comprendieron la importancia del respeto y la paz.



Ejemplos de borradores y carteles terminados

Borrador

Cartel terminado



El aprendizaje de leer y escribir se concibe como: “Aprender a construir el significado de un texto dado, ya sea para leerlo o escribirlo, basado en el aprendizaje de estrategias diversificadas, la identificación de procesos y operaciones mentales pertinentes, y el tratamiento de índices textuales de distinta índole; así aprender a leer y a escribir están en una interacción permanente, explícita y eficaz” (Jolibert y Sraïki, 2011, p. 55).

f. Fase cuatro: Evaluación del proyecto: Resoluciones

Esta fase tiene como finalidad la reflexión de los niños sobre sus logros y limitaciones a lo largo del proceso. Es esencial que los propios niños sean capaces de construir, en conjunto con sus compañeros y profesor, criterios para evaluar sus logros o identificar lo que les falta por aprender o lograr.

Durante esta fase, se evaluó el proyecto mediante autoevaluación, realizada por cada niño y coevaluación, con el apoyo de sus compañeros. Los objetivos a evaluar fueron:

- El grado de logro de los objetivos del proyecto.
- La planificación y realización de las tareas, lo que funcionó o no, tanto a nivel de los alumnos como del propio docente.

El día 11 de marzo de 2013, era la última fecha que teníamos planeada en el colegio, para que yo trabajara en sesión con los alumnos, hiciéramos la evaluación y termináramos el proyecto. Como el tiempo que me daban era poco, no pude terminar en esa sesión y pedí a la maestra y directivos un poco más de espacio.

Llegué al salón de primer grado el viernes siguiente, con fecha de 15 de marzo de 2013, cuatro días después de la culminación del proyecto. A los alumnos les sorprendió mi presencia nuevamente, ya que pensaron que mis actividades con ellos habían terminado. Les comenté que había regresado para conocer sus puntos de vista al respecto de las actividades que estuvimos realizando y que tanto ellos como yo, analizáramos los logros del proyecto, así como sus limitaciones y la forma de mejorarlo. Pronto comenzaron los comentarios en cuanto a que no había sido fácil el proyecto y las dificultades a las que se

enfrentaron; fue importante y necesario saber que no sólo hubo aciertos, sino también limitaciones. Durante la sesión se destacaron los siguientes comentarios:

Valentina: “Fueron muchas cosas por hacer, pero lo logramos”; Amado: “Nos costaba trabajo entender las lecturas”; Gaby: “Sí, cuesta trabajo leer de corrido”; Sofía: “Y poner atención”; Juliana: “Pero era mejor que usted terminara la lectura y ya entendíamos mejor” y Luis: “También ayudaba que todos comentáramos lo que entendíamos porque eso daba mejor comprensión del cuento”.

Me entusiasmó escuchar los comentarios de los niños, me di cuenta de lo importante que era otorgarles el tiempo para opinar sin observar que sean pequeños, pues aún siendo chicos, son capaces de comprender las cosas.

Cuando les pregunté si recordaban el objetivo del proyecto, respondieron: Amado: “No pelear”; Fernanda: “Hacer carteles”; Aranza: “Hacer carteles para no pelear”; Juliana: “Sí, porque hay muchas peleas” y Amairani: “Y es mejor vivir en paz”.

—Y ¿realmente han disminuido las peleas? —les pregunté. Luis comentó: —Sí, un poco, yo la verdad no peleo, pero hay otros que lo hacían mucho. Tonatiuh tomó la palabra: —Es mejor respetar para que te respeten.

Los volví a cuestionar: —¿Creen que el proyecto sirvió para ya no pelear? Juliana se adelantó a contestar: —Sí, porque reflexionamos con los cuentos. Amairani dijo: —Como el buey que pidió que lo trataran bien, todos queremos que nos traten bien. —Sí, fue muy largo, pero nos ayudó a pensar mejor, porque no es bueno pelear, con ayuda de los cuentos y las reflexiones que hacíamos —apuntó Valentina. Aranza opinó: —Pero fue difícil leer en voz alta de corrido, aunque fue bueno leer varias veces, porque cuando volvíamos a leerla, ya se podía entender mejor. —Además, cada que veo los carteles, recuerdo todo lo que leímos y porqué es mejor no pelear —dijo Romina cerrando la sesión.



g. Fase cinco: Evaluación de los aprendizajes realizados durante el proyecto

¿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** y saber en dónde deben hacer mayores esfuerzos, dónde ajustar, reforzar y proyectar nuevas tareas.

i. Comenzamos a reflexionar sobre los aprendizajes

Esta etapa trata de evaluar formativamente, de manera cualitativa, con ayuda de la herramienta que construimos como contrato individual. A través de ésta, cada alumno podrá analizar cuáles fueron los conocimientos con los que ya contaba, los que se le dificultaron y los que adquirió, a través del proceso de aprendizaje o realización del proyecto.

La evaluación “es metacognitiva: permite la toma de conciencia de ‘¿Qué logré?’, ‘¿Cómo le hice para aprenderlo?’ y ‘¿Qué tengo que hacer para mejorarlo?’” (Jolibert, 2012, p. 241). Esta evaluación es vista como formativa: “Tiene por finalidad proporcionar información respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, de tal modo que sus resultados permitan ajustar el proceso. Tiene una función reguladora con doble retroalimentación: hacia el alumno y hacia el profesor” (Jolibert, 2012, p. 182).

Para llevar a cabo este paso continué, después de la evaluación del proyecto, con las reflexiones individuales y el llenado del contrato individual, para favorecer la reflexión metacognitiva sobre los aprendizajes y dificultades encontradas por cada alumno en particular. Les dije: —Ahora, les voy a pedir que de manera individual y con apoyo de la reflexión que hicimos anteriormente sobre el proyecto, recuerden y anoten lo que aprendieron, cómo lo aprendieron, qué les resultó difícil aprender y qué deben reforzar.

Aranza quiso saber para qué servirá el contrato. Les comenté que para analizar lo que ellos sabían, lo que les había costado trabajo aprender y lo que reforzaría sus aprendizajes: —Este contrato se lo quedarán ustedes y lo pegarán en sus cuadernos, para que les sirva como herramienta que les recuerde lo que han aprendido, lo que les falta y cómo se les facilita aprender. Luego de repartirse los contratos, cada alumno llenó el correspondiente. Así quedaron algunos:

CONTRATO DE ROGELIO

CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LA LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
Lo que logré: Reflexionar y hacer carteles	Lo que aprendí: Respetar a los demás
Lo que me resultó difícil hacer: Hacer mi cartel	Como aprendí: Leyendo y haciendo mi cartel
	Lo que debo reforzar: Hacer bien los carteles

CONTRATO DE ARANZA

CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LA LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
Lo que logré: Hacer carteles con plastilina	Lo que aprendí: Hacer reflexiones
Lo que me resultó difícil hacer: Leer solita	Cómo aprendí: Leyendo y entendiendo lecturas
	Lo que debo reforzar: Platicar en lugar de pelear

CONTRATO DE GABRIELA

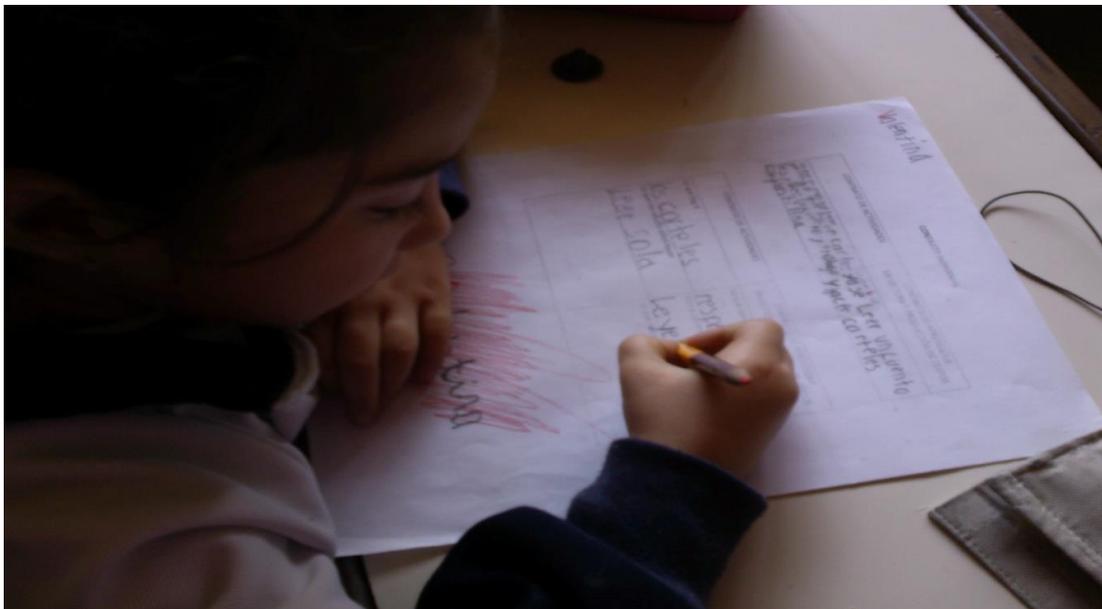
CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LA LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
Lo que logré: Los carteles	Lo que aprendí: respeto
Lo que me resultó difícil hacer: Leer el cuento sola	Cómo aprendí: Con la lectura del cuento
	Lo que debo reforzar: Leer mas

CONTRATO DE SOFÍA

CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LA LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
Lo que logré: Leer cuentos	Lo que aprendí: No pelear
Lo que me resultó difícil hacer: Reflexionar	Cómo aprendí: Con los carteles
	Lo que debo reforzar: reflexiones

A pesar de no plasmar en su contrato individual lo cognitivo de manera específica en cuanto a su lectura y escritura. Se puede rescatar que durante la evaluación grupal del proyecto los alumnos reflexionaron sobre sus alcances y limitaciones y cuáles fueron las estrategias que se utilizaron para mejorar el desarrollo de sus competencias lectoras. Resaltaron que las reflexiones las pudieron hacer gracias a que comprendieron la lectura de los cuentos de valores y la importancia de estos en la escuela, misma lectura que se les dificultaba comprender al leer de forma individual en voz alta y que se les facilitó con la lectura guiada y reflexionando de manera grupal.

Una de las estrategias pedagógicas fue cortar los cuentos en el nudo de la historia, para así captar el interés y el entusiasmo de los alumnos. Misma que ayudó a los alumnos a identificar la estructura del tipo de texto que estuvimos leyendo y los elementos que lo conformaban. Así mismo la escritura y reescritura de sus textos ayudó a la mejora de aspectos lingüísticos, gramaticales y ortográficos.



REFLEXIONES FINALES

La educación en general atraviesa por una crisis en muchas partes del mundo y en México no es la excepción. La Universidad Pedagógica Nacional tiene entre sus objetivos mejorar y transformar esas problemáticas; sin embargo, el proceso de cambio en la educación, desde mi experiencia al realizar una propuesta de intervención didáctica, no ha sido una tarea fácil. A continuación presento algunas reflexiones finales.

Revisando mi historia lectora, encuentro que la relación con los libros y la lectura estuvo presente en mi infancia desde antes de entrar a la escuela, pues mi padre, al darme el ejemplo lector, marcó de manera positiva este espacio de mi vida. La cultura escrita se manifestaba en casa mediante un librero que contenía diversos textos: libros, enciclopedias, revistas científicas, etc., elementos que podíamos tocar, revisar y disfrutar.

Mi inicio escolar fue maravilloso. Ingresar a la escuela constituía un gran anhelo y seguramente por ello me resultó una gran experiencia. Los mejores años fueron los dos primeros grados de primaria, cuando los libros de texto de la SEP me parecían agradables, ya que los cuentos e ilustraciones que encontraba en ellos motivaban el aprendizaje de la lengua escrita. Otro elemento importante para mi avance lector era el método de la maestra, quien nunca imponía su autoridad y tomaba en cuenta a sus alumnos; además de las gratas experiencias de lectura afectiva en casa con mi madre.

Durante mi vida académica encontré distintas formas de trabajo con los maestros y mientras algunos de ellos contribuyeron a mi gusto por leer, otros me alejaron temporalmente de este mundo, imponiendo ritmos determinados para la lectura, relacionándolos con una calificación y decidiendo de esta manera si se había comprendido o no. Sin embargo, hubo muchos otros maestros que influyeron positivamente en mi formación lectora gracias a que sus estrategias de trabajo me permitieron darle un uso real y significativo a los textos, tanto para el desarrollo de investigaciones escolares, como para elegir, de forma personal, los títulos de mi interés y darle un espacio a la charla literaria.

Mi proyecto de intervención pedagógica nació de la necesidad presentada en un contexto determinado y ante prácticas pedagógicas que no mostraban favorecer a niños del Colegio Calmécac en la comprensión de textos y el uso autónomo del sistema de escritura. La problemática pudo ser diagnosticada por el trabajo desempeñado como docente de ese colegio durante cinco años.

Pude observar que las prácticas docentes basadas en métodos tradicionales como el silabeo con clases dirigidas, así como la distribución del mobiliario que corta la comunicación entre alumnos, al acomodarse las banca por filas una detrás de otra, y las

reglas impuestas por las autoridades escolares, fueron algunos de los factores negativos que limitaban el desarrollo de los aprendizajes de la lengua escrita.

La pedagogía por proyectos resultó ser una alternativa pedagógica cuyo desarrollo posibilitó mejorar la práctica escolar favoreciendo el uso de textos funcionales, poniendo al alumno como protagonista de su propio aprendizaje a partir de los intereses de los niños, para lograr enseñanzas significativas, haciéndolos conscientes y reflexivos de lo que saben y de lo que necesitan aprender.

Durante el desarrollo del primer proyecto “La pijamada”, el elemento que tuvo una mejora notable fue la comunicación. Bastó lanzarles la pregunta: ¿Qué quieren hacer?, para que los alumnos comenzaran a involucrarse y a fluir en su oralidad. Este factor puede lograr convertir al alumno en protagonista de su propio aprendizaje, eligiendo y partiendo de sus propios intereses y adoptando la responsabilidad grupal y personal en las actividades realizadas.

A pesar de que “La pijamada” parecía una idea o proyecto descabellado para favorecer la lectura y el uso de la escritura, los niños se proyectaron a través de un contrato colectivo de actividades y transformaciones, coadyuvando con la dinámica escolar y participando activamente. El proceso que involucró diversas actividades, permitió la obtención de aprendizajes significativos y la aplicación de un uso real y funcional del sistema de lectoescritura, a través de textos como fueron los instructivos, las letras de canciones y recetas de cocina.

La imaginación de la docente para crear espacios que favorecieran la comunicación grupal fue un factor importante dentro del marco de ambos proyectos, debido a la limitante encontrada en el reglamento escolar: “el mobiliario es inamovible”. La alternativa utilizada de abrir espacios a los niños en los pequeños jardines escolares o solicitar la modificación temporal de esta regla, debido a las necesidades pedagógicas del grupo, tuvo efectos positivos.

El desarrollo del segundo proyecto evidenció que otorgar a los niños la oportunidad de elegir las actividades que les interesan o les gusta hacer, logra captar su atención y dar un verdadero significado al uso de los aprendizajes o herramientas cognitivas con las que cuenta, leyendo y escribiendo de manera funcional y con sentido.

En pedagogía por proyectos, el contrato individual y el proyecto colectivo, entre otros aspectos, ayudan a que los alumnos se tomen un tiempo para reflexionar sus acciones: estos son procesos de metacognición; es decir, procesos de aprendizaje, repasos de cómo aprendió y qué recorridos hizo para obtener nuevos conocimientos.

Tanto al principio, como al finalizar el proyecto, los contratos elaborados de forma grupal, permiten llegar a una autoevaluación de sus aprendizajes, convirtiéndose la evaluación en un factor cualitativo para la identificación de las dificultades, así como las habilidades y aprendizajes con que cuentan los alumnos, para desempeñar las tareas asignadas. Debo reconocer que el proceso de evaluación fue un tema que no pude desarrollar adecuadamente durante mi práctica docente.

El trabajo basado en una pedagogía por proyectos demuestra ser una alternativa que favorece la vida colaborativa involucrando el trabajo de cada uno de los integrantes del grupo. Esta pedagogía permitió, en mi labor docente, caminar y aprender junto a los alumnos siendo capaz de guiar y no gobernar las oportunidades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁNTARA, A. (2008). Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. En *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 48, (pp. 147-165).
- CASAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CASSANY, D. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- COLOMER, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Revista Latinoamericana de lectura*. Año 22, diciembre. CODEN LVIDDG. Disponible en: <<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/documentacion/licad/archivos/modulos/sema/eje4/A02.pdf>>. [Consultada 25 agosto 2016].
- COLL, C y ONRUBIA, J. *Evaluar en una escuela para todos*. Versión electrónica. Disponible en: <http://tecnoayudas.com/MEMORIAS/Memorias_esperanza/CC_JO_EvaluarEscuelaTodos_02.pdf>. [Consulta 10 septiembre 2016].
- DE SAINT-EXUPERY, A. *El principito*. Versión electrónica. Disponible en: <<http://www.agirregabiria.net/g/sylvainaitor/principito.pdf>> [Consulta 08 septiembre 2016].
- FERNÁNDEZ, E. (2012). Saquen todo lo que tengan o se los carga la chin...! En *El Universal. Estado de México*. Versión electrónica. Disponible en: <<http://www.eluniversaledomex.mx/-ecatepec-/nota32551.html>>. [Consulta 07 septiembre 2016].
- . (2014). Ecatepec, en primeros lugares en inseguridad. En *El Universal. Metrópoli*. Disponible en: <<http://archivo.eluniversal.com-mx/ciudad-metropoli/2014/ecatepec-en-primeros-lugares-en-inseguridad-1054542.html>>. [Consulta 07 sep 2016].
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1995). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- GARRIDO, F. (2014). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Paidós.
- GILGAMESH Y ENKIDU. Versión electrónica. Disponible en: www.cuentosdedoncoco.com/2012/06/gilgamesh-y-enkidu-valor-la-paz.html. [Consulta 14 septiembre 2016].
- GOODMAN, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- GOODMAN, Y. (1990). *Los niños que construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- INEGI. (2013). *Sistema municipal de información estadística y geográfica*. Cuaderno 1 (ene-abr). Versión electrónica. Disponible en: <http://www.Cuaderno%20de-%20Inf.%20Est.%20y%20Geog.%20No.%201.pdf>. [Consulta 10 septiembre 2016].
- JITRIK, N. (2008). *El tema de la lectura: leer mucho y leer bien*. México: UNAM.
- JOLIBERT, J. y JACOB, J. (2012). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: J. J. Sáez.
- JOLIBERT, J. y C. SRAÏKI. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- KALAMAN, J. (1992). ¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas. Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social. En Revista *Hojas*, abril, núm. 7, pp. 1-8.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP/FCE.
- LOMAS, C. (2007). (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.

- . *Érase una vez la escuela*. Barcelona: Graó.
- . *Aprender a comunicarse en las aulas*. Versión electrónica. Disponible en: <<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3508/b15760844.pdf?sequence=1>>. [Consulta 12 agosto 2016].
- MCEWAN, H. y EGAN, K. (comp.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- NEMEROVSKY, M. (1999). *Antes de Empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- PETIT, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- SUAREZ, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. En Revista *Entre maestr@s*. vol. 6, no. 16 (pp. 73-83). México: UPN,
- . (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. En *Revista del IICE*, no. 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires (pp. 17-32).
- SUBERZA, E. (2011). Bibliotecas virtuales en Edomex, una inversión de 190 millones. En *El Universal. Estado de México*. Versión electrónica. Disponible en: <<http://www.el-univer-saledomex.mx/otros/nota23318.htm>>. [Consulta 10 septiembre 2016].
- TUSÓN, A. (2002). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. En *En el aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Carlos Lomas (Comp.) (pp. 49-65). Barcelona: Paidós.
- UN BUEY HERMOSO. Versión electrónica. Disponible en: <www.cuentosdedoncoco.com/2012/06/un-buey-hermoso-valor-el-respeto.html>. [Consulta 14 septiembre 2016].

VAN DIJK, T. (1995). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. En *BELIAR (Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos)* año 2, No. 6. Versión electrónica. Disponible en <<http://www.discourses.org/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al-%20 analisis%20critico%20del%20discurso.html>>. [Consulta 26 agosto 2016].