



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***Las técnicas Freinet como estrategias para la comprensión lectora
con base en el método de trabajo por proyectos***

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro(a) en Desarrollo Educativo
Presenta

Fabián Félix Jiménez Gamboa

Director de tesis

Dr. José Antonio Serrano Castañeda

Índice

Introducción	7
Capítulo 1. Interés sobre el objeto de estudio	11
1.1 Las páginas de mi vida: la familia.....	11
1.1.1 Sobre mis primeros años en la escuela primaria: leer y escribir	14
1.1.2 Una nueva etapa en la vida de estudiante	16
1.1.3 Fracasos y desventuras	18
1.1.4 El devenir profesional: ser docente	19
1.1.5 De profesor a estudiante	21
1.2 Interés por el problema	22
1.2.1 El caso de indagación	25
1.3 Leer en un día normal	29
1.3.1 ¿Por qué y para qué leer?.....	31
1.3.2 Leer para comprender.....	33
1.4 Docente-alumno: lenguaje oral y escrito	34
Capítulo 2. La Reforma Integral de Educación Básica llega a la escuela	39
2.1 Antecedentes: Plan y programas de estudios 1972.....	40
2.1.1 Plan y programas de estudio 1993.....	42
2.1.2 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	46
2.1.3 Alianza por la Calidad de la Educación	48
2.2 Plan de estudios 2011	49
2.2.1 Los 12 principios pedagógicos del plan de estudios.....	51
2.2.2 Competencias para la vida.....	57
2.2.3 Perfil de egreso de la Educación Básica	58
2.2.4 Mapa curricular de la Educación Básica	59
2.2.5 Campos de formación para la Educación Básica	60
2.2.6 Gestión	61
2.2.7 Estándares Curriculares.....	63
2.3 Programa de estudio 2011, Primaria Quinto Grado: Español	64
2.3.1 Los Estándares Curriculares de Español	65
2.3.2 Enfoque Didáctico	66
2.3.3 Competencias específicas de la asignatura de Español	67
2.3.4 Prácticas sociales del lenguaje como vehículo de aprendizaje de la lengua ...	68
2.3.5 El trabajo con proyectos didácticos en la asignatura	70
2.3.6 Actividades permanentes	71

2.3.7 Papel del docente y trabajo en el aula	72
2.3.8 Organización de los aprendizajes	75

Capítulo 3. Perspectiva teórico metodológica de la intervención 79

3.1 Retos: La narrativa y el problema de investigación	79
3.1.1 Referente de la indagación	81
3.1.2 Definición de la investigación	82
3.1.3 Preguntas de investigación	83
3.1.4 Objetivos.....	84
3.2 Las bases metodológicas de la indagación: investigación cualitativa	85
3.2.1 Práctica reflexiva.....	87
3.2.2 Lenguaje e interacción en el aula.....	91
3.2.3 ¿Qué es el sentido?	94
3.3 El porqué de una intervención	97
3.3.1 ¿Qué es intervención?	100
3.3.2 Intervenir en la práctica: El método de trabajo por proyectos	101
3.3.3 La organización del proyecto	105
3.4 El trabajo con proyectos y la reforma educativa en México	107
3.5 La pedagogía Freinet	110
3.5.1 Las técnicas Freinet	113
3.5.2 Las técnicas Freinet y la escuela de tiempo completo.....	117
3.6 Construcción del caso	118
3.6.1 La descripción de mi trabajo de campo	119
3.7 Recopilar datos	120
3.7.1 Trabajo colegiado	121
3.7.2 Entrevistar a mi coetáneo.....	122
3.7.3 Observar: soy participante	123
3.7.4 La evocación de imágenes: la fotografía y el video.	124

Capítulo 4. Plan de intervención: Estrategias de comprensión lectora en una escuela primaria de tiempo completo 125

4.1 Datos de identificación del centro escolar	125
4.1.1 Descripción	126
4.1.2 Introducción	126
4.1.3 Justificación	127
4.1.4 Selección del tema para el proyecto	127
4.1.5 Objetivos	128
4.1.6 Requerimientos	130
4.1.7 Recursos	131

4.2 Diseño del proyecto: Esquema general del proyecto y configuración de las unidades temáticas	132
4.3 Esquema general del proyecto	134
4.4 Unidades temáticas.....	135
4.5 Técnicas Freinet.....	136
4.6 Cronogramas de actividades.....	137
4.7 La planificación	138
4.7.1 Actividades Permanentes.....	139
4.7.2 Secuencias Didácticas	141

Capítulo 5. Aspectos metodológicos: Recopilación, organización y análisis de datos 145

5.1 Transitar la senda: recabar los datos de la intervención.....	146
5.2 Sistematizar: Aspectos metodológicos	148
5.2.1 El arte de categorizar	153
5.3 Interpretar	156
5.3.1 Inter-actuar por la senda de la investigación: interaccionismo simbólico	156
5.4 Exposición de datos	163
5.4.1 Hilvanar ideas en la exposición de datos	164

Capítulo 6. El aula: escenario de interacciones 167

6.1 El recorrido hasta el salón de clases	167
6.2 Las categorías de análisis	172
6.3 Organización de la actividad en el aula	174
6.3.1 El saludo	174
6.3.2 Organización de la actividad en el aula.....	176
6.3.3 Modos de lectura	179
6.3.4 Tiempo Escolar	186
6.3.5 Organizar notas	188
6.3.6 Enlace con acciones futuras	191
6.4 Tratamiento del contenido	193
6.4.1 El océano.....	194
6.4.2 El agua.....	197
6.4.3 Las ballenas.....	201
6.5 Centrar el tema con preguntas y respuestas	203
6.5.1 Preguntar para solicitar información.....	204
6.5.2 Reafirmación del tema	208
6.6 El saber escolar de los alumnos.....	211

6.6.1 El ciclo del agua.....	211
6.6.2 El océano.....	212
6.6.3 El significado de “T”	213
6.6.4 El elefante.....	213
6.6.5 Los animales del mar	214
6.7 El saber escolar hacia la vida diaria de los alumnos	214
6.7.1 La casa	214
6.7.2 Película.....	217
6.7.3 El internet.....	217
6.8 Reflexión sobre las sesiones de intervención.....	218
La implicación del docente: reflexiones finales.....	227
7.1 El método de trabajo por proyectos en educación básica.....	228
7.2 ¿Qué fue de la comprensión lectora?.....	232
7.3 La implicación del docente en la mejora de su práctica.....	234
7.3.1 La práctica del maestro.....	235
7.3.2 Implicación: ¿comprometido con mi profesión?.....	238
7.4 Sobre el proceso de indagación	243
Referencias bibliográficas	247

Introducción

Las charlas son amenas con nuestro mentor, las risas y comentarios alegran cada sesión. El aire que se respira es de total confianza y amistad, ideal para el trabajo en equipo. Las jornadas son arduas desde el alba hasta el ocaso. Los neófitos nos concentramos alrededor del maestro perfumista, especialista del pragmatismo e interaccionismo simbólico. Explica con detalles cómo seleccionar los ingredientes para elaborar un perfume excepcional, el proceso de investigación se pone en marcha.

Camino tras de él, llevo en mi pequeño bolso pluma, tintero y papel. Cada palabra que dice es de importancia. Es su precepto, que describa el día a día de mi formación. En mi cuadernillo de notas he dividido el proceso para dar cuenta de la intervención en siete apartados y en cada uno de ellos hago anotaciones, descripciones, explicaciones y reflexiones para obtener el preciado elixir.

En el primero, que he titulado *Interés por el objeto*, detallo cómo sembrar las semillas de la planta, fue el primer paso en la construcción del proyecto de investigación, ¿cuál sería mi tema de indagación? La escritura de mi trayectoria definió el tema de investigación; el diseño de un plan de mejora basado en el método de trabajo por proyectos.

Ya esparcida la simiente, el siguiente paso fue cuidar de ella, regar y abonar con cada documento leído sobre la *Reforma Educativa* y siempre tomando en cuenta las recomendaciones dadas por mi guía en torno al argumento principal. A este apartado lo nombro *La Reforma Integral de la Educación Básica llega a la escuela*. Donde describo cuáles han sido los cambios y las permanencias respecto a los contenidos y metodologías de trabajo en la asignatura de español.

Camino entre el campo del conocimiento y percibo las fragancias de las tradiciones filosóficas y las metodologías de indagación. Inhalo los distintos perfumes que hay en el verde pradal. Aquellos vahos que embriagan a cada uno de los seguidores de respectivas tendencias, son sarmentosos, florales, suaves y

frescos. En el apartado denominado *Perspectiva teórico metodológica de la investigación* doy cuenta del proceso a seguir durante la indagación.

Mirar crecer este verde arbusto de frondosas flores, implica jornadas extenuantes de trabajo sentado frente al computador, revisar y leer cada párrafo escrito. El diseño del plan de intervención creció junto con el tallo de mi arbusto; libros, artículos, tesis, personas, experiencias y vivencias que brindaron los nutrientes necesarios para alcanzar la madurez. Aplicar el plan de intervención permitió que cada capullo extendiera sus pétalos para admirar su florecer. Este segmento lo designo como *Plan de intervención: estrategia de comprensión lectora*.

El colorido de las flores deja en claro que están listas para ser recogidas y procesadas para obtener su excelsa fragancia en la interpretación de los datos. La transcripción de las sesiones de intervención, ha sido la siega de los pétalos de la flor, que son recogidos con la primera luz del alba en el momento en que su aroma es más perceptible. ¿Qué sigue en el proceso de fabricación de un buen perfume?, pregunto al maestro. Es la respectiva categorización, requisito indispensable para la edificación de los sentidos -responde. Mi olfato distingue una esencia, discurre a lo largo del sembrado de árboles por el que camino. ¡Lo encontré! Es un roble de apariencia longeva. Olisco la nota de salida de su bálsamo, es una tradición que da la impresión de ser una contra respuesta a las tradiciones continentales y con claras influencias del evolucionismo. Percibo el efluvio de la nota media que determina su fragancia; el interaccionismo simbólico. La emanación final es la nota base, aquella que permanece impregnada en nuestra piel, el significado de las cosas surge de la interacción con las personas y objetos. Este apartado lo nombro *Aspectos metodológicos: Recopilación, organización y análisis de datos*.

Determino la esencia principal que mi perfume incluirá en su prescripción, ¡el pragmatismo! Pero aún no he terminado el proceso de elaboración del perfume. Me enfrento a la etapa del prensado de pétalos, ¿cómo tengo que exponer los

datos de la intervención?, ¿qué segmentos son los que puedo rescatar? A este apartado lo título *El aula: escenario de interacciones*.

Atisbo al maestro perfumista, su mirada es condescendiente y su explicación extensa. Anoto cada palabra dicha durante las pláticas dentro del taller artesanal y analizamos detalladamente las formulas planteadas por los demás aprendices. Ha llegado el momento de macerar los pétalos y mezclar los ingredientes finales. Realizo anotaciones concluyentes sobre el proceso de elaboración del perfume. A este último fragmento lo señalo como *La implicación del docente: Reflexiones finales*.

Capítulo 1. Interés sobre el objeto de estudio

La lectura adelanta el tiempo de la vida y, paradójicamente, aleja el de la muerte. Leer es buscar otras realidades para comprender mejor esta realidad.

Fabrizio Caivano

Introducción

Considero que todos tenemos un libro favorito. Aquél que leímos en más de una ocasión y que nos hizo pasar gratos o incluso tristes momentos. Sin embargo, no es posible recordar todos los personajes, lugares, acciones y objetos que dan vida a esa particular historia. Porque nuestra memoria asocia lo escrito con nuestros deseos, emociones, acciones, afinidades. Se da una conexión entre la información del texto y lo que ya conocemos. Esa familiaridad es la que determina que retengamos ciertos datos.

A lo largo de los años son varios los lugares y rostros observados, sentimientos y experiencias vividas que han marcado mi vida. No es posible recordar de manera detallada todo hecho o persona que ha cruzado mi camino. Al igual que con los pasajes y personajes de mi libro favorito, hay momentos de mi vida que puedo evocar porque quedaron asociados a algún deseo, emoción, afinidad, sujeto, lugar. Puedo mirar el pasado y presente a través de aquellas experiencias. En el actual escrito doy cuenta de mis vivencias con la lectura y del cómo han trazado la ruta de mi devenir profesional.

1.1 Las páginas de mi vida: la familia

Estoy sentado, mirando el vapor que sale de la taza de café expresso que he preparado. Es ligero, se eleva y pierde en la inmensidad. Fue efímero, pero ahí estuvo. Lo veo, en un instante se ha diluido. Así es toda vida, fugaz. Nuestro paso por esta realidad es tan vertiginoso que al mirar atrás es como si estuviera recordando el día de ayer. ¿Cómo puedo dejar constancia de lo que viví? Creo

que por medio de la escritura. Plasmadas en estas hojas de papel se encontrará mi narración. Yo no estaré aquí, pero alguien en otro lugar y tiempo, podrá leer este texto y compartirá una diminuta parte de mi vida.

Busco en la memoria. De aquella época no existen imágenes. Todo se basa más en dichos. De comentarios en charlas amenas sobre la familia. Hojeo las escasas fotografías que hay en el álbum familiar y hay algunos flashes en mi mente.

Mi llegada estaba prevista para un diez de mayo, día de las madres en mi natal México. Pero el viaje se retrasó y toqué a la puerta el sábado once de mayo de 1985. El lugar de mi arribo fue la delegación Benito Juárez ubicada en la ciudad de México, Distrito Federal. Mis papás Florentino Jiménez López, de oficio chofer y Martha Gamboa Flores, trabajadora doméstica. Desde muy jóvenes habían emigrado a la ciudad de México para laborar. Eran hijos de campesinos (mis abuelitos tan queridos) y siempre habían sufrido carencias económicas. Ellos creían que en la ciudad de México mejorarían sus expectativas de vida.

Mamá solo pudo concluir la educación primaria y ya no pudo continuar sus estudios. Mi abuelito sufría de alcoholismo y en esos años no sembraba sus milpas. Solo vivían de lo poco que podían recolectar en las siembras que ya habían sido cosechadas y del apoyo económico de las hermanas mayores que laboraban como empleadas domésticas en la ciudad. En consecuencia, mamá fue llevada a la ciudad de México a trabajar con sus hermanas. Sus estudios de secundaria se truncaron porque mis tías no le permitían la salida a ninguna parte; aún estaba joven. No tuvo más alternativa que dedicarse a trabajar durante su adolescencia.

Papá, por su parte, narraba que no pudo más que concluir su primaria en el pueblo. Era el único nivel educativo que se impartía por estar tan alejada de la cabecera municipal. Emigró a la ciudad de México debido a que mis abuelitos también eran alcohólicos. Era casi imposible la supervivencia en esas condiciones. Papá comenzó en un trabajo como peón de albañilería porque sus hermanos y

primos a eso se dedicaban. Después de algún tiempo, decidió buscar otro empleo. Fue tortillero, tamalero, repartidor y bolero.

Papá contó una anécdota hace ya años. En su primer día de bolero, se fue al parque de Chapultepec, el primer cliente llevaba un par de zapatos cafés. El señor pidió que los boleara. Papá los pintó y boleó de color negro. El señor se fue muy molesto. Siempre reía de esta anécdota, aunque noté que la recordaba con cierta amargura por los malos tratos que recibió aquella ocasión. Decidió continuar y concluir sus estudios de secundaria. Los realizaba en la escuela nocturna para trabajadores. Durante el día seguía trabajando pero por las tardes-noches estudiaba. Trabajar no impedía a una persona estudiar y superarse, decía, - nosotros somos los que nos limitamos-. Siempre me exhortó a aprovechar la oportunidad que me brindaba.

Papá inició el bachillerato, al mismo tiempo había comenzado a trabajar como chofer en una fábrica de muebles. El gusto por los autos y constantes viajes desviaron su atención de los estudios. Al estar por concluir la enseñanza media decidió ingresar como chofer a una empresa de autobuses foráneos. Debo decir que anhelaba ser ingeniero mecánico. Dejó el bachillerato para laborar como mecánico pero un mostraba interés por seguir estudiando. Tomaba cursos de mecánica. Siempre mostró un interés especial por leer. A todas partes llevaba consigo algún periódico o libro. Cuando viajábamos en su compañía a la ciudad de México y llegábamos a visitar el centro histórico nos llevaba a pequeños locales donde se vendían lo que podrían parecer viejos e inservibles libros. Buscábamos entre diversos títulos y escogíamos aquellos que llamaran nuestra atención. Por mi parte tengo que decir que siempre tuve un gusto especial por la historia. Al fin del día nos compraba algunos libros que él consideraba gangas del conocimiento. El último libro que me regaló fue *Historia de México* editado por el Colmex. Dijo que tendría que leerlo completo, para eso me lo había comprado, por mi gusto hacia la historia.

A principios de los años noventa cuando apenas era un chamaquito. Papá ingresó a una empresa foránea de primera clase que brindaba traslados a

variadas ciudades de la república. En consecuencia, decidió que cambiáramos de residencia. Nos mudamos a la ciudad de Toluca donde he vivido desde aquel entonces. Por aquel tiempo estaba por concluir el primer grado de primaria. ¡Qué gusto me daba verlo llegar! Siempre traía algo a casa. Sobre todo las revistas que editaba la empresa de autotransporte donde trabajaba.

Fueron mi primera ventana al mundo exterior, me gustaba mirarlas por horas y contemplar las fotos de aquellas nuevas ciudades desconocidas para mí, ¿qué puede haber más allá de todo lo que conozco?, ¿por qué sus casas son diferentes?, ¿cómo será la forma de vida de las personas que ahí viven?, ¿estarán muy lejos esos lugares?, ¿cuántos días tardaré en llegar? Eran preguntas las que me aquejaban, qué bello era poder comenzar a vislumbrar aquellos lugares. Pero era mejor leer cada una de las palabras de los textos.

1.1.1 Sobre mis primeros años en la escuela primaria: leer y escribir

Mi profesora de primer año se llamaba Blanca. En clase imponía su condición de docente y no de una manera cordial. Ese primer grado de mi educación primaria fue escabroso en un principio. Podría decirse que tuve dificultad para comenzar a formar sílabas. Lo que produjo que la maestra me llamara varias veces la atención, justamente eso provocó que tuviera dificultades para aprender a leer.

Mamá habló con mi profesora y se comprometió a que me apoyaría para que a principios de enero (1992) leyera sin ningún problema. Cumplió su palabra. Mamá a pesar de sus rezagos me apoyó y enseñó a leer. Por las noches no me dejaba dormir hasta que terminara mi lección. Como alguna vez escuché ¡la disciplina siempre vence!, me ayudó a salir victorioso de esta prueba.

Al saber leer comencé a devorar poco a poco las revistas que mi papá traía a casa y que con el paso del tiempo se habían acumulado. Prefería mirar y leer mis revistas que observar el televisor. Me enamoré de la bella arquitectura de las ciudades de Taxco y Guanajuato. Místicas ciudades que invitan a visitarlas y vivir una experiencia envuelta de arcanos romanticismos. Tiempo después pude comprobar su belleza.

De esas revistas viene a mi mente la mula pintada de cebra, que realizaba recorridos en el centro histórico de la ciudad de Tijuana todo por tres dólares. El famosísimo Chepe, el ferrocarril que cruza los cañones más extravagantes de la Sierra de Chihuahua. El ferry que cruza de Topolobambo a La Paz en Baja California Sur, y la Historia de la ciudad de Querétaro que aprendí de aquellas revistas.

Otro gran descubrimiento realizado en esas indagaciones fue el de conocer un nuevo país distinto al de nosotros en muchas cosas, su bandera, su idioma, su gente, su comida y sus costumbres, me preguntaba si algún día podría verlo, ¿aunque fuera desde la distancia?. Papá nos llevó de vacaciones de verano de 1993 a Matamoros en Tamaulipas. Nos acercó al río Bravo y contemplé desde la distancia aquel lugar que estaba al otro lado del río, tras una reja de metal muy alta, ¿por qué éramos tan distintos?

Al encontrarme en tercer grado de primaria sufrí otro gran revés en mi formación. No comprendía cómo resolver los problemas matemáticos. Mi querida maestra Hortensia se esforzaba por ayudarme pero yo no acertaba en cómo podía resolver los problemas que implicaban tanta reflexión en su resolución. En esa época mamá volvió a rescatarme de ese gran bache, ¿por qué me costaba tanto comprender algo que podía leer tan sencillamente?

Al llegar al quinto grado y escapar a mis problemas de comprensión matemática tuve mi primer acercamiento a la poesía y la oratoria. Debo exponer que no fue fácil el acercamiento a estas artes, porque desde pequeño sufría un problema de dicción. Cuando escuché en un concurso de oratoria y poesía a los compañeros de sexto grado, nació la curiosidad por la declamación. Participé en el concurso de oratoria dedicada a la vida y obra de Juárez en el año de 1996. Como era de esperar por mi problema de dicción no pude más que tener una notable participación.

En sexto grado, gracias al apoyo de la maestra Beatriz y por la destacada labor de todos los alumnos de ese grupo, participamos en un programa de

televisión Mexiquense, *La trifulca en primaria*. Basado en retos matemáticos, logramos ganar el primer lugar de todas las escuelas que participaron en aquel año de 1997. Sin embargo, la ciencia matemática no era mucho de mi agrado, seguí en los concursos de oratoria y declamación con los mismos resultados del anterior ciclo escolar, pero las cosas estaban por cambiar.

1.1.2 Una nueva etapa en la vida de estudiante

En mi primer año de secundaria mi gusto por la lectura tuvo un desarrollo exponencial. Debo agradecerlo a mi profesora de Historia, de quien solo recuerdo su apellido, *León*. Sus clases eran las que más disfrutaba de principio a fin, diría que eran enriquecedoras. En ese ciclo nunca perdí una de sus exposiciones. Mostraban un universo infinito de semblanzas de lugares y personajes, la forma en que narraba me enamoró de la Historia.

Comencé por leer cualquier libro de Historia que pudiera encontrar. Pero hubo dos épocas que llamaron mi atención en especial; la cultura sumeria y la segunda guerra mundial. Fue este segundo tema del cual pude disponer de mayor bibliografía. Así que fue el que más me empeñé por devorar, era tal mi obsesión que leí colecciones enteras sobre este tema.

Por otra parte mi profesor de español quien se apellidaba *Orihuela*, comenzó por invitar a los alumnos a participar en los concursos de oratoria y declamación. Él tenía un gusto exquisito por la poesía. Cuando tenía oportunidad nos deleitaba con alguna declamación. ¿Cómo podemos expresar lo que sentimos con tan soberbias palabras?, me preguntaba. Quien lo escribía tenía tanta fluidez, me decía a mí mismo. Pensaba que tal vez no podía escribir poesía, pero sí podía declamarla. Ese año participé en ambos concursos. Con apoyo de mi profesor elaboré mi tema de oratoria. Ese primer año solo tuve una destacada participación en declamación, segundo lugar en oratoria. Así que mi trayectoria en estas artes acababa de comenzar.

A partir de segundo y tercer grado mis incursiones en los concursos de oratoria y declamación fueron de mayor éxito. Llegué a nivel de sector y estuve a

un paso de los niveles estatales. Mi profesor, aunque ya no me daba cátedra, durante segundo y tercer grado siempre lo consideré mi mejor profesor de español. Con exhaustivos ejercicios de dicción logró hacer casi imperceptible el seseo del cual siempre había sufrido. De aquella época aún resguardo con orgullo algunos de mis reconocimientos. Pero sobre todo nació en mí el gusto por el excelso arte de la poesía, entre mis autores preferidos puedo citar a Bécquer. El admirador de aquellos ojos azules que exaltan su alma con el candor de la pasión.

Pasada aquella etapa de esplendores, el arte de la declamación y la oratoria no encontró más espacios para su difusión. La chispa que años atrás se había encendido, se apagó. Sin embargo, mi gusto por la lectura no decaía. Con mi ingreso a la preparatoria llegaron los profesores de literatura. La clase de literatura era un taller que estaba encaminado a favorecer el gusto de la lectura por las grandes novelas. A partir de este instante comencé por leer los grandes relatos de Homero, mi primer acercamiento directo a la literatura griega, de quienes solo había leído reseñas históricas.

En esta etapa de mi vida combiné mi pasión por el deporte con la lectura, el excesivo entrenamiento deportivo mermó mi interés por la lectura. Ya no podía leer con avidez, pero no por esto abandoné mi lectura de entretenimiento.

Inicié por leer un libro que marcó mi gusto por las novelas *El conde de Montecristo* de Alejandro Dumas. La historia del joven Edmundo Dantés que tenía un exitoso porvenir, y que, por causas de envidias e intrigas es encarcelado durante gran parte de su vida: en aquella miseria su deseo es morir. El abad lo apoya, quien también se encuentra encarcelado y quien le brinda la oportunidad de su vida; llevar a cabo su venganza. Esta obra la leí en tres ocasiones. Tengo que decir que la segunda parte no fue de mi total agrado porque Edmundo muere pobre y sin el amor de Mercedes.

1.1.3 Fracasos y desventuras

Durante mi etapa en la preparatoria tuve serios problemas en mis asignaturas de matemáticas y física. A pesar de que me gustaba leer no lograba comprender los problemas matemáticos. Tenía que leer y releer en varias ocasiones, ello causó que en más de una ocasión presentara exámenes extraordinarios debido a mi escaso rendimiento académico. Sin embargo, en las asignaturas de literatura e historia mi desempeño era sobresaliente, mi gran problema era que no comprendía del todo lo que se me pedía.

Al concluir la preparatoria ingresé a la carrera de Ingeniería Química de la Universidad Autónoma del Estado de México. Papá quería que fuera ingeniero por lo tanto realicé el examen y fui aceptado. No del todo convencido, comencé mis estudios de ingeniería y de nuevo inicié con serios problemas de comprensión lectora. En todas mis materias incumbía resolver problemas matemáticos, para ello debía leer y comprender lo que se pedía en cada uno de los problemas a resolver.

Mi aventura escolar en la Facultad de Química solo duró cuatro semestres, fui dado de baja al cursar la asignatura de *Ecuaciones Diferenciales* por segunda ocasión y reprobárla. Era claro que la comprensión de textos cobraba factura por primera vez en mi vida, pero una nueva etapa vislumbraba sus primeros rayos.

Ante el fracaso sufrido en este período, papá todavía molesto, me permitió elegir una carrera que fuera de mi agrado. Siempre había deseado ser como aquellos docentes que habían dejado huella con sus enseñanzas. Aunque debo decir que al principio dudaba totalmente si tendría vocación para la labor docente. No obstante, emprendí esta nueva empresa lleno de esperanza. Después de realizar el proceso de selección, fui aceptado en la Universidad Pedagógica Nacional 151, sede Toluca para cursar la *Licenciatura en Intervención Educativa*.

Durante esta etapa de mi trayectoria escolar, se dio el acercamiento a diversas corrientes del pensamiento con autores como Bourdieu, Gramsci, por citar algunos. Encarar estas posiciones epistemológicas, supuso leer y

comprender diversos tipos de textos que para mí resultaban de difícil comprensión; debo decir que siempre he tenido dificultades serias en comprender los textos de sociología, política y filosofía.

1.1.4 El devenir profesional: ser docente

Como lo he comentado con anterioridad, estudié la *Lic. En Intervención Educativa* en la UPN, Toluca. Concluí mis estudios en julio del 2009. La licenciatura era una carrera nueva y el campo de trabajo para los interventores se encontraba en el sistema educativo.

Con anterioridad había intentado, sin resultado alguno, obtener un artículo o prejubilatorio para cubrir una plaza de docente. Mis visitas al sindicato eran constantes. Pero al no conocer a ninguna persona que me postulara mis esfuerzos eran nulos. En aquella época, la nueva modalidad de ingreso al servicio docente era ya obligatoria. El examen era una oportunidad que no podía desaprovechar. Realicé mi examen de oposición para ingresar como docente de nivel primaria. Con un resultado aprobatorio en la evaluación, ingresé en el mes de septiembre del mismo año al servicio docente en el nivel básico.

El día en que recibí mis órdenes de presentación mis sentimientos estuvieron a flor de piel. Estaba feliz porque por fin obtenía una plaza de docente pero a la vez la amargura me inundaba. Mis órdenes de presentación indicaban que la zona asignada para mi servicio era la 095, ubicada en el municipio de Tonatico. Este municipio se encuentra al sur del estado de México y colinda con el estado de Guerrero.

El trayecto de casa hasta la supervención escolar donde fui asignado llevó tres horas en transporte público. La bienvenida fue cordial. El supervisor me esperaba desde ya hacía quince días atrás. Pero las órdenes apenas tenían fecha de un día anterior.

Desde la supervisión escolar hasta la escuela asignada, el trayecto era de unos veinte minutos en taxi colectivo. La primera escuela en la que laboré está ubicada en la comunidad de *Los Amates* en el municipio de Tonatico, Estado de

México. Se llama *Leona Vicario* y literal se encuentra a un lado del Estado de Guerrero. Caminaba treinta metros y me encontraba en el otro estado. Es una escuela primaria de modalidad multigrado rural. Un docente brinda clase a más de un grupo a la vez.

Los pobladores de esa comunidad se dedican al cultivo de flores de temporada. Cuando no se sembraba la gente buscaba trabajo fuera de la comunidad como jornalero. Es una comunidad de escasos recursos donde la escuela solo contaba con tres docentes en aquella época, un docente por cada ciclo. Los niños solo tienen la oportunidad de concluir el nivel primario en la comunidad.

Fui asignado al primer y segundo grados. Mi tarea era enorme, alfabetizar a los dos grupos con un total de 46 niños, porque los alumnos de segundo aún presentaban serias deficiencias en cuanto a lectura y escritura, era mejor comenzar desde cero con los dos grupos.

Entrar al aula fue impactante. Tenía 46 alumnos y yo era inexperto. Los pequeños no habían tenido profesor a lo largo de un mes. Tenía que alfabetizarlos porque en diciembre me evaluarían.

Enseñar a leer y escribir fue el reto más desafiante que he tenido desde que soy docente. Las actividades que implementé fueron aquellas que alguna vez mis docentes aplicaron conmigo. De vez en cuando preguntaba a otros profesores de la zona cómo les enseñaban a leer y escribir a sus niños. Algo que puedo recordar con alegría es cuando leía libros a mis pequeños, disfrutaban tanto la lectura.

El tiempo en que permanecí en la comunidad fue poco, a los dos meses fui reubicado en la escuela primaria urbana de la cabecera del municipio, en aquella escuela instruía al tercer grado. En los alumnos detecté el problema que me había aquejado y aquejaba a mis exalumnos; la lectura de comprensión. Pero igual que en la anterior de las escuelas mi paso fue efímero. A los cuatro meses las órdenes de presentación indicaban que tenía que cambiarme a una nueva zona escolar.

El cambio en el contexto fue total. Me asignaron a una escuela primaria rural ubicada en el municipio de Villa Victoria en la comunidad de San Marcos de la Loma. El municipio de Villa Victoria se ubica en dirección al estado de Michoacán a una hora treinta minutos de Toluca. La escuela *20 de Noviembre*, era mi nuevo centro de trabajo. El plantel es de estructura completa, es decir, que hay un docente por grado. Al llegar mi temor se volvió realidad, fui comisionado para enseñar en el primer grado.

Los obstáculos a sortear eran mayúsculos. Los niños presentaban deficiencias en lectoescritura. Era el mes de marzo y en esta fecha el supuesto es que los niños ya saben leer y escribir. Las acciones que implementé para la lectoescritura fueron recomendaciones de otros profesores de mayor experiencia. Por otra parte indagué sobre algunas estrategias de trabajo para implementar con los niños. Mi paso por esta escuela estuvo marcado por decisiones, como la de reprobar a dos alumnos.

Al finalizar el ciclo escolar nuevamente cambié de escuela. En esta ocasión me reubicaron en la escuela primaria rural *Manuel Saavedra* en el municipio de Zinacantepec. En esta escuela he laborado durante cuatro años, pero al igual que en las anteriores de las que fui parte, he detectado un problema constante: la deficiente lectura de comprensión de los alumnos. Son muchas las consecuencias de este problema pero no me concentro en ello sino en las opciones que podemos fomentar para mejorarla. Cuando hago una retrospectiva de mi experiencia como docente, percibo que hay logros, deficiencias y negligencias. Que en el transcurso de mi práctica me han marcado. Mi experiencia vivida, marca la ruta que han de seguir mis futuras acciones.

1.1.5 De profesor a estudiante

El ingreso a la maestría marcó el derrotero a seguir. Lo que me trajo a estudiar era la necesidad de actualizarme. El primer proyecto de investigación con el que me postulé a la maestría estaba enfocado a dar cuenta del sentido que los profesores le dan a la profesionalización. Tras algunas semanas en clase y con la guía de mi asesor mi enfoque cambió. Redactar mi trayectoria me ayudó a disipar las dudas y

a tomar rumbo fijo en la dirección de la intervención. El problema de investigación mudó. Ahora mi vista estaba puesta en diseñar estrategias de comprensión lectora como alternativa de trabajo en las horas extra del programa de escuela de tiempo completo.

1.2 Interés por el problema

A inicios del mes de agosto del año 2013 los profesores de la escuela primaria *Manuel Saavedra*, nos encontrábamos reunidos para el curso de apertura de ciclo junto con otros profesores pertenecientes a la zona escolar 021 del municipio de Zinacantepec, Estado de México. Por normatividad planteada por la SEP, el personal docente y directivo nos reunimos durante una semana previa al inicio de clases y planificamos las actividades que se desarrollarán durante el ciclo escolar. Trabajábamos la ruta de mejora a implementarse para optimizar el desempeño de nuestros alumnos. El supervisor de zona y la directora de nuestra escuela nos comunicaron una noticia que impactaba en diversos aspectos la organización de la escuela. La institución se integraba en el esquema de escuelas de tiempo completo en el marco de la campaña *Cruzada contra el Hambre*. En consecuencia, cambiaba la ordenación de nuestra escuela en varios aspectos.

Tardamos tres meses en incorporarnos oficialmente al nuevo esquema de escuelas de tiempo completo, la escuela no implementó renuevo alguno hasta el mes de octubre de 2013. Las innovaciones a nivel educativo suponen nuevos retos y esta vez no sería la diferencia, el nuevo proyecto de escuela suponía extender nuestra labor, pero desconocíamos cómo se integraría el nuevo curriculum.

La nueva disposición de integrarse al programa de tiempo completo fue materializada a mediados del mes de octubre del 2013. La directora reunió a todo el personal escolar para informar sobre las nuevas disposiciones a las que se sometería la escuela. El horario de clase se ampliaba en 3 horas por lo que la jornada laboral pasaba de 5 a 8 horas diarias, de estas tres horas una era para que los alumnos consumieran alimentos y las dos restantes se integrarían con

actividades de reforzamiento con el objetivo de fortalecer el aprendizaje en español y matemáticas. A posteriori, se integrarían las otras materias en la nueva modalidad. El nuevo proyecto implicó que todos los docentes tuvieran que planificar sus actividades con referencia a un listado de horas/clase emitido por la SEP. En este esquema de tiempo completo reforzar matemáticas y español es primordial. La SEP los considera el pilar de la mejora educativa y en ello queda inmerso el fomento de la lectura de comprensión. De las tres horas diarias que se anexaban al cronograma escolar cada docente organizaba su horario semanal de grupo. Hasta marzo del año 2014 se regularizaron los días de clase que serán relativamente típicos bajo la nueva reforma. La SEP, a través de los *Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo*, propone que el docente dosifique semanalmente sus horas/clase de la siguiente manera:

Cuarto, quinto y sextos grados.			
Actividades didácticas con apoyo de las TIC	Asignaturas	Horas semanales	Horas anuales
	Español/Lectura y escritura	8.0	320
	Segunda Lengua	3.0	120
	Matemáticas/Desafíos Matemáticos	7.0	280
	Ciencias Naturales	4.0	160
	Geografía	1.5	60
	Historia	1.5	60
	Formación Cívica y ética	1.0	40
	Educación Física	2.0	80
	Educación Artística/Arte y Cultura	2.0	80
	Total	30	1200

Fuente: Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo (SEP, 2013, p. 11)

El nuevo esquema de trabajo de la escuela de tiempo completo, en sus dos horas complementarias, considera como nueva asignatura la segunda lengua (inglés) y agrega educación artística con 1 hora/clase de arte y cultura, matemáticas con 2 horas/clase en la resolución de desafíos matemáticos, español con 2 horas/clase de lectura y escritura.

Los lineamientos indican el tiempo disponible en general después de la hora de alimentos, para abordar cada asignatura. La SEP no entregó un programa que

especificara el contenido curricular que se enseñaría durante el tiempo de la jornada ampliada.

Un ejemplo claro de las adversidades enfrentadas fueron los problemas de planificación e integración de contenidos que elaboramos al impartir la segunda lengua. Los docentes, diseñamos nuestros propios contenidos con base en los pocos conocimientos que teníamos sobre inglés. Los libros de texto para esta asignatura no pudieron utilizarse en todos los grados (solo primer grado los ocupó) debido a que el nivel de inglés de los docentes y alumnos en todos los casos era escaso o nulo. Las escuelas de tiempo completo, consideran la enseñanza de la segunda lengua y se plantea en sus lineamientos que un docente certificado imparta la asignatura. No es el caso de la escuela *Manuel Saavedra*.

En el tema de matemáticas la crítica expresada por los docentes fue menor, el material didáctico brindado por la Secretaria de Educación consistió en un libro de texto. Este texto era una recopilación de problemas con varios cuestionamientos que el alumno tiene que resolver. Los problemas planteados en el libro de desafíos matemáticos se relacionan con el contenido del programa curricular de cada grado. En el tiempo marcado para desafíos matemáticos pedimos a los alumnos que contestaran los problemas del libro de desafíos. Algunos profesores complementamos esta actividad con otros ejercicios y problemas de resolución. Este tiempo solo lo enfoqué a explicar procedimientos para resolver problemas.

Para español, el poco tiempo complementario que tenía lo aproveché en fomentar la lectura y escritura, lo distribuí para que los alumnos realizarán lectura grupal, individual, redacción y corrección de textos., tal y como lo planificamos en el primer consejo técnico de la escuela. Pero, ¿qué estrategia debía implementar para cumplir con el propósito de desarrollar la lectura comprensiva? La SEP no brindó material específico de apoyo para el tiempo contemplado en lectura y escritura. El poco tiempo para esta actividad en varias ocasiones lo utilicé para concluir contenidos. En algunas semanas, por cuestiones de documentación o suspensiones no lograba concluir mis contenidos; la siguiente semana disponía

del tiempo requerido para lectura y escritura, así completaba mi carga curricular bimestral.

Debido en gran parte a la excesiva carga curricular de los programas; solo me apoyé de las estrategias ya implementadas desde inicio de ciclo escolar. Lectura grupal al inicio de clase durante 15 minutos; lectura individual; dictado grupal; lectura en casa; elaboración de reportes de lectura sobre el texto que más hubiera llamado su atención; contestar preguntas derivadas de algún texto. A pesar de las estrategias diseñadas en consejo técnico, los alcances logrados por mis alumnos en lectura y comprensión fueron deficientes. ¿Cuál era la solución ante el rezago que tenían mis alumnos en el desarrollo de la lectura de comprensión?, ¿en qué estaba fallando?

Un aspecto que influyó en el rezago de esta competencia fue que los docentes por separado no habíamos diseñado e implementado nuevas estrategias para cada uno de nuestros grupos, los grupos por separado tienen respectivas peculiaridades. El programa de quinto grado manifiesta como uno de sus propósitos la comprensión del lenguaje en todas sus expresiones (SEP, 2011b, p.15). Entre ellas la comprensión lectora, competencia que se concentra en que el alumno entienda y relacione el significado de las palabras con el contexto del escrito. En mi desempeño como docente en una escuela de tiempo completo la actividad específica de lectura de comprensión ha despertado mi interés. Desde mi perspectiva esta habilidad sustenta la mayor parte de los procesos educativos en la escuela por lo que sin su desarrollo los alumnos se verán limitados en su progreso pedagógico.

1.2.1 El caso de indagación

Las mañanas son frías en la ciudad de Toluca a finales de verano y en especial aquel día. Era 25 de octubre de 2013, abrigado y de buen humor comenzaba el día con mis alumnos del sexto grado grupo "A". Ese día, la escuela primaria *Manuel Saavedra* se incorporaba oficialmente al programa de escuelas de tiempo completo.

El llamado de la directora escolar nos hizo congregarnos en la oficina administrativa para plantear las actividades a ocuparse en la jornada ampliada. ¿Qué vamos a trabajar en el tiempo complementario? La pregunta rondaba mi mente desde que se dio a conocer la noticia de nuestra ampliación de horarios. En plenaria, la autoridad educativa nos informó que el horario de clase era de ocho de la mañana a cuatro de la tarde. Los compañeros docentes se miraron desconcertados. Todos estábamos de acuerdo con la incorporación a este programa pero desconocíamos qué asignaturas se trabajarían en las dos horas de clase que se anexaban.

El trabajo con las asignaturas comunes del currículum seguiría igual. Se anexaban inglés, desafíos matemáticos, artes visuales, lectura y escritura como materias complementarias. De acuerdo al programa de escuelas de tiempo completo su propósito es que el maestro se enfoque a elaborar desafíos matemáticos para reforzar matemáticas; lectura y escritura, para vigorizar la asignatura de español.

El colectivo de profesores de la institución nos reuníamos cada fin de mes en el curso de consejo técnico para planificar e implementar estrategias de lectura y escritura con el fin de mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de todos los grados. Durante estas sesiones de trabajo se diseñaban, evaluaban y se proponían mejoras a las estrategias que se aplicaban en los seis grados de la escuela, entre ellas la lectura diaria en clase durante 15 minutos, dictado grupal e individual, lectura en casa, reporte de lectura. Estas estrategias se habían llevado a cabo a lo largo del ciclo escolar. A mi mente llegaron los momentos vividos en los cuatro meses de trabajo con los estudiantes de sexto grado.

Después de la primera junta en la que acordamos efectuar las acciones para fomentar la lectura de comprensión, cada docente en su grupo comenzó a desarrollarlas. En la lectura diaria, los maestros elegíamos un libro que considerábamos interesante y apropiado a la edad de los niños. Al inicio de clase pedíamos que un alumno comenzara a leer, posteriormente otro escolar seguía la

lectura. El tiempo requerido para este ejercicio era de quince minutos. En un principio fue interesante para los chicos, porque los acercaba a libros que desconocían. Pero al paso de los días esta práctica se volvió tediosa. Por una parte, algunos escolares leían de manera regular y algunos otros recitaban las oraciones del texto de manera lenta. Los chicos comenzaron a perder continuidad en el texto, algunos pasajes eran fluidos y otros densos debido a la lectura de cada niño. Comencé por notar que los educandos juzgaban a sus compañeros por presentar algunas deficiencias a la hora de leer. Como consecuencia, los textos eran largos y un libro corto pensado para leer en una semana se leía en dos. Después de un mes de llevar a cabo la actividad, los alumnos no mostraban interés alguno.

La lectura en casa fue otra de las estrategias planificadas para mejorar la fluidez y dicción en los chicos. Fue considerada una tarea obligatoria por todos los profesores. En mi grupo en específico, elaboré en hojas tamaño carta, cuadros de texto que entregaba a cada alumno. Cada cuadro contenía una división para los títulos de las lecturas, las fechas, minutos leídos y la firma del padre para corroborar que el niño realizaba esta labor. En la primera reunión con padres de familia acordamos trabajar en casa con su apoyo, la mayoría de los papás se comprometieron. Conforme se avanzó en el ciclo escolar definí las deficiencias de esta actividad. La primera de ellas fue que las lecturas elegidas por los niños y padres no correspondían a su grado o si en su defecto yo planteaba alguna lectura a leer, la excusa era que no la habían encontrado. Buscaban lecturas fáciles, simples y de limitada extensión. El tiempo de lectura también era de quince minutos pero algunos niños no leían más de cinco. Desde un principio hubo alumnos que no tuvieron acompañamiento de sus padres por lo tanto no leían el tiempo requerido o simplemente no lo realizaban. Otro factor fue la falsificación de la firma del padre. De nueva cuenta la actividad estaba fracasando.

La tercera estrategia rectora en el aula fue el dictado individual y grupal. Al principio la tarea fue sencilla, no sin contratiempos. El dictado, pretendí realizarlo en cada una de las asignaturas por medio de pequeños párrafos que contenían

información referente al tema del día. Los primeros momentos críticos que encontré con los niños fue la tardanza en escribir las oraciones dictadas. No se hallaban acostumbrados a trazar párrafos y presentaban insuficiencias en su ortografía. Puedo decir que esta actividad fue la única en la cual pude determinar un avance tanto en la caligrafía como la ortografía a pesar de que los textos dictados no eran del interés del alumno.

Rememorar la experiencia de aplicar estas estrategias con mis alumnos de sexto grado en aquella fría mañana frente a mis colegas me hizo cuestionar si lo que habíamos hecho a lo largo de estos meses era lo adecuado para nuestros chicos. A pesar de que no fui el único docente que expresó dudas ante tal cuestión, la conclusión y orden fue seguir trabajando las mismas actividades, hora en una determinada hora de labores. Para la asignatura de lectura y escritura se marca, en la estructura curricular de la escuela de tiempo completo, un turno de tres horas laborables a la semana. Así que podíamos dividirlo en media hora diaria los cinco días de la semana o una hora dividido en tres días según nos organizáramos.

Nos retiramos de la sala de juntas ante la premura de los gritos de los niños. Me encontraba molesto por la falta de interés de algunos docentes por diseñar nuevas estrategias en conjunto. Caminaba de un lugar a otro pensando en qué iba a hacer con todo ese tiempo que se nos incorporaba a las clases, sobre todo en lectura y escritura, que considero vitales en el desarrollo intelectual del niño. Desde mi perspectiva, el infante que no lee y comprende lo que está escrito tiene severas limitaciones a la hora de realizar las actividades tanto escolares como extraescolares, porque así lo viví yo.

Seguí trabajando mis actividades establecidas para la escritura y la lectura a lo largo del ciclo escolar. Llegué a la conclusión que obligar a leer al estudiante textos por los cuales no muestra interés y escribir párrafos de información que no consideran relevante no beneficia a la lectura comprensiva. Leer mucho en casa y en la escuela tampoco resultó significativo para mis chicos, así que surgía la interrogante; ¿cómo puedo diseñar y aplicar estrategias que motiven a mis

alumnos para adquirir habilidades de lectura y escritura? Fue una pregunta que me realicé y aún me planteo, y ante la cual busco respuestas.

1.3 Leer en un día normal

Camino por las calles de la ciudad para distraerme y dejar de lado por algunas horas el trabajo que la escritura de la tesis supone. Deseoso de un exquisito y aromático café para erradicar el escalofrío causado por las bajas temperaturas, leo entre los anuncios de varios establecimientos. Me encuentro en busca del café ideal. Los sabores, presentaciones y precios varían entre establecimiento.

Elijo una cafetería con espacio al aire libre para sentarme. La marquesina es llamativa, de diversos colores y con letras que recalcan el nombre del lugar; *La gloria*. Ubicada frente a la alameda central de Toluca. Observo los árboles rociados con las gotas de lluvia que cae en estos instantes. El mesero se acerca, con un saludo deja la carta sobre la mesa mientras fumo un cigarrillo con la intención de que el cuerpo sienta calor.

Los hay espressos, cappuccinos, lattes, americanos, doppios. Leo detenidamente los ingredientes, tamaños y costos. El paladar exige un café con sabor profundo y que me saque del aletargamiento en el que me encuentro a causa del clima y del trabajo escolar. El aroma es sublime, a través de mi olfato puedo percibir lo cargado que está mi café espresso.

De nueva cuenta camino por las céntricas calles de Toluca. ¿Qué hacer?, ¿qué comprar?, ¿qué comer?, ¿qué vestir?, ¿qué ver? Infinidad de anuncios invitan al comprador a acercarse. Mi mirada pasa de un anuncio a otro con la intención de conocer qué se oferta. Letras grandes, pequeñas, negras y de colores. Frases, palabras, números, hacen voltear a las personas hacia aquellos productos que de otra manera pasarían desapercibidos.

Sigo mi trajinar por una de las avenidas principales de mi provincial ciudad. El frío cala hasta los huesos. Quiero distraerme y olvidar un poco la tensión que

vivo estos días. A lo lejos puedo leer el nombre de una cadena comercial de cines. Las letras blancas con un fondo blanco y amarillo han despertado mi interés.

Dentro del cine echo un vistazo a los horarios y nombres de las películas. No puedo tomar la decisión con solo observar los títulos, así que tengo que leer la descripción de cada una de ellas con la intención de conocer la trama y los actores que participan.

En la caja de cobro, la chica con una sonrisa amable me pregunta el nombre de la película y horario en que deseo verla. Observo detenidamente los anuncios, leo nuevamente los títulos y horarios, ¡ya está! Me muestra la pantalla de un computador y explica que los lugares en color verde son los disponibles. Presto atención a la letra de cada fila para buscar un lugar, hilera *G* y lugar *nueve*, por favor. Me entrega el boleto, reviso que el espacio elegido sea el correcto.

Decidido el horario y el largometraje, me dirijo a la dulcería. Con una mirada rápida presto atención a la variedad de paquetes y precios, tengo que leer detenidamente cada uno de ellos para establecer qué contienen y si el precio es asequible. El fresco olor a queso de las palomitas me hacen mirar la caja y leer una leyenda que dice: *Las mejores palomitas desde 1971*. Un dato que siempre había pasado desapercibido para mí.

La proyección inicia, ¡no lo puedo creer! No leí detenidamente al momento de comprar mi boleto, la película estaba subtitulada. No queda más que disfrutar de los efectos visuales enmarcados con estruendosos sonidos. Leer los largos diálogos en algunas partes de la película hace que me distraiga. La película llega a su final, es entretenida pero no alcanzo a leer la célebre frase "The End", en los títulos finales. Desde hace algún tiempo los productores han olvidado escribirla, ¿o es acaso que continuará con una segunda entrega?

Es tarde y hora de irme a casa. Me dirijo a la parada del transporte público y busco alguno que me lleve. No alcanzo a leer las letras de ninguno de ellos en la distancia. Busco entre los autobús verdes que pasan cerca de mi hogar y después de algunos minutos entre la multitud de unidades puedo leer el anuncio de aquel

que sigue la misma dirección que yo. Llego a casa y sentado en mi ordenador comienzo por revisar el correo electrónico. Cuando pensé que el día había llegado a su fin, comienzo a leer y releer mi trabajo de tesis para su corrección.

1.3.1 ¿Por qué y para qué leer?

¿Por qué y para qué leemos? Es una pregunta que surge después de revisar lo hecho en un día normal de mi vida. La lectura es un proceso por el cual conocemos la realidad que nos rodea. Como lo describo en la narración anterior es una de las actividades que realizamos durante toda nuestra vida de manera implícita. La ejecutamos de diversas maneras y con muchos objetivos. A través de la lectura y la escritura podemos ofertar y comprar productos, expresar nuestros pensamientos, emociones y frustraciones, imprimir nuestros deseos, realizar infinidad de tareas. Es la lectura y la escritura, algunas de las vías por las que construimos significados.

La escuela es la institución encargada de edificar los aprendizajes en el niño, ¿cómo lo logramos? Cuando un niño llega a la escuela primaria, el objetivo a cumplir del docente de primer grado es enseñarle a escribir y leer. La lectura y la escritura son la base para edificar el aprendizaje del niño. De acuerdo con Venegas, Muñoz y Bernal (1994, p. 13) “leer debe entenderse como parte del aprendizaje total del lenguaje”, cuando leemos y escribimos también nos comunicamos. En la educación básica los preceptos que los profesores desean cumplir durante el primer grado de primaria es que el niño sea capaz de comprender el lenguaje escrito.

¿Pero aprendemos a leer primero y después a escribir o viceversa? Para completar el proceso de lectura es necesario que el docente enseñe primero a escribir. En mi experiencia como profesor de primer grado, quedó claro que el estudiante necesita escribir para formalizar el proceso de lectura. De acuerdo con Robert Gloton (1978) citado por Jacob (1990):

Está privado del poder de leer aquel que no ha aprendido a dominar el sistema gráfico que permite, al mismo tiempo, codificar por medio de la escritura y decodificar por medio del desciframiento de los mensajes

transmitidos. Ese poder instrumental es necesario, especialmente, como condición de esa lectura rápida sin la cual no hay lectura inteligente. (p. 13-14)

El proceso de lectura es un diálogo entre el sujeto y la sociedad. Es el medio por el cual nos comunicamos con los otros y conocemos los aspectos culturales y temporales de la cultura en la que nos desenvolvemos. Para Atwood “la lectura es una forma de comunicación y la comunicación lleva consigo la expresión y el contexto social” (1983, p. 9). En la escritura de un texto el autor imprime los elementos socioculturales de una época específica. De acuerdo con Hugo Niño (1978) citado por Jacob:

Cada cultura produce el tipo de literatura que configura su sociedad. [...] en el universo infantil y juvenil, el relato como el juego son estructuras codificadas que representan categorías homólogas de la superestructura social, es decir guardan relaciones de identidad en la medida en que aquéllos son reflejos de ésta. El cuento infantil y el juego constituyen por así decirlo, microcosmos codificados en donde se hayan proyectados con menor complejidad aparente y cumpliendo determinada función, las instituciones, los valores, y en general la estructura sociocultural del medio que los produce. (1990, p. 43)

Para Jacob (1991) y Niño (1978) cuando leemos rescatamos aquellos significantes de la cultura en que se vive. Atwood (1983) explica que cada lectura implica nuevos retos a los lectores. El enfoque de la escuela al fomentar la lectura es entonces, como explica Atwood que el “estudiante debe descubrir, sobre todo, que la lectura es un proceso cuya efectividad varía en proporción directa con su propia experiencia, preparación y objetivo, así como la experiencia, preparación, objetivo y técnicas de implementación del emisor del mensaje” (1983, p. 10). Ante esta perspectiva el grado de avance en la lectura es algo que los alumnos y el docente frente a grupo solo pueden juzgar. Pero surgen cuestionamientos, ¿cuáles son las situaciones ideales para fomentar la lectura?, ¿cómo lograr que los niños dejen de descifrar y convertirse en lectores comprensivos?

México vive una reforma educativa desde mediados de la década pasada. Uno de los aspectos más relevantes que proclama la citada reforma y de consideración para todos los profesionales de la educación es minimizar el alto porcentaje de alumnos con deficiencias para leer y comprender textos. La *Reforma Integral de la Educación Básica* deduce que todo aprendizaje deviene del

proceso de lectura y escritura. “Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender” (SEP, 2011a. p. 38). Es así que el plan 2011 considera en las competencias para el aprendizaje permanente el fomentar la escritura y lectura en la educación primaria. La RIEB especifica que uno de los objetivos es formar individuos con competencias analíticas que puedan insertarse al campo laboral de la sociedad. Es por ello que al docente de primaria se le exige en los recientes documentos emitidos por la RIEB 2011 fomentar la lectura en el niño desde temprana edad. Porque la lectura es el pilar para ampliar su conocimiento.

1.3.2 Leer para comprender

Promover la lectura no es tarea fácil para los docentes. La comprensión lectora es una habilidad en la cual se despliegan diversas capacidades desarrolladas por el alumno. Estas destrezas a la postre dotarán al alumno del andamiaje para insertarse a la vida laboral, social, cultural y académica.

La comprensión lectora se enmarca como un indicador fundamental a la hora de evaluar la calidad educativa, tal es el caso de la prueba nacional ENLACE y el examen internacional PISA. De acuerdo a los estándares establecidos un niño que entiende lo que lee es capaz de lograr el desarrollo profesional y social. Si existen deficiencias en la lectura, el estudiante se enfrenta al rezago, no solo educativo sino también social.

Para Gutiérrez y Salmerón, quienes citan a Ronsenblatt (1978), la comprensión lectora puede concretarse como un “proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad” (2012, p. 184). La lectura comprensiva se caracteriza porque el alumno entienda el significado del texto y sea capaz de identificar las ideas principales y su relación con las experiencias previas que ha vivido. Por tanto, la comprensión lectora es un procedimiento que va más allá de la lectura llana y simple, porque permite identificar palabras y significados relacionado con el contexto sociocultural. ¿Cómo desarrollar esta

habilidad? Pregunta inevitable que como docente me he realizado. Todo profesor se enfrenta al reto de lograr que el niño no solo consiga obtener la información del texto, sino que además pueda interpretarla y reflexionarla con su experiencia propia. Para alcanzar este objetivo es requisito innovar sobre las actividades y estrategias educativas encaminadas a la lectura.

Para mejorar la comprensión lectora de acuerdo a Fry (1999. p. 32) es requisito hacer uso de estrategias de aprendizaje secuenciales. La revisión de aspectos como el dominio de vocabulario, identificar las ideas principales, resumir lo leído y relacionar contenidos de la lectura con otros ya aprendidos.

Estas consideraciones deben ser contempladas ante lo dicho por Jacob (1990) quien determina que “para satisfacer curiosidades, para informarnos y conocer muchas cosas, para comprender el mundo en que vivimos, para resolver dudas y problemas, para enfrentar la vida..., leemos por placer” (p.13). Fomentar en el niño la lectura placentera es una estrategia que puede beneficiar la intervención del presente proyecto.

1.4 Docente-alumno: lenguaje oral y escrito

Los docentes enfrentamos cambios sociales, económicos, políticos, educativos, ambientales, que nos obligan a considerar y reflexionar nuestra práctica. Vivir estas transformaciones nos invita a indagar con nuevas miradas para entender las permutaciones actuales. La transmutación que se vive de los diversos aspectos socioculturales hace que los docentes seamos el foco de atención a los diversos escrutinios de la sociedad en general y de las autoridades gubernamentales. Luckmann (1984) señala que;

La comunicación social viene "determinada" por la estructura social tanto diacrónica como sincrónicamente. Las lenguas se originan, se desarrollan y cambian bajo circunstancias sociales diversas y variables. Las circunstancias sociales —que pueden permanecer relativamente estables o cambiar lenta o rápidamente— determinan las condiciones bajo las cuales se usa el lenguaje en los actos comunicativos. Huelga repetir que los actos comunicativos contribuyen a promover el cambio de las circunstancias sociales. (p. 15-16)

La escuela es un espacio donde confluyen alumnos con diversas características socioculturales. “La institución escolar se concibe a sí misma y se presenta como transmisora de valores o hábitos superiores a los vigentes en la sociedad circundante” (Rockwell, 1995. p. 46). El servicio docente implica adaptarse a cosas distintas en las nuevas décadas. Los múltiples cambios sociales y las tecnologías son aspectos a considerar cuando de desempeño docente se habla. La labor del maestro no se limita en exclusivo a transmitir nociones y conocimientos. Los planteamientos de la RIEB específica que el docente plantee nuevas estrategias y ambientes de aprendizaje, con el fin expreso de volver cada instrucción en significativa. Surgen aquí las interrogantes sobre cómo son los procesos de interacción en el aula mediante el lenguaje.

La enseñanza escolar es una labor complicada porque “el maestro no puede realizar su trabajo sin la aceptación de los estudiantes” (Rockwell, 2013, p.82), y son los estudiantes el medio por el cual los educadores somos evaluados y categorizados. Las exigencias de nuestra práctica van más allá de enseñar. Al ser un proceso colectivo hay diversas interacciones en el aula. Aportamos a los alumnos experiencias y vivencias de la trayectoria personal. Compartimos rasgos culturales y sociales que nos permiten entendernos y visualizarnos. La lengua escrita y hablada es vehículo de comunicación que es referente inseparable de la enseñanza. Es el lenguaje el eslabón de todo proceso educativo. De acuerdo con Stubbs (1987, p. 56) “son varios los factores sociales que determinan el uso que hace un hablante individual del lenguaje”. El trabajo en el aula supone la comunicación no solo por medio del lenguaje sino también por medio de los gestos, señas, movimientos. Es la comunicación la que permite concretar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este es uno de los tantos motivos por los cuales mirar la práctica docente es un tema de investigación recurrente. La enseñanza y el aprendizaje son situaciones comunicativas y grupales, de acuerdo con Coll es;

[...] mediante el uso del lenguaje [que] los humanos podemos representarnos nuestros propios conocimientos y dar sentido a nuestras experiencias y actividades. Pero a esta función psicológica—la función de representar y pensar— el lenguaje añade la función cultural de comunicar, es decir, la

posibilidad de compartir nuestros conocimientos y experiencias con otros.
(2001, p. 395)

El lenguaje en la clase es el canal por el cual se transmiten los saberes y se construyen significados. Para Luckman (1984);

los individuos no se comunican con el fin de establecer un código comunicativo. No hablan entre ellos con el fin de preservar el lenguaje. Se comunican con el objeto de hacer algo, llevar a cabo acciones en colaboración unos con otros, o unos contra otros, y, en ocasiones, por sí solos. En los actos comunicativos los individuos se preparan para afrontar los diversos problemas de la vida diaria en sociedad; en realidad, frecuentemente los afrontan de hecho en los propios actos comunicativos. (p. 14)

Es por esta razón que dentro de las aulas se pueden observar las peculiaridades en el lenguaje, algunas son muestra del entorno donde el niño se desenvuelve y otras de las maneras de comprender e interpretar la realidad. Desde la perspectiva de Stubbs:

La enseñanza en la escuela es una situación social en la que, al menos, uno de los participantes se ocupa activamente de controlar el sistema de comunicación. Este control incluye la enseñanza o, como mínimo, la mayor parte de la misma. (1987, p. 61)

En el aula, el docente sostiene conversaciones a través de un eje temático con el fin de lograr algún aprendizaje. Somos los maestros quienes guiamos la práctica discursiva del aula. Este es el formato particular de la comunicación dentro del salón.

De acuerdo con Cubero (2001, p. 7), la tendencia por indagar lo que ocurre en las aulas y la correspondencia profesor-alumno fue parte imprescindible de los estudios sobre la eficacia docente en una primera instancia. A posteriori, las interacciones entre los actores escolares en el aula acapararon las pesquisas en el campo educativo. Coll (2001) comenta que el lenguaje es el protagonista de los nuevos estudios en la educación “como una de las claves fundamentales para explicar y tratar de mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (p. 387). El lenguaje es adquirido en la interacción con otros. Es además el reservorio por el cual se transmite el acervo sociocultural. El lenguaje consiente la comunicación y es por tanto un instrumento de socialización; su utilidad va desde poder expresar alguna

necesidad hasta la regulación del comportamiento. La escuela influye de manera directa en el desarrollo de la expresión. Es el lenguaje oral la codificación del pensamiento.

La escuela es un lugar de lenguaje. Dentro de los salones los estudiantes platican sobre su vida diaria, describen objetos de su interés, opinan sobre algún programa de televisión o explican por qué no cumplieron con las tareas. Durante la mayor parte de las actividades escolares los chicos hablan, escuchan, leen y escriben. En esta reconfiguración del estudio dentro de las aulas, el lenguaje y la comunicación son ingredientes para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. El lenguaje de los profesores y alumnos, y sus intercambios comunicativos emergen como un tema de indagación Según Coll (2001):

el lenguaje de profesores y alumnos empieza a ser visto como el instrumento por excelencia con el que cuentan unos y otros para co-construir tanto este contexto como las actividades y tareas que en el llevan a cabo y los significados y el sentido que atribuyen a los contenidos escolares. (p. 388)

El lenguaje no es solo el principal medio de comunicación, es también uno de los contenidos básicos de aprendizaje en todo programa escolar. “El uso del lenguaje se ha señalado como eje fundamental del proceso escolar” (Rockwell, 1995. p. 39). El docente en el aula, instituye un contexto discursivo para hacer posible la comunicación y la comprensión. Con una serie de mecanismos de regulación que se van a encontrar dentro del aula y que legitima el conocimiento una vez que se significa y se comparte. El docente depende de múltiples condiciones, y su trabajo en el aula es también subjetivo. Rockwell destaca dos condiciones que merecen la pena ser mencionadas. En primera instancia, expone que la dimensión del grupo influye de manera directa en la calidad del docente. En un segundo plano, explica que hay un beneficio derivado de trabajar en un ambiente ameno con la autoridad escolar (2013, p. 97). Estos elementos pueden ser analizados en otro momento.

De acuerdo con Rockwell (1995, p. 41) la escuela “[...] representa y exige el manejo de un “código elaborado”, fomentando así un uso más rico, complejo y abstracto del lenguaje oral y una comprensión de los significados “fuera de

contexto". Por ejemplo, en clase se hace uso de términos técnicos como el de *evaporación*. El niño en primera instancia desconoce el significado de la palabra. El docente lo ejemplifica al comentar que es un estado en el que se encuentra el agua al momento de calentarse y convertirse en vapor. El niño ahora conoce y asimila que al instante en que el agua es vapor se encuentra en estado gaseoso y que el paso de líquido a gas es la evaporación.

Hasta aquí he dado a conocer el origen de mi interés. La temática de investigación se circunscribe por contextos personales, profesionales, sociales, teóricos. El recorrido de mi trayectoria escolar y profesional hasta este punto me ofrece la posibilidad de construir el interés e indagación del problema y contextualizar el tema de investigación.

Capítulo 2. La Reforma Integral de Educación Básica llega a la escuela

Siempre he pensado que la escuela la hacen, en primer lugar, los profesores.

Daniel Pennac, *Mal de escuela*.

Introducción

El nuevo contexto educativo decreta la igualdad de condiciones para que los niños asistan a la escuela, establece: los lineamientos de mejora para mobiliario e infraestructura de las escuelas; el diseño de nuevos planes y programas de estudio para la enseñanza; la instauración del marco normativo de trabajo en las escuelas; la ley de permanencia y promoción de los docentes; la renovación de los libros de textos; la puesta en marcha de diversos programas compensatorios con la finalidad de erradicar el hambre de las escuelas; la centralización de las secretarías de educación estatales. Todas estas estrategias son implementadas por el gobierno federal para ofertar, lo que los burócratas llaman, *educación de calidad*.

Hoy se habla de otra *nueva reforma educativa* con la reformulación de los planes y programas de estudio, que a partir de la década del dos mil se constituyen como un esquema de conocimientos integral y articulado desde preescolar hasta secundaria. De tal manera, el plan y programas de estudio son el medio ideal para materializar la mejora de la calidad educativa. En sus propósitos, la Reforma Integral de Educación Básica (2011) pretende atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños:

Elevar la calidad de la educación implica, necesariamente, mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y, desde luego, el Plan y los programas de estudio. Para lograrlo, es indispensable fortalecer los procesos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora para contar con una educación cada vez de mayor calidad. (SEP, 2011a. p.10)

Para ampliar los referentes en torno a la reforma educativa, es requisito una descripción de los documentos oficiales que son antecedentes y base de la misma. Como aspecto central, este capítulo rescata los conceptos, propósitos, estrategias y metodología que están presentes en esos documentos. De igual manera en el plan de estudios 2011 de educación básica y el programa de quinto grado se realiza un análisis de estos aspectos en referencia a la lectura y escritura.

2.1 Antecedentes: Plan y programas de estudios 1972

La reforma educativa del 2011 incluye ciertos aspectos del plan y programas de estudios de 1972, en otros campos difiere de manera total. En la reforma educativa de 1972, por ejemplo, predomina el paradigma conductista. El alumno aprendía conocimientos por medio de la memorización. Los teóricos que fundamentaban este modelo eran Watson y Skinner. De manera textual en el plan no se precisa que el aprendizaje se imparta de forma conductual. Se infiere que se sugiere la enseñanza en el salón de clase bajo los preceptos del conductismo.

El objetivo del plan y programas de 1972 era que los alumnos se prepararan para continuar con los cambios socioculturales y político económicos que se venían gestando a partir de los años cincuenta. Consideraba las necesidades de desarrollo físico, intelectual, emocional y de socialización de los estudiantes mediante una formación científica, técnica y humanística. Un aspecto clave fue el esclarecer que la educación primaria no era la única institución de enseñanza. Otro punto que abordó fue dejar de lado la formación enciclopedista de los niños.

Las áreas del conocimiento que abordaba en los programas eran siete: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y actividades tecnológicas. Los programas de estudio se estructuraban a partir de unidades de aprendizaje. Cada unidad era una lección que podía enlazarse con temas y actividades de otras áreas, e incluso podían

abordarse temas no contemplados en el programa de estudio. En estos aspectos guarda relación con el plan de estudios 2011.

El plan y programas de estudio se caracterizaban por una organización de contenidos enfocados al manejo de conceptos. Diseñados para que existiera integración a lo largo de los distintos grados. Es decir, un aprendizaje abordado en primer grado se volvía a estudiar en segundo y así sucesivamente. De tal manera que el contenido era más complejo de acuerdo al nivel que cursara el alumno. Las áreas de conocimiento podían ser integradas en clase. Un tema contemplaba varias disciplinas. Para facilitar el trabajo del docente, se incluían actividades y experimentos que podían llevar a cabo con los niños.

El área de español, tenía por primer objetivo desarrollar el lenguaje y la capacidad de que el niño se proyectara por medio de la palabra. La asignatura de lenguaje se enfocó a que el estudiante dominara la lengua escrita como una forma de describir aquello que era significativo para él. En las aulas, el maestro tenía que fomentar la libre expresión oral y escrita, (actividades que en la RIEB 2011 son imprescindibles). Este ejercicio tenía que repetirse en cada disciplina. Un segundo punto que era ineludible abordar era la funcionalidad y los principios de la lengua. La estructura gramatical del español era un tema constante en las aulas. Lo interesante de esta propuesta era que el niño tenía que experimentar la naturaleza del lenguaje. Practicar, interactuar, era la invitación para evitar un aprendizaje mecanizado. Precepto que se heredó hasta nuestros días.

Para el plan y programas de 1972, la evaluación era continua y paralela al desarrollo del programa. El docente jugaba el papel central en este aspecto. Era él quien dictaminaba y fundamentaba sus conclusiones. Notas, fichas, encuestas, portafolios de evidencias, exámenes fueron los instrumentos de valoración.

Dos décadas después, el contexto mundial se había modificado. La caída del muro de Berlín, la desaparición de la URSS, el fin de la guerra fría, las nuevas tecnologías, la crisis petrolera, la guerra del Golfo Pérsico. La reestructuración política de distintos países asiáticos y africanos. Cambios económicos, políticos y culturales. Nuevos retos se enfrentaban en el ámbito educativo nacional. México

comenzó a mirarse como un país que podría ingresar al primer mundo. Una sustitución de los programas educativos, era la exigencia. El gobierno mexicano había comenzado a planificar el cambio en la educación básica.

2.1.1 Plan y programas de estudio 1993

En el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari se realizó una estimación de los problemas que enfrentaba el sistema educativo mexicano. La premisa era definir las estrategias de acción y los campos que eran prioridad abordar. En el *Plan Nacional de Desarrollo de 1989-1994* se planteaba lo que sería definido como el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*.

En el plan se establece como primacía renovar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza. En consecuencia, la formación de los profesores tenía que ser valuada para realizar los ajustes necesarios, acordes con los objetivos que se deseaban alcanzar en la enseñanza. Otro campo que se afrontaba era el de articular los niveles educativos de educación básica. Estos aspectos son legados a la actual reforma educativa.

El plan y programas de estudio de 1993, se sustentaba en la teoría de aprendizaje del paradigma cognitivo-ausbeliano y constructivista. El enfoque era enseñar a los estudiantes habilidades de aprender a aprender. Para que pensarán de manera eficiente. Es decir, fortalecer los conocimientos y habilidades básicas para todo individuo. Lograr alumnos con conocimientos, habilidades cognitivas y socioculturales, reflexivos y con los suficientes conocimientos, podrían resolver problemas de la vida.

En español el enfoque del programa 1993 y 2011 privilegian la función comunicativa del lenguaje. Matemáticas con resolución de problemas en la vida. Ciencias naturales con el cuidado de la salud y la protección del medio ambiente. Ciencias sociales con historia y geografía de México y las restantes civismo, educación física y educación artística.

El plan y programas de estudios de 1993, definía prioridades entre las que destaca el dominio de la lectura, escritura y la expresión oral.

El propósito central de los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. (SEP, 1993. p. 13)

Para cumplir esta meta la disciplina de español contaba con un total de 360 horas en primero y segundo, y 240 horas de tercero a sexto grado durante el ciclo escolar. El propósito central de esta asignatura era desarrollar las capacidades de comunicación de los niños en la lengua hablada y escrita. Mantenía este precepto de la anterior reforma educativa.

Con esta meta a cumplir, durante los dos primeros grados de la educación primaria los docentes tenían que enseñar a los niños a expresarse de manera clara, coherente y eficaz. Siguiendo este derrotero, el profesor se encargaba de fomentar en los pupilos el gusto por la lectura y la capacidad de identificar diversos textos. El fin era que el niño buscara, comprendiera, reflexionara y procesara información contenida en los textos.

En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, en particular que:

Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.

Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.

Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.

Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.

Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.

Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.

Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación. • Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo. (SEP, 1993. p. 8)

La asignatura de español tenía un enfoque comunicativo. Destinaba al docente a integrar los contenidos con actividades individuales y grupales, así como a fomentar la integración del colectivo. Desarrollar las capacidades lingüísticas de los niños, el intercambio de ideas, mediante el uso de disímiles estrategias y métodos en lectura y escritura. Se pretendía adaptar a las necesidades de los estudiantes y respeto por las diversas prácticas y propuestas

educativas. El enfoque comunicativo no solo era aplicable a la asignatura de español, por el contrario, el deseo era ejercitarlo en todas las disciplinas.

La organización de los contenidos en español se encontraba articulada en cuatro ejes temáticos: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. En el primer eje que es el de la lengua hablada, se plasmaba el menester de la comunicación verbal. El propósito era fomentar los vínculos comunicativos que existían en la sociedad. El diálogo, la exposición, el debate, la opinión fueron estrategias que el docente podía utilizar. El segundo fundamento era la lengua escrita, fomentaba la escritura y la autocorrección de textos entre los alumnos. Este aspecto no podía desvincularse de las demás asignaturas porque en cada una de ellas la práctica escrita estaba presente. Como tercer punto de apoyo se encontraba la recreación literaria. El docente tenía que ser capaz de despertar el interés por la lectura. En el aula las prácticas de lectura en voz alta de cuentos eran las más recurrentes. Al final se haya la reflexión sobre la lengua, donde la gramática y la lingüística son los cimientos para que el niño comprenda y reflexione la lengua.

El programa de español hace propuestas de lo que llama situaciones comunicativas. Estas condiciones pueden ser aplicadas a los largo del ciclo por el docente con el objetivo de que los estudiantes hablen, lean y escriban. Las actividades pueden modificarse de acuerdo al contexto, los materiales son proporcionados por la escuela.

Todos los programas de estudio del plan 1993, sugieren situaciones comunicativas. Hay algunas que son permanentes, en los seis grados. Las situaciones permanentes para español son:

- Cuidado, mantenimiento y enriquecimiento de los materiales de la biblioteca del aula: Toda aula tenía que tener una biblioteca. Solo había tres requisitos que cumplir. Los materiales se recopilaban y se integraban como acervo bibliográfico, esta era tarea del docente. Cuando un libro se encontraba dañado se tenía que renovar. Todos los niños podían acceder a los libros.

- Lectura libre de los materiales del rincón de lectura o de la biblioteca del aula: el profesor organizaría los tiempos escolares para que los niños dispusieran de un período de lectura. Por otra parte, los libros podían ser prestados a domicilio con ciertas normas de cuidado.
- Audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y por los niños:
- En profesor asumía la tarea de leer textos a los niños en clase para acercarlos a la lectura. Otra estrategia era que el alumno realizara lectura en voz alta para sus compañeros.
- Redacción libre de textos: el docente motivaría a los alumnos a escribir textos sobre varios temas. La clave era que el niño se expresara.
- Revisión y corrección de textos propios: el docente revisa la ortografía del escrito y el niño valora la comunicación escrita.
- Elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales que recojan las producciones escritas de los alumnos: con esta actividad se pide a los niños revisar la redacción de los escritos que elabora. Son vistas como evidencias del progreso en la escritura.
- Escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro: Estas actividades fomentan la lectura y organización de escritos. Por otra parte brinda al niño la posibilidad de expresarse e interactuar con sus compañeros.
- Juegos: crear espacios lúdicos fomentan la participación del niño. Se pueden abordar contenidos del programa por medio de juegos.

Como es posible observar, las actividades permanentes en español se enfocan a fomentar la lectura y escritura del niño a lo largo de los seis grados. En la reforma de 1993, el docente es el centro de atención porque era considerado el guía en el aprendizaje del niño; para cumplir sus tareas, se le dotaba de herramientas. En la asignatura de español el profesor contaba con el libro para el maestro, los ficheros, avance programático, libros de actividades del alumno, libro de lecturas y los libros del rincón.

Libro para el maestro (del cual se contaba con uno por cada asignatura) dotaba de sugerencias para que se realizaran actividades en cada bloque. Las

acciones estaban relacionadas con el libro de actividades y de lecturas del alumno. El fichero de actividades, como su nombre lo dice, era un compendio de tareas didácticas que el docente podía utilizar en clase. El avance programático era una propuesta de planificación de clase. Un diseño en el cual se especificaban los requisitos a cumplir en la organización de las acciones que se realizarían en clase. El libro del alumno tenía actividades y ejercicios para reafirmar los aprendizajes de clase. El libro de lecturas era un compendio con diversas lecturas entre las que se incluían cuentos, poemas, fábulas y su fin era el de fomentar el hábito de lectura. La reforma del 1993 es el precedente directo de la actual reforma educativa. A simple vista se puede observar que varios aspectos se mantuvieron vigentes hasta la actual, otros cambian o desaparecen.

2.1.2 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

Los precedentes directos del Plan de Estudios 2011 de educación primaria datan del sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari. Una de las metas de la actual reforma proviene del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)* promulgado durante el sexenio salinista, *eleva la calidad educativa*.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la SEP pactan el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992). Cuya finalidad es la modificación de las prácticas pedagógicas del sistema educativo y favorecer así el desarrollo económico del país.

Una vez abierto el mercado mundial y los posibles efectos económicos para la nación, la mejora en el ámbito educativo se vuelve una necesidad. En consecuencia las principales metas serían el aumento en la cobertura y permanencia de los niveles preescolar, primaria y secundaria. La reestructuración en planes y programas, la actualización del magisterio. Los cambios en el sector educativo se justificaban por la deficiencia de los conocimientos, capacidades, destrezas y valores que manifestaban los alumnos. Las autoridades gubernamentales consideraban que esto impactaba en el progreso y desarrollo del país.

Para elevar la calidad educativa que responda a los intereses de la nación, se firma el ANMEB. El acuerdo, establecido en 1992, planteó reorganizar el sistema educativo, reformular contenidos y materiales así como revalorar la función del docente. Uno de los elementos centrales promovidos durante la implementación del ANMEB enfatizó la federalización de la educación en México. Por tanto, estados y municipios serían los encargados de la distribución financiera de los recursos destinados a la educación a excepción del Distrito Federal que quedó a cargo de la Secretaría de Educación Pública.

Cada estado tenía la tarea de proponer contenidos regionales para su inclusión en los planes de estudio de tal manera que se promoviera un acercamiento a la entidad en donde estuvieran los estudiantes abundando en elementos contextuales de tipo geográfico, histórico, nacional y científico.

Los objetivos que planteaba el acuerdo en el Diario Oficial de la Federación (1992) son:

Para la primaria, se aplicará un Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyos objetivos específicos son: (1) Fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral. Se hará énfasis en los usos del lenguaje y la lectura y se abandonará el enfoque de la lingüística estructural, vigente desde principios de los años setenta. (2) Reforzar a lo largo del ciclo el aprendizaje de las matemáticas, subrayando el desarrollo de la capacidad para relacionar y calcular las cantidades con precisión, y fortalecer el conocimiento de la geometría y la habilidad para plantear claramente problemas y resolverlos. En la enseñanza de la materia se desechará el enfoque de la lógica matemática, también introducido hace casi 20 años. (3) Restablecer en la primaria el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales. (4) Reforzar el aprendizaje de aquellos contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno, y acentuar una formación que inculque la protección del medio ambiente y los recursos naturales. (p.11)

La sustitución de los libros de texto fue un problema que se enfrentó durante esta transición. Ante tal situación la estrategia para cumplir los objetivos fue canalizar todos los esfuerzos para informar y orientar a los profesores. La Secretaría de Educación Pública fue la encargada de elaborar y distribuir las guías de trabajo de cada asignatura y grado. Las guías tenían el propósito de sugerir a

los profesores contenidos, secuencias didácticas, estrategias y actividades. Las guías orientaban y referían a cada maestro acciones que podía adaptar a su estilo de trabajo y a las condiciones de sus alumnos y escuela. Además eran compatibles con los libros de textos de los alumnos que se recibirían en el siguiente ciclo escolar.

2.1.3 Alianza por la Calidad de la Educación

En mayo de 2008 el Gobierno Federal y el SNTE (en representación de los profesores) firman la *Alianza por la Calidad de la Educación en México*. El fin de esta propuesta era ofertar una educación de calidad. El acuerdo convoca a participar a profesores, padres de familia, autoridades educativas, gobierno local, estatal y federal, legisladores, estudiantes, sociedad civil, empresarios. “El objetivo central de la Alianza es propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional” (SNTE, 2008. p.3).

En el programa sectorial del gobierno de Felipe Calderón (2007-2012) delineó la política educativa en torno a los siguientes objetivos:

- Elevar la calidad de la educación para mejorar el logro académico.
- Ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades sociales.
- Impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias y favorecer su inserción en la sociedad de conocimiento.
- Ofrecer una educación integral a partir de sólidos valores ciudadanos.
- Contribuir a la formación de personas con responsabilidad social, que puedan participar de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.
- Fomentar una gestión escolar que ponga en el centro a la escuela y promueva la más amplia participación social en las tareas educativas. (SEP, 2007. p.13)

La alianza por la educación planteó metas, calendarización de los avances en cada uno de los procesos y mecanismos de seguimiento y evaluación. Se estructuró en cinco grandes ejes:

- Modernización de los centros escolares
- Profesionalización de los maestros y autoridades educativas
- Bienestar y desarrollo integral de los alumnos
- Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo
- Evaluar para mejorar. (SEP, SHCP, SEDESOL, SALUD, 2008)

La alianza por la calidad de la educación plantea una reforma curricular. “Impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica”. (SNTE, 2008. p.12) En el 2009 se inició la reforma curricular de la educación básica y se generalizó en todos los niveles en el ciclo escolar 2011-2012.

De acuerdo a la alianza por la calidad de la educación la reforma se sustenta en una educación basada en competencias. Una de las prioridades de esta nueva reforma es el fomento a la lectura y para su evaluación se establecen estándares nacionales de habilidad lectora.

2.2 Plan de estudios 2011

La RIEB inicia su ejecución en el nivel preescolar en el año 2004 en preescolar. En el 2006 en secundaria, para culminar en 2009 con primaria. Justifica en la participación de profesores, padres de familia, así como la sociedad en general el éxito de la reforma. La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria. El objetivo es favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y estándares curriculares.

El plan de estudios 2011 considera, para su articulación, el alcance de aprendizajes esperados, estándares curriculares y las competencias para lograr el perfil de egreso. De tal manera, busca la continuidad al esquema planteado desde

el gobierno de Salinas de Gortari; promover el desarrollo económico del país. Es la educación el medio idóneo para formar a los futuros ciudadanos que eleven la producción y puedan competir a niveles internacionales en términos mercantiles.

La entrada en vigor de los planes y programas de estudio en el año 2011, marca el inicio de los cambios curriculares y pedagógicos necesarios para renovar e innovar las prácticas de enseñanza en los estudiantes de nivel básico.

La definición de los aprendizajes esperados y los estándares curriculares son la base a partir de la cual están configurados los programas de estudio de los tres niveles de educación básica. El plan de estudios es la respuesta al principal reto que enfrenta el sistema educativo nacional: “Incrementar de manera generalizada y sostenida la calidad educativa, referida en términos de las competencias desarrolladas y demostrables en los estudiantes a través de pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales” (SEP, 2011a. p. 61).

Para enfrentar sus propósitos, la RIEB, traza la mejora continua del proceso de enseñanza, propugnando por la equidad en el ingreso y proceso de aprendizaje. En esta dirección se visualiza al alumno con competencias útiles para la vida con una alta autoestima y autonomía en sus decisiones.

El plan de estudios 2011. Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. (SEP, 2011a. p. 23)

El plan 2011, propone que los alumnos cuenten con conocimientos, habilidades y valores a través de una metodología didáctica de competencias. El enfoque por competencias concede las herramientas para que el alumno impulse habilidades y edifique sus aprendizajes que puede aplicar en diferentes situaciones. La competencia es un saber hacer con saber. La competencia pone en juego el conocimiento, habilidad, actitud y valores para enfrentar un reto o un propósito en diversos contextos.

El plan de estudios incluye diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en un sentido amplio y se expresa en los principios pedagógicos. “Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011a. p. 26).

2.2.1 Los 12 principios pedagógicos del plan de estudios

Los principios pedagógicos son definidos como situaciones básicas para implementar el currículo e innovar en la práctica docente. Su objetivo es facilitar al profesor que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados. En total son doce principios pedagógicos por los cuales se rige el plan de estudios 2011. A continuación resumo cada uno de ellos:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje

El centro y referente fundamental del aprendizaje es el estudiante. La RIEB expone que desde etapas tempranas se requiere generar la disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida del alumno. El fin es desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber. Otras habilidades que se desean fomentar son el manejo de información, la innovación y creación. Se dice que es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen los alumnos, porque cada contexto y situación son particulares.

2. Planificar para potenciar el aprendizaje

La planificación es un componente inherente de la práctica docente. Planificar, implica organizar actividades de aprendizaje como situaciones, secuencias o proyectos didácticos. Permite al profesor potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

El diseño de las actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de los contenidos, aprendizajes esperados y estándares curriculares. Lo que permite al

docente plantear diferentes escenarios a los chicos. El plan de estudios 2011 especifica que para realizar una planificación son necesarios ciertos aspectos:

Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.

Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados.

Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.

Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.

Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes. (SEP, 2011. p. 27)

Al diseñar las actividades para la clase, el profesor se puede guiar con ciertas preguntas que tiene que responder según el plan de estudios 2011. ¿Qué resulta interesante y desafiante para que el alumno indague, analice y comprenda?, ¿qué nivel de complejidad se requiere para la actividad?, ¿cuáles son los saberes que los alumnos tienen? y ¿qué aspecto queda a cargo del alumno y qué tiene que explicar el profesor?

3. Generar ambientes de aprendizaje

El plan de estudios 2011 define al ambiente de aprendizaje como un espacio donde se fomenta la comunicación y las interacciones. El fin expreso es facilitar el aprendizaje. En este campo destacan los siguientes aspectos que se tienen que considerar al momento de generar un ambiente de aprendizaje:

La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.

El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.

La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.

Las interacciones entre los estudiantes y el maestro. (SEP, 2011. p. 28)

El plan de estudios también plantea que el hogar de los alumnos es un ambiente de aprendizaje en el cual los estudiantes y padres tienen intervención para apoyar las actividades académicas de la escuela.

4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje

El trabajo colaborativo es una de las tipologías propias de la RIEB 2011. El trabajo en colaboración de estudiantes, padres de familia y maestros, se enfoca a orientar las acciones académicas y solucionar diferencias. El propósito de la colaboración de distintos actores es el construir aprendizajes.

Para cumplir tal fin la escuela tiene que suscitar el trabajo colaborativo en sus prácticas al considerar las siguientes características:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono. (SEP, 2011. p.28)

5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados

De acuerdo con el plan de estudios las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas. Estos instrumentos ayudarán al alumno a aplicar de manera eficiente los conocimientos adquiridos. El fin expreso es que puedan resolver problemas y responder a las demandas del mundo globalizado.

El plan de estudios define la competencia como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011. p.29).

Los estándares curriculares que se plantean en el plan de estudios 2011 son comparables con estándares internacionales. Van de la mano con los aprendizajes esperados. En definitiva, son el parámetro de las evaluaciones nacionales e internacionales. Brindarán un panorama de los avances y rezagos educativos de los alumnos de educación básica.

Los Estándares Curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. (SEP, 2011. p. 29)

Por su parte, los aprendizajes esperados gradúan los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores. Es decir, un aprendizaje esperado está esbozado como un conocimiento a conseguir. Lo que varía con cada grado escolar que el alumno curse es la complejidad de este conocimiento.

Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula. (SEP, 2011. p. 29)

6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje

En los albores del tercer milenio los materiales educativos se han diversificado. Los actuales formatos y medios de acceso requieren nuevas habilidades específicas para su uso. La escuela es un lugar donde se favorece el uso de distintos materiales como la biblioteca escolar y biblioteca de aula.

Por otra parte, la escuela también tiene que fomentar el uso de materiales digitales y audiovisuales, como la multimedia y el Internet.

Los materiales educativos empleados por el colectivo escolar permiten el disfrute en el uso del tiempo libre, la creación de redes de aprendizaje y la integración de comunidades de aprendizaje en que el maestro se concibe como un mediador para el uso adecuado de los materiales educativos. (SEP, 2011. p.30)

7. Evaluar para aprender

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Al trabajar de manera directa con los niños, es quien realiza la planificación, genera los ambientes de aprendizaje, modifica y hace el seguimiento de las actividades. La evaluación es un proceso continuo que permite obtener evidencias. Elaborar conclusiones para reestructurar las estrategias. Por tanto, expresa el plan 2011, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

La evaluación tiene un enfoque formativo. El docente en su planificación tiene que especificar cuáles son los aprendizajes esperados a lograr y cuáles son los criterios para evaluarlos. Por tanto, el profesor está obligado a promover distintos tipos de evaluación:

- Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa
- Autoevaluación y coevaluación
- Heteroevaluación

Respecto a la evaluación durante el ciclo escolar 2013-2014 con el fin de dar a conocer los logros en el aprendizaje de los estudiantes, se transitó de la boleta de calificaciones, a una cartilla. En este nuevo formato se consigna el progreso de los estudiantes obtenido en cada periodo escolar. La boleta de evaluación para la educación primaria y secundaria incorpora los estándares de habilidad lectora.

8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad

Un aspecto que esboza el artículo tercero constitucional es que el acceso a la educación es un derecho fundamental. Por medio de la escuela el alumno tiene oportunidades para reducir la desigualdad.

El contexto del país da muestra del gran mural de diversidades culturales que existen. Ante tal situación la escuela es un escenario donde se puede impulsar la equidad y cerrar las brechas de desigualdad. Dos aspectos que hay que considerar es que la escuela sea pertinente e inclusiva:

Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes. (SEP, 2011. p.35)

Para cumplir con este principio es requisito la organización de las instituciones, crear acuerdos y vinculaciones entre autoridades, directivos, docentes y padres de familia. Las diversas autoridades tienen el compromiso de crear espacios basados en derechos humanos para el respeto a la dignidad humana. En este talante, el docente tiene que desarrollar y fomentar la empatía

por la diversidad cultural. Porque de esta manera conocerá las cualidades y necesidades del alumnado.

9. Incorporar temas de relevancia social

La escuela se enfrenta al reto de abordar los temas de relevancia social. El plan de estudios 2011 especifica que en cada grado se abordarán temas de relevancia social. Estos temas formarán parte del espacio curricular para contribuir a la crítica y participación de alumnos. Algunos de los temas de relevancia social pueden estar relacionados con las siguientes cuestiones:

- Atención a la diversidad
- Equidad de género
- Educación para la salud
- Educación sexual
- Educación ambiental para la sustentabilidad
- Educación financiera
- Educación del consumidor
- Prevención de la violencia escolar
- Educación para la paz y los derechos humanos
- Educación vial
- Educación en valores y ciudadanía

10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela

Renovar el pacto entre los diversos actores educativos es uno de los propósitos en la educación. Para promover las normas que regulen la convivencia, se tienen que esclarecer los derechos y las responsabilidades de los actores educativos. Establecer entonces los vínculos entre padres, alumnos, docentes y autoridades, para resolver conflictos, establecer sanciones y llegar acuerdos. Se considera necesario que las normas escolares se elaboren de manera participativa con los alumnos, padres, docentes y autoridad escolar.

11. Reorientar el liderazgo

Para favorecer el diálogo y la toma de decisiones en la escuela. El profesor tiene que mostrar compromiso y participación. La escuela requiere que el docente

muestre cualidades de liderazgo con el fin de impulsar acciones que beneficien a sus alumnos y a la escuela.

Algunas características del liderazgo, que señala la UNESCO y que es necesario impulsar en los espacios educativos, son:

- La creatividad colectiva.
- La visión de futuro.
- La innovación para la transformación.
- El fortalecimiento de la gestión.
- La promoción del trabajo colaborativo.
- La asesoría y la orientación. (SEP, 2011. p.37)

El liderazgo es determinante para transformar la organización, gestión y funcionamiento de la escuela.

12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela

Se especifica que la tutoría es la atención individual. Tanto docente como alumno puede ser tutorado. En el caso de los alumnos se contempla el acompañamiento de los alumnos sobresalientes o con rezago educativo. Para los maestros, la tutoría se encamina para resolver situaciones donde se ponga de manifiesto algún déficit en el manejo de los contenidos.

2.2.2 Competencias para la vida

La competencia alude a la capacidad para poner en juego los conocimientos que hemos adquirido. Que permiten resolver diversas situaciones. En consecuencia las competencias para la vida aluden a la capacidad para reorganizar lo aprendido.

Mobilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. (SEP, 2011. p.38)

Las competencias para la vida manifiestan la capacidad que alcanza una persona para reorganizar lo aprendido y transferirlo a nuevas situaciones y contextos. Tener conocimientos no nos vuelve competentes sino la forma en que hacemos uso de las habilidades, recursos, conocimientos y experiencias para actuar y resolver alguna situación.

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad. (SEP, 2011. p.38)

Las *competencias para el aprendizaje permanente* requieren de la habilidad lectora. De que el alumno se integre a la cultura escrita. El dominio de la lengua para comunicar y las habilidades digitales.

2.2.3 Perfil de egreso de la Educación Básica

El perfil de egreso precisa el ideal de alumno que se espera integrar en el intervalo de la educación básica. Son un conjunto de atributos que los estudiantes deberán mostrar. Tales rasgos le permitirán desenvolverse en cualquier ámbito. El perfil delimita los aspectos que tendrá que cubrir el alumno al egresar:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente. (SEP, 2011. p. 39-40.)

Alcanzar los aprendizajes esperados y estándares curriculares a lo largo de la educación básica pondrá en evidencia las capacidades del alumno al momento de egresar. El perfil de egreso define las características y rasgos que debe alcanzar y mostrar el alumno al finalizar la educación básica. Las competencias le permitirán al estudiante desenvolverse, desarrollarse e integrarse a la sociedad. Para alcanzar estas características es requisito que se desarrollen las competencias, habilidades, actitudes y valores propuestos en el plan de estudio 2011.

2.2.4 Mapa curricular de la Educación Básica

A lo largo del preescolar, primaria y secundaria se ha planificado un trayecto formativo para desarrollar las competencias para la vida. Es así que se promueven los campos de formación. Son cuatro y se articulan a lo largo de los diferentes grados escolares.

En el mapa curricular que aparece en el plan de estudios 2011, (p. 41) se observa de manera gráfica la sucesión y jerarquización de las asignaturas. De manera vertical se observan los periodos escolares que indican los estándares curriculares. Durante los seis grados de la primaria el campo formativo de *Lenguaje y comunicación* contempla las asignaturas de español e inglés. En dos periodos que corresponden al segundo y tercero, (SEP, 2011. p. 41).

Estándares Curriculares ¹	1º Período Escolar			2º Período Escolar			3º Período Escolar			4º Período Escolar					
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º			
Habilidades Digitales	Preescolar			Primaria									Secundaria		
	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III					
	Segunda lengua: Inglés ²			Segunda lengua: Inglés ²						Segunda lengua: Inglés I, II y III ²					
	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III					
	Exploración y comprensión del mundo natural y social			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)			Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
Desarrollo físico y salud			La entidad donde vivo			Geografía ³			Tecnología I, II y III						
Desarrollo personal y para la convivencia			Desarrollo personal y social			Historia ³			Geografía de México y del Mundo			Historia I y II			
Expresión y apreciación artísticas			Formación Cívica y Ética ⁴						Asignatura Estatal			Formación Cívica y Ética I y II			
			Educación Física ⁴						Tutoría			Educación física I, II y III			
			Educación Artística ⁴									Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

¹ Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales.
² Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.
³ Favorecen aprendizajes de Tecnología.
⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

2.2.5 Campos de formación para la Educación Básica

Son considerados como propuestas curriculares para el desarrollo de las competencias. Son vinculaciones de las diversas asignaturas del plan y permiten secuenciar las acciones didácticas durante el aprendizaje del alumno. Los campos de formación son:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia.

Estos campos tienen el objetivo de brindar nuevas expectativas de labor que contribuyan a lograr las competencias por medio de los estándares y los aprendizajes esperados.

Campo de formación: Lenguaje y comunicación

El propósito de este campo de formación es el desarrollo de las competencias comunicativas. Para lograrlo se propone el estudio del lenguaje. En la actualidad la lectura y al escritura son factores indispensables en el aprendizaje.

La propuesta integral del campo formativo es que el alumno desarrolle habilidades del habla e interacción. Que comprenda, interprete, produzca y modifique diversos textos. Este campo también considera el manejo de las tecnologías con énfasis en el lenguaje.

Español en primaria y secundaria

El lenguaje es el principal medio de comunicación. De ahí que en la escuela se pretenda enseñar la lengua en sus diversos ámbitos. En la primaria el estudio del lenguaje se aborda con la asignatura de Español. La materia centra su aprendizaje en las prácticas sociales que se le dan al lenguaje. Esta disciplina acrecienta y consolida las habilidades de la lectura y la escritura.

El propósito principal de la materia de español en el nivel de primaria es que los estudiantes desarrollen competencias. Con la finalidad de participar en

prácticas sociales que están inmersas en el contexto escolar, familiar y social. Entre otros propósitos está que el alumno conozca la lengua. Que se fomenten las competencias de expresión.

En los grados superiores se da paso a la comprensión y razonamiento. Los aspectos que están presentes a lo largo de los seis grados son lectura, escritura gramática, expresión oral y literatura.

2.2.6 Gestión

Para el desarrollo de Habilidades Digitales

La tecnología ocupa un lugar preponderante en la sociedad actual. Es fundamental para el desarrollo económico, político y social de todo país. Pero es también un aspecto de desigualdad entre los alumnos. De tal manera que en el aula los docentes, de acuerdo al plan 2011, tienen que hacer uso de las tecnologías.

La Unesco estableció cuatro principios para orientar la formulación de políticas educativas orientadas a la gestión tecnológica: el acceso a la información, la libertad de expresión, la diversidad cultural y lingüística y por último, educación para todos.

Para avanzar hacia una Escuela de Tiempo Completo

El nuevo modelo de escuela busca ampliar las oportunidades de aprendizaje de calidad para los alumnos. El desarrollo integral de los niños se ha vuelto prioridad. Para cumplir con esta exigencia se han reorganizado en algunas escuelas los horarios de clase.

Ampliar la jornada escolar es una realidad. El programa escuela de tiempo completo es una de las nuevas modalidades de operación educativa. La finalidad es que al contar con mayor tiempo, se pueden abordar más contenidos curriculares e implementar nuevas estrategias.

La escuela de tiempo completo, cumple el propósito de atender las necesidades sociales y educativas. Se busca dar nuevas oportunidades de

aprendizaje. Fortalecer los conocimientos de los alumnos. Mitigar la desigualdad al brindar comedores a los niños. Apoyar a las familias trabajadoras al extender el horario de clase para que puedan trabajar sin preocuparse por descuidar a sus hijos.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADOS DE PRIMARIA		
TIEMPO COMPLETO		
ASIGNATURA	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	8.0	320
Segunda Lengua: Inglés	5.0	200
Matemáticas	7.0	280
Ciencias Naturales	4.0	160
Geografía	2.5	100
Historia	2.5	100
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	35.0	1400

Fuente: SEP, 2011. p. 74.

Como se muestra en el cuadro anterior que aparece en la página 74 del plan de estudios 2011. En una escuela de tiempo completo, de acuerdo con el programa en la asignatura de español se imparten 8 horas-clase semana. Con un total de 320 horas al año. A diferencia de las 240 horas anuales de una escuela de jornada normal. Hay un aumento de 60 horas anuales en esta asignatura.

Bibliotecas escolares y de aula, cuyo uso se dirija tanto al desarrollo y a la consolidación de la comprensión oral, como al fomento de distintas modalidades de lectura: compartida, en voz alta, en silencio, etcétera. Recursos multimedia contenidos en Explora Primaria y Explora Secundaria, para ejercicios de simulación, tutoría, conversaciones orales e intercambios escritos, entre otros. (SEP, 2011, p. 74)

Las horas que se suman a la asignatura de español tienen que ser empleadas para abordar problemas específicos de los alumnos. Para ello se procura hacer uso de los recursos didácticos con los que cuenta la escuela. Como son la biblioteca escolar, la biblioteca del aula o el aula de medios.

2.2.7 Estándares Curriculares

Los estándares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Desde preescolar hasta secundaria. Cada periodo tiene ciertos rasgos y características que corresponde al desarrollo cognitivo de los estudiantes en determinada etapa. Por su parte, los aprendizajes esperados son un vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone. En primer lugar, la ciudadanía global. En segundo puesto, la necesidad del ser humano y del ser nacional.

Los estándares curriculares de español están diseñados para determinar el uso eficaz del lenguaje como medio de comunicación. Como ya lo comenté son un parámetro para la evaluación nacional e internacional en pruebas estandarizadas. En el plan de estudios 2011 los estándares de español se han agrupado en cinco componentes:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos
2. Producción de textos escritos
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos
4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Los estándares curriculares son diseñados a partir de los aprendizajes esperados de los campos formativos y de las asignaturas. Cabe señalar que los estándares no condicionan al uso de alguna metodología de trabajo o material didáctico específico, su fin es evaluar.

Estándares nacionales de habilidad lectora

La evaluación de la lectura es preponderante. Los estándares de habilidad lectora evalúan el número de palabras por minuto que se espera que los alumnos puedan leer en voz alta al terminar el grado escolar que cursan.

La lectura tiene que convertirse en una práctica cotidiana en la escuela y en casa. Se ve a la lectura como uno de los eslabones en la cadena del aprendizaje. Para determinar el avance de los chicos se establece el número de palabras que tiene que leer un alumno de acuerdo al grado que cursa:

Nivel	Grado	Palabras leídas por Minuto
Primaria	1º	35 a 59
	2º	60 a 84
	3º	85 a 99
	4º	100 a 114
	5º	115 a 124
	6º	125 a 134
Secundaria	1º	135 a 144
	2º	145 a 154
	3º	155 a 160

Fuente: SEP, 2011. p.87.

2.3 Programa de estudio 2011, Primaria Quinto Grado: Español

La culminación de las acciones emprendidas por las autoridades educativas para implementar la RIEB, son los programas de estudio. Un programa es un documento en el que se presentan los propósitos, aprendizajes esperados, estándares curriculares, enfoques, competencias, prácticas, estrategias, contenidos, con respecto a una asignatura en un grado escolar en concreto. El programa guarda estrecha relación con el plan de estudios. Para efectos del tema de mi investigación describiré los aspectos relacionados con la asignatura de español en quinto grado.

Propósitos de la enseñanza del Español en la Educación Básica

El programa de quinto grado expone que la educación básica tiene propósitos generales para la asignatura de español. Estos fines para el estudio del español son:

Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
 Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.
 Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.

Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo. (SEP, 2011b. p. 15)

La articulación de la educación básica establece que estos propósitos se cumplen cuando el chico finaliza la educación secundaria.

Propósitos de la enseñanza del Español en la educación primaria

De acuerdo con el programa de quinto grado, es en la escuela primaria donde el alumno tiene el primer acercamiento formal a las características y funciones de la lengua. De tal manera que a lo largo de su formación en la primaria, el niño se ve inmerso en distintas prácticas del lenguaje.

A su paso por la escuela primaria es requisito garantizar que los alumnos:

Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.

Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).

Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.

Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios. (SEP, 2011b, p.16)

2.3.1 Los Estándares Curriculares de Español

Un estándar es un referente. Un parámetro para realizar una comparación. Es el medio por el cual es posible evaluar las habilidades y competencias adquiridas. Refieren a contenidos curriculares que se abordan a lo largo del ciclo escolar. Los estándares curriculares de español se agrupan en cinco componentes:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Los niños que cursan el quinto grado se encuentran en el tercer periodo escolar que comprende de cuarto a sexto grado de primaria. En esta etapa se

supone que el alumno ha consolidado aprendizajes en lectura y escritura. Son capaces de escribir textos de manera autónoma y pueden expresar de forma verbal su opinión en diferentes situaciones.

2.3.2 Enfoque Didáctico

La prioridad en español es que el alumno desarrolle oralidad, lectura y escritura. De acuerdo con las concepciones planteadas desde la reforma de 1993 y que aún son válidas:

Los alumnos son sujetos inteligentes susceptibles de adquirir, bajo procesos constructivos, el conocimiento y los usos de las diferentes manifestaciones sociales del lenguaje.

La lengua, oral y escrita, es un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social; por lo que las situaciones de aprendizaje y uso más significativas se dan en contextos de interacción social.

El lenguaje en la escuela tiene dos funciones: es un objeto de estudio y un instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diversas áreas.

El centro de atención del proceso educativo es el aprendizaje del alumno.

Se toma como unidad privilegiada para el análisis, adquisición y uso de la lengua (oral y escrita) al texto; lo que permite participar en los contextos de uso y función de la lengua y analizar sus unidades menores (fonema, letra, palabra y oración); situación que facilita no sólo trabajar los contenidos relativos a la alfabetización inicial –enseñanza de la lectura y la escritura–, sino también, el análisis y la descripción del lenguaje (aspectos gramaticales y semánticos). (SEP, 2011b, p.21-22)

El enfoque de español es el de prácticas sociales del lenguaje. Las prácticas son modos de interacción que abarcan desde la producción de textos, los modos de lectura, la expresión oral. Las prácticas están orientadas por un propósito comunicativo. Tienen influencia directa sobre el niño porque interactúan mediante diversas modalidades del lenguaje. Son las prácticas sociales del lenguaje el eje central de los contenidos del programa. Porque a través de ellas se fomentan y preservan las funciones del lenguaje oral y escrito.

Concepto de Lenguaje

En español el lenguaje es el núcleo de las prácticas sociales. Pero surge la incógnita, ¿qué es el lenguaje? Es claro que el lenguaje es un sistema por el cuál

comunicamos ideas, sentimientos, por medio de la escritura o el habla. De acuerdo con el programa de quinto grado

El lenguaje es una herramienta de comunicación, para aprender, integrarse a la cultura, e interactuar en sociedad. Su uso permite obtener y dar información diversa, establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros. (SEP, 2011b, p. 22)

El lenguaje transmite la realidad. De ahí que su enfoque sea el de prácticas sociales. Es adquirido por contacto o transmisión con otros humanos. Permite comunicar mensajes para relacionarnos y entendernos con los otros. De ahí que la escuela tenga la tarea de fomentar y orientar los usos del lenguaje.

2.3.3 Competencias específicas de la asignatura de Español

El propósito de la asignatura es que el alumno desarrolle habilidades de comunicación. De tal manera que el niño tenga los elementos necesarios para hacer uso del lenguaje en diversas situaciones. El programa plantea competencias en la asignatura de español que permiten alcanzar el perfil de egreso. El cuadro que elaboré, muestra los cuatro ámbitos de competencias comunicativas para español:



Fuente: Elaboración propia

- Emplear el lenguaje: las competencias enmarcadas en este ámbito se enfocan en desarrollar el lenguaje como un medio de comunicación y como

elemento para el aprendizaje. El propósito es que los niños utilicen el lenguaje para interpretar y comprender la realidad.

- Identificar las propiedades del lenguaje: Los niños están inmersos en distintas situaciones comunicativas. Se enfocan a que el niño identifique las características y modalidades de los textos y escritos.
- Analizar la información: Cada vez que se toma una decisión se ha analizado la información de manera previa. Las competencias de este rubro formulan que el alumno es capaz de analizar y tomar decisiones
- Valorar la diversidad: México es un país con diversidad cultural. Este ámbito esboza que el alumno reconozca y valore esta variedad cultural y lingüística. Por otra parte, que sea competente para utilizar el lenguaje oral y escrito para expresar e interpretar.

2.3.4 Prácticas sociales del lenguaje como vehículo de aprendizaje de la lengua

Las *prácticas sociales del lenguaje* permiten que los conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos. De acuerdo con el programa de quinto grado, se seleccionaron porque recuperan la lengua oral y escrita. Es el lenguaje el medio por el cual se fomentan las relaciones sociales y se transforma el aprendizaje escolar.

Las prácticas sociales se identifican por implicar un proceso de comunicación. El lenguaje, está determinado por el contexto social de los alumnos. Los intereses y expectativas del lenguaje oral y escrito cambian según las circunstancias en que la persona se encuentra. Se organizan de acuerdo a los fines sociales de cada una de ellas. Están integradas conforme a la relación que se establece entre el niño y los textos. Son tres ámbitos que se contemplan en español quinto grado:

- Estudio
- Literatura
- Participación social.

El *ámbito de estudio* tiene el propósito de apoyar a los alumnos en el ejercicio de sus estudios. Desde esta perspectiva, se encamina al niño a leer y escribir. El *ámbito de literatura* acentúa la creatividad con la que puede ser usado el lenguaje. Asimismo se revisan las manifestaciones literarias. El fin es que el niño lea. El *ámbito de participación social* se enfoca a que el niño sea más crítico con la información que recibe y pueda tomar decisiones.

Para tener una idea de cómo se estructuran las prácticas sociales del lenguaje al contenido curricular de quinto grado, se muestra el siguiente cuadro:

Bloque	Prácticas sociales del lenguaje por ámbito		
	<i>Estudio</i>	<i>Literatura</i>	<i>Participación Social</i>
I	Reescribir relatos históricos para publicarlos.	Analizar fábulas y refranes.	Elaborar y publicar anuncios publicitarios de productos o servicios que se ofrecen en su comunidad.
II	Buscar información en diversas fuentes para escribir un texto expositivo.	Elaborar un compendio de leyendas.	Difundir acontecimientos a través de un boletín informativo.
III	Organizar información en textos expositivos.	Leer poemas.	Expresar su opinión fundamentada en un debate.
IV	Escribir artículos de divulgación para su difusión.	Escribir una obra de teatro con personajes de textos narrativos.	Reportar una encuesta.
V		Elaborar retratos escritos de personajes célebres para publicar.	Elaborar un tríptico sobre la prevención del <i>bulling</i> en la comunidad escolar.

Fuente: SEP, 2011b, p. 43.

2.3.5 El trabajo con proyectos didácticos en la asignatura

Dentro del marco metodológico de la RIEB, se plantea el proyecto didáctico y el trabajo colaborativo. La organización de las secuencias de trabajo por medio de los proyectos brinda la integración de teoría y práctica. Por este método se promueven las habilidades intelectuales del estudiantado.

La planificación de las actividades se enfoca a generar responsabilidades y metas con el fin de impulsar en el niño el pensamiento reflexivo. Otro pilar de la reforma es el trabajo colaborativo en el que estudiante y docente dialogan para construir conocimiento. Este diálogo se centra en la socialización que es un marco recurrente en el programa 2011, como parte de la reflexión de los sucesos que rodean al educando.

El diseño de un proyecto permite que el trabajo en grupos genere ambientes de aprendizaje para movilizar los saberes del alumno. Existen objetivos en común y asignación de tareas específicas. Por tanto, los niños trabajan y comparten experiencias y conocimientos que les serán útiles en la realidad. Es por eso que el plan de estudios 2011 se orienta al desarrollo de competencias para la vida. La RIEB precisa que los proyectos didácticos son secuencias de actividades articuladas que sirven de guía a los estudiantes para elaborar un producto. En la producción ponen en juego diversas habilidades.

Los proyectos didácticos son entendidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de Español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas. En el trabajo por proyectos los alumnos se acercan a la realidad, al trabajar con problemas que les interesan. Esta forma de trabajo les permite investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los demás y probar nuevas ideas. (SEP, 2011b, p. 26)

El objetivo de que los niños trabajen en proyectos es el fomentar la construcción de habilidades y conocimientos. Se determina un reto o problema a solucionar, buscan diversas fuentes de información y hacen uso de herramientas para completar y dar solución a dicho problema. A lo largo del proyecto se valora

la participación y el trabajo colaborativo. Por otra parte, los chicos se acercan a los usos sociales que tiene la lengua.

El trabajo por proyectos en la asignatura de Español se fundamenta en:

- Lograr que la lectura y la escritura en la escuela sean analizadas y desarrolladas tal como se presentan en la sociedad.
- Propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos.
- Generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales. (SEP, 2011b, p.27)

Un aspecto que resulta vital es la vinculación de varias asignaturas en el diseño del proyecto. Se pueden plantear aprendizajes, competencias y estándares curriculares de diversas materias para cumplir el objetivo de un proyecto. El plan de estudios destaca el gusto por la lectura como elemento principal para que el educando genere inclinación al aprendizaje. El fomentar la lectura y escritura se consideran factores para que el niño conforme sus habilidades de pensamiento y es un aspecto a considerar dentro del diseño de los proyectos.

El programa de quinto grado especifica que las competencias que se favorecen con el desarrollo de los proyectos didácticos son:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender;
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas;
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones;
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. (SEP, 2011b, p.43)

2.3.6 Actividades permanentes

Las actividades permanentes se desarrollan durante todo el ciclo escolar. De ahí su nombre, permanentes. El objetivo en español, es que los niños tengan acercamiento a la lectura, escritura y expresión oral.

Son actividades complementarias las que se llevan a cabo para reforzar el aprendizaje. En su diseño se consideran las particularidades de cada grupo. Para español es de suma importancia su aplicación. Es a través de estas acciones que se pueden revisar y corregir procesos de escritura y lectura. En muchas ocasiones no son evaluadas.

Algunas de las actividades permanentes recomendadas desde el tercer a sexto grado en primaria en el área de español son:

- Lectura.
- Escribir textos libres con diferentes propósitos.
- Leer y comentar noticias.
- Organizar y sintetizar información.
- Compartir impresiones y puntos de vista.

Estas recomendaciones pueden ser adecuadas al contexto y a las necesidades específicas de cada aula.

2.3.7 Papel del docente y trabajo en el aula

En la senda ya marcada por la reforma, el profesor tiene que cumplir con requisitos indispensables; la planificación de actividades y la evaluación de los aprendizajes esperados. El método de trabajo por proyectos didácticos implica que el docente diseñe secuencias didácticas para lograr los aprendizajes esperados y concretar competencias.

La evaluación es requisito para determinar el aprendizaje alcanzado por los alumnos con el fin expreso de mejorar la propuesta didáctica. Por consiguiente, la planificación es la herramienta primordial para promover el aprendizaje de los chicos. El docente es el encargado de generar los ambientes de aprendizajes. En este ámbito, la RIEB plantea que el docente haga uso de los recursos de lectura para promover el aprendizaje del alumno.

El programa de quinto grado especifica que el profesor tiene que asumir su rol como guía y cumplir ciertos menesteres para promover el uso y aprendizaje del lenguaje escrito. Para ello se le invita a:

Promover el trabajo de reflexión y análisis de los textos por parte de los alumnos, plantear preguntas o hacer aseveraciones que les permitan identificar algún aspecto de lo que leen o cómo leen; alentar a los alumnos a dar explicaciones; retarlos a lograr apreciaciones cada vez más objetivas a través de la confrontación con los propios textos o con opiniones de sus compañeros.

Mostrar a los alumnos las estrategias que usa un lector o escritor experimentado, con el fin de hacer evidentes las decisiones y opciones que se presentan al desarrollar estas actividades. En este sentido, el docente es un referente para los alumnos y les facilita la relación con la lengua escrita.

Dar a los alumnos orientaciones puntuales para la escritura y la lectura. Ayudarlos a centrarse en las etapas particulares de la producción de textos, tales como la planeación y corrección, y a usar estrategias específicas durante la lectura, por ejemplo, realizar inferencias, crear o comprobar hipótesis, entre otras.

Fomentar y aprovechar la diversidad de opiniones que ofrece el trabajo colectivo y equilibrarlo con el trabajo individual, lo que da oportunidad para que los alumnos logren el máximo aprendizaje posible.

Estimular a los alumnos a escribir y leer de manera independiente sin descuidar la calidad de su trabajo. (SEP, 2011b, p. 31)

La relevancia de la labor docente ha tomado un nuevo giro en la actualidad. Se intensifica la ruptura del proceso de enseñanza basada en transmitir información, establecer tareas, resolver ejercicios matemáticos, revisar y corregir el trabajo de los alumnos. El plan de estudio 2011 establece como uno de sus ejes, promover el aprendizaje y uso del lenguaje escrito. Pero no deja atrás la expresión oral. Bajo el esquema de fortalecer las habilidades de oralidad es requerimiento que en el aula el docente tienda a:

Garantizar la creación de oportunidades para que todos los alumnos expresen sus ideas, identifiquen sus necesidades y las expresen de manera clara y respetuosa.

Fomentar que expongan sus ideas o procedimientos (acertados o incorrectos); sin temor a la censura.

Ayudarlos a escucharse entre ellos, respetando turnos de habla, a que platicuen de sus experiencias y aprovechen la información de que disponen.

Apoyarlos a resolver problemas a través del lenguaje, la exposición de necesidades o sentimientos, la negociación y el establecimiento de acuerdos.

Diseñar, planear y ensayar actividades ex profeso para la exposición de temas, con el fin de lograr progresivamente mejores resultados. (SEP, 2011b, p. 32)

Desde la perspectiva del programa de estudios, cumplir con estas pretensiones, ofrece al alumno nuevas oportunidades de aprendizaje.

El trabajo en el aula

Organizar el tiempo escolar es uno de los retos que enfrenta el docente a la hora de preparar la clase. El profesor tiene que comenzar sus clases a tiempo. Es fundamental que ocupe todo el tiempo escolar en actividades curriculares.

La consigna en español es que el alumno participe en actividades donde se fomente la lectura, escritura y oralidad. Por tanto, en el programa de quinto grado se contempla el diseño de proyectos por bloque. Cada proyecto se enfoca a impulsar el desarrollo de estas tres habilidades. La invitación del proyecto es planificar acciones grupales en el aula para provocar la participación de los niños. La consigna es trabajar en grupo. La alternativa es formar pequeños grupos a la par del trabajo individual. De acuerdo con la organización que el docente escoja las actividades integrarán lectura de textos y escritura. En los documentos de la reforma se plantean diversas acciones que tendría que realizar el profesor: uso de materiales, estrategias para abordar textos, construir estrategias para autorregular la comprensión, producción de textos escritos y orales.

Uso de materiales impresos en el aula: El libro de actividades y lecturas de español y la biblioteca del aula son materiales para que el niño se acerque a distintos géneros literarios y autores. Además puede estar en contacto con temas que son de relevancia social e incrementar su bagaje cultural. Las tecnologías de la comunicación brindan la oportunidad de que el niño se acerque a textos que no tiene disponibles. De escribir y editar textos.

Lectura: estrategias para abordar e interpretar textos: En el aula, el docente tiene que ser dinámico. En consecuencia otro menester a cumplir es el emplear distintas estrategias de lectura y escritura. Entre ellas se encuentra la lectura en voz alta, la lectura recreativa, la biblioteca escolar. Se suman el préstamo a domicilio de textos de la biblioteca escolar, las ferias del libro, concursos de lectura, la predicción de contenidos a partir de ideas o palabras, el dibujo a partir de la lectura, la opinión personal sobre el texto.

Construir estrategias para autorregular la comprensión: Este precepto, pondera identificar el déficit en alcanzar los estándares de comprensión lectora. Para ello el programa de quinto grado propone que el docente en clase relacione los textos con las experiencias y puntos de vista de los alumnos. Que compare distintas perspectivas sobre un tema. Promover las deducciones a partir de fragmentos del texto. Elaborar glosarios sobre palabras que desconocen.

Producción de textos escritos: En el momento en que el alumno comienza la escritura de textos se encomienda al profesor revisar el proceso mismo de escritura. Que se describan los propósitos del texto a escribir. En un segundo momento la coherencia de las ideas centrales. Revisar la estructura de las oraciones y la ortografía. Escribir una primera versión y releer el texto. Corregir el texto y compartir con compañeros y docente.

Producción de textos orales: participación en diálogos y exposiciones: El programa de quinto grado puntualiza que el docente tiene que contemplar cuatro aspectos al ocuparse de la oralidad. El primero de ellos es el hablar de temas específicos con los alumnos. En una segunda instancia definir el propósito y el tipo de habla respecto al tema que se aborda. Dejar en claro que existe diversidad lingüística y por último, que cada alumno desempeña un rol. De esta manera se quiere dejar en claro que de acuerdo con el contexto en que se desenvuelve el alumno varía su forma de hablar. Respecto a este apartado el programa presenta algunas actividades entorno a la oralidad, como:

Seguir la exposición de otros y presentar su conocimiento o ideas de manera ordenada y completa sobre diferentes temas o procedimientos.

Atender las peticiones de otros y solicitar servicios.

Emplear la descripción para recrear circunstancias y comunicar con claridad sus impresiones.

Ponerse de acuerdo aportando y escuchando ideas.

Opinar sobre lo que otros dicen y encontrar argumentos para expresar su postura.

Persuadir y negociar.

Dar y atender indicaciones.

Pedir ayuda, expresar dudas, acuerdos o desacuerdos cuando sea necesario.

(SEP, 2011b, p. 39)

2.3.8 Organización de los aprendizajes

Como último punto, reviso la estructura del programa de quinto grado. Los elementos que se indican son requisito en las planificaciones que diseña el docente en la asignatura de español. En primera instancia, se indica la práctica social del lenguaje que se aborda en el bloque. A lo largo del ciclo escolar se trabajan cinco bloques. Cada bloque corresponde a un bimestre. El bloque se acompaña con un número que indica su orden progresivo. Cada bloque se

conforma por tres proyectos didácticos. Un proyecto por ámbito: *Estudio, Literatura y Participación Social*. En la estructura se indica el tipo de texto que se estudia o analiza en dicho bloque. A continuación se especifican las competencias que se favorecen en el quinto grado. Como ya lo había mencionado son cuatro:

Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. (SEP, 2011b, p. 44)

También se incluyen los aprendizajes esperados. La función que desempeñan es la de determinar el avance que se desea alcance el alumno. Otro aspecto que se considera son los temas de reflexión. Se definen como elementos conceptuales sobre las propiedades del lenguaje. Estas peculiaridades son visibles en escritura y lectura. En español son cinco temas de reflexión y cabe destacar que aparecen según el proyecto didáctico que se trabaja. Los temas de reflexión en español son:

- Comprensión e interpretación
- Búsqueda y manejo de información
- Propiedades y tipos de textos
- Conocimiento del sistema de escritura y ortografía
- Aspectos sintácticos y semánticos.

En el último apartado aparecen los productos para el desarrollo del proyecto. En este segmento se esbozan las producciones parciales que se pueden elaborar en el proyecto. Al final del bloque se precisa un producto final.

A continuación se anexa el cuadro de bloque II de la asignatura de español en el que se pueden observar los elementos que integran la estructura del bloque y que son la base de toda la planificación:

Bloque II

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: BUSCAR INFORMACIÓN EN DIVERSAS FUENTES PARA ESCRIBIR UN TEXTO EXPOSITIVO		
TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO		
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México		
APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la organización de las ideas en un texto expositivo. • Utiliza la información relevante de los textos que lee en la producción de los propios. • Emplea referencias bibliográficas para ubicar fuentes de consulta. • Emplea citas textuales para referir información de otros en sus escritos. 	<p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura para identificar información específica. • Información relevante en los textos para resolver inquietudes específicas. • Palabras clave para localizar información y hacer predicciones sobre el contenido de un texto. • Índices, títulos, subtítulos, ilustraciones, recuadros y palabras clave para buscar información específica. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Función y características de las citas bibliográficas. • Correspondencia entre títulos, subtítulos, ilustraciones y contenido del cuerpo del texto. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuentes de consulta para corroborar ortografía convencional de palabras. • Formas de referir citas textuales. <p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nexos (por ejemplo: por lo tanto, cuando, entonces, porque, etc.), para darle cohesión a un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de un tema de interés. • Lista de preguntas sobre el tema que impliquen definiciones, relaciones de causa y efecto, y descripciones de sucesos o procesos. • Selección de información en diversas fuentes que responda a las preguntas. • Notas con la información recabada para responder cada pregunta, que incluya las referencias bibliográficas de las fuentes consultadas. • Borradores de textos expositivos, que cumplan con las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> - Información suficiente que dé respuesta a las preguntas. - Párrafos con oración tópica que incluyan explicaciones o ejemplos. - Coherencia. - Ortografía y puntuación convencionales. - Nexos para dar cohesión a las explicaciones. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos expositivos con información recuperada en diversas fuentes para publicar.

En este capítulo hago un recuento de aspectos relevantes de las reformas educativas y otros documentos previos con respecto a la reforma educativa del 2011. Asimismo, rescato puntos particulares de la asignatura de español a lo largo de las reformas educativas.

Me he enfocado en esta asignatura porque el proyecto de intervención se orienta a implementar el trabajo por proyectos para fomentar la lectura de comprensión. Por último, realizo una breve descripción de los apartados que corresponden al trabajo del docente en el aula y a los propósitos, aprendizajes y estándares en la asignatura de español del plan de estudios de quinto grado de nivel primaria.

Los elementos que aparecen en la estructura del programa de quinto grado, los consideré para la elaboración de la planificación de las sesiones de intervención ya que son un requisito de la autoridad escolar.

Capítulo 3. Perspectiva teórico metodológica de la intervención

Debe evitarse hablar a los jóvenes del éxito como si se tratase del principal objetivo en la vida. La razón más importante para trabajar en la escuela y en la vida es el placer de trabajar, el placer de su resultado y el conocimiento del valor del resultado para la comunidad.

Albert Einstein

Introducción

Camino mis primeros pasos en los corredores de la universidad y pregunto: ¿qué es lo que me depara el futuro? Transitar el sendero escabroso del conocimiento sugiere retos que cumplir. Me he propuesto realizar las metas planteadas por el programa de estudio de la maestría. Pero tras algún tiempo, comienzo a mirar la ruta y es difícil de seguir, ¿por qué? ¡Ser estudiante es fácil!, especulé hace algunos ayer. Consideré que solo requería mejorar conductas y hábitos de estudio. Pero si de verdad se desea conseguir un propósito, la manera de pensar debe cambiar.

Miro al final de la vía y aun parece tan lejana, a pesar del tiempo transcurrido y el camino recorrido. Cargo a costas los pensamientos, temores, cuestionamientos, los buenos y malos momentos, el tiempo perdido y aquel del que necesito. No se cómo pero empecé a enfrentar mis miedos y retos a pesar de las penurias vividas. En este apartado describo como distinguí el sendero a seguir. Las acciones cualitativas en las cuales se sustenta mi labor son dos: El diseño de la intervención y las consideraciones metodológicas para recolectar los datos y analizar el trabajo realizado.

3.1 Retos: La narrativa y el problema de investigación

Al postularme a la maestría elaboré un proyecto de investigación enfocado en indagar sobre el sentido que construye el docente en torno a la profesionalización en el marco de la reforma educativa. La perspectiva de averiguar en este tema

parecía acorde con el momento que vivíamos los profesores ante las presiones de actualización y profesionalización como respuesta a los rendimientos académicos de alumnos del nivel básico. En la primera de las asesorías, el Dr. Serrano cuestionó el interés de mi investigación y los beneficios que se obtendrían de ella. Me encontré inmerso en un mar de dudas. Pero se abrió ante mí una infinidad de nuevas rutas de búsqueda, nuevos derroteros que no había vislumbrado.

Sentado frente a mi asesor, preguntaba cuáles serían aquellas posibilidades para iniciar el proyecto de investigación. El abordaje de la temática me pareció increíble, brotaría de mi propia experiencia. Esta nueva forma de trabajo implicó que realizaré el relato de mi vida personal y experiencia profesional. En la narrativa, desde la perspectiva del Dr. Serrano:

El yo es producto de la actividad narrativa, pues al ofrecer a los otros su historia ella se vuelve hacia él. La narración, al contar historia muestra al yo en pleno sentido relacional y temporal. Pero no sólo es hacia el yo. También es hacia las maneras en que el yo ve en la práctica, para el caso su práctica en tanto docente, de pleno sentido de creación de lazos sociales. (Serrano, 2009b, p. 6)

Cuántas cosas que creí olvidadas llegaban a mi mente para ser plasmadas. Palabras que encerraban pensamientos, sentimientos, vivencias tristes y felices. ¿Cuánto pude escribir? La narrativa estará presente a lo largo de mi investigación como método-proceso de investigación.

Las historias están necesariamente incrustadas en prácticas narrativas. Si contar cuentos es intrínseco en las prácticas de las ciencias de vida, no es un insulto, y seguramente no es una descalificación. Las historias no son 'meramente' nada. Al contrario, las prácticas narrativas son una de las partes [...] de la semiosis de la creación-construcción de los conocimientos biológicos. (Haraway, 1997, p. 125).

Fue poco para lo recordado, pero la instrucción de escribir mi narrativa fue gratificante. En este punto comprendí que aquello que me había marcado en mi niñez lo vivía en mi experiencia profesional, el gusto por la lectura. Desde mi niñez tuve gusto por leer diversos textos, pero como docente me enfrento a la indiferencia de mis alumnos por la lectura. ¿Cómo puedo generar en ellos el gusto por la lectura?

En un diálogo con el Dr. Serrano, me externó que las experiencias de nuestras vidas permiten construir e interpretar la realidad que nos rodea. Es así que mi experiencia determinó el momento que vivía mi situación como docente.

¡Soy profesor de primaria! -respondí al cuestionamiento del Dr. Serrano. Y ¿cuál es la labor de un docente? –preguntó nuevamente, no respondí. Pensaba en cuál era la respuesta correcta. Miró fijamente, frunció el ceño y centró su vista en la computadora. Seguía esperando mi respuesta. ¡Enseñar!- respondí atónito ante la pregunta. Soy docente y no me había cuestionado sobre mi labor en el aula. ¿Y por qué no realizar una intervención como docente? Fue la última pregunta. Pues creo que sí se puede- contesté y aseveré con la cabeza.

Recapitulo este pasaje de mis vivencias en el seminario de tesis porque muchas de las inquietudes planteadas por mi asesor ayudaron en la delimitación del problema de estudio. Con el apoyo del Dr. Serrano y en momentos posteriores del Dr. Juan Mario, comprendí que como docente puedo retomar mi experiencia para determinar mi tema de intervención. El problema de investigación se centró en ¿por qué los alumnos no pueden comprender lo que leen? La intervención, como plan de mejora en lectura y escritura en una escuela de tiempo completo, fue el esquema final de trabajo del proyecto porque permite hacer uso de diversas perspectivas teóricas metodológicas en contextos específicos.

3.1.1 Referente de la indagación

¿Cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen? Ante el primer cuestionamiento surgieron dudas de cómo lograr que los alumnos comprendan lo que leen. Como respuesta el Dr. Serrano me propuso que al elegir un proyecto de intervención, elaborara un programa de secuencias didácticas, era lógico. Cada secuencia incluiría actividades que fomentaran la lectura y escritura de los alumnos del quinto grado. Su diseño no es fácil, tenía que analizar el programa de quinto grado.

En la planificación contemplé el bloque del bimestre correspondiente que la docente de grupo trabaja en su planeación de clase, los aprendizajes esperados, el contenido, competencias, materiales y estrategias. En el diseño de las secuencias requerí tiempo de sobra, un análisis exhaustivo del programa, de diseño de materiales.

¿Qué actividades fomentan la lectura de comprensión, oralidad y escritura? Hacer uso de diversas actividades para fomentar la lectura y la escritura me llevó a dialogar con mi asesor sobre cuáles serían las actividades que podría utilizar en el presente proyecto. El Dr. Serrano me orientó sobre algunas pedagogías de trabajo, entre ellas destacó la enseñanza de Freinet y sus técnicas. Tenía que conocer las técnicas y a su autor, por tanto me embarqué en la lectura y me adentré en el mar de sus propuestas. Fueron escritas hace ya casi un siglo y aún hoy siguen vigentes. A pesar del paso del tiempo se podrían modificar a las nuevas tecnologías. Las técnicas me ayudaron a diseñar las secuencias de trabajo. La metodología de la intervención es el método de trabajo por proyectos. Es también conocida en otros países como pedagogía por proyectos. Para fines de mi investigación es el método de trabajo por proyectos. La elegí porque en el marco de la reforma educativa se considera el trabajo por proyectos en la asignatura de español y, en especial, para fomentar la lectura de comprensión y escritura. El uso de las técnicas ha favorecido la intervención pero han supuesto el diseño de diversos materiales didácticos que han requerido tiempo en demasía. Declaro que no es lo mismo el trabajo por proyectos que se plantea en la RIEB 2011 y el método de trabajo por proyectos, aunque tienen similitudes.

3.1.2 Definición de la investigación

La elaboración de mi trayecto biográfico, me lleva por un nuevo sendero. Mi interés por la lectura y la escritura me hace adentrarme en este proceso de investigación. Ante la ausencia de una propuesta clara de la SEP en el marco de las escuelas de tiempo completo, vislumbré en el horizonte un plan de intervención para fomentar la lectura y escritura. Como lo he expresado en el apartado anterior,

la narrativa de mi trayectoria me hace dilucidar el objeto intervención y dar cuenta del proceso.

3.1.3 Preguntas de investigación

Las preguntas son el siguiente paso para comenzar mi investigación. Redactar y preparar el proyecto de indagación se basa en los cuestionamientos que surgen al querer investigar un objeto, situación o acción. No es posible determinar la metodología, técnicas, teorías, si no hay preguntas de investigación. Las preguntas de investigación son la meta que busco responder y serán la guía durante todo el proceso de investigación. A continuación presento las preguntas que orientan el proyecto de investigación para utilizar el espacio de las escuelas de tiempo completo dedicado a español para fomentar la comprensión lectora en los niños, a falta de una propuesta por parte de la SEP en la reforma educativa actual:

- ¿Cómo fomentar en los alumnos de quinto grado grupo “A” de la escuela *Manuel Saavedra* la lectura y escritura?
- ¿Cuáles son las interacciones de los alumnos y docentes del quinto grado grupo “A” de la escuela *Manuel Saavedra* y qué relación guardan en las sesiones de intervención?
- ¿Cuáles son los aportes de implementar el método de trabajo por proyectos en la comprensión lectora en los alumnos de quinto grado grupo “A” de la escuela *Manuel Saavedra*?
- ¿Cómo se relacionan las expectativas planteadas en el programa de quinto grado y el plan de estudios de educación básica respecto a lectura y escritura con las prácticas del docente de quinto grado grupo “A” de la escuela *Manuel Saavedra*?

3.1.4 Objetivos

De lo anterior se desprenden los objetivos de intervención:

Objetivos generales:

- Diseñar y ejecutar el proyecto de intervención para fomentar la lectura y escritura en el quinto grado grupo “A” de la escuela *Manuel Saavedra*, con la utilización del método de proyectos a falta de una propuesta concreta de la SEP en la reforma educativa actual.
- Dar cuenta de la implicación del docente de quinto grado grupo “A” de la escuela *Manuel Saavedra* en su práctica profesional.

Objetivos particulares:

- Identificar cómo el método de trabajo por proyectos apoya la práctica del docente de quinto grado grupo “A” de la escuela *Manuel Saavedra* como propuesta que permite la organización integral de contenidos en primaria.
- Dar cuenta de las interacciones de los alumnos y docentes durante las sesiones de intervención en el quinto grado, grupo “A”, de la escuela primaria *Manuel Saavedra*.
- Mostrar cómo se relacionan las expectativas planteadas en el programa de quinto grado y el plan de estudios de educación básica respecto a lectura y escritura con las prácticas del docente en las escuelas de tiempo completo.

3.2 Las bases metodológicas de la indagación: investigación cualitativa

La investigación en el ámbito educativo se ha consolidado durante las últimas décadas con la posición de asentar una base científica a los estudios educativos y como contraposición a la investigación cuantitativa característica de las ciencias duras. La investigación cualitativa ha brindado la oportunidad a nuevas metodologías de estudio que se orientan hacia la investigación en las ciencias sociales “es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio” (Denzin y Lincoln, 2012, p.4).

La investigación educativa permite que los docentes reflexionemos sobre las prácticas que desempeñamos en nuestras aulas. Busca que el profesor al investigar *“asuma la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente”* (Latorre, 2003, p.19). El rendimiento académico de nuestros alumnos se muestra como la experiencia en las actividades curriculares que realizamos dentro de los salones. Ante esta visión, se pide que los docentes se encuentren mejor capacitados y actualizados. ¿Desde qué paradigma podemos hacerlo? El modelo acorde para realizar el presente proyecto de intervención es la investigación cualitativa.

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (Sandín, 2003, p. 123)

Para Taylor y Bogdan (1987) “la frase Metodología Cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20-21). Otra concepción es la de Valenzuela y Flores (2012) donde definen a la investigación cualitativa como “el término que refiere a las formas específicas en que es posible utilizar y tratar de entender mejor nuestro mundo” (p.12).

Taylor y Bogdan mencionan que las características de la investigación cualitativa permiten encarar al mundo empírico. Para estos teóricos, la investigación cualitativa tiene diez características que la hacen singular:

1. Es un modelo inductivo.
2. El investigador se adentra en el contexto y las variables se consideran como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles.
4. El investigador trata de comprender a los sujetos dentro del contexto.
5. El investigador suprime y aparta sus creencias.
6. Todas las perspectivas son valiosas para el investigador.
7. El método cualitativo es humanista.
8. El investigador busca la validez de su investigación.
9. Todas las personas y lugares son dignos de investigación
10. La investigación cualitativa es un arte. (1987, p. 20-23)

Cuando revisamos el texto de Taylor y Bogdan, mi asesor el Dr. Serrano, preguntó el por qué era viable hacer una investigación cualitativa. No supe qué contestar. La relectura del texto me dio la respuesta. Pero no era suficiente, a mis manos llegó: *El ojo ilustrado*.

Considerar que como docente quiero conocer lo que piensan y hacen los actores educativos, sería mi primera respuesta. Porque mi aula y la de mis compañeros son una representación de la realidad que puedo estudiar. Porque realizar un análisis contextual es posible con esta metodología. Porque es flexible a la hora de recolectar datos. Por otra parte, es viable aplicar diversas teorías para recolectar y analizar información. En última instancia es posible establecer nuevas tendencias con la investigación cualitativa.

De acuerdo con Eisner (1998) hay seis rasgos que contribuyen a formar el carácter global del estudio cualitativo. Explica que el primero de ellos es el enfoque del estudio. No sólo observar a los sujetos es una oportunidad de indagación, sino todo aquello que implica el contexto escolar es una oportunidad para realizar una indagación. Como segundo punto plantea el yo como instrumento que permite observar la situación y dotarla de sentido. No se trata de examinar las conductas de los sujetos, sino de percibir su presencia e interpretar su significado. Un tercer talante que hace cualitativo a un estudio es la

interpretación. Desde esta perspectiva se trata de justificar la información obtenida y la experiencia que se vive durante el estudio. Un cuarto aspecto se refiere al lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el escrito. En cada epístola el indagador deja plasmada su personalidad y percepción de los hechos. A su vez es una ventana para fomentar el entendimiento y la empatía con el otro. Un quinto rasgo es la atención a lo concreto para llegar a afirmaciones generales. Es decir que una situación en el aula es una manifestación de lo que sucede en la realidad social. Un sexto y último aspecto de los estudios cualitativos es la coherencia y utilidad. Porque para que la investigación cualitativa sea creíble debe constatar una utilidad instrumental para un sector de la sociedad. Es desde esta perspectiva que direcciono mi intervención y el acopio de datos.

El punto de partida de mi intervención es la práctica en el aula del docente. El fin es analizar las acciones dentro del salón de clases y meditar de manera colaborativa sobre las propuestas de mejora que se pueden construir. Para cumplir tal objetivo retomo la experiencia del docente en el contexto escolar y las reflexiones que se pueden hilvanar en torno a estas. La práctica reflexiva es una metodología que pretende que el profesor pueda constituir acciones de autoformación en beneficio propio de sus alumnos. A continuación busco profundizar sobre este tema.

3.2.1 Práctica Reflexiva

Hablar de *práctica reflexiva* se ha vuelto una constante en el ámbito educativo porque los profesores nos enfrentamos a cambios que hacen que demos cuenta desde múltiples facetas sobre nuestro quehacer docente.

Los avances de la era digital, el currículo, el nuevo conocimiento, los cambios socioculturales, nos hacen correr el riesgo de quedar estancados e incluso obsoletos. Estas son cuestiones que los profesores debemos contemplar para que nuestros alumnos alcancen los aprendizajes esperados.

Para Dewey, el proceso reflexivo inicia cuando los profesores enfrentamos dificultades, problemas o experiencias que no podemos resolver de inmediato. La rutina marca el actuar del docente con el paso de los años. Dewey lo llama la acción rutinaria. Siguiendo esta línea de pensamiento, Dewey asevera que en las escuelas existen realidades que el docente acepta porque no resultan problemáticas para su actuar. Pero estas realidades admitidas nos vuelven irreflexivos.

De acuerdo a Dewey hay una contraparte, la acción reflexiva. Toda acción reflexiva, dice Dewey, implica que los docentes seamos activos, conscientes, persistentes y cuidadosos al analizar las creencias o tradiciones que sustentan nuestras prácticas. Para Dewey, hay tres actitudes básicas para que nuestro accionar pueda ser reflexivo: mente abierta, responsabilidad y honestidad.

El pensamiento reflexivo tiene un propósito que trasciende la mera diversión que procura la cadena de agradables invenciones e imágenes mentales. La cadena debe concluir a algún sitio; ha de tender a una conclusión que se pueda enunciar al margen del discurrir de imágenes. (Dewey, 1993, p. 23)

Según Dewey, es imposible que los docentes reflexionemos sobre la práctica siempre. Pero que es viable alcanzar un equilibrio entre la rutina y la reflexión que nos permita planificar y dirigir acciones con previsión. Heredero de este pensamiento se encuentra Schön. Quien hace una aportación interesante en el tema. Schön, habla de la práctica reflexiva observada desde distintos marcos temporales.

La primera de ellas es la que puede darse antes y después de la acción. La define como la reflexión sobre la acción. Cuando la reflexión es durante la acción, Schön la define como la reflexión en la acción. Para Schön los maestros podemos reflexionar *sobre* y *en* la acción. Estos mecanismos de reflexión nos permiten definir y solucionar problemas que enfrentamos en el aula.

Otro de los autores que indagan en el tema de la práctica reflexiva es Perrenoud (2004). Quien dice que todo el mundo puede reflexionar una acción pero esto no lo convierte en un reflexivo de su práctica. La práctica reflexiva de

acuerdo a Perrenoud, debe ser permanente. Explica que es una visión formativa que parte del supuesto de que los docentes tomamos en cuenta la experiencia personal y profesional para la mejora de nuestro desempeño.

Desde este enfoque, los docentes nos convertimos en investigadores de nuestra práctica. Es un proceso crítico en el que nos cuestionamos sobre nuestro hacer diario para solucionar las problemáticas existentes desde una perspectiva de intervención. Perrenoud (2004) considera que existen algunos elementos que la práctica reflexiva tiene que fortalecer. Desde su perspectiva, hay que constituir docentes que sean capaces de analizar su práctica con la intención de que resuelvan situaciones prácticas que generen conflictos. De tal manera que el docente proponga estrategias o acciones para mejorar sus didáctica y el aprendizaje de los alumnos.

Pero me gustaría retomar el punto de vista de Brockbank y McGill (2002) que es parte fundamental de mi intervención. Para ellos es claro que el aprendizaje reflexivo (como definen el pensamiento reflexivo) es la base del conocimiento. En definitiva, consideran que el diálogo entre docentes y alumnos permea en la acción, cognición y emociones en el aprendizaje. De tal manera que es elemento indispensable en el camino de la reflexión.

Para estos autores, la piedra angular del aprendizaje son las relaciones que entablamos. Es decir, la experiencia personal y las de otros (alumnos, compañeros de trabajo) porque es a través de las experiencias que configuramos nuestra forma de actuar. Para alcanzar un aprendizaje reflexivo proponen un método de trabajo (intervención) y un modelo para reflexionar la práctica profesional. Pero no sólo se enfocan en el docente, consideran que el alumno también tiene que meditar y aprender sobre su aprendizaje para subsanar sus fallas. Desde mi perspectiva esta propuesta elaborada para el nivel superior puede ser aplicada a nivel primaria con modificaciones. Tal y como se describe en el marco del nuevo modelo educativo de competencias donde la prioridad es

reconocer “las capacidades de las niñas, los niños y los adolescentes, así como todas sus potencialidades para aprender” (SEP, 2011, p. 34).

La práctica reflexiva es una metodología retomada en la RIEB 2011 que tiene como objetivo profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía desde la postura de cómo los profesores podemos responder a los desafíos que implica la labor docente.

El precepto de esta metodología es que los docentes somos sujetos sociales y, por lo tanto, podemos ser estudiados desde el contexto sociocultural en el que estamos inmersos. El punto de partida es nuestra práctica en el aula. En definitiva cada docente puede analizar sus acciones para construir propuestas de aprendizaje.

En conclusión, la práctica reflexiva es un enfoque metodológico que propone que el educador sea capaz de transformar su quehacer. La premisa es que la reflexión se convierta en un hábito constante que se integrará gradualmente a las actividades diarias del docente. La práctica reflexiva es un proceso inductivo, “cuestiona su enseñanza, innova, renueva pone a prueba sus creencias problematiza lo que hace con la finalidad de mejorar su práctica profesional” (Latorre, 2003, p.12).

La práctica reflexiva es también una metodología de formación docente en la que el principal supuesto teórico es el estudio de la experiencia del profesor en su contexto y práctica escolar. “El proceso de convertirse en un profesional reflexivo, como el de llegar a ser un buen maestro, es muy largo y en muchos sentidos, difícil” (Brubacher, Case y Reagan, 2000, p. 43). Desde esta perspectiva la meta es que los docentes analicemos nuestra práctica en el aula para construir y reconstruir las propuestas o establecer nuevas estrategias hacia la mejora de la enseñanza.

3.2.2 Lenguaje e interacción en el aula

El aprendizaje es una conversación que se desarrolla a través del discurso de profesores y alumnos dentro del aula. En definitiva, el lenguaje es elemento indispensable en el aula. ¿Cuál es el papel que juega el lenguaje oral y escrito en la construcción del conocimiento? El aula es un espacio complejo y particular que semeja otros sitios de interacción social. En el aula los profesores y alumnos utilizan la semiótica del lenguaje y de otros sistemas para ponerse de acuerdo sobre las tareas que se despliegan. Se establece así una estructura de participación que regula las acciones.

El aula representa un contexto que no es sólo físico y que va más allá del contexto lingüístico. El profesor y los alumnos se sitúan en este espacio cuya “cualidad básica es que se trata de un contexto intermental, intersubjetivo, que es definido, creado y asumido por los participantes en la comunicación” (Cubero, 2001, p. 200).

El diálogo entablado por los actores educativos crea significados gracias al contexto en el que se producen. En el aula, los profesores controlan la comunicación, median y direccionan la comprensión de los contenidos curriculares que aprenden los alumnos. Los escolares participan en el diálogo y los significados se negocian o ajustan a la formulación que tienen los profesores de los contenidos curriculares. No sólo se construye el conocimiento sino también la propia realidad del aula. “El aula es un escenario privilegiado para la creación y el encuentro de significados” (Cubero et al., 2008, p. 78). La interacción tiene reglas, turnos de palabra. La aceptación de ciertas reglas generadas en el aula posibilitan los intercambios conversacionales y la construcción de significados compartidos sobre los contenidos escolares. Estos aspectos entre profesor y alumno son fundamentales para identificar cómo el lenguaje influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La experiencia escolar cotidiana siempre comunica una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas, aun cuando estas no estén explicitadas (Rockwell, 1995, p. 43).

El lenguaje se usa para transmitir una realidad. Muecas y movimientos corporales son inseparables del contexto en donde se producen los significados. En el proceso de comunicación hay que prestar atención especial para comprender e interpretar la multiplicidad y diversidad de información generada en el aula. Se pueden distinguir funciones del lenguaje en el aula. El tipo de discurso que el profesor promueve en sus alumnos y en el aula son recursos que el alumno empleará en el proceso de socialización científica. Al respecto, según Cubero *et al.* (2008) en los resultados de su investigación resalta que:

Los cambios observables en el alumnado están relacionados con los recursos discursivos del profesorado. Actividad y discurso son indisolubles en la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos. En aquellos casos en los que hemos descrito aulas con profesores y profesoras que utilizan una estructura de actividad en la que los alumnos pueden participar con su propio discurso, y en las que la actividad fomenta la apropiación del discurso del profesorado, se producen consecuencias importantes que se ponen de manifiesto en el aprendizaje y en las formas de intercambio de información en los alumnos. (p. 94)

El habla entre alumnos es un mecanismo para promover la construcción de conocimiento, el trabajo compartido y colaborativo. Si se dota de sentido a las tareas y contenidos escolares por medio del lenguaje se favorece la interacción. Negociar, modificar y cotejar los contenidos escolares (profesor -alumno) son a la vez condiciones para la construcción de conocimientos y para crear sistemas de significación compartidos mucho más completos. Lo cual da como resultado, calidad en los aprendizajes.

La regulación de la comunicación es, a todas luces, un requisito elemental para el funcionamiento diario de las instituciones. El flujo de la comunicación dentro de marcos institucionales es canalizado con arreglo a los requerimientos funcionales de la institución. La frecuencia y la dirección de los actos comunicativos están sujetos a la regulación normativa. (Luckmann, 1984, p. 17)

¿Cómo analizar la interacción que se efectúa en las aulas? La escuela es una institución social en la que los docentes somos los guías en el aprendizaje de conocimientos. La interacción y la intersubjetividad de los sujetos confluyen en el proceso comunicativo. En la interacción entre profesor y alumnos, puede haber una serie de medios discursivos que favorezcan el diálogo, la interacción y la

negociación de significados. ¿Cómo se promueve y facilita la formación de nuevas ideas y de auténticas comprensiones?, ¿es acaso que para que se logren los presupuestos de la educación, sea necesario que los participantes en la interacción puedan compartir referencias comunes?, ¿cuáles son estos referentes?, ¿cómo es que los copartícipes comunican representaciones intersubjetivas? Al respecto, Cubero (2001) menciona que:

Convertir el discurso en un elemento central del proceso enseñanza aprendizaje supone fomentar un clima de aula estructurado en torno a la interacción social, la cooperación, la autonomía, la responsabilidad. No solo es importante la idea de ajuste, sino que, además, este ajuste debe darse en una dinámica de aula caracterizada por la negociación colectiva del conocimiento y la búsqueda del consenso. (p. 201)

La idea de crear un contexto para generar el aprendizaje a través de la promoción del discurso y facilitar las intervenciones del alumno en las clases, es uno de los objetivos de la RIEB. El papel activo que tienen los alumnos en estos procesos es imprescindible para poder construir significados. La propuesta para analizar e interpretar los contextos escolares es la de conocer los modos en que los diálogos y discursos influyen en el comportamiento de los alumnos. El interés surge a partir del intercambio e incorporación de significados a través del lenguaje. ¿Cómo intercambian conocimientos e incorporan nueva información los estudiantes en el aula?, ¿qué sucede cuando la información sólo se ha transmitido en la escritura?, ¿el paso de las formas orales a las formas escritas puede suponer un cambio en la concepción del conocimiento?

La enseñanza y aprendizaje son procesos comunicativos y de interacción que se logran gracias al lenguaje. Investigar este campo me ocupa de examinar cómo el lenguaje, en las interacciones entre los diversos actores educativos se desarrolla y da paso a la construcción del conocimiento.

Es a través del lenguaje que se accede a construir significados. Al respecto, Cazden (1991) refiere que para Vygotsky, “el pensamiento -o habla interior- refleja claramente sus orígenes sociales en los dos sentidos de la palabra social: en sus orígenes, en la interacción y en su utilización como sistema simbólico culturalmente organizados, especialmente el lenguaje” (p. 4).

El lenguaje no sólo es un medio de comunicación entre profesores y alumnos para impulsar los objetivos de la educación. Es la evidencia fiel de nuestras maneras de pensar y la forma en que le proporcionamos sentido a ciertas experiencias de la vida cotidiana. El lenguaje como instrumento lleva más allá de la palabra. Otorga la posibilidad de aprender del otro y reconfigurar de vez en cuando los conocimientos, experiencias, deseos e intereses.

Manifiesto mi interés por los significados que se construyen dentro del aula a partir de las interacciones así como estar al tanto del proceso de construcción del conocimiento. A partir del diálogo y la escritura, en la que alumnos y profesores son capaces de constituirse y edificar modos de comunicar y aprender de los otros y con los otros.

3.2.3 ¿Qué es el sentido?

Cada acción que se realiza, palabra dicha, pensamiento e interacción encierra un sistema de supuestos. “Alrededor de cualquier sujeto, gira un universo propio, con sus ideas, creencias, preocupaciones, emociones, aspiraciones, deseos” (Chavira, 2014. p.45). Estas manifestaciones son intangibles y varían según las experiencias personales de los sujetos.

Toda creencia es el cimiento del actuar individual, es (toda creencia) una percepción de la realidad. La creencia es la proyección del sentido creado por el individuo en su interacción con los otros. Pero surge la interrogante, ¿cómo se constituyen los sentidos en los individuos? Para Van Manen (2003) la experiencia vivida puede brindar las pautas para determinar cómo se configura el sentido del sujeto.

Según Van Manen (2003) “la experiencia vivida es la respiración del significado” (p. 56). En este mismo derrotero plantea que en el fluir constante de la vida, el sujeto construye significados que son interiorizados y exteriorizados, porque existe, según él, una apreciación de la realidad que lo vuelve significativo.

Es decir que “por medio de pensamientos, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos asignamos significado a los fenómenos

de la vida vivida” (Van Manen, 2003, p. 57). En conclusión, para Van Manen toda experiencia que ha sido reflexionada e interiorizada genera un aspecto significativo de la vida. Este aspecto se asimila o llega a modificar el sistema de creencias del sujeto. Así finalmente en el constante interaccionar en sus diversas experiencias vividas como padre, hermano, profesionista, ciudadano el ser humano puede expresar su sentido.

La forma de mirar, percibir, sentir el mundo es resultado de las experiencias que se han vivido a lo largo de la existencia y que han cincelado significados. Kaiser (1994) a la “totalidad de conexiones que hacen posible atribuir significado a sucesos individuales” (p.80) lo denomina sentido. En esta senda la autora señala que:

El sentido y el suceso individual se hallan en relación recíproca: un suceso individual recién se convierte en experiencia cuando se hace significativo –y esto sólo es posible recurriendo al sentido. Y, a su vez, las conexiones de sentido se construyen, se diferencian y son modificadas por medio de la influencia y la transformación de los sucesos, ante todo de aquellos en que fracasan las atribuciones de sentido habituales y efectuadas hasta ahora sin problemas. (Kaiser, 1994, p.80)

Para Kaiser (1994) la adquisición del sentido depende de diversos factores. Entre ellos destaca la capacidad intelectual y la sociabilidad del sujeto que le brindan la habilidad de ser incorporado al entorno social. Otra parte de consideración y que la autora desarrolla es que el individuo también está condicionado por las normas, procesos y estructuras del contexto social. Es decir, que los sentidos que adquiera no dependen de su suficiencia individual, sino también del rol predeterminado que se le es asignado dentro de un grupo o estrato social. Es verdad que al interactuar con las estructuras y sus reglas el sujeto se encuentra ante acciones, procesos y experiencias que pueden considerarse universales. Pero dentro de esta universalidad el sujeto desarrolla una comprensión “individual”, “particular” como lo denomina Kaiser, y que encuentra sus condicionantes en la experiencia personal del sujeto (condicionamiento biográfico).

Por consiguiente Kaiser (1994) expone que “el sentido es adquirido de manera subjetivamente específico y dicho más exactamente, en razón de las consideraciones biográficas de la vida del respectivo individuo” (p.81). Al igual que Van Manen, Kaiser considera de vital relevancia las experiencias vividas (interacciones) en la vida del sujeto. Asimismo ambos autores coinciden en que los sentidos son afianzados e interiorizados en el momento propio de la acción (de forma implícita) o en procesos reflexivos posteriores (pensamientos, fantasías, deseos).

La subjetividad es ante todo un esfuerzo de construcción de sentido, de desenvolvimiento de la capacidad de “pensar” el mundo y entenderlo. Para ello, los individuos recurren a referentes sociales y culturales para comprender y justificar lo que se hace ante sí y ante los otros. (Navarro, 2004, p. 149)

Para Kaiser el ser humano dispone de la capacidad para tomar posición ante el mundo: su forma de actuar, pensar e interactuar está justificada y, por tanto, se le ha conferido un sentido. En el sendero de la experiencia vivida (Van Manen) y la consideración biográfica (Kaiser) como la base para comprender el sentido de las acciones de los individuos, se encuentran Taylor y Bogdan con la historia de vida o biografía sociológica. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1994):

En la historia de vida se revela como de ninguna otra manera la vida interior de una persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por realizar su destino en un mundo que con demasiada frecuencia no coincide con ella en sus esperanzas e ideales. (p. 101)

Para Taylor y Bogdan las historias de vida (en mi caso la narrativa o trayectoria) son el método que puede proporcionar detalles para comprender los sentidos que el sujeto ha edificado en sus interacciones. La perspectiva de mi tesis no es en sí una historia de vida. Pero si la de la mi narrativa de vida. De acuerdo con Chavira (2014) “las narrativas posibilitan comprender los significados de los sujetos y al mismo tiempo, comprendernos en la relación con los otros” (p.47).

En conclusión, comprender los sentidos de los sujetos a través de sus experiencias de vida, biografías y narrativas, es posible. En el caso particular de mi investigación, escribo mi trayectoria escolar y profesional para delimitar el tema

de indagación. Porque la narrativa o trayectoria brinda un acercamiento a mi sistema de creencias. Porque es a través del fluir del tiempo que estas vivencias configuraron mi sentido de la realidad. Cada acción escrita, hablada, gestual como expresión del lenguaje dentro mi salón de clases esconde un sentido. Es el fin de mi investigación develar como la forma de ver y percibir el mundo por parte del docente lo implica en su práctica.

3.3 El porqué de una intervención

“Sé que promover la lectura y la producción creativa no es una tarea sencilla” (p. 22). Es una frase de la que hace uso Dacal (1998) al indicar que hay nuevas posibilidades para fomentar el uso de actividades innovadoras que permitan a los niños el acercamiento a los libros. En la escuela primaria la tradición ha relacionado la lectura con el libro de texto escolar. ¿Será acaso esta situación una de las causas de los bajos índices de lectura en México? Es requisito que docentes y padres de familia dejen en claro que la lectura no sólo se restringe al ámbito académico.

Brindo un ejemplo claro de esta situación. En clase dejo de tarea leer un texto. Pido al chico que presente un reporte de lectura al día siguiente. El niño llega a casa y muestra la tarea a los padres. Mi alumno tiene que leer de manera obligatoria. La simple idea, lo está alejando del hábito de la lectura. A ello hay que sumarle que tiene que entregarme un reporte de una o dos cuartillas como mínimo. Su mamá exige que realice la lectura. Lo percibe como un trabajo académico con el que tiene que cumplir y que en caso contrario recibirá una reprimenda. ¿Qué hago mal?

Retomo esta acción que muchas veces he recreado en clase y conjeturo que alejamos a los pequeños de la lectura porque hacemos de ella una actividad académica sin valor para el niño. El estudiante olvida que hay un inimaginable océano de textos más allá de los libros que recibe en la escuela. Está fastidiado de leer y hacer reportes de lectura que no tienen significado para él, causas por

las que pierde el interés por otros textos. Otra consecuencia ha sido que evitamos que los padres se inmiscuyan en las prácticas lectoras al estigmatizarlas como meras prácticas académicas. Si en casa no existe una cultura lectora, habremos cerrado toda posibilidad para fomentar la lectura.

¿Los maestros qué podemos hacer? En primer lugar dice Dacal (1998, p. 22) hay que considerar “la lectura recreativa como parte indispensable para el desarrollo de la personalidad y la educación del niño, debemos buscar todas las estrategias posibles para estimular el placer de la lectura y una aproximación creativa a los libros”. En todo caso, expresa, innovar en nuestra práctica es un recurso para fomentar los hábitos de lectura.

Dacal (1998) propone actividades lúdicas a partir de textos donde se busca que los niños reflexionen y concentren en el texto. La propuesta de Dacal está encaminada a que el niño, a través del juego, conozca los libros y se convierta en un ávido lector. Para Jacob (1990):

El placer de leer es algo que no todos los que saben leer han llegado a desarrollar. Por eso es válido y justificado el que nos esforcemos para lograr que nuestros niños accedan a ese gusto, lo cual no incumbe únicamente a la escuela. (p. 13)

De acuerdo con Jacob (1990) y Dacal (1998) la lectura ha de ser un placer, no una obligación para los niños. Lo ideal es fomentar el hábito de la lectura como una actividad recreativa desde la escuela hasta la casa. Las sugerencias que brindan los autores están planteadas desde la literatura infantil como son los cuentos, adivinanzas, refranes.

Para Castedo, Siro y Molinari (1999), “pensar en situaciones de lectura para la alfabetización inicial supone hacerlo sobre situaciones no totalmente distintas a aquéllas que se plantean para el resto de la escolaridad” (p. 7). Pero a diferencia de estos autores la intervención del plan de lectura la encamino a rescatar las técnicas Freinet como estrategias bajo una metodología del método de trabajo por proyectos.

En esta línea de trabajo y siguiendo las aportaciones de Castedo, Siro y Molinari (1999, p. 7-8) promover la lectura implica varias cosas. Entre ellas plantear situaciones donde los chicos lean e interpreten, hacer uso de la lectura en circunstancias pertinentes donde tenga sentido y leer en distintos formatos.

La intervención se adentra en los factores para la promoción de la lectura. Según Venegas, Muñoz y Bernal no importa el método elegido para su enseñanza pero hay que tomar en consideración los siguientes factores:

1. El docente debe conocer los conceptos y habilidades previas al aprendizaje de la lectura, las destrezas iniciales de la decodificación, y saber estimular la actividad lectora en el niño.
2. Los materiales de lectura utilizados deben ser interesantes, atractivos, variados en temas y contenidos. Estos materiales deben estar fácilmente disponibles para el uso del alumno y el docente.
3. El método de instrucción y evaluación debe ser adecuado para el alumno y contemplar aspectos de la lectura tales como: el placer que proporciona, la función que cumple para el niño, y la forma cómo afecta su aprendizaje y creatividad.
4. Las actitudes que el docente y el niño tengan hacia el libro son el factor motivador más importante en el desarrollo del hábito lector. (1994, p. 14-15)

Los anteriores factores, esbozados por Venegas, Muñoz y Bernal (1994), centran la responsabilidad de la formación de habilidades lectoras en el docente. El plan de intervención contempla estimular la lectura de los niños a partir de un tema de su interés. Los materiales son diseñados no sólo para leer sino también para que el chico dibuje, juegue e interactúe en clase y cada material será elaborado por el interventor. La motivación juega un papel central en el plan, la conformación de equipos y el reconocimiento de las actividades son tanteos del plan.

Por último, quiero especificar que la lectura en mi escuela es un factor que se evalúa de manera constante por la supervisión escolar. De tal modo, que realizábamos un diagnóstico de lectura en cada alumno al principio del ciclo escolar. La evaluación consiste en una lectura rápida de un minuto en la cual se cuenta el número de palabras leídas y se pregunta al chico qué entendió del texto

y sobre qué cree que trate el mismo en general. Para determinar que existía un avance en lectura cada bimestre se repetía este ejercicio.

Para nuestra autoridad escolar existían avances cuando el niño alcanzaba el estándar de palabras leídas por minuto. Puedo decir que en lo que respecta a comprensión, aplicamos lecturas con una serie de preguntas y respuestas de opción múltiple. Si el niño responde de manera acertada se especifica que ha alcanzado cierto nivel de comprensión. La supervisión escolar repetía estas acciones. A final de año cumplíamos nuestras metas si el alumno leía cierto número de palabras. Pero la realidad es que no existe un parámetro real para evaluar la comprensión de textos. Estas son las actividades de evaluación y seguimiento de lectura que se aplican en mi escuela.

3.3.1 ¿Qué es intervención?

¿En qué trabajas? Es lo primero que preguntan cada vez que encuentro algún conocido que no he visto en años. Cuando me presentan a un compañero en la maestría o simplemente cuando socializo en algún evento social. Nuestra profesión habla por nosotros. Cuando digo que soy profesor, la primera impresión que he dado es que soy maestro de educación física. No sé a qué se deba pero me lo dicen, -de seguro eres de educación física.

Soy profesor de nivel primaria, pero mi formación es la de interventor educativo. Cuando digo que soy interventor todo mundo me ha cuestionado sobre las funciones que desempeña. Considero que la manera de dejar en claro esta pregunta es definir qué es una intervención. Para García, Ahuatzín y Castillo:

La intervención educativa es un campo de conocimiento teórico-práctico que alberga diversas disciplinas que comparten la premisa de que es posible utilizar el conocimiento científico para diagnosticar problemáticas y necesidades de individuos, grupos, organizaciones y colectivos para proponer, planes de mejora que induzcan procesos de cambio en situaciones sociales complejas. (2013, p. 133)

En palabras de Touriñan (2011), “la intervención es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del

educando” (2011, p. 283). La intervención es un proceso que requiere una evaluación para identificar las capacidades y deficiencias en algún campo. La labor de la intervención consiste en planificar un proyecto con la finalidad de producir un cambio en las prácticas educativas.

En definitiva la intervención tiene la finalidad de mejorar o cambiar un ámbito o contexto. Se enfoca en necesidades reales de los alumnos. Y es requisito la participación activa de los actores educativos a quienes va dirigida.

3.3.2 Intervenir en la práctica: El método de trabajo por proyectos

Romper los paradigmas educativos implica en primer punto que el docente reflexione sobre su práctica. En un segundo momento que el alumno asuma responsabilidad en la construcción de su aprendizaje. La crítica al modelo de la escuela tradicional es que no enfrenta a los estudiantes a situaciones problemáticas donde hagan uso de habilidades y competencias para proponer soluciones o mejoras. Por el contrario, establece un sistema de enseñanza donde se transmite conocimiento y cultura como un proceso repetitivo.

En vista de esta situación ¿cómo puede el alumno desarrollar habilidades y aplicar los conocimientos adquiridos? Replantear la forma de trabajo en el plantel educativo es posible. Asumir una nueva concepción de enseñanza es el primer paso para reestructurar la interacción entre los individuos y la planificación de los contenidos. Nuevos métodos de instrucción son indispensables para reorganizar los esquemas de labor en los colegios.

¿Qué método es aplicable a las exigencias de capacidades y destrezas para la enseñanza en las escuelas de educación básica? En la senda para desarrollar las competencias y habilidades surge un método basado en el interés y la creatividad del alumno.

William Heard Kilpatrick (1871-1965) fue un educador estadounidense que concibió un nuevo esquema de trabajo con los estudiantes: la metodología de trabajo por proyectos. Pero ¿por qué trabajar con proyectos? Este método, según

Kilpatrick, plantea que todos los intereses por parte del alumno tienen que ser los cimientos de los proyectos. Con ello los estudiantes adoptan un sentido de responsabilidad. Además se comprometen a desarrollar sus habilidades y conocimientos para la resolución de los propósitos. Una vez planteado el proyecto, el alumno construirá un aprendizaje, ya que habrá partido de un interés personal.

El planteamiento que inspira los proyectos de trabajo está vinculado a la perspectiva del conocimiento globalizado... es una forma de organizar la actividad de enseñanza y aprendizaje, que implica considerar que dichos conocimientos no se ordenan para su comprensión de una forma rígida, ni en función de unas referencias disciplinares preestablecidas o de una homogeneización del alumnado. (Hernández y Ventura, 2008, p. 75)

El método de trabajo por proyectos es una alternativa para la intervención dentro del aula. El proyecto favorece la construcción de estrategias para cumplir los objetivos establecidos. Con los contenidos es posible organizar nuevas tácticas para que los alumnos puedan aprender de manera óptima. Kilpatrick clarifica que la elaboración de proyectos de trabajo tiene la intención de fomentar el desarrollo del niño. Esto, explica, puede darse a través de la incorporación de aprendizajes (asimilación). Propone que los proyectos incorporen la experiencia sociocultural del alumno.

Kilpatrick lo menciona como un *acto propositivo*. Para ello, el docente agregará al proyecto conceptos, hechos, acciones, habilidades, estrategias, actitudes, valores, normas, etc., con las que el alumno se identifique. Las experiencias, saberes y todas las situaciones que implican desafíos contribuyen a construir conocimiento y a reconstruir las prácticas.

Kilpatrick consideraba que por medio de un proyecto o actividad propositiva que entusiasma e involucra a la persona que aprende es posible articular una enseñanza acorde a las leyes del aprendizaje, las cualidades éticas de la conducta, las actitudes individuales del alumno y la situación social en que vive. (Díaz-Barriga, 2006, p. 33)

Hernández y Ventura (2008) especifican que todo proyecto basa sus enseñanzas en la construcción de significados.

Es Brasil, un país pionero en América Latina en el trabajo con esta metodología. La historia moderna de este método, surge a partir de la década de

los años sesenta impulsado por la exploración espacial. El trabajo con proyectos era un campo de conocimiento dominado por los ingenieros. Pero con el tiempo la planeación de proyectos alcanzó otras áreas, entre ellas las ciencias sociales. En educación la aplicación de proyectos fue destinada a producir recursos didácticos, modificar contenidos curriculares, etc. Es a partir de la década de los años setenta que los proyectos son modelos de trabajo en el área educativa en Brasil (Moura y Barbosa, 2011. p.17-18).

El método por proyectos se inicia en Chicago. Es Kilpatrick quien se convierte en el propulsor de este nuevo movimiento influenciado por el pensamiento de Dewey. Es en esta corriente de la escuela nueva que propone una nueva forma de enseñar. La da a conocer en el ensayo titulado *El método de proyectos* en el año de 1918. ¿Pero cómo se define el método de trabajo por proyectos? Chavira (2014. p. 31) cita del texto *Trabalhando com projetos* de Moura y Barbosa, las definiciones de proyectos recopiladas para concretar tal noción:

Es un procedimiento finito, con objetivos claramente definidos en función de un problema, oportunidad o interés de una persona u organización. (Maximiano, 1997; en Barbosa, 2011, p.20)

Es un emprendimiento temporal realizado para crear un producto o servicio único. Temporal significa que todo proyecto tiene un inicio y un fin. Único significa que el “producto” posee características exclusivas. (Pmbok & Duncan, 1996; en Barbosa, 2011, p.20)

Es una secuencia de tareas con un inicio y un fin que son limitadas por un tiempo, recursos y resultados deseados. Un proyecto posee un resultado deseable específico; un plazo para su ejecución; y un presupuesto que limita la cantidad de personas, insumos y dinero que pueden ser usados para completar un proyecto. (Baker & Baker, 1998; en Barbosa, 2011, p.20)

Un proyecto es un emprendimiento con características de: complejidad, unidad, finitud, recursos limitados, involucramiento interfuncional, jerarquización de tareas, orientado por objetivos y con un producto (o servicio) final. (Weiss & Wisoki, 1992; en Barbosa, 2011, p. 20)

El método de trabajo por proyectos puede considerarse como una estrategia de trabajo donde el interés del alumno es el cimiento para desarrollar las actividades con la meta de fundar aprendizajes (al igual que lo dicho por Kilpatrick). Para planificar un proyecto los alumnos definen un tema de interés que

será la base de los contenidos curriculares a abordar. A partir de este punto es posible diseñar las secuencias didácticas, establecer un período temporal para ser desarrolladas y los recursos.

Los proyectos son una estrategia con objeto de abordar contenidos curriculares de varias disciplinas. La planificación engloba actividades con las diversas asignaturas pero con un propósito general compartido. Por otra parte, permite que las relaciones entre el profesor y el educando se desenvuelvan de manera diferente a la planteada por la escuela habitual.

Indagar es una experiencia enriquecedora en la que se ven involucrados los estudiantes. Observar el contexto donde se desenvuelven los lleva a hacer uso de distintos capitales y utensilios. Lo recomendado en el plan de estudios de educación básica 2011, es que el profesor lleve a cabo sus exploraciones fuera del aula para la construcción del conocimiento. Porque es ahí donde las experiencias pueden ser mayormente enriquecedoras. En este punto tiene similitudes con el método de trabajo por proyectos. Amaral (1995) cita un apartado del programa del SMED / Escuela Plural en el estado de Minas Gerais, en Brasil con la proposición pedagógica establecida para el método de trabajo por proyectos donde:

Por lo tanto, el objetivo es que los estudiantes pueden aprender a aprender y vivir, es decir, capaz de ir aprendiendo a organizar sus propios conocimientos, y establecer relaciones, utilizando los nuevos conocimientos para hacer frente a nuevos problemas y actuar en el mundo. De esta manera, su aprendizaje es la adquisición de un valor relacional y de activos. Este proceso requiere de la oferta a los estudiantes de ricas experiencias de aprendizaje en situaciones de participación. (p. 6)

¿Cuál es la organización de un proyecto? La disposición de aprendizajes, en el método de trabajo por proyectos, es la de enfrentar al estudiante a una situación problemática, de interés o de simple mejora. Este esquema favorece los aprendizajes vinculados con el medio del niño. En el trabajo por proyectos de la SEP el objetivo es diseñar secuencias que indagan en las prácticas sociales ya detalladas en planes y programas.

El punto de partida es la indagación de las prácticas sociales y culturales del contexto y su tratamiento, para incorporarlas y convertirlas en secuencias de aprendizaje (que en sí pueden ser: actividades, situaciones didácticas y secuencias didácticas) basadas en la identificación previa de la diversidad. (SEP, 2011b, p. 58)

En conclusión, existe una distinción entre los proyectos de la SEP y el método de trabajo por proyectos planteado por Kilpatrick. En los programas de la SEP, los proyectos ya están dados, en contraparte los proyectos para Kilpatrick se generan.

3.3.3 La organización del proyecto

Los proyectos son concebidos para acercarse al alumno y favorecer la construcción significativa. Las competencias y habilidades que se desarrollarán permiten que el niño comprenda, interprete y reflexione su contexto y realidad.

Según Valente (1999) el proyecto puede trabajarse con los educandos por medio de tres esquemas: “procedimientos y estrategias de resolución de problemas, conceptos disciplinarios y estrategias y conceptos sobre el aprendizaje” (p.4). Por su parte, Amaral “propone tres pasos importantes para perfilar un proyecto educativo: el cuestionamiento, el desarrollo y la síntesis de finalización / diseño” (1995. p. 4). Según el programa de quinto grado de primaria “en el desarrollo de un proyecto se identifican tres grandes momentos: inicio, desarrollo y socialización” (SEP, 2011b, p. 28).

Trazar las actividades del proyecto demanda para el profesional esbozar una situación problemática que abarque varias disciplinas. Con el fin expreso de que el alumno realice una indagación con diversas herramientas y con base en la colaboración de los compañeros de clase y docente.

El aprendizaje se ve como un proceso complejo y amplio donde la teoría y en la práctica no se disocian, donde el conocimiento de la realidad y la intervención se convierten en caras de la misma moneda. El aprendizaje se desencadenó a partir de un problema que se presenta y que lleva a la investigación, la búsqueda de información, la construcción de nuevos conceptos, la selección de los procedimientos apropiados. (Amaral, 1995, p. 3)

La premisa es que el docente asuma reorganizar el currículum en contenidos, materiales, tiempo y estrategias. Pero “cabe destacar que no siempre

los maestros cuya práctica y discurso en que parecía más favorable para el desarrollo de los proyectos tienen el tiempo para que juntos realizásemos un trabajo con la pedagogía del proyecto” (Guizelim, 2003 p. 90). El destino del docente es suministrar los medios necesarios para que el alumno trabaje en las actividades planificadas. El profesor es un guía. Apoya durante el proceso para mejorar el rendimiento de los niños. Vive, comparte y describe las experiencias para construir futuras propuestas de mejora.

El esbozo de los objetivos se toma en referencia al interés que han mostrado los alumnos. La programación del plan de intervención requiere una adaptación del currículum como eje articulador de contenidos. En la aplicación, las acciones encaminadas a la experimentación son primordiales para que el alumno asuma un rol activo. El estudiante deberá poner en marcha su creatividad y experiencia para comprender los hechos de su realidad. Al concluir las actividades estructuradas en el plan de intervención se discuten y analizan los logros alcanzados.

El método de trabajo por proyectos replantea la función de los profesores frente a la escuela tradicional. Se pretende que el docente adquiera la habilidad de escuchar a los alumnos, de analizar las experiencias vividas dentro del aula como precursoras de las mejoras en las estrategias de enseñanza. La indagación autoriza estudiar las prácticas hacia la construcción de significados e Interpretaciones de la realidad. “El pensamiento reflexivo impulsa la investigación” (Dewey, 1993. p. 24). Es decir el docente y el alumno reflexionan sobre su práctica.

El método de trabajo por proyectos incita a considerar ¿cuál es la función del docente y su realidad en la práctica?, ¿cuáles son las estrategias que se implementan en las aulas para desarrollar las habilidades y competencias en los niños? ¿Qué es lo que quiere conocer el estudiante? y ¿cómo lo quiere aprender?

Planificar proyectos en las aulas de clase favorecerá la investigación de temas que motiven al alumno. Brinda oportunidades para que los educandos avancen y se comprometan en las actividades escolares. Lo destacable de esto es

que el alumno fortalece su toma de decisiones para actuar de forma autónoma. Al indagar, el niño se apropia de los significados y desarrolla sus capacidades. Finalmente, el docente está en posibilidades de reflexionar su práctica profesional.

3.4 El trabajo con proyectos y la reforma educativa en México

El marco de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 sugiere replantear los contenidos escolares en un nuevo programa: escuelas de tiempo completo. Este nuevo programa de escuela se encuentra basado en la concepción de ofrecer diversas modalidades de aprendizaje para fortalecer las competencias sociales, afectivas, culturales, etc. Se traza la construcción de nuevas estrategias de interacción para fortalecer los aprendizajes de los alumnos.

Los proyectos que se operan dentro de los planes y programas de estudios de la RIEB son de tres tipos. En secuencia, están los proyectos científicos, los tecnológicos y los ciudadanos.

a) Proyectos científicos.

Se plantea que en estos proyectos los alumnos “tienen la oportunidad de desarrollar actividades relacionadas con el trabajo científico formal al describir, explicar y predecir mediante investigaciones acerca de fenómenos o procesos naturales que ocurren en su entorno. Además, en su desarrollo se promueve la inquietud por conocer, investigar y descubrir la perseverancia, la honestidad intelectual, la minuciosidad, el escepticismo, la apertura a nuevas ideas, la creatividad, la participación, la confianza en sí mismos, el respeto, el aprecio y el compromiso.

En la realización de este tipo de proyectos se debe evitar la promoción de visiones empiristas, inductivas y simplificadas de la investigación, como son las que se reducen a seguir un “método científico” único e inflexible que inicia, invariablemente, con la observación

b) Proyectos tecnológicos.

Estos proyectos estimulan la creatividad en el diseño y la construcción de objetos, e incrementan el dominio práctico relativo a materiales y herramientas. También amplían los conocimientos acerca del comportamiento y la utilidad de diversos materiales, las características y eficiencia de diferentes procesos. En el desarrollo de este tipo de proyectos los alumnos pueden construir un producto para atender alguna necesidad o evaluar un proceso, poniendo en juego habilidades y actitudes que fortalecen la disposición a la acción y el ingenio, que conduce a la solución de problemas con los recursos disponibles y a establecer relaciones costo-beneficio con el ambiente y la sociedad.

c) Proyectos ciudadanos.

Estos proyectos contribuyen a valorar de manera crítica las relaciones entre la ciencia y la sociedad mediante una dinámica de investigación-acción, y conducen a los alumnos a interactuar con otras personas para pensar e intervenir con éxito en situaciones que viven como vecinos, consumidores o usuarios. La participación de los alumnos en estos proyectos les brinda oportunidades para analizar problemas sociales y actuar como ciudadanos críticos y solidarios, que identifican dificultades, proponen soluciones y las llevan a la práctica. Es indispensable procurar una visión esperanzadora en el desarrollo de los proyectos ciudadanos con el fin de evitar el desaliento y el pesimismo. En este sentido, la proyección a futuro y la construcción de escenarios deseables es una parte importante, que entraña un reto a la inventiva, capacidad organizativa y esfuerzo solidario, en la perspectiva de que un ciudadano crítico no se limita a protestar, sino también prevé, anticipa y abre rutas de solución.

Las situaciones y contextos que se abordan en el desarrollo de los proyectos ciudadanos pueden ser locales (el salón de clases, la casa o la localidad), pero se puede abrir su perspectiva hasta su incidencia nacional o incluso mundial. Por ejemplo, al estudiar el abastecimiento y la disposición del agua en la escuela, la casa o la localidad, es posible reflexionar acerca del problema del agua en los estados, en el país y en el mundo. Asimismo, al investigar de dónde provienen los alimentos de mayor consumo se puede conocer la realidad del comercio alimentario nacional o mundial. Esto permite trascender el salón de clases, ayudar a los alumnos a ubicarse mejor en su contexto sociohistórico y los involucra en situaciones reales, lo que favorece la reflexión en torno del impacto social de las ciencias. (SEP, 2009, p.127)

En los programas de estudio de cada asignatura (Ciencias Naturales, Español y Geografía) es posible identificar proyectos ya diseñados. Cada uno de ellos incluye los aprendizajes esperados, los propósitos, las preguntas y los productos que se deben de obtener. Es decir, los proyectos son dados y abordados por asignatura con la posibilidad de correlacionar la temática con otras.

El programa de quinto grado de primaria propone el trabajo por proyectos como herramienta en la estructuración del nuevo currículum. Sumado a este plano la escuela de tiempo completo reclama desarrollar el “análisis e interpretación de la información, y en promover una perspectiva basada en la comprensión y en la construcción de significados” (SEP, 2013, p.1).

Como mencionan Moura y Barbosa (2011), las “actividades basadas en proyectos están cada vez más presentes en todos los sectores de las actividades humanas” (p. 16), y en este mismo sendero especifican que el interés en trabajo por proyectos es porque son actividades instructivas. Desde su perspectiva los

proyectos de trabajo pueden brindar al alumno un extenso “acervo personal e institucional” (p. 17). El trabajo por proyectos incide en el desarrollo de los conocimientos del alumno. Permite impulsar las habilidades y la construcción de experiencias que benefician al estudiante cuando se encuentra ante nuevos desafíos.

El trabajo por proyectos, es una oferta de educación diseñada por la SEP en los programas de estudio de los seis grados de instrucción primaria en México. Su fin es resolver un inconveniente o cuestionar una situación. ¿Cómo se logra este propósito? La SEP, plantea actividades donde el alumno interactúe con el uso de distintos materiales o recursos. Con el sentido de lograr que el estudiante investigue y viva de primera mano la experiencia de indagar y manipular.

Con el trabajo por proyectos se propone que el alumno aprenda al tener la experiencia directa en el aprendizaje que se busca. Los proyectos didácticos son entendidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados. (SEP, 2011b, p. 28)

En el desarrollo de las actividades planteadas por los proyectos, según el programa de quinto grado se proyecta que el educando acceda a un entorno de trabajo colaborativo. Donde el proceso comunicativo contribuya a desarrollar las habilidades y competencias para comunicarse en cualquier entorno sociocultural.

El trabajo por proyectos en la asignatura de español pretende:

Lograr que la lectura y la escritura en la escuela sean analizadas y desarrolladas tal como se presentan en la sociedad. Propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos. Generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales. (SEP, 2011b, p. 29)

Para fortalecer las actividades de aprendizaje del trabajo por proyectos, los programas de primaria proponen que los docentes ejecuten ejercicios permanentes. Son tareas elaboradas con la finalidad de estimular el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños. Orientadas a mejorar la lectura y escritura. La definición de permanentes, aclara que asumen llevarse a cabo durante todo el proceso educativo, es decir durante todo el ciclo escolar.

Ante esta propuesta educativa ¿cuáles son algunas de las desventajas del trabajo por proyectos? Los docentes ante las disposiciones de la RIEB 2011 en México, se encuentran obligados a planificar secuencias didácticas bajo el esquema de trabajo por proyectos. Bajo tales circunstancias lo recomendable por parte de las autoridades educativas es que los docentes conozcamos los fundamentos teóricos de esta metodología y que incorporemos las nuevas tecnologías a la hora de implementarla. Pero es de notar que el tiempo que se requiere para su diseño es mayor y que tiene que existir compromiso por nuestra parte para innovar de manera constante y considerar las diferencias de los alumnos para su inclusión.

En definitiva, estos preceptos implican que los docentes elaboremos nuevos materiales y que evaluemos de manera completa y real a nuestros alumnos, que fomentemos el trabajo colaborativo entre alumnos y docentes. Por tanto es menester que asumamos diversas responsabilidades dentro y fuera del aula. En conclusión, diseñar proyectos es un requisito forzoso y especificado en el plan de estudios de educación primaria. Pero existe la distinción con los proyectos de Kilpatrick que son procedimientos didácticos mediante los cuales se busca desarrollar competencias en los estudiantes a través de un proyecto. Conlleva un diagnóstico para fijar un problema, planear actividades, ejecutarlas y evaluarlas. En cada fase se integran contenidos de varias asignaturas del curso.

3.5 La pedagogía Freinet

En la escuela se promueve la enseñanza, que tiene finalidades concretas con un proceso intencional de objetivos claros. La escuela tradicional, describe Freinet, percibe al estudiante como un ignorante. Como inculto y menesteroso de instrucción. El maestro es el encargado de enseñarle con actividades repetitivas, autónomas y aisladas del contexto sociocultural del menor. El profesor se vuelve un ser tiránico que inhibe la motivación del niño.

El plantear una academia diferente proyecta romper con las estructuras y acciones pedagógicas ya establecidas. Ante este dilema surge una interrogante

¿cómo elaborar una nueva pedagogía?, porque desde algunas perspectivas teóricas se asume a la escuela del presente como homogeneizadora, sectaria, elitista, autoritaria y permisible al fracaso escolar como método de exclusión. ¿Cuál es la opción ante esta perspectiva de escuela?

Surge a principios del siglo XX de la mano de Célestin Freinet (1896-1966) una nueva manera de materializar la pedagogía. Es provechoso, según este autor, enfocarse en responder a los inconvenientes que enfrentan los estudiantes por medio de una educación del trabajo. Desde esta mirada, el educando recibe una oferta educativa que lo encamina a satisfacer sus necesidades. Lo destacado de su planteamiento es el propósito de construir una didáctica enfocada a formar al sujeto como trabajador y hombre. La escuela tiene que unir pensamiento y acción. Para alcanzar esta expectativa según Freinet se contempla:

Respetar a los individuos, su ritmo de aprendizaje y su cultura propios; brindar a cada quien la posibilidad de desarrollar sus potencialidades mediante una pedagogía basada en el logro; enseñar a los adultos y a los niños a volverse responsables, mediante la creación de un medio en el cual efectivamente haya responsabilidades de asumir y ejercer. (Freinet, 1994, p. 13)

A partir de esta premisa la pedagogía freinetiana está enlazada tanto al contexto en que se trabaja como a los intereses del niño. Freinet concibe al estudiante como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje. El infante compone la médula espinal de las prácticas pedagógicas a realizar. La relación entre el impúber y su contexto es vital en esta concepción. Por lo tanto, se busca cimentar una didáctica entre la escuela y el contenido social. Sin embargo, no olvida la necesidad de rediseñar las estructuras de la escuela para que sea junto con los demás entornos socializadores edificadora de la instrucción.

Freinet ostenta que puede transmitirse el conocimiento con acciones y experiencias ideadas para desplegar actividades didácticas. Pero ¿cuál es la tarea del docente? En este mismo derrotero describe que la labor del maestro es transformar la institución en una escuela viva. La escuela que considere la

realidad sociohistórica, económica, política, religiosa, etc., del niño y su familia. Implica que el maestro tampoco puede apartar su vida del ejercicio pedagógico.

La escuela viva de Freinet es aquella que emplea métodos libres y activos en la instrucción de sus estudiantes. El alumnado desempeña un rol activo en las actividades pedagógicas. La interacción con el docente no es jerárquica. El profesor brinda inspiración para que el niño participe y se comprometa en el trabajo. Es enseñanza grupal donde se fomenta el desarrollo físico. El niño aprende trabajos manuales y agrícolas. ¿Cómo tiene que ser la escuela nueva? Un aspecto ideal es la infraestructura de estos planteles al contar con edificaciones amplias y equipadas para los talleres y clases, con zonas verdes para la agricultura. En la escuela viva, establece Freinet, todo aprendizaje puede darse en un proceso lúdico que contemple las ventajas e insuficiencias con que cuenta el alumno. El develar las necesidades que tienen los estudiantes de un aprendizaje lúdico lo lleva a cuestionar cuál es el interés real del educando. Por ello es requisito que el docente individualice el trabajo del niño. Porque los niños nunca tendrán las mismas necesidades y aptitudes. De modo que los alumnos tampoco adquirirán idénticos ritmos de aprendizaje.

Partir de este último punto es el primer paso para plantear las actividades pedagógicas. Freinet establece que es indispensable buscar estrategias donde el infante exprese sus carestías. Porque cuando el alumno es obligado a trabajar con las imposiciones de influencias externas tiende a evadir las labores contempladas.

De manera que Freinet considera que todo trabajo en la academia es vital y este cambio en los esquemas del colegio manifiesta nuevas oportunidades de desarrollo social en los niños. “El objetivo de la escuela cooperativa es permitir a niños y maestros desenvolverse en un clima de confianza, de respeto al ser humano y de trabajo formador en una escuela abierta a la vida” (Freinet, 1994. p. 71). La cooperación entre los actores en la escuela permite dirigir la construcción de los aprendizajes al evitar que los niños limiten sus capacidades.

Freinet (1994) postula algunos preceptos básicos que son condiciones forzosas en la enseñanza de la escuela nueva como el permitir que el alumno escoja la forma en que trabajará en clase. En este sentido postula que los docentes motivemos a los chicos para laborar y que les brindemos libertad a la hora de actuar. Asimismo, manifiesta que lo recomendable es no ser autoritario con el alumno a fin de evitar la apatía y que es necesario organizar de distintas formas a los niños para que la actividad no sea monótona. En conclusión los docentes solo somos guías.

En consecuencia propone un procedimiento de aprendizaje, donde la experimentación sea el inicio de la construcción del conocimiento. En este espacio experimental es donde el docente hace uso de las herramientas para desarrollar un trabajo individual y grupal pensado en el aliciente del alumnado. Para este tema Freinet (1979), “va a investigar la transformación de la educación, no pidiendo a los educadores que cambien su relación con los niños, sino introduciendo unos instrumentos y técnicas que van a contribuir a la transformación de esta relación” (p. 14).

Freinet sugiere que los cambios sociales imponen nuevos retos pedagógicos porque los aprendizajes válidos en una época son inadecuados para otra. Pero algo que hay que resaltar es que las instituciones educativas han limitado al niño del contacto con su contexto. La escuela tiene que ser reestructurada para que se realice un nuevo trabajo con base en las técnicas de Freinet con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los educandos.

3.5.1 Las técnicas Freinet

Las técnicas Freinet buscan rescatar la toma de conciencia e inquirir en un análisis crítico de la sociedad para concebir una transformación en el alumnado. Las técnicas “brindan al grupo un mayor campo de acción, por formar parte de las estructuras evolutivas de comunicación... y permiten a los niños conocer otros

círculos de convivencia” (Freinet, 1994, p. 44). La comunicación implica convivencia, por tanto es un instrumento para acceder a la lectoescritura.

Desde su implementación produjeron cambios porque el profesor tiene la autonomía de acomodar y rehacer la técnica según su experiencia, exigencias individuales y contextuales. Los instrumentos cumplen un fin dictado por la necesidad que enfrenta el alumno. Componen una diversidad de actividades que incitan a la experimentación, la palabra libre, la cooperación y la indagación del contexto sociocultural. Partir del texto libre es la base del aprendizaje según Freinet (1979):

Paulatinamente, Freinet llegará a reexaminar todos los instrumentos de la escuela y todas las técnicas de trabajo relacionadas con la utilización de estos instrumentos, en especial aquellos que solamente existen en la escuela y que hacen obligada la pregunta de por qué han sido introducidos o por qué han sobrevivido. (p. 13)

Como pedagogo Freinet planteó sus técnicas con el expreso fin de salir del aula y observar el medio y los recursos que rodeaban la escuela. De manera que el alumno rescata lo que es significativo para él y lo describe de la siguiente manera:

Ya que es a través de ellos, a través de estos objetos que tienen forma, una existencia real y un papel preciso a cumplir, con unas exigencias fuera de las cuales no hay posibilidad de éxito, como los pasos dados pierden su dependencia con respecto a las ideas, las hipótesis e incluso a los hombres, para extenderse sobre la realidad, para progresar realmente. (1979, p. 19)

Freinet asevera que la experimentación es esencial en sus técnicas. Porque los obstáculos que encuentre el niño en el entorno cultivarán la semilla de la duda. Por medio de la indagación y cooperación el infante obtendrá evidencias que pueda comprender. Podrá corregir sus pasos si en dado caso se equivoca. Dialogará y compartirá experiencias. Interactuará con el docente y compañeros conversando sobre las posibles soluciones encontradas para mejorar las situaciones problemáticas a las que se encaran. La organización del aula habrá cambiado por consiguiente. El profesor no es más aquel sujeto autoritario que

enseña contenidos vacíos, carentes de valor, se transforma en el guía, en el compañero del menor. Contempla la participación de sus estudiantes en la cimentación de la sapiencia. La edificación de los espacios de enseñanza puede llevarse a cabo por medio de las técnicas Freinet ya que se caracterizan por reforzar el trabajo de clase sobre la base de la libre expresión de los niños. Al respecto Freinet (1979) dice que:

La expresión libre, la imprenta, el periódico escolar, la correspondencia, la libre investigación introducen otros esquemas de relación que no pasan todos por el maestro, lo cual no es ni mucho menos despreciable, pues el objetivo de la pedagogía Freinet consiste ante todo en convertir a los niños en seres autónomos. (p. 15)

A continuación se describen algunas de las técnicas del educador Célestine Freinet:

Correspondencia escolar. El ser humano se desenvuelve en un medio social y se comunica. El escribir a otras personas las vivencias del día a día (pueden ser colegas de grupo o de la escuela) permite al alumno entablar una comunicación oral y escrita. Admite interactuar por medio de la descripción de situaciones y al mismo tiempo el colegial genera correcciones en sus escritos. Motiva la investigación en la redacción de las cartas. En la actualidad un medio tecnológico que potencia el uso de dicha habilidad es el e-mail. Cabe recordar que para Freinet el avance en las tecnologías fortalece las técnicas.

La imprenta escolar. Medio de comunicación en la vida de toda sociedad. En la escuela su objetivo se centra en difundir opiniones de los escolares a gran escala por medio de un periódico o revista. La impresión de los textos compromete a los estudiantes a respetar las reglas gramaticales y ortográficas de la lengua. A la organización y cooperación del grupo en la estructuración del documento, su posterior impresión y finalmente su distribución. La impresión digital permite su fotocopiado y fácil entrega entre los compañeros de la institución.

El diario escolar. Fomentar una escritura libre y fluida en los estudiantes es el objetivo de esta técnica. El educando redacta lo sucedido en el día, contando las anécdotas sucedidas en la escuela o en su vida persona. Este diario es colectivo y

se va rotando cada día entre los alumnos del grupo. Por consecuencia, la rotación permite que al día siguiente de haberlo redactado, otro chico lea lo que el compañero de clase escribió. La lectura y escritura constante mejora la redacción.

La asamblea. Es la reunión informativa en la hay normas para su funcionamiento (pedir y dar la palabra, turnos de participación, moderador, secretario, etc.). El expreso propósito de dicha actividad es el debate de un tema elegido previamente entre los alumnos. Conlleva realizar una investigación donde se vierten comentarios a favor y en contra. También pueden plantearse problemas que afectan a los estudiantes para buscar soluciones.

Texto libre. El niño redacta un texto con base en su experiencia, conocimiento o intereses. La intención es que el alumno manifieste sus sentimientos, vivencias, anhelos e incluso frustraciones. Posterior a la lectura se corrige y se reescribe e imprime.

La conferencia. Es la explicación de un tema de interés grupal. El alumno estudia un tema que fue elegido por todos los educandos de la clase. Seleccionan puntos de interés en común para su desarrollo. Dispone material para su exposición y se prepara para responder las preguntas que surjan al final de la plática. Como apoyo el alumno puede proyectar video o audios.

Planes de trabajo. Los colegiales elaboran un plan de trabajo semanal, quincenal o mensual. Se elige una temática que se abordará durante el lapso de duración del diseño. La planificación tiene que incluir los aprendizajes que se abordarán, las actividades a desarrollar, el tiempo disponible y los materiales de los que se dispone. La meta es lograr la toma de decisiones en la organización de las ocupaciones.

La investigación del medio. Partir de la observación es un supuesto de Freinet. A partir de ella son visibles las necesidades del educando pero por otra parte pueden surgir inquietudes. Consideraciones que dan pauta a realizar una investigación que se enfoca a verificar lo recolectado en el medio. El contexto

brinda huellas materiales para ser exploradas. La inspección natural permite que el niño haga uso de diversas habilidades para notificar lo concluido y validado.

Las técnicas de Freinet orientan a los estudiantes y docentes para observar el mundo de manera llana y natural con la firme intención de que se podrá comprender. Posterior a este proceso, el pedagogo francés, considera la posibilidad de erigir acciones (por los propios individuos) que puedan transformar la realidad que viven.

3.5.2 Las técnicas Freinet y la escuela de tiempo completo

En la materialidad que vive la educación básica en México y propiamente en la escuela de tiempo completo, es conveniente la aplicación de las técnicas Freinet en los esquemas de enseñanza que se buscan crear al implementar nuevas configuraciones de escuela. En vista de crear espacios educativos de equidad, la escuela de tiempo completo presenta una generatriz hacia la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Lo que es ya planteado con anterioridad por Célestine Freinet a principios del siglo XX como un objetivo de la escuela nueva.

La vigencia de las técnicas Freinet hacen posible su uso en el sistema de escuela de tiempo completo al posibilitar la formación democrática y la libertad de expresión. Al asumir compromisos tanto por el alumno como el docente dan vía para lograr aprendizajes relevantes y fomentar el trabajo colaborativo. En esta nueva forma de ordenación escolar, la experimentación es una técnica que puede desarrollarse plenamente.

Al disponer de mayor cantidad de horas/clase la indagación del medio se vuelve una actividad posible y necesaria de implementar. La exploración sobre los diversos objetos físicos ensancha las habilidades para observar, manipular, relacionar, aplicar y verificar supuestos. A partir de su interacción con el medio el estudiante construirá sus aprendizajes. La propuesta pedagógica de la escuela de tiempo completo es la de generar ambientes de aprendizaje que motiven el interés

del niño por aprender. Mismo propósito que se comparte con los preceptos de Freinet. En la misma senda la escuela de tiempo completo promueve una mayor interacción entre los actores escolares para mejorar las condiciones de convivencia.

De acuerdo con el plan de escuelas de tiempo completo se dispondrá de materiales educativos adicionales en comparación con otras instituciones del mismo nivel. Recursos materiales y económicos directos para apoyar las acciones en pro de la mejora educativa de los alumnos. Como lo plantea Freinet la escuela donde se implementan las técnicas asume contar con la infraestructura y los recursos didácticos óptimos para la enseñanza. En esta dirección la escuela de tiempo completo según los estatutos de su plan dispondrán de biblioteca escolar y de aula, materiales didácticos, aula de computadora, equipo para talleres, etc.

Las técnicas Freinet brindan una alternativa al transmitir contenidos en la escuela de tiempo completo para atender las demandas sociales relacionadas con la mejora de la calidad educativa. Porque se implantan actividades con el expreso objetivo de impulsar la creatividad, indagación y reflexión del niño. Para lograr la planificación de las actividades establecerá los propósitos y acciones a seguir en las aspiraciones que se desean alcanzar con los alumnos.

3.6 Construcción del caso

La construcción de casos en los proyectos de intervención explica Serrano (2009. p.76) en *Cultivar innovación. Un camino hacia la innovación*; consta de fases en su edificación. A continuación resumo las cinco fases que han permeado el diseño de mi proyecto de intervención.

Primera fase: En esta instancia se concibe la narrativa de las vivencias y experiencias del docente. Las preguntas a realizarse son ¿qué es lo que considera importante el docente en intervenir?, ¿por qué intervenir? Sólo determina algo relevante, trata de que el sujeto comprenda su realidad y busque las alternativas para mejorarla.

Segunda fase: Analiza y discute la narrativa del “hecho social”, como explica Viñao (1995) es donde se establece un procedimiento para explicar la realidad que es material y mental a la vez. En ella se elaboran los argumentos que tienen como fin determinar qué y cómo se innova en la práctica.

Tercera fase: Esta etapa articula el proyecto de intervención con los aportes o sugerencias de otros. Es aquí donde se comienza a integrar el sustento teórico que apoyará la intervención.

Cuarta fase: En este ciclo es necesario seleccionar los preceptos de la intervención, “la investigación tradicional se ha enfocado más a crear las teorías sobre la educación que a mejorar la práctica educativa” (Latorre, 2003, p. 8). La selección de las estrategias de intervención es el ápice de esta fase.

Quinta fase: Se realiza una documentación del proceso de intervención. El trabajo de indagación cualitativa tiende a documentar lo no documentado. Una forma de extender el precepto planteado por Rockwell (2011) sobre el trabajo etnográfico: “lo que el etnógrafo hace es documentar lo no-documentado de la realidad social” (p. 21). En esta etapa se interpretan los hechos que han sido descritos por el investigador.

3.6.1 La descripción de mi trabajo de campo

El proyecto de intervención está organizado a partir de actividades con el objetivo de estudiar la realidad dentro del contexto del aula interpretando las acciones conforme a los valores que le asignan los individuos para la mejora de un plan de lectura. Enfocada a preparar, trabajar en campo, analizar e informar cada uno de sus descubrimientos y reflexiones, la observación dentro de la comunidad escolar desde un principio debe ser participativa en su totalidad.

Considero la investigación participante acorde al proyecto, como docente-investigador colaborare con el maestro de grupo en la construcción y aplicación de estrategias. La colaboración brinda diversas perspectivas de acercamiento y análisis del objeto de estudio. Por ello la investigación participativa explica De Miguel (1989) citado por (Rodríguez, Gil y García, 1999) “se caracteriza por un

conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos sobre determinada realidad social” (p. 55).

La investigación participativa permite estudiar un problema que se origina dentro del contexto del docente (ya sea el aula o su comunidad) donde su fin será el de mejorar un aspecto educativo que incida en la vida de sus colegas, alumnos o de él mismo, la participación involucra a todos los actores con la consigna de fortalecer la acción reflexiva sobre sus habilidades y competencias.

El trabajo en el aula está diseñado en secuencias didácticas construidas con base al propósito general de un proyecto. La temática del proyecto fue elegida por los alumnos; un precepto de la metodología por proyectos es que el estudiante muestre interés por lo que desea aprender.

Para que el proyecto colabore en el ámbito de investigación educativa, se considera necesario el análisis de la experiencia que plantea la práctica reflexiva, por ser esta como dice Latorre (2003) la base de investigación se proponen acciones que intervienen y comprenden, que habilitan prácticas de mejora en las actividades educativas dentro de las instituciones educativas.

El Dr. Serrano me explicó que independiente a esta concepción es necesario determinar las categorías que estructuran mi proyecto de intervención. Al realizar este ejercicio, son muchas las categorías que encontré interesantes. Pero tras este bagaje, puedo determinar las siguientes categorías: la lectura de comprensión, oralidad y expresión escrita, las estrategias para fomentar la lectura comprensiva, práctica reflexiva.

3.7 Recopilar datos

Al inicio del seminario de tesis mi tutor el Dr. Serrano me pidió que ubicara el lugar de mi intervención, me pregunté: ¿cuál será el lugar apropiado para llevar a cabo mi intervención? La respuesta era más que obvia. La escuela primaria Manuel Saavedra bajo la jurisdicción de la zona 021 del municipio de Zinacantepec, estado de México.

En ella había laborado desde hacía cuatro años, el lugar idóneo para realizar mi intervención pedagógica. Mi asesor recomendó que era necesario que observara a otro docente durante la aplicación de las estrategias de mejora del plan de lectura. Para cumplir con la meta, me exhortó a leer lo que plantea Stenhouse. El precepto de Stenhouse (1985) es que para él la teoría y la práctica están unidas. De tal forma que los docentes tenemos que estar inmersos en la investigación educativa para valorar nuestras acciones y emitir críticas. Esto es relevante porque los maestros rendimos cuentas de los aprendizajes de los estudiantes, de tal manera, tomamos decisiones que impactan en nuestra práctica. En conclusión al observar a otro docente puedo determinar cuáles son las decisiones que toma en su práctica y determinar cómo impactan en su labor.

El grupo elegido fue el quinto grado grupo “A”. La docente del quinto grado y compañera durante un par de años en los que estuve laborando en esa escuela es la Profra. Vania Clavo Estrada., quien de manera muy amable aceptó ser partícipe de este proyecto de intervención.

Para la recolección de los datos partí de la observación participante, al ser docente de la escuela durante un largo periodo detecté las deficiencias lectoras de mis alumnos y la defectuosa o nula implementación de nuevas e innovadoras estrategias enfocadas a la lectura. Construir mi trayectoria permitió vislumbrar la relación que tiene esta problemática con mi vida. La entrevista, el diario de campo y la observación participante complementan el empate de información.

3.7.1 Trabajo colegiado

El objetivo de la intervención plantea edificar nuevas estrategias a partir de las aportaciones del docente sobre la información que brinde. El trabajo colegiado entre docente-interventor formula nuevos procedimientos para integrar investigación y enseñanza.

El trabajo colectivo docente visualizado como estrategia de innovación, amplia e integradora es una posibilidad que generalmente transcurre por caminos de dudas en su formación y ejercicio comprometido; en su momento inicial suele

estar asociado a la incertidumbre, indiferencia o resistencia de algunos miembros frente a la posibilidad de cambiar la forma de trabajo en la escuela. (Rodríguez, 2013, p. 13)

Somos sujetos (docente-investigador) generadores de experiencias y conocimientos. Comprometidos a participar en la mejora de nuestra práctica. Las propuestas estructuradas en colegiado fomentarán un ambiente de trabajo donde reine el compromiso, aprendizaje, respeto y el involucramiento de ambas partes. Al final de cada sesión de trabajo la docente y el interventor intercambiamos opiniones y observaciones para mejorar la dinámica de la planificación efectuada.

3.7.2 Entrevistar a mi coetáneo

La entrevista es un diálogo en el que un entrevistador pide a un entrevistado que conteste ciertas preguntas que buscan recabar información sobre un determinado tema, esta interacción verbal se tiene que dar con un mínimo de dos sujetos. “La entrevista es una situación cara a cara que enfrenta, conecta, a los sujetos en una relación intersubjetiva constante, donde se moviliza lo imaginario y lo simbólico del mundo cultural y social que sirve de referencia a los actores sociales” (Serrano, 2007, p. 127).

En el desarrollo de una entrevista Serrano (2007) considera:

- Relación entre entrevistado y entrevistador.
- La formulación de preguntas.
- El registro de las preguntas.
- Desarrollar la entrevista.
- Transcripción de la entrevista.
- Análisis y conclusiones de la entrevista.

Durante la entrevista se requiere rescatar los puntos de interés para el entrevistado, estos guiarán al entrevistador para elaborar nuevas preguntas. Después de la transcripción y el análisis se emite un reporte en el que deben figurar todos aquellos datos que el entrevistador considera que aportan

información clara sobre el tema de investigación, no se tienen que omitir datos y evitar los juicios y valoraciones.

La entrevista que se realizó durante el proyecto de investigación se enfoca a la profesora del grupo de quinto grado.

3.7.3 Observar: soy participante

La observación participante es una técnica que consiste en que el investigador comparta las experiencias y vida cotidiana con los investigados dentro del mismo contexto. La observación participante permite que el investigador recabe información sobre la realidad de los sujetos.

Un aspecto esencial es que el investigador interactúa con las personas indagadas. La socialización con los sujetos implica que el investigador es aceptado como parte del grupo. Las características de la observación participante de acuerdo con Serrano son seleccionar el grupo de informantes, observar e interactuar con los sujetos, hacer uso del diario de campo, revisar documentos para la indagación y aplicación de proyectos.

Elegí dicha técnica porque implemento un proyecto de intervención porque desarrollo junto con la maestra de grupo las actividades que he planificado. Para dar cuenta de lo sucedido a lo largo del proyecto elegí algunas técnicas para recolectar información. A continuación las menciono:

- Diario de campo del interventor.
- Reflexiones de la profesora respecto a la sesión de intervención.
- Diario grupal del alumno.
- Notas distintas.
- Escritos de los alumnos.

La observación participante es la opción más adecuada a mi investigación debido a que se realiza un proceso de observación. Y a que puedo elaborar propuestas y soluciones a lo largo del proyecto.

3.7.4 La evocación de imágenes: la fotografía y el video.

Las tendencias de investigación educativa incorporan en su gama de técnicas de investigación a la fotografía y el video. A lo largo de varias décadas se han videograbado y fotografiado los salones de clase. Las fotografías y las filmaciones contribuyen a la recolección de información de manera fidedigna. Las fotografías permiten observar un escenario en específico. Acerca del uso de la fotografía Álvarez-Gayou señala que:

Nace de la corriente fenomenológica, como una propuesta diferente de la positivista; la visión de los fenómenos sociales se realizaría con la propia perspectiva del actor, es decir, a partir de cómo las personas entienden los hechos cotidianos excepcionales y de la manera en que actúan en consecuencia. (2003. p. 113-114)

Por su parte el video es fundamental para realizar una investigación en comunicación. Es una herramienta de trabajo que permite seguir y dar cuenta del objeto de estudio a lo largo del proceso de indagación. Al respecto García (2008):

Pensar el uso del vídeo como herramienta de investigación y como parte de un currículo que busque acercarse a la realidad a través de sus imágenes y de los recursos técnicos, estéticos y expresivos que ofrecen los medios audiovisuales, en particular el vídeo, requieren considerar a la imagen no solo como instrumento para almacenar, comprobar y verificar datos, sino como objeto y estrategia de investigación que posibilita el análisis y la reconstrucción de la realidad, así como diferentes lecturas de la misma. (p. 3)

Retomo al video y fotografía como herramientas que admiten observar y comprender actividades, comportamientos y sucesos con todos sus factores contextuales. Los procesos que se dan dentro del aula desde la perspectiva de la experiencia pueden ser documentados por medio del video y la fotografía.

En este capítulo evoco cómo se definió el objeto de estudio y las bases metodológicas de la intervención y la recolección de datos. En la siguiente sección específico las características del centro escolar donde realizo la intervención y doy cuenta del plan de intervención. Asimismo, concreto cómo se definieron los contenidos a abordar durante el plan de intervención y el diseño de las secuencias didácticas.

Capítulo 4. Plan de intervención: Estrategias de comprensión lectora en una escuela primaria de tiempo completo

Un libro abierto es un cerebro que habla; cerrado, un amigo que espera; olvidado, un alma que perdona; destruido, un corazón que llora. **Proverbio hindú.**

Introducción

Como el arquitecto que estudia el terreno donde construirá su próximo edificio así es la tarea del docente. Cada nuevo ciclo escolar observamos el nuevo terreno en el cual cimentamos el aprendizaje. ¿Qué piensa el arquitecto cuando idea su proyecto? Los cimientos estarán aquí, las columnas de soporte de este lado, los materiales que necesitaré son...

Como los arquitectos los profesores planificamos nuestros próximos proyectos. Diagnosticamos el área, evaluamos los riesgos y costes, determinamos cuales son los mejores materiales. En este capítulo tal y como lo hace un arquitecto doy cuenta del proyecto de intervención y su elaboración.

4.1 Datos de identificación del centro escolar

Nombre: Escuela Primaria Federalizada "Manuel Saavedra".

Dirección: Filiberto Gómez s/n esq. Narciso Mendoza Col. Emiliano Zapata C.P. 51130 Zinacantepec, Estado de México.

Teléfono: S/n

Correo electrónico: saavedra021@yahoo.com.mx

4.1.1 Descripción

El plan de intervención consiste en una serie de actividades que fomenten la lectura de comprensión en relación con los contenidos de las asignaturas de tiempo completo. Diseñé actividades lectoras que serán documentadas durante las sesiones de trabajo.

4.1.2 Introducción

La política educativa en el nuevo programa de escuelas de tiempo completo de nivel básico se encamina a reforzar los aprendizajes de las asignaturas de español, matemáticas, artes y lengua extranjera en la escuela de tiempo completo.

La escuela de tiempo completo tiene como objetivo en lectura y escritura acercar a los alumnos a diversos tipos de expresiones literarias. Plantea que el profesor diseñe nuevas estrategias de comprensión lectora. Especifica crear en el alumno las habilidades de análisis, manejo de información y expresión escrita.

La comprensión lectora en los alumnos de nivel básico es una tarea ardua. Involucra que el colectivo escolar, docentes y alumnos trabajen en equipo para lograr avances. Comprender es requisito indispensable en la interacción entre el individuo y el escrito. Con ello el alumno podrá recuperar las ideas principales del texto. Con el fin de transmitir lo que se quiere y permitir valorar lo más significativo del documento.

Fomentar la comprensión lectora es uno de los principales retos de la educación. Pero plantear un proceso de adquisición de lectura de comprensión implica constituir un proyecto que dé cuenta de la construcción de estrategias por parte del docente y su avance con los alumnos. Hago uso de herramientas descriptivas que brindan la oportunidad de documentar el desarrollo del proceso.

La voluntad de este proyecto no es emitir una evaluación. Sino brindar una mirada a la reflexión del docente en el desempeño de su labor.

4.1.3 Justificación

Los planes y programas de educación básica proponen a la lectura y la escritura, como propósito a cumplir en el perfil de egreso del alumno. La prioridad en la escuela es impulsar la lectura de comprensión como habilidad. La Reforma educativa 2011 persigue la meta de que todos los niños aprendan, por medio de orientaciones didácticas que encaminen a desenvolver nuevas estrategias para promover la lectura comprensiva.

La escuela de tiempo completo como nueva modalidad de trabajo contempla en su esquema de organización enfocar actividades para impulsar la lectura de comprensión. Se desea que el alumno pueda expresarse con claridad y lógica. Que pueda redactar textos coherentes. De la misma manera es fundamental que lea diferentes escritos y que logre comprenderlos para emitir conclusiones.

La planificación de un proyecto de intervención de lectura de comprensión busca dar cuenta del impulso de las actividades. Describir el proceso de una mejora es la meta a cumplir. Sin olvidar que la reflexión de la práctica es interés fundamental en el desarrollo del presente plan.

4.1.4 Selección del tema para el proyecto

Soy docente adscrito a la escuela primaria de tiempo completo Manuel Saavedra. La escuela a pesar de encontrarse en un núcleo urbano es considerada de carácter rural ante las desigualdades económicas que presenta la población. Dichas brechas se ven reflejadas en el aula.

A lo largo de tres ciclos escolares, en los que he trabajado en esta escuela, como colectivo docente nos enfrentamos ante los rezagos que presentan nuestros alumnos respecto a lectura y escritura.

El primer acercamiento en la selección de mi investigación fue con mi asesor, el doctor Serrano. La elaboración de mi trayectoria me llevó a indagar sobre un proceso que fue importante en mi niñez. La lectura. Al seguir adelante con mi relato fue perceptible que en mi experiencia docente la lectura era un ámbito que podía determinar el futuro de mis alumnos.

Soy interventor educativo de formación y la propuesta de un proyecto nació de mi experiencia académica, laboral y personal. El siguiente paso fue acercarme a la autoridad escolar para determinar en qué grado podía trabajar el proyecto y cuáles serían los requisitos.

El grupo elegido fue el quinto grado grupo “A” de la escuela primaria Manuel Saavedra, CT. 15DPR2555K. La elección se debió a ciertos criterios. El primero de ellos fueron los resultados a nivel escuela y zona de los alumnos en lectura de este grupo

El segundo juicio fue que al ser quinto grado, cabía la posibilidad de la continuidad del proyecto para el siguiente ciclo escolar. Un tercer punto que me motivó a diseñar el proyecto de intervención fue la de poner sobre la mesa una nueva propuesta de trabajo para mis compañeros docentes. El siguiente punto en el camino es establecer los objetivos del proyecto de intervención.

4.1.5 Objetivos

A continuación enumero el objetivo general y específicos del proyecto de intervención.

Objetivo general

Innovar un plan para el fomento de la lectura y la comprensión lectora en el quinto grado de la escuela primaria de tiempo completo Manuel Saavedra del municipio de Zinacantepec, Estado de México., a partir del método de proyectos que permite la integración de diversos contenidos escolares y proponer estrategias de mejora a la práctica del docente.

Objetivos específicos

- Organizar secuencias didácticas innovadoras que se integren al contexto de la clase y del currículo que fomenten la comprensión lectora, oralidad y escritura.
- Ampliar actividades a partir de las técnicas Freinet.
- Hacer uso de los recursos digitales como estrategia en el fomento de la lectura de comprensión.
- Organizar los recursos bibliográficos en la biblioteca del aula.
- Fomentar el trabajo y la colaboración en equipo.
- Dar seguimiento a las actividades desarrolladas en el aula.
- Dar cuenta de las actividades implementadas para optimizar los niveles de comprensión lectora.
- Dar cuenta de la construcción significativa del proceso de lectura de comprensión entre el docente y alumno.
- Promover en el alumno una actitud reflexiva y crítica.

4.1.6 Requerimientos

- Autorización de la dirección escolar para el desarrollo del plan de mejora (Anexo).
- Documento expedido por la UPN Unidad Ajusco donde se especifique que el alumno realiza un proyecto de intervención.
- Acceso a las planificaciones de la docente del quinto grado.
- Ajustar el horario de la clase para que el plan pueda realizarse en dos sesiones a la semana. Los días lunes y viernes, en la hora de clase (de 9:00 a 11:00 pm).
- El interventor desarrollará la planificación de las sesiones de los días lunes y viernes.
- Visado por parte de la dirección escolar para el uso de los materiales didácticos de la escuela.
- Seleccionar lecturas teniendo en cuenta los diferentes niveles de dificultad en el contenido y vocabulario.
- Conocer el nivel de comprensión lectora del alumnado y proporcionarle lecturas claras.
- Las actividades de comprensión lectora deben integrarse al contexto de la clase y responder a las necesidades propias de los alumnos.
- Trabajar la escritura y la expresión oral en todas las áreas y ámbitos.
- Considerar la implicación de los padres de familia, informarles de la existencia del plan y pedir su colaboración.
- Utilizar los recursos de la biblioteca escolar.

4.1.7 Recursos

Recursos humanos:

- Tutor de tesis: Revisará y orientará el diseño del plan de mejora de comprensión lectora.
- Interventor: Diseñará e implementará el plan de mejora de comprensión lectora.
- Profesora de grupo: Pondrá en práctica las secuencias didácticas en conjunto con el interventor.
- Directora escolar: Dará cuenta y avalará que las acciones planificadas se estén desarrollando en la institución escolar.

Recursos materiales:

- Libros de la biblioteca de la escuela primaria.
- Biblioteca del aula.
- Periódicos, revistas, etc.
- Materiales multimedia: computadora del aula, proyector, tabletas, videos.
- Material didáctico diseñado por el interventor.

Recursos organizativos:

- El plan de mejora de lectura de comprensión.
- Documento de organización y uso del tiempo (horario) del quinto grado grupo "A"
- Plan de estudios de la educación primaria 2011.
- Programa de quinto grado 2011.
- Programa de escuelas de tiempo completo.

4.2 Diseño del proyecto: Esquema general del proyecto y configuración de las unidades temáticas

Cuando me enfrenté a la etapa de diseño del proyecto surgieron dudas. Entre ellas, ¿el cómo tenía que organizar las actividades?, ¿qué contenido curricular era el óptimo?, ¿qué productos se obtendrían? El primer paso fue determinar el tema central del plan. Tal y como lo proponen Kilpatrick y Freinet tiene que existir motivación para que los chicos trabajen. Un punto primordial en esta metodología es que los estudiantes elijan lo que desean aprender. La ruta estaba descrita y el primer acercamiento al aula estuvo marcada por temores.

Plantear un nuevo esquema de trabajo no siempre es fácil. Tras el diálogo, la discusión y la elección, los niños determinaron que el tema a trabajar durante todo el proyecto era *El océano*. En esta sesión la técnica Freinet que utilicé fue la Asamblea Escolar.

Ya con el tema elegido, mi siguiente movimiento fue el recibir asesoría de alguien con experiencia sobre la metodología en cuestión. La maestra Lorena Chavira indicó que el siguiente peldaño era identificar las preguntas a responder en el proyecto:

1. ¿Qué preguntamos?
2. ¿Cómo respondemos?
3. ¿Qué materiales empleamos?
4. ¿Cómo evaluamos?
5. ¿Cómo cerramos el proyecto?

En el primer apartado, *¿Qué preguntamos?*, fue requisito hacer preguntas específicas en las que basaría cada unidad temática del proyecto. Cada interrogación fundamenta una unidad temática que a su vez está dividida en temas. Las preguntas son cinco en total con igual número de unidades temáticas:

¿Qué preguntamos?	Unidad temática	Temas
¿Qué sabemos del océano?	El medio marino	Origen del océano El agua del mar Las olas y las mareas Las corrientes marinas
¿Qué animales viven?	Organismos y ecosistemas Marinos	Biodiversidad marina Morfología del fondo marino
¿Cómo obtenemos beneficios del océano?	Recursos marinos	Recursos naturales Pesca y acuicultura Petróleo y océano
¿Cómo estamos cuidando el océano?	La humanidad y el océano	Contaminación marina Las ONG'S que protegen el océanos
¿Qué sucederá en un futuro con el océano?	Cómo salvar el océano	Acciones para preservar los océanos

Fuente: Elaboración propia.

Las unidades temáticas y los temas de trabajo para el proyecto fueron retomados del currículo de quinto grado. Cabe resaltar que en los libros de textos los temas son vistos de manera general. La propuesta del proyecto es profundizar sobre los contenidos del océano que se abordan en las asignaturas de ciencias naturales y geografía.

El segundo campo es el de *¿cómo respondemos?* En este apartado la pregunta se enfoca a los medios en los cuales los alumnos pueden buscar información para el tema que se aborda. El internet, libros, videos, entre otras fuentes de información, son claros ejemplos. Como tercer aspecto *¿qué materiales empleamos?* Referente a este campo se indican los materiales que de manera general pueden apoyar el desarrollo de las sesiones de esa unidad temática. En el cuarto apartado *¿cómo evaluamos?*, refiero algunas opciones de evaluación de la actividad de manera general. Por último, *¿cómo cerramos el proyecto?* En este segmento específico cuál es el producto a elaborar en las sesiones con respecto a la unidad temática.

Los temas que se abordan a lo largo de las sesiones de intervención están relacionados en su totalidad con el océano. El proyecto de intervención se enfoca a fomentar la lectura y escritura pero no deja de lado el contenido curricular. Los temas centrales del trabajo son: origen del océano y su morfología, el agua y sus características, biodiversidad marina, recursos naturales del océano, la contaminación y protección del océano (Apartado 4.4).

4.3 Esquema general del proyecto

Proyecto de intervención				
¿Qué preguntamos?	¿Cómo respondemos?	¿Qué materiales empleamos?	¿Cómo evaluamos?	¿Cómo cerramos el proyecto?
¿Qué sabemos del océano?	Conocimientos previos Internet Libros Video	Recurso audio visual Imágenes Lectura Esquemas Recortes	Participación Investigación Trabajo individual y grupal	Mapa conceptual del océano
¿Qué animales viven?	Conocimientos previos Internet Libros Video	Recurso audio visual Imágenes de animales marinos Datos sobre los animales Lectura	Participación Investigación Trabajo individual y grupal	Periódico mural de los animales marinos
¿Cómo obtenemos beneficios del océano?	Conocimientos previos Libros Internet Video	Recurso audio visual Productos elaborados con recursos del océano Imágenes	Participación Investigación Trabajo individual y grupal	Lista de productos del océano y su utilidad/Tríptico
¿Cómo estamos cuidando el océano?	Conocimientos previos Leyes de protección del mar Internet Libros Video Observación Reflexión	Recurso audio visual Lectura sobre las medidas de cuidado Imágenes Carteles	Participación Investigación Trabajo individual y grupal	Cartel de protección de los animales marinos / Cartel para evitar la contaminación de los mares
¿Qué sucederá en un futuro con el océano?	Conocimientos previos Libros Internet Video Ciclo del agua Observación	Recurso audio visual Lista de animales en peligro de extinción en el océano Revistas	Participación Investigación Trabajo individual y grupal	Revista Escolar con artículos elaborados por los niños.

Fuente: Elaboración propia

4.4 Unidades temáticas

¿Qué preguntamos?	Unidad temática	Temas	Sesiones
¿Qué sabemos del océano?	El medio marino	<p>Origen del océano El agua del mar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temperatura • Salinidad • Composición • Color de agua <p>Las olas y las mareas Las corrientes marinas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Giros oceánicos 	4
¿Qué animales viven?	Organismos y ecosistemas marinos	<p>Biodiversidad marina</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invertebrados marinos • Vertebrados marinos • Vegetales marinos <p>Morfología del fondo marino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plataforma continental • Talud continental • Borde continental • Planicies abismales 	4
¿Cómo obtenemos beneficios del océano?	Recursos marinos	<p>Recursos naturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renovables • No renovables <p>Pesca y acuicultura Petróleo y océano</p>	2
¿Cómo estamos cuidando el océano?	La humanidad y el océano	<p>Contaminación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de contaminación <p>Las ONG'S que protegen el océanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Greenpeace • Sea sheperd • SESAC 	1
¿Qué sucederá en un futuro con el océano?	Cómo salvar el océano	Acciones para preservar los océanos	1

Fuente: Elaboración propia.

4.5 Técnicas Freinet

Para Freinet la educación en la escuela tiene el propósito de guiar a los niños a la hora de observar, comprender y transformar su realidad. De tal forma que Freinet propone sus técnicas como una orientación para gestionar lo que él llama la escuela popular.

Freinet creía que sus técnicas tienen la facultad de evolucionar con la educación. De ahí que su vigencia no caduca y por el contrario cada día están más vigentes. Las técnicas Freinet son las siguientes:

- El texto libre
- La revista escolar
- La imprenta
- Los planes de trabajo
- Las conferencias
- Biblioteca de trabajo
- La asamblea de clase
- La correspondencia escolar
- Dibujo libre
- El taller
- El fichero

Las técnicas Freinet tienen la finalidad de fomentar la cooperación en el aula para llevar a cabo proyectos comunes. La finalidad de las técnicas es formar un alumno activo y consciente que pueda elegir y convivir. Para el proyecto de intervención dejo abierta la elección de las técnicas según las necesidades y propósitos de las sesiones de intervención.

4.6 Cronograma de actividades

El plan de intervención: *Estrategias de comprensión lectora en una escuela primaria de tiempo completo* se implementará en un total de 14 sesiones. Cada sesión constará de 120 minutos. Los días de trabajo son lunes y viernes.

A continuación presento el calendario de sesiones de intervención:

	<i>Sesiones informativas previas al proyecto</i>
	<i>Sesiones de intervención del proyecto</i>

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
MAYO					1	2	3
	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17
	18	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30	31

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
JUNIO	1	2	3	4	5	6	7
	8	9	10	11	12	13	14
	15	16	17	18	19	20	21
	22	23	24	25	26	27	28
	29	30					

4.7 La planificación

La planificación del proyecto de intervención se divide en dos segmentos. La primera parte son las actividades permanentes. El segundo apartado corresponde a las actividades de las sesiones de intervención. Incluyo un cuadro general con asignaturas, bloques, aprendizajes esperados, estándares curriculares, competencias y contenido.

De acuerdo a la RIEB, la planificación es “una serie de acciones que se organizan y se articulan en su conjunto para definir el punto al cual debe llegar el docente con el aprendizaje de sus alumnos en el espacio áulico” (SEP, 2010. p.10).

La planificación es esencial en la actividad docente. A través de ella organizamos la práctica educativa. La planificación es la materialización de la selección de contenidos, aprendizajes, estándares, estrategias, recursos. La planificación es mi guía de trabajo.

Los principios de planificación para la SEP son:

- Factibilidad: debe ser realizable, adaptarse a la realidad y a las condiciones objetivas.
- Objetividad: basarse en datos reales, razonamientos precisos y exactos, nunca en opiniones subjetivas o especulaciones.
- Flexibilidad: de manera que puedan hacerse adaptaciones al enfrentar situaciones imprevistas y que puedan proporcionar otros cursos de acción a seguir.
- Integradora: en dos aspectos, por un lado que exista una integración del trabajo de competencias y contenidos. Y por otro que integre la totalidad del grupo
- Diversificada: en atención y reconocimiento de la diversidad, al implementar variantes o adaptaciones curriculares dependientes del contexto. (SEP, 2010, p.16)

En el libro que corresponde al módulo 2 del diplomado para profesores de primaria segundo y quinto grado, se especifica que la planificación se organiza de acuerdo a tres componentes esenciales: tiempo, momentos y elementos.

La planificación consta de un plazo. Ya sea corto, mediano o largo. Las necesidades del aula y los contenidos curriculares determinarán el tiempo de cada secuencia. Los momentos respectivos de la planificación corresponden al diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación.

Respecto a los elementos que tiene que incluir la planificación se hacen precisiones que hay que tener en cuenta a la hora de planificar. Los saberes previos del alumno, los recursos didácticos que se utilizarán, las estrategias y actividades. Aprendizajes esperados, competencias, estándares curriculares, el tipo de evaluación y tiempo.

De acuerdo a lo estipulado en el módulo de *Planeación y estrategias didácticas para los campos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático*, que cita a Zabala y Arnau (2007):

Las secuencias didácticas deben partir de situaciones significativas y funcionales dentro de la realidad del contexto [...].Es necesario que una secuencia sea clara y con orden de actividades de proceso gradual de complejidad [...] Que permitan el desarrollo independiente de los alumnos, así como el trabajo colaborativo. (SEP, 2010, p. 20)

El proyecto de intervención como lo establece la reforma integral se sustenta en la planificación de actividades permanentes y secuencias didácticas.

4.7.1 Actividades Permanentes

El plan de estudios de quinto grado en la asignatura de español, detalla que a lo largo del ciclo escolar es requisito implementar actividades permanentes, como lo comenté en el apartado que corresponde al estudio del programa de quinto grado. El objetivo en español de las actividades permanentes, es que los niños tengan acercamiento a la lectura, escritura y expresión oral.

Las actividades permanentes recomendadas desde el tercer a sexto grado en primaria en el área de español son:

- Lectura.
- Escribir textos libres con diferentes propósitos.
- Leer y comentar noticias.

- Organizar y sintetizar información.
- Compartir impresiones y puntos de vista.

El programa detalla que cada actividad puede ser adecuada al contexto y a las necesidades específicas de cada aula. Desde esta perspectiva y al retomar las sugerencias establecidas, diseñé algunas actividades que se llevarán a cabo durante el proyecto. Para los fines del proyecto son seis las actividades permanentes:

- Pase de lista
- Cuadro meteorológico
- Periódico vivo
- Diario de grupo
- Rincón vivo
- Cumpleaños

A continuación expongo la planificación de una actividad permanente:

<p>Propósito</p> <p>Desarrollar habilidades y condiciones facilitadoras para trabajar el proyecto.</p>
<p>Objetivo</p> <p>Crear conciencia grupal</p>
<p>Técnica del pase de lista</p> <p>Para esta actividad es requisito elaborar por parte del interventor material didáctico (puede ser un árbol con frutas, acuario con peces, etc.).</p> <p>Aprendizaje esperado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer a los colegas de clase como sujetos. • Identificar la ausencia de compañeros y preguntarse el porqué de su ausencia. <p>Desarrollo de la actividad</p> <p>El interventor elabora el material didáctico, un ejemplo es el árbol del huerto. El árbol tendrá igual número de frutas que de alumnos. Cada fruta tendrá escrito el nombre de un alumno.</p> <p>Al iniciar la clase los alumnos conforme llegan al salón pegarán la fruta que les corresponde en el árbol. Las frutas que queden bajo el árbol indican el alumno que no asistió a clase.</p> <p>Concluida la jornada escolar los alumnos quitan su fruta y la colocan bajo el árbol.</p>
<p>Material</p> <p>Árbol de cartón, frutas de foamy, pegamento, tachuelas.</p>
<p>Evaluación</p> <p>Asistencia diaria.</p>

En la planificación mostrada el propósito más que movilizar los conocimientos previos es el de crear conciencia y empatía de grupo entre los estudiantes. También se detalla el material y la valoración de esta acción.

Cada actividad está construida de acuerdo a los siguientes aspectos: propósito, objetivo, aprendizajes esperados, actividad, material y evaluación. El propósito de las actividades es facilitar la movilización de saberes y la integración de los chicos en el trabajo colaborativo. Las actividades permanentes como su nombre lo indica se efectúan a lo largo de todo el proceso de intervención.

4.7.2 Secuencias Didácticas

El proyecto de intervención lo diseñé en torno al tema del *Océano*. La elección se llevó a cabo en una asamblea con los niños. El objetivo general es fomentar la lectura de comprensión y la escritura.

La secuencia didáctica es la organización de acciones con un objetivo. En las secuencias didácticas es posible observar las distintas fases de trabajo que como docente desarrollo a lo largo de la clase.

Para el diseño de las secuencias en un primer cuadro dividido en cinco columnas integré los datos de la asignatura, bloque, aprendizaje esperado, estándar curricular, competencias y contenido. Un requisito por parte de la autoridad escolar fue completar contenidos de diversas asignaturas en el proyecto pero esto también es cualidad del método de trabajo por proyectos.

El cuadro descrito me permitió revisar el programa de quinto grado y enfocarme en el cuarto y quinto bloque de cada asignatura. Revisar aprendizajes esperados, competencias, contenidos, estándares curriculares de dichos bloques y elegir los que se podían utilizar en el proyecto. En el primer cuadro hago una sinopsis de estos elementos que más adelante utilizo en el diseño de cada secuencia. Este cuadro simplifico el trabajo de planificación porque ya no tenía que ir de manera directa al programa.

El formato de las secuencias didácticas lo estructuré en dos cuadros. El primer cuadro en su parte superior incluye los datos de la profesora de grupo, interventor, la escuela primaria y el grado donde se aplica. Para dar constancia de como diseñé cada secuencia presento el primer cuadro de la secuencia didáctica:

<p>SECUENCIA DIDÁCTICA 1 CICLO ESCOLAR 2014-2015 ESCUELA PRIMARIA “MANUEL SAAVEDRA” 15DPR2555K Nombre de la profesora de grupo: Vania Calvo Estrada Grado: 5° Grupo: “A” Nombre del interventor: Fabián Félix Jiménez Gamboa</p> <p>Proyecto: “El Océano” Unidad Temática: El medio marino Propósito General: Elaborar e implementar secuencias didácticas donde se apliquen las técnicas Freinet para mejorar la comprensión lectora del quinto grado grupo “A” de la escuela primaria Manuel Saavedra.</p>
<p>ESPAÑOL: Características y función de los artículos de divulgación. MATEMÁTICAS: Bloque V CIENCIAS NATURALES: ¿Qué efectos produce la interacción de las cosas? EDUCACIÓN FÍSICA: Me comunico a través del cuerpo. Propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características del océano <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de textos descriptivos para identificar características. • Información gráfica <p>Aprendizajes esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la relación entre los datos y los argumentos de un texto expositivo. • Integra información de diversas fuentes para elaborar textos. • Resuelve problemas que implican conversiones entre unidades de medida de longitud, capacidad, peso y tiempo. • Aplica habilidades, actitudes y valores de la formación científica básica durante la planeación, el desarrollo, la comunicación y la evaluación de un proyecto de su interés en el que integra contenidos del curso. • Participa en actividades que exigen al puesta en marcha del trabajo colaborativo. <p>Estándares curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos. • Resuelve problemas que impliquen dividir o multiplicar números fraccionarios o decimales entre números naturales utilizando algoritmos convencionales. • Identifica las transformaciones temporales y permanentes en procesos del entorno y en fenómenos naturales, así como las causas que los producen. • Emplea el lenguaje para expresar ideas, emociones y argumentos. <p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. • Resolver problemas de manera autónoma • Comprender fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica. <p>Técnica Freinet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto libre

Fuente: Elaboración propia

Por debajo de los datos generales se anexa el nombre del proyecto, la unidad temática y el propósito general. En la parte inferior coloqué las asignaturas que se articulan y el bloque de donde se obtienen los aprendizajes esperados. Incluyo los propósitos de la clase y el contenido que se abordará en la sesión. Incorporo también los aprendizajes esperados, estándares curriculares, competencias y la técnica Freinet. Es de resaltar que los aprendizajes, estándares curriculares, competencias se retoman del concentrado general que hice en una

primera instancia. Y que no son de una sola asignatura, sino de varias, para que exista una articulación de contenidos

El segundo cuadro de la secuencia didáctica incluye un encabezado con el número de sesión y el título de la misma. Lo divido en dos columnas. La primera es la de actividades y la segunda es la de recursos didácticos.

SECUENCIA DIDÁCTICA 1 "El origen del océano"		Recursos materiales
Sesión 1	<p>Presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Al inicio de la sesión se plantean los propósitos de la actividad. Se explica que se conformarán equipos de trabajo y que cada producto realizado tendrá un puntaje que aumentará siempre y cuando sean los que obtengan mayor puntaje. <p>Actividad de inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se traza la pregunta ¿Cómo surgieron los océanos? Realizar la proyección del video "Bitácora submarina: Capítulo 1: Nacimiento y evolución de los océanos". Obtenido de la dirección electrónica: https://www.youtube.com/watch?v=5xEqvom1E1g Al concluir el audio video, pedir que de manera individual respondan la pregunta planteada al inicio de clase en la tarjeta bibliográfica (Actividad 1) <p>Actividad de desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pedir que los alumnos se numeren del 1 al 5, para conformar seis equipos de trabajo. Elegir un nombre y uno de los seis logotipos existente. Colocar los nombres de los alumnos integrantes. Entregar la lectura "Los océanos" para que por equipos la lean (Lectura 1). Después de efectuar la lectura se entrega la Actividad 2. Los chicos de cada equipo deberán colocar en el planisferio los nombres de los océanos y el de los continentes (15 puntos). Se explica que la mayor altura existente es el monte Everest y la profundidad más honda existente es la fosa de las Marianas. Responder la Actividad 3. Al finalizar las dos diligencias se intercambian las hojas de actividades para su revisión y anotación de puntajes. <p>Actividad de cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes recibirán una cartulina azul para elaborar un esbozo de mapa conceptual con algunos conceptos o ideas. Explicará sus aproximaciones. <p>Técnica Freinet</p> <ul style="list-style-type: none"> Texto libre <p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> Participación. Esbozo de mapa conceptual. 	<p>Video mp4 "Bitácora submarina Capítulo 1: Nacimiento y evolución de los océanos".</p> <p>1 caja de cartón para documentar las actividades.</p> <p>30 tarjetas bibliográficas.</p> <p>6 sobres bolsas de plástico.</p> <p>6 planisferios impresos.</p> <p>6 lecturas impresas.</p> <p>6 ejercicios matemáticos impresos.</p> <p>6 cartulinas azules.</p> <p>Hojas blancas y de color</p>

Fuente: Elaboración propia

La primera columna incluye subtítulo. Presentación, actividad de inicio, actividad de desarrollo, actividad de cierre, tarea, técnica Freinet y evaluación. En la presentación específico que al inicio de la clase se les dice a los niños cuáles son los propósitos de la actividad y tema de la sesión.

La actividad inicial suele ser una pregunta que tiene la intención de movilizar los saberes. Puede acompañarse de algún video o texto. La actividad de desarrollo son las que los niños realizan a lo largo del tema. Son actividades para

adquirir conocimientos. La actividad de cierre se enfoca a elaborar el producto final de la sesión. La evaluación indica el producto que será valorado. Se especifica qué técnica Freinet se manejará en la sesión. Al final se coloca la fecha en que se ejecutó la sesión.

La planificación de las actividades permanentes, el concentrado general de las secuencias didácticas se presentan como anexos al final del trabajo.

En este capítulo muestro cómo fue tanto el proceso de selección del tema del plan de intervención, como los datos de la escuela y el grupo donde se realiza la intervención. Otro punto esencial que plasmo es el proceso para seleccionar los contenidos curriculares y las preguntas con las cuáles estructuré cada unidad temática. De manera posterior, detallo los materiales y requerimientos para implementar el proyecto, así como los objetivos que se desean alcanzar con el plan de intervención.

Por último, doy cuenta de cómo estructuré cada sesión de intervención y los datos que incluye. Muestro lo que son las actividades permanentes y las secuencias didácticas. En el siguiente capítulo expongo los aspectos metodológicos para la recopilación, organización y análisis de datos.

Capítulo 5. Aspectos metodológicos: recopilación, organización y análisis de datos

Lo propio del saber no es ni ver
ni demostrar, sino interpretar.

Michel Foucault

Introducción

Me encuentro más allá de la mitad del sendero. ¿Cómo he llegado hasta aquí? Al mirar detrás no puedo creer que en este punto divisé el final de la vereda. Desde aquel primer día que inicié la larga travesía he intentado disfrutar cada instante y aprender de las experiencias vividas dentro y fuera de las aulas de la universidad.

El principio fue escabroso por estar fuera de mi campo de trabajo. Me enfrenté al cambio de rol, convertirme en alumno y dejar de ser el profesor. ¿Cuántas cosas nuevas tenía que aprender? Dentro de la enramada de sabiduría, necesitaba un guía, mi asesor. Su mirar impone, ha marcado el ritmo de trabajo al que debo adaptarme, cerca las pautas de mis escritos con sus constantes revisiones.

Cada trecho supone sortear obstáculos que impiden llegar a la meta. Durante este trajinar, en el derrotero del conocimiento, me enfrento a los malos hábitos de escritura y lectura adquiridos durante mi etapa como estudiante. Rutinas que con la asesoría y constante revisión de mi asesor han tenido una relativa mejoría. La comprensión y el análisis de textos me han contrapuesto a situaciones en alguna ocasión desesperantes. ¿Cómo puedo comprender lo que dice tal autor?, ¿de qué me sirve?, ¿lo voy a ocupar en la elaboración de la tesis?, ¿cómo tengo que categorizar? Son preguntas que han rondado mi cabeza.

El presente apartado tiene el objetivo de mostrar y describir el proceso metodológico para alcanzar los resultados de investigación, el análisis e

interpretación del trabajo empírico de mi intervención para lograr un proceso de mejora y opción para trabajo en la escuela de tiempo completo. En un primer momento muestro cómo fue la compilación de los datos empíricos. Describo cómo a partir de las sesiones de seminario de tesis definí la perspectiva metodológica de las transcripciones. En un segundo plano manifiesto los microensayos que surgen de la transcripción y del análisis del proceso de intervención efectuado con fines de mejora. Este es el primer acercamiento a la interpretación.

5.1 Transitar la senda: recabar los datos de la intervención

Las secuencias didácticas estaban diseñadas. Era momento de ingresar de lleno al aula. Algunos niños aún se encontraban en el comedor y otros corrían entre los sanitarios y el aula. La última en salir del comedero es la maestra Vania. Hay que esperar a que el último de los alumnos termine su comida. Los chicos dentro del aula acomodan sus sillas. Mientras, la profesora da instrucciones para que guarden sus materiales. Se sientan dos alumnos por mesa. Desconozco los nombres de los chicos y su manera de trabajar. La profesora expresa que no tiene descanso después de la comida y que a esta hora los niños se encuentran cansados y son lentos para trabajar.

El primer acercamiento no fue fácil. El temor afloró, quizás lo que hago no esté bien diseñado o no cumpla con las expectativas de mi proyecto o del asesor. Pero no era todo, había que sortear más obstáculos. El primero de ellos fue el cambio de horario por parte de la autoridad escolar. La directora indicó que era mejor para ella que las sesiones de intervención se realizaran con un horario de 2:00 a 4:00 pm. Pero este vaticinio no se cumplió, cada sesión planificada podía cambiar de horario. *Esta semana será de ocho a diez, esta semana no te presentes por examen, tenemos mucho trabajo tienes que esperarte.* Eran algunos de los argumentos brindados por la directora escolar.

Pero estos eran solo algunos de los atolladeros. Durante el periodo de la intervención me vi relegado a esperar la autorización de entrada a la escuela previa permisión de la dirección escolar. Por otra parte, tuve que cargar con mi

laptop y bocinas durante las siguientes sesiones debido a que la encargada del material escolar no recibió visado para prestarme el cañón, laptop y bocinas.

Cada sesión de intervención implicó invertir como mínimo cuatro horas entre el diseño de la secuencia y la elaboración de los materiales. Y a pesar de que cada sesión era planificada para desarrollarse en un tiempo específico, en la mayoría de los casos las sesiones varían en tiempo de desarrollo.

Contrariedades hubo muchas, pero el proyecto siguió adelante y cada sesión la finalicé a pesar de las complicaciones. Tengo que aclarar que las fechas que muestro en el plan de intervención se modificaron a lo largo del proyecto. Las fechas para que se implementara la intervención las definí para los meses de mayo y junio. Por las presiones de entregar datos tuve que adelantar el inicio del proyecto al mes de marzo. Esto no fue un inconveniente, todo lo contrario, porque tuve más tiempo para el diseño de las secuencias didácticas.

En referencia a cómo almacené la información, cada sesión de intervención fue videograbada para su posterior análisis. A petición de mi asesor elaboré un diario de campo de cada clase. Por su parte, la profesora de grupo escribía comentarios sobre lo que era destacable. A continuación se observa la duración de cada filmación y la fecha en que se grabó:

Sesiones	Duración	Fecha
Sesión 1	60'42"	23 de marzo 2015
Sesión 2	51'09"	13 de abril 2015
Sesión 3	68'36"	20 de abril 2015
Sesión 4	66'45"	27 de abril 2015
Sesión 5	70'34"	06 de mayo 2015
Sesión 6	67'33"	11 de mayo 2015
Sesión 7	76'46"	18 de mayo 2015
Sesión 8	90'09"	25 de mayo 2015
Sesión 9	102'43"	01 de junio 2015
Sesión 10	97'07'	08 de junio 2015
Sesión 11	90'23"	15 de junio 2015
Sesión 12	60'56"	22 de junio 2015
Sesión 13	92'46"	29 de junio 2015
Sesión 14	58'59"	06 de julio 2015
Sesión 15	63'23"	10 de julio 2015

Fuente: elaboración propia.

Como experiencia tengo que declarar que regresar al salón de clases me hizo recapacitar sobre mi actuar como docente en los ciclos anteriores. Hoy miro el trecho que he sorteado y no menos escabroso es el último tramo de este derrotero. Después del respiro cargo al hombro mi entusiasmo y emprendo de nuevo esta aventura

5.2 Sistematizar: Aspectos metodológicos

El trabajo de campo ha concluido. Tengo en mis manos la información recopilada durante la intervención. ¿Cómo organizarla? A ciegas recorro un camino con atolladeros, la siguiente dificultad advertida es la imposibilidad para puntualizar qué es sistematizar. Recopilo los registros de clase elaborados por la profesora, los diarios de campo, los videos de las sesiones, la entrevista y algunos materiales logrados por los alumnos.

La falta de lucidez en el camino me dirige a navegar en la búsqueda de enunciaciones del concepto sistematizar. Desde la mirada de Jara:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (2011, p. 4)

Interpretar y comprender cómo se desarrolla toda experiencia, es la consigna planteada para llevar a cabo la organización de los datos según Jara. En esta misma senda se encuentra la definición de Gutiérrez, Beltrán, Benítez, Páez, Aragón, Andrés, Rojas, Barrios y Niño, quienes precisan que:

La sistematización se puede considerar como un modo de investigar que parte de la reconstrucción de una práctica para identificar en ella sus rasgos constitutivos y las condiciones de su existencia. El proceso de sistematización debe poderse documentar y comunicar de manera detallada para reconocer en él las rutas y decisiones metodológicas que lo orientaron y para poder saber de dónde surgen los conocimientos que se derivan del análisis de la experiencia. (2009, p. 15)

La sistematización de los datos de la intervención consiste en tomar la práctica y la interacción entre los alumnos, el interventor y la profesora como el objeto de análisis. El tratamiento de la información se encamina a ser un proceso descriptivo e interpretativo con el expreso fin de organizar los datos obtenidos. La definición es clara, ahora el cielo se despeja dejando atrás los nubarrones.

Frente al escritorio, el tiempo y aroma de la taza de café se diluyen en el aire. ¿Qué decisiones tomar para ordenar los datos? Con la premura detallada por mi asesor de que se tiene que presentar un primer esbozo de análisis de las interacciones en el aula durante el coloquio de la línea de formación, el primer ejercicio a realizar es la transcripción de las sesiones de intervención.

La elección de las sesiones no fue al azar. En una primera instancia deseaba transcribir tres sesiones continuas. ¿Pero serían las tres primeras, o tres intermedias o las finales? Ante la neblina que cubría mi camino decidí acercarme a mi tutor quien me cuestionó sobre cómo se había desarrollado la intervención. La pregunta abría nuevas posibilidades, ¿cómo fue el trabajo en la intervención? La sugerencia, por qué no tomar en un primer acercamiento la primera y última sesión y una sesión intermedia. Qué buena idea, pensé, puedo retomar una sesión de inicio, una intermedia y la final. Esta organización me permitía comprender cómo se desplegó la experiencia porque puedo dar cuenta de cuáles fueron los cambios que se produjeron a lo largo de la travesía.

Posterior a la elección de las sesiones de intervención lo siguiente era la transcripción. La tarea parecía sencilla. Pero rescatar lo dicho durante la interacción en el aula era el inicio de la cuesta. ¿De qué forma hacer la transcripción?, ¿cuál es el formato que tengo que hacer para transcribir? La elección fue retomar los cuadros de transcripción de entrevista que ya realizaban mis compañeros de seminario de tesis.

Mi asesor había explicado cómo podíamos realizar la transcripción y para ello nos brindó las herramientas metodológicas necesarias. Manifestó que podíamos usar un formato que consistía en un primer cuadro con los datos informativos de la

intervención y en una tabla de dos columnas. Este formato derivó en tres niveles metodológicos para efectuar la transcripción y análisis de las sesiones de intervención. Las recomendaciones fueron vastas, por tanto tuve que hacer una intensa revisión de los apuntes realizados en el seminario de tesis.

El primer momento: La transcripción de las sesiones de intervención

El formato de reproducción de las sesiones de intervención que utilicé para la transcripción fue similar al que trabajaban los compañeros que hicieron entrevistas. El diseño del primer segmento consta de cuatro apartados con los datos básicos de la sesión:

- a) Nombre de la escuela, del interventor, grado y grupo, número de sesión.
- b) Nombre de la profesora, formación profesional, grado académico máximo, edad y tiempo de servicio en la docencia.
- c) En el tercer apartado se detalla la fecha de la intervención, hora, condición (video o audio) y duración.
- d) Por último, hay una breve descripción del contexto. Se brinda información sobre la condición temporal, material, de organización y ambiental de la intervención. Los datos descritos tienen influencia en la disposición del interventor, alumnos, profesora y contenido de la clase.

El segundo segmento del formato de transcripciones corresponde a una tabla de doble columna. La primera hilera tiene por encabezado “Sesión de intervención”, seguida del número progresivo según corresponda a la clase. En la transcripción hay que respetar cada palabra, sonido. Incluir la descripción de los gestos, movimientos, risas, silencios, es otra intención a cumplir. La segunda fila reconocida como “Observaciones”, es el espacio donde se cimentarán las categorías por medio del análisis e interpretación de los diálogos.

El proceso de transcripción implicó varias horas frente al computador. La primera de las sesiones fue trascrita directamente, es decir escuchaba el audio del video y escribía a la vez en el procesador de texto los diálogos. Este ejercicio resulto tedioso y agotador. Estaba realizando la transcripción como si fuera una entrevista, solo escuché el audio. Tener que rebobinar la grabación fue una

constante porque al ser una clase eran varias las palabras que se oyen a la vez. Algunas veces los ruidos de bancas o la plática de algún grupo de chicos apagaron otras voces.

La medida que tomé con respecto a la forma de duplicar los comentarios por escrito fue observar el video y escribir los diálogos en una libreta. Observar y caligrafiar a la vez me permitió describir acciones en el aula, después realizaba la transcripción en el ordenador de texto y su revisión ortográfica.

Dificultades que noté en una primera instancia estaban relacionadas con el tiempo de escritura. Por cada sesión dedicaba más de cincuenta horas en el primer borrador a mano, el segundo borrador en digital y la posterior revisión de signos ortográficos. Al concluir la transcripción el documento era revisado por el asesor de tesis.

Las recomendaciones hechas por mi tutor fueron claras. La redacción de los diálogos presentaba fallas ortográficas como la falta de acentos, signos de exclamación, interrogación. En la primera transcripción las descripciones de las situaciones en el aula eran escasas y no permitían observar el panorama de las interacciones en el aula.

En los subsecuentes envíos de transcripciones las cosas no cambiaron porque las contrariedades en el aspecto de escritura eran continuas. En un momento dado perdí la contabilidad de las revisiones concebidas por mi asesor a cada transcripción. La brecha comenzaba a abrirse o al menos eso creía. Consideré que el trabajo duro estaba hecho pero sólo había levantado los cimientos. Aún me faltaba erigir los muros de mi análisis de datos.

El Segundo momento: categorización.

El siguiente paso es la interpretación. Procedí a la categorización de los datos, mediante la detección de acciones y diálogos encontrados en las transcripciones. De acuerdo con las charlas con mi asesor, llegué a la conclusión de que categorizar los datos consiste en congrega acciones y discursos. El análisis de

datos estableció las inaugurales categorías y las subcategorías que corresponden. Este primer acercamiento a la distinción del conocimiento fue un ejercicio soporífero. La primera revisión implicó unas veinte horas entre las consecutivas relecturas y nuevas categorizaciones. La marcha no había concluido. Como el deportista que se entrena para correr el maratón, la categorización involucra practicar de forma constante. Observar el video, escuchar, detener, escribir, rebobinar, escribir, requirió fardos de paciencia. Las dificultades asomaron, la principal, considero, fue el discernir entre las tantas referencias que resonaban en el diálogo para construir las categorías.

Los inconvenientes no cesaron y como era de esperar me enfrenté a describir talantes que no había apreciado en un principio. La pintura de los movimientos de los sujetos en el aula, la emotividad, los gestos, titubeos, las miradas, todo aquello que no se escuchaba pero que era observable. De acuerdo con Bruner (1999, p. 31) “las emociones y sentimientos están representados en los procesos de creación de significado y en nuestras construcciones de la realidad”, por tanto no podía pasar por alto los retratos de estos sucesos en el aula.

Reviví las experiencias de la intervención al mirar y escuchar las videograbaciones. Como era de esperar afloraron los cuestionamientos sobre mi práctica, ¿por qué hice eso?, ¿no atendí lo dicho por el alumno?, ¿por qué no permití mayor libertad de acción a los alumnos?, ¿la actividad fue correcta? Cogité sobre las interpelaciones que surgían de manera espontánea. El apartado correspondiente a la definición de categorías requiere una sección en concreto que más adelante abordaré.

El tercer momento: Cuadro de categorías

Como último punto, mi asesor detalló que era requisito elaborar un cuadro por cada observación y que alberga las categorías y subcategorías encontradas durante el análisis de la transcripción. El primero de estos cuadros se elaboró de manera individual, es decir por cada sesión de intervención. Consiste en una tabla con dos columnas, la siniestra es asignada como *Categorías*, y la diestra es

referida como *Páginas*. En la primera fila se escriben los nombres de las categorías y debajo las de la subcategorías, si es que las hay. Frente a cada una de ellas se asigna el número de página.

El cuadro general de categorías de todas las sesiones de intervención lo confeccioné a partir de cinco columnas. La inicial de ellas indica las categorías y las subcategorías encontradas, y se nombra como *Categorías*. Las columnas restantes son las intervenciones ordenadas progresivamente y se identifican como *Sesión de intervención*, cada una de ellas con un número progresivo. Frente a cada categoría y subcategoría se encuentra el número de la página. Después de la elaboración de los cuadros de categorías se obtuvieron resúmenes de los textos transcritos.

En lo sucesivo, la información que vierta en el próximo capítulo aparecerá con la letras SI (Sesión de Intervención) y enseguida un dígito para referirme al número de sesión que corresponda. Se colocará de igual manera la letra *p* para indicar la palabra página, correspondida por otra cifra que indica el numeral de la hoja. Así, por ejemplo, al anotar *SI15, p.28*, significa que la información a la que hago referencia está en la sesión de intervención quince en la página veintiocho. Durante la intervención escribí un diario de campo y del cual rescato algunos extractos que se designarán como *DC1, p. 3*, detalla que se retoma del diario de campo uno y la página tres.

5.2.1 El arte de categorizar

El caminar es silencioso. Marcha entre los corredores y lleva a cuestas libros con infinidad de temas. ¿Cómo clasifica?, ¿cómo sabe qué lugar ocupan en la estantería abarrotada de obras? Su arte es el ordenar y clasificar cada libro dentro de este sagrado recinto. Sentado en una esquina pasa casi imperceptible a la mirada de otros, pero él lo observa todo.

Detalla el tejuelo del libro con los datos de su clasificación y prepara la ficha bibliográfica para determinar su ubicación en este mar de escritos. El bibliotecario

categoriza cada texto en los anaqueles de la biblioteca. Es así mi trajinar por esta vereda.

El primer acercamiento al concepto categorizar fue en el seminario de tesis. Lo entendí como una manera de separar, dividir, y a la vez unir y establecer relaciones en la totalidad de la interacción escolar. ¿Pero qué iba a categorizar? El primer contacto generó dudas, diría que más de las que pude asimilar en aquel instante. La bruma cubría el sendero. Era indispensable borrar las dudas y comprender el significado de la palabra categorizar.

Tras la lectura pormenorizada de los diálogos y sucesos en el aula comprendí que divisaba la descripción desde distintas percepciones de la realidad. En este derrotero el doctor Serrano ciñe que en la construcción de la categorización se tienen que responder dos preguntas: ¿Qué es lo que hacen los sujetos en la interacción?, la respuesta da lugar a la categoría; ¿cómo hacen la interacción, posiciones que ocupan en ella?, da lugar al contenido de la categoría. Las réplicas me permitirían acceder a una concisión de tópicos. Otro factor que esclareció la elaboración de mis categorías es lo dicho por Cisterna:

Como es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos. Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación. (2005, p. 64).

La diferencia entre el proceso que realizaban mis compañeras de seminario de tesis en la entrevista era obvia. La construcción de categorías era en función de una-respuesta y en la categorización de la intervención era yo quien buscaba los segmentos, esto complicó la tarea. La intervención era a mi parecer un juicio de mayor complejidad. No podía detectar series de preguntas y respuestas que pudieran definir categorías. El seminario de tesis se había enfocado en mayor parte a las entrevistas. Los múltiples ejercicios de categorizar no se

materializaban. La idea rondaba mi cabeza. No hallaba manera de categorizar los diálogos. Acércame a mi asesor y externar toda la miseria de mi ser respecto al tema, me liberó. En un acercamiento a los textos de Dewey leí algo que aclaró mis ideas

Cuando se presenta una situación que entraña una dificultad o una confusión, la persona que se encuentra en ella puede adoptar una de las actitudes siguientes: o bien eludirla, abandonar la actividad que la produjera y dedicarse a otra cosa; o bien entregarse al vuelo de la fantasía e imaginarse poderoso, rico o dueño –de alguna otra manera- de los medios para dominar la dificultad; o bien, finalmente, enfrentarse realmente a la situación. En este último caso, comienza a reflexionar. (1993, p. 99)

Procurar que la categoría estuviera vinculada a una palabra, acción o idea, fue la sugerencia del asesor. El primer intento arrojó una infinidad de categorías. Cada acción y diálogo proyectaba una nueva categoría. Después de una primera categorización fue necesaria la lectura pormenorizada de los diálogos y descripciones. Por otro lado, dar una ojeada a mi propia práctica llevó en un primer instante a adjetivar mis acciones y dichos. Sancionaba mi práctica de manera positiva. El navío perdía el rumbo. La encomienda de mi asesor era estampillar las cualidades de los diálogos y acciones, no juzgarlas, ni adjetivarlas. “La calidad de la observación depende de la posición del observador”, expresa Todorov (1991, p. 403). Tenía que ser un extraño en mis propias tierras.

Definir cada categoría involucró la lectura general de la transcripción, elegir, seccionar, codificar y organizar los datos. Algunas se desechan, otras se unifican o renombran. Las recomendaciones hechas por mi asesor fueron un constante trajinar de ida y vuelta. El finiquito fue dar nombre a los diálogos y acciones, a partir de una palabra, idea o noción. “Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados con el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados 'categorías'” (Strauss y Corbit, 2002, p. 111-112).

Instaurar una categoría llevó al siguiente peldaño, indagar las subcategorías. Estas últimas puedo considerarlas como atributos, cualidades o tipologías que

están inmersas en una categoría. Son datos particulares de la información que se desea investigar. Aclaran qué se va investigar. Tras la categorización y subcategorización de las transcripciones el siguiente franqueo es la interpretación de la información.

5.3 Interpretar

Las batallas que hemos luchado en grupo y en solitario han dejado su marca. Miro a mis compañeros, estamos agotados. Las horas de arduo trabajo han consumido nuestra energía. El aire que se respira es denso, hace calor. Una mirada, una sonrisa, un guiño, el bostezo, un gesto dice todo, queremos descansar.

¿Cómo interpretar estas interacciones en el aula? Para Blumer (1982, p. 4) “los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación.

La interpretación de datos es el desafío al que me enfrento en el estrecho pasaje de la vereda en que me encuentro. ¿Cuáles son los preceptos que pueden ayudarme en la interpretación de los datos? Mi asesor, plantea situarme más allá de la realidad que observo y todo queda más claro.

La lectura de los textos de Blumer y Mead que exponen los supuestos teóricos del interaccionismo simbólico han trazado la ruta a seguir en el último tramo de mi camino. Una nueva etapa está por comenzar, tomo un respiro para reiniciar la caminata. La elaboración de los microensayos y su interpretación con los supuestos del interaccionismo simbólico inician hoy. (Diario Seminario de Tesis III, 2015)

5.3.1 Inter-actuar por la senda de la investigación: interaccionismo simbólico

Mis pensamientos se esparcen como las cipselas del diente de león. Libres sin control, vuelan en cualquier dirección. No tengo intrusión en ellos, algunos van otros vienen. ¿Tienen alguna duda sobre la interpretación de los datos? La pregunta planteada por mi asesor me devuelve a la realidad. El cansancio, los

problemas y la indiferencia hacen mella en mi persona. Descifrar los datos de la intervención es el siguiente peldaño.

Las transcripciones han consumido horas de trabajo. Las revisiones son exhaustivas y mi asesor expresa que para realizar el análisis tengo que mirarme como una persona externa a la situación. Es difícil percibirse a uno mismo como un extraño, dejar de lado lo vivido y mirarlo de una manera más objetiva. Es un secreto a voces pero esto requiere práctica y no dispongo de mucho tiempo. Comprender, interpretar son verbos que se han vuelto repetitivos en mi vida diaria. ¿Cómo percibir lo que dicen, lo que sienten y piensan?, ¿es posible dejar de lado los prejuicios? Revisar el texto de *cartas persas* de Todorov, abrió el panorama.

El interaccionismo simbólico es una corriente sociológica y un marco metodológico en ciencias sociales. Sus preceptos afirman que la interacción humana se centra en símbolos con significados construidos en comunidad y son influenciados por la experiencia de los sujetos. Se basa principalmente en los aportes de Mead, Dewey, Goffman y Blumer. Serrano (2014) comenta que “para esta tradición la sociedad humana es producto de interacciones simbólicas”. El ser humano vive en grupos que colectivizan acciones, lenguaje, signos y símbolos. Desde esta perspectiva la comprensión de la sociedad es posible a partir de un estudio de caso. En este derrotero Joas glosa que:

Su principal objeto de estudio son los procesos de interacción-acción social que se caracteriza por una orientación inmediatamente recíproca-, y las investigaciones de estos procesos se basan en un particular concepto de interacción que subraya el carácter simbólico de la acción social. (1991, p. 114).

Un aspecto que resalta de la interacción es el proceso de socialización. ¿Cuál es la importancia de socializar? Desde el momento en que se nace, todo individuo pertenece a un conjunto social. En un primer momento es la familia, después es el grupo de la escuela, las amistades y otros más. Estos agentes sociales donde el sujeto se desenvuelve e interactúa fomentan la socialización. El individuo convive con los agentes sociales aprende elementos socioculturales que son inherentes a la sociedad donde vive. La persona asimila las concepciones de

lo bueno y lo malo según la normativa social a la que pertenece. De acuerdo con Burguermann (1986):

La socialización es concebida como un proceso en el que la potencia básica de acción del individuo se puede desarrollar hasta llegar a la competencia de acción; y ello en cuanto que los individuos aprenden en relación con el medio social a anticipar roles sobre la base de la identificación, y también a configurarlos por sí mismos a través de autorreflexión y de la distancia frente al rol. La socialización ha de ser entendida como procesos de por vida que consuma en interacciones sociales. (1986, p. 24)

Las experiencias y las características culturales influyen en la personalidad. El sujeto se desenvuelve en ciertos medios sociales y se ajusta a los roles que se le exigen y lo identifican, es decir, el individuo desempeña distintos roles. Puede ser hijo, esposo o estudiante según el contexto en el que se encuentre. De acuerdo con Burguerman (1986, p. 25) “los roles guardan relación con la identidad de la persona”.

La capacidad de elegir el rol que desempeñamos es muestra de nuestra capacidad de pensar. Para Mead, el acto de reflexionar es el modo en que vemos al mundo. Como seres humanos somos capaces de considerarnos a nosotros mismos como objetos. Ese instante nos conforma como seres sociales.

Mead plantea que con la comunicación es posible asumir la postura del otro. Es a partir de esta idea que Mead identifica el *self* (sí mismo). Organizar las experiencias es una cualidad de las personas. Al ser consciente de sí mismo y comunicarse se desarrolla el *self*. El sujeto tiene la capacidad de interactuar con él mismo y con otros, puede mirarse como un objeto para determinar cuáles son las expectativas, intereses, sentimientos, ideas, propuestas que tiene y de las que pueda hacer uso en la interacción.

Mediante dos procesos, según Mead, es posible que el sujeto desarrolle el *self*: el deporte y el juego. Es por medio del juego que se adoptan actitudes del otro, porque adopta roles al jugar a ser el otro. Aunque es limitado. Por otra parte, en el deporte se espera algo del sujeto por parte de los demás. Se desarrolla la personalidad y se integra el esquema de organización. Es aquí donde se integra el

otro generalizado. “Es la organización de las actitudes de todos los otros, las normas o modelos de organización más generales y abstractos. Así la persona se convierte en reflejo de la sociedad global” (Carabaña y Lamo, 1978. p. 165).

Mead define las fases del self como el “yo” y el “mí”. El “yo”, es lo que se considera la parte creativa e imprevista. Es la parte que hace posible el cambio social, es impredecible la forma en que reaccionará. En suma, el “mí” es la fase en la cual se adopta el “otro generalizado”. Es decir las costumbres, normas, reglas, ideas. La persona se encuentra ahora dentro del marco de acción de la sociedad. “El “I” (yo) es la reacción del organismo a las actitudes de los otros, y el “me” es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo” (Carabaña y Lamo, 1978. p. 165).

En la actualidad los preceptos del interaccionismo simbólico se ven influenciados por el pensamiento de Blumer. Según su tendencia, la teoría de esta corriente puede ser resumida en tres premisas.

La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él. [...] La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. [...] La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. (1982, p. 2)

Es menester revisar cada premisa para entender la concepción que encierran. La primera de ellas explica que las personas nos enfocamos en ciertos objetos (animales, cosas materiales, ideales, valores) e interactuamos con otros semejantes a partir de los significados que tienen para nosotros. La segunda premisa explica que todo significado tiene su seno en la interacción entre personas. Más a detalle, los significados son el resultado de las distintas formas en que nosotros y los otros actuamos hacia los sujetos y objetos. La última proposición comenta que usamos el significado y hacemos interpretaciones. En consecuencia las personas elegimos, organizamos, imitamos y conformamos significados en los procesos interpretativos. La interpretación se piensa como un

tratamiento en el que utilizamos los significados para orientarnos y conformar un acto.

La interacción social conforma el significado de una conducta. Ejemplificaré el enunciado para comprenderlo mejor. Todos los días ya sea en casa, la calle, el trabajo o la escuela hacemos muestras de cortesía. Las personas saludamos a nuestros conocidos, compañeros de clase o trabajo pero no a un desconocido, ¿cómo es posible? Los humanos construimos sistemas de significados intersubjetivos respecto al sujeto y a la forma de saludar. Por consiguiente, saludo a las personas que conozco de las cuales tengo referencias y que tienen significado para mí.

¿Es acaso la misma manera en que saludo a mi familia, amigos, asesor de tesis o al jefe en el trabajo? Como individuo soy consciente de mi propia existencia al igual que la de mis congéneres porque interactúo con ellos. Es así que accedo a conocer sus conductas y las adapto a mis propios requerimientos. Establecemos un conjunto de símbolos cuyo significado está implícito en los sujetos con los que interactuamos.

El modo en que saludo a mi jefe y a mi asesor de tesis denota respeto y el rol que desempeñan en la interacción. Hago uso de un lenguaje por así decirlo propio para dirigirme a su persona. En cambio con un amigo el saludo se puede decir resulta menos formal, incluso puedo pasar del apretón de manos a un abrazo. El significado que tiene el saludo es la reacción de los actores ante la acción.

Otro aspecto fundamental del interaccionismo es que las personas somos capaces de alterar y transformar los significados y símbolos dependiendo de la interpretación de la acción. Retomo el anterior ejemplo para contextualizar lo comentado en la última oración. El saludo que dirijo a mi asesor o a mi jefe en el trabajo puede cambiar durante la acción, ¿por qué? Como sujeto pensante puedo llevar a cabo un proceso reflexivo y deliberar los posibles causas que toman mis acciones. La relación personal que entablo con mi asesor puede mutar en la

interacción. Porque puedo interpretar que ahora es mi amigo. Es aquí donde el Interaccionismo Simbólico centra el énfasis de su estudio en la atención del significado e interpretación de la socialización humana. Porque los seres humanos edificamos significados compartidos por medio de la interacción y los apropiamos a nuestra realidad social.

Las instituciones también tienen la capacidad para transmitir e imponer elementos culturales. Entre ellas destaca la escuela. Desempeña un papel primordial ya que es después de la familia el siguiente eslabón donde el sujeto se integra a nivel social. La escuela se enfoca a transmitir conocimiento y valores generalizados de la sociedad. Por medio de la socialización en la escuela los niños interiorizan la cultura. Acudir a la escuela, implica ajustarse a las costumbres escolares. Este proceso supone al alumno adjudicar comportamientos, reglas, roles, tareas.

La decisión de adentrarme en esta corriente sociológica es porque testimonia que la interacción se da en torno a símbolos que tienen un significado construido en sociedad. Por añadidura, todo significado es influenciado por la experiencia particular de cada individuo. En la interacción también concebimos símbolos. El símbolo permite ir más allá de lo sensorial. Con él se extiende la percepción del entorno. En este aspecto Ritzer expresa que “las personas aprenden símbolos y significados en el curso de la interacción social. Mientras las personas responden a los signos irreflexivamente, responden a los símbolos de una manera enteramente reflexiva” (Ritzer, 2002, p 273)

Una parte básica de la investigación en la enseñanza es la de indagar las relaciones entre el profesor y los alumnos por medio del lenguaje. El interaccionismo postula el carácter discursivo del conocimiento como elemento de análisis: el lenguaje es la acción. Es una forma de ver y pensar el mundo. En la escuela los conocimientos que los chicos aprenden dependen de las situaciones comunicativas que se desarrollan. El lenguaje es una práctica social porque sirve para compartir y modelar las experiencias. El lenguaje permite negociación de significados en el aula.

El lenguaje es una expresión del pensamiento. Desde el interaccionismo la edificación de significados tiene como seno la interacción en la cultura. En el salón de clases, los chicos hacen uso del lenguaje para interactuar, aprender, constituir y asimilar una cultura. El aprendizaje en el aula se puede visualizar como un proceso personal en el cual el niño que participa se adapta a la cultura. Ritzer comenta que:

Los interaccionistas simbólicos conciben el lenguaje como un vasto sistema de símbolos. Las palabras son símbolos porque se utilizan para significar cosas. Las palabras hacen posible todos los demás símbolos. Los actos, los objetos y las palabras existen y tienen significado sólo porque han sido o pueden ser descritas mediante el uso de palabras. (2002, p.274)

De acuerdo a la matriz de análisis del interaccionismo se pueden sintetizar las cualidades a indagar. Es claro que los individuos constituyen una cultura. En este caso el profesor y los alumnos. Ritzer (2002) manifiesta que las acciones sociales tienen presentes a los otros sujetos. Porque se tantea la influencia que se puede ejercer entre ellos. En el aula hay pactos y convenios que se ajustan de acuerdo con el contenido de cada disciplina y son resultado de la interacción. Es mediante la comunicación (lenguaje) que se comparten y negocian significados. La interpretación de esos símbolos rige las respuestas de los otros, es decir hay un influencia recíproca. Pero esto no implica aceptar los símbolos y significados en su totalidad. Tenemos la oportunidad de elegirlos y modificarlos (p. 275).

El aprendizaje en la escuela se estructura por los intentos del individuo de resolver, experimentar y aprender lo que se le muestra. El interaccionismo otorga sentido al proceso de comprensión porque la interacción admite que las ideas subjetivas se compartan y se asimilen en la cultura. El análisis de los diálogos y las actividades se puede centrar en el propósito que tienen los actores en el aula.

La enseñanza por parte del profesor puede ser catalogada como la tentativa de organizar un proceso de interacción. Los docentes realizamos secuencias de actividades y por medio de estas diligencias establecemos y conservamos una cultura. Diseñamos materiales didácticos y hacemos uso de recursos tecnológicos y estos dependen de las normas establecidas socialmente. Por tanto, el

aprendizaje en clase es una constitución interactiva de las prácticas sociales. En el aula el maestro y los alumnos negocian los significados.

Indagar, supone navegar en un mar de aguas oscuras. Donde el faro del interaccionismo simbólico me guía hacia el trayecto a seguir en el análisis de las interpretaciones. Es el interaccionismo simbólico la metodología que elegí porque el aula es seno de relaciones humanas. Los niños y el profesor son seres con pensamiento y este se moldea día a día en las interacciones. En el contexto escolar se aprenden, crean y modifican significados y símbolos.

5.4 Exposición de datos

Al concluir la revisión de las transcripciones, el siguiente paso en mi lista de pendientes, es la exposición de los datos. Estoy perdido en el camino. El atolladero me impide ver con claridad la dirección que debo tomar. Busco dentro de la mochila escolar aquella brújula que me pueda guiar.

El primer objeto que toman mis manos es mi cuaderno de notas. Mi asesor, pide que escriba mi diario de seminario de tesis. Las sugerencias y comentarios se guardan en él. Dos libros de color verde llaman mi atención. Son dos tesis. Los libros pertenecen a la serie de tesis publicada por el DIE-CINVESTAV en los años noventa. El primero de ellos se titula *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros*. Es un estudio etnográfico en una escuela primaria. Lo elaboró la maestra Alicia Lily Carvajal Juárez, quien fue mi profesora en tercer semestre en la maestría en desarrollo educativo. El segundo texto es *Socialización para el trabajo*, donde la maestra Ruth Paradise Loring da cuenta de la observación de las interacciones entre maestros y alumnos en una escuela primaria. Ambos textos son de corte etnográfico.

La idea llega a mi mente como un flash. El doctor Serrano dijo que revisará varias tesis. ¿Por qué no analizar la de él? Busco en el ordenador: *Hacer pedagogía, sujeto, campo y contexto*. En su tesis doctoral hace el análisis de un caso en el ámbito de la formación de los profesores.

Con la hoja y el lápiz comienzo a escribir las ideas que llegan a mi mente. Estoy ofuscado. Hay lapsos por los que mi sequía intelectual no parece finalizar, y hoy es uno de ellos. La premisa es entregar el bosquejo de exposición de datos. ¿Cómo puedo exponer mi datos?, me pregunto mientras mi mente divaga entre una de tantas páginas web.

Otra de las tesis que me apoya para mi trabajo es la de Omar Castillo. Es un estudio de caso sobre la danza española. Se titula *Trayectorias corporales en la enseñanza de la danza español*.

5.4.1 Hilvanar ideas en la exposición de datos

La primera parte del título de este pequeño apartado, lo rapté de una de las tantas tesis que revisé. No sé cuál, ni cuándo. *Hilvanar ideas*, cuando leí la frase quedó en mi mente. Lamento no dar el crédito merecido a su autor. Esta oración hace referencia a unir o entrelazar. Y esto es lo que tengo que hacer, entretrejer lo dicho y hecho por los sujetos en la exposición de datos.

Antes de continuar con esto quiero dejar en claro que mi intervención constó de doce sesiones de intervención planificadas. Más tres sesiones pilotos que fueron previas al proyecto. La intención de estas sesiones fue la de calcular tiempo, materiales y disposición de la cámara para grabar.

Para la exposición de los datos, tomé la decisión de elegir tres sesiones de intervención, como lo he comentado en un anterior apartado. La primera, intermedia y última sesión de trabajo. La decisión no fue fácil. Cada una de ellas guarda un sinfín de datos que son ricos exponentes de las interacciones en el aula. Una de las principales causas de esta disposición fue que no podía abarcar tanta información. Por otra parte, deseaba rescatar datos de categorías que guardaban similitudes en contenido curricular y que se encuentran en distintos espacios temporales del proyecto.

Cada una de las tesis que mencioné con anterioridad aportó elementos claves para elaborar la exposición de datos. De cada una de ellas rescato los

siguientes puntos que han dado forma a mi siguiente apartado: exposición de datos.

De la tesis del doctor Serrano, un apartado que leí y que fue de gran significado para mí es *El yo empírico. El sujeto y el entorno de racionalización*. En dicho texto el doctor narra y describe un día en la biblioteca. Desde el tacto hasta el olfato, cada uno de sus sentidos se ve inmerso en este trajinar de recorrer la biblioteca. De ahí nace la idea que la exposición de mis datos se narre como un día de clase. A pesar de que son tres sesiones distintas de trabajo. La intención es integrarlas como si fuera un día de clase. Como lo especifica el doctor Serrano en su tesis doctoral la primera parte de la exposición de datos consiste en una descripción y la segunda en una reflexión analítica. De tal manera sigo esta lógica para mi trabajo.

Organicé la exposición de la siguiente manera: una parte descriptiva y otra, brevemente analítica en donde se exponen puntos de vista. En la primera, el punto de vista de los actores y sus productos. En la segunda mi punto de vista sobre lo que ellos han dispuesto. (Serrano, 2007, p. 221)

Durante el seminario de tesis, mi asesor, indicó que podía guiarme en la tesis de Omar, quien fue también su asesorado. De la tesis de Omar Castillo, el apartado de la obra de teatro virtual, aportó una imagen sobre cómo exponer los datos.

Las categorías no se encuentran disociadas o apartadas unas de las otras, por el contrario se alimentan y refuerzan entre ellas mismas. [...] el análisis lo reorganicé en cinco escenas, cinco coreografías; que muestran un diálogo plural aderezado con la mirada de diversos teóricos. (Castillo, 2008, p. 239)

Castillo organiza su exposición de datos como una obra teatral con escenas. Durante la presentación de sus escenas, que son sus categorías, Omar hace comentarios y reflexiona con algunas citas textuales. Al igual que Castillo, intento organizar e integrar las categorías.

Por último, retomo algo imprescindible en la exposición de datos, el sustento teórico de la información. Castillo los presenta como el público observador de las coreografías. “Entre nuestro público asistente se encuentran grandes

personalidades como Pierre Bourdieu, Margarita Baz, Ugo Volli y David Le Breton; quienes amablemente aportarán sus comentarios sobre las coreografías” (2008, p. 241)

En penúltima instancia recapitulo lo dicho por Carvajal (1997), y que es uno de los objetivos de la investigación. “En este trabajo se describen algunas situaciones que se encontraron en una escuela primaria en particular. [...] No es la escuela en su complejidad y amplitud lo que se presenta en este trabajo”. (p. 7) De lo que daré muestra es sólo de las interacciones que se dieron en el aula durante las sesiones de intervención.

En el caso de Ruth Paradise, la tesis que presenta tiene como foco de interés la interacción entre maestros y alumnos. El tema en cuestión de mi investigación son las interacciones que se suscitan en el aula. Paradise dicta algunos pasos a seguir y que fueron de gran apoyo en la exposición y organización de datos. Mi asesor el doctor Serrano también hace especificaciones a la hora de organizar datos que tienen concordancia con Paradise. Entre ellas la lectura cuidadosa de las transcripciones y observaciones. Resaltar las partes más relevantes de la interacción y la organización por categorías.

De las maestras Carvajal y Paradise, tomo la forma en que presentan sus datos. Ellas realizan un estudio etnográfico. A lo largo de sus tesis hacen descripciones de las observaciones que tomaron y citan textualmente lo observado. Estos aspectos fueron de apoyo en la presentación de mis datos.

A largo de este capítulo muestro los preceptos metodológicos que me encaminan a la organización e interpretación de los datos. Me encuentro en el punto en el que el camino se bifurca. En este momento tras la revisión de los referentes metodológicos que he mencionado, elijo la vía que me lleva a la presentación de la información obtenida.

Capítulo 6. El aula: escenario de interacciones

Con mis maestros he aprendido mucho; con mis colegas, más; con mis alumnos todavía más.

Proverbio hindú

Introducción

La escuela es un lugar complejo y con características especiales. Es un espacio social donde los valores, creencias, comportamientos, experiencias, costumbres se convierten en prácticas y rutinas. Conocer el salón es el propósito para descifrar cómo influyen las interacciones en las relaciones de los sujetos. El énfasis del trabajo lo enfoco a describir las relaciones que entablan alumnos y alumnos, docente y alumnos y viceversa.

En este apartado describo las situaciones de la clase de quinto grado de la escuela primaria “Manuel Saavedra”, en el proceso de análisis de la intervención efectuada. En la exégesis busco elementos para el estudio de las interacciones dentro del aula y la implicación docente.

6.1 El recorrido hasta el salón de clases

El color azulado del cielo contrasta con las oscuras nubes que indican que el día será frío en el valle de Toluca. El pasto que rodea a la pequeña laguna que se encuentra en las cercanías de la escuela está cubierto por una fina capa de hielo. Caminar a través del sendero que corre a la orilla de la laguna me aleja por un instante de la realidad. El viento traza el oleaje de las azules aguas. Es como si mirara por un instante el mar. Observar este pequeño oasis de naturaleza en medio de la selva de asfalto me relaja.

Vuelvo a la realidad. La senda cubierta de árboles contrasta con el camino de asfalto que se erige unos metros abajo. El vapor exhalado de mi boca se observa a simple vista. La chamarra que me cubre no me quita del todo la

sensación de frío. Es el mes de febrero y los estragos del invierno aún son visibles.

La escuela se puede mirar al final de la calle. Las paredes de tabicón son altas y están rematadas por malla ciclónica. Se distingue una manta que anuncia que esta escuela pertenece al programa de tiempo completo. El color del muro es blanco en su totalidad. En la pared de la parte izquierda del portón, que no es mayor a ocho metros, se alcanza a leer la leyenda en letras rojas *Esc. Prim. Manuel Saavedra*. La tapia del costado izquierdo, que tiene unos cincuenta metros de largo, aproximadamente, tiene pinturas en grafiti. Las imágenes van desde escenas de la historia de México, la tecnología, cuidado del medio ambiente hasta la protección de los niños. El portón de acceso es de dos hojas de metal, con una pequeña puerta. El recubrimiento en pintura negra disimula las abolladuras y óxido acumulado por años.

Los niños corren para entrar a tiempo a la escuela. El portón de la primaria se cierra a las ocho en punto. Faltan menos de cinco minutos para que se cierre la puerta. Los padres abarrotan el acceso de la escuela. Todos intentan llegar a la entrada. La portezuela es estrecha y uno a uno entran los alumnos. Entre la masa se dibuja una breve brecha por la que logro ingresar al plantel.

Al entrar diviso un amplio pasillo de concreto que lleva hacia el otro extremo de la escuela. En un primer vistazo, cuento cuatro salones. Tres de ellos son antiguos, altos y con techo a dos aguas, sus canceles y puertas son blancos. Al frente jardineras de adoquín rojo con rosales. El último salón es de mayores dimensiones en envergadura, pero su altura es menor. La puerta y cancel de las ventanas son de color negro. Tras esos salones hay una escuela secundaria.

Del lado izquierdo del pasillo hay una cancha de fútbol con rudimentarios postes que sirven de porterías. Camino unos pasos y del lado derecho un pasaje alternativo me dirige a la dirección escolar. Observo la cooperativa escolar que se encuentra al inicio del edificio. Es una pequeña estructura de metal en color blanco y corroído en su base. Dos puertas indican la entrada a los sanitarios de la

escuela, es de suponer que uno para niños y otro de niñas. A primera vista no es posible observar algún símbolo o cartel que indique quién puede entrar. Unos pasos adelante es visible una tercera puerta. Es el acceso a la dirección escolar. La directora está ocupada pero sabe ya el propósito de mi visita.

Frente a la dirección hay tres pequeñas aulas, un corredor de concreto las comunica con la dirección escolar. Son más diminutas que las que observé del lado posterior de la escuela. Cuando mucho medirán unos cinco metros de largo cada una. Los cancelos y puertas son también blancos. Frente a los salones hay pequeños arboles de pino limón. Junto a la dirección hay dos salones. El primero es el aula de medios, el segundo es la cocina del comedor escolar. Todos los salones están pintados de verde con una franja amarilla.

Los niños caminan hacia las aulas, solos, en parejas o en grupos. En el corredor alcanzo a ver a varios niños que llevan hasta sus salones a sus hermanitos menores. Se agrupan niños con niños, niñas con niñas en la entrada de las aulas. Los pequeños juegan entre ellos o corren tras una pelota. Los de mayor edad platican y ríen. Los profesores pasan frente a mí y saludan. Se dirigen a la dirección para firmar su hora de entrada. Algunos corren, son casi las ocho de la mañana. Al salir de la dirección escolar trazan ruta hacia sus respectivos salones y empiezan a formar a los alumnos.

El sonido del timbre me saca del letargo en el que estoy sumido. Es lunes y los honores a la bandera están por iniciar. Los niños corren en desorden hacia el patio. Es un rectángulo de unos veinte metros de largo por unos quince de ancho. Unas líneas en color rojo marcan las áreas de juego de una cancha de basquetbol. Los profesores que ya han organizado a sus niños en filas caminan en dirección a la explanada. Todos los niños ya saben el lugar que ocupa su grupo en ese amplio espacio. Los lugares están delegados, comenzando por primero, segundo y así sucesivamente hasta el sexto grado. En sus respectivos lugares, los niños continúan con sus conversaciones, se avientan, ríen.

Me acerco a uno de los costados de la cancha. Debajo de la sombra de un árbol de tejocotes, se encuentra el lugar asignado al quinto grado grupo "A". La profesora aún está en la dirección escolar. Pido a los niños que se organicen por filas para honores y que dejen de estar jugando. De este lado hay otro portón de acceso. Es aún más grande que el principal. Esta entrada es utilizada por los docentes para meter sus coches y estacionarlos. El estacionamiento es un empastado donde los niños suelen jugar a la hora del receso.

De la dirección sale la autoridad escolar y la profesora, titular del quinto grado. El audio está dispuesto en la entrada de un salón que está en la esquina de la escuela. Detrás se encuentra el auditorio de lo que fue hace muchos años un internado. Anexo al aula hay una pequeña construcción que cuando comenzó a funcionar la escuela eran los baños. Hoy en día se encuentran clausurados. El salón es amplio, con cancelas y puerta de color negro. El color de sus muros es verde. Su entrada da directamente a la cancha. Su orientación es oriente-poniente a diferencia de todos los demás salones de la escuela, que es norte-sur. Es utilizado por los niños de primer grado para recibir clase. Los muros que rodean a la escuela son tabicones teñidos de rojo. La pintura en algunos lugares es imperceptible dejando ver el color natural del material de construcción.

La profesora Vania llama la atención de los niños y los organiza por filas. Camina entre ellos. Con ademanes indica donde tienen que acomodarse. A los más despistados los toma de los hombros y los acomoda según su estatura. Al final se observan dos filas de niñas y dos de niños, organizados por estaturas, del más pequeño al más alto.

Es posible distinguir que en ciertos grupos los niños visten el uniforme de gala y otros usan el deportivo. Los niños llevan camisa blanca, pantalón y corbata gris. El suéter es de color azul con franjas grises alrededor del cuello en forma de V. El escudo de la escuela es visible en el costado izquierdo del suéter. Es un círculo, dentro de él, se observa a un niño y como fondo un mapa de la república mexicana. El lema en letras blancas es *Educación para todos los niños. Escuela Primaria Manuel Saavedra*. El uniforme de las niñas consta de un vestido gris,

blusa blanca y el mismo tipo de suéter que usan los niños. Las calcetas son de color blanco. La vestimenta deportiva consta de un pants de dos piezas. Pantalón y sudadera en color azul con franjas grises en los costados. Camiseta blanca. El escudo de la escuela se observa también en la parte izquierda de la sudadera.

La maestra de ceremonia, una niña de sexto grado pide guardar silencio. La directora se encuentra apostada junto a la puerta del grupo de primer año. Guarece la bandera nacional. El silencio es perceptible. La ceremonia inicia y la escolta recorre la cancha al toque de bandera. Realiza un recorrido rectangular para alojarse en el centro de la cancha. Los niños saludan al lábaro patrio. Las notas del himno nacional resuenan a través de las bocinas y las voces infantiles lo entonan. Observo a la escolta recorrer de nuevo la cancha pero en sentido contrario. Entregan la bandera a la directora y se dirige al salón a resguardarla.

Detrás de la mesa que alberga el audio cinco niños se forman. Uno a uno pasa a recitar la efeméride que se han aprendido de memoria. Uno de ellos titubea por un instante. Voltea a ver a su profesora que está junto a ellos. La maestra se inclina y dice algo. El niño termina su frase. La directora se acerca al podio y la niña que es maestra de ceremonia cede la palabra para que la directora exprese las recomendaciones de la semana. Los niños se mueven en su lugar, voltean a ver a sus compañeros, hacen muecas y gestos. Los profesores llaman la atención de los más latosos. El profesor de cuarto grado pasa al frente de todos a un niño como modo de castigo. El niño voltea hacia los lados, el movimiento de su cuerpo denota que está nervioso. La directora escolar termina y da el micrófono a la niña. Para finalizar la ceremonia en posición de firmes todos entonan el himno al estado de México. La indicación es que ordenados cada grupo se dirija a su salón. La profesora Vania llama la atención de los niños por estar jugando mientras estaba en la dirección. Los acomoda en dos filas, una de niñas y otra de niños. La indicación es pasar al aula.

El grupo de quinto grado tiene que atravesar toda la cancha. Hay otro salón que a primera vista no se observa desde la entrada principal. Se encuentra atrás de los tres salones que están frente a la dirección. Su orientación es norte-sur. Es

una edificación alta con techo a dos aguas, de tabicón rojo. Es la única aula que no está pintada. La puerta y las ventanas de metal están pintadas de verde.

Los niños caminan en dos filas, la profesora va al frente. Pasan por el pórtico del salón de tabicón. Hay un espacio con árboles y plantas de unos tres metros que separan a esta aula de la otra que tiene la puerta y los cancelos de color negro. Pequeñas jardineras improvisadas son apreciables frente a este salón. Los geranios y las rosas sobresalen entre la maleza. Camino detrás de los niños, el pequeño pasillo que conecta a las aulas con la cancha es estrecho. Los niños no caben y zigzaguean entre el césped y el concreto. La fila se detiene. Uno de ellos es reprendido por la profesora porque pisa un pequeño árbol maltrecho por el constante paso de los niños. El aula corresponde al quinto grado grupo "A". Es el mismo salón que vi desde la entrada de la escuela. Su puerta y ventanas son negras. Miro con detalles la construcción. Como lo dije, en altura es más baja que los otros salones. Su techo es plano y no a dos aguas. La puerta está maltrecha, no tiene cristal. Un plástico cubre el espacio hueco. No cierra bien, está colgada. El muro exterior es de color verde. Donde estoy parado hay una ventana. Desde aquí observo el escritorio de la profesora, el pizarrón, dos pequeños libreros de plástico y la computadora. Las niñas entran primero al aula, les siguen los niños. La profesora espera a un costado de la puerta a que cada uno entre. La maestra entra, cruzo el portal.

6.2 Las categorías de análisis

La interacción dentro del aula supone una situación colectiva y comunicativa. El lenguaje singular de cada aula permite conocer el modo en que se producen las relaciones sociales. Es también la manera de comprender e interpretar las diversas realidades de los sujetos que interactúan. Recupero el papel del maestro y del alumno porque el marco de acción se sitúa dentro del aula. Cada uno de los actores incide en la interacción y constitución del otro. Los sujetos en el aula actúan y toman decisiones que son concretas al medio en que se desarrolla la interacción. Muchas de ellas no pueden ser reconocidas, pasan inadvertidas. De acuerdo con Ezpeleta (1986) citado por Carvajal (1997, p. 2) "el maestro y el

alumno son sujetos que asumen y modifican su papel en la escuela de acuerdo con múltiples aspectos que los influyen y en situaciones diversas”. Como primer ejercicio de análisis desprendo la elaboración de un cuadro general de categorías de las sesiones de intervención:

CATEGORIAS	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
	16, 39	9, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 24, 25, 35, 37, 38, 39	5, 17, 21, 22, 23, 25, 27, 28
Organización de la actividad en el aula	3	3	3
Modos de lectura	8, 9, 10, 11, 35, 37	10, 15, 16, 18, 26, 27, 28, 30, 33, 35	9, 10, 11, 15, 16
Tiempo escolar		14,17, 37	26, 27, 29
Organización de las notas	16, 40, 41, 43	16,18, 22, 23, 25, 27	24, 26, 29, 30
Enlace con acciones futuras	43, 44, 45, 46		3
Cierre	47		29, 30
Tiempo escolar	43		
Correcciones Ortográficas			
¿Lleva mayúscula?	15		
¿Lleva acento?	3, 16		
¿Con doble c?	42		
Tratamiento del contenido			
El océano	3, 4, 5, 7, 39, 41, 42	29	3, 7, 26
Las ballenas		3, 7, 8, 9, 28, 30, 31, 34, 36	
El agua	12, 15, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 32		
El cartel			3, 17
El hábitat			12, 13, 14
La música			22
Centrar el tema con preguntas y respuestas			
Reafirmación del tema	6, 14, 18, 19, 31, 32, 33	22, 32, 34, 36	9, 16, 18, 19, 20
Preguntar para solicitar información	4, 11,15, 17, 20, 22, 23, 28, 30, 33, 34, 38, 39	4,5,7,20,31,32	4, 5, 6, 8, 10, 12, 17
Sanción positiva	3, 5, 11, 13, 14,20, 23,24, 28, 29, 30, 33, 34, 36, 41, 44	3, 4, 6, 8, 11, 20, 21, 24, 28, 31, 32, 33, 36, 37	3, 4, 5, 12, 17, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
Sanción negativa	11, 27, 34, 35, 41		7, 18, 23
El saber escolar de los alumnos			
El océano	6		
El ciclo del agua	13		
El elefante	45		
Los animales del mar		6	6
El significado "T"		22	
La ONU			7
El saber escolar hacia la vida diaria de los alumnos			
La casa	20, 21, 24, 26, 28, 34, 36	8, 26	
Película	25		
El internet	29		

El fin de este recuadro es mostrar las categorías que me permiten vincular las interacciones en el salón. Las constantes revisiones me dan pauta para establecer las relaciones existentes en el aula.

Las categorías que muestro las construí a partir de lo que considero son las interacciones y diálogos encontrados en las sesiones de intervención. En el escrito presento el nombre de cada categoría y las cavilaciones derivadas de cada una de ellas. El fin es dar cuenta de las situaciones que se desarrollan durante el proceso de interacción en el aula.

Cada análisis muestra fragmentos textuales de los diálogos y descripciones del contexto. A pesar de que en su mayoría el resultado del análisis de datos se muestra como una descripción también supone interpretación y explicación de lo que se presenta.

6.3 Organización de la actividad en el aula

¿Qué es una categoría? En palabras del Dr. Serrano al categorizar jerarquizo y clasifico los datos registrados. Se simplifican y segmentan ideas o representaciones que resultan de interés para el investigador. En consecuencia, una categoría es un fragmento textual con características similares y relevantes dentro del registro de información.

De acuerdo con Carvajal “introducirse en una escuela para tratar de entenderla, conocerla, descubrirla y reconstruir la lógica que tiene su propia dinámica, supone considerar lo que se ha dicho de la escuela en general, pero también implica abrirse y revisar lo que nos muestra” (1997. p.1). En las siguientes páginas expongo extractos textuales de las transcripciones de la intervención.

6.3.1 El saludo

Durante la ceremonia no fue posible saludar a la maestra. No quise distraer su atención. Al instante de entrar al salón saludo a la profesora con la frase *¡Buenos día Vania!* A lo que ella responde con un *¡Buen día Fabián!*

La educadora se dirige a su lugar. Acomoda en un rincón del escritorio el bolso color café, el termo y el celular que trae consigo. Saca de entre sus cosas un fajo de hojas y dos guías de trabajo. Abre el cajón del escritorio, saca los plumones y el borrador. Los niños caminan entre las filas, están fuera de sus lugares. Platican entre ellos y ríen. En algunas mesas se puede observar grupos de amigos que susurran. Preguntan si hicieron la tarea. Los que están casi frente a mí comentan que vieron caricaturas en la televisión.

Uno de los niños se levanta y va de un lugar a otro. Pide un lápiz prestado. Se dirige a sus compañeras por su nombre. En las dos primeras mesas la negativa es total. Al llegar a otra mesa se acerca al niño que está sentado junto al pasillo (el otro colinda con la pared). Lo rodea del cuello y jugando a asfixiarlo pide un lápiz prestado. El niño lo jalonea. Se escucha un *¡Qué pasó wey!*

En una de las mesas que está en la primera fila dos niñas (María José y Ángeles) ríen y platican. Noté que a la hora de formarse en la cancha para honores, Ángeles llegó tarde, y saludó de beso a María José. Durante la ceremonia estuvieron formadas una junto a la otra. Llama mi atención Filomeno, se sienta en el último lugar de la primera fila. No habla. Es callado. Desde que lo he visto en la cancha no ha interactuado mucho con sus compañeros. Los otros niños tampoco lo buscan. Es reservado. Con un *¡Hola profe!*, me saluda mientras estoy en la entrada del salón. Le devuelvo el saludo, *¡Hola hijo!, ¿cómo estás?* Lo conozco porque su hermana mayor (Rosa Isela) fue mi alumna en sexto grado hace tres años.

En ese instante la profesora Vania camina en dirección al locker. Lleva en sus manos las hojas que sacó de su bolso. Mira a los niños que están sentados en las primeras mesas y saluda.

La maestra entra y saluda a los chicos, *¡Buenos días niños!* Camina hasta el escritorio, mientras los chicos corean a la vez, *¡Buenos días maestra!* Después de colocar sus cosas sobre el escritorio se voltea y pregunta si han hecho la tarea. Algunos niños responden que sí. (D2, p.1)

La maestra Vania acomoda el paquete de hojas que sacó de su bolsa. Los niños vuelven a platicar entre ellos. Se repite la pregunta que corta el aire como si de una flecha se tratara, *¿hicieron su tarea?* La mayoría de los niños saca sus materiales y son pocos los que responden a la profesora de manera afirmativa. La actitud los delata, aquellos que no han hecho su tarea se muestran nerviosos.

Camino hasta el escritorio y coloco los materiales que voy a trabajar durante la sesión. La profesora Vania me dice que puedo acomodarme como desee. Que todo el mobiliario del aula está a mi disposición. Termino de organizar las copias que entregaré. Conecto las bocinas a la laptop. Busco la entrada para conectar el proyector. Con visa de la profesora de grupo, el espacio y tiempo son míos. Me dirijo a los niños para saludarlos.

Interventor: ¡Buenos días niños!

Alumnos: ¡Buenos días!

Interventor: ¿Cómo están niños?

Alumnos: ¡Bien!

Interventor: ¿Sí me conocen, verdad?

Alumnos: Sí (Algunos niños contestan, afirmativamente. Otros chicos se miran entre sí, sonríen)

Interventor: ¿Cómo me llamo?

Alumnos: ¡Fabián! (SI1, p.3)

Intento romper el hielo al preguntarles cómo me llamo. Estoy nervioso porque voy a grabar todo lo que haré. Conozco a algunos de los niños de vista. A Filomeno lo ubico porque es hermano de algunos alumnos que tuve en ciclos escolares anteriores. La sesión de intervención ya comenzó.

6.3.2 Organización de la actividad en el aula

Mientras saludo a los niños, toman sus lugares. Desde el escritorio donde estoy ubicado, junto a la pared norte, observo cuatro hileras de mesas en total. De la primera a la tercera fila cada una tiene cuatro mesas. La cuarta hilera tiene tres mesas. Al final del salón hay dos mostradores que se ocupan para colocar libros y una caja que tiene material didáctico. En total hay diecisiete mesas trapezoidales.

Cada hilera cuenta con sillas. La primera con ocho, la segunda siete, la tercera tiene ocho. En la cuarta hay seis. En total hay veintinueve sillas.

Al entrar al salón, miro que las mesas y bancas están organizadas por hileras. No reorganizo las mesas y bancas. Así como están dispuestos comienzo a trabajar. (DC1, p.1)

Los niños están colocados por parejas. El común denominador es que estén sentados dos niños y dos niñas. Son dos mesas en las que hay un niño y una niña. Esto llama mi atención. Como profesor de grupo siempre intento sentar a un niño con una niña para evitar que jueguen y platicuen.

Ordenar a los chicos para comenzar a trabajar fue el siguiente paso. Lo primero que tenía que hacer era organizarlos por equipos. Lo que hice fue preguntar a los niños cuántos alumnos en total había en el salón. Algunos decían que veinticinco, otro niño dijo que treinta, una pequeña levanta la mano y dice que son veintisiete pero que siempre faltaba alguno de sus compañeritos.

Me dirijo a la profesora y le pregunto cuántos niños hay en el salón. Asume que en lista hay treinta niños pero que no había día en que no faltara algún estudiante. Además, explica que tres niños seguían en su registro de inscripción pero que en la realidad ya no se presentan. No se habían dado de baja y tampoco habían recogido sus papeles. Por tanto, estaban dados de alta sin que se presentasen a clase.

Volteo a ver a los niños y les digo que se cuenten. También los enumero. Al terminar les indico que formen seis equipos de cuatro niños. En el salón hay veinticuatro niños ese primer día de trabajo.

Interventor: ¡Bien! Quiero que cuenten cuántos son. (Cuento a los niños) ¡Seis equipos de cuatro personas!

Alumna: Una que se quiera venir con nosotras.

Interventor: ¡Rápido! Levántense. Un equipo de cuatro. ¡Sí se paran por favor!

Alumno: ¡Sí! ¡Sí! (Murmullos y gritos de los niños mientras se organizan en equipos)

Interventor: ¡Cuenten al último!

Alumna: ¡Ya estamos profe!

(En el salón se escuchan ruidos de las mesas que se arrastran, risas y voces. Los niños juegan mientras se organizan. Algunos no se levantan del lugar. Algunos que puedo observar son cabecillas de grupos y organizan a sus amigos para integrar su equipo de trabajo)

Interventor: Tienen que levantarse hijo. Van a... Voy a explicar la actividad.

¡Rápido! ¡Levántense!

Alumno: ¿Qué actividad? (SI8, p. 9)

Los niños se levantan de sus lugares y caminan hacia distintas direcciones. Poco a poco fue claro que se organizaban entre amigos. Algunos equipos se conforman rápido. Un grupo de niñas se acerca a mí y me pregunta si puedo conceder un equipo de cinco. Les respondo que no, que la instrucción es crear un grupo de cuatro integrantes. Las niñas ruegan y niego con la cabeza. Seis equipos para que todos tengan cuatro integrantes porque en el salón solo hay veinticuatro alumnos.

Sigo con la vista a ese equipo de niñas. Las cuatro que conforman el equipo se organizan y la niña que tiene que buscar otro, molesta, regresa a su lugar. Pregunto a los chicos si ya están los equipos conformados. Las respuestas son ¡Sí! Un instante después desde fondo del salón alguien dice ¡No! Filomeno no tiene equipo. La niña (Mitzy) que unos instantes atrás había sido excluida no profiere palabra alguna.

Dos niños ya han conformado su pequeño equipo de dos integrantes, Ricardo y Octavio. Les indico a Filomeno y a Mytzi que se integren a ese pequeño equipo. Mytzi señala que no quiere trabajar con ellos. La profesora le da la indicación de que se una a ellos. Molesta toma sus cosas y camina. Filomeno hace lo mismo. Los niños no se integran al equipo, están separados, no se hablan.

En este momento considero que lo apropiado es reorganizar el mobiliario. Así que a los niños les doy la indicación de que muevan sus cosas y junten dos mesas para trabajar.

Las sillas estaban acomodadas por filas. Indico a los alumnos que se levanten de sus lugares y que de acuerdo al equipo al que pertenecen se acomoden. Los niños forman equipos, instalan sus mesas trapezoidales y forman hexágonos. Las pláticas y risas se escuchan. (DC8, p. 1)

Se escucha el rechinado de las sillas al ser arrastradas. Los niños no pierden oportunidad para platicar y jugar. Veo a un par de chicos que se avientan. En su mayoría están cargando las mesas. Mueven las mochilas y escogen los lugares que quieren. La profesora Vania me ayuda en organizar a los chicos por equipos. Mientras tanto saco de mi mochila un fajo de hojas. Son las lecturas y actividades

que realizarán los chicos. Las separo y organizo según la secuencia didáctica que planifiqué.

Pregunto a la maestra si hay un enchufe de luz y que si puedo utilizar su proyector. Me dice que atrás de la computadora de salón está el enchufe. Conecto mi laptop al tomacorriente. Busco los cables del proyector y lo acoplo. Enciendo la computadora y busco la señal de internet. La profesora Vania enciende el proyector.

Ya están organizados los niños por equipos. Pero siguen de pie y conversan. La profesora alza la voz para callarlos. Les digo que guarden silencio para iniciar el trabajo. Que la actividad es elaborar un cartel y que tienen que tomar en cuenta alguno de los apartados de la lectura. El tema general del cartel es la protección de los océanos.

Interventor: ¡Van a elaborar un cartel con uno de los diez puntos que vamos a leer! Sobre la protección de los océanos. Van a elegir un, un punto y van a poner un título y la información, ¡Saquen el material!

Alumna: ¿Va ser en equipo o individual? (SI12, p.21)

Comienzo a repartir las lecturas. Juan Diego, un niño de los que está sentado frente al escritorio de la maestra se levanta y me dice que quiere ayudarme. Le entrego las copias para que las reparta. La instrucción está dada, vamos a leer para realizar el primer producto de la sesión.

6.3.3 Modos de lectura

La lectura es una actividad recurrente en el proceso de aprendizaje escolar. Los docentes buscamos que a través de la lectura los niños perciban y asimilen los contenidos escolares. No está demás comentar que el proyecto que llevé a cabo fue una intervención para fomentar la lectura y escritura. De ahí que a lo largo de la sesión la lectura sea un ejercicio que se repite.

Mientras, Juan Diego camina entre las mesas de sus compañeros y tarda en repartir las lecturas. Tomo algunas y pregunto quién falta de hojas. Comienzo a transitar los pasillos para entregárselas a los niños. La instrucción es realizar una lectura grupal en voz alta. El tema es el océano, pero el principal componente de

todo océano es el agua. La lectura del agua es la primera que vamos a realizar con la intención de que al final los chicos den su opinión sobre el texto.

Interventor: ¡Muy bien! Vamos analizar una lectura. Sobre el agua. Les voy a entregar... ¡Por favor pásala! ¡Pásala! ¡Toma una y pasa las demás! Vamos a revisar una lectura sobre el agua. Para conocer el océano primero hay que saber qué es el agua. ¡Toma y pásala! (Reparto las lecturas impresas entre los niños que se encuentran en las primeras mesas de cada fila. Cuenta según el número de alumnos de cada fila y se mueve de fila en fila. Las niños hablan durante este tiempo) ¿Alguien faltó de su lectura?

Alumna: ¡Falta una!

Alumna: ¡Faltan tres!

Interventor: ¿Falta una?

Alumno: Allá van.

Alumno: ¡Acá sobraron!

Interventor: ¿Alguien más? ¿Sobraron? ¡Pásala hijo por favor! ¿Sobró alguna más?

Alumno: ¡No!

Interventor: ¿Alguien más necesita? (Silencio) ¡Muy bien! Vamos a realizar la lectura. ¿Quién quiere comenzar?

Alumno: ¡Yo! (SI1, p.8)

La lectura la realizan los niños en voz alta. Cada párrafo lo lee un niño distinto. La intención es que varios pequeños participen. Los demás siguen la lectura con las hojas impresas que entregué. La primera alumna que levanta la mano es Aurora. Le cedo la palabra e inicia.

Interventor: Vamos a comenzar. ¡Aurora por favor! (Señalo a Aurora y ella comienza a leer. La lectura será por párrafos, es decir cada niño lee un párrafo del texto. Levantan la mano y el interventor los señala para que continúen la lectura)

Alumna: “¡El agua! El agua es es lo que forma los ríos los mares y las nubes es lo que bebemos cuando tenemos sed. El agua se encuentra por todas partes también hay agua en el cuerpo de las per... sonas en los animales y en las plantas hay animales y plantas como los cactus y los camellos que almacenan agua dentro de ellos. El agua cambia si se calienta o si se en...fría lo suficiente eso hace que el agua se mueva que siga un camino ci... clo ciclo del agua. El agua de la lluvia y la que pro...proviene del des...hielo de la nieve y del hielo de las montañas forman los torren... tes y los ríos”. (Los niños permanecen callados y acompañan la lectura con las impresiones) (SI1, p. 9)

Los niños siguen la lectura en las hojas que tienen. Aurora termina de leer el primer párrafo. Le agradezco y señalo a un alumno que parece estar distraído. Alejandro comienza la lectura.

Interventor: ¡Gracias! (Señalo a Alejandro quien comienza la lectura titubeando)

Alumno: El agua de los ríos arrastra troncos y piedras y sobre todo arena en su camino hacia el mar cerca del mar a veces se forman marismas...mas marismas en, en el agua del mar y los océanos es salada en el mar viven muchos animales y plantas. Las personas las personas sacan provecho del mar de él obtienen los peces y en algunos sitios la sal. Cuando llueve una parte del agua que cae se filtra en la tierra tierra es el agua subterránea. Para sacar el agua que hay en la tierra las personas hacen pozos el agua puede salir de la tierra por las fuentes. (Los niños siguen callados y atentos. (SI1, p. 9)

Al concluir la lectura comentamos cual fue la idea principal del texto. Los chicos vacilan pero unos comentan que el agua es la idea principal del texto.

Estoy parado frente a los niños y echo una hojeada al material que voy a dar. La lectura es sobre las ballenas. Comento que entregaré a los equipos una lectura que está fragmentada en ocho apartados. Cada segmento es un subtema del texto. Pido que realicen la lectura en equipos y que rescaten la idea principal de cada uno de ellos. Cuando cada equipo termine de leer el párrafo que tiene lo intercambiarán con los otros equipos hasta concluir la lectura de los ocho subtemas.

Interventor: ¿Cuál es la actividad? ¡Escúchenme bien! Les voy a entregar un papel bond. ¡Escuchen! ¡Escuchen! Si no ponen atención no van a poder trabajar. Traigo una lectura sobre las ballenas pero no viene completa, viene dividida. ¿De acuerdo? Es decir que a cada equipo le voy a entregar un apartado, un subtema de la lectura. Van a leer ese apartado y las ideas principales las van a transcribir en una. ¡Pásame las hojas de color hijo! Las van a transcribir en una hojita de color. Van a colocar el subtema que están leyendo, por ejemplo aquí; "Contaminación acústica" ¿Por qué las ballenas mueren por contaminación acústica? ¿De acuerdo?

Alumnos: ¡Sí!

Interventor: Al terminar, todos los van a leer ¿O.K? Este es el objetivo, que todos lo lean. ¿Por qué? Voy a pedir al final que un alumno del equipo me explique su cuadro. Todos tienen que saber porque si no van a perder, va a perder su equipo. Cuando terminen de leerlo lo van a ir intercambiando con el otro equipo y así sucesivamente. Son ocho apartados los de la lectura y cada equipo tomará ocho medias hojas de color. Para elaborar sus apartados y los pueden colocar en su papel bond.

Alumno: En el bond...

Interventor: En su papel bond. Van a poder tomar... ¿Cuántos equipos me dijeron que eran?

Alumnos: ¡Seis! (Algunos responden). (SI8, p. 10)

Los niños inician la lectura del párrafo que les corresponde. Son seis equipos, de tal manera que sobran dos párrafos que están sobre el escritorio. Camino entre las mesas y me acerco a los niños. Les pregunto si han leído el texto. Observo que en la organización de la lectura no se ponen de acuerdo. Se delegan responsabilidades entre ellos.

En uno de los equipos que observo están Filomeno, Alejandro, Mitzy y Evelyn. Las niñas están de un lado de la mesa y los niños en el contrario. La lectura la realizan Evelyn y Mitzy por separado. Mientras Alejandro y Filomeno juegan. Doy indicaciones para que uno de los niños lea.

Interventor: ¿Ya lo leyeron con sus compañeros? ¿Lo van a leer en voz alta?

¡Hijos por favor no los quiero jugando! ¡Los quiero trabajando!

Alumno: ¿Ya acabaron?

Alumno: Las variantes de las ballenas...

Alumna: Antes y ahora...

Alumno: ¡Acá con Evelyn!

Alumno: ¡Ya acabaron ellas!

Interventor: ¡Fuerte hijo no te escucho!

Alumno: "Los ror... cua... les azules eran abun... dantes en casi todos los océanos hasta comienzos del siglo equis... veinte y... durante más de cua...renta años fueron cazados lo que obligó a su protección por la comunidad internacional en mil noves...cientos sesenta y seis un informe de dos... mil dos estimó su número entre cinco... ,il y doce... mil ejem... plares en todo el mundo..." (SI8, p. 26)

Me levanto y vuelvo a caminar entre las mesas. Los infantes de algunos equipos leen en voz alta, otros en voz baja. Uno de los equipos conformado sólo por niños lee de forma individual el texto. Cuando algún niño termina de leer lo pasa al siguiente niño. Los demás platican entre sí. Me acerco a este grupo y les pido que lean el apartado en voz alta para que todos escuchen. Miro el pequeño pedazo de papel y se titula *La contaminación acústica*.

Interventor: ¡Vuélvelo a leer para que lo escuchemos todos! Les ayudo a leer, vamos a leer.

Alumno: "Conta... mi... na... ción acús... ti... ca" En lu...gar de la vis... ta...

Interventor: ¡Fuerte hijo no te escucho! ¿Alguien más lee por favor? (Le quito la hoja y se la doy a otro alumno)

Alumno: “La contamina... ción acús... tica.

“En lugar de la vista la... las ba... llenas azules utili... zan la eco... eco... ecoloca... liza... ción para determinar su ubicación y dire... cción este ruido ultra... sónico ayuda a gui... arlas y evitar los objetos y la... natación en aguas poco profundas cuando se se realizan prue... bas de la armada du... equipo bajo el agua el soni... do y la vibr... bración pueden crear inter... fe... rencias que confunden a la ballena a veces cau... sando que queden vara... das en la playa o puedan ser golpe... adas por los buques ser gol... peadas por los bu...ques es ahora la mayor amenaza para la población de las balle... nas azules”. (SI8, p. 30)

Seguimos la lectura de los apartados. Los niños trabajan en sus equipos. Hecho alguna mirada entre los niños y doy instrucciones sobre lo que tienen que hacer. Una de las alumnas trae consigo unas copias tituladas *Recomendaciones para proteger el océano*. Me pide autorización para que las leamos, le digo que sí. Que reparta una hoja por equipos y que las leamos en voz alta.

Evelyn Citlali se levanta de su lugar y reparte las copias que trae consigo. Pregunto quién desea leer y los niños levantan la mano. Por nombres indico quienes son los niños que leerán. En algunas ocasiones señalo al chico para que inicie la lectura.

Alumna: “Siete apoya a grupos u u organi... zaciones que protejan el océano muchos insti... tutos y organiza... ciones están peleando por por proteger el hábitat oceáni... oceánico y la vida maridas, marin... y la vida marina salvaje. Encuentra, encuentra una organización nacional y cons... considera dar apoyo fa... financiero o haciendo trabajo voluntario”.

Interventor: ¡Ah! ¡Trabajo voluntario! Dice que no me, no nada más tienes que apoyar económicamente, lo vimos en el tema de las ONG´S. ¿Se acuerdan verdad? Que decía que las ONG´S pedían apoyo financiero o como voluntarios, pero como voluntario no te iban a pagar, no les van a pagar. ¡La ocho por favor Filomeno!

Alumno: “Incentiva el cambio en en tu comunidad conside... considera ayudar a res... taurantes o negocios que prom... promuevan el consumo de comida marina sustan... sus... ten... ta... ble y siempre ex... expresa tu preocupa... ción cuando veas especies ame... nazadas en el mu en el menú”.

Interventor: ¡Nueve Ángeles! (Señalo a la alumna)

Alumna: “Viaja responsablemente por los océanos y práctica el veleo ka... ka...”

Interventor: Kaya... (La alumna continúa leyendo e interrumpo)

Alumna: “Ka... ya... kismo y otras actividades acuáticas de manera responsable. Nunca lances cosas hacia el mar y procura estar consciente de especies marinas que puedan estar cerca de ti. Si planeas un crucero

investiga siempre las opciones más amigables con el medio ambiente”. (SI12, p. 15)

Sigo recorriendo las mesas de trabajo. La lectura en voz alta individual y grupal son las variantes que identifiqué. Los niños también realizan la lectura en silencio.

Están por terminar la lectura de todos los párrafos. En algunos instantes detengo la lectura para preguntar y generar predicciones con los niños sobre el texto. Camino, y en otro equipo interrumpo para retomar la atención de los niños y para corroborar la información que leen. En ocasiones los niños también me hacen comentarios, valoraciones, aportaciones relacionadas con el texto.

Reflexión

Los conocimientos de la sociedad se almacenan en libros. Lerner (2001, p. 51) expresa que “la escuela tiene la finalidad de comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad. Para hacer realidad este propósito, el objeto de conocimiento se convierte en *objeto de enseñanza*”. En la escuela los docentes nos apoyamos de libros de texto que contienen datos e información y para su aprendizaje el alumno tiene que leerlos. Los modos de lectura son una muestra de las diversas formas en que los docentes promovemos la lectura.

Pero es la interacción oral entre profesor y alumno la que crea significados. Para Rockwell (1995):

La relación con el texto escrito es uno de los ejes fundamentales de la vida escolar. En el contexto del aula, esta relación es mediada por la continua interacción oral de maestros y alumnos, quienes construyen distintas formas de apropiarse de la lengua escrita y de abordar la lectura de un texto. (p. 198)

Dado que en la escuela hay que enseñar conocimientos, la lectura y escritura son indispensables para lograr este propósito. Según Lerner (2001) la lectura y la escritura tienen en primer lugar fines didácticos. Pero la escuela corre el riesgo de solo enfocarlas con fines educativos y dejar de lado la práctica social (p. 29). La escuela necesita llegar a un punto medio entre los propósitos didácticos y la práctica social del lenguaje para formar lectores y escritores; el docente tiene esta

responsabilidad. ¿Cómo logran esto los maestros en las aulas? La mediación oral y escrita es parte de un proceso sociocultural entre docente y estudiante. La intercesión que existe entre ambos dota a los contenidos de sentido.

El profesor y el estudiante llevan consigo conocimientos y experiencias que son determinadas por el contexto en el que se desenvuelven. Cuando el alumno y el docente interactúan en la lectura y escritura plasman estos elementos en su interpretación. Aunque las elucidaciones del texto que el maestro ofrece no siempre son las mismas que los chicos perciben. Es en este momento que el maestro puede plasmar los propósitos didácticos y las prácticas sociales del lenguaje.

La propuesta de Lerner (2001) para que los docentes trabajen la lectura es la de proyectos. La perspectiva es que los alumnos enfoquen sus acciones para cumplir un propósito en común. Lerner especifica que es posible favorecer el interés y autocontrol de la lectura y escritura (p. 33-34). Algo que no considera Lerner es la disposición del docente y el contexto familiar del educando.

Desde mi punto de vista, la inclinación del docente para innovar es absoluta a la hora de interactuar con los alumnos. Los niños se muestran más interesados en participar en las actividades que rompen la rutina del aula. Cuando el docente muestra esa soltura de trabajar los niños se contagian y su implicación es mayor.

La realidad de la escuela pública de nuestro país hace urgente que los actores educativos cambien su percepción en torno a la decodificación del lenguaje. Es imperativo que los profesores busquemos dar funcionalidad social a la lectura y escritura. La propuesta de proyectos en lectura y escritura es una nueva alternativa que podemos experimentar en nuestras aulas.

6.3.4 Tiempo Escolar

Son las dos treinta de la tarde. Llegué hace media hora pero los chicos aún se encuentran en el comedor. La comida se ha retrasado y el aula se encuentra cerrada. Cargo las impresiones con las dos lecturas a realizar y mi plan de sesión. Es mi cuarta sesión de intervención, aunque conozco a los niños me encuentro nervioso.

Los niños corren, entran y salen del baño. La última en salir del comedor es la maestra Vania. Hay que esperar a que el último de sus alumnos termine su comida. Los chicos dentro del aula acomodan sus sillas. Mientras, la profesora da instrucciones para que guarden sus materiales. Se sientan dos alumnos por mesa. La profesora expresa que no tiene descanso después de la comida y que a esta hora los niños se encuentran cansados y son lentos para trabajar. (DC4, p. 1)

Los niños siguen la lectura de los párrafos. En algunos equipos ya tienen definidas las ideas principales que escribirán en el papel bond. Es posible observar que los chicos juegan y platican sobre otros temas. El tiempo que tengo para trabajar con ellos es limitado. La dirección escolar me brinda un tiempo específico para trabajar. En consecuencia comienzo a presionarlos con el tiempo. Apuro a los chicos para que concluyan la actividad.

Alumno: ¿Puedo poner, alto a la contaminación?

Interventor: ¡Mande!

Alumno: ¿Puedo poner alto a la contaminación?

Interventor: ¡Sí!, pero una acción para ahorrar agua. Estamos viendo el agua.

¡Rápido hijos! ¡Más rápido por favor! Les queda poco tiempo. (Apresuro a los niños porque el tiempo se está terminando). (SI1, p. 42)

Me muevo de una mesa a otra para apoyar a los niños en su trabajo. Surgen dudas a las que intento dar respuesta. Camino en dirección al escritorio y coloco los materiales de la sesión (plumones, colores, pegamento, tijeras, hojas de color). Pido a los alumnos que tomen lo que consideran necesario para su producto. Explico que las imágenes las entregaré al final.

Los niños se levantan de sus lugares y corren hasta el escritorio. Los primeros en llegar toman lo que quieren. Los que llegan después emiten quejas porque se ha maltratado el material de trabajo. Otros discuten entre sí porque quieren los mismos plumones. Pasa el tiempo y siguen discutiendo porque quieren los mismos materiales de trabajo.

Me desconcierta la actitud de los alumnos. Ponen más énfasis en lo que utilizaran para hacer el pequeño cartel (plumones, hojas de color, lápices) que en terminar a tiempo el trabajo. Algo sería, la maestra Vania levanta la voz. Comprendo que el tiempo que le restó a su clase lo tiene que recuperar de alguna otra manera. Por mi parte, les digo que no van a escoger colores y que les quedan diez minutos para terminar sus trabajos.

Alumna: ¿Maestro me presta plumas?

Profesora: Espérense (inaudible porque los niños hablan y gritan)

Interventor: ¡Por favor hijos! No van a escoger colores. No van a escoger colores.

Alumna: ¡Ellos ya se los agarraron todos!

Interventor: ¡No van a escoger colores!

Alumno: ¡No manchen miren como ya hicieron el papel!

Alumna: Ya los desacomodaron.

Interventor: Son ocho apartados. ¡Tienen diez minutos para terminar su trabajo!

Alumna: ¿Y las imágenes? ¿Profe dónde están las imágenes?

Interventor: Las imágenes se las doy al final.

Alumna: Vamos a leerlo primero ¿va? (Dice una alumna a sus compañeros de equipo)

Alumna: No, ¡yo lo leo primero!

Alumno: ¡Yo primero! (S11, p.13-14)

El tiempo apremia y los alumnos no se apuran. Algunos continúan con la lectura. Tengo que llamar su atención en repetidas ocasiones para que trabajen. Tienen que organizar las notas en el papel bond.

(Especifico que restan cinco minutos para concluir la actividad)

Interventor: ¡Cinco minutos!, ya casi terminamos. ¡Rápido!

Alumna: ¡Espere profe!, ¡apenas estoy recortando!

Alumno: ¡Profá!, (se dirige a la maestra) ¿a mí me quedó bien?

Maestra: Termínalo y ya te digo porque no se ve, porque lo estás haciendo a lápiz. (La maestra observa el cartel del niño). (S18, p. 25)

Transito entre los pasillos del salón. Recorro mesa a mesa. Vuelvo a hacer comentarios. La profesora Vania también me apoya y se acerca a los chicos para observar lo que hacen. Algunos equipos han tardado más en realizar las lecturas que otros. Los presionamos de manera constante con el tiempo que resta para acabar la actividad. Es hora de dar instrucciones sobre lo que van a realizar.

6.3.5 Organizar notas

El bochorno por calor se percibe en el aire del aula. Mientras los chicos siguen inmersos en su labor. Camino hacia la puerta y la abro para que el aire refresque el aula. De regreso zigzagueo entre las sillas que están dispersas por el salón. Los niños están de pie. Van y vienen de un lugar a otro. Ya en el escritorio reviso mi planificación de sesión. Tengo que dar las instrucciones para que los chicos elaboren el escrito que es el producto del día. Los niños tienen que tomar notas y organizarlas.

En la sesión les pido a los chicos tomar apunte con el expreso fin de rescatar la información que está en el texto. Los datos de relevancia que hay en una exposición, lectura, indagación o discusión, pueden ser almacenados por medio de la escritura. Una de las acciones previas que planteé a los niños antes de iniciar las sesiones del proyecto fue elaborar un diario escolar. Con la intención de que plasmen por escrito todo lo que para ellos es relevante.

Decidí plantear una actividad permanente para que los chicos escribieran en casa. Elaboré cinco diarios grupales. En ellos los niños de cada equipo escribirían vivencias y experiencias familiares o escolares. El formato para organizar el escrito era libre. Cada niño podría escribir, dibujar o pegar imágenes según se organizara, la premisa era que todos pudieran leerlo y entenderlo. (DC1, p. 2)

En este diario los chicos dejan constancia de lo que consideran de importancia en clase, casa, comunidad o amistades. De los equipos que se conformaron cada integrante se lleva un día a la semana el diario y escribe lo que desea.

De vuelta a la sesión de trabajo. Los chicos están por terminar sus lecturas. En la mano llevo una hoja con las preguntas que cada uno de ellos escribirá y responderá con respecto a la primera lectura, *El agua*. Levanto la voz ante la algarabía de los alumnos. Me dispongo a dictar las preguntas. Los niños no guardan silencio. Vuelvo a dar la indicación y corren hasta sus lugares. El ruido de

sillas y mesas que son acomodadas ensorde por un instante el salón. Después silencio. Toman papel y lápiz.

Interventor: Atrás en su hojita van a contestar las siguientes preguntas. ¿Por qué es necesaria el agua? (Entre el silencio se escucha que alguien tose y camino entre las filas para continuar el dictado)

Alumno: ¡Ya!

Interventor: ¿Cómo se logra purificar el agua que yo bebo? (Se repite la pregunta) ¿Cómo se logra purificar el agua que yo bebo? (Vuelve a repetir la pregunta) ¿Cómo se logra purificar el agua, que yo bebo? Son preguntas muy sencillas ¿sí? o ¿no?

Alumno: No. (Se escucha en voz baja)

Interventor: La siguiente. ¿Cómo llega el agua hasta mi casa? (Se repite la pregunta) ¿Cómo llega el agua hasta mi casa?

Alumno: Por la llave. (Se escucha en voz baja)

Interventor: A ver me van a platicar de dónde creen que viene o cómo viene.

Y la última pregunta. ¿Una pequeña gotera en mi casa?, ¿una pequeña gotera en mi casa?, ¿puede ser un gran desperdicio de agua? (Repito la pregunta)

¿Una gotera en mi casa puede ser un gran desperdicio de agua? (SI1, p. 16)

Termino de dictar las preguntas. La mayoría de los niños están en silencio, pensativos. Se escuchan murmullos. Los niños toman la lectura para revisarla. Distingo en la mesa que está frente a mí, a Ángeles, está copiando la respuesta desde el texto. Vuelvo a dirigirme a los chicos y les expreso que no tienen que transcribir el contenido. De los que se trata es de escribir lo que ellos consideran y comprenden del texto.

Reviso lo que hacen. Poco a poco el silencio desaparece. Los niños comienzan a tomar confianza y platican sobre las preguntas. La profesora Vania también me acompaña en la tarea de inspeccionar la actividad. Les pido que organicen los datos que tiene que contener sus escritos, como lo es el nombre y la fecha.

Interventor: ¡No se tarden mucho! ¡A la hoja le van a colocar su nombre! (Reparto las hojas entre los chicos, paso a cada lugar) Le van a colocar su nombre. ¡A esta hoja le van a colocar su nombre! (Indico el lugar en la hoja que acabo de entregar)

Alumno: ¡Sí!

Alumna: ¡Sí! ¡Sí!

Alumna: ¿Porque no me tocó blanca?

Alumna: Te tocó (inaudible).

Alumno: ¡Yo no!

Alumna: ¿Me la cambias?

Alumna: ¡Ah! (Los niños hablan entre ellos y se escucha cómo se llaman por su nombre) (S11, p. 39)

En este ir y venir entre mesas y sillas encuentro un nuevo obstáculo. Las mochilas que ahora están en el piso. Muevo algunas y sigo en la revisión. Les vuelvo a indicar a los niños que coloquen la fecha y nombre. Una de las niñas se acerca y pregunta donde hay que colocar el nombre y fecha. Le indico con el dedo sobre las hojas que tiene en la mano, donde tiene que colocarlos. La profesora Vania recorre las mesas y da la misma indicación.

Interventor: ¡Le van a colocar su nombre por favor y la fecha del día de hoy!

Alumna: ¿Aquí también se la colocamos?

(Los chicos siguen preguntando donde tiene que escribir su nombre, vuelvo a repetir las indicaciones)

Interventor: ¡Sí!, a las dos hojas que les di. (Señalo las hojas en la mesa de Susana) ¿De acuerdo? (Algunos alumnos trabajan en su dibujo y se vuelven a escuchar murmullos y risas. La profesora dialoga con algunos niños sobre lo que tienen que realizar)

Alumno: ¡Ya! (S11, p. 40)

Me acerco a la mesa que está junto a la pantalla del proyector. Echo un vistazo a los escritos. El texto de Octavio no es visible a simple vista. La letra es muy pequeña. Me cuesta trabajo leerla. Me tengo que agachar para leer lo que escribió. Le pido que escriba con una grafía más grande para que sus compañeros y los profesores podamos leer el texto que va a compartir.

Interventor: ¡Más grande hijo! Porque nadie le va a entender a tu letra. ¡Quiero que lo lean los demás! Por favor... ¿sí me entendieron?

Alumna: ¡Sí! (S18, p. 27)

Como docente, en mi práctica hago recomendaciones a mis estudiantes sobre la manera en que organizan sus escritos. Colocar la fecha, escribir el nombre para identificar al alumno que lo escribe. Usar el color rojo con las mayúsculas. Durante la sesión no puedo evitar hacer estas exhortaciones a los alumnos del quinto grado grupo "A". Más cuando reviso sus trabajos y noto ciertas peculiaridades.

En el recorrido que realizo uno de los alumnos se acerca a mí. Ricardo pregunta cuál es el título que le tiene que poner a su texto. Espera que yo le diga

qué título es el que tiene que colocar. Lo único que hago es preguntar si todos tienen el mismo texto. El responde que no. Una de sus compañeras dice que puede ser *los cuidados*. Les digo que es ingenio de ellos, es su trabajo.

Alumno: ¿Le ponemos título de aquí?

Interventor: ¿Cuál título?

Alumno: El de... ¿Las que vienen ahí?

Interventor: ¡No Ricardo! ¡A ver!, ¿todos tienen el mismo título?

Alumno: ¡No!

Interventor: ¿No? Tú vas a poner un título, el título...

Alumno: ¿Qué hable sobre la protección sobre el océano?

Interventor: ¡Sí!, sobre la protección del océano, que protege los océanos, el océano.

Alumna: ¿Los cuidados?

Interventor: ¡Sí!, sino tienen... ¡Ustedes tiene que tener ese ingenio! ¡Las hojas blancas y de colores no se les olviden! ¿Traen sus hojas de colores? (S112, p. 24-25)

A lo largo de la sesión para organizar los apuntes en clase hago recomendaciones. Van desde escribir de manera legible, no utilizar abreviaturas, colocar fechas, títulos y márgenes.

6.3.6 Enlace con acciones futuras

Cuando estaba por iniciar la sesión de intervención, noté que la profesora se apresuró a escribir en el pizarrón la tarea que los niños tenían que traer para la siguiente clase. La profesora Vania hizo énfasis en que no los dejaría salir al recreo si no cumplían con su tarea. (DC2, p. 1)

Como lo comenté al inicio de este apartado, cuando la maestra saludó a los niños de inmediato preguntó si habían hecho la tarea. En mi práctica como docente la tarea la utilizo como una estrategia para reforzar aprendizajes. Del mismo modo, la profesora Vania externó que la tarea refuerza los aprendizajes del aula.

Camino hacia el pizarrón y dibujo un rectángulo para describir lo que harán de tarea. Intento aprovechar el tiempo. Ya se han retrasado mucho. Comienzo a escribir en el pizarrón para que los chicos sólo tengan que copiar al terminar la sesión.

Consiste en elaborar la ficha técnica de un animal marino. El niño tiene que elegir un animal acuático y buscar los datos más relevantes del espécimen. Esto incluye investigar su nombre en inglés para estructurar su glosario para la asignatura de lengua extranjera.

La profesora de grupo me pregunta sobre las características que tiene que contener la ficha. Los alumnos que están frente al pizarrón me preguntan qué es lo que hago. Les digo que dibujo una ficha de trabajo. En el rectángulo que dibujé coloqué lo que tienen que investigar los chicos. El nombre científico del espécimen, el hábitat donde vive, su alimentación, gestación, si tiene alguna utilidad para el ser humano y un dibujo o imagen.

Interventor: ¡Esto va a ser una ficha de trabajo!, ¡heee! Esto va a venir en una ficha de trabajo. (Sigue escribiendo en el pizarrón) ¿Ya terminaron?

Alumno: ¡No!

Alumnos: ¡Ya! (Responde un par de niños)

Alumno: ¡Ya!

Alumna: ¿Nombre de los animales en inglés?

Alumno: El nombre del animal en inglés.

Interventor: ¡En español e inglés! El animal ¿cómo se llama en inglés? (Se escuchan risas de los niños) ¡Sí! En una ficha de trabajo, ¡Sh!

Profesora: ¿Rayada o blanca?

Interventor: Como sea. ¿Ya terminaron su actividad?

Alumnos: ¡Ya, ya!

Alumno: ¿Podemos poner un dibujo ahí?

Interventor: ¿Dónde? Coloca el nombre en tu hoja. ¡Coloquen el nombre en sus hojas! Va primero la lectura uno, la lectura dos y al final van a anexar su hoja con su nombre también.

Las voy a guardar. De tarea también van a traer una carpeta, les explico en un momento... (S11, p. 42)

Mientras tanto escribo en el pizarrón. La profesora de grupo se acerca a las mesas para verificar que los niños terminen su labor. La clase continúa, dejó en el pizarrón lo que es la tarea para la siguiente sesión de trabajo.

6.4 Tratamiento del contenido

Cuando me encontraba en la etapa de definir los contenidos, no sabía qué tema podía abordar en las sesiones de trabajo. Tras las asesorías del método de trabajo por proyectos, la profesora encargada (Lorena), planteó que una de las cualidades de este método era que los alumnos tenían la alternativa de elegir el contenido a trabajar. Fue así que planeé una primera sesión con los chicos. La cuestión era presentarme y que ellos optaran por un tema que llamase su atención. Como era de esperar, cada niño proponía un tema que para él era de interés.

Los niños levantaban la mano. Los que estaban detrás, observaban de pie. Muchos hablaban a la vez. La profesora llamó su atención para que guardasen silencio. Escuché al fondo que alguien gritaba ¡*El universo!* Las niñas que están sentadas frente a mí, decían que ¡*La tecnología!* (DCS/N. p. 2)

Los temas que surgieron eran muchos. Desde el universo, pasando por la tecnología, protección de animales, comida chatarra, la escuela, el océano. Ante tales circunstancias no tuve más opción que pedir a los chicos que votaran por el tema que era de su preferencia.

Anoté los temas que más anuencia tuvieron. Pedí a los chicos que guardaran silencio. Expliqué que le preguntaría a cada uno de ellos qué tema llamaba más su atención. Y que de manera posterior colocaría una palomita al tema elegido. Al final contaríamos cuantas palomitas tenía y el que tuviera más, sería el electo.

La votación comenzó, niño por niño, pregunté qué tema era de su preferencia. A primera vista era obvio que entre los temas con más votos se encontraban *El universo* y *El océano*. Realizado el conteo, el tema con más adeptos fue *El océano*. Se había escogido el tema del proyecto.

De ahora en adelante la siguiente cuestión era planificar las sesiones del proyecto. El trabajo duro estaba por comenzar.

6.4.1 El océano

Apresuro a los niños para que terminen la lectura. Camino entre las mesas y verifico que hayan concluido. Les digo a los chicos que tenemos que recordar cuál es el tema del proyecto. Escucho todas las respuestas posibles que dan los niños. Pero busco ligarlas al plan de trabajo de la clase

Interventor: Recuerdan que ya tuvimos nuestra asamblea, ¿verdad? Tenemos que recordar nuestro tema ¿de?, de nuestro proyecto. ¿Cómo se llama nuestro tema?

Alumnos: ¡Océano!

Alumnos: ¡El océano! (SI1. p. 3)

Serpenteo entre las mesas y sillas. A través de diversas preguntas planteo un núcleo central donde inscribir el conjunto de temas a ser tratados en el eje del proyecto: el océano. Los temas genéricos que voy tomando son; agua, animales, plantas, hasta que un alumno interviene y me dice que la “fauna”.

Interventor: ¡Ah muy bien! ¡El océano! ¿Correcto? Y bien, ¿qué saben del océano?

Alumno: ¡El agua! (Se escuchan risas de los niños)

Interventor: ¿Cómo te llamas hijo?

Alumno: ¿Yo?

Interventor: ¡Si hijo!

Alumno: Juan Diego Martínez.

Interventor: ¿Juan Diego? Juan Diego dice ¿qué tiene...?

Alumnos: ¡Agua!

Interventor: ¡Agua! ¡Muy bien! (María José levanta la mano, la señalo)

Alumna: ¡Tiene animales!

Interventor: ¡Animales!, el océano tiene animales. ¡Muy bien!, a ver...

Interventor: ¡Plantas marinas!, todos van a participar. ¡Plantas!

Alumna: ¡Fauna!

Interventor: ¿Fauna? ¿Ahí qué serían? ¡Fauna! ¿Qué sería la fauna?

Alumna: ¡Animales!

Alumno: ¡Plantas!

Alumna: ¡No!, la fauna son los animales. (SI1. p. 4-3)

Los alumnos están de pie, todos quieren participar. Levantan las manos para llamar mi atención. Algunos de ellos exponen sus puntos de vista en voz alta. Me es difícil escuchar a todos. Interrumpo y pregunto qué es la fauna. Una de las alumnas me contesta, *los animales*. Escucho una voz al fondo que grita que son *plantas*. Con un rotundo no, la niña corrige a su compañero. De nueva cuenta

vuelvo a preguntar que es la fauna. Intento hacer una distinción entre estos dos conceptos que si no mal recuerdo, como estudiante de primaria, confundía.

Interventor: ¿La fauna son los...?
Alumno: ¡Pus los animales!
Interventor: ¡Correcto! ¿Y la flora que es?
Alumno: ¡Las plantas!
Interventor: Las plantas, muy bien.
Alumno: Musgo.
Interventor: ¿Musgo? ¿El mar no tiene musgo?
Alumno: Musgo.
Alumna: ¡Sí!
Interventor: ¿El mar tiene musgos?
Alumno: ¡No!
Interventor: ¿Quién más quiere participar? Hay infinidad de cosas en el océano
Alumna: Hay barcos hundidos...
Alumno: ¡Arena! ...
Alumno: ¡Estrellas de mar! (inaudible)...
Alumna: ¡Piedras! ...
Alumno: ¡Caracoles! ...
Alumno: ¡Caballitos de mar! ..."
Interventor: ¿Caballitos de mar? ¿Se encuentran en...?
Alumno: ¡Animales! (S11. p. 5)

Continúo con preguntas sobre las cosas que conocen del océano. Los niños no esperan a que les dé la palabra. Intento agrupar los elementos centrales en flora, fauna y lo que se llama el reino mineral. Interrogo a los chicos sobre cuáles son los océanos,

Interventor: ¿Y cuáles son los océanos? El océano es... (Me dirijo a todo el grupo y espero que los alumnos respondan. Permanecen en silencio) Los océanos son atlántico, pacífico, el antártico... (S8. p.29)

Los niños no responden. Guardo silencio por un instante. Cruzo el salón y me dirijo al planisferio que está pegado en la pared sur. En el mapa señalo las áreas en azul. Son visibles los nombres de los océanos. Espero a que los niños digan algo.

Interventor: En este mapa que yo les dejé aquí, vienen los océanos hijo, océano ártico, océano atlántico, antártico, pacífico, índico. Este, yo lo dejé aquí, desde que di clase a tu hermana (Miro a Filomeno. Su hermana fue mi alumna en sexto grado en ese salón en el anterior ciclo escolar). Ahí están los océanos. (Indico con la mano los océanos para que los chicos los ubiquen en el planisferio). (S18. p. 29)

Regreso hacia el escritorio. Observo mi planificación, ¿qué es lo que sigue? La profesora Vania reprende a los niños porque no contestan. Dice algo sobre *ni porque ven las cosas contestan*. Volteo a mirar a los chicos y con hoja en mano les comento que se realizan acciones para proteger el océano.

Interventor: Vamos a abordar un tema que se llama: *Acciones mundiales para proteger el océano*. Y... ¡Bueno!, vamos analizar cuáles son las opciones que se están llevando a nivel mundial ¡Eh!, para proteger el océano y ¿cuáles son las acciones que podemos realizar nosotros? (Los alumnos permanecen en silencio) [...] ¿Qué acciones en mi casa puedo realizar para proteger los océanos?, ya lo habíamos planteado pero tienen que conocer algunas acciones que se están realizando a nivel mundial. Y vamos a analizar las partes de un cartel, las partes de un cartel. (SI12. p. 3)

La intención es que los chicos conozcan algunas de las acciones que se llevan a cabo a nivel mundial para proteger los océanos. Pero que también comprendan que desde su casa con pequeñas acciones pueden aportar a la conservación de los océanos.

Algunos de los niños expresan acciones como no tirar basura o dejar de quemar llantas. Les aclaro que a nivel internacional hay una organización conocida como la ONU, que implementa acciones para la protección del océano. Y que las siglas ONU, significan: Organización de Naciones Unidas.

Interventor: ¡Organización de las Naciones Unidas! Donde muchos países están adheridos. ¡Y si se están haciendo! Se están llevando acciones para proteger los océanos. ¡Pero hay países que no han firmado esos tratados! Como es China y Estados Unidos. ¿Por qué China y Estados Unidos no los han firmado? Porque son los países que emiten más contaminantes al océano y a la atmosfera. El video del océano plantea... ¡perdón! El video de Oceana plantea algo muy importante... ¡Sergio deja de estar jugando! Plantea algo muy importante, ¿cuál es la idea que plantea? Habla algo sobre el aire y el océano. ¿Qué es...?

Alumna: Que hace... ¡esté! ¿Hace los cambios climáticos en la tierra? (SI12. p.7)

Tras la proyección del video de Oceana, que es una organización con el propósito de proteger el océano. Queda claro que se explica que el océano limpia el aire de la atmosfera al quitarle el CO₂. Le pido a una de las alumnas que me explique qué fue lo que entendió. Vacila al responder.

Interventor: ¡Habla algo del oxígeno!

Alumna: Del dióxido de carbono, ¿no?

Interventor: ¡Sí!, pero explícamelo.

Alumna: Qué hacen los mares cuando... vemos y el mar, ¡bueno! El sol incrementa su calentamiento y se...

Interventor: El océano limpia el oxígeno de la tierra, dice que, que lo limpia mejor que los, que los bosques. De hecho, el pulmón del mundo son los océanos. Ahí dice que es el océano, el pulmón del mundo. ¿Por qué? Porque le quita el dióxido de carbono al oxígeno. Pero como hay mucho CO₂, por mucho calentamiento, por mucha quema de combustibles fósiles, ¡perdón! Mucha quema de combustibles y el uso de petróleo. ¡Eh! El océano se está haciendo ácido porque se queda todo el CO₂ en el agua.

¿Y qué está pasando con los animales? Pues los está matando y a las plantas marinas también las está matando. (SI12. p. 7)

Uno de los niños que está sentado en la última mesa me pregunta si el océano y el mar son lo mismo. Me acerco para reconocerlo, es Ricardo. Casi no habla, me sorprende la pregunta. Le digo que existe diferencia y que solemos confundirlos.

Alumno: ¡Profe!, ¿es lo mismo océano qué mar?

Interventor: ¡El océano!, ¡no! ¡El océano y el mar no es lo mismo!, ¿qué, no te acuerdas?

Alumno: ¡Ah!, ¡no!

Interventor: El océano es más grande, es la totalidad, y el mar es una pequeña porción.

(El alumno asevera con la cabeza el comentario del interventor). (SI12. p. 26)

6.4.2 El agua

Los niños también comentan lo que conocen del océano. Como es de suponer se escucha entre la multitud la palabra *agua*. La profesora Vania intentar poner orden para continuar la clase. Más relajados, y en su mayoría sentados, pregunto qué agua hay en el mar. Les digo que yo no sé qué tipo de agua contiene el océano.

Los niños levantan las manos. El alboroto comienza de nueva cuenta. Todos quieren participar. Señalo a uno de los alumnos y dice que el mar tiene agua dulce. Otro de los chicos comenta que es salada (Octavio). La palabra *no*, se escucha con estruendo. Son varios los niños que niegan la aseveración de que en el océano hay agua salada.

El niño se sienta. Octavio, volteo a mirar a sus compañeros. Algunos le increpan que no es agua salada. Observo su cara. Siente que se ha equivocado porque todos dicen que es agua dulce. Me mira y no dice nada. Tampoco le digo algo. No niego ni asevero lo que ha dicho, espero. ¿Agua salada?, pregunto sorprendido. Los niños vuelven a decir que es agua dulce. Ahora es una de las niñas que contesta que es agua salada, su nombre es Aurora. Octavio, responde con un *no* y asevera que es agua dulce. Ya no considera que sea agua salada. Sigue la opinión de la mayoría.

Interventor: ¿Agua dulce o agua salada? ¿Agua salada? Yo no sé...

Alumno: ¡Agua dulce!

Alumno: ¡Agua salada!

Alumnos: ¡No! (Varios niños hablan a la vez y exponen su opinión)

Alumnos ¡Agua dulce!

Alumna: ¡Tiene agua dulce!

Interventor: ¿Agua salada?

Alumno: ¡No! ¡Agua dulce! (Responde Octavio mirando a sus compañeros)

Alumna: ¡Agua salada!

Alumno: ¡No! ¡Agua Dulce!

Interventor: A ver, ¿quién dice que es agua dulce?

Alumno: Yo digo que es agua salada. (Juan Diego se escucha seguro de su respuesta)

Alumna: ¡Es salada!

Alumna ¡Salada! ¡Salada! (Grita Mitzy desde el fondo del salón)

Interventor: Aquí sus compañeros dicen que es agua...

Alumnos: ¡Salada! (Contestan los chicos que se encuentran en la primera fila frente al interventor)

Alumno: ¡La mayoría es salada! (Expresa María José)

Interventor: ¿Cuál es el principal componente del océano? ¿Alguien lo dijo y fue el primero!, ¿Alguien lo dijo y fue el primero que mencionaron!

Alumnos: ¡Agua!

Interventor: ¡Agua! ¿Por qué el agua?

Alumna: ¡Porque es lo que conforma el mar! (Se escuchan las voces de varios niños, solo se distingue lo que dicen aquellos que se hallan en las primeras filas. Entre estos alumnos se encuentra María José quien tiene un tono de voz alto y es perceptible durante toda la clase) (S11. p. 7)

El niño que se sienta frente al escritorio se llama Juan Diego. He notado que está ubicado ahí porque la profesora lo considera desordenado y juguetón. Se levanta de su lugar y dice que es agua salada. Desde el fondo del salón Mitzy apoya la aseveración de Juan Diego. Una de las niñas que está sentada frente a mí alza la voz y dice que la mayoría es salada. Ya no hay contradicciones parece

que ahora todos están de acuerdo con lo que se ha dicho, que el agua del océano es salada. Miro a los chicos y les pregunto que cuál es el primer componente de un océano y la respuesta es agua.

Los chicos han completado la lectura. El contenido se refiere al agua. Planteo una pregunta para determinar qué tipos de agua existen y cuál es su posible distribución en el manto terrestre. Con el cuestionamiento pretendo que los alumnos distingan las diferencias entre lo que es agua dulce y salada.

Interventor: El agua es de dos tipos por así decirlo.

Alumno: Nada más salada.

Interventor: ¡No!

Alumno: Agua salada y agua dulce.

Alumno: ¿Salada y dulce?

Interventor: El agua es salada y dulce. ¿Dónde se encuentra el agua salada?

Alumnos: En los mares.

Interventor: Que serían los océanos, y ¿el agua dulce?

Alumnos: En los mares.

Interventor: ¿En los mares?

Alumno: ¡No! En los ríos, lagos y lagunas.

Interventor: En los ríos, lagos y lagunas.

Alumno: ¡Nubes!

Interventor: ¡Mande!

Alumno: ¡En las nubes! (SI1. p. 12)

Les expongo a los niños que el agua nace de la tierra y que recorre largas distancias para llegar al mar. Que es durante estas travesías que el agua sufre cambios. En el pizarrón dibujo lo que intento parezca una montaña. Con el plumón azul pinto líneas que bajan y llegan hasta lo que puedo decir es el mar.

Interventor: El agua sale de aquí y se forman los ríos. Va bajando, donde hay depresiones el agua se acumula, ¿y se llama...?

Alumno: ¡Laguna! (Responde Octavio)

Interventor: Laguna. Toda el agua sigue bajando, sigue bajando y llega hasta el...

Alumno: ¡Océano! (Responde Octavio y los demás niños en su totalidad permanecen en silencio)

Interventor: El océano... ¿de acuerdo? El agua que brota de la tierra es... ¿es agua?

Alumno: Agua dulce.

Alumnos: Salada...

Interventor: ¿Salada?

Alumno: ¡No!

Alumno: ¡Agua dulce!

Interventor: ¡Agua dulce! Y cuando llega al mar se convierte en agua salada.

¿Saben por qué es agua salada?

Alumno: ¡Por sal! (SI9. p. 19)

Cuestiono a los niños sobre el tipo de agua que emana de la tierra y el agua que está en el mar. Vuelve la polémica entre agua dulce y salada. Para no dejar dudas comento que el agua que brota de la tierra es dulce pero que al llegar al mar es salada.

El agua es vital para el ser humano. Les expongo a los niños que el cuerpo humano se conforma de agua. Que no podemos vivir sin este líquido y que no debemos abusar del refresco.

Interventor: El agua es necesaria para nosotros porque nuestro cuerpo está conformado de agua. Una persona no puede vivir sin agua o, ¿si puede? ¡Está mal que tomen mucho refresco porque tiene poca agua! (Se escuchan risas)

Alumno: ¡No! (SI1. p.22)

Indago qué piensan los chicos ante la escasez de agua. Los niños se levantan. Todos quieren responder, muchos hablan pero no entiendo lo que dicen. Intento mantener el orden y pregunto.

Interventor: ¿Qué pasa si no hay agua? (Se escuchan muchas voces es inaudible lo que dicen todos quieren comentar, levanto la voz) ¡A ver! ¿Qué pasaría si no hubiera agua?

Alumno: ¡Moriríamos!

Alumnos: ¡Nos moriríamos! (Todos contestan a la vez es difícil escuchar lo que dice cada niño porque todos comentan)

Interventor: A ver ¿qué pasaría si no hubiera agua potable para tomar?

Alumna: ¡Nos moriríamos! (SI1. p. 25)

Los niños saben que sin este vital líquido el ser humano no puede sobrevivir. Comienzan hacer algunas recomendaciones para cuidar el agua desde su hogar como no dejar abierta la llave del fregadero, no lavar el coche con la manguera.

6.4.3 Las ballenas

La larga travesía del agua tiene como destino final el océano. Es el lugar donde los científicos han declarado que nació la vida. En consecuencia es uno de los hábitats con mayor cantidad de especies vivas. Es un medio en el cual el hombre ha encontrado sustento.

Son muchas las especies marinas que cazamos para alimentarnos. Desde camarones, peces, tiburones y cangrejos. Los mamíferos más grandes que habitan la tierra están en el océano, las ballenas. En la actualidad y debido a la pesca excesiva, al igual que otras especies marinas, se encuentran en peligro de extinción.

Hablar del océano en clase, generó en los niños preguntas sobre qué pasa con los animales marinos. Para ejemplificar los embates del hombre en contra de las especies marinas decidí enfocarme en las ballenas. A lo largo del tema no dejé de hacer énfasis que todos los animales acuáticos se ven afectados por el hombre.

El proyector está instalado y la computadora prendida. Busco entre las carpetas del proyecto y tardo en encontrar el video. Los niños permanecen callados y atentos, miran la pantalla. Reviso el volumen de las bocinas y comienzo la proyección.

El audiovisual tiene una duración de diez minutos con veinte segundos. Es un video donde se muestran en primer plano las ballenas. Se encuentran libres en el océano. Las imágenes cambian de manera drástica y se revelan barcos con arpones tras las ballenas. Las secuencias muestran ballenas destazadas que sangran, el fondo musical es agresivo.

Los niños hacen muecas de sorpresa. Miran el video y algunos de ellos levantan los pies en las sillas frontales y colocan las manos en su boca. Algunos voltean para observar lo que hacen sus compañeros. El video sigue adelante con imágenes de ballenas varadas y asesinadas en las playas por medio de hachas.

Los niños permanecen en silencio y casi no se mueven de sus lugares. Algunas niñas dicen que es triste que las asesinen, otros sólo se miran entre sí, esperan la opinión de los que están alrededor. A partir del minuto siete el video deja atrás los cuadros sobre la matanza de las ballenas.

Las siguientes secuencias muestran playas azules y cristalinas con palmeras. Imágenes de delfines y belugas que sortean las olas. Ballenas que se acercan a los botes con personas, se dejan tocar. La última parte del video exhibe la belleza de estos animales. Los niños siguen en silencio, no gesticulan palabra alguna. Al final, son visibles algunas frases sobre la importancia de la protección de las ballenas.

El silencio se prolonga. Es la primera vez que no hablan después de un video o lectura. Pregunto a los alumnos cuál es la opinión que tienen acerca de la caza de las ballenas y otros animales marinos. Los niños salen del letargo en el que estaban sumidos. Levantan la mano y esperan su oportunidad para hablar. Señalo a uno de los niños y pregunto.

Interventor: ¿Qué opinas sobre la caza de las ballenas?

Alumno: ¡Que está mal!

Interventor: ¿Y de otros animales del mar?

Alumna: Que está mal, porque van a irse acabándose.

Interventor: Se van a ir acabando, ¿y qué va a pasar?

Alumna: Ya no va a haber.

Interventor: ¿Vamos a qué?, dice su compañero.

Alumno: ¡A morir!

Interventor: Vamos a morir, ¿por qué? ¡Ricardo! (SI8. p. 8)

Saben que si los animales dejan de existir el ser humano también se ve afectado. Les comento que el ejemplo que acaban de ver es el de las ballenas pero que no son los únicos animales marinos cazados. Los niños comienzan a mencionarlos y les digo que también los animales terrestres están amenazados.

Interventor: Lo que acaban de ver es un ejemplo de cómo matan la ballena, pero no significa que es el único animal que se mata.

Alumna: Ha... Los tiburones.

Alumna: ¡Y delfines! [...]

Interventor: Hay infinidad, tanto animales marinos como animales terrestres.

Alumna: ¡Como los venados! (SI8. p. 7)

Para reforzar lo visto en el video los niños realizan la lectura de una ficha técnica de las ballenas. Contiene datos sobre su peso, longevidad, alimentación, clasificación, nombre científico y distribución. Cuando era niño creía que las ballenas comían peces. Son tan grandes que tienen que comer peces de gran tamaño, pensaba. Algunos de mis alumnos también expresaron lo mismo. Tras la lectura pregunté por escrito de qué se alimentaban las ballenas.

Interventor: ¿Qué comen las ballenas? ¡Otro dato importante! ¿Qué comen?

Alumno: ¡Eh!, comen...

Alumno: ¡Crustáceos conocidos como krill!

Interventor: El krill se parece al camarón pero es muy, muy pequeño, muy chiquito. ¿De acuerdo? Es lo que tienes que hacer. Nada más eso vas a anotar, subespecies de la ballena, ¿la que...? (SI8. p. 30)

Los chicos escriben. Camino entre las mesas de los equipos. Surgen algunas dudas entre ellas la de Ángeles. La pregunta que plantea se enfoca a conocer las causas de cómo se afecta la alimentación de las ballenas. Sigo con la explicación y comento algunas de las causas que afectan la cadena alimenticia de las ballenas.

Interventor: El ser humano ha mermado la cantidad de krill. El krill es un camarón chiquito, que comen las ballenas. Las ballenas tienen como barbas en la boca y pasa la comida a través de sus barbas y nada más se queda el krill. Necesitan comer cuatro toneladas de krill todos los días, o sea mucho, son cuatro mil kilos de comida. ¡Ahora! Aquí dice que la pesca ha causado que las ballenas... Entre ellas que el ser humano ha afectado la población de krill por diversos factores y que la pesca con redes asfixia a las ballenas o impide que se alimenten.

Alumna: ¡Se acaban!

Interventor: Es una causa de la muerte de las ballenas. (SI8. p. 34)

6.5 Centrar el tema con preguntas y respuestas

Tomo un respiro y observo a los niños. Se mueven de un lugar a otro, hablan y ríen entre ellos. En la mesa que está frente al escritorio los niños se preguntan qué es lo que tienen que hacer. Se pasan las hojas y recortan los textos. Los niños sacan los colores para comenzar a dibujar. *¿Me prestas tus tijeras?*, exclama uno de los niños.

Una voz chillona me devuelve a la realidad. Grita desde el fondo del salón y me pregunta, *¿profe qué vamos hacer?* Le contesto, *¿qué te dije que hicieras?* La profesora Vania se dirige al niño, *¿por qué nunca ponen atención?* Vuelvo a dar instrucciones a todos. *¿Lo puede repetir porque no se escucha porque todos están hablando profe?* Levanto la voz y les digo que escuchen bien porque no voy repetir lo dicho. *¿Entendieron?* Los niños regresan a la actividad y trabajan.

Alumnos y docentes usamos las preguntas como parte de la enseñanza en el aula. Lo que hacemos es variar la finalidad de la pregunta. Algunas ocasiones las usamos para motivar o centrar la atención del alumno. Para indagar, fomentar la participación o para socializar. En el aula las preguntas tratan de centrar las ideas del alumno respecto a un conocimiento o tema en particular.

6.5.1 Preguntar para solicitar información

Me levanto del escritorio. El tema que abordo en la sesión es el océano. Observo que los chicos preparan sus materiales para la actividad. Frente a mí hay un niño que juega. Inquieta a sus compañeros así que pregunto su nombre. De inmediato le pregunto qué tiene el océano.

Interventor: *¿Cómo te llamas hijo?*

Alumno: *¿Yo?*

Interventor: *¡Si hijo!*

Alumno: *Juan Diego Martínez.*

Interventor: *¿Juan Diego? Juan Diego ¿qué tiene el océano?*

Alumnos: *¡Agua!*

Interventor: *¡Agua! (SI1. p. 4)*

Ante el ruido que se escucha en el salón no queda más que hablar en voz alta. Es más un grito. Pregunto a los niños sobre cómo afecta el crecimiento poblacional a los animales del mar. *¿Cómo creen que el crecimiento de la población humana afecta a los peces del mar?*

Juan Diego, se apresura a responder que entre más personas más peces. Lo que entiende es que la necesidad de peces es elevada cuando la población es mayor. Susana exclama que la extinción de los animales va en aumento y está en relación con la explosión demográfica.

Interventor: ¡La ballena! ¿Cómo creen que el crecimiento de la población humana afecta a los peces del mar?

Alumno: ¡Entre más personas más pez!

Interventor: ¡A ver, a ver!

Profesora: ¡Levanten la mano!

Alumna: Entre más personas... ¡Ah...! Tenemos que matar más animales y más rápido se van a ir extinguiendo.

Alumna: Van comiendo más y más.

Alumna: ¿O sea que entre más personas...?

Alumna: ¡Porque tenemos que alimentar más! Consumen más el océano. (SI8. p. 7)

En clase realizo preguntas para identificar los conocimientos previos de los alumnos. En otras ocasiones para generarlos a partir de una idea. De esta manera tengo una imagen de lo que conocen. También es la base para fomentar nuevos aprendizajes. Las preguntas son bidireccionales. Es decir las puedo realizar yo o me las pueden efectuar los alumnos. El objetivo es obtener información.

De una mesilla a otra sigo mi recorrido. La profesora Vania hace lo mismo con otros equipos. De pronto en una de las mesas algo llama mi atención. El grupo de alumnos discute. Han leído en voz alta un apartado sobre la contaminación acústica. La diferencia surge cuando alguien pregunta qué es la acústica. Al momento de definir lo que es acústico los niños tienen diferencias. Me acerco, tomo asiento en una de las sillas vacías. Miro a los niños y pregunto qué es acústica. La primera respuesta es aire.

Interventor: ¡Muy bien! Este texto se llama: "La contaminación acústica" ¿Qué es acústica? ¿Sabemos qué es acústica?

Alumna: ¡El aire! (Responde Odalis)

Interventor: ¿Acústica es el aire?

(Los niños guardan silencio. Se miran entre ellos y esperan a que alguien hable). Acústica es el... (Intento generar la participación de los niños)

Alumna: ¡Sonido! (SI8. p. 31)

Pregunto si es el aire. Los niños guardan silencio, se miran entre ellos. Dejo que mediten su respuesta. Escucho la voz de Fernanda, es como si lo hubiera recordado de pronto, el sonido. Les digo a los niños que la acústica se vincula al sonido. Que al hablar de contaminación acústica nos referimos a todos los sonidos

que escuchamos. Como el de los autos y aviones o el de las fábricas. Cuando se aclara el concepto los chicos comienzan a dar ejemplos de lo que es contaminación acústica. Vuelvo a preguntar a los niños sobre lo qué es la contaminación acústica en el océano de acuerdo con la lectura. El escrito refiere como son afectadas las ballenas por el uso de sonares en barcos y submarinos. Explica que las ballenas se desorientan y pueden quedar varadas en las playas y causar sus muertes.

Los niños de la mesa contigua piden que me acerque. Los observo. Dialogan sobre las medidas de protección del agua en su comunidad. Les digo que al implementar acciones de limpieza y protección en nuestra comunidad también protegemos el océano. Aunque parezca ilógico en la colonia Emiliano Zapata donde se ubica la escuela Manuel Saavedra hay una laguna. Está frente a nosotros. Mide unos trescientos metros de largo por unos doscientos cincuenta de ancho. Durante el tiempo que fui profesor en la escuela, tuve la oportunidad de ir algunos días sábados. Los cursos de carrera magisterial se impartían en la escuela secundaria que está al lado de la primaria. Algunas personas hacen limpieza de la laguna. Les pregunto a los alumnos si participan en las campañas de limpieza y conservación de la laguna de la colonia donde viven. La respuesta es no.

Interventor: ¿Ustedes alguna vez han participado en la limpieza de la laguna de su colonia? ¡Han hecho campañas! Yo he visto que han hecho campañas para limpiar la laguna.

Alumna: ¿Dónde?

Interventor: La laguna que está aquí afuera en la escuela, la que está aquí enfrente de la escuela. (Señalo hacia la puerta del salón porque en esa dirección hay una laguna que se encuentra a la entrada de la colonia donde se ubica la primaria) es un hábitat acuático. Dentro de esa laguna hay peces de a... de... hay aves que se reproducen y viven de los peces que se pescan, que pescan ahí.

Alumna: ¡También en la presa de Villa Victoria! Ahí hay muchas aves.

Alumna: ¡Está muy grande!

Interventor: ¿Pero está contaminada? ¿Sí o no?

Alumno: ¡Alrededor!

Interventor: ¿Ustedes alguna vez han participado?, ustedes que viven aquí en la colonia, ¿han participado en la limpieza de la laguna?

Alumno: ¡No!

Alumnos: ¡No! ¡No! (Responden varios alumnos a la vez) (SI12. p. 11)

La respuesta es general. Ninguno de los niños ni sus familias participan en la conservación de la laguna. Explico que la contaminación de la laguna no sólo es por basura que se tira a su alrededor. Y que una medida para mantenerla limpia es recorrer la orilla y recoger todo desecho sólido. Pero no es todo, hay que evitar contaminar el agua. Algunos drenajes de casas o comercios que están alrededor vierten sus aguas residuales y contaminan la laguna. Lo pueden observar a simple vista si la recorren.

Platicamos un poco sobre cómo se usa el agua en casa. Algunos niños dicen cómo se utiliza y contamina el agua en casa. La cocina y el baño son los mejores ejemplos. La profesora Vania está escuchando. Pregunta a los niños sobre cómo se imaginan el recorrido del agua residual que sale de su casa hasta llegar al océano.

Profesora: ¿Cómo te imaginas que es el recorrido del agua del drenaje de tu casa hasta el océano?
Interventor: ¿A dónde crees que va el agua?
Alumna: ¡Al mar ¿no?!
Interventor: ¡Sí!, ¿pero cómo llega?, ¿cómo crees que llegue al mar?
Alumna: ¡Por las tuberías ¿no?!
Alumno: ¿Sí, no?
Alumna: ¡Por las tuberías! ¿Sí o no? (Recalca María José de nuevo)
Interventor: ¿Y esas tuberías?
Alumna: ¡Al océano!
Interventor: ¿Y del océano?
Alumna: Del océano a zonas turísticas donde se van a bañar. (Se escuchan algunas risas)
Interventor: ¿Dónde te vas al mar de vacaciones?
Alumna: ¡Sí! (Risas de María José)
Alumno: ¡Se va a bañar! (Dice Juan Diego y se vuelven a escuchar risas)
Interventor: Vas a pensar la próxima vez que vayas al mar, ¿en qué me estoy metiendo?
Alumna: ¡Guácatelas!, ¡guácatelas!, ¡guácatelas!
(La alumna hace gestos y mueve las manos). (SI1, p. 37-38)

Los niños responden que las aguas residuales llegan hasta el océano por tuberías. Que se mezclan con el agua del mar y son las mismas en la que nos sumergimos cuando vamos al océano. La cara de María José lo dice todo.

6.5.2 Reafirmación del tema

Después de las carcajadas por la expresión de María José los niños siguen en su actividad. Recortan, pintan, escriben, corrigen. Me muevo de mesa y los apresuro a concluir. La profesora pregunta si necesito algo porque tiene que salir. La han llamado de la dirección. Le digo que no se preocupe, que deje los niños a mi cuidado.

Me acerco al planisferio. Pregunto a los niños qué es lo que está en color azul mientras lo señalo. Alejandro grita la respuesta, agua. Ricardo dice que es el mar.

Interventor: Ahora quiero que me digan viendo su planisferio. ¿Ya vieron su planisferio?

Alumnos: ¡Sí!

Interventor: Lo que está en color azul, ¿qué es?

Alumno: ¡Agua!

Alumno: ¡El mar! (SI1, p. 6)

Les digo a los niños que hay máquinas que pueden viajar por el mar. Los chicos dicen que son los barcos. Agrego los submarinos. Todos han leído un apartado que se titula: *La contaminación acústica*. La idea central es que el océano está contaminado con sonidos que afectan el desplazamiento de animales como las ballenas. También se complementa con la afirmación de que los barcos son los principales responsables de tal problema. De ahí surge la pregunta para reafirmar lo que han leído, ¿cuáles son los efectos del uso del sonar en barcos y submarinos?

Interventor: ¿Qué hacen los barcos? Aquí dicen que los barcos utilizan el sonar. Los submarinos utilizan el sonar para detectar otros barcos, para detectar, ¡eh!... los cardúmenes de peces. Entonces ¿qué es lo que pasa con la ballena?, ¿qué es lo que hace eso?, ¿qué produce?, ¿qué produce la contaminación acústica? o ¿cuáles son las contaminaciones acústicas en el mar? Ustedes van a detectar aquí, ¿cuál es la contaminación acústica que afecta a las ballenas y por qué? ¡Nada más! La contaminación acústica es tal... ¿Y produce en las ballenas?, ¿qué produce en las ballenas? La contaminación...

Alumno: ¡Un sonido!

Interventor: ¡No!, ¿qué produce en las ballenas?

Alumno: ¡La contaminación acústica!

Interventor: ¿Qué producen en las ballenas?

Alumna: ¡La contaminación acústica!

Interventor: ¡Aquí lo dice!
Alumna: ¡Sonidos!
Interventor: ¡Mande!
Alumna: ¿Sonidos?
Alumna: ¡Golpeadas por los buques! (SI8, p. 32)

El texto describe los efectos del uso del sonar en especies marinas, en especial las ballenas. El video en suma también señala que los barcos desechan productos sólidos y líquidos al mar. Vuelvo a referir que las causas de contaminación en los océanos se originan por la navegación marítima. Un ejemplo de esta situación es que los barcos derraman aceite y por tanto intoxican el agua marina.

Interventor: Antes se viajaba mucho por mar antes de que estuvieran los aviones. Actualmente es más barato... más rápido, más rápido volando en avión. Es más rápido pero hay gente que sigue viajando en barco. ¡Entonces!, la gente que viaja en barco debe de buscar barcos, ¿si escucharon lo que dice el video?, dice que los barcos tiran mucho aceite, son como los coches. ¿Quién ha visto el coche de su papá o de su tío? Cuando lo mueven queda la mancha de grasa, o sea, tienen pequeñas got... pequeños goteos, se escapa el aceite. Pues con los barcos es lo mismo, se empieza a escapar el aceite, el aceite y hay goteos.

Alumno: En la casa a la grasa del carro le ponían arena para quitarla.

Interventor: ¡Aja! ¿Sí? En el video dice que contamina mucho el mar, del aceite de los barcos. Entonces hay que evitar, pues bueno, buscar alternativas que sean amigables con el océano. (SI12, p. 16)

Voy hacia el escritorio. Muevo la computadora, lápices y hojas que están sobre las cartulinas. Las hay de todos los colores. Cuento los equipos y las empiezo a repartir. La instrucción es elaborar un cartel que mencione algunas medidas para prevenir o evitar la contaminación del océano. Para que no queden dudas escribo las indicaciones en el pizarrón. Reparto una hoja a cada alumno. El contenido es un pequeño texto sobre el propósito de un cartel y los pasos para elaborarlo. Leemos los breves párrafos en voz alta. Los niños levantan la mano para participar.

Comentamos qué es un cartel y si han visto alguno. Me refiero a uno en específico que todos los niños han visto. En la entrada de la escuela hay un periódico mural. En él, está pegado un cartel donde se habla de los hábitos

alimenticios. Con el cañón proyecto varias imágenes de carteles. Los niños los observan y platican sobre la información que dan a conocer. Los hay de todos tipos. Deportivos, medicinales, educativos, comerciales. La variedad de colores, letras e imágenes llama la atención de los alumnos. Para completar la información proyecto un video no mayor a cinco minutos. El niño muestra cómo elabora un cartel de su película favorita. Explica cuáles son los datos que puede contener. Hace hincapié en que las imágenes son características de los carteles. Porque una de sus metas es el realce visual. Los niños comentan lo que les gusta de cada cartel.

Interventor: ¡Bueno! ¿Queda claro qué es un cartel, chicos?

Alumnos: ¡Sí!, ¡sí!, ¡sí! (Responden algunos niños a la vez)

Interventor: ¿Para qué sirve un cartel?

Alumna: ¡Para dar a conocer un tema!

Alumna: ¡Para hablar de un tema! (Hablan varias niñas a la vez)

Interventor: ¡Una por una!

Alumna: ¡¿Para dar a conocer sobre un tema?!

Interventor: ¡Para dar a conocer un tema!

Alumna: Para.... ¡Uff!

Interventor: ¡A ver Alejandro! (El niño se queda callado y señalo a otro niño)

¿Cómo te llamas? ¿Juanito?

Maestra: ¡Juan Carlos!

Interventor: ¡Juan Carlos! ¿Por qué nunca hablas?

Alumno: ¡No sé!

Interventor: ¿Para qué sirve un cartel?

Alumno: Para dar a conocer un tema.

Interventor: Ya lo dijeron, ¿qué más?

Alumno: Está...

Interventor: ¿Cómo lo hago?

Alumno: Pongo título, primero en la cartulina pongo título, luego una lámina sobre el cartel, lo coloreo y ya.

(SI12, p.18-19)

La pregunta es concreta, ¿para qué sirve un cartel? Los niños dicen que es para dar a conocer un tema. En pocas palabras, para divulgar información. Vuelvo a cuestionarlos sobre cómo hacerlo. Juan Carlos enlista algunos elementos que contiene un cartel, como es el título. Siguen enlistando otras características como imágenes y colores. Frases llamativas para el lector. Información que resulte interesante.

6.6 El saber escolar de los alumnos

Como profesor, cuando preparo mi clase tengo el propósito de que el alumno aprenda. En la escuela realizamos exámenes para verificar que el niño aprendió un conocimiento en específico. Cuando aplico un examen, no tengo la certeza de que el niño ha memorizado o aprendió de manera óptima un contenido. Los niños pueden mostrar en clase los conocimientos adquiridos en otros grados escolares.

6.6.1 El ciclo del agua

El momento en que hablamos de los mantos acuíferos, los niños refieren que hay agua en las nubes. Les digo que eso es correcto porque son parte del ciclo del agua. Pregunto si conocen el ciclo del agua y expongo que yo no lo recuerdo. Los niños levantan la mano y le cedo la palabra a Aurora.

Interventor: En las nubes, ¡correcto! Son parte del ciclo del agua. ¿Conocen el ciclo del agua? ¿Quién me puede explicar el ciclo del agua? Porque yo no me acuerdo del ciclo del agua. A ver. Aurora. (Los niños levantan las manos, señalo a Aurora porque fue la primera)

Alumna: Primero se evapora y se va a las nubes.

Interventor: Primero se evapora, y ¿de dónde se evapora el agua?

Alumnos: ¡De la tierra! (Expresan dos alumnos que se encuentran sentados juntos)

Interventor: De la tierra y de ¿dónde más?

Alumno: ¡De los ríos!

Alumnos: ¡De los mares!

Alumno: ¡De las lagunas!

Interventor: ¡Muy bien! Se evapora y ¿a dónde se va toda el agua?

Alumno: ¡A las nubes!

Alumna: ¡Al cielo!

Alumna: Y luego llueve... y ya después se llenan como cuando las nubes se llegan a llenar de agua evaporada...

Interventor: ¿Qué les pasa?

Alumna: Pues llueve.

Interventor: ¿Pero, por qué llueve?

Alumno: ¡Porque el agua es vapor!

Interventor: ¡El agua no es vapor!

Alumno: Porque la nube se llena de vapor y eso hace que caiga agua de la nube. (Esta explicación es de Alondra)

Interventor: ¿Sí?, pero ¿qué pasa cuando la nube tiene vapor? A ver, vamos a pensar en el ciclo del agua. Cuando el agua se evapora, para que se evapore ¿qué tiene que pasar?

Alumno: Mmm... Se tiene que calentar (Responde en voz baja Octavio)

Interventor: Cuando el agua se evapora...

Alumno: ¡Se calienta! (Responde de nuevo Octavio)

Interventor: ¿Se calienta? ¿Sí o no? (Silencio entre los niños, esperan la respuesta) Claro que se calienta, se va al cielo, se convierte en vapor. ¿Qué le pasa a esa agua caliente?, para que llueva.

Alumno: ¡Se enfría!

Interventor: Se... se enfría hijos.

Alumnos: ¡Y la nieve enfría! (Alguna risa se escucha entre el murmullo de los niños). (SI1, p. 13)

Aurora junto con sus compañeros expone el saber adquirido en la escuela: el ciclo del agua. Expone que el agua se evapora. Cuando pregunto de donde es que se evapora, los niños en conjunto dicen que de la tierra, lagunas, ríos y mares. Vuelvo a cuestionarlos sobre a dónde va esa agua. Al cielo y a las nubes, son la respuesta. Y que llueva porque el vapor de agua se enfría. Los saberes obtenidos en la escuela permiten a los chicos comentar los estados del agua por las cuales transita el vital líquido.

6.6.2 El océano

Camino hacia el escritorio y mientras lo hago, pregunto en voz alta a los niños cómo es el agua del océano. La primera respuesta que se escucha es, *azul*. Otro niño grita que es *transparente*. Surge la duda y cuestiono a los niños si es transparente o azul. Silencio, nadie dice nada.

Interventor: ¿Cómo es el agua del océano?

Alumno: ¡Azul!

Alumno: ¡Transparente!

Interventor: ¿Transparente, azul? (Silencio por un instante)

Alumno: Transparente y refleja el cielo azul, por eso hace que se vea azul el agua. (SI1, p. 6)

Octavio levanta la mano y expone el saber adquirido en la escuela. Aquel representado en imágenes, el mar es azul. El saber adquirido como cualidad del agua: el agua es transparente. Digo a los niños que el agua es transparente. Que no tiene sabor ni olor. Y como lo ha dicho Octavio, el agua del océano se ve azul porque refleja el color del cielo. Camino hacia el centro del salón. Pregunto a los niños sobre cuáles son los recursos naturales del océano que ocupa el ser humano para vivir. Los alumnos hacen referencia a los animales del mar. Exponen que se emplean como comida.

Alumnos: ¡Los animales! (Responden algunos alumnos)
Interventor: ¿Para qué usa el ser humano, o qué utilidad les da el ser humano a los animales del mar?
Alumnos: ¡Para comer! ¡Para comida!
Interventor: ¡Para comer! ¿Qué animales del mar comemos? (SI8, p. 6)

Me pregunto si es normal que los alumnos sólo se refieran a los peces como recurso natural. En el programa de estudios de quinto grado de geografía la pesca aparece como actividad económica

6.6.3 El significado de “T”

Me acerco a la mesa que está en el centro. Camila menciona que las ballenas son cazadas por su carne. Comento que en países asiáticos como lo es Japón, la ballena es apreciada por su carne y grasa. Los niños tienen un texto que habla de las ballenas. Camila dice que en la lectura se explica que las ballenas pesan 200 “T”, y que no sabe que significa.

Interventor: ¿Qué significa, qué? Esto es de matemáticas. (Señalo el texto que leen los niños ante las dudas que presentan. Se hace una pausa silenciosa.)
Alumna: ¿De matemáticas?
Interventor: ¿Qué significa la T?
Alumno: ¿Toneladas? (SI8, p. 22)

Cuestiono a los alumnos sobre el significado de la letra “T”. Les digo que en matemáticas guarda un significado. Juan responde con una pregunta, ¿Toneladas? Comento que las ballenas son grandes y su peso se expresa en toneladas. Que su baja población se debe a que no pueden reproducirse rápido. Porque las ballenas solo tienen una cría. Tardan mucho en su gestación.

6.6.4 El elefante

Octavio hace referencia a que un elefante tarda en la matriz de su madre dos años. Al igual que las ballenas.

Alumno: ¡Sabía que el elefante dura dos años en la mamá! (Octavio)
Interventor: ¡Sí!, en su estómago de la mamá. ¿Dónde viven?
Alumno: ¡En el océano!
Interventor: La ballena, ¡sí! (SI1, p. 45)

Explico que las ballenas al igual que los elefantes son mamíferos y que ambas especies se encuentran en peligro de extinción por causa de la caza.

6.6.5 Los animales del mar

El proyector está instalado y los niños observan un video de unos cuantos minutos. Guardan silencio. En la imagen hay varias ballenas varadas que son asesinadas. Uno de los chicos levanta la voz y refiere que son ballenas piloto.

Alumno: ¡Las ballenas piloto! (En el video se observaron algunas ballenas y el alumno comenta que son las ballenas piloto. El niño refiere a las ballenas piloto asesinadas en las costas de Islandia)

Profesora: ¿Esas son las ballenas piloto? ¿O delfines? ¿O es una vaquita marina?

Alumna: ¡Ajá!

Interventor: ¡Son ballenas piloto! (S112, p. 6)

La profesora pregunta si son ballenas piloto, delfines o vaquitas marinas. El alumno reconoce las características físicas de la ballena piloto. Respondo que son conocidas ballenas piloto. La proyección continúa y todos guardan silencio.

6.7 El saber escolar hacia la vida diaria de los alumnos

En el aula los profesores recurrimos a distintos elementos y contextos para facilitar el aprendizaje del alumno. En mi caso en ocasiones y cuando el tema lo permite retomo situaciones de la vida diaria del alumno como ejemplo. Busco relacionar los contenidos con aspectos que son familiares para los niños. Con el quinto grado grupo "A", no fue la excepción. En la siguiente categoría los niños muestran cómo relacionan el saber escolar hacia su vida diaria.

6.7.1 La casa

Tengo la garganta reseca. Le digo a la profesora Vania que salgo un momento por agua. Me dirijo hacia la cocina escolar y le pido a la señora encargada que me regale un vaso de agua. Con gusto accede. En el lavabo dos madres de familia se encuentran lavando las frutas y verduras. Sobre las parrillas hay una olla llena de agua donde están vaciando los frijoles.

La señora Isabel, que es la encargada de la cocina me pide que le ayude a cambiar el garrafón de agua porque se ha terminado. Bajo la mesa principal hay como mínimo diez garrafones de agua purificada. Cambio el garrafón y una de las madres de familia se acerca para pedir mi ayuda. Quiere que vacíe cuatro garrafones a un recipiente de metal donde está preparando el agua de sabor.

Con mi vaso de agua lleno regreso al salón. Frente a la dirección, la intendente llena dos tambos de plástico con la manguera. El fin es que los niños la usen en el sanitario. Parece que no funciona la tubería que baja del tinaco. Sigo mi marcha y me pregunto ¿qué haríamos sin agua? Tal vez lo pensé porque con los niños estamos trabajando el tema del agua.

Ya en el aula y con vaso en mano camino entre los equipos para revisar los avances de su trabajo. Pregunto a los alumnos por qué es necesaria el agua. Los niños comienzan a referir algunos ejemplos sobre cómo se usa el agua en casa.

Alumna: Porque el agua es necesaria para poder sobrevivir, porque de esa tomamos y la ocupamos.

Interventor: Primera razón, tomamos agua, dice su compañera. ¡Aurora por favor!

Alumna: Porque de ahí nos bañamos.

Interventor: Nos bañamos (inaudible). ¿Cómo te llamas hija?

Alumna: Camila

Interventor: ¡Camila!, ¿por qué necesitamos el agua? Piensen en algunas cosas que hagas en tu casa y requieran agua. (Camino de un lugar a otro y señalo algunos niños con el brazo derecho)

Alumna: Porque sin ella no podríamos vivir.

Alumna: ¡Yo!, ¡Yo!

Interventor: Sí, pero ¿por qué?

Alumna: Porque nos moriríamos, sin ella nos moriríamos de sed.

Interventor: ¿Quién opina lo mismo que su compañera? (S11, p. 20)

Los niños expresan que el agua es necesaria para beber y bañarse. Ponen en juego el saber de la vida diaria al exponer que sin agua el ser humano no puede vivir y realizar diversas actividades cotidianas.

Alumna: ¡Yo!

Alumna: ¡Para lavar frutas y verduras!

Interventor: Para frutas y verduras
Alumno: ¡Para la comida!
Interventor: La comida.
Alumno: ¡Para lavar los trastes!
Interventor: Para los utensilios.
Alumno: ¡Para el baño!
Interventor: El baño.
Alumno: ¡Lavar las cosas!
Alumno: ¡Lavar las manos!
Alumna: ¡Para las necesidades básicas!
Alumno: ¡Trapear!
Alumno: ¡Para lavar la ropa!
(Repito lo dicho por los alumnos porque algunos hablan en voz baja y no todos pueden escucharlos) (SI1, p. 21)

Los niños enlistan actividades en las cuales ocupan el agua en casa. Por ejemplo, lavar frutas y verduras, cocinar, lavar trastes, trapear. Para la limpieza del sanitario y para el lavado de la ropa. Comentamos cómo utilizamos el agua en casa. Incluso les digo cómo la ocupo yo. Camino hasta el pizarrón y escribo algunas acciones en las que usamos el agua. La profesora Vania pregunta qué haríamos sin agua. Los niños empiezan a plantear situaciones en las que la falta de agua los afectaría.

Interventor: No, no podría cocer la carne y comérmela así, por ejemplo, los tomates no podrían lavarse.
Alumna: ¡Los baños...!
Interventor: Los baños ¿qué?
Alumna: ¡Estarían sucios!
Alumno: ¡Guácala!
Interventor: Estarían sucios. No me bañaría, dice su compañero (Risas). ¡Lluvia! (El interventor señala a la niña para que participe)
Alumna: No habría agua para muchas cosas
Interventor: Muchas cosas en nuestra casa requieren agua. Es indispensable. Mantener limpia nuestra casa requiere agua. Bañarnos...
Alumna: No nos podemos.
Alumnos: ¡Requiere agua! (Se escuchan varias voces)
Interventor: Lavar la ropa...
Alumnos: Requiere agua.
Interventor: Lavarnos los dientes...
Alumnos: Requiere agua.
Interventor: Se requiere agua para lavar y ¿cocinar?
Alumnos: Requiere agua...
Alumna: Todos necesitamos agua.
Interventor: Entonces, ¿qué pasaría si se fuera, si se acabara el agua?
Alumnos: No viviríamos.
Interventor: ¿No viviríamos? (SI1, pp. 25-26)

Los niños concluyen que no podrían realizar diversas actividades sin agua y que en dado caso no viviríamos.

6.7.2 Película

Con referencia al tema del agua, Octavio relata algo que observó en una película. Le llamó la atención que el protagonista vierte en el drenaje desechos. De manera posterior beben agua contaminada que sale del grifo.

Alumno: ¡Vi una película del agua!

Interventor: A ver pláticame qué viste. ¿Qué platica esa película? ¿De qué trata?

Alumno: El muchacho echa todo el desperdicio a la cañería y el agua empieza a ponerse sucia y después la gente la empieza a tomar y ya está contaminada cuando abre la llave. (SI1, p. 25)

Con los comentarios que hacen los niños se deduce que en casa muchos de los desechos son lanzados al drenaje. Les digo que tirar desperdicios en el drenaje causa problemas. Tapan coladeras y tubos de aguas residuales y contribuyen a las inundaciones. Cuando los desechos sólidos llegan al mar asfixian a peces y aves.

6.7.3 Internet

Aurora dice que navegando por internet encontró una página. Explicaba que una persona que se baña utiliza diez litros de agua por minuto. Le digo que es un promedio. Y le pregunto cuál es la cantidad de agua recomendada para beber por persona.

Alumna: Yo leí en una página de internet que cuando te bañas este, así en la regadera, la regadera avienta diez litros por minuto. (Aurora)

Interventor: Sí, sí más o menos... por minuto. ¿Cuántos litros debe tomar una persona al día?

Alumnos: ¡Dos!

Interventor: ¡Dos! ¿Cuántas personas podrían tomar agua en el mundo? ¡Calculemos! Por ese minuto se usan diez litros de agua, ahora pensemos que en veinte minutos. ¡A ver calculemos! ¿Cuántas personas?

Alumna: En un minuto cinco personas también podrían tomar agua.

Interventor: ¡Cinco personas! Ahora digamos que todos nos bañamos. Y desperdiciamos 10 minutos de agua, ¿cuántos somos en el salón?

(Cuento a los niños que están en el salón) ¡Treinta! Multipliquen treinta por cinco.

Alumno: ¡Ciento cincuenta! (SI1, p. 29)

Los niños contestan a la vez. Dicen que son dos litros. Pregunto a los alumnos de todo el grupo qué cuántas personas podrían tomar agua. En un minuto se desperdician diez litros de agua y con ella cinco personas beberían su ración diaria. Indico que hagamos cuentas, por ejemplo una persona que se baña en promedio diez minutos. Vuelvo a preguntar cuántos niños hay en el salón. Los cuento, son treinta. Comento que ahora multipliquemos treinta niños por cinco litros, lo que desperdiciamos en un minuto de baño. El resultado son ciento cincuenta litros.

Explico que con esos ciento cincuenta litros de agua, pueden beber setenta y cinco personas dos litros de agua. Seguimos calculando si una persona se baña diez minutos. Consume cien litros y si lo multiplicamos por los treinta alumnos que están en el salón. En un sólo baño los alumnos de mi salón consumen tres mil litros de agua. Suficiente para que beban mil quinientas personas. La magnitud en el desperdicio del agua es evidente cuando los niños analizan el ejemplo.

6.8 Cuestiones generales sobre las sesiones de intervención

Todos usamos el lenguaje en la vida cotidiana. Puedo mencionar un sinfín de actividades en las cuales se encuentra presente para comunicarnos. Desde revisar los mensajes del celular, saludar, leer el diario y los anuncios del transporte público hasta los gestos de cansancio que puedo expresar ante un trabajo escolar.

Aprendemos el lenguaje hablado de forma natural y cuando lo analizo, es seguro que muchos de nosotros no cavilamos en letras, palabras, símbolos y significados. El lenguaje no solo es la lengua, incluye los gestos y los significados que creamos con respecto a las cosas y personas.

La escuela como todo contexto sociocultural se basa en la comunicación. Al ser un espacio educativo genera ciertas particularidades en su forma de comunicación pero esto no impide que también haya características generales del lenguaje que son compartidas en otros ámbitos sociales. Según Rizo (2007) la comunicación:

Puede concebirse como la interacción mediante la que gran parte de los seres vivos acoplan o adaptan sus conductas al entorno. También se ha entendido a la comunicación como el propio sistema de transmisión de mensajes o informaciones, entre personas físicas o sociales, o de una de éstas a una población, a través de medios personalizados o de masas, mediante un código de signos fijado de forma arbitraria. (p. 3)

Desde esta perspectiva se entiende que el lenguaje en la escuela, juega el papel de vehículo para transmitir y reconstruir el conocimiento social. Es también un reflejo de los cánones de cada sociedad en particular y en específico del rol que desempeña cada sujeto dentro del contexto escolar. El maestro es maestro y el alumno es alumno. Aunque fuera del aula el profesor es esposo o padre, asume que su rol en la escuela es el de guiar y enseñar a los alumnos. Por su parte, el chico es hijo, sobrino, hermano, pero dentro del salón de clases es un alumno. Ambos (docente y estudiante) mediante el lenguaje asumen un rol, adoptan una conducta propia a su papel, interactúan, adjudican y manifiestan preceptos socioculturales.

El proceso de comunicación se caracteriza por la reciprocidad de los sujetos que participan en él. Cuando nos comunicamos en el aula los docentes y alumnos incorporamos al proceso de enseñanza nuestros códigos, significados y señas. Desde esta perspectiva en la cual el salón de clases es un espacio sociocultural en donde se crean y mantienen relaciones sociales, es el medio ideal para internalizar procesos sociales y culturales de pensamiento, habitus, identidad.

La sociedad y la cultura deben su existencia a la comunicación. Es en la interacción comunicativa entre las personas donde, preferentemente, se manifiesta la cultura como principio organizador de la experiencia humana. La comprensión de la comunicación como telón de fondo de toda actividad humana se fundamenta en una perspectiva de corte sistémico, que implica considerar a la comunicación como un conjunto de elementos en interacción donde toda modificación de uno de ellos altera o afecta las relaciones entre otros elementos. (Rizo, 2006, p. 3)

La interacción en el salón de clases no sólo se enfoca a enseñar y aprender. Este ejercicio se enmarca en los procesos de relación entre docente y alumno. Porque el docente no enseña contenidos a sus alumnos y el estudiante no aprende, esta relación es aún más compleja. Cuando el profesor y el niño platican, señalan, gesticulan o se mueven revelan la relación de poder, el rol que

desempeñan, la personalidad del individuo, afinidades, discrepancias y el bagaje sociocultural de cada uno.

En definitiva, el lenguaje es un proceso social que permite la interacción entre los sujetos que altera o modifica los estados de percepción de los participantes. Porque cada proceso comunicativo encierra en su emisión y recepción un significado. Las representaciones simbólicas que cada sujeto tiene al emitir y recibir un mensaje se configuran con respecto a las experiencias, el contexto social y cultural y demás factores que tienen injerencia en él. Por tanto, es el lenguaje un medio que expresa y organiza el medio que rodea al sujeto

Una de las características propias de la escuela es la del uso del espacio y de los materiales en el aula (organización). Es claro que estas disposiciones responden a razones propias del docente y del contexto escolar. Pero hay que dejar en claro que toda práctica docente involucra un proceso social en el cual se manifiestan prácticas, actitudes, destrezas, experiencias y pensamientos que se materializan en los ritos.

En definitiva, la docente del grupo de quinto grado “A” de la escuela *Manuel Saavedra*, expresa que la organización del aula tiene impacto directo en la enseñanza de sus alumnos. Desde mi perspectiva y en concordancia con Rockwell definiría la organización del aula y de los materiales como un rito.

Los rituales son necesarios para organizar el encuentro diario entre maestros y alumnos. Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten actividades cuyas instrucciones son siempre las mismas. De esta manera se facilita la organización del grupo y se toman consensos sobre cómo proceder durante el día. (1995, p. 37-38)

La escuela es una institución social y como tal tiende a establecer usos con la intención de facilitar la organización del trabajo. Rockwell (1995) comenta que “aprender en la escuela a menudo significa aprender a usar elementos que ahí se encuentran, es decir, aprender procedimientos” (p.38). ¿Pero cómo se establecen los rituales? El docente está inmerso en un ambiente institucional que establece una normativa que ha de asimilar en la interacción. Al respecto Collins (2009, p.33-34) refiere que Goffman describe al ritual como un producto de seguir normas

de conducta que reafirman el orden moral de la sociedad pero que mantiene su nivel micro de la interacción inmediata y con las exigencias sociales del aquí y ahora.

Organizar el material proyecta la exigencia de armonía que estipula la sociedad hacia el docente. Los alumnos interiorizan aquella percepción de mantener el orden, al formarse a la hora de los honores, caminar al salón en fila, sentarse en los lugares indicados (por parejas y en filas), levantar la mano para participar. Son rituales porque son mecanismos para interiorizar el orden social sin poner en cuestión los valores que los establecen.

De acuerdo con Collins (2009), para Goffman un ritual sucede en un contexto con sujetos que entorno a una situación en específico interaccionan. Su característica particular es mantener la solidaridad y los valores sociales. Cuando un ritual se quebranta existe una incomodidad moral (p. 42-45). Cuántos de nosotros como docentes no criticamos a aquel profesor que rompe los rituales establecidos. Cito un ejemplo, hace algunos años los profesores de sexto grado de mi escuela fuimos enviados a otra primaria de la misma zona para evaluar a otros sextos grados. Recuerdo un comentario de mi compañera hacia un profesor que se encontraba junto al salón en que estaba aplicando examen. La disposición de bancas y mesas no era la típica, en filas. Para mi compañera ese salón era un desorden.

Las rutinas no aseguran que el proceso de enseñanza sea mejor. En algunos casos incluso pueden afectar nuestro desempeño. Lo interesante de este punto es que conforme pasan los años, los docentes imitamos y asimilamos dichos protocolos. Cuando deseamos innovar es difícil dejar de lado los rituales. Para Rockwell (1995) “dada esta tendencia hacia la ritualización, el aprendizaje escolar suele ser condicionado por el contexto específico de enseñanza, es decir, difícilmente se transfiere lo que se aprende en clase a contextos distintos, fuera de la escuela” (p. 39).

Los rituales forman parte de la práctica docente y su interacción con el alumno. Su fin es transmitir e incorporar ideologías y valores sociales establecidos. Para contrarrestar esto, las actividades que realicemos en las escuelas deben encaminarse a estimular y desarrollar la reflexión crítica de los alumnos. La intención es que nuestra práctica docente no gire en torno a rituales y que seamos capaces de innovar en nuestras actividades diarias en el aula. Pero me cuestiono, ¿cuánto tiempo tiene que pasar para que aquellas innovaciones en el aula se vuelvan un rito?

Un tercer aspecto a considerar en esta reflexión es el tiempo. La escuela está normada por el tiempo que el docente tiene que enseñar a los alumnos. Rockwell (1995) dice que los niños enlazan el tiempo con organización de las actividades y la disciplina en el aula. Desde mi perspectiva también el docente lo relaciona con estos aspectos.

Según Rockwell (1995) el tiempo es una dimensión significativa de la experiencia escolar” (p. 21). Para Osorio; “la realidad social es una unidad de diferentes tiempos sociales”, (2001, p. 46). Desde la perspectiva de Rockwell el tiempo en la escuela es cronológico y para Osorio además es social.

Rockwell (1995), enfatiza que en la escuela el horario prepara al alumno para ingresar a la empresa. Osorio (2001) especifica que el tiempo se caracteriza por aspectos sociales y culturales. En consecuencia el tiempo social se incorpora dentro del tiempo cronológico. En este mismo derrotero, Osorio comenta que el tiempo cronológico puede enmarcar varios periodos de tiempo social.

En la escuela “la distribución del tiempo dentro del horario escolar es medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades” (Rockwell, 1995, p. 22). En la escuela primaria predomina el tiempo dedicado a español y matemáticas en detrimento de las ciencias naturales y sociales. Es notorio que las actividades diseñadas en el aula se centran en estas dos primeras asignaturas.

A lo largo del ciclo escolar, el profesor se encuentra presionado por cumplir con el horario escolar y abarcar la carga curricular del programa. Esto lo

demuestra cuando apresura a los chicos para concluir con las actividades de clase. Es patente que el docente obliga a los chicos a trabajar más rápido para concluir las diligencias de su planificación. Pero el tiempo es relativo para cada docente, algunos consideran lentos a sus alumnos y otros son pacientes porque discurren que tienen que trabajar a su ritmo.

Lo interesante de este punto es que además de establecer límites cronológicos, está implícito el tiempo social. Según Osorio (2001) el tiempo cronológico está en relación con el tiempo social. Un ejemplo claro, es cuando el docente relaciona los sucesos histórico-sociales con el tema de clase. El docente en el aula recurre en varias ocasiones a ejemplificar contenidos curriculares con situaciones que viven en ese momento la sociedad. Por otra parte, la situación sociocultural de la sociedad en ese instante también impacta en las actividades del docente. Es imposible que el docente separe el tiempo social y el tiempo cronológico porque el alumno y el docente interaccionan respecto a referentes comunes de su sociedad.

Es irrefutable que cada docente establece tiempos de trabajo y como lo explica Osorio (2001), la visión de tiempo siempre varía dependiendo el docente y el contexto escolar y social donde se suscita la acción social. El tiempo condiciona la interacción entre los sujetos y se encuadra al tiempo social en el cronológico con las acciones y argumentos de todos los actores educativos.

En relación con el tiempo se encuentran los conocimientos escolares. Como ya he mencionado, el tiempo delimita la carga curricular del ciclo escolar y en especial de español y de matemáticas. En nuestro país es la SEP quien define los contenidos programáticos de las asignaturas en los programas de estudio de cada grado escolar y “son los libros de texto la presencia más objetiva del programa oficial dentro del salón de clase. Su estructura es el punto de referencia de la secuencia temática que se sigue durante el año escolar” (Rockwell, 1995. p. 31).

Los docentes elaboramos secuencias didácticas de acuerdo a los contenidos que se especifican en el programa de estudios y los libros de texto son la primera

fuentes de información de ese conocimiento. En el aula el docente suele apoyarse de ellos para alcanzar los aprendizajes esperados.

El contenido académico se presenta en la escuela en formas concretas identificables: elementos gráficos, formas de proceder o de hablar, actividades específicas. La forma de presentación comunica implícitamente algo sobre la manera de existir del conocimiento que se presenta como válida en la escuela. Sin embargo hay una diferencia real entre el conocimiento y su presentación formal. (Rockwell, 1995. p. 32-33)

En esta senda Rockwell (1995) comenta que la interacción entre maestro y alumno marca límites en el conocimiento escolar y cotidiano. Rockwell deja en claro que los docentes no enseñan a expresar el conocimiento en otras formas para que los chicos comprendan y relacionen con su experiencia propia. En lo cual difiere porque cada docente tiene una forma particular de enseñar.

Como ya he repetido en diversas ocasiones, en el aula hay una interacción entre profesor y alumno que está mediada por distintas referencias contextuales. Es en este proceder en el cual el docente puede identificar los aprendizajes previos y experiencias del niño para presentar el conocimiento formal. Para Edwards:

Los contenidos académicos propuestos en los programas no se transmiten inalterados en cada salón. Al ser transmitidos son reelaborados a partir de la historia de los maestros y de su intención de hacerlos accesibles a los alumnos. También son reelaborados por los alumnos a partir de sus historias y sus intentos por aprender la lección. (1995, p. 147-148)

También afirma que es común creer que en las aulas el conocimiento se enseña de una sola forma, pero al contrario de lo que muchos piensan la enseñanza se da en diversas variantes gracias a los docentes y alumnos. Porque cada docente, alumno y contexto tiene particularidades que lo hacen diferente.

Como docente puedo decir que cada grupo de alumnos, el tiempo social, la experiencia, marcan la forma de enseñanza en ese preciso instante. Puedo dar clase a un grupo en quinto grado y volver a enseñarles en sexto pero a pesar de esto mi desempeño con ellos no es el mismo. No enseñare de la misma forma y los chicos no interactuarán y aprenderán igual. Porque las experiencias, la historia

personal, el contexto sociocultural y otros factores inciden en la acción de la enseñanza.

En definitiva, la práctica social de la enseñanza se circunscribe en un contexto sociocultural y personal, y es esta riqueza lo que puede beneficiarnos en la innovación de nuestra práctica docente. Aquí lo importante no es el contenido curricular sino cómo los docentes podemos relacionarlo con la experiencia del alumno en beneficio de su aprendizaje para que adquieran sentido.

A modo de conclusión, en este sexto capítulo abordé las categorías de análisis que identifiqué con los alumnos del quinto grado grupo "A" de la escuela primaria *Manuel Saavedra*. En el próximo apartado presentaré mis argumentos aclaratorios sobre el asunto de la implicación del docente.

La implicación del docente: reflexiones finales

La práctica del aula es cuestionada cuando se aparta de la tradición, en tanto que rara vez lo es cuando reproduce exactamente lo que se ha venido haciendo de generación en generación.

Lerner, *Leer y escribir en la escuela*.

Introducción

Comencé este viaje por el recorrido de mi trayectoria con la que descubrí el interés por mi objeto de estudio. De manera posterior y bajo la tutela de mi asesor, brotaron los cuestionamientos, propósitos e indagaciones sobre las perspectivas teóricas metodológicas que consideré apropiadas para mi investigación. A la mitad de la senda, la planificación e implementación del proyecto me llevó de nuevo al salón de clases. Las largas jornadas de transcripción y análisis concluyeron. Ahora estoy en el último escalón para compartir mi reflexión.

Tengo que sincerarme y decir que cuando ingresé al salón de clases después de un año alejado de la docencia me llené de temores. No dejaba de pensar en el propósito de mi investigación y si en lo que hacía en el aula estaba bien hecho. Considero que esto en un principio limitó mi actuar. Por otra parte, con cada nueva visita quedó claro que identificar las interacciones e implicaciones de los sujetos en el aula no era del todo sencillo porque la propia escuela es todo un fenómeno social.

Así que retome la perspectiva de Popper (1981, p. 283) para centrar mi indagación, “todos los fenómenos sociales, y especialmente el funcionamiento de las instituciones sociales, deben ser siempre considerados resultados de las acciones, actitudes, etc., de los individuos humanos y [...] nunca debemos conformarnos con explicaciones elaboradas de los *colectivos* (estados, naciones, razas)”. Y es que en los albores del siglo XXI, el discurso político en México determina que la calidad de los sistemas educativos está sustentada por el trabajo de sus profesores. Ante tal situación los docentes nos enfrentamos a nuevos retos

y exigencias, entre ellos, los constantes avances tecnológicos, reformas educativas y evaluaciones profesionales. Por tanto, es el maestro quien tiene el papel concluyente en el proceso de enseñanza y aprendizaje como intermediario entre el alumno y los contenidos. De tal manera que en este apartado, uno de los puntos de reflexión, es el de develar los compromisos que hace el docente para mejorar la práctica educativa. La implicación del docente es uno de los aspectos esenciales a estudiar en la educación básica.

Para organizar las reflexiones finales he decidido trabajar en ejes, los cuales son: el trabajo por proyectos en educación básica, ¿qué fue de la comprensión lectora?, la implicación del docente en la mejora de su práctica y por último, sobre el proceso de indagación. En el siguiente apartado pormenorizo en concreto el parecer que tengo en torno al método de proyectos.

7.1 El método de trabajo por proyectos en educación básica

El método de trabajo por proyectos es una estrategia que se enfoca a facilitar el proceso de aprendizaje de los niños. Es una propuesta pedagógica que se implementa de manera extraoficial en los planes y programas de la educación básica. Pero esto ya lo he dicho y expuesto en su respectivo apartado así que daré paso al cuestionamiento que me hace escribir estas líneas, ¿cuál es mi percepción (como docente) ante esta estrategia didáctica?

El trabajo con proyectos se define en el plan de estudios de educación básica desde el año 2009. También se especifica que tienen que ser implementados en las asignaturas de español y ciencias naturales. En definitiva, encuentra su sustento en las demandas que hace la sociedad actual al encaminar al niño a desarrollar sus competencias y habilidades. A su vez, la propuesta del método de trabajo por proyectos surge con el firme propósito de que los docentes mejoremos la intervención en nuestra aula.

Desde mi perspectiva, el trabajo con proyectos que plantea la SEP es a primera vista una imposición pedagógica para el docente por parte del sistema

educativo. Con lo que he dicho no quiero satanizar esta proposición, por el contrario deseo aclarar el porqué de este supuesto. Hace ya siete años que ingresé al servicio docente y en aquella época era una novedad el nuevo plan de estudios 2009. Uno de los aspectos a destacar era la nueva propuesta pedagógica; trabajo con proyectos. Desde un principio los mitos y fantasmas recorrieron los pasillos de las escuelas infundiendo temor entre los profesores. Como educador neonato, mi suspicacia y aprensión eran aún mayores. Escuchaba los comentarios de colegas en torno a las exigencias de este nuevo método, pero la verdad es que desconocíamos todo, creo que los maestros siempre estigmatizamos antes de conocer.

En la mayoría de los casos, mis homólogos expresaban su inconformidad ante este nuevo método. No lo conocemos, ahora salen con proyectos y primero eran competencias, ni siquiera sé que es eso, de seguro quieren que trabajemos más, no acabamos de asimilar el plan de estudios 93 y ya lo cambiaron por otro; eran algunos de los argumentos que quedaron grabados en mi mente.

No puedo generalizar, pero reflexiono que la actitud de indiferencia que tomamos mis compañeros y un servidor, se debe más a que esta metodología (trabajo con proyectos) aparece escrita en el plan de estudios como obligatoria. Aunado a este aspecto tampoco recibimos información y preparación técnica y práctica, lo que profundiza el rechazo. Las autoridades e investigadores dan por hecho que la multitud de profesores de educación básica la conocemos y dominamos. Como lo expresó la profesora del quinto grado donde realicé la intervención, ella no conocía y desarrollaba este método y muy a mi pesar tengo que afirmar que esta era también mi situación antes de ingresar a la maestría. En definitiva, no la observamos como una nueva posibilidad didáctica, la percibimos como una imposición institucional que desconocemos y que coacciona nuestro actuar y de la que descartamos todo. Este discernimiento es la primera barrera de muchas a vencer.

La otra percepción que puedo contemplar desde mi experiencia propia en la maestría, es la de una nueva posibilidad metodológica que los profesores tenemos

para trabajar los contenidos que se plantean en los planes y programas (método de trabajo por proyectos). Porque el método de trabajo por proyectos envuelve propósitos definidos, correlación de contenidos en diversas asignaturas, exigencias materiales, tiempos. Además nos abre la posibilidad de que docentes, alumnos, padres, directivos, participemos en el proceso de aprendizaje y enseñanza. El desafío es que exhibamos a nuestros chicos los contenidos de forma organizada e interesante.

Desde este modelo pedagógico se desea promover que el alumno sea el actor de su propio aprendizaje mediante el desarrollo de competencias y habilidades sin dejar de lado los conocimientos teóricos. Esta metodología que se encuentra en auge destaca ventajas para los profesores y el alumnado. Entre las preeminencias que puedo recalcar a lo largo de mi intervención se encuentra en primera instancia, que el alumno determina el contenido a abordar a partir de su interés. Lo que hace más factible vincular el aprendizaje de la escuela con la realidad del alumno.

Por eso, entendemos que la pedagogía de proyectos puede ofertar una estrategia de construcción de identidades, una vez que el alumno perciba que el proyecto será una ocasión de conquistar un mayor reconocimiento social, lo que afecta positivamente su identidad. (Santos, 2002, p. 39)

De tal manera, cuando el niño muestra interés por lo que aprende se encuentra comprometido y es más propenso al trabajo colaborativo.

Otro beneficio de llevar a cabo proyectos en el aula es la motivación y participación que generamos en los niños. Es notorio que se comparten ideas, opiniones y se hacen recomendaciones porque existe colaboración. Por otra parte, el alumno se vuelve autónomo al realizar sus actividades académicas.

Por último, planificar y ejecutar los proyectos en el aula con todas las especificaciones de la metodología constriñe que los docentes usemos diversas estrategias de aprendizaje para desarrollar las competencias de los alumnos.

Sin embargo, también encontré inconvenientes durante la intervención. En un primer instante durante la planificación me fue complicado combinar contenidos de diversas asignaturas con un tema en específico. Sólo tengo que exponer que ejecutar proyectos de trabajo en el aula requiere amplia experiencia por parte del docente. De tal manera que la ejecución del proyecto tuvo varias fallas. Desde mi percepción una de ellas fue considerar que los alumnos trabajarían a la par. Esto deriva de que desconocía los ritmos de aprendizaje de los chicos.

Ahora bien, la secuencia de objetivos y contenidos también supone retos a la hora del diseño y ejecución porque al integrar diversa información con ciertos temas no existe una temporalidad como la planteada en el programa de estudios.

En esta misma senda, es de considerar que los docentes requerimos bastante tiempo para diseñar un proyecto y por las características propias de cada plan tenemos que elaborar y proporcionar los materiales para su éxito. A su vez, cabe la posibilidad de que no se concluya el proyecto por falta de tiempo o porque los niños pierdan el incentivo por el tema.

Para colmo, en un principio los alumnos suelen confundirse y su periodo de adaptación al nuevo método de trabajo es en definitiva largo. Del mismo modo, al educador se le exige un cambio de paradigmas en su pensar. Es patente que los docentes enseñamos como nos instruyeron nuestros maestros años atrás.

En conclusión, existe indiferencia y temor por una parte representativa de los docentes hacia toda nueva metodología. Las causas son la escasa preparación e información sobre el tema por parte de las autoridades educativas. A su vez, como docentes no hubo implicación para informarnos.

Hace algunos años conocí a un profesor de edad avanzada que me dijo que el docente no aprende del papel, asimila de la práctica. De tal manera que coincido en que los educadores no podemos implementar nuevas metodologías si antes no las estudiamos y practicamos. Al recordar mi primer año de docente, el trabajo con proyectos se encontraba en auge y confirmé que la orientación y prácticas para ejecutarla fueron nulas.

Ahora que estoy de regreso en el aula, las pláticas con mis compañeros profesionistas demuestran el recelo que existe hacia las evaluaciones de desempeño docente. El motivo es que se evalúa la ejecución de los proyectos, los alcances en los aprendizajes esperados, los conocimientos del docente.

Cavilo sobre estas exigencias a las que nos afrontamos y en el cómo las contraponemos y sólo consigo acertar que como profesor ahora tengo una percepción distinta del método de trabajo por proyectos porque las experiencias vividas me permitieron transformar los viejos esquemas y dotarlos de nuevos sentidos.

En resumen, puedo señalar que está en las manos de cada docente el conocer e implicarse en esta y cada nueva metodología con todos los retos y satisfacciones que ello trae consigo. Es evidente que esto no se puede lograr solo, los docentes tenemos que instruirnos y dar seguimiento a las actividades que diseñamos para constatar evidencias en los planteamientos y generar acciones complementarias de apoyo en nuestro beneficio. Es una tarea ardua y descomunal, aunque considero que una respuesta a estas problemáticas esté en la preparación inicial que recibimos, en donde se plantee una articulación entre las reformas educativas y la formación de los nuevos docentes.

7.2 ¿Qué fue de la comprensión lectora?

Cuando inicié la travesía, el enfoque de la investigación la centré en las técnicas Freinet para fomentar la comprensión lectora. El proceso de indagación se centró en diseñar, ejecutar y observar un plan de intervención para cumplir dicho propósito con los alumnos del quinto grado de la escuela primaria *Manuel Saavedra*.

Un aspecto innegable en mi práctica como docente es el fomentar la comprensión lectora de los alumnos. Para los maestros, la lectura de comprensión es la base para alcanzar aprendizajes esperados, quien comprende, entiende lo que se le pide.

Y es que en la actualidad los niños se encuentran insertos en una sociedad del conocimiento, el ejemplo más claro lo es el internet. Esta plataforma digital que accede a que los niños se comuniquen, compartan experiencias y vivencias e indaguen entre el conocimiento: todo a través de la lectura y escritura. Pero no basta con leer, hace falta encontrar sentido, significado a lo que se lee y entender el por qué está escrito.

Para el plan y el programa de estudios la comprensión lectora se enmarca dentro de las competencias comunicativas. Su importancia en la educación básica radica en que los textos que leen niños tienen que ser comprendidos para identificar su funcionalidad. En el caso de matemáticas el objetivo es que el chico solucione el problema o desafío que se describe, para lograrlo es necesario que identifique datos y operaciones implicadas en la resolución. De tal manera, la lectura de comprensión es pieza clave en la formación de nuestros alumnos.

¿Pero qué sucede en las aulas? Según lo que pude observar en el aula de quinto grado, la lectura de comprensión se sustenta y refuerza con actividades que abarcan la lectura de un texto en el aula, la lectura en casa y dictado de preguntas o escritos. Las acciones que realizamos los docentes en el aula giran en torno a los textos que los niños tienen que leer para reconocer características y contestar cuestionamientos.

Durante mi intervención es innegable que las técnicas Freinet fueron de gran apoyo para innovar en las actividades que se aplicaban en el aula. De tal manera que a continuación describo algunos aspectos que fueron relevantes al momento de intervenir para fomentar la lectura de comprensión.

Durante las sesiones de intervención es innegable que hay que elegir textos que puedan ser comprendidos de manera gradual según se avanza en la sesiones de trabajo. Por otra parte, tienen que ser atractivos e interesante para el niño, que respondan a los gustos de los alumnos. No hay que saturar a los estudiantes de lecturas a lo largo del día porque pierden interés. En sumatoria, los textos deben

presentarse en diversos formatos para que el niño no los considere aburridos y tediosos.

Respecto al proceso de lectura de comprensión en el aula encontré que los docentes no nos enfocamos a fomentar la lectura de comprensión porque orientamos nuestros esfuerzos a la presentación de contenidos y damos a la lectura un lugar secundario. De tal manera, no adaptamos y en ocasiones no reflexionamos los textos. Por otra parte, existe una perspectiva conductista, porque concebimos al aprendizaje como la adquisición de conductas, esto se refleja en la lectura. Los niños que leen bien desde la perspectiva del profesor son aquellos que leen de manera fluida. Enfocamos nuestra atención a la fluidez del niño y dejamos de lado la comprensión. Si un niño lee 120 palabras, según el estándar de lectura, ya sabe leer e incluso comprender. En la actualidad, en la escuela la formación de lectores implica que los docentes nos comprometamos a generar y aplicar estrategias innovadoras donde el alumno sea activo, crítico y reflexivo. Las situaciones para fomentar la lectura no tienen que cerrarse al círculo de la escuela, hay un sinnúmero de posibilidades para leer, internet, televisión, radio, revistas. El cambio tiene que ser gradual y planificado. Otro aspecto relevante es la inserción al proceso de lectura tanto de los alumnos como de padres y autoridades.

La experiencia que viví deja grandes aprendizajes, el primero es que leer no solo es la escuela y con la escuela. El segundo es que como docente soy responsable del éxito y fracaso de mis alumnos respecto a la lectura de comprensión. El tercer punto es que es posible innovar en nuestras prácticas de manera gradual y planificada. .

7.3 La implicación del docente en la mejora de su práctica

Al inicio de este trayecto, la indagación la enfoqué a describir las relaciones que entablan los actores educativos en el aula con respecto a la lectura y escritura. Pero con el transcurrir del tiempo y de los sucesos, mi percepción mutó y centré mi atención en la implicación del docente en su práctica. Recuperé el papel del

profesor porque el marco de acción de mi intervención se vio influida por decisiones y situaciones que mediaron a la hora de decidir, planificar e impartir clase.

El análisis de la implicación del maestro esboza que mi investigación se sustenta en comprender la constitución de las prácticas y cómo estas conforman el campo social de la experiencia docente en el aula. Pérez (1987) expresa que:

Incidir en el análisis de los procesos que desencadena el profesor, cuando planifica o cuando interviene en el aula, como factores clave de eficacia y calidad de enseñanza, supone un vuelco importante y una revisión radical de los planteamientos teóricos y orientaciones vigentes en nuestro contexto pedagógico (p. 199).

Considerar un punto de estudio la forma en cómo los profesores nos acercamos al conocimiento y su enseñanza en el aula, requiere la revisión de textos en los cuales se hace un análisis de la práctica del docente. Para el presente apartado retomo los estudios de Pérez, 1987; Rockwell, 1985, 1995; Carbajal, 1997; Contreras, 2001, 2010.

7.3.1 La práctica del maestro

Cuando ingresé a la maestría llevaba cinco años de servicio. A lo largo de este tiempo muchas cosas cambiaron, entre ellas considero, mi práctica. No puedo evitar recordar mis primeros meses frente a grupo y cuestionarme sobre qué hice mal y porqué. Cuando concluí mi primer año de servicio las experiencias vividas me llevaron a cuestionarme sobre cómo mejorar mi práctica.

Pero antes que nada me gustaría definir la palabra práctica. De manera empírica puedo conceptualizar la *práctica* como una acción que se realiza de manera continua bajo ciertas reglas. Este ejercicio cuando es repetitivo genera habilidad y experiencia en quienes lo realizamos. Para Cochran-Smith (2003) “en la enseñanza, el término práctica se ha usado comúnmente para referirse al acto de llevar a cabo o realizar el trabajo propio de la profesión” (p.75). Las autoras expresan que la práctica educativa de los docentes va más allá de la actividad que incluye todos los acontecimientos en la interacción docente-alumno. No se

encuentra limitada a los cuatro muros del aula, envuelve todo el proceso anterior y posterior a la enseñanza en la estancia escolar.

Según Pérez (1987), la enseñanza es sinónimo de la práctica docente. La define “como una compleja tarea que desarrolla el profesor en un medio psicosocial cuajado de intercambios y transiciones simbólicas en gran medida imprevisibles” (p. 205). Para Pérez (1987) el docente no es solo un transmisor de conocimientos sino que también es un agente que fija los estímulos que envuelven al estudiante. Desde esta perspectiva tenemos que recibir conocimiento disciplinar, instrucción en teorías y conceptos pedagógicos, conocer e innovar estrategias para enseñar. Porque durante las clases, actuamos y tomamos decisiones que son concretas al medio en que se desarrolla la interacción con nuestros alumnos. Muy a pesar de que algunos veredictos no pueden ser reconocidos, pasan inadvertidos. Al respecto Mead (1990) expone que la persona se configura en su interacción con otras personas. Queda claro, que con la práctica e interacción, los docentes nos constituimos como profesionales, en y de la educación.

Los profesionales educativos nos encontramos inmersos en una institución que determina las condiciones de trabajo. Existen procedimientos administrativos y normas que regulan nuestro actuar. Sin embargo, ligamos intereses, habilidades, conocimientos y personalidades para determinar nuestras prácticas. Pero para Rockwell (1995) son las “relaciones y prácticas escolares dentro de las cuales se inician los maestros [las que] contribuyen de manera permanente a su formación como docentes” (p. 26). Es decir, los profesores generamos prácticas educativas a partir de las primeras experiencias en el campo laboral y de manera posterior las adaptamos al contexto en que nos encontremos. Rockwell (1995) también enfatiza que a lo largo de este proceso inicial de inmersión profesional, los profesores elegimos corrientes pedagógicas que nos permiten subsistir en el campo laboral. Dicho en pocas palabras asumimos un método de enseñanza y la forma en que responderemos a los futuros problemas.

Es claro que mi práctica encuentra sus cimientos en mi experiencia y en la de otros. Contreras (2010) expresa que:

Esto es algo que en gran parte he aprendido de la experiencia [el oficio docente], como también lo he aprendido de aquellas otras miradas que sobre la misma me han precedido y me han ayudado a pensar en la relación entre experiencia y saber (p. 63).

En este mismo derrotero Contreras (2010) propone que son todas las experiencias (propias y compartidas) a lo largo de la labor docente las que configuran el actuar del profesor.

Es necesario aclarar que el sentido que le doy al término experiencia va más allá de los sucesos vividos, de las cosas realizadas o experimentadas a lo largo de nuestra vida. Hablamos de la experiencia para expresar lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas. Esto es, la experiencia es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte. La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella. (Contreras, 2010. p. 67)

Ya no basta hablar de la experiencia docente como aquello que tuvo lugar y que recordamos. Tal y como lo expone Contreras, la experiencia nos pone ante una situación de novedad que nos hace pensar en cómo la resolveremos.

Puedo concluir que mi práctica se configura como la labor que desempeño al ser un profesional de la educación con todas las complejidades e interacciones inherentes a las personas y el contexto. Con aquellos nuevos retos que me hacen razonar sobre su resolución y que me hacen reconstruir significados. Que guarda relación con nuestras propias experiencias, habilidades, competencias, aspiraciones, en el ámbito profesional o personal, y con las usanzas de todos aquellos a los que conocimos y nos orientaron.

En definitiva la práctica de cada docente comparte generalidades pero en sí misma es diferente de los demás ya que cada docente guarda un sinfín de experiencias que han edificado significados. Por lo tanto, la implicación que tengan los docentes en mejorar su práctica no puede ser tampoco generalizada.

7.3.2 Implicación: ¿comprometido con mi profesión?

Los tiempos y retos cambian. Como profesores del siglo XXI las exigencias en nuestra labor han aumentado. Profesionalización, actualización, valoración académica de los alumnos, evaluación docente, aumento de la jornada laboral, extensión de la carga administrativa; son solo algunas de las requisiciones impuestas por la autoridad educativa. Con mucho pesar, los docentes nos enfrentamos a estas situaciones y comenzamos a adaptarnos.

Respecto a esto, Mead (1990) plantea que los profesores somos capaces de adecuarnos al contexto o comunidad en la que nos desenvolvemos. Lo que Rockwell (1995) define como la realidad hecha. Este nuevo destino nos involucra a reaccionar ante las diversas circunstancias que vivimos para generar cambios. Con el paso del tiempo los docentes elegimos el camino a seguir: la innovación en nuestro quehacer o la rutina. Rockwell (1985) explica que:

Los maestros tienen un tiempo de permanencia mucho mayor en la escuela que el que tiene, en principio, cualquiera de los otros sujetos escolares. Además de formar parte de su experiencia personal y de ser un requisito para su formación profesional, para los maestros la escuela constituye su campo de trabajo. Los maestros participan en la escuela primero como estudiantes y luego como trabajadores, como docentes. Este tiempo de permanencia influye, de alguna manera, en lo que hacen en la escuela y en lo que quisieran hacer de ella. (p. 17-18)

Está por demás decir que a partir de nuestras propias experiencias dentro de la escuela se traza el trayecto a seguir en lo que haremos en el futuro. Lo que hacemos y deseamos los profesores en la escuela, lleva a cuestionarme sobre, ¿qué implica para el docente hacer frente a los nuevos desafíos que se nos imponen?

Según Contreras (2001) “nuestra práctica [docente] cotidiana está asentada en un conocimiento tácito, implícito, sobre el que no ejercemos conocimiento específico. Hay una serie de acciones que las realizamos espontáneamente sin pararnos a pensar en ellas antes de hacerlas” (p. 77). ¿Es acaso que los docentes no reflexionamos sobre nuestra práctica? Desde mi perspectiva, Contreras hace referencia a situaciones que son rutinarias, tal es el caso del pase de lista, pedir

que guarden silencio, acomodar a los niños en filas, dictar. Por cierto, no estoy del todo de acuerdo en considerar que los docentes no reflexionamos nuestra práctica. Los docentes tenemos rutinas o rituales que no razonamos al ejecutarlos pero también es cierto que los profesores reflexionamos durante y después de nuestra práctica día tras día. Quizás la diferencia entre las concepciones de reflexión sea la implicación del docente. De acuerdo a Contreras (2001) la reflexión se concibe en la unión del conocimiento y la acción en un contexto práctico. Los docentes no podemos separar el conocimiento de la acción.

Cuando entro al salón lo primero que hago es realizar el pase de lista y revisar las tareas. Estas acciones las considero implícitas porque tal como lo dice Contreras las hago sin reflexionar, lo que Schön define como conocimiento *en la práctica*. Pero surge la interrogante, ¿cuándo o por qué cavilamos sobre nuestro quehacer? Según Contreras “los problemas que demandan actitudes reflexivas a los profesores son aquéllos para los que no son válidas las soluciones ya acumuladas en su repertorio de casos” (Contreras, 2001. p. 80). Si lo comprendo de manera acertada, Contreras especifica que los docentes reflexionamos ante una situación a la que no podemos hacer frente porque rebasa nuestras posibilidades y repares. De tal manera que la reflexión conllevará la implicación para resolver dichos obstáculos. Cuando la reflexión la realizamos en el momento en que ejecutamos la acción Schön lo define como reflexión en la acción. Un ejemplo en clase es cuando estoy realizando una actividad y los niños no muestran interés, están jugando, se ríen, hablan. En ese instante estoy pensando en que a mis niños no les interesa lo que hacen de tal manera que tengo que cambiar la actividad o generar un ejercicio que los motive. Al llegar a casa pienso en por qué no funciono mi estrategia, quizás fue aburrida, muy teórica y falta de práctica y comienzo a contemplar nuevas actividades, esto es definido por Schön como reflexión sobre la acción.

En definitiva la implicación sobrelleva la participación voluntaria por parte de nosotros (los maestros) en una acción que tiene consecuencias directas sobre un

grupo de personas o un acontecimiento, claro para mejorar. Por tanto, en la implicación está incluida la reflexión. Para Contreras:

La sustancia primera de la práctica docente, aquello primero que hace posible todo lo demás, lo que sostiene el sentido de lo que oficialmente aquella pretende (esto es, el encuentro personal, la relación, el modo en que miramos a nuestros estudiantes, la forma de mantener una conversación, la atención a quienes tenemos a nuestro cargo, la manera en que surge y se desarrolla una propuesta en el aula, el modo en que enfrentamos las vicisitudes, etc.) depende de una disposición personal, de una formación y una “cultura personal.” (2010, p. 65)

Es indudable que la implicación conlleva que el profesor se comprometa. Que busque dejar atrás vicios y rezagos, y se enfoque a desarrollar sus habilidades y competencias. Surge aquí la idea del profesor como investigador, aquel que averigua para mejorar.

El docente que se involucra en su práctica se compromete a indagar para generar alternativas educativas para sus alumnos. Es capaz de transformarse para producir cambios. Y es por medio de la reflexión de la práctica propia del docente que se pueden generar nuevas propuestas educativas. Además es posible desplegar el conocimiento acumulado en la experiencia del maestro para que guíe su práctica actual.

En la actualidad los maestros estamos inmersos en un constante trajinar de requerimientos establecidos para desempeñar nuestra función. El nuevo rol que asumimos está definido por las políticas que buscan mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Desde esta perspectiva, la implicación docente consiste en involucrarnos de manera responsable en nuestra labor y asumir las consecuencias de nuestras acciones. Somos los garantes de los bajos rendimientos académicos de nuestros alumnos o en dado caso de su éxito.

Supongo que desde la perspectiva institucional se observa a la implicación del profesional de la educación como todo aquello que soporta el trabajo en clase hasta el que se realiza en casa. Un docente que se implica, es aquel que comparte experiencias, planifica sus actividades, prepara materiales, indaga sobre estrategias de enseñanza, llega a tiempo a su centro de trabajo, es el último en

irse, ocupa todo su tiempo en dar clase, toma cursos, estudia un posgrado y acata las indicaciones de las autoridades para alcanzar las metas establecidas. A mi parecer las concepciones de implicación difieren.

Hablar de implicación como parte del proceso de reflexión e indagación conlleva a escudriñar el trabajo que realizamos en las aulas. Hay que dejar en claro que no sólo es mirar la labor que realizamos desde la perspectiva de la evaluación docente como se ha hecho estos últimos años. Por el contrario es necesario observar al humano, padre, profesional, compañero que se encuentra en el aula, que interactúa y hace frente a los retos de la enseñanza. Una de estas miradas es la escritura de las narrativas de vida.

Algo que he meditado como docente, es la ausencia de motivación. Sin estimulación no existe implicación. Es una realidad que en la actualidad no existe incitación sino exigencia para lograr los parámetros educativos. Pero no me refiero a la motivación económica que sin duda es un referente entre el gremio magisterial. En lo que deseo hacer hincapié es en recuperar la figura del docente como un intelectual porque hoy en día la práctica magisterial se encuentra desvalorizada. Por otra parte, es evidente que todos los docentes tenemos aspiraciones y anhelos en nuestra labor y tales pretensiones guardan relación con nuestra implicación. Aunque sin motivación es casi seguro que no las logremos. La persuasión no puede ser sólo externa, los profesores tenemos que estar conscientes de que si nosotros no tenemos aspiraciones propias nuestro grado de implicación con nuestros alumnos y con nosotros mismos será escaso.

Desde la perspectiva institucional un aspecto que se considera en el nuevo sistema de evaluación docente es el nivel de profesionalización del profesor porque se tiene el panorama de que este aspecto es uno de los factores que gradúa la implicación de cada uno de nosotros a la hora de impartir clase. Creo que es aventurado considerar esto como verdadero. A diferencia de lo que se pueda creer la implicación del docente no guarda relación directa con su preparación académica

En primer lugar es necesario dejar en claro que indagar en nuestra práctica docente nos abre el camino a la reflexión y la construcción de nuevas alternativas. Esto nos brinda la posibilidad de mejorar en nuestro proceder y ofrecer calidad educativa a nuestros chicos. Ha quedado atrás el tiempo en que el docente lo sabía todo. Es momento de remar contra corriente y voltear el rostro para observar lo que podemos mejorar. Es necesario dejar de lado la apatía y la autocomplacencia por nuestra labor. El requisito es un cambio de paradigma en la forma de pensar de nosotros, los profesores. Sin embargo, los docentes necesitamos guía y apoyo.

La segunda resolución es dejar de pensar al docente como el factor principal de los fallos en las políticas educativas de nuestro país, porque con ello se exime de sus obligaciones a las autoridades educativas, a los padres de familia y al alumno; porque el docente es un engranaje más de la maquinaria educativa. Es lamentable regresar al aula y mirar la realidad que estuvo alejada por encontrarme estudiando un posgrado. Se culpa de las deficiencias académicas al docente y no se voltea a mirar al estudiante, padre de familia o las deficiencias materiales de la escuela. No quiero excusar nuestra labor achacando los resultados a otros factores, pero son elementos a considerar. El maestro no es la educación en sí, ni la educación es sólo el maestro.

Por otra parte los problemas del día a día en el aula, los constantes cambios curriculares, las evaluaciones docentes y la exigencia administrativa generan en el docente estrés que se ve reflejado en apatía y desinterés por innovar en su labor.

El sistema nos ha mitificado como responsables de la deficiencia del sistema educativo y si sumamos a este factor los usos y tradiciones institucionales, las carencias en diversos rubros, la falta de apoyo por parte de los padres de familia los obstáculos son mayores. Es en este yermo páramo donde los profesores nos encontramos de pie como el recurso más importante en la educación y por tanto aquel que en se enfoquen todas las miradas. ¿Cuál es el camino a seguir?

Es claro que la senda de la implicación, porque conlleva detectar fortalezas y necesidades de mejora ante los nuevos retos que enfrentamos los docentes. Porque hay que tener en cuenta que nuestras cualidades e insuficiencias no son las mismas que las de nuestros compañeros y sus grupos, y por tanto el camino a seguir es diferente e indagar puede brindarnos alternativas educativas. Investigar en nuestros grupos no nos exime de compartir experiencias, al contrario es un requisito para efectuar el cambio metodológico en nuestra práctica. Una propuesta clara son las redes de conocimiento. Por otra parte, es fundamental que se nos brinde formación y prácticas en nuevas metodologías para generar compromisos al considerarnos protagonistas de su ejecución. La motivación desde el ámbito social y laboral es otra exigencia para generar responsabilidad en los profesores. Por nuestra parte, los profesores tenemos que comprometernos a estar actualizados y leer de manera constante sobre la experiencia de otros profesionales de la educación para retomar los éxitos logrados e implementar planes de mejora en nuestras aulas.

No puedo dejar de lado una idea que me ha acompañado a lo largo de este derrotero, el trabajo colaborativo entre docentes. Es claro que los profesores generamos experiencias. Y que al compartirlas generamos en nuestros compañeros diversas formas de entender y enfrentar una realidad. El trabajo colaborativo nos abre las puertas para dialogar y hacer aportaciones que beneficien nuestra práctica. Desde mi punto de vista el trabajo colaborativo tiene que dejar de ser una estrategia educativa y por el contrario tiene que comenzar a ser vista como una práctica inherente a nuestra labor.

Con lo que he dicho, pongo sobre la mesa la última de mis opiniones; la implicación depende de cada profesor. Porque en cada uno de nosotros se encuentra la disposición para recorrer y vivir nuevas rutas y experiencias que nos lleven por el camino del pensamiento reflexivo.

7.4 Sobre el proceso de indagación

Hace ya más de dos años que con anhelos e ilusiones tomé mi mochila y la puse al hombro. Como todo un marinero, abordé el barco que me llevaría en la travesía

por el mar del conocimiento. Conocí primero a mis camaradas de recorrido, los que serían mis hermanos y hermanas de penas y glorias durante cuatro semestres. A los oficiales que durante ese primer semestre transmitirían sus conocimientos a la nueva generación que tripulaba su nave y por último, estaba el capitán, mi asesor, hombre recio y recto, de inigualable sapiencia.

Cuando iniciamos nuestro viaje el oleaje era pacífico, pero poco a poco mientras el buque más se adentraba en la inmensidad del océano las aguas se volvían turbias e intempestivas. No me imaginé el maravilloso éxodo que comenzaba y los compromisos que esto implicaba. Las largas jornadas de trabajo, las horas de esparcimiento y goce, las charlas en torno a nuestros miedos, frustraciones y anhelos, los intentos de motín y la salvaguarda de nuestra nave. En ese entonces, dejé atrás mi vida profesional y comenzó otra, la del explorador. Al inicio se veía lejano el regreso al puerto de mi hogar pero llegaría el momento de hacer tierra definitivamente.

En casa era un docente más con preocupaciones pero también con anhelos. Como es de saber las exigencias en estos tiempos para mi gremio son varias. Entre las principales se encuentra dominar los nuevos planes y programas de estudio junto con las metodologías que especifican y la constante actualización y profesionalización.

Durante el reclutamiento para este viaje, llevaba conmigo mi anteproyecto de indagación que consideré apropiado por las circunstancias que enfrentamos los profesores. El fin era indagar sobre el sentido que creamos los docentes en torno a la actualización y profesionalización. Conforme la travesía avanzaba y con el apoyo del capitán de la nave, reordené mis notas y generé una propuesta de intervención basada en el método de proyectos. Poco a poco, con las enseñanzas de mis oficiales, las lecturas, reflexiones, anotaciones y aportaciones de mis camaradas, mi propuesta comenzó a configurarse.

Algo que ha llamado mi atención y que atesoraré, fue la escritura de mi trayectoria de vida; sugerencia de mi capitán. Tras su redacción, afloraron

aspectos de mi vida personal y profesional que han sido vitales en mi vida y que guiaron la senda de mi indagación. Y no está por demás decir, que en este largo viaje una imperante de mi asesor fue llevar registro de cada hecho y dicho en la bitácora de navegación. Descubrí que escribir es un arte de la cuál poco a poco me enamoré.

De proa a popa y de estribor a babor, cada tripulante de la nave tenía ya definidas sus labores. Su oficial al mando marcaba la pauta para cumplir con sus deberes y en mi caso mi capitán tenía organizado en su cronograma cada aspecto teórico y metodológico a trabajar. Su rudeza y sutileza para darme indicaciones variaban como el oleaje del mar, pero estoy agradecido con él por todas las experiencias vividas y por su amistad.

Durante mi estancia en aquella embarcación que hoy vuelve a surcar los mares de la sabiduría, mi perspectiva de la práctica docente cambió. Leer las cartas de navegación de autores como Dewey, Mead, Schön y muchos otros exploradores, han cambiado mi panorama sobre lo que es la indagación y la práctica reflexiva del docente. De tal manera que diseñar la intervención fue la propuesta más viable para este viaje. Entrar al aula fue como para el explorador que desembarca en una isla en medio del océano. Es un terreno fértil, lleno de infinitas posibilidades en el que no sabe qué va a suceder.

Nada de esto es fácil, la revisión de bibliografía en primer lugar. Después la inexperiencia, el miedo a lo desconocido y sobre el análisis del plan ejecutado desde una mirada externa, a pesar de mirarme a mí mismo. Cuando creí que el trabajo pesado se había completado, siguieron largas horas en vela con las transcripciones de datos y categorizaciones. No bastó con toda esta carga, el análisis es por demás lo más delicado de la investigación porque nuestras subjetividades pueden manchar el cristal de la lupa con la que observamos.

Pero también hubo momentos de esparcimiento y descanso. Con cada llegada a un nuevo puerto al finalizar el semestre, cada uno de los marineros tomábamos un respiro de la ardua labor que nuestros oficiales ordenaban.

Tengo que admitir que esta experiencia la he disfrutado al máximo, ser alumno de nuevo. Dejar atrás mi papel como docente y sumergirme de lleno a la vida de estudiante para escuchar los puntos de vista y posturas de cada uno de mis compañeros y profesores. Leer, escribir y participar en las actividades de estudiante han revitalizado mi vida personal y profesional. Pero sobre todo, he conocido a muchas personas de las que guardo un bello recuerdo y amistad.

Me pregunto qué sigue. El camino es amplio, en este momento no observo el horizonte ni las posibles bifurcaciones pero deseo que aquellos conocimientos adquiridos de mis profesores fomenten las habilidades y actitudes de un docente reflexivo. Es claro que mi paso por la indagación tiene que reflejarse en mi aula para el beneficio de mis alumnos. Es raro decirlo pero ahora yo soy quien comanda mi propia nave. Espero que mi experiencia pueda transmitirla a mis estudiantes y generar en ellos esta pasión por indagar.

Todo tiempo es efímero y el de mi viaje también lo fue. He desembarcado en el último puerto de nuestra travesía. Observo en el horizonte a la nave que nos albergó durante dos años, ahí van mi capitán y sus oficiales con una nueva tripulación llena de anhelos por aprender. Llevo conmigo los recuerdos vividos en los pasillos y barracas de mi barco. Porque ahora es parte de mí y yo de él.

Hoy cada uno de mis camaradas toma distintos rumbos, de algunos me he despedido, de otros no. Sé que tenemos algo en común, la experiencia vivida. Les deseo el mejor de los viajes y espero que en un futuro nuestros caminos se vuelvan a cruzar. Levanto la mano y le digo adiós a Estefany, Karla, Luis, Juan Mario y a José Antonio, gracias por todos los momentos gratos a su lado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós, Educador.
- Amaral, A. (1995). *Conflicto de contenidos/Formulario de pedagogías innovadoras: Pedagogía de proyectos en la Escuela plural*. Belo Horizonte: FaE/UFMG.
- Atwood, B. (1983). *Cómo desarrollar la lectura crítica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1999). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Burgermann, S. (1986). Nuevos conceptos de identidad en el interaccionismo simbólico. *Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*. Instituto de Colaboración Científica Tübingen. No. 33, (pp. 24-47).
- Carabaña, J., Lamo, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. No. 1, (pp. 159-203).
- Castedo, M., Siro, A. y Molinari, M. (1999). *Enseñar y aprender a leer: Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castillo, O. (2008). *Trayectorias corporales en la enseñanza de la danza española. Un estudio de caso en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria*. Tesis para obtener el grado de maestría. México: UPN, Unidad 092.
- Cazden, C. (1991). *La conversación entre iguales. El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia.

- Chavira, L. (2014). *El sentido del trabajo por proyectos en educación primaria. Un estudio comparativo*. Tesis para obtener el grado de maestría. México: UPN, Unidad 092.
- Carvajal, A. (1997). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*. México: CINVESTAV-IPN.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*. Vol. 14 (1), (pp. 61-71).
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. (Coord.) Cuadrado, I. En *Desarrollo psicológico y educación Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar*, (pp. 387-415). Madrid: Alianza.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona: Anthropos.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman y Miller (coord.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 68 (24-2), (pp. 61-82).
- Cubero, R. (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Revista Investigación en la escuela*. No. (45): *Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula*. (pp. 7-20).
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M., Ignacio, M^a J. y Prados, M^a M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*. No. 346 (Mayo-agosto), (pp. 71-104).
- Dacal, E. (1998). *Juguemos a leer: Elementos básicos para la promoción de la lectura*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Manual de investigación cualitativa*. Londres: Sage Publications.
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill, Interamerican.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. (Coord.) Rockwell, E. En *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura Económica.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Freinet, C. (1979). *La pedagogía Freinet para quienes la practican*. Barcelona: Laia.
- Freinet, E. (1994). *Pedagogía Freinet: Los Equipos pedagógicos como método*. México: Trillas.
- Fry, R. (1999). *Cómo sacar provecho de tu lectura*. León: Everest.
- García, M. (2008). El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. La imagen en la investigación social. *Revista del CES Felipe II, 2011. No. 13*. Disponible en: <http://www.cesfelipesecondo.com/revista/numeros.html>. Consultado el 19 de febrero de 2015.
- García, R., Ahuatzín, M., y Castillo, L. (2013). Intervención educativa: fundamentos teóricos y roles profesionales. (Coord.) Vera, A., Flores, J., Rangel, A., Izquierdo, M., y Sandoval A. En *I Congreso Internacional de Intervención Educativa*, (pp. 133-150). México: UPN.
- Guizelim, C. (2003). *Pedagogía de proyectos: (Re) significado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Trabajo de Investigación*. São Paulo. Brasil: Centro de Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias. UNESP.
- Gutiérrez, Y., Beltrán, M., Benítez, A., Páez, C., Aragón, M., Andrés, J., Rojas, Y., Barrios, M. y Niño, P. (2009). *Investigar para leer y escribir con sentido crítico y transformador*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana
- Gutiérrez, C., Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 16, No 1, (p. 183-202).
- Haraway, D. (1997). Una reflexión sobre el amor y la guerra. *Revista Social Text* 50. Vol. 15, No. 1. Duke university press, (pp. 123-129).
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Octaedro.

- Jacob, E. (1990). *¿Cómo formar lectores? Promoción cultural y literatura infantil*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Disponible en: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf. Consultado el 19 de agosto de 2015.
- Joas, H. (1991) "El interaccionismo simbólico". Giddens, Turner *et al.* *La teoría social hoy*. México: Conaculta.
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. *Educación*, Alemania. Vol. 49/50, (pp. 80-88).
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP-Fondo de Cultura Económica.
- Luckmann, T. (1984). El lenguaje en la sociedad. La interacción por medio del lenguaje. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. UNESCO. Vol. 36 (1), (pp. 5-20).
- Moura, D. y Barbosa, E. (2011). *Trabajando con proyectos. Planeación y gestión de proyectos educativos*. Petrópolis: Vozes.
- Navarro, L. (2004). *La Escuela y las Condiciones Sociales para Aprender y Enseñar, Equidad Social y Educación en Sectores de Pobreza Urbana*. Buenos aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO
- Osorio, J. (2001). *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paradaise, R. (1997). *La socialización por el trabajo: La interacción maestro-alumno en la escuela primaria*. México: CINVESTAV-IPN.
- Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. Barcelona: Literatura Mondadori.
- Peréz, A. (1987). El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, No. 284. (p. 199-221).
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

- Popper, K. (1981). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Madrid: Paidós.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría Sociológica Moderna*. Madrid: McGrawHill.
- Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação: e Compoós*. Disponible en: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>. Consultado el 16 de Junio de 2015.
- Rodríguez, F. (2013). El trabajo colegiado como detonante de la gestión escolar. *Voces normalistas. "Diálogos por la educación"*. Año I. No. 6, (pp. 11-15).
- Rodríguez, G., Gil, J. y García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. (Coord.) Rockwell, E. En *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. (Coord.) Ramírez, R. En *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, (pp. 77-110). México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en la educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-hill / Interamericana.
- Santos, P. (2002). Por una pedagogía de proyectos: una síntesis introductoria. *Revista Educación Tecnológica Vol.7, N.1*, Enero/Junio: Belo Horizonte. (p. 36-41).
- SEP (1992). Decreto para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En *Diario Oficial de la federación*. Tomo CDLXIV. No. 11, (pp. 3-14). México: SEGOB-SEP.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica primaria*. México: SEP.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- SEP, SHCP, SEDESOL, SALUD. (2008) *Alianza por la calidad de la educación*. México: SEP, SHCP, SEDESOL, SALUD.

- SEP (2009). *Programa de estudios 6º de primaria*. México: SEP.
- SEP (2010). *Reforma integral de educación básica. Diplomado para maestros de educación primaria: 2º y 5º grados. Módulo 2: Planeación y estrategias didácticas para los campos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático*. México: SEP.
- SEP. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Quinto grado*. México: SEP.
- SEP. (2013). *Programa de escuelas de tiempo completo*. México: SEP.
- SNTE. (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México, D.F. SEP-SHCP-SEDESOL. Disponible en: www.oei.es/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf. Consultado el 22 de agosto de 2015.
- Serrano, J. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto: análisis de un caso en el ámbito de formación de profesores en México*. México: UPN.
- Serrano, J. (2009). Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa. Serrano, J. (Coord.). *En Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*, pp. 67-99. México: SEP.
- Serrano, J. (2009b). La narrativa en la construcción de proyectos de intervención. En *Actas de las V jornadas sobre la formación del profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*. Argentina: Departamento de Pedagogía-UNMDP.
- Serrano, J. (en prensa b. 2014). Interaccionismo simbólico. Salmerón, A., Rodríguez, A., Trujillo, B. y De la Torre, M. (Coords.) En *Diccionario de filosofía de la educación*. México: FCE.
- Stenhouse, L. (1985) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Stubbs, M. (1987). Tres enfoques del análisis del discurso. (A.) Stubbs, M. En *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.
- Touriñan, J. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista Portuguesa de pedagogía*. Universidad de Coimbra. Vol. Extra serie, (pp. 283-307).
- Valente, J. (1999). *Análisis de diferentes tipos de software en educación. La computadora en la sociedad del conocimiento*. Sau Paulo: UNICAMP-NIED.
- Valenzuela, J. y Flores, M., (2012). *Fundamentos de Investigación Educativa, Vol. 1*. Monterrey: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Venegas, M., Muñoz, M. y Bernal, D. (1994). *Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula*. Buenos Aires: AIQUE.
- Viñao, A. (1995). Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. No. 0, (pp. 63-88).