

**LEER EN LA ESCUELA: UNA INVITACIÓN A LA
RECREACIÓN CON ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO
DE LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 193,
TURNO VESPERTINO, EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

T E S I S

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

PRESENTA:

VIRIDIANA RENDÓN VÁZQUEZ

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. CLAUDIA MARTÍNEZ MONTES**

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2017

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

Ciudad de México, 29 de abril de 2017.

PRESENTE

LIC. VIRIDIANA RENDÓN VÁZQUEZ.

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

LEER EN LA ESCUELA: UNA INVITACIÓN A LA RECREACIÓN CON ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No.193, TURNO VESPERTINO, EN LA CIUDAD DE MÉXICO.

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS MTRA. CLAUDIA MARTÍNEZ MONTES, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**


DR. VICENTE PAZ RUIZ
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

VPR/RGA*jjcc

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, luchadora incansable y mi principal inspiración para seguir adelante, pese a las adversidades.

A los profesores Beatriz Morán Rufino y Rubén Garza Viveros, por su confianza y apoyo incondicional en cada etapa del proyecto de intervención.

A mis maestras: Claudia Martínez Montes y Anabel López López, por su extraordinaria labor docente y por las muchas enseñanzas que de ellas me llevo.

A Christian, Leilani, Nahomi, Alitzel, Lupita, Luis y Ricardo, por ser los extraordinarios estudiantes, artistas y seres humanos que son, y por contribuir a mi superación profesional y personal.

A los padres de familia del grupo 1o. A, por confiar en mí y en esta nueva forma de trabajo; así como por apoyar a sus hijos en todo momento.

A todos y cada uno de mis compañeros maestrantes, en especial a Carlos y Roxana, de quienes aprendí la amistad y el verdadero significado de la vida cooperativa.

Y a Mario, por la paciencia, el apoyo y la compañía durante las muchas noches de lectura y desvelo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
I. ¿COMPETIR O SER COMPETENTE? ESA ES LA CUESTIÓN	13
A. Las competencias ¿política educativa o económica?	13
1. Los organismos internacionales y la Política educativa actual	14
2. La lectura en México, entre políticas y realidades	17
B. La Reforma Integral de la Educación Básica, el camino hacia la “modernidad”	19
1. Acuerdos y más acuerdos: un poco de historia	19
2. La supuesta Articulación de la educación	21
3. Reforma en Educación Preescolar (2004)	23
4. Reforma en Educación Secundaria (2006)	24
5. Reforma en Educación Primaria (2009)	25
C. El currículo oficial, un abismo entre el discurso y la realidad	26
1. Campos de formación y campos formativos	26
2. El rol del docente y del alumno desde la visión oficial	28
3. ¿Proyectos, talleres o temas? La operación didáctica propuesta en la RIEB	30
II. EL QUE BUSCA, ENCUENTRA... EL PROBLEMA	33
A. El gusto por la lectura: una construcción multifactorial	33
1. ¿En dónde estamos parados? El diagnóstico	34
2. Caer en la cuenta: el planteamiento del problema	52
B. Propuesta metodológica para la intervención	54
1. Construir el sentido de la práctica docente, a partir del enfoque biográfico-narrativo	54
2. Técnicas e instrumentos para la intervención	57
III. TRAS LAS HUELLAS DEL FOMENTO A LA LECTURA	59
A. El fomento a la lectura desde otras perspectivas. Aportes previos sobre el objeto de estudio	59
1. Yo leo, tú lees, todos leemos	60
2. Entorno social, un factor determinante para fomentar la lectura	61
3. Leer en la escuela, cuestión de estrategia	63
4. El docente y su función mediadora en el fomento a la lectura	64
5. Un solo texto, varias interpretaciones	66
B. Pedagogía por Proyectos, una propuesta pedagógica diferente	68
1. ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?	68
2. La lectura, un proceso complejo. Aportes teóricos	85
IV. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	103
A. La intervención	103
1. Vayamos conociéndonos. Los participantes	104

2. Aquí y ahora. El espacio y el tiempo para la intervención	106
3. Propósitos de la intervención	107
B. ¡Manos a la obra! El procedimiento de la intervención	110
1. ¿Qué vamos a lograr? Competencias a desarrollar	111
2. ¿Cómo lo vamos a hacer? Especificación del diseño de intervención	111
3. Estrategias para la lectura y la escritura utilizadas durante la intervención	120
C. Evaluación y seguimiento	122
1. Herramientas utilizadas por los estudiantes para evaluarse	122
2. Herramientas utilizadas por la docente para la evaluación	128
V. LEER EN LA ESCUELA: UNA INVITACIÓN A LA RECREACIÓN	133
A. Informe biográfico-narrativo	133
Episodio uno. De princesa vespertina a maestra de Español	133
Episodio dos. Paso a pasito hacia una vida cooperativa en el aula	140
Episodio tres. Cuando maestra y directivo son un solo educativo	155
Episodio cuatro. No es mito ni leyenda, se puede leer por placer en la escuela	158
Episodio cinco. ¡Dioses, héroes y monstruos invaden nuestra escuela!	168
Episodio seis. Nos encontramos en los libros	176
Episodio siete. ¿Qué tal esto?	185
Episodio ocho. Una llegada inesperada	196
B. Informe general de la intervención. Leer en la escuela: una invitación a la recreación	203
1. Metodología de la investigación	203
2. Contexto y diagnóstico específico	204
3. Sustento teórico	205
4. Metodología de la intervención pedagógica	206
5. Resultados y reflexiones de la intervención pedagógica	209
CONCLUSIONES	225
REFERENCIAS	233
ANEXOS	241

INTRODUCCIÓN

El ritmo vertiginoso de los avances científicos y tecnológicos ha generado cambios relevantes a nivel global desde finales del siglo XX, y si bien han traído consigo múltiples beneficios para la humanidad, es necesario subrayar que la enorme disparidad de oportunidades para tener acceso a ellos ha sumido a gran parte del mundo en una profunda desigualdad social, alimentada por el capitalismo.

Así, en un contexto donde predomina lo material sobre lo humano, la educación y, especialmente, el fomento a la lectura juegan un papel fundamental al presentarse como alternativas viables para alcanzar una formación más humanitaria, en tanto se alejen de la práctica mecánica y *sin sentido* a la que se han sometido a lo largo de décadas en las escuelas, instituciones que, a su vez, se ciñen a los dictámenes de reformas educativas que abordan el fomento a la lectura como un contenido más del currículum, en lugar de impulsarlo como una estrategia integral para formar seres pensantes, empáticos y reflexivos de su propia realidad.

En mi corta carrera docente he observado en múltiples ocasiones, con gran frustración, cómo las lecturas, literarias y no literarias, que se llevan a cabo en la escuela a razón de los proyectos didácticos descontextualizados que componen los programas de estudio, van y vienen sin generar en los estudiantes de secundaria una real conexión con sus intereses, una interpretación propia o una discusión entre compañeros acerca de las emociones y reflexiones que los textos despiertan en ellos; la mayoría –docentes y estudiantes– se limita a *hacer lo que se les pide*: identificar su estructura y cierta información específica para contestar preguntas y ser *evaluados*.

La lectura practicada de este modo no es más que una simulación, es decir, una mera repetición de palabras que no poseen ningún significado, mucho menos un sentido; por ello, dista abismalmente de fomentar en los adolescentes el gusto por la lectura voluntaria, aquella que involucra la disposición para sentir, comprender y construir un significado que les permita cumplir con los propósitos lectores que los animaron a comenzar un texto y continuar leyéndolo, dentro y fuera de la escuela.

Ante este panorama, surge en mí la inquietud de diseñar y poner en marcha un proyecto de intervención que, primero, identifique y analice los motivos que han propiciado que el fomento a la lectura se haya convertido en un desafío constante en muchos de los centros escolares del país para, después, formular una propuesta pedagógica encaminada a formar adolescentes-lectores con la capacidad de elegir los textos que quieren leer y utilizarlos para solucionar los problemas que deben enfrentar a su edad, así como jóvenes dispuestos a disfrutar y explorar otros mundos, mediante la literatura.

La necesidad de encontrar respuestas a la pregunta que dio origen a esta tesis: cómo fomentar en los estudiantes de primer grado de secundaria el gusto por la lectura, me condujo por un largo camino de documentación que me permitió encontrar las bases teóricas y metodológicas que sustentan el proyecto de intervención aquí expuesto y que, posteriormente, me ayudaron en la ardua tarea de reflexionar y resignificar mi propia práctica docente, con el propósito de cumplir con mi función mediadora entre los adolescentes y la lectura por placer.

A continuación, expongo de manera general la forma como está construida esta experiencia pedagógica que inicia situando la problemática detectada en un contexto internacional, para concluir en un relato que representa un verdadero esfuerzo por colocar bajo la lupa una de las muchas realidades que tienen lugar en las aulas de este país, en cuanto al tema del fomento a la lectura se refiere, y que son una fuente auténtica de conocimiento científico, pese a la insistencia de las autoridades educativas en demeritarlas.

En correspondencia con lo anterior, el primer capítulo: *¿Competir o ser competente? Esa es la cuestión*, está dedicado a revisar la fuerte influencia que las organizaciones financieras internacionales ejercen sobre la forma como se diseñan y aplican las políticas educativas a nivel nacional y cómo esa visión efficientista de la educación ha dado origen al llamado *enfoque por competencias* que ha sido adoptado, pese a sus deficiencias, en diferentes países, incluido México, con el fin de que los estudiantes egresen de la educación básica con la capacitación necesaria para responder a las demandas de la sociedad global

actual, ideología que ha afectado profundamente la manera como el fomento a la lectura se lleva a cabo en las escuelas.

El segundo capítulo: *El que busca, encuentra...el problema*, vincula la política educativa internacional y nacional con la problemática específica de interés para este proyecto: el fomento a la lectura entre los estudiantes de primer grado de secundaria; para ello, se elaboró un diagnóstico de la situación actual del problema detectado, en diferentes etapas, con la finalidad de brindar al lector un amplio panorama del estado actual del problema, situado ya en un contexto específico.

En este capítulo se destacan la metodología empleada, los instrumentos utilizados para el recaudo de la información, así como el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos en cuanto a los hábitos y preferencias de lectura de los estudiantes y de los padres de familia que participaron en esta etapa diagnóstica; ello deriva en el planteamiento del problema y la correspondiente formulación de las preguntas y los supuestos teóricos que orientaron el diseño y la puesta en marcha del proyecto de intervención.

En el tercer capítulo: *Tras las huellas del fomento a la lectura*, se exponen, en un primer momento, los hallazgos de algunas investigaciones previas respecto al fomento a la lectura en la escuela secundaria, de las cuales se extrajeron aquellos elementos que se consideraron pertinentes para lograr los propósitos planteados en este trabajo; posteriormente, se refieren cada uno de los aspectos constitutivos de la base didáctica que dio sustento a la intervención: Pedagogía por Proyectos y su visión acerca de lo que aprender a leer y a escribir con sentido implica, tanto para el estudiante como para el docente.

En un tercer y último momento se rescatan las aportaciones de aquellos autores que se han dado a la tarea de teorizar acerca de la enseñanza y el fomento a la lectura en la escuela, las cuales fueron los faros que dieron luz y guía a todo el proceso de intervención en función de hacer de la lectura una práctica placentera y significativa para los estudiantes.

El cuarto capítulo: *Diseño de la intervención*, presenta de manera sistemática cada una de las fases que comprendieron el proyecto de intervención; al inicio, se mencionan las características contextuales específicas bajo las que éste tuvo lugar (dónde, cuándo y quienes participaron), para después enunciar los propósitos, la justificación y las acciones que tuvieron que preverse para poner en marcha el proyecto, así como las competencias que se buscó consolidar en los estudiantes, respecto al fomento a la lectura.

Por último, en el capítulo cinco: *Leer en la escuela: una invitación a la recreación*, se describe con detalle el proceso de intervención pedagógica, mediante la conjugación tanto los acontecimientos vividos como del tiempo cronológico en el que éstos tuvieron lugar; ello con la finalidad de que el lector pueda comprender y reconstruir el sentido de los mismos, a partir de su ubicación en un contexto que responde a características espacio-temporales específicas que los determina y define de manera particular.

En la parte final de este documento se encuentran las *Referencias bibliográficas* y electrónicas que fueron consultadas y referidas durante toda la investigación y que ayudaron a construir el tejido teórico y metodológico que le ha dado soporte en todo momento; además, se incluye el apartado: *Anexos*, en cuyas páginas se exponen algunas evidencias (herramientas y textos producidos por los estudiantes y la docente) que se obtuvieron a lo largo de esta aventura pedagógica.

Con esta introducción como antecedente, dejo en las manos, ojos y juicio de sus posibles lectores, este trabajo de tesis que recoge la voz de un grupo de estudiantes y una docente haciendo lo propio para que cada uno de los días de escuela se convierta en una experiencia única y significativa, que abone a generar un cambio positivo en la forma como se fomenta el gusto por la lectura entre los adolescentes de este país, a partir de tomar en cuenta sus gustos e intereses lectores para vincularlos con los programas de estudio, y no al revés, como se plantea desde la visión oficial.

¿COMPETIR O SER COMPETENTE? ESA ES LA CUESTIÓN

Desde hace más de tres décadas, el fenómeno de la globalización ha impactado profundamente la dinámica socioeconómica y cultural de múltiples naciones alrededor del mundo y ha ampliado la brecha de desigualdad entre los países desarrollados y aquellos “en vías de desarrollo”, cuyos habitantes son percibidos como la fuerza laboral necesaria para generar riqueza en beneficio de unos cuantos (sector productivo), en lugar de ser vistos como personas que, además de trabajar, requieren de tiempo suficiente para nutrir su espíritu creativo y su intelecto a partir del ejercicio de la lectura, especialmente de la lectura por placer.

Lo anterior corresponde con el planteamiento de diversos autores acerca de que para el sector productivo la lectura es concebida como una habilidad utilitaria e instrumental que “debe” ser desarrollada desde la escuela para después ser aplicada por los estudiantes en el ámbito laboral. Esta visión reduccionista limita a la lectura que se realiza en la escuela a cumplir con funciones mecánicas y simplistas, que nada tienen que ver, como señala Colomer (2001), con el desarrollo de su capacidad para comprender, representar y reconfigurar la actividad humana y social de la que ya forman parte.

A. Las competencias ¿política educativa o económica?

Inserto en un ambiente globalizado, el ámbito educativo no ha escapado al poder de influencia de los organismos financieros internacionales, quienes definen las políticas educativas actuales, tomando como única referencia las demandas del sector económico.

En ese sentido, se ha impulsado un enfoque educativo centrado ya no en la acumulación de información, sino en el desarrollo de las competencias necesarias “para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento” (Pérez, cit. en Sacristán, 2008:62) que pueda ser aplicado en diferentes situaciones y contextos, especialmente en aquellos que corresponden al ámbito laboral.

Esta visión eficientista de la educación supone una modificación en su función social, pues transita de ser una herramienta para alcanzar la igualdad y la justicia social, como se proponía en el Informe Delors (1996), a ser una mercancía que, de acuerdo con la Teoría del Capital Humano, pueda ser intercambiada en el mercado laboral por capital económico; ello contribuye a enfatizar aún más los niveles de desigualdad y marginación de la mayoría de la población mundial.¹

1. Los organismos internacionales y la Política educativa actual

De acuerdo con las investigaciones realizadas por Maldonado (2000) y Hernández (2008), en la actualidad, los organismos financieros internacionales: el *Banco Mundial* (BM), el *Fondo Monetario Internacional* (FMI) y la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE), controlan el ámbito educativo mediante la venta de “asesorías” y el otorgamiento de préstamos multimillonarios a los gobiernos de diversas naciones bajo la condición de que éstas adopten el *enfoque por competencias* como la directriz principal de sus políticas educativas; esto se ha convertido en una realidad para muchos países de América y Europa, pese a sus deficiencias y la controversia que se ha desatado a su alrededor.

Entre las críticas más significativas que se han hecho a este enfoque, resalta el hecho de que no contribuye al desarrollo integral de los estudiantes puesto que prioriza el desarrollo de conocimientos declarativos y procedimentales por sobre aquellos de carácter humano (Guzmán, 2003), como es el caso de la lectura recreativa o el desarrollo y explotación de actitudes y aptitudes artísticas en los estudiantes, por citar sólo algunos ejemplos.

El evidente interés que el enfoque por competencias coloca en los productos del aprendizaje, más que en los procesos, no es gratuito, éste tiene su origen en los tres proyectos clave que sirvieron de referente para su concepción. El primero de ellos, el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, planteaba una serie de

¹ “La noción de capital (humano) subraya la idea de un stock inmaterial que puede ser acumulado por cada persona a título individual para, seguidamente, poder intercambiarse en el mercado laboral por capital económico” (Sacristán, 2008:150).

competencias genéricas y específicas con base en las cuales se prepararía a la población estudiantil europea a nivel superior para responder de manera eficaz a las demandas laborales de su sociedad. Con esta misma intención, el proyecto fue llevado a América Latina, aunque sin llevar a cabo las adecuaciones económicas y socioculturales correspondientes a esta parte del mundo; ello trajo como consecuencia la inadecuación entre la demanda laboral de las empresas y las habilidades desarrolladas por los estudiantes en la escuela.

Por otro lado, se tomó también el proyecto *Definición y Selección de Competencias clave* (DeSeCo), impulsado desde 1997 por la OCDE y del cual se desprendió el *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes* (PISA por sus siglas en inglés), cuyo objetivo es abrir “el diálogo sobre políticas y sobre la colaboración respecto a la definición y operatividad de las metas educativas” (OCDE, 2002:5) con miras a preparar a los estudiantes para enfrentar los retos de la vida adulta, especialmente aquellos relativos al mundo del trabajo.²

Finalmente, se recuperaron los *Cuatro pilares de la educación* propuestos en el Informe Delors en 1996 (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos), a los que posteriormente se agregaron dos más: aprender a pensar y aprender a vivir en el ambiente natural. Con ello, se intentó recuperar el aspecto afectivo y humano de la educación aunque, claro está, en menor medida.³

No obstante su imposición en los programas de estudio actuales, el término *competencia* ha sido objeto de polémica debido a su carácter ambiguo pues, en el campo de la sociolingüística, es entendido como “la producción e interpretación de una lengua en un contexto social determinado” (Hymes, cit. en Sacristán, 2008:149), mientras que en el terreno de la lingüística se le define como “la

² El proyecto DeSeCo plantea tres competencias clave: Uso interactivo de herramientas, Necesidad de interaccionar en y con grupos heterogéneos y Actuar autónomamente.

³ “El proyecto Tuning se manifiesta a favor de un cambio de paradigma centrado ya no en la enseñanza, sino en el aprendizaje coloca al alumno en el centro del proceso educativo y pone especial énfasis en los resultados obtenidos mediante una evaluación fundada en las competencias” (Sacristán, 2008:180-182).

capacidad innata que posee el hombre para relacionarse con otros por medio de un sistema de signos en contextos determinados” (Chomsky, cit. en González, 2012:4) y determinantes comunicativamente hablando.

En el ámbito educativo autores como Perrenoud (2008), Sacristán (2008) y Denyer (2008) coinciden en que una competencia puede definirse como la capacidad que posee un individuo para movilizar sus recursos (cognitivos, habilidades, destrezas y actitudes) con la finalidad de responder a las demandas impuestas en un contexto o una situación más o menos problemática. En pocas palabras, la competencia es saber hacer algo con un conocimiento.

En lo que concierne a la lectura, la competencia se define como un “conocimiento en acción, un saber que permite producir y comprender textos” (Moreno, 2004: 51) completos y significativos; en ese tenor, la competencia implica contar con los recursos necesarios para disfrutar y superar las exigencias que la lectura de un texto impone al lector en situaciones comunicativas diversas, ya sean relativas al estudio o a la lectura por placer.

Cabe señalar que el enfoque por competencias prioriza la lectura enfocada al estudio, en tanto sirve a sus propósitos de habilitación para el trabajo, por sobre la lectura voluntaria que, como defiende Garrido (2005), está encaminada a sentir, comprender y formar de manera integral a mujeres y hombres capaces de seguir creciendo y aprendiendo autónomamente; descuida el fomento a la lectura por placer y el desarrollo de la imaginación porque ve en ellos una distracción.

En correspondencia con esto último, la presente tesis da cuenta de un proyecto de intervención encaminado a fomentar en los estudiantes el gusto por la lectura y, al mismo tiempo, a contribuir al desarrollo de la competencia literaria que, como refiere Lomas (1999), les permita usar y disfrutar los textos literarios, establecer relaciones entre los hechos narrados y su realidad inmediata y ejercitar la reflexión metacognitiva que propicie la movilización de sus conocimientos, habilidades y actitudes para dar solución a problemas de la vida cotidiana y no sólo a aquellos de orden escolar y/o laboral, como se pretende con el enfoque por competencias.

2. La lectura en México, entre políticas y realidades

La educación mexicana ha sufrido cambios significativos que han quedado plasmados en las múltiples modificaciones al artículo tercero constitucional con el propósito de justificar la imposición de las políticas neoliberales⁴ al ámbito educativo como la única forma viable para salir adelante de la crisis económica a la que se llevó al país durante los sexenios anteriores al salinato⁵.

En materia de fomento a la lectura, cabe destacar que dado el alto índice de analfabetismo que prevaleció en México después del periodo revolucionario, el gobierno se dio a la tarea de promover una “diversidad de planes, programas y estrategias que formaran, difundieran y consolidaran la actividad lectora del país” (Hernández, 2009:26). Así, durante la década de los 70’s y 80’s se impulsó la publicación de diversos materiales escritos como las colecciones *Sep setentas* y *Sep ochentas*, la revista *Siete* y la enciclopedia infantil *Colibrí*, cuya estrategia se basaba en fomentar la lectura de manera lúdica desde edades tempranas.

En 1982, el entonces presidente de la República, Miguel de la Madrid Hurtado decide “reorientar la estructura económica, política e ideológica del país hacia el neoliberalismo” (Vargas, 2010:12); ello marcó el fin de la política del Estado benefactor que había imperado hasta entonces en México. Pese a la nueva situación política y económica del país, en este periodo se establecieron los llamados *Rincones de lectura*, “cuyo objetivo era la instalación de espacios exclusivos para la lectura de literatura infantil y juvenil en escuelas” (Hernández, 2009:27) públicas, y se ofrecieron asesorías para docentes, bibliotecarios y mediadores de la lectura, con no mucho éxito.

Posteriormente, durante el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se firmó el *Tratado de Libre Comercio de América del Norte*

⁴“El neoliberalismo es una política económica que ha sido aplicada a la mayoría de los países del continente americano y, por lo tanto, ha afectado a su población. Se ha aplicado siguiendo los lineamientos de los organismos económicos internacionales, tratando de ajustarse a las políticas económicas del nuevo liberalismo, que implica proteger la industria de Estados Unidos reactivándola, evitando la libre empresa para los países con economías en desarrollo” (Rodríguez, 2009: 65).

⁵ Se utiliza el término *salinato* para hacer referencia al periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994).

(TLCAN); éste trajo consigo una nueva modificación al Artículo 3º en la que se establecía que el Estado “impartirá educación preescolar, primaria y secundaria” (Rabasa, cit. en Rodríguez, 2009:44), siendo obligatorios sólo los dos últimos niveles. Esta última consideración permite inferir que, desde entonces, se pensó en la Educación Básica como el tope de preparación académica para el grueso de la población; con ello se abrieron las puertas a la privatización de la educación media superior y superior, y se cerró para muchos ciudadanos la posibilidad de continuar sus estudios, a pesar de significar el estancamiento de su desarrollo personal, intelectual, afectivo, económico y social.

No obstante dichas consideraciones, en 1994 se lanza el Programa Nacional de Salas de Lectura, con las que se buscaba promover “el acercamiento de los niños con los libros desde edades muy tempranas” (Hernández, 2009:28), además de implementar actividades para acercar a jóvenes y adultos a la lectura.

Finalmente, en 2001, y en vista de los bajos resultados obtenidos en los proyectos anteriores, se presentó el Programa Nacional de Lectura (PNL), cuyo propósito era el de recuperar experiencias previas de apoyo a la lectura “para desarrollar condiciones en el aula para la formación de lectores” (Morales, 2008:12). En ese sentido se propuso la actualización de los distintos actores educativos sobre estrategias de enseñanza de la lectura, cuyo impacto en la práctica no fue el esperado, además del fortalecimiento e instalación de bibliotecas de aula y escolares.

Como puede observarse, el Estado ha dedicado muchos esfuerzos a fomentar la lectura en los diversos sectores de la sociedad mexicana, entre otras cosas, porque “sólo así se podrían consolidar sus instituciones y garantizar un mínimo de desarrollo económico” (Goldin, 2000:19), acorde con los intereses monopolizadores de los organismos financieros internacionales.

Sin embargo, habría que considerar que fomentar el gusto por la lectura es una tarea compleja que va mucho más allá de una dotación indiscriminada de textos a las escuelas y, por lo tanto, requiere de tomar en cuenta al menos cuatro

aspectos: 1) la concepción social que se tiene de la lectura en la actualidad, 2) la apertura de espacios dentro y fuera de la escuela para fomentar la lectura por placer, 3) dotar a las escuelas con materiales acordes a los intereses de los lectores, y 4) diseñar estrategias pertinentes para impactar positivamente en la formación lectora de ciudadanos conscientes, reflexivos y críticos de su realidad.

Lamentablemente, dichas consideraciones han sido poco atendidas en cada una de las reformas institucionales que, desde la concertación y firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB) en 1992, hasta la llamada *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE) en 2008, han servido de antesala para la aprobación de la actual *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB), impuesta en México desde hace algunos años.

B. La Reforma Integral de la Educación Básica, el camino hacia la “modernidad”

La ambigüedad del discurso oficial acerca de consolidar a México como una nación “moderna” y próspera en el siglo XXI ha justificado las diversas reformas educativas que constituyen los antecedentes sobre los que se ha fundamentado la hoy vigente RIEB.

1. Acuerdos y más acuerdos: un poco de historia

En primer lugar se encuentra el ANMEB (1992) cuyas dos propuestas principales giraron en torno a una descentralización de la educación que nunca se concretó; la SEP siguió controlando la elaboración de los planes y programas de estudio para todo el país; y la creación del Programa de Carrera Magisterial, que propició la diferenciación entre docentes en términos económicos y no formativos.

Por su parte, el Compromiso por la Calidad de la Educación, pactado durante el periodo foxista, motivó la cada vez más creciente participación del sector empresarial en el ámbito educativo, así como la imposición de mecanismos para la evaluación educativa basados en la aplicación de pruebas estandarizadas (entre las que destacan el *Examen para la calidad y el logro educativo* (Excale) y la

Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) a nivel nacional, además de PISA, a nivel internacional, cuyas limitantes son evidentes en al menos dos niveles:

A nivel general, ni PISA ni ninguna otra prueba estandarizada toma en cuenta las diferencias sociales, económicas y culturales en que subsisten escuelas y estudiantes a lo largo y ancho del país. En particular, “evalúan” la lectura fuera de contexto, puesto que “su propósito es simular los tipos de tareas que se encuentran en situaciones de lectura auténticas” (OCDE, 2002:27), es decir, aquellas que tienen lugar en la vida cotidiana y/o escolar de los estudiantes en las que los textos cobran sentido por sí mismos en tanto corresponden con sus propósitos y necesidades de aprendizaje y comunicación reales, no simuladas.

Desafortunadamente, al concebirse PISA como principal referente educativo, la enseñanza de la lectura en la escuela se ciñó al cumplimiento de los estándares impuestos por esta prueba, cuyo centro de interés no está en saber si los estudiantes leen o qué gustan leer, sino en su “capacidad para identificar ideas y argumentos en el texto” (Guerra, cit. en Navarro 2011: 163); se deja de lado la función recreativa de la lectura, mediante la cual es posible motivar el desarrollo de la creatividad, la imaginación, el diálogo afectivo y el disfrute de los textos.

De igual modo, durante el foxismo se creó el *Programa Nacional Hacia un País de Lectores* que contemplaba “acciones de promoción y difusión del libro y la lectura” (Hernández, 2009: 29); sin embargo, ese proyecto fracasó debido a deficiencias tanto de planificación y de suministro económico, como de inadecuación entre los contenidos con que se dotaron a las bibliotecas públicas y los intereses de los lectores.

Finalmente, la Alianza por la Calidad de la Educación, cuyo origen se encuentra en las recomendaciones hechas por el BM en 2008 y por la OCDE en 2010 a México, fue planteada con base en cinco ejes, de los cuales el relativo a la profesionalización docente ha resultado ser el más polémico, debido a que ha ido en detrimento no sólo de la estabilidad laboral de los profesores, sino incluso de

su imagen social al ser señalados por las autoridades educativas, con ayuda de los medios de comunicación, como los únicos responsables del rezago educativo que padece el país, dejando de lado otros factores como el evidente encarecimiento de la infraestructura escolar (instalaciones, mobiliario, materiales de apoyo, libros de texto), la deficiente formación profesional inicial y continua que se ofrece a los maestros, así como las constantes reformas a la educación y la inconsistencia de sus programas de estudio, por mencionar sólo algunos.⁶

Con estos antecedentes y retomando varios de los planteamientos formulados en la ACE en 2008, se puso en marcha de manera fragmentada (iniciando con Preescolar en 2004 y continuando con Secundaria en 2006), la RIEB, declarada oficial en 2011 y a la que se dio fundamento tanto con las reformulaciones hechas al artículo tercero, a la Ley General de Educación y a la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, como a partir de la reciente Ley General del Servicio Profesional Docente, que atenta contra los derechos adquiridos y la estabilidad laboral de los profesores en servicio.

2. La supuesta Articulación de la educación

De manera paralela a la RIEB, se promovió la Articulación de la Educación Básica, mediante el Acuerdo 592, cuyas incongruencias estructurales dejan ver que no existió un verdadero trabajo de análisis ni de elaboración de un nuevo currículo, sino que “se trata de una aglutinación con cambios en algunos aspectos, sobre todo en lo que se refiere a la medición de la educación” (Andere, 2012:8), que tiende tanto a la homogeneización como a la comparación entre estudiantes y escuelas, más que a la mejora educativa mediante una formación humanística.

En ese sentido, su aplicación propicia que el fomento a la lectura no se fortalezca sino que, al contrario, se reduzca a un proceso periódico de medición de las palabras leídas por minuto y a una estimación aproximada de los supuestos

⁶ Las recomendaciones hechas por la OCDE en 2010 a México se encuentran concentradas en el *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*.

niveles de comprensión de los estudiantes, a partir de preguntas y respuestas simplistas, enfocadas en la identificación de información específica en cada texto.

En lo que se refiere a la adopción del enfoque por competencias, la RIEB ha sido objeto de observaciones importantes, ya que, como refiere Cuevas (cit. en Navarro, 2011), para que un modelo educativo de esa naturaleza fuera viable en este país tendría que darse bajo condiciones específicas tales como: grupos reducidos (máximo 25 alumnos por grupo), jornadas escolares de siete horas, una formación docente acorde con el enfoque propuesto y las condiciones materiales y de infraestructura pertinentes para poner en marcha un proyecto de esa envergadura; y eso en México es todavía una utopía.

La evaluación de este enfoque se llevó a cabo durante ocho años continuos mediante la prueba ENLACE, que fue sustituida en el ciclo escolar 2014-2015 por el *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (PLANEA), “una nueva generación de instrumentos diseñados –según el INEE–, para evaluar las competencias de los estudiantes tanto en el área de Lengua y comunicación como en Matemáticas” (Hernández, 2015), asignaturas a las que progresivamente se incorporarán otras más como Ciencias y Formación ciudadana.

De acuerdo con las declaraciones del organismo evaluador, esta prueba comprende en su estructura tanto aspectos cognitivos como aquellos “aspectos sociales y emocionales, así como valores y actitudes” (León, 2015), que ENLACE y otras pruebas anteriores habían dejado de lado. No obstante, cabe resaltar que aunque la lectura sigue siendo uno de los componentes principales de esta prueba, la lectura recreativa, aquella que se practica de manera autónoma y por placer ni siquiera es tomada en cuenta. Se pregona que se quiere un país de lectores, pero la verdad es que el tema del fomento a la lectura no es tratado con la debida seriedad ni existe una preocupación real por generar las condiciones necesarias para concretarlo ¿es esto congruente?

A la luz de estos planteamientos, es difícil no pensar en el fracaso de una reforma educativa que se ha caracterizado por no tomar en cuenta las condiciones y las

necesidades reales de las escuelas y de los actores educativos, a quienes poco o nada se les pregunta acerca de propuestas pedagógicas alternativas que podrían contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes; por el contrario, se les ha dejado al margen de todo análisis y toma de decisiones en todo aquello que por la naturaleza de su quehacer diario les compete; su participación se reduce a ser simples ejecutores de las nuevas reglas impuestas.

3. Reforma en educación preescolar (2004)

Pese a que la educación preescolar fue declarada obligatoria en 2002 y en 2004 se publicó el Acuerdo 348 por el que se establecía la Reforma de Educación Preescolar, en la realidad de estos centros escolares sólo se priorizó la impartición de los últimos dos grados debido a la falta de infraestructura y de los recursos humanos necesarios para concretar la propuesta.

La nueva reforma planteaba la necesidad de preparar a los niños desde muy pequeños para afrontar las exigencias y desafíos que, en veinte años, les serían impuestos en el ámbito laboral, a partir de exponerlos a situaciones diversas de interacción y aprendizaje, tanto individual como colectivo.

En ese sentido, el Programa de Educación Preescolar 2004 poseía un carácter abierto, pues otorgaba a la educadora la libertad de “diseñar y seleccionar las situaciones didácticas que considere más convenientes” (SEP, 2004: 23) para lograr los aprendizajes en sus estudiantes, dando apertura al desarrollo de un trabajo flexible centrado en éstos últimos y permitiendo a la docente tomar decisiones acerca de las acciones necesarias tanto para generar ambientes de aprendizaje como para una intervención pedagógica que correspondiera a las características y necesidades de cada uno de ellos. En ese contexto permitió acercar a los niños, mediante la oralidad, al mundo de la lectura.

Sin embargo, en el Programa de estudios 2011 para la educación preescolar, los principios de apertura y flexibilidad en el diseño de las situaciones didácticas por parte de la docente se ven mermados, pues se establece que la educadora puede “seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere convenientes para

promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados” (SEP, 2011b: 15). Con este señalamiento, el énfasis del proceso educativo se centra en esos dos últimos componentes y no en las necesidades de aprendizaje de los niños, como se repite sin cesar en el discurso oficial.

4. Reforma en educación secundaria (2006)

Dos años después de ponerse en marcha la reforma en educación preescolar, se lanzó a la luz pública la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES) la cual, como refiere Guerra (2011), a menos de un año de darse a conocer tuvo que prescindir del adjetivo “integral”, debido a las fuertes críticas y protestas contra sus intenciones de eliminar contenidos de asignaturas como Historia y Geografía; finalmente fue presentada de manera oficial como Reforma de la Educación Secundaria (RES), en 2006.

Los cambios planteados para este nivel pretendían articular de manera efectiva la educación secundaria con los dos niveles previos y consolidar a la educación básica como un solo “trayecto formativo congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional” (SEP, 2011c: 4); sin embargo, el profundo desligue entre los contenidos de los Programas de Estudio para los tres niveles, evidenciaron que dicha articulación no se concretó.⁷

En lo que respecta a la lectura, la importancia que se le atribuyó al lenguaje como instrumento fundamental de participación en las prácticas sociales permitió que el leer pero, sobre todo, el leer literatura adquiriera relevancia. En ese tenor, se optó por una organización curricular en tres ámbitos: Estudio, Participación social y Literatura; éste último busca fomentar una actitud lectora más libre y creativa que permita a los estudiantes experimentar el goce estético que la ficción literaria puede producir (SEP, 2011b).

⁷ En el “*Documento Base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria*, al igual que en otras informaciones publicadas en julio de 2004 por la propia SEP, se expusieron los problemas más agudos de la educación secundaria, sus síntomas y causas probables” (Guerra, 2011:153).

No obstante, y acorde con las precisiones hechas por Colomer (2012), no hay una progresión lógica, en cuanto a complejidad, en la distribución de los contenidos literarios que contribuya a desarrollar la competencia literaria en los estudiantes al transitar de un grado escolar a otro; pero se puede encontrar una marcada tendencia hacia la lectura fragmentada de obras clásicas, mientras que, por otro lado, se promueve la lectura íntegra de poemas o de cuentos breves, cuyo énfasis de estudio se encuentra en el análisis de aspectos estructurales y gramaticales, antes que en el disfrute y la discusión literaria, recreativa y reflexiva.

En lo que concierne al docente, se le otorga cierta flexibilidad tanto para seleccionar las estrategias didácticas adecuadas para la enseñanza de los contenidos como para la elección de las obras literarias que habrán de ser leídas, siempre y cuando éstas se apeguen a la secuencia dictada por los libros de texto y al logro, en tiempo y forma, de los aprendizajes esperados específicos para cada proyecto; esto resta importancia al hecho de que no todos los estudiantes llegan a la secundaria con el mismo nivel de desarrollo cognitivo y, por lo tanto, no todos avanzan a un mismo ritmo.

5. Reforma en educación primaria (2009)

Para completar el proceso de articulación de la educación básica, en agosto de 2009 se emprendió la reforma a la educación primaria, cuyos propósitos centrales se basaban en dos ejes clave: lograr una congruencia curricular con los planes de estudios de preescolar y secundaria, y la adopción de un enfoque por competencias que, supuestamente, permitiría los estudiantes “participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico” (SEP, 2009^a:41) a lo largo de su futura vida laboral.

Tanto el Plan de Estudios 2009 como el editado en 2011 para este nivel educativo plantean que el docente deberá desarrollar en sus alumnos cinco competencias para la vida, las cuales son “evaluadas” mediante la aplicación sistemática de pruebas estandarizadas que lejos de ayudar a consolidar aprendizajes

significativos en los estudiantes, “contribuyen a suprimir la curiosidad y la creatividad. Y la creatividad es el motor del aprendizaje” (Hernández, 2008:44).⁸

En cuanto a la propuesta de trabajo para la asignatura de Español, ésta se basa en la realización de proyectos didácticos directivos; es decir, previamente elaborados y desarrollados en los libros de texto, sujetos al logro de los aprendizajes esperados, entendidos éstos últimos como los referentes que servirán al docente para llevar un control del nivel de desarrollo deseado de las competencias en cada uno de los estudiantes, lo que resta importancia tanto a los ritmos, como a los estilos de aprendizaje que cada uno posee.

En lo que respecta a la práctica de la lectura en la escuela, su propósito se reduce “al estudio de los temas que marca el programa y a la realización de actividades poco reflexivas” (Popoca, 2001:6), y sí muy superficiales, que más que abonar, restan tiempo a experiencias de lectura y escritura en profundidad que contribuyen a desarrollar en los niños sus habilidades lingüísticas y comunicativas en función de sus propios intereses y motivaciones.

C. El currículo oficial, un abismo entre el discurso y la realidad

Bajo el argumento de que para concluir el proceso de articulación de la educación básica “es necesario contar con un currículo integrado, coherente, pertinente, nacional en su concepción y flexible en su desarrollo” (SEP, 2011d: 4), se realizaron algunas modificaciones tanto a nivel curricular como didáctico, caracterizadas por serias inconsistencias que no necesariamente han afectado de manera positiva en la forma como se desarrolla actualmente el proceso enseñanza-aprendizaje en la realidad de las aulas escolares de nuestro país.

1. Campos de formación y campos formativos

Una de las acciones que se pusieron en marcha para concretar la llamada articulación de la educación básica fue el diseño de un nuevo mapa curricular,

⁸ Las cinco competencias para la vida son: competencia para el aprendizaje permanente, competencia para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad.

cuya estructura se basa en la conformación de seis *campos formativos en preescolar* y cuatro *campos de formación* en primaria y secundaria. No obstante, y como refiere Cuevas, éstos “no representan un cambio con respecto al trabajo en el aula” (cit. en Navarro, 2011:203), pues su aparición no trasciende la simple agrupación de las competencias y de las asignaturas, respectivamente, de cada uno de estos niveles educativos.⁹

Cabe destacar que, para cada campo de formación, se establecieron también Estándares curriculares, que se supone “expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer” (SEP, 2011a: 90) al final de cada uno de los cuatro periodos en que se dividió el currículo escolar, como se muestra en la Figura1.¹⁰

1. Lenguaje y comunicación: En este campo se pretende que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para interactuar con los textos (orales o escritos) y con destinatarios diversos a propósito de los mismos; así como a identificar problemas y solucionarlos mediante el uso del lenguaje.
2. Pensamiento matemático: El interés de este campo se centra en la solución de problemas, la formulación de argumentos para explicar sus resultados y en el diseño de estrategias y sus procesos para la toma de decisiones.
3. Exploración y comprensión el mundo natural y social: La base de este campo es la formación del pensamiento crítico a partir del reconocimiento que haga el alumno de la diversidad social y cultural tanto a nivel nacional como mundial.
4. Desarrollo personal y para la convivencia: El propósito de este campo es que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico y a favor de los valores y el respeto a los derechos humanos.

⁹ Los Campos formativos para preescolar son: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Desarrollo físico y salud, Desarrollo personal y social, Expresión y apreciación artística.

¹⁰ Los estándares curriculares para Español son: Procesos de lectura e interpretación de textos, Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje y Actitudes hacia el lenguaje.

Figura 1. Mapa Curricular de la Educación Básica 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹		1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR					
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria					
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°			
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	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	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III					
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales 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		
														Geografía de México y del Mundo		Historia I y II
	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴			Historia ³			Asignatura Estatal						
										Formación Cívica y Ética I y II						
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Educación Física ⁴						Tutoría						
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴						Educación Física I, II y III						
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)						

¹ Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, 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. El rol del docente y del alumno desde la visión oficial

Además de la organización del mapa curricular en campos formativos, otra de las novedades que presentó el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica fue la aparición de los doce *Principios pedagógicos* considerados “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:30), entre los que destaca el primero de ellos –*Centrar la atención en el alumno y en sus procesos de aprendizaje*–, pues es la directriz que determina el papel que alumnos y maestros habrán de desempeñar dentro del aula.¹¹

¹¹ Ver Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios 2011. Educación Básica.

El Programa de Estudios 2011 prioriza el “logro de los aprendizajes esperados, los Estándares curriculares [...] y el desarrollo de competencias que le permitirán (al alumno) alcanzar el perfil de egreso” (SEP, 2011c: 11), en lugar de reconocer los avances que el estudiante va conquistando a lo largo de su formación con respecto a su propio desarrollo; además de ignorar, una vez más, sus necesidades individuales de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el estudiante es percibido como un mero reproductor de los contenidos que se espera que aprenda, y que pocas veces corresponden con sus intereses y necesidades reales de aprendizaje; esto limita el nivel de involucramiento, apropiación y compromiso con las tareas planteadas para cada proyecto y redundante en un trabajar sin sentido que nada abona a la construcción de aprendizajes significativos por y para los chicos.

Por otra parte, la figura del docente queda reducida a la de facilitador y guía durante el proceso de aprendizaje de los niños. Desde esta perspectiva, son los docentes, y sólo ellos, quienes “generan ambientes propicios para el aprendizaje, plantean situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos” (SEP, 2011c: 12), con el objetivo de lograr los aprendizajes esperados para cada asignatura, sin importar que éstos no empaten con aquellos derivados de los gustos e intereses reales de los estudiantes.

En materia de lectura, corresponde al docente la tarea de “plantear preguntas, aseverar hechos, datos, situaciones que les permitan (a los alumnos) identificar algún aspecto de lo que leen o cómo leen” (SEP, 2011c: 29); así, se reduce la participación de los estudiantes a la de meros descodificadores del código escrito en función de lo que los maestros, los libros de texto o las autoridades educativas, pretenden que “descubran” en los textos.

Esta concepción institucional del papel que alumnos y maestros deben asumir dentro del aula se contrapone claramente a la propuesta en Pedagogía por Proyectos donde, de acuerdo con Jolibert y colaboradores (2011, 2012), el docente es concebido como un mediador entre el estudiante y sus aprendizajes,

exigiéndole prestar oídos a las necesidades e intereses de los chicos con la finalidad de integrarlos, desde un inicio, en proyectos colectivos insertos en un estilo de vida escolar mucho más democrático, cooperativo y significativo para todos.

3. ¿Proyectos, talleres o temas? La operación didáctica propuesta en la RIEB

Para poner en marcha los nuevos cambios curriculares que caracterizan a la RIEB, se propone la siguiente operación didáctica para cada campo de formación.

En el caso de preescolar, se otorga a la docente la posibilidad de desarrollar proyectos o talleres de acuerdo con las necesidades de aprendizaje que se identifique en los estudiantes; no obstante, las actividades se deben planificar en función tanto de las competencias específicas como de los aprendizajes esperados señalados para cada campo formativo.

En primaria y secundaria el campo de formación Lenguaje y comunicación –al que se da mayor énfasis en este trabajo de investigación– se trabaja a partir proyectos didácticos, entendido éstos como “actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados” (SEP, 2011h:26), y cuya composición se basa en la integración de los siguientes elementos: Ámbito (Estudio, Literatura y Participación social), Bloque, Práctica social del lenguaje, Tipo de texto (expositivo, narrativo, descriptivo, argumentativo o dramático), Competencias que se favorecen, Aprendizajes esperados (por cada proyecto didáctico que se desarrolle en el curso), Temas de reflexión, Producciones para el desarrollo del proyecto y Producto final.

En este apartado vale la pena destacar el contraste entre la concepción de un proyecto como se plantea en el currículo oficial y la que se ofrece en el marco de Pedagogía por Proyectos donde, más que una secuencia de actividades, los proyectos son concebidos como una “estrategia permanente de formación destinada a permitir a los niños tomar poco a poco las riendas de su vida escolar y

sus aprendizajes” (Jolibert, 2011:30), durante la planificación, la puesta en acción y la evaluación de cada uno de los proyectos colectivos realizados para recuperar el protagonismo del niño en sus propios procesos de aprendizaje.

Para el resto de las asignaturas que conforman los tres campos de formación restantes se propone una operación didáctica distinta; ello pone en evidencia la forma fragmentada como el currículo fue construido por parte de las autoridades educativas.

Así, para el campo de Pensamiento matemático, la propuesta está encaminada a trabajarlo con base en tres niveles: Ejes, temas y contenidos. En cuanto al campo de formación: Exploración y comprensión del mundo natural y social, se propone el trabajo por proyectos; no obstante en el caso de Geografía se da la alternativa de trabajar, ya sea por proyectos o mediante el diseño de situaciones didácticas.

En Historia, el docente es percibido como mediador para convertir el saber científico en un conocimiento escolar mediante la elaboración de diversos recursos didácticos como líneas del tiempo, objetos, imágenes, fuentes escritas y museos. Para la asignatura de Formación Cívica y Ética, se propone nuevamente el trabajo por proyectos.

Finalmente, para Educación Física y el área de Artes, las propuestas son: para la primera, intervenciones docentes que parten desde el juego en preescolar hasta el uso del pensamiento creativo en secundaria; para la segunda, el diseño por parte del docente de secuencias didácticas que provoquen encuentros atractivos y de interés para los niños en el terreno artístico.

Si bien no en todas las asignaturas se persiguen los mismos propósitos, también es cierto que en la práctica la incongruencia existente en las propuestas de trabajo para cada asignatura limita las posibilidades de un trabajo colegiado donde se interrelacionen todos los contenidos, pues cada maestro se ve obligado a abordar los contenidos de su asignatura desde perspectivas distintas, sin que éstas coincidan en muchos casos; se propicia, pues, un trabajo escolar aislado y poco significativo para los estudiantes.

Por otro lado, uno más de los principios de la RIEB (el noveno para ser específicos), pugna por impulsar la Transversalidad de los contenidos, mediante los llamados Temas de relevancia social, con la finalidad de “contribuir a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad” (SEP, 2011f:40).

Para ello, se establecieron los siguientes tópicos como Temas de relevancia social: 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 y Educación en valores y ciudadanía, que se pueden abordar desde la perspectiva de distintas asignaturas.

Por supuesto, los temas propuestos en la RIEB se pueden relacionar con la mayoría de los contenidos de las asignaturas que conforman el mapa curricular de la Educación Básica; pero, debido a la falta de orientación sobre cómo llevar a cabo esta tarea, la transversalidad se reduce a establecer alguna relación entre uno o dos contenidos de las asignaturas; ello depende del docente, de su creatividad y de su capacidad para diseñar situaciones didácticas acordes con este fin, y para potenciar el sentido crítico en los estudiantes acerca de la importancia de su participación en el desarrollo de la sociedad a la que pertenecen.

Situados en el entramado de modificaciones que han delineado el curso que ha tomado la educación básica actual, resulta pertinente presentar a continuación el diagnóstico específico que pone de manifiesto las repercusiones que todo ello ha tenido en el contexto mismo de la escuela donde se llevó a cabo la intervención.

II. EL QUE BUSCA, ENCUENTRA... EL PROBLEMA

En este capítulo se expone la metodología que se utilizó tanto para el diagnóstico específico como para la interpretación de los resultados obtenidos. Para ello se retomaron aquellos aspectos de la Investigación-Acción y del Enfoque Biográfico-Narrativo que se consideraron pertinentes para un ejercicio de reflexión analítica sobre los hallazgos, que permitiera llegar a la resignificación de la propia práctica.

A. El gusto por la lectura: una construcción multifactorial

El fomento a la lectura con estudiantes de secundaria ha sido, sin duda, una de las tareas más complejas y desafiantes a las que la educación mexicana actual debe hacer frente de forma estratégica y contundente pues, a pesar de ser un problema planteado desde hace décadas y de haber sido analizado por innumerables especialistas, la realidad es que, cuando se trata de leer, los adolescentes no tardan en rechazar lo que para ellos es sinónimo de aburrimiento y estrés.

Tomando como referencia las aportaciones de diversos teóricos (ver Capítulo 3), así como los resultados obtenidos de la Encuesta Nacional de Lectura realizada en 2012, se puede concluir que esta problemática es el resultado de la conjugación de una serie de factores que van de lo personal y familiar hasta lo escolar; éste último factor es determinante en la construcción tanto del concepto como de las actitudes que los estudiantes desarrollan respecto a la lectura, pues delinea el influjo que ésta puede llegar a tener en su vida cotidiana.

De ahí el interés por emprender un proyecto de fomento a la lectura que contribuya a trascender las prácticas lectoras tradicionales en la escuela, que permita a los estudiantes avanzar de una lectura pasiva a una lectura activa donde la formulación de diversas interpretaciones, el ejercicio de la reflexión y el diálogo afectivo, no sólo con los textos sino con sus compañeros, se pueda dar de manera cotidiana, pues de ello depende que sea posible formar lectores autónomos que practiquen y disfruten al leer en la escuela.

1. ¿En dónde estamos parados? El diagnóstico

Considerando que la identificación del problema que se aborda durante la intervención tuvo lugar en una institución educativa, el proceso de elaboración del diagnóstico partió del paradigma de investigación cualitativa; su carácter flexible permitió llevar a cabo la investigación en un entorno del mundo real (Taylor y Bogdan, cit. en Álvarez-Gayou, 2012:23), representado en este caso por el aula; ello hizo más fácil la tarea de conocer y comprender a los estudiantes “dentro del marco de referencia de ellos mismos” (Álvarez-Gayou, 2012:25) y de sus experiencias respecto a la lectura en la escuela con la finalidad de detectar sus necesidades e intereses como lectores potenciales.

Durante esta fase diagnóstica se aplicó el método de la Investigación-acción, puesto que se trata de “un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad educativa” (Latorre, 2012:23), a partir del diálogo y del trabajo directo e integral con los estudiantes, en tanto los involucra en la interpretación y autorreflexión de su situación lectora actual; así se hizo durante la puesta en marcha de la estrategia *Coctel literario*, que se describe más adelante.

A partir de la técnica de la Observación directa fue posible identificar el tema-problema. Se usó como instrumento, en primer lugar, el Diario de Campo, en el cual es posible registrar los “sentimientos y creencias capturados en el momento en el que ocurrieron o justo después” (Latorre, 2012:61); ello permite la interpretación de las reacciones espontáneas o imprevistas de los estudiantes durante todo este proceso; además de facilitar el ejercicio de la memoria, de la organización de la información y de la reflexión acerca de lo que se hizo con los estudiantes, cómo se hizo, lo que faltó por hacer y lo que se podría mejorar, tomando en cuenta su propia voz.

En segundo lugar, se aplicaron dos cuestionarios, uno a estudiantes y otro a padres de familia (ver Anexos 1 y 2), como instrumentos para indagar sus hábitos y preferencias de lectura; así como para identificar los factores personales, familiares y escolares que han incidido en su formación como lectores o, en caso

contrario, como no lectores, de tal modo que fuera posible, como señala Elliot (2010), interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.

La muestra no probabilística por cuota, que se utilizó para el análisis e interpretación de la información, estuvo compuesta por treinta estudiantes de entre 11 y 14 años de edad. Veinte de ellos, procedentes de la Escuela Primaria General Francisco Villa, turno matutino, (ubicada en Agricultores y Pastores s/n, Col. El Rosario. Del. Azcapotzalco, D.F., C.P. 02430); ésta es una de las primarias que nutre, en mayor medida, el turno vespertino de la escuela secundaria a la que pertenecen los diez estudiantes restantes que componen la muestra y que corresponde al lugar donde se llevó a cabo la intervención (ver Tabla 1).

Tabla 1. Composición de la muestra no probabilística de estudiantes utilizada para el diagnóstico específico

Escuela de procedencia	Grado y Grupo	Número de estudiantes (hombres)	Número de estudiantes (mujeres)
Escuela Primaria General Francisco Villa, turno matutino	6º. A	5	5
Escuela Primaria General Francisco Villa, turno matutino	6º. B	5	5
Escuela Secundaria Diurna No. 193, Julián Carrillo, turno vespertino	1º. A	5	5

Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida del diagnóstico específico.

La muestra de los padres de familia quedó compuesta por un total de veinte sujetos; diez de ellos son padres de algunos estudiantes de la primaria General Francisco Villa y los otros diez son padres de los estudiantes del único grupo de primer grado de la Escuela Secundaria Diurna No. 193, Julián Carrillo, turno vespertino, tal como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Composición de la muestra no probabilística de padres de familia utilizada para el diagnóstico específico

Escuela de procedencia	Grado y Grupo	Número de padres de familia (hombres y mujeres)
Escuela Primaria "General Francisco Villa", turno matutino	6º. A	5
Escuela Primaria "General Francisco Villa", turno matutino	6º. B	5
Escuela Secundaria Diurna No. 193, "Julián Carrillo", turno vespertino	1º. A	10

Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida del diagnóstico específico.

Los datos que se exponen a continuación resultaron de la interpretación, con base en la observación directa del grupo de primer grado de la secundaria donde se intervino, así como de las respuestas obtenidas en los cuestionarios sobre hábitos y preferencias de lectura aplicados a estudiantes y a padres de familia.

Para contextualizar, cabe mencionar que la Escuela Secundaria Diurna No. 193, Julián Carrillo (ubicada en Albañiles, Uranio y Argón s/n, Col. Ex Hacienda El Rosario, Azcapotzalco, Distrito Federal) atiende a su población en dos turnos (matutino y vespertino); el vespertino es en el que se llevó a cabo la intervención. Este turno cuenta con una plantilla de 21 docentes frente a grupo, una trabajadora social, tres secretarías y un director, quien generalmente se muestra flexible y dispuesto a contribuir en cualquier actividad que implique el desarrollo integral de los estudiantes, en este caso el fomento a la lectura.

Cabe destacar que, por tratarse de un turno vespertino, muchos de los jóvenes que cursan el primer grado de secundaria ingresan en calidad de *repetidores* debido a diferentes circunstancias entre las que destacan: problemas de conducta o de aprovechamiento en su escuela anterior, haber sido víctimas de bullying y/o haber perdido el año por problemas familiares, entre los que la separación de los padres es el más frecuente.¹²

Esta particularidad del turno vespertino es la razón por la cual es posible encontrar chicos de 13 y hasta 14 años en primer grado de secundaria; ello enfatiza las

¹² Para fines prácticos de este documento, se utiliza el término "*repetidores*" para hacer referencia a aquellos estudiantes que han cursado alguno de los cinco bimestres que componen el primer grado de secundaria en una y hasta dos secundarias anteriores a aquella donde se llevó a cabo la intervención.

diferencias en gustos e intereses de los estudiantes de un mismo grupo, entre las que se incluyen sus preferencias de lectura, cuando las hay.

En términos generales, el grupo 1o. A con el que se realizó el diagnóstico se caracteriza por ser un grupo unido, pese a sus diferencias. No obstante, se han presentado algunos casos de faltas de respeto y ejercicio de la violencia. En el caso de las señoritas, las redes sociales son el instrumento al que recurren con mayor frecuencia para insultarse entre ellas, mientras que entre los hombres el uso de sobrenombres y los juegos “pesados” para medir su fuerza física son los principales detonantes de sus peleas.

La mayoría de los jóvenes que nutren la escuela proviene de colonias con alto grado de marginación; la violencia y el narcomenudeo son una constante en sus vidas; factores que se reflejan en la forma como se interrelacionan con sus pares, incluso con sus padres y maestros, con quienes suelen ser agresivos y mostrar una actitud de rebeldía, que aunque es propia de la etapa adolescente, en este entorno se da con mayor fuerza.

La irresponsabilidad y la falta de compromiso con las actividades escolares son comportamientos comunes en el grupo (con excepción de aquellas en las que sus gustos e intereses se ven realmente implicados); además, suelen platicar mucho entre ellos, se distraen y dispersan la atención de la mayoría; así que los 50 minutos correspondientes a la clase de Español resultan insuficientes para concluir las actividades en una sola sesión.

En cuanto a su situación familiar, la mayoría de los chicos que cursan el sexto grado de primaria vive con ambos progenitores; el padre es el principal responsable de la manutención de la familia, y la madre se encarga de las labores del hogar y el cuidado de los hijos; se puede decir que la atención y la compañía que éstos últimos reciben por parte de sus padres es constante, incluso durante la práctica de la lectura: de acuerdo con las respuestas registradas, ésta suele ser una actividad compartida.

No obstante, durante la secundaria la estructura familiar se ve seriamente modificada, pues al parecer los padres esperan a que sus hijos “sean mayores” para poner fin a sus compromisos de pareja. Esta conclusión se deriva del hecho de que gran parte de los adolescentes declararon ser miembros de familias monoparentales en las que, a diferencia de los casos registrados en primaria, la madre es la principal proveedora.

Esta situación provoca que los estudiantes de secundaria pasen la mayor parte del tiempo solos en casa o a cargo de algún familiar (tíos y/o abuelos); ello afecta de manera significativa su área socioafectiva, ya que atraviesan una etapa de fuertes cambios físicos, psicológicos y emocionales que, de una manera u otra, influyen en su grado de interés por la escuela, en general, y por la lectura, en particular, al dejar de ser una actividad compartida con un ser querido como son los padres de familia.

Al encontrarse solos la mayor parte del tiempo, los adolescentes tienden a ocupar su tiempo en actividades de ocio improductivo como: uso indiscriminado del internet, ver la televisión y/o salir con amigos; así, “la verdadera desventaja de la lectura en relación con los otros canales de ficción es que se percibe como una actividad contraria a las actividades sociales más atractivas durante la adolescencia” (Colomer, 2012:45), pues frecuentemente se le relaciona con actividades propias de la escuela, antes que con actividades placenteras o de diversión.

Una de las consecuencias más graves de la nueva estructura familiar es la poca presencia y la escasa participación de los padres de familia en las actividades escolares; las extensas jornadas laborales, además de la mala relación existente entre aquellos que se encuentran en un proceso de separación, limitan sus posibilidades de brindar a sus hijos el acompañamiento pertinente para acercarlos a la lectura, de una forma más afectiva y efectiva en esta etapa de su vida.

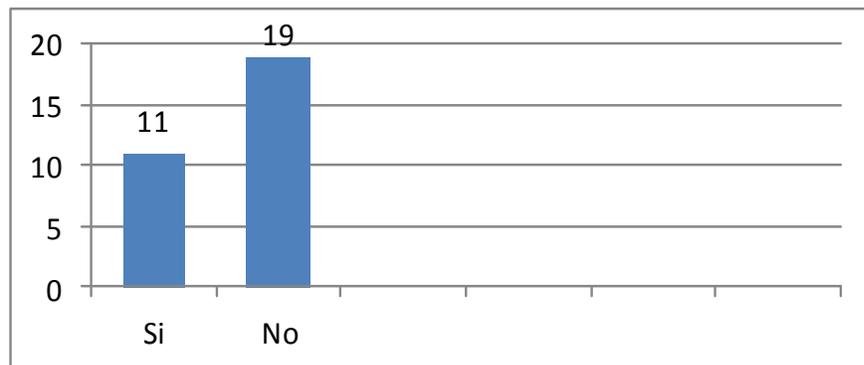
Por las razones antes expuestas y para tener un panorama más claro sobre los gustos y preferencias lectoras de los estudiantes de primer grado de secundaria, se recuperan aquí aquellas preguntas, con las gráficas correspondientes, que aportaron información relevante y que permitieron un ejercicio de interpretación acerca del objeto de estudio que se abordó durante la intervención.

➤ **Cuestionario aplicado a estudiantes**

La pregunta número uno de este análisis recupera las respuestas directas que los estudiantes emitieron cuando se les preguntó si les gustaba leer. Cabe señalar que, al recordarles que sus respuestas serían anónimas, muchos modificaron su primera respuesta; el resultado es el siguiente:

Pregunta 1. ¿Te gusta leer?

Figura 2. Gráfica sobre el gusto explícito de los estudiantes por la lectura



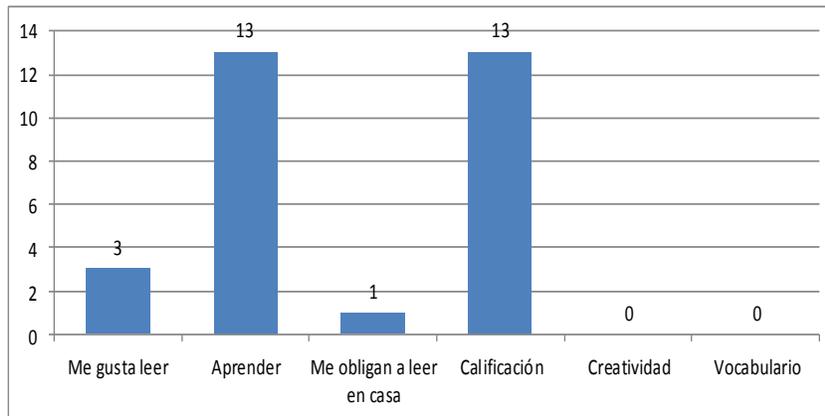
Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado a estudiantes

La gráfica nos muestra que el 37% de los estudiantes, es decir 11 de ellos, contestaron que sí gustan de la lectura; no obstante, cabe aclarar que dichas respuestas afirmativas se obtuvieron de los cuestionarios aplicados a estudiantes de sexto grado de primaria, pues en lo que concierne a secundaria la mayoría contestó que no, salvo una excepción.

En vista de las respuestas obtenidas, se preguntó sobre el motivo principal por el que los estudiantes leen, cuando así lo hacen. El propósito de la pregunta es saber si quienes leen lo hacen por placer o por motivos que más bien tienen que ver con compromisos escolares (ver gráfica 3).

Pregunta 2. ¿Cuál es el motivo principal por el que lees?

Figura 3. Gráfica de motivos por los que los estudiantes leen



Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado a estudiantes

Como se puede observar en la gráfica de arriba, los dos motivos principales por los que los estudiantes leen son: *aprender* y obtener una *calificación*, ambos resultados tuvieron trece menciones.

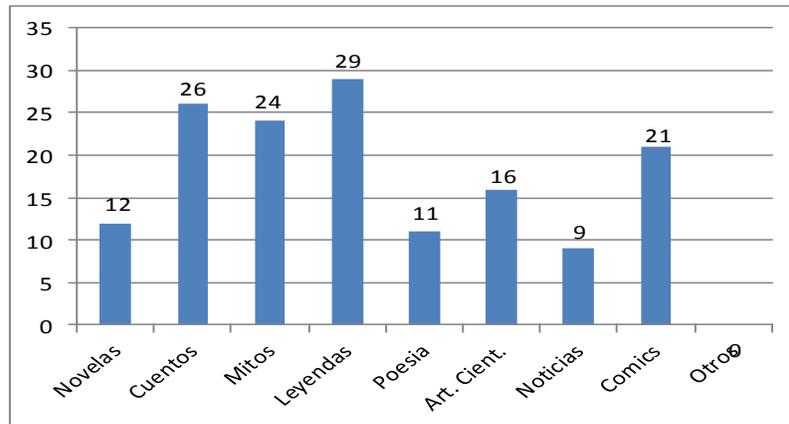
Esto pone en evidencia la estrecha relación que los estudiantes establecen entre la escuela y la lectura, especialmente en secundaria, lugar de donde se obtuvieron el mayor número de respuestas en ese sentido; se puede deducir entonces que la lectura es percibida más como una tarea o un trabajo que se debe cumplir para aprobar la asignatura que como actividad placentera.

Finalmente, la opción que señala a la lectura como una actividad que se realiza por gusto sólo obtuvo tres menciones, es decir el 10% de las respuestas.

Para conocer las preferencias de lectura de los estudiantes, se les solicitó numerar del uno al cinco aquellos tipos de textos de su interés, utilizando el número 1 para señalar el de mayor preferencia y el 5 para el de menor interés; los resultados se muestran en la siguiente gráfica.

Pregunta 3. De la siguiente lista, numera del 1 al 5 las opciones que son de tu preferencia

Figura 4. Gráfica de preferencias lectoras de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado a estudiantes

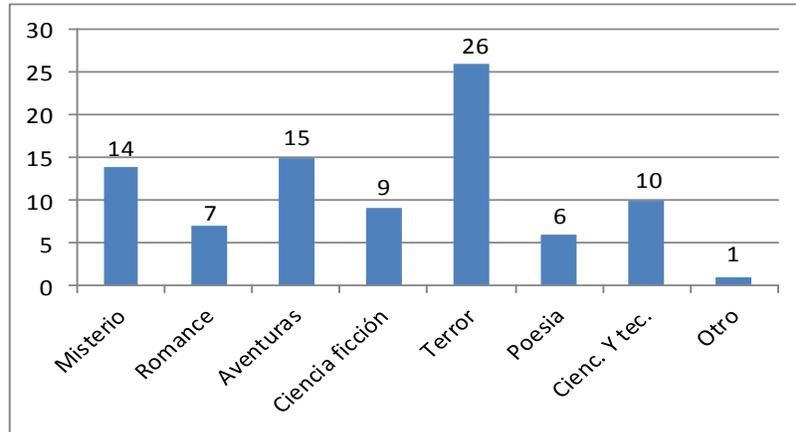
De acuerdo con los resultados de la Figura 4, los estudiantes prefieren leer leyendas y cuentos de terror, con 29 y 26 menciones respectivamente, de un total de 30. En seguida se encuentran los mitos con 24 menciones, seguidos de los cómics con 21, y los artículos científicos con un total de 16 respuestas registradas.

Estos resultados facilitan la búsqueda y la selección de materiales de lectura que realmente correspondan con los gustos e intereses de los estudiantes, en función de un acercamiento efectivo y afectivo entre ambos y fomentar la práctica de la lectura por placer. Para confirmar la información anterior, se indagó acerca de las temáticas más populares entre los jóvenes (ver Figura 5), con la finalidad de buscar y seleccionar materiales de lectura que contribuyan a cumplir los propósitos de la investigación.

Pregunta 4. ¿Sobre cuál de los siguientes temas te gustaría leer?

En cuanto a las preferencias temáticas, cabe destacar que el terror obtuvo un número mayor de menciones. Los estudiantes señalaron, durante una entrevista incidental, que la razón principal por la que les llama la atención este tema es porque los mantiene en suspenso y porque muchas de esas historias son reales, aunque no todos creen en ellas.

Figura 5. Gráfica de preferencias temáticas de los estudiantes

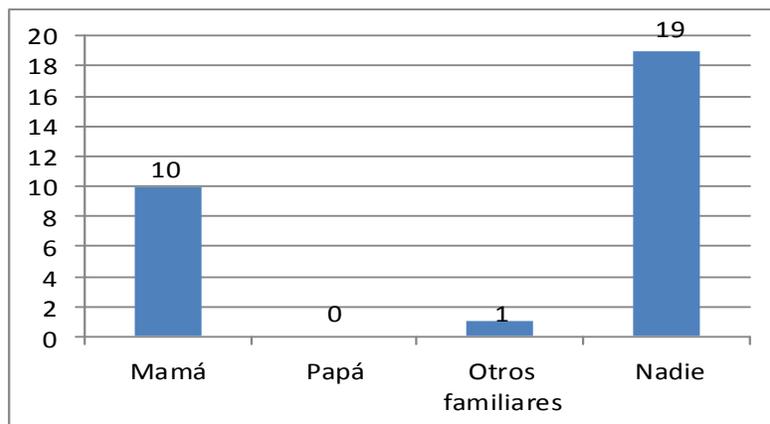


Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado a estudiantes

Para conocer acerca de la existencia de ambientes lectores en el hogar, se cuestionó a los estudiantes sobre el acompañamiento o ausencia de éste durante los momentos dedicados a la lectura en casa. Entre los resultados obtenidos (ver Figura 6), se observa que diez estudiantes son acompañados por su madre y un estudiante más por algún otro familiar. Dichos estudiantes se encuentran cursando la etapa final de la educación primaria, y cuentan con el apoyo de sus dos padres, quienes dedican parte de su tiempo a apoyarlos en las tareas escolares, contrario a lo que se observó en secundaria, donde el acompañamiento es prácticamente nulo, como se muestra en la gráfica 6.

Pregunta 5. ¿Quién te acompaña durante la lectura?

Figura 6. Gráfica sobre acompañamiento durante la lectura



Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado a estudiantes

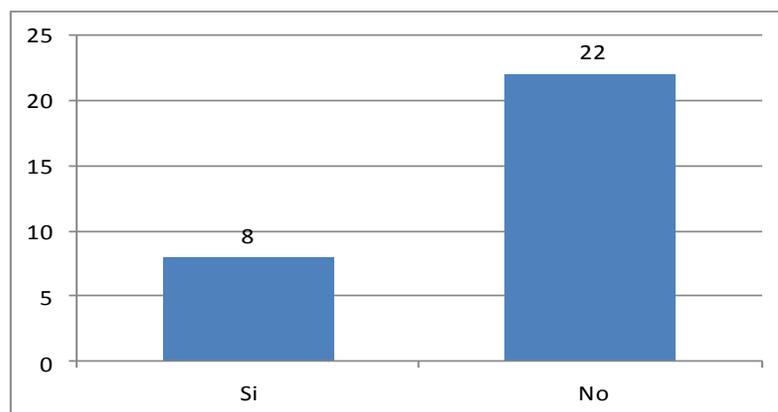
Con base en la gráfica anterior, 19 de los 30 jóvenes encuestados, es decir el 63% de los estudiantes, carecen de la compañía de un familiar durante sus prácticas de lectura; especialmente en secundaria donde, de acuerdo con las respuestas obtenidas de los padres de familia durante las pocas ocasiones que asistieron a la escuela, éstos suelen percibir a sus hijos como seres mucho más independientes, autónomos y capaces de hacerse cargo de sus propias responsabilidades; por eso no se acercan a ellos para leer juntos.

Aunado a ello, los padres tampoco preguntan a sus hijos acerca de lo que leen en la escuela o sobre aquellos textos que, por interés personal, algunos llevan a casa para leer de manera individual.

Como se observa en la Figura 7, sólo ocho estudiantes declararon ser cuestionados por sus padres acerca de lo que leen, dentro o fuera de la escuela, mientras que los veintidós jóvenes restantes contestaron que, en su caso, no es así; principalmente en secundaria, nivel donde se registró el mayor número de respuestas en este sentido, pues los diez estudiantes que conformaron la muestra no probabilística por cuota definida para realizar el diagnóstico en este nivel educativo, el 100% contestó que en casa nadie pregunta sobre lo que leen.

Pregunta 6. En casa ¿te preguntan sobre lo que lees?

Figura 7. Gráfica sobre interés por la lectura mostrado en casa



Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado a estudiantes

El desinterés mostrado por los familiares respecto a lo que los chicos leen, dentro y fuera de la escuela, pone en evidencia la poca importancia que se le da a la lectura en el hogar; esto reduce en gran medida las posibilidades de utilizarla como una herramienta para establecer una conversación literaria (Chambers, 2013), entre padres e hijos que podría abonar no sólo a mejorar la comunicación entre ambos, sino a la construcción de la personalidad de éstos últimos.

➤ **Cuestionario aplicado a padres de familia**

A manera de complemento, se aplicó también un cuestionario a padres de familia (véase Anexo 3), con la finalidad de contrastar sus respuestas con las de sus hijos e incrementar el grado de confiabilidad de los resultados obtenidos.

En general, los padres de familia a quienes se aplicó el cuestionario son, en su mayoría, mujeres muy jóvenes (entre 20 y 40 años de edad); diez de ellas tienen como grado máximo de estudios la educación básica (primaria o secundaria); cinco han cursado el bachillerato y sólo tres concluyeron la educación superior. La importancia de esta información radica en que, para diversos autores, la escolaridad de los padres es un factor determinante en la formación de lectores; en muchos casos se ha observado que a mayor escolaridad de los padres es mayor también la posibilidad de desarrollar una afición por los libros en los niños.

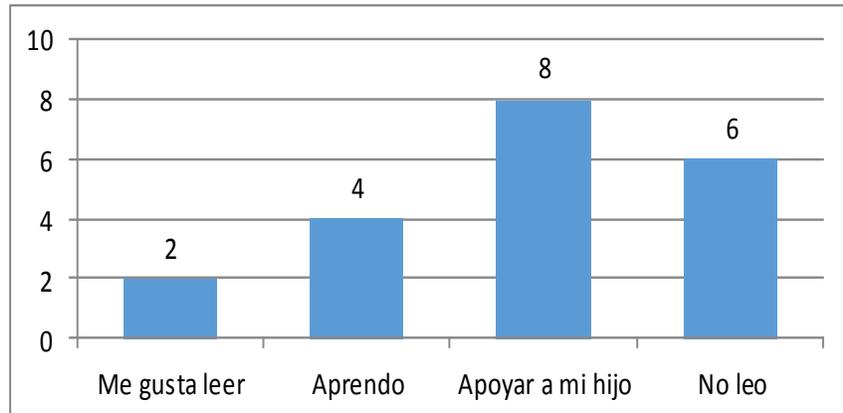
Por otro lado, la ocupación más frecuente es la de ama de casa, con diez menciones, mientras que el resto se desempeña como empleadas, comerciantes o trabajadoras de oficio. Dichas actividades ocupan la mayor parte de su tiempo, y restan oportunidades para compartir la lectura o entablar conversaciones literarias con sus hijos como las sugeridas por Chambers (2013).

En el caso específico de los hábitos y preferencias de lectura, se recuperaron, interpretaron y analizaron las respuestas obtenidas en aquellas preguntas cuyo propósito es indagar acerca de los ambientes lectores que pudieron o no existir en casa desde que los estudiantes eran pequeños y cómo esta situación se ve reflejada en la actualidad. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

La primera pregunta cuestiona a los padres de familia acerca de las razones que motivan en ellos la práctica de la lectura (ver Figura 8).

Pregunta 1. ¿Cuál es el motivo principal por el que usted lee?

Figura 8. Grafica sobre las motivaciones de lectura de los padres de familia



Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado a padres de familia

Como se puede observar, las dos razones principales por la que los padres de familia leen son: para apoyar a sus hijos durante la realización de sus tareas y aprender sobre un tema de interés personal; esto reafirma en ellos y en los niños la percepción de que la función principal de la lectura es el aprendizaje o el cumplimiento de tareas escolares.

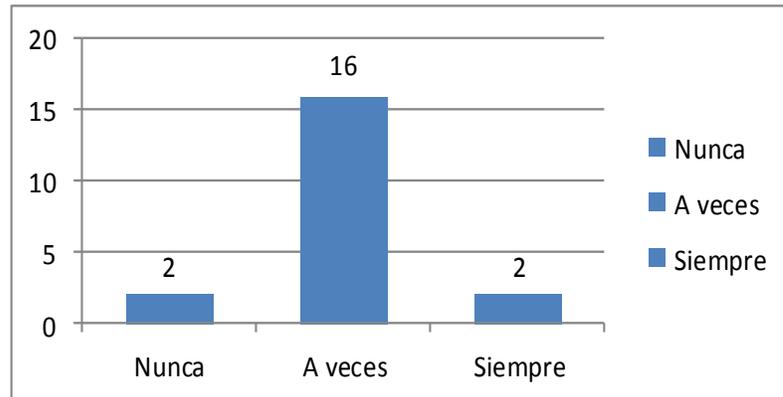
Sólo dos padres de familia encuestados contestaron que practican la lectura por gusto; los seis restantes declararon no dedicar ningún momento del día a la lectura; esto evidencia la poca importancia que se le atribuye a la lectura en el seno familiar y confirma en los chicos la idea de que la lectura es una actividad propia del ámbito escolar.

Sin duda, la concepción de los padres de familia sobre la lectura y la diversidad de propósitos que la pueden guiar es un factor determinante en la creación de ambientes lectores en el hogar, que se podría considerar como el cimiento sobre el cual la escuela podría hacer lo propio para fomentar el gusto por la lectura en los niños y jóvenes. Por esta razón, la pregunta dos apunta a indagar acerca de la

existencia o carencia de dicha condición desde la primera infancia de los estudiantes (ver Figura 9).

Pregunta 2. ¿Cuándo su hijo (a) era pequeño (a) le leía algún tipo de texto?

Figura 9. Gráfica sobre prácticas de lectura en la infancia



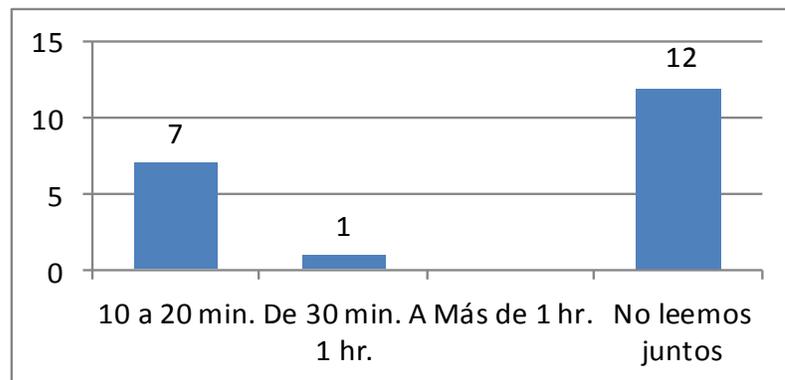
Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado a padres de familia

En esta gráfica se observa que la lectura no fue una actividad que se practicara con constancia en la mayoría de casos registrados: de un total de veinte encuestados, sólo dos padres de familia contestaron que siempre leían a sus hijos, mientras que el grueso de ellos contestó que la practicaban a veces. Esto reafirma el supuesto de que, como la lectura no fue valorada ni incluida como una actividad importante en la vida de los estudiantes cuando éstos eran pequeños, no constituyó actividad significativa dentro de lo familiar, pero si fue percibida como propia de otros ámbitos como la escuela.

Como consecuencia de lo anterior, resultó necesario analizar las implicaciones de la forma como padres e hijos se relacionan actualmente con la lectura; como se puede observar en la gráfica 10, el tiempo que dedican a compartir esa actividad es prácticamente nulo, sobre todo en secundaria, nivel donde se registró el mayor número de respuestas negativas en este aspecto.

Pregunta 3. Actualmente ¿qué tiempo dedica diariamente a la lectura con su hijo?

Figura 10. Gráfica sobre tiempo compartido entre padres-hijos durante la lectura



Fuente: Elaboración propia con base en cuestionario aplicado a padres de familia

Esta última pregunta deja ver con claridad que la lectura compartida no tiene lugar en los hogares de los estudiantes, ni se presenta ante padres e hijos, como una actividad agradable, social e importante para el desarrollo psico-afectivo de los chicos, en tanto les permite, de ser practicada con constancia y autonomía, la expresión y el intercambio de ideas, así como la resolución de problemas de la vida cotidiana en aras de continuar construyendo su identidad personal y ciudadana.

En suma y tomando como referencia los resultados obtenidos, se puede concluir que en casa no existieron, ni existen, ambientes lectores que refuercen las actividades de fomento a la lectura que se llevan a cabo en la escuela; ello dificulta la formación de jóvenes lectores autónomos, críticos y reflexivos a los que se refiere el Plan de Estudios 2011 como parte del perfil de egreso que los estudiantes deberían cumplir al finalizar la educación básica.

Finalmente, como complemento para el diagnóstico, se utilizó la estrategia de fomento a la lectura: *Coctel literario*, propuesta por Rafael Rueda (1999) en su libro *Recrear la lectura: actividades para perder el miedo a la lectura*.

Esta estrategia se adecuó a las necesidades y características del grupo, y constó de cuatro fases: inicio, desarrollo, presentación y evaluación.

- *Inicio de la estrategia:* Se llevó a cabo en dos tiempos; en primer lugar, se realizó una entrevista no estructurada a los estudiantes acerca de cómo ellos conciben y perciben la lectura tomando en cuenta sus experiencias previas en esta materia; posteriormente, se abrió el espacio para llevar a cabo una selección “libre” de los materiales de lectura que correspondieran con sus gustos lectores.

En el primer tiempo, se pidió al grupo formar un círculo y se les preguntó si les gustaba leer, si alguna vez habían leído algo que realmente les hubiera gustado, si encontraban beneficios en el acto de practicar la lectura y si les gustaría leer algún texto en específico durante las clases.

Las respuestas fueron prácticamente las mismas: “no recuerdo haber leído nada divertido”, “leer es aburrido”, “leer me da mucho sueño”, “me da flojera leer porque me pone a pensar”, “sirve para hacer tarea”, y “no recuerdo haber leído nada divertido”. Una vez que se escucharon sus voces, se les invitó a leer, pero esta vez teniendo ellos la “libertad” de elegir un libro que verdaderamente llamara su atención. Para ello, se elaboró una lista con diferentes títulos de libros (cuentos y novelas principalmente), la cual se entregó a los padres de familia durante una reunión organizada para sensibilizarlos y hacerlos partícipes de la estrategia emprendida para fomentar el gusto por la lectura en sus hijos.

En dicha reunión se les pidió que, en compañía de sus hijos, revisaran y marcaran aquellos títulos que llamaran la atención del estudiante para después asistir con ellos a la librería. Estando allí, pedirían los títulos seleccionados al encargado de la librería, con la finalidad de que los chicos tuvieran contacto directo con los materiales de lectura y eligieran el libro que los acompañaría durante ese bimestre.

Algunos de los obstáculos encontrados, durante la puesta en marcha de la estrategia, fueron los siguientes:

- Muchos de los padres no revisaron junto con sus hijos los títulos de los libros ni fueron juntos a la librería, sino que compraron el que ellos consideraron más

adecuado. Esto impidió que el estudiante se involucrara en la elección de su libro y afectó desde el principio el desarrollo del proyecto.

- No todos los estudiantes llevaron ni iniciaron la lectura de su libro a tiempo, la razón principal fue que sus padres contaban con el dinero necesario para comprarles uno; se les dio la opción de llevar otro más que tuvieran en casa, aunque éstos no siempre correspondieron con sus intereses.
- Durante el *desarrollo* de la estrategia, los estudiantes leyeron sus libros tanto en casa como en la escuela todos los días viernes (se eligió este día porque es el que se dedica en la escuela a las “Actividades permanentes” que propone realizar con los alumnos el Plan y Programa de Estudios 2011 para Español en Secundaria).

En estas sesiones los alumnos leyeron algunos fragmentos de sus libros, considerados por ellos como interesantes o divertidos, y comentaron acerca de si el libro cumplía con sus expectativas o no y por qué.

En esta etapa se identificaron las siguientes limitantes:

- No todos lograron apropiarse de su libro, puesto que no correspondía con sus intereses; comenzaron el libro pero no lo concluyeron.
- El ritmo y la velocidad de lectura es distinta en cada uno; hubo quienes terminaron de leer su libro en una o dos semanas, mientras al resto le tomó casi un mes.
- Ninguno de los estudiantes tuvo un acompañamiento por parte de sus padres durante la lectura; hubo alumnos que no leyeron en casa sino hasta una semana antes de la presentación del mismo.
- Para llevar a cabo la tercera fase, es decir, la *presentación de los libros*, se promovió la redacción de reseñas literarias donde se recuperó información acerca de la obra leída, abordando tres aspectos: datos del autor, contenido de

la obra y la opinión del estudiante, en la que cada uno expresó qué tanto le había gustado, o no, el libro elegido (ver Anexo 3).

Posteriormente, se pidió opinión a los estudiantes acerca de cómo querían que se presentaran los libros. La respuesta fue unánime: un convivio. Para que éste pudiera llevarse a cabo se solicitó la autorización del director y se fijó el día y la hora para el 16 de enero de 2014 a las 16:30 hrs. Posteriormente, se organizó la cuestión de los alimentos y se explicó la dinámica de la actividad.

Cada libro se presentó de manera individual, se utilizó como base la reseña redactada por cada uno de ellos. Una vez que todos hubieron presentado su libro y escuchado las recomendaciones del resto del grupo, se pidió que eligieran un nuevo libro para leer.

Con este propósito, se habían dispuesto ya sobre las bancas y mesas del salón de clases los Libros del Rincón que se pudieron reunir, con la finalidad de que los jóvenes tuvieran una variedad de títulos para escoger, a partir del contacto directo con ellos antes de llevárselos a casa.

Los resultados y limitantes observados durante la actividad se resumen en los siguientes puntos:

- Fue cansado escuchar a uno por uno presentando su libro; esto generó inquietud entre quienes participaron primero.
- La mayoría pudo reconstruir verbalmente la trama del texto presentado, aunque hubo quienes se perdían en la secuencia de los hechos y resultó un tanto difícil comprender de qué trataba el texto realmente.
- Pocos lograron dar argumentos coherentes acerca de las razones por las que el libro les pareció atractivo o poco interesante. La mayoría se limitó a emitir juicios de valor utilizando adjetivos ambiguos como “bueno”, “malo”, “bonito” y “feo”.
- Los Libros del Rincón generaron curiosidad en un primer momento y los estudiantes se acercaron a hojearlos; sin embargo, después de este primer

contacto los jóvenes se mostraron desinteresados y, a pesar de haberse llevado un libro a casa, se mostraron renuentes a leerlo por no corresponder a sus intereses.

- Por último, la *evaluación* de esta actividad se llevó a cabo con base en la presentación oral del libro, pero también se solicitó un breve reporte escrito con la consideración de las tres partes mencionadas durante la exposición oral: datos del autor, síntesis del contenido del libro y las razones por las que recomendarían o no la lectura de ese libro.

Una vez concluida la primera parte de la estrategia y mediante un ejercicio de reflexión acerca de las conductas y reacciones observadas durante su desarrollo, se recabó la siguiente información:

- Es posible despertar en los estudiantes el interés por leer textos literarios cuando ellos mismos eligen materiales de lectura más cercanos a sus intereses.
- Los Libros del Rincón enviados por la Secretaría de Educación Pública no motivaron en los estudiantes la curiosidad ni el gusto por leer: la presentación, la tipografía, el lenguaje y el contenido no correspondieron, en ningún caso, con los intereses de éstos.
- Hubo errores metodológicos antes, durante y después de la ejecución de esta estrategia que limitaron, en muchos aspectos, tanto el desarrollo como el potencial de los resultados que se obtuvieron en esta etapa del diagnóstico específico.

Finalmente, esta estrategia permitió observar a los estudiantes en una situación real de lectura en la que el contacto directo con los textos literarios dio pie a la libre expresión de los sentimientos, emociones, expectativas o desilusiones experimentadas durante este primer encuentro.

Los resultados de esta experiencia contribuyeron a confirmar la idea de que, para lograr interesar a los estudiantes en la práctica de la lectura por placer, es

fundamental tomar en cuenta sus gustos e intereses ya que, de otra manera, se puede correr el riesgo de que la lectura de textos literarios en la escuela sea percibida más como una tarea de la asignatura de Español que como una actividad creativa, lúdica y placentera.

2. Caer en la cuenta: el planteamiento del problema.

En vista de los resultados obtenidos en el diagnóstico, fue posible definir el problema que se abordó durante la intervención.

Los estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Diurna No. 193, Julián Carrillo, turno vespertino, muestran un *incipiente gusto por la lectura* debido a los *carentes ambientes lectores* existentes tanto en el hogar como en la escuela; esto propicia que perciban la lectura como una *actividad impuesta, aburrida y ajena a su realidad inmediata*, cuya función principal es apoyar la realización de tareas escolares.

Una vez identificado el problema, se plantearon las siguientes preguntas y supuestos teóricos, que dieron origen a los propósitos que guiaron el curso de la intervención.

▪ Preguntas de indagación

- ¿Qué estrategias docentes aplicar para desarrollar el gusto por la lectura en los estudiantes de primer grado de secundaria?
- ¿Cómo crear ambientes lectores en la escuela, que contribuyan a fomentar el gusto por la lectura en los estudiantes de primer grado de secundaria?
- ¿Cómo estimular la participación activa de los padres de familia en proyectos de fomento a la lectura con estudiantes de primer grado de secundaria?
- ¿Qué estrategias didácticas utilizar para favorecer la construcción del sentido auténtico de los textos leídos por los estudiantes de primer grado de secundaria para fomentar en ellos el gusto por la lectura?

- ¿Cuál es el papel del docente en el fomento a la lectura con estudiantes de primer grado de secundaria?

- **Supuestos teóricos**

- Los proyectos de fomento a la lectura, basados en los principios de Pedagogía por Proyectos, permiten tomar en cuenta los gustos lectores de los estudiantes de primer grado de secundaria, y fomentan en ellos la práctica de la lectura por placer.
- Crear condiciones facilitadoras para el aprendizaje en el aula, como se propone desde Pedagogía por Proyectos, genera ambientes lectores en la escuela.
- La puesta en marcha de proyectos colectivos bajo el marco de Pedagogía por Proyectos promueve la concientización, la participación y la co-responsabilidad de los padres de familia para fomentar en los estudiantes de primer grado de secundaria el gusto por la lectura.
- La estrategia de Interrogación de textos, propuesta en Pedagogía por Proyectos, combina las dimensiones socio-constructivista, cognitiva y lingüística necesarias para propiciar la construcción de sentidos auténticos de los textos leídos por los estudiantes de primer grado de secundaria.
- El papel mediador del docente, basado en el uso de las estrategias propuestas en Pedagogía por Proyectos, fomenta el gusto por la lectura en los estudiantes de secundaria, a partir de practicar el diálogo cognitivo y afectivo sobre los textos leídos.

B. Propuesta metodológica para la intervención

La presente investigación se desarrolló bajo una metodología de corte cualitativo; su carácter flexible permite abordar diversas problemáticas de orden social como las que, en la particularidad de este caso, están presentes en el ámbito educativo.

El propósito de este trabajo es observar, analizar y reflexionar, objetiva y sistemáticamente, sobre la realidad de lo que sucede en el aula en cuanto a la lectura se refiere, con la finalidad de darle un sentido único y una utilidad práctica que apunte hacia el cambio y la mejora educativa en beneficio de docentes y alumnos.

En esta perspectiva, se tomaron en cuenta algunos elementos del Método biográfico-narrativo de Bolívar, Domínguez y Fernández (2001), así como de la Documentación de Experiencias Pedagógicas de Suárez (2005); ambos “permiten interpretar y construir nuevas historias/relatos en los que es posible inscribir el cambio y la mejora” (Bolívar, 2001: 16) en la propia práctica.

1. Construir el sentido de la práctica docente, a partir del enfoque biográfico-narrativo

El enfoque biográfico-narrativo, más allá de ser una metodología de recolección y análisis de datos, representa una alternativa real para los docentes de concebirse como sujetos activos en la comprensión de la realidad escolar de la que forman parte desde “una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento” (Bolívar, 2001:10) científico válido, que responda de manera oportuna a las especificidades de la problemática educativa presente en cada uno de los centros escolares del país.

En ese sentido, la tarea investigadora consiste en solicitar a los docentes contar historias sobre experiencias pedagógicas significativas poco documentadas, incluso ignoradas, por la investigación educativa formal, a pesar de que son fuentes invaluable de información para construir nuevas historias/relatos sobre lo

que verdaderamente sucede en la particularidad de las aulas, y que podrían abonar al cambio y la mejora educativa en beneficio de todos.

Por esta razón, el relato debe estar siempre “contextualmente situado en relación con otros” (Bolívar, 2001: 16) para que adquiera un significado auténtico; es decir, no parte de un “yo”-docente solitario, sino de un “yo”-docente que es miembro de un todo (contexto escolar), y esto favorece que la construcción/reconstrucción de dicha(s) historia(s) ofrezca un panorama mucho más amplio de los hechos/acciones que habrán de ser objeto de análisis/comprensión, en aras de un posible cambio o mejora en el ámbito escolar.

Cabe destacar que la pertinencia de documentar dichas experiencias radica, como resalta Suárez (2005), en la posibilidad de provocar el encuentro y la comunicación profesional entre docentes, mediante su participación en lo que el autor llama *Comunidades de atención mutua*, cuyo propósito es contrarrestar el aislamiento y la individualización de las experiencias pedagógicas de los maestros; se parte de propiciar que otros docentes las conozcan, se identifiquen y tomen de ellas lo que les resulte pertinente para mejorar su propia práctica o, en el mejor de los casos, las discutan, enriquezcan o rechacen, teniendo siempre como objetivo la búsqueda de un beneficio, individual o colectivo.

En ese sentido, la narrativa autobiográfica, dentro del marco de la investigación cualitativa, se puede abordar desde tres dimensiones: como *método de investigación* mediante el cual se construyen/analizan los fenómenos narrativos; como *fenómeno que se investiga*, por ser el resultado escrito o hablado (relatos) de la investigación y, por último, como *herramienta* para promover una mejoría en aspectos básicos del ámbito escolar, como es el caso de la práctica docente.

Desde estas tres dimensiones, la narrativa autobiográfica, a través del relato, ofrece al docente-investigador la oportunidad de profundizar -a partir de un proceso reflexivo- en una o varias experiencias pedagógicas con la finalidad de “construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar, 2001:20); estos habrán de

ser tomados en cuenta para contextualizar la información recabada, de tal manera que el relato no se vea reducido a la narración de una anécdota personal o a la simple enunciación de una lista de acciones.

Para los fines de esta investigación, la narrativa autobiográfica se utilizó en sus tres dimensiones: como método, como fenómeno y como herramienta para recapitular experiencias pedagógicas mediante relatos autobiográficos que abrieran las puertas al análisis y la reflexión sobre la propia práctica.

De acuerdo con Suárez (2005), a diferencia de los tradicionales informes de investigación, la documentación de experiencias pedagógicas permite al lector llevar a cabo un ejercicio dialógico con el texto acerca de qué les pasa a los/las docentes con esto que pasa en la escuela; se ofrece así, un modo distinto de concebir el presente y divisar el futuro personal, social y político de la experiencia educativa a partir de lo vivido.

De acuerdo con este autor, es necesario hacer saber que “esa experiencia pedagógica despierta interés porque ocurrió algo que ustedes conocen y deciden destejerlo, escribiéndolo para que otros docentes puedan conocerlo, cuestionarlo, tomarlo, recuperarlo” (Suárez, 2005) o desecharlo, siempre con miras a mejorar su práctica docente. De ahí que se trate de una experiencia pasada o, en su defecto, que se encuentre en desarrollo, pues la intención principal es propiciar la reflexión sobre lo realizado, y no sólo la previsión de las actividades, como sucedería con la planificación que se solicita a los maestros a principio del ciclo escolar.

Con ese propósito, es necesario recuperar los *rastros* que dejó la experiencia, puesto que “es esperable que este/os soporte/s colabore/n en dispararles nuevas ideas desde otras percepciones” (Suárez, 2005); es decir, que coadyuven a que la reconstrucción de la experiencia dote de sentido a lo que los docentes y los estudiantes viven a diario en las aulas. Aquí es pertinente “volver a pasar por la experiencia, lo que implica un esfuerzo intelectual, cognitivo, emocional y de concentración” (Suárez, 2005), que deriva en un ejercicio de reflexión sobre el

propio desarrollo profesional, además de la objetivación de la sabiduría pedagógica que de ella provenga.

Por otro lado, es fundamental que el relato sea lo suficientemente claro e interesante como para atrapar al lector desde el título y durante la lectura; esto propicia que, de tener su raíz en una primera dimensión individual, se convierta en un documento público, en tanto incluye las voces de “los otros” (docentes y alumnos) y los hace partícipes de su lectura y recreación; y da origen a un trabajo de reconstrucción colectiva de la experiencia, puesto que no se trata de un hecho aislado, sino surgido en el marco de un contexto social muy particular: la escuela.

Finalmente, se pretende que los posibles lectores puedan enterarse de todo lo sucedido durante la experiencia pedagógica documentada, no sólo en términos de los acontecimientos ocurridos y de cómo éstos se resolvieron o concluyeron, sino de lo que sucedió en su interior; esto con el propósito de motivar en ellos la reflexión y, en el mejor de los casos, poner en marcha los cambios profesionales y personales necesarios para mejorar su labor docente.

De este modo, la narrativa cumple, como refiere Bolívar (2001), con sus dos funciones principales: proveer formas de interpretación y proporcionar guías para la acción en función de la mejora educativa, con la ayuda de aquellas técnicas e instrumentos que le permitan cumplir con este propósito.

2. Técnicas e instrumentos para la intervención

Para llevar a cabo el proyecto de intervención se recurrió al uso de algunas de las técnicas e instrumentos propios de la investigación biográfico narrativa, pues ambos elementos –lo biográfico y lo narrativo- permiten comprender el mundo personal y socioprofesional de los docentes con el único fin de buscar el cambio y la mejora educativa.

Las técnicas empleadas fueron, en primer lugar, la *observación participante* y, posteriormente, el *relato único*; a partir de éste último es posible “dar sentido y comprender la experiencia vivida narrada” (Bolívar, 2001: 101) de manera

contextualizada, es decir, tomando en cuenta las particularidades de la situación pedagógica donde la intervención tuvo lugar.

En correspondencia con este objetivo, se recurrió al uso del *diario autobiográfico* como instrumento para el registro de las experiencias pedagógicas que tuvieron lugar durante la intervención; esto permitió incluir las opiniones, sentimientos, preocupaciones y frustraciones surgidas durante el desarrollo de las actividades, con la finalidad de propiciar el análisis y la reflexión metacognitiva sobre la propia práctica, así como sobre su incidencia en el logro de los propósitos planteados tomando como referencia Pedagogía por Proyectos, base didáctica de esta investigación.

Las evidencias fotográficas y las grabaciones realizadas permitieron el análisis detallado de cada una de las actividades que conformaron el proyecto de intervención; además, brindaron información acerca del proceso vivenciado por los estudiantes durante la construcción del sentido de los textos literarios leídos y la producción de aquellos correspondientes a su propia autoría.

Por último, se elaboraron *carpetas de aprendizaje* con las muestras de los trabajos de los estudiantes (borradores y obras maestras), las cuales “sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación” (Lyons y Lee Schulman, 1999, cit. en Bolívar, 2001: 187) establecida con ellas, a partir de observar las huellas textuales (orales y escritas) producidas por cada uno de los jóvenes durante la intervención.

Esto último permite determinar el nivel de avance –individual y colectivo– en los aprendizajes, así como los obstáculos encontrados durante el proceso, con la finalidad de orientar la toma de decisiones sobre la intervención pedagógica del docente para fomentar en los chicos el gusto por la lectura, en los términos que se expresan en el siguiente capítulo.

III. TRAS LAS HUELLAS DEL FOMENTO A LA LECTURA

En este capítulo se recuperan los aportes de investigaciones realizadas previamente por diversos autores en materia de fomento a la lectura con estudiantes de secundaria. A manera de síntesis, se describe en qué consiste cada una de las investigaciones citadas para después enunciar lo que de ellas se tomó durante la intervención.

De igual manera, se exponen los elementos que conforman la propuesta pedagógica que sustentó la intervención: Pedagogía por Proyectos, con especial énfasis en aquellos elementos utilizados durante la puesta en marcha de los proyectos realizados. Finalmente, se presenta el apartado teórico, donde se recuperan las voces de autores cuyos hallazgos en el tema a tratar, son relevantes y de utilidad para fundamentar esta investigación.

A. El Fomento a la lectura desde otras perspectivas. Aportes previos sobre el objeto de estudio

El cada vez más reducido número de estudiantes de secundaria que logran formarse como lectores asiduos, críticos y reflexivos ha dado pie a múltiples investigaciones encaminadas a vislumbrar las causas de esta problemática de orden mundial.

Las investigaciones aquí expuestas –todas ellas de corte cualitativo– abordan el tema del fomento a la lectura en la escuela. No obstante, algunas de ellas hacen referencia tanto a la concepción como al tratamiento que se da a la lectura en los centros escolares de acuerdo con lo planteado en el Plan y los Programas de estudio oficiales; como se podrá observar, éstos son un factor determinante en la forma como se concibe y se lleva a la práctica la lectura en la escuela.

1. Yo leo, tú lees, todos leemos

La primera investigación es: *La lectura en la escuela secundaria y el desarrollo del pensamiento crítico*, de Alejandro Ordaz Solorza (2004), de la Universidad Pedagógica Nacional, en Mérida, Yucatán.

La referida investigación tuvo lugar en la Escuela Secundaria Técnica No. 41, ubicada en el municipio de Tixpéual, Mérida, entre septiembre de 2001 y noviembre de 2002; y contó con la participación de 56 padres de familia, 51 alumnos y cinco docentes, quienes trabajaron bajo un enfoque comunicativo interactivo, el cual supone que la “interacción lingüística entre alumnos y profesor lleva a su vez a un perfeccionamiento mutuo en el dominio y uso de la lengua” (López Valero, cit en Galera, 2000:214).

El propósito fue impulsar la participación de la comunidad escolar en la construcción de un proyecto escolar encaminado a fomentar la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primer grado de secundaria, que partiera de tomar en cuenta sus intereses y necesidades de lectura; para ello, se recurrió a la entrevista y la observación directa como técnicas de investigación, además de aplicar cuestionarios con el propósito de obtener información acerca del tratamiento que se le da a la lectura dentro del salón de clases.

Como resultado, se elaboró una antología de lecturas que abordan diversos temas de interés para los jóvenes, las cuales fueron vinculadas con los contenidos programáticos oficiales; eso permitió promover la práctica de la lectura desde casa, además de poner en marcha un círculo de lectura donde, con ayuda de los docentes, se propició el fortalecimiento de las habilidades lectoras de padres de familia y estudiantes.

De esta investigación se toma la propuesta de involucrar a toda la comunidad escolar en la conformación de proyectos colectivos, que favorezcan el desarrollo de las habilidades lectoras no sólo de los estudiantes, sino de la comunidad escolar en sí, para romper los esquemas tradicionales que promueven la lectura

aislada o la asignación de esta tarea, casi de manera exclusiva, a los docentes de español.

De igual modo, se rescata la idea de favorecer la participación de la comunidad escolar en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos de fomento a la lectura que se llevan a cabo en la escuela; de acuerdo con el autor, esto contribuye a la sensibilización, concientización, apropiación y participación activa de todos sus miembros y a transformar las prácticas de lectura en verdaderas herramientas para la reflexión y la transformación social, en coincidencia con los planteamientos de Pedagogía por Proyectos, base pedagógica de la presente investigación.

2. Entorno social, un factor determinante para fomentar la lectura

Una *segunda investigación* es: *Lectura y cultura, lo que leer significa en los municipios de Guadalajara, Zapopan y Tlajomulco de Zuñiga en el estado de Jalisco* de Oscar Ocampo de la Torre (2004), del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Desarrollada bajo un enfoque constructivista, abarcó un periodo de seis meses; se recurrió a la técnica de investigación denominada *grupo de discusión*, que genera conocimiento científico sobre lo social, con base en la construcción del discurso social común que los sujetos expresan sobre la práctica de la lectura.

El propósito de este trabajo fue conocer la forma como la población jalisciense se relaciona con la práctica de la lectura y cómo ésta influye en la creación de ambientes lectores que, a su vez, inducen procesos de reflexión-acción y de búsqueda de sentidos en la lectura.

Participaron 10 estudiantes de primaria de entre 8 y 11 años de edad y 10 adolescentes de entre 16 y 19 años, cuyas respuestas dieron origen a seis aspectos clave: a) los factores que los niños y adolescentes consideran que influyeron en ellos para practicar la lectura, b) los objetivos que guían esta actividad, c) el tiempo que le dedican , d) los lugares preferidos por ellos para

practicarla, e) sus preferencias de lectura y f) la forma cómo éstos la viven y la perciben en su diario vivir.

Los resultados señalan a los padres y a los maestros como dos de los factores con alto grado de influencia en la formación de ambientes lectores: aquellos niños que tuvieron en el seno familiar un primer y constante contacto con los libros desarrollaron no sólo el gusto por la lectura, sino que, además comprenden con mayor facilidad lo que leen.

Por otro lado, las estrategias de lectura utilizadas por los maestros también son determinantes; de acuerdo con el autor, en la infancia los niños perciben la lectura como una actividad divertida e interesante; sin embargo, su percepción cambia una vez que se integran a la educación formal; allí, tanto niños como adolescentes entienden la lectura como una herramienta para aprender: le otorgan un carácter académico y obligatorio que pocas veces deja lugar para la práctica de la lectura por placer.

Aunado a esto último, las lecturas utilizadas por los docentes en la escuela para fomentar en los estudiantes el gusto por leer no corresponden con sus gustos ni con sus intereses; ello dificulta que le atribuyan un sentido a lo leído y, en consecuencia, les resulte mucho más compleja la construcción de significados que abonen a su desarrollo personal e intelectual.

De esta investigación se rescata la necesidad de tomar en cuenta las relaciones que el lector establece entre la práctica lectora y su entorno social en el presente, es decir, sus gustos e intereses, como se propone desde Pedagogía por Proyectos, además de sus formas de prever el futuro; de ello depende que los estudiantes comprendan la lectura no sólo como una herramienta para resolver problemas de corte académico sino también aquellos de carácter psicológico, afectivo, cultural y social.

3. Leer en la escuela, cuestión de estrategia

La *tercera investigación: La práctica docente y el fomento de la lectura en la escuela*. Cabe aclarar que este artículo se desprende de la investigación “Leer bien y mejor para saber más. Estrategias y acciones en la institución educativa para elevar el nivel de lectura de niños y jóvenes de educación básica de tres municipios del estado de Colima”, desarrollada entre 2006 y 2007, y publicada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

La referida investigación fue desarrollada por Antonio Gómez Nashiki, bajo un enfoque comunicativo interactivo, el cual vislumbra al docente como “el gran animador de la educación lingüística en el aula [quien] dará un papel esencial a las relaciones afectivo sociales (con el estudiantado) para que conduzcan la educación más allá de la instrucción, surgiendo junto a los métodos meramente informativos, otros de carácter metodológico y motivadores” (Galera, 2000:214).

En esa investigación se recurrió al uso de “métodos etnográficos como son las entrevistas, el diario de campo y la observación en horarios de clase y durante los descansos o los espacios que los docentes y padres de familia otorgaban” (Gómez, 2006: 1019), de los cuales se desprendieron seis ejes de análisis: la identidad docente, el contexto, la práctica docente, el aula, las estrategias utilizadas en materia de lectura y el fomento a la lectura.

Entre los resultados destaca el papel que juega el docente en la forma como los estudiantes viven y perciben la lectura en la escuela, pues la manera como él mismo la comprende y la vive se refleja en su trabajo como animador a lectura; su disposición a la innovación y al cambio son elementos fundamentales para alcanzar su objetivo de formar lectores autónomos.

Con relación a esta última idea, es fundamental que los docentes realicen un trabajo reflexivo acerca de las estrategias utilizadas para fomentar la lectura entre los estudiantes de educación básica, con la finalidad de llevar a cabo los cambios y/o adecuaciones pertinentes que permitan integrar tanto los aspectos educativos

como los gustos e intereses de los estudiantes durante la aplicación de estrategias de lectura en el aula.

Como producto de esta investigación, se estructuró un repertorio de estrategias de fomento a la lectura, con el propósito de promover nuevas formas de leer creativa y recreativamente en la escuela, de tal manera que, mediante el uso variado de éstas, se contribuya a la formación de lectores asiduos y autónomos.

De esta investigación se recupera la pertinencia de generar ambientes lectores dentro y fuera de la escuela mediante estrategias de fomento a la lectura, tales como la creación de rincones de lectura, similares a los propuestos por Jolibert y Jacob (2012) en *Pedagogía por Proyectos*, así como la gestión de visitas de “otros lectores” a la escuela: si éstos leen para y con los educandos, se propiciará un acercamiento más afectivo entre la lectura y los estudiantes de educación básica.

4. El docente y su función mediadora en el fomento a la lectura

El cuarto trabajo de investigación es: La animación a la lectura en el octavo de EGB (Educación General Básica) del Colegio Experimental Luciano Andrade Marín de Quito. Estudio de caso; de Grace Giovana Bermeo Egas (2010), desarrollado en la ciudadela San Carlos, Ecuador, Quito. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque constructivista; considera aspectos cognitivos y de carácter socio-afectivos que determinan las causas por las que, de manera general, los adolescentes de octavo grado de educación general básica muestran poco interés por la lectura.

Para recoger información se usaron dos cuestionarios; uno dirigido a estudiantes de entre 12 y 13 años de edad, y otro aplicado a ocho docentes de este nivel educativo; ambos estructurados con base en cuatro aspectos básicos: hábitos y objetivos de lectura, factores que influyen en el desarrollo del gusto por la lectura, preferencias lectoras y estrategias de lectura utilizadas en la escuela.

En los resultados destaca el hecho de que los adolescentes conciben la lectura como un instrumento para el aprendizaje de aspectos formales y estructurales de

la lengua; en esa escuela las estrategias y métodos utilizados por los docentes para evaluar las habilidades lectoras de los estudiantes se basan en criterios como el número de libros leídos, resúmenes, cuestionarios o pruebas que propician que la lectura sea fácilmente asociada con tareas o trabajos de clase; esto último se refuerza con el hecho de que los libros que más se utilizan en el aula para fomentar el hábito de la lectura son los libros de texto de las asignaturas.

Otro factor, según la autora, es que los materiales que se leen en la escuela son elegidos por los docentes u otros adultos (autoridades educativas), por esta razón los temas abordados no siempre corresponden con los gustos e intereses de los estudiantes, quienes no logran identificarse y apropiarse de los textos; así, la imposición y la acreditación de la asignatura de Lengua son dos motivos principales por los que algunos estudiantes “se animan” a leer.

Por otro lado, se destacan algunas limitantes para fomentar el gusto por la lectura entre los jóvenes derivadas del currículo oficial: el tiempo destinado a cada clase propicia que las intervenciones de fomento a la lectura se lleven a cabo de manera aislada y fragmentada, es decir, sin continuidad ni coherencia; además, se caracterizan por tender a la homogeneización y la generalización de los gustos y las necesidades lectoras de los adolescentes, anulando su derecho a la diversidad.

Respecto al ámbito familiar, no existe un acompañamiento ni una motivación para practicar la lectura en casa, pues ésta no es considerada importante por la mayoría de los padres de familia; de esta manera, son pocos los estudiantes que han visto a sus padres leer dentro del hogar, situación que genera en ellos la idea de que la lectura no es una actividad indispensable ni útil para resolver problemas prácticos de la vida cotidiana.

De esta investigación se recupera la pertinencia del perfil del docente-mediador en la creación de ambientes lectores mediante el uso de diversas estrategias para estimular en los adolescentes el gusto por leer; además de saber orientar la lectura extraescolar y facilitar la selección de libros que correspondan con su edad

y sus intereses, tal como proponen Chambers (2013) y Cassany (2002), con la finalidad de ayudarlos a alcanzar la autonomía lectora, entendida ésta como la capacidad no sólo de leer por iniciativa propia, sino de leer comprensivamente, seleccionar textos de interés, apropiarse de ellos y hacerlos parte de su vida cotidiana.

5. Un solo texto, varias interpretaciones

La quinta, y última, *investigación* citada es: *La interpretación de textos literarios en la educación secundaria*, realizada por Carolina Monroy Elizondo (2012), de la Universidad Pedagógica Nacional en el Distrito Federal, cuyos propósitos son: utilizar la lectura de textos literarios dirigida a los jóvenes de secundaria como una vía para explorar el sentido y significado de su formación, contribuir a la construcción de su identidad como adolescentes y propiciar que encuentren en la lectura un espacio para reflejar su trascendencia en el mundo.

Desarrollada bajo un enfoque hermenéutico, esta investigación propone ayudar a los estudiantes para que sean capaces de interpretar y construir significados a partir de la lectura contextualizada de diversos textos literarios (principalmente cuentos), de tal manera que se facilite y promueva la comprensión holística y no sólo de los aspectos estructurales (personajes, tiempo, espacio, ambiente y voz narrativa) que los componen.

La autora utilizó como técnica la observación documental, a partir de la cual realiza una comparación entre la forma como es concebida la lectura de textos literarios desde el enfoque por competencias, adoptado oficialmente, y la manera como ésta se puede abordar desde los planteamientos del enfoque hermenéutico, utilizando como base el círculo hermenéutico.

De la comparación realizada resulta que, como refiere la autora, desde el enfoque por competencias el estudiante es percibido como un sujeto-lector pasivo, cuya tarea principal es la de descifrar los mensajes contenidos en los textos para, después, dar respuesta a cuestionarios y/o actividades predeterminadas por el docente o, en todo caso, por el programa de estudios. Esta situación, afirma

Monroy, restringe la posibilidad de dar lugar a la escucha, el cuestionamiento y el diálogo entre el lector y el texto que favorecería el proceso de comprensión y de adaptación del texto a su realidad.

Como resultado de su investigación, la autora diseñó una *Propuesta didáctica de la lectura en la Educación Básica* que comprende cuatro momentos, en cuyo desarrollo se pueden encontrar algunas similitudes con la estrategia de *Interrogación de textos* propuesta desde Pedagogía por Proyectos.

1. *Primer momento o momento de acercamiento.* Los alumnos leen el texto, comentan y dialogan acerca de sus primeras impresiones, lo que les gustó o llamó la atención y por qué. El docente sugiere algunas preguntas al texto para motivar a los estudiantes a que generen sus propias preguntas. Finalmente, se pregunta a los alumnos si conocen algún caso similar al planteado en el texto que permita establecer una relación previa entre ambas informaciones.
2. El *segundo momento* está centrado en identificar el mundo del texto, es decir, la parte estructural, a partir de preguntas respecto de dichos aspectos (personajes, tiempo histórico, lugar, ambiente y la voz narrativa).
3. El *tercer momento* se centra en la interpretación, mediante preguntas hechas al texto por los estudiantes, con la finalidad de establecer una relación entre el mundo narrativo y su propio mundo.
4. El *cuarto momento* se enfoca en el lector: se busca verificar si el estudiante ha reorientado su visión del mundo a partir de su experiencia lectora; para ello, se le propone posicionarse en el lugar de los personajes, para que reflexione, comente y/o escriba acerca de sus acciones y emociones.

De esta investigación se toma la propuesta de leer textos literarios completos y contextualizados, con y para los estudiantes, de tal manera que éstos perciban y utilicen la lectura como una herramienta para reconstruir su visión del mundo a partir del contacto afectivo con la literatura, reflexionen al respecto y propongan acciones y soluciones prácticas para transformar su propia realidad, planteamientos que coinciden con los expuestos en Pedagogía por Proyectos.

B. Pedagogía por Proyectos, una propuesta pedagógica diferente

En este apartado se presenta un panorama general de Pedagogía por Proyectos, base didáctica del proyecto de intervención, y de cada uno de los elementos que la constituyen; su consideración es fundamental para llevar al aula una propuesta pedagógica tan completa y compleja pues, como se podrá constatar, difiere en gran medida del método de proyectos que se plantea en los Programas de Estudios para la Educación Básica en la asignatura de Español.

1. ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?

La constatación cada vez más frecuente de que, en el terreno educativo, “una parte importante de lo aprendido (por los estudiantes) sólo tuvo sentido para cumplir los requisitos y estipulaciones de la escuela, pero resultó de poca utilidad para la vida fuera de las aulas” (Guzmán, 2003:146), ha propiciado el surgimiento de múltiples propuestas pedagógicas preocupadas por desarrollar en los niños y los adolescentes las habilidades cognitivas y lingüísticas para afrontar los complejos retos que les plantea la vida diaria.

Una de esas propuestas es precisamente Pedagogía por Proyectos, desarrollada por Jolibert y Sraïki (2011) y Jolibert y Jacob (2012), en Francia, en el marco de la Investigación-acción que dio lugar a la construcción de estrategias y de herramientas pedagógicas que recuperan muchos de los elementos de la Escuela Nueva; se caracteriza por ser “una propuesta de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias” (Jolibert y Sraïki, 2011:32) en TODOS los niños, mediante la puesta en marcha de una pedagogía adaptada a sus necesidades, posibilidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje particulares.

Pese a su origen francés, Pedagogía por Proyectos ha significado el “rompimiento con el modelo de la escuela tradicional y con los roles preestablecidos de maestros y alumnos” (García, 2009: 83) en algunas escuelas de Brasil, Chile y México, para dar paso a una vida escolar más democrática, en la que estudiantes y docentes participan de manera cooperativa tanto en la planificación como en la

puesta en acción y la evaluación de los proyectos surgidos de sus necesidades genuinas de comunicación en contextos reales.

Un enfoque pedagógico de esta naturaleza exige, por tanto, que niños y docentes reflexionen y tomen conciencia acerca de su nuevo rol en el aula, con la finalidad de generar un ambiente de trabajo afectivo y propicio para poner en marcha los *ejes didácticos* que permitan “el desarrollo de personalidades activas, sólidas, tolerantes y solidarias” (Jolibert y Sraïki, 2011:16) en todos y cada uno de ellos.

Uno de esos ejes es, precisamente, que tanto niños como docentes *opten por el éxito*, es decir, por la posibilidad de descubrir en ellos mismos sus potencialidades para pensar solos y junto con los demás en función de aceptar, hacer frente y resolver las situaciones-problema diseñadas por ellos mismos y por el docente; éstas, más que una retahíla de actividades descontextualizadas, deben representar verdaderos desafíos para los estudiantes, pues de ello depende que logren construir y regular sus propios aprendizajes de manera significativa.

De igual manera, es fundamental que ambos *opten también por la inteligencia y por la complejidad* que implica el enfrentarse a textos verdaderos, completos y contextualizados que exijan de ellos un esfuerzo cognitivo considerable para comprender/producir aquellos otros textos que les resulten necesarios y significativos para enfrentar y/o resolver cada situación comunicativa real que se les presente en el marco de cada proyecto realizado.

Al final, de lo que se trata es de orientar a los niños para “aprender a construir el sentido de esos mismos textos” (Jolibert y Sraïki, 2011: 24), con base en un trabajo de autorregulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuya base es un ejercicio de reflexión metacognitiva que les permita medir sus progresos, analizar sus errores y hacerse responsables tanto de lo que han aprendido como de lo que les hace falta aprender para alcanzar con éxito las metas planteadas en cada proyecto.

a. El aprendizaje, un proceso de construcción, no de memorización

La concepción constructivista del aprendizaje que se propone desde Pedagogía por Proyectos encuentra su fundamento en los aportes teóricos provenientes de los estudios de Piaget y su teoría cognitiva; Vygotski y el paradigma sociocultural; Feurestein y su propuesta de la modificabilidad cognitiva, así como los de Ausbel y su propuesta de construcción de aprendizajes significativos, entre otros, con relación al lenguaje y a los procesos cognitivos implicados en su desarrollo.

De los planteamientos de Piaget (cit. en Lozano, 2003), se toma la idea de que el origen del conocimiento está en las interacciones entre el sujeto cognoscente y el objeto de estudio. De acuerdo con este autor, la estructura sobre la que se construye el conocimiento depende de factores internos que se organizan en tres momentos clave: *asimilación*, dada en el momento en que los niños construyen un nuevo modelo de conocimiento con base en una estructura anterior; *acomodación*, que se da cuando la persona actúa sobre el medio y el medio sobre ella y, por último, el *equilibrio*, que tiene lugar cuando se entra en una etapa de transformación y autorregulación que permite el enriquecimiento del conocimiento.

En lo que concierne a los aportes de Vygotski, se destaca la participación de los “otros” (aspecto sociocultural) para la construcción y desarrollo de conocimientos por parte de los niños; precisamente, es a partir de la interacción con sus compañeros *expertos* como los niños transitan de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) a la consolidación de conocimientos cada vez más complejos.

La combinación de ambos factores (individuales y socioculturales), aunada a la intervención adecuada del docente-mediador (el factor humano a que hace referencia Feurestein en su teoría de la modificabilidad cognitiva), hace posible la idea de “formar niños lectores-comprendedores y escritores-productores de textos [...] capaces de actuar o de reaccionar” (Jolibert y Sraïki, 2011:13) oportunamente para responder a sus necesidades reales de comunicación y dar origen, así, a los aprendizajes significativos a los que hace referencia Ausbel.

Desde esta perspectiva, la tarea principal del docente es orientar las acciones pedagógicas que tengan lugar en el aula, de tal manera que sea posible “establecer un vínculo entre los conocimientos anteriores de cada alumno y lo que constituye el objeto actual de aprendizaje” (Jolibert y Sraïki, 2011:26), con la finalidad de integrar esta nueva estructura cognitiva a sus esquemas anteriores, atribuyendo a cada aprendizaje construido un sentido y un valor de uso real en la vida cotidiana.

b. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje

Llevar Pedagogía por Proyectos al aula puede resultar un tanto complejo, debido a que la mayoría de los estudiantes han sido formados, a lo largo de muchos años, bajo un modelo de enseñanza tradicional que promueve la individualización y la competencia entre unos y otros; esto lleva a pensar que el trabajo en la escuela no sirve más que para demostrar que se es mejor que los demás, aun cuando el trabajo se realice “en equipo”.

Por esta razón, las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje* –entendidas como las “condiciones más generales que permitan la formación de personalidades y la construcción de aprendizajes” (Jolibert y Jacob, 2012: 21) individuales y colectivos– son indispensables para crear un ambiente grato y estimulante donde los estudiantes sientan la necesidad de comunicarse y, sobre todo, de aprender autónomamente pero también con ayuda de los demás.

Durante la intervención, y debido a las particularidades de la dinámica escolar que se vive en el nivel secundaria, se propició el uso de las siguientes condiciones facilitadoras para el aprendizaje:

Acomodo del mobiliario, de acuerdo con las necesidades del grupo. En esta condición facilitadora se organizan las mesas y las sillas de trabajo de distintas maneras (en círculo, semicírculo, forma de “u”, foro, equipos), de tal manera que permitan y promuevan la interacción entre los estudiantes para dar lugar al trabajo cooperativo.

Rincones. Son espacios específicos ubicados dentro del aula que tienen origen en las necesidades de expresión creativa y de comunicación de los estudiantes; esta condición facilitadora favorece, entre otras cosas, la lectura por placer, la creación de textos libres (cartas, diarios, noticias, etc.), así como la adquisición y la puesta en práctica de valores como el respeto, la responsabilidad y la solidaridad.

Los textos producidos por los propios alumnos, para valorarlos, sin selección de los “mejores”. Recuperar y exponer los textos producidos por TODOS los estudiantes fortalece la confianza en sí mismos y en que lo que están haciendo está bien hecho; además, fomenta en ellos el sentido de responsabilidad y de compromiso durante la realización de sus trabajos, puesto que éstos tendrán otros destinatarios distintos al docente.

Paredes textualizadas. En ellas, los estudiantes pueden verse reflejados, puesto que recuperan y exponen sus producciones escritas y creativas; entre los textos y objetos que pueden textualizar las paredes se incluyen: cuadros de cumpleaños, cuadros de asistencia, cuadros de responsabilidades, lista de proyectos, reglas de la vida en el salón, el calendario, el tiempo y el reloj.

La pared de la metacognición o de las sistematizaciones. En ella se recuperan y exponen textos y herramientas (siluetas¹³, ficheros de conjugación, diccionario ortográfico) producidos y/o contruidos por los estudiantes durante el proyecto, con la finalidad de apoyar tanto la comprensión como la producción de textos en proyectos futuros.

En suma, las condiciones facilitadoras para el aprendizaje representan una oportunidad de cambio para la vida en el aula; su creación significa para los estudiantes la posibilidad de desarrollar una conciencia plena tanto de sus logros como de los de sus compañeros; con ello se generan ambientes propicios para el desarrollo de aprendizajes significativos y una vida cooperativa dentro y fuera del aula.

¹³ La silueta es una representación esquemática de la diagramación característica de algunos tipos de texto. Refleja la organización lógica de los textos.

c. ¿Proyectos didácticos o proyectos colectivos?

De acuerdo con los planteamientos del Programa de Estudios 2011, la modalidad de trabajo para la asignatura de Español se basa en la realización *de proyectos didácticos*; sin embargo, vale la pena destacar las diferencias entre los proyectos didácticos que se proponen de manera oficial y los proyectos colectivos que se sugiere poner en marcha desde Pedagogía por Proyectos.

En primer lugar, a diferencia de los proyectos didácticos planteados en el Programa de Estudios –donde todo está pensado, organizado y dirigido por el docente–, los proyectos colectivos desarrollados bajo el marco de Pedagogía por Proyectos constituyen una estrategia permanente de formación, donde los niños toman poco a poco el control, tanto de la planificación como del desarrollo y la evaluación de todas y cada una de las actividades, y recuperan así el protagonismo que merecen en su propio proceso de aprendizaje.

Otra diferencia fundamental es que, por un lado, el Programa de Estudios establece *tres momentos* para el desarrollo de un proyecto didáctico: *inicio, desarrollo y socialización*, durante los cuales se considera “indispensable que (los alumnos) movilicen conocimientos previos y aprendan otros, trabajando con situaciones cercanas a la cotidianidad escolar” (SEP, 2011c: 26), diseñadas previamente, tomando como punto de referencia los aprendizajes esperados establecidos para cada proyecto y no las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Pedagogía por Proyectos propone la realización de *Proyectos Colectivos* surgidos de los gustos e intereses genuinos de aprendizaje de los estudiantes, que propician un compromiso verdadero y una participación activa en cada una de las seis fases que componen la estructura de cada proyecto, como se muestran en la siguiente tabla.

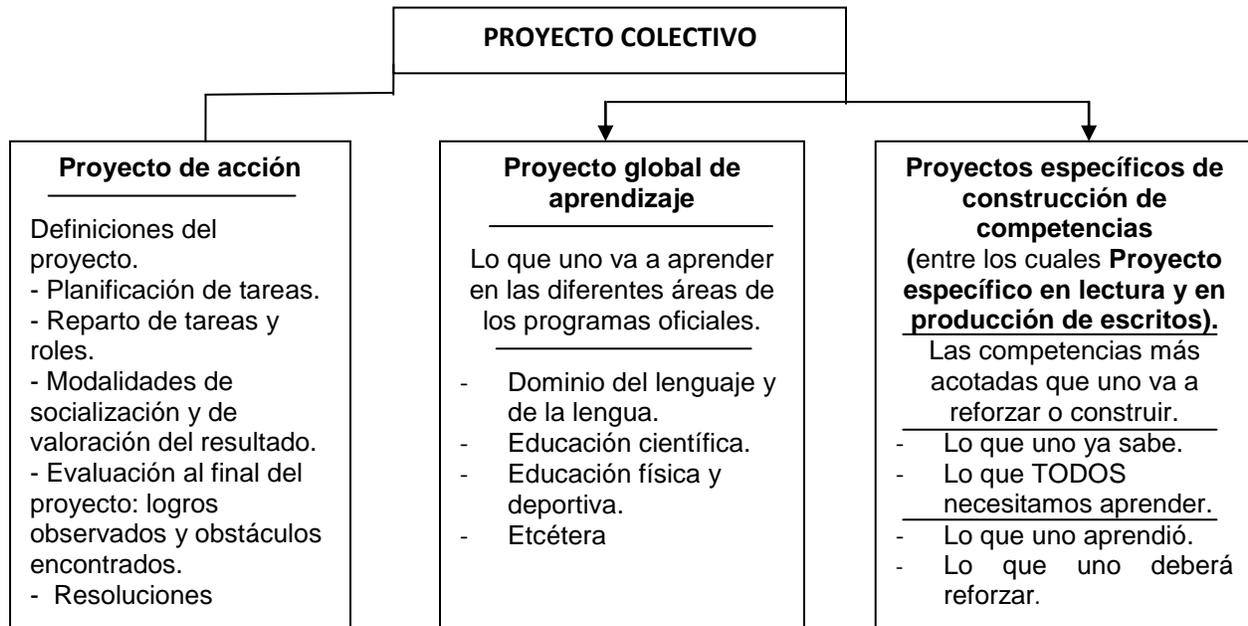
Tabla 3. Dinámica general de un proyecto colectivo

<p>Fase I. Definición y Planificación del proyecto de acción y reparto de las tareas y de los roles. En esta fase se elabora el contrato de actividades personales de cada uno.</p>
<p>Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno. Se elabora los contratos de aprendizaje individuales.</p>
<p>Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. En este momento se hace un balance intermedio del proyecto y se da paso a la regulación de los proyectos y los contratos.</p>
<p>Fase IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas. En este punto se da lugar a la evaluación pragmática de las competencias construidas.</p>
<p>Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos. En esta etapa se llega, en conjunto con los niños, a resoluciones sobre desarrollo del proyecto con miras a proyectos posteriores.</p>
<p>Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias. Finalmente, en esta fase el docente construye herramientas recapitulativas con miras a los aprendizajes posteriores para todos y cada uno de los estudiantes.</p>

Fuente: Jolibert y Sraïki, 2011, p.46

Por otro lado, y en contraste con los proyectos didácticos que propone el Programa de Estudios 2011, un proyecto colectivo se compone al mismo tiempo de tres tipos de proyectos, como se puede observar en la Figura 11.

Figura 11. Estructura del proyecto colectivo



Fuente: Jolibert y Sraïki, 2011, p. 32

❖ **Proyecto de acción**

En este proyecto se define de manera concreta “lo que uno va a hacer”, los responsables, los materiales y el tiempo en el que se hará; se propicia la aparición de situaciones complejas de aprendizaje que pueden vincularse con distintas áreas de estudio (ciencias, matemáticas, lengua, etc.). Este proyecto, elaborado en conjunto con los niños, permite al docente planificar los aprendizajes que ellos habrán de desarrollar a lo largo de las seis fases que componen cada proyecto; se origina así el *Proyecto Didáctico del Docente*, que servirá de guía y de instrumento de control de las actividades, los tiempos y los aprendizajes que se habrán de construir durante el proceso.

❖ **Proyecto global de aprendizaje**

Se trata de ayudar a los niños a visualizar qué de los aprendizajes que se desarrollarán durante el proyecto de acción se relaciona con las otras áreas de estudio propuestas en el currículo oficial; es fundamental que ellos tengan plena conciencia de que no es un proyecto exclusivo del área de lengua, sino que puede incluir elementos de otras asignaturas y, por tanto, “tengan el proyecto de aprender” (Jolibert y Sraïki, 2011: 33) de forma global.

❖ **Proyecto específico de construcción de competencias.**

En ellos se explicitan las competencias puntuales en lectura/producción de textos que se habrán de construir a lo largo del desarrollo de cada uno de los proyectos. En un primer momento, se consignan aquellas que los estudiantes ya poseen; después, se determina “lo que TODOS necesitamos aprender”; finalmente, y sólo al término del proyecto, se reflexiona sobre “lo que uno aprendió” y lo que “uno deberá reforzar” en ambas áreas de estudio.

Cabe aclarar que, para que un proyecto de esta naturaleza se pueda llevar a cabo, es preciso que “todos los proyectos de aprendizajes se desprendan naturalmente de una necesidad funcional ligada a un proyecto de acción” (Jolibert y Sraïki, 2011: 33); es decir, que se encuentren contextualizados, a partir de las

necesidades auténticas de los estudiantes por comunicarse; de tal modo que todas las acciones puestas en marcha para cumplir el propósito (común o colectivo) adquieren un sentido y un valor de uso real que los niños logran percibir.

d. Responsabilidades mutuas: contrato colectivo y contrato individual

La elaboración de los contratos no sólo facilita al docente la tarea de realizar una valoración, tanto cualitativa como cuantitativa, de los progresos alcanzados por los estudiantes; también permite a éstos últimos desarrollar una plena conciencia de su propio proceso de aprendizaje, mediante el ejercicio de la autoevaluación y la construcción de las estrategias de autorregulación que permitirán alcanzar una mejora en función de sí mismos.

En ese sentido, se sugiere realizar dos tipos de contratos, el colectivo (ver Figura 12) y el individual (ver Figura 13), los cuales permiten, tanto al docente como a los estudiantes, una revisión final de lo aprendido, de las dificultades encontradas y de los nuevos desafíos a enfrentar; además, “conservan las huellas de la reflexión metacognitiva” (Jolibert y Sraïki, 2011: 35) que permiten a cada niño controlar y regular su propio proceso de aprendizaje.

El *contrato colectivo*, como su nombre lo dice, se construye con y para los niños; ellos mismos proponen las actividades a realizar y asignan a los responsables en función del reconocimiento de sus habilidades, así como los materiales, el tiempo y los aspectos a evaluar al final del proyecto.

Figura 12. Formato para elaborar el contrato colectivo

CONTRATO COLECTIVO				
ACTIVIDAD	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN

Fuente: Jolibert y Jacob, 2012, p. 43

El *contrato individual* es llenado por los propios niños; les permite pensar y reconocer aquello que ya son capaces de hacer, asumir responsabilidades nuevas y sobre todo, tomar conciencia de sus logros a nivel individual, así como los obstáculos que deberán vencer poco a poco, solos o con ayuda de los demás.

Figura 13. Formato para elaborar el contrato individual

CONTRATO INDIVIDUAL	
<p style="text-align: center;">Contrato de actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que yo tengo que hacer <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que logré • Lo que me resultó difícil hacer. 	<p style="text-align: center;">CONTRATO DE APRENDIZAJE en lectura y producción de escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que ya sé <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que aprendí • Cómo aprendí • Lo que debo reforzar

Fuente: Jolibert y Sraïki., 2011, p. 34

Como se puede observar, un proyecto colectivo permite involucrar y responsabilizar a los estudiantes de sus propios procesos de aprendizaje; los anima a actuar “sin bajar los brazos, sintiéndose suficientemente comprometidos con las tareas y con los aprendizajes como para llevarlos a cabo” (Jolibert y Sraïki, 2011:33) hasta la consecución de las metas planteadas por ellos mismos en contextos y situaciones comunicativas reales.

e. Leer y escribir en la escuela desde Pedagogía por Proyectos

Desde la perspectiva de Pedagogía por Proyectos, la lectura y la escritura son considerados como “procesos (articulados entre sí) de comprensión y de producción de textos contextualizados” (Jolibert y Sraïki, 2011:14), es decir, surgidos en el marco de situaciones-problema de la vida cotidiana de los estudiantes en las que, paulatinamente, “la corrección, adecuación y pertinencia pasan a ser requisitos que se tornan naturalmente indispensables” (Kauffman, 2003:67), puesto que los chicos se sienten motivados a leer/escribir para alguien más con quien(es) se sienten identificados, ya sea que se trate de sus compañeros de escuela, de sus maestros o de sus padres.

A la sombra de estos planteamientos, los módulos de Interrogación y de Producción de textos aparecen como dos estrategias alternativas para la “resolución de problemas que enfrentan al alumno a una doble complejidad: la de un texto y la que es propia de la actividad cognitiva de leer o escribir” (Jolibert, 2011: 80), cuyo objetivo principal es ayudarlo a alcanzar la comprensión/producción de textos completos auténticos que respondan a sus necesidades comunicativas reales, con sentido.

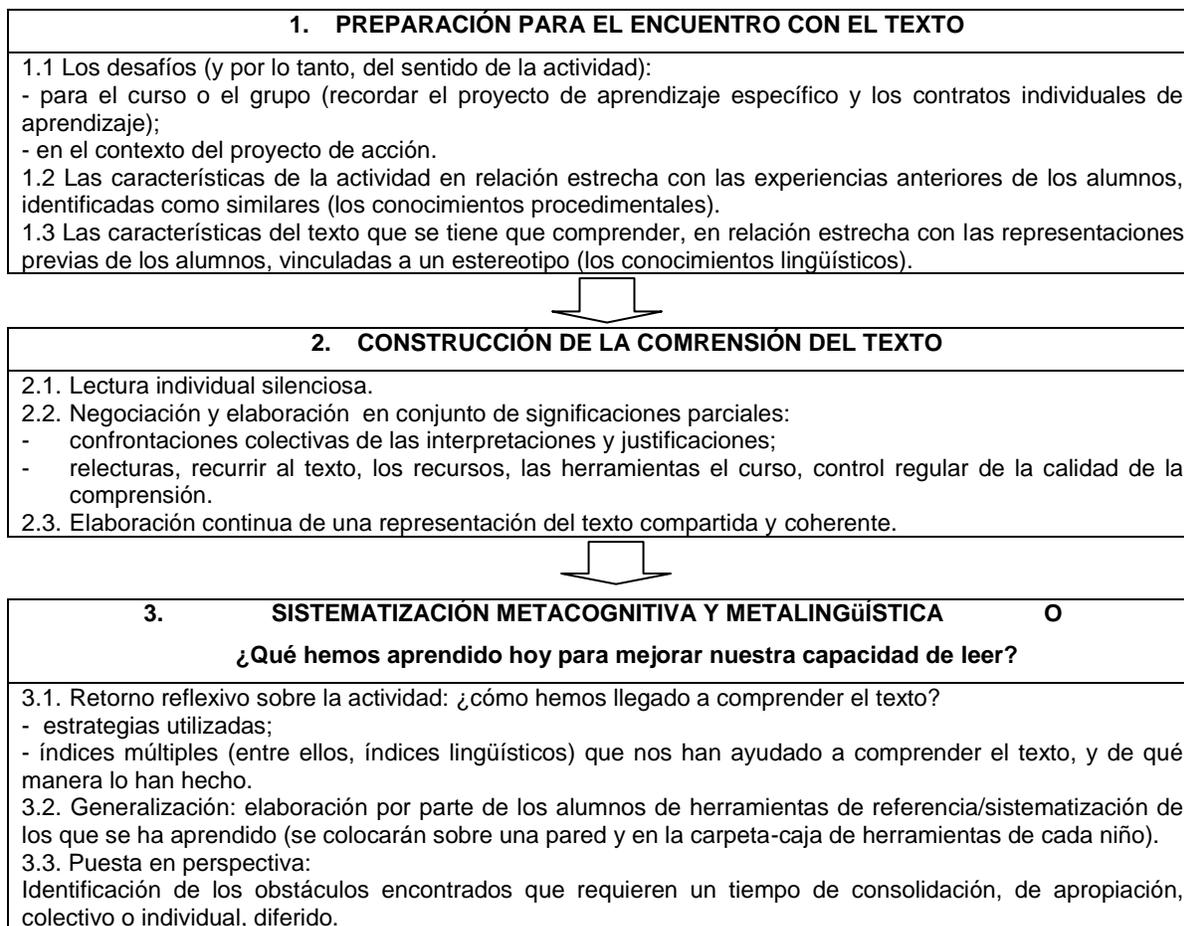
✓ **Interrogación de textos, una forma distinta de leer**

La estrategia de Interrogación de textos propuesta en Pedagogía por Proyectos permite al estudiante “reactivar los conocimientos en función [...] de la actividad por realizar, de su propia actividad de lector que comprende [y] de las características del texto por interrogar” (Jolibert y Sraïki, 2011:85); en consecuencia, propicia una participación más activa, significativa y compleja por parte del discente durante la construcción de significados auténticos, tanto a nivel individual como en lo colectivo.

No obstante, poner en marcha una estrategia de esta naturaleza exige adecuación entre los roles que maestro y estudiantes deben cumplir: por un lado, al docente le corresponde facilitar “el compromiso de los estudiantes en la actividad haciéndoles tomar conciencia de lo que ya saben” (Jolibert y Sraïki, 2011: 90) sobre el texto, además de guiar los procesos de co-construcción y evaluación de los sentidos que los estudiantes le atribuyan; por otro lado, a los chicos corresponde la tarea de establecer vínculos y movilizar sus “herramientas intelectuales (comparar, deducir, categorizar, inferir...) para validar las hipótesis y argumentar” (Jolibert y Sraïki, 2011: 90) las razones que los han llevado a construir y reconstruir el sentido de un texto hasta lograr hacerlo propio.

A continuación, se exponen las tres fases que conforman el *Módulo de Interrogación de textos* (ver Figura 14), estrategia que se utilizó con mayor énfasis durante la intervención y que contribuyó en gran medida a cumplir con los propósitos planteados en torno a la construcción del significado auténtico de los textos.

Figura 14. Módulo de Interrogación de textos



Fuente: Jolibert y Sraïki, 2011, p. 84

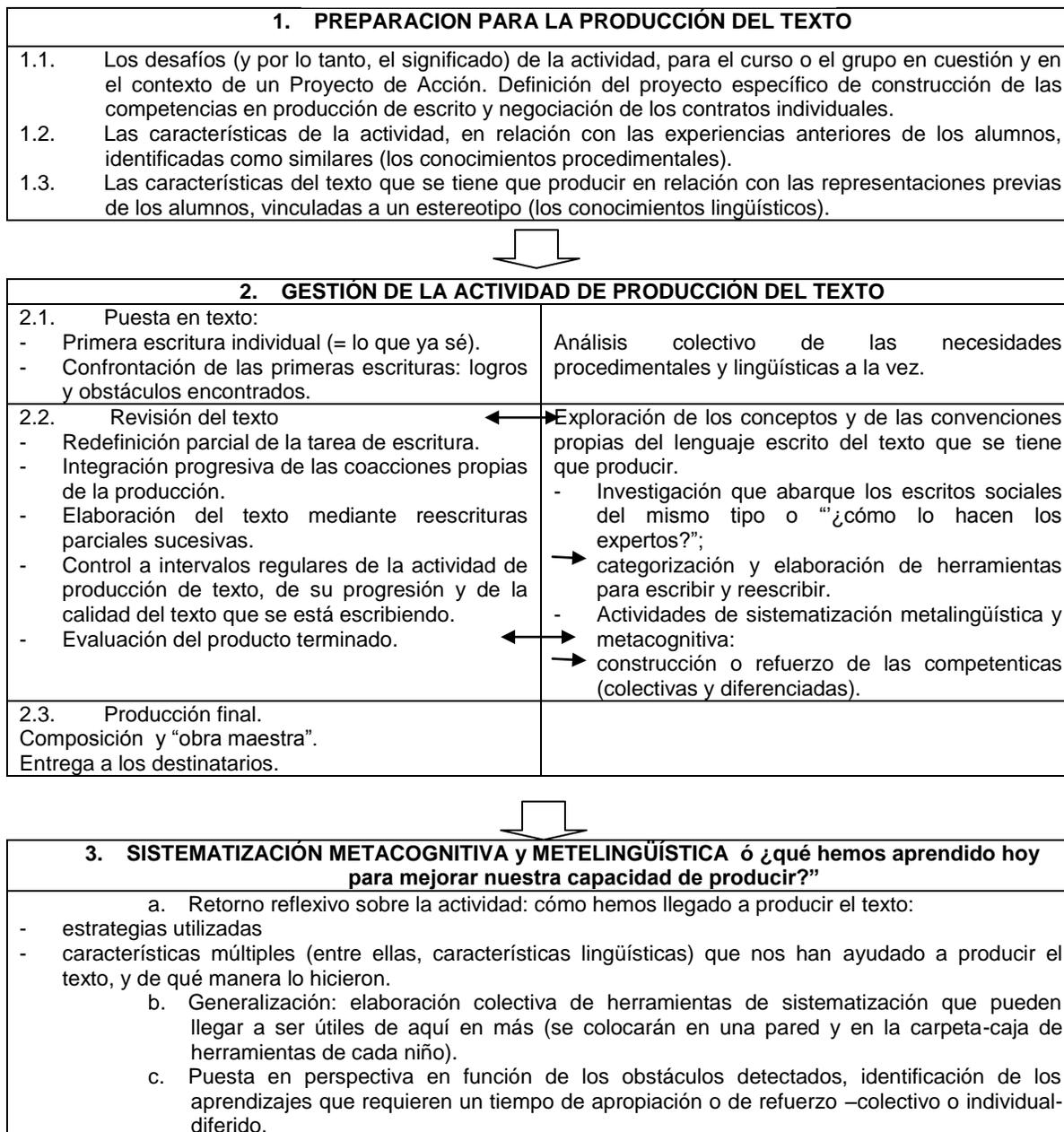
✓ **Textos contextualizados, el módulo de aprendizaje de escritura**

Producir textos desde Pedagogía por Proyectos exige de los estudiantes un trabajo reflexivo acerca de la “situación de comunicación escrita: emisor o autor, destinatario, condición de éste, el objetivo del escrito considerando el desafío de la producción y el contenido del texto producido” (Jolibert y Sraïki, 2011:127); además, prestar atención a las cuestiones estructurales, enunciativas o lexicales con la finalidad de que su mensaje sea transmitido efectivamente.

En ese sentido, es fundamental que tanto estudiantes como docentes se encuentren plenamente conscientes de que la producción escrita es el resultado de un proceso paulatino (ver Figura 15), en el que habrá errores y serán

necesarias otras reescrituras de un mismo texto para lograr las “obras maestras” que les ayuden a consolidarse como escritores expertos.

Figura 15. Módulo de producción de texto



Fuente: Jolibert y Sraïki, 2011, p. 126

Finalmente, cabe destacar que durante la ejecución de ambas estrategias se hace referencia a los llamados *siete niveles* de tratamiento de los textos, los cuales atenderán, a su vez, a dos dimensiones de sistematización cognitiva: la *dimensión metalingüística*, que incluye aquellos elementos lingüísticos que el estudiante debe tomar en cuenta durante la lectura/escritura de un texto; y la *dimensión metacognitiva*, que hace alusión a “las modalidades según las cuales el lector/productor trata o reúne las informaciones transmitidas por los textos” (Jolibert y Sraïki, 2011: 184), a partir de las cuales éstos últimos cobran un sentido único y real para cada estudiante.

f. Siete niveles lingüísticos para trabajar con los niños durante la comprensión/producción de textos auténticos

Debido a que las actividades de lectura/comprensión y de escritura/producción que se propone desarrollar desde Pedagogía por Proyectos exigen de los estudiantes coordinar “procesos que conciernen a niveles específicos de análisis” (Jolibert y Sraïki, 2011: 184) metacognitivo y metalingüístico del uso de la lengua, resulta conveniente orientar el desarrollo de sus competencias en esta materia mediante el trabajo de *siete conceptos o niveles lingüísticos* que, “cuando son contruidos y utilizados por los niños, les dan acceso a los principales tipos de textos” (Jolibert y Jacob, 2012: 234) de una forma más sencilla, afectiva y efectiva no sólo durante su vida escolar, sino en su vida cotidiana.

Estos siete conceptos (ver Tabla 4) harán las veces de herramientas básicas para que el estudiante-lector construya el sentido de los textos leídos y el estudiante-productor de textos pueda redactar un escrito pertinente y acorde con los objetivos comunicativos buscados, en función del destinatario y de la situación comunicativa en la que su producción tendrá lugar.

Tabla 4. Siete niveles o conceptos lingüísticos elegidos para trabajar con los niños

<p>1. Contexto situacional. Centra su interés en los elementos decisivos de la situación de comunicación: emisor, destinatario, propósito, desafío y objeto del mensaje.</p>
<p>2. Contexto cultural. Se refiere al contexto relacionado con el tipo de texto de que se trate, en tanto cumple con ciertas características que corresponden al área de estudio a la que pertenece (matemáticas, ciencias, lengua).</p>
<p>3. Tipos de escritos leídos o producidos. En este nivel se aborda la tipología de los textos, en tanto se trata de textos funcionales (cartas, fichas técnicas, noticias, etcétera) o textos de ficción o literarios (cuentos, leyendas, novelas, poemas).</p>
<p>4. De la superestructura de los textos. El cuarto nivel considera la organización espacial (silueta) del texto, a partir de la cual el niño puede identificar el tipo de escrito del que se trate (funcional o literario).</p>
<p>5. De la coherencia del discurso y de la cohesión del texto. Se refiere a las opciones de enunciación que utiliza el autor para expresar sus ideas. Por un lado, la elección de la persona gramatical, los tiempos verbales y los adverbios que hacen referencia a los tiempos y lugares a que se hace mención en el texto. Por otro lado, el uso de sustitutos y de nexos o conectores que permitan establecer relaciones entre las ideas expuestas.</p>
<p>6. Rol del nivel de la frase en la comprensión/producción de textos. Este nivel enfatiza los aspectos sintácticos como la concordancia entre número y género (singular/plural, masculino/femenino) y las desinencias verbales (relación entre tiempo y persona); el vocabulario utilizado (aspectos lexicales); y la ortografía (acentuación, raíces de palabras), los cuales contribuirán en gran medida a la construcción del significado del texto por parte del lector.</p>
<p>7. De la palabra y de las microestructuras que la constituyen. El séptimo y último nivel se encarga de las palabras y las microestructuras que las constituyen (grafemas), resaltando la importancia de la identificación de éstas y de su significado para construir el sentido global del texto leído/producido.</p>

Fuente: Elaborado con base en Jolibert y Sraïki, 2011, pp. 187- 255

Durante la intervención fue posible trabajar algunos de estos siete conceptos, mas no todos se abordaron con la misma frecuencia y profundidad en todos los textos; ni su tratamiento se llevó a cabo de forma sistemática puesto que, “no se trata de una secuencia gramática explícita, sino de ayudar a los niños a detectar, procesar, interpretar y utilizar aquellas “huellas” que les permitan entrar en diálogo con los textos” (Jolibert y Jacob, 2012: 236), para construir su sentido, propósito fundamental de este proyecto.

g. La evaluación, un asunto de todos

Sin duda, la evaluación es un elemento clave en el proceso enseñanza aprendizaje, pues permite “diseñar, obtener y proporcionar información útil para

juzgar alternativas de decisión” (Stuffelbearn, 1971, cit. en Santos, 2000: 38) que apunten hacia el cambio y la mejora educativa en beneficio tanto de los estudiantes como de la práctica profesional de los docentes.

No obstante, en la realidad educativa actual, la evaluación ha visto mermado su potencial transformador debido a una serie de prácticas viciadas que la alejan cada vez más de ser educativa en tanto “se cierra sobre sí misma, constituye un punto final” (Santos, 2000: 37) que coloca el énfasis en los resultados; esto propicia la comparación y la competencia entre estudiantes y repercute notablemente en la (auto)percepción que éstos últimos construyen acerca de sí mismos y de lo que estudiar implica para su desarrollo intelectual y personal. La evaluación se convierte en un fin, no en un medio.

Aunado a ello, la asignación unidireccional de una calificación por parte del docente limita toda posibilidad de llevar al aula un estilo de vida escolar democrático donde los propios estudiantes sean responsables de identificar sus logros y deficiencias (individuales y colectivas), así como de diseñar las estrategias que les permitan superarse en ambos aspectos y avanzar en la construcción de conocimientos cada vez más complejos; es decir, reflexionar acerca de cómo aprenden, cómo relacionan lo aprendido, para qué les sirve, cómo insertar nuevos conocimientos a sus esquemas mentales previos y, sobre todo, si han disfrutado aprender como para continuar haciéndolo de manera autónoma.

En oposición a una concepción cuantitativa, unidireccional y fáctica del proceso de evaluación, se encuentra la propuesta evaluativa desarrollada en el marco de Pedagogía por Proyectos, que apuesta por un enfoque formador en el que sea el estudiante mismo quien “regule y tome el control del desarrollo de sus competencias” (Jolibert y Sraïki, 2011: 284), pero contando siempre con la participación mediadora del docente para: comprender la situación de aprendizaje y la naturaleza de las actividades por realizar, organizar su desarrollo y garantizar su control y regulación en todo momento.

Este control de los aprendizajes se puede llevar a cabo, en un primer momento, gracias a herramientas como el contrato colectivo y el contrato individual que se realizan al inicio de cada proyecto; pero también es posible *echar mano* de otras modalidades como la observación directa de situaciones de la vida cotidiana donde el chico sea capaz de actuar después de haber comprendido un texto; esto le permitirá darse cuenta, por sí mismo, “hasta qué punto él es capaz de comprender un texto lo suficiente para actuar” (Jolibert y Jacob, 2012: 183) de manera pertinente.

La elaboración de *pautas de auto y coevaluación* de la comprensión y/o producción de un texto, así como de la participación en todas y cada una de las actividades desarrolladas durante el proyecto, contribuye a sistematizar poco a poco los aprendizajes cognitivos y lingüísticos que conciernen al significado de la totalidad de un texto, de tal modo que dichos aprendizajes puedan ser utilizados en situaciones posteriores.

Por último, la *carpeta de metacognición* –herramienta donde los niños recopilan los textos que interrogan/producen, las herramientas que construyen y sus autoevaluaciones–, así como los *registros de observación del docente* mediante el uso de listas de cotejo y/o cuadros recapitulativos de competencias observadas en los estudiantes, amplían el rango de acción de la mera evaluación enfocada en la regulación y el reforzamiento a “una representación anticipada de la acción, apropiación de criterios y autogestión” (Jolibert y Jacob, 2012: 182), ambos actores participan activa y continuamente.

La pertinencia de usar estas herramientas radica en que, como señalan Jolibert y Sraïki (2011), facilitan al estudiante el proceso de recolección y luego el análisis de un conjunto de huellas que dan cuenta de los procedimientos, los logros y los obstáculos, individuales y colectivos, que tuvieron lugar durante cada proyecto; con ello se apunta hacia una verdadera práctica de *evaluación formativa* en el aula.

Del mismo modo, una evaluación de esta naturaleza “permite al docente medir la calidad de su propio trabajo” (Jolibert y Sraïki, 2011:283), asumir las modificaciones necesarias en función de las necesidades de los estudiantes, y superar el carácter unidireccional de la evaluación ejercida desde los modelos de enseñanza tradicional.

Cabe destacar que, a diferencia de una evaluación centrada en los resultados, en Pedagogía por Proyectos “la estrategia de evaluación está integrada a los procesos de aprendizaje” (Jolibert y Sraïki, 2011: 283); por lo tanto, favorece el establecimiento de relaciones entre los saberes previos de los estudiantes, sus recursos cognitivos y la progresión de sus aprendizajes y transforma este proceso de construcción en una aventura compartida y significativa para cada uno de ellos.

En resumen, Pedagogía por Proyectos apuesta por la formación integral de todos los estudiantes, mediante diversas estrategias y herramientas de aprendizaje que les permitan convertirse en verdaderos lectores/comprendedores de textos y, por lo tanto, vivir la lectura dé una forma que de sentido y un significado distinto a su vida cotidiana.

2. La lectura, un proceso complejo. Aportes teóricos

El presente apartado ofrece un breve recorrido por la historiografía lingüística que antecede a la adopción del enfoque comunicativo y funcional (EC) que rige el Plan y los Programas de estudio de Español vigentes para la educación básica; y recupera aportes teóricos en materia de educación literaria, en función de su pertinencia para los fines de esta investigación.

a. Del enfoque comunicativo a la competencia literaria

La enseñanza formal de la lengua en la educación básica ha experimentado un largo proceso evolutivo, tanto en lo que se refiere a su estudio propiamente dicho como a su aplicación en las aulas, donde las reformas educativas impulsadas entre 1959 y 1993, y en las que había “dominado una orientación prescriptiva o tradicional” (Villaseñor, 2007: 23), poco contribuyeron a desarrollar en los

estudiantes las habilidades comunicativas necesarias para desenvolverse e interactuar de manera efectiva en la sociedad a la que se integraban una vez que concluían esta etapa educativa.

La evidente dificultad de los estudiantes para “resolver cuestiones elementales relacionadas con la lengua escrita (así como) la estrecha relación entre dificultades del lenguaje y fracaso escolar” (Cassany, 2002) observada a lo largo de generaciones, dieron pie al surgimiento del *Enfoque Comunicativo* (EC) para la enseñanza de la lengua; éste se caracteriza, en primer lugar, por centrarse más en el uso que en el estudio de la lengua y, en segundo lugar, por exigir del docente la “creación de condiciones adecuadas para el aprendizaje, la planificación de objetivos , tareas y actividades [...] que garantizaran el uso y la comunicación en cualquier situación o contexto” (Mendoza, 1997 :230), tomando como punto de partida los intereses de los estudiantes.

Con base en estos antecedentes, el EC –conformado por cuatro ejes temáticos: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua– es introducido por primera vez en el Plan y los Programas de estudio para la educación básica en la asignatura de Español en 1993; no obstante, para el año 2000 se reconsideró la pertinencia de su organización didáctica y se optó, como señala Villaseñor (2007: 23), por una reorganización de los contenidos en cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua.¹⁴

Dichos ajustes permitieron una visión más holística de la enseñanza de la lengua en español, pues el abordaje simultáneo de sus cuatro componentes permitiría establecer una relación más compleja de las actividades de enseñanza y aprendizaje que realmente abonara al desarrollo de la *competencia comunicativa* en los estudiantes; entendida ésta última como “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes” (Gumperz y Hymes, 1972, cit. en Lomas, 1999), no sólo de manera

¹⁴ El EC se adoptó “oficialmente en España a fines de la década de los ochenta [...] en México, los programas y libros de texto de 1993 lo establecen como obligatorio para la educación primaria y en 1998 para secundaria” (Maqueo, 2004: 167).

correcta, sino adecuada a las características del contexto y de la situación comunicativa en cuestión.¹⁵

Desde esta perspectiva, el puro conocimiento del sistema lingüístico, propuesto por los estructuralistas (Saussure 1857-1913), así como el de la gramática, mediante el desarrollo de la *competencia lingüística* (Chomsky, 1957), dejaron de ser suficientes; en el EC, lo importante es que los niños, además de conocer el sistema, aprendan a servirse de él en función del contexto social (Hymes, 1984, cit. en Lomas, 1999), es decir, que aprendan a comunicarse con sentido mediante textos (orales o escritos) auténticos, comprendidos y/o producidos por ellos mismos para comunicarse con o sin ayuda de los demás.¹⁶

En este orden de ideas, adquiere relevancia el reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños, así como el desarrollo de estrategias didácticas significativas basadas en la lectura y escritura de diversidad de textos reales, completos y contextualizados; a partir de tomar en cuenta estos dos rasgos, se abren las puertas a diferentes formas de *interacción social* (Vigotsky 1977 y 1979) en el aula, ya sea entre niños y adultos o entre pares, y se propicia el desarrollo, mejoramiento y/o potenciación de las capacidades de uso lingüístico y comunicativo del estudiantado.¹⁷

Así, el acto de comunicar(se) mediante el uso del lenguaje dejó de ser concebido como un proceso estático para ser percibido como un todo complejo y dinámico, consistente en dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, tomando en cuenta “la forma y el contenido del mensaje, el ámbito y la situación de los hablantes, el propósito e intención, el canal, el tono y las variedades lingüísticas” (Maqueo, 2004: 149) presentes en cada acto comunicativo.

¹⁵ El concepto de competencia comunicativa fue acuñado por Dell Hymes en 1964 en una suerte de refutación al concepto de competencia lingüística desarrollado por Chomsky en 1957 (Maqueo, 2004).

¹⁶ La competencia lingüística es entendida como la “capacidad innata para hablar una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua” (Lomas, 1999).

¹⁷ De acuerdo con los planteamientos de Vygotsky (1977 y 1979), “la construcción activa del conocimiento lingüístico por parte de las personas es una actividad mental que se produce en situaciones de intercambio comunicativo y de interacción social” (Lomas, 1999).

Precisamente esta última condición, presente en el EC, ha marcado la pauta hacia un entendimiento de la enseñanza y un uso de la lengua más significativo, en tanto apunta hacia “la expresión e intercambio de conocimientos, experiencias previas, la comprensión de la lectura y la funcionalidad de la producción escrita” (Villaseñor, 2007: 24) para la resolución de situaciones-problema presentes en el diario vivir de los niños; y ha desplazado (aunque no anulado) la “tradición académica ligada a la teoría gramatical y a los enfoques estructuralistas” (Lomas, 1999) que hasta entonces habían predominado en el ámbito escolar.

Finalmente, la aportación más valiosa del EC a la escuela se encuentra en la posibilidad de abrir los espacios necesarios para que el estudiante pueda “dialogar, expresarse con libertad, debatir, reflexionar, contrastar opiniones, analizar temas relacionados consigo mismo [...] y con lo que resulta de interés para él” (Maqueo, 2004: 175); todo ello en correspondencia con su objetivo primordial: facilitar a los estudiantes la adquisición de las destrezas comunicativas y los conocimientos lingüísticos necesarios para “saber qué decir, a quien, cuándo, cómo decirlo, y qué y cuándo callar” (Lomas, 1999), y así demostrar que han adquirido y desarrollado su competencia comunicativa.

Al igual que sucedió con la lingüística, la educación literaria ha sido objeto de un largo proceso de cambios en cuanto a la priorización de sus objetivos de enseñanza en la escuela; dichos objetivos han transitado por el nacionalismo literario de principios del siglo XIX, y pasado por el análisis científico y el comentario explicativo característicos de los años setenta, hasta llegar al actual enfoque, cuyo énfasis se ha colocado en la adquisición de hábitos de lectura y en el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes.

De acuerdo con Mendoza (1996 y 2004), quien a su vez cita a Aguiar e Silva (1989), la *competencia literaria* es aquel “saber que permite producir y comprender textos” literarios, mediante un conjunto de conocimientos que se activan ante los estímulos textuales, tales como los saberes lingüísticos, textuales, discursivos, pragmáticos, intertextuales, culturales y del uso literario; así como aquellos que

tienen que ver con el dominio propio de las habilidades lectoras, que constituyen la base sobre la cual la competencia literaria se construye.

Por otra parte, Lomas (1999) considera que la competencia literaria “incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios”; además, superpone la práctica de la lectura placentera al mero abordaje de aspectos superficiales, históricos o estructurales de los textos literarios.

Esta nueva forma de concebir la educación literaria en la escuela ha traído consigo dos consecuencias importantes: por una parte, la ampliación del concepto de literatura, desde donde se le entiende más como “una herramienta comunicativa mediante la cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia” (Lomas, 1999) que como un objeto de estudio propio del ámbito escolar; y, por otra, la reformulación de los criterios de selección de los libros hacia una mayor correspondencia con las expectativas, los gustos y los intereses de los niños y los adolescentes.

Precisamente, estos dos últimos elementos comulgan con los fines del proyecto de intervención propuesto, que busca contribuir al desarrollo de las competencias que permitan a los estudiantes hacer un uso adecuado del lenguaje en diferentes situaciones y contextos, especialmente en aquellos relacionados con la práctica de la lectura; de tal manera que cada uno de ellos la perciba como “una herramienta fundamental para convertirse en un ser pensante, reflexivo, autónomo, con mayores posibilidades de lograr integrarse a la vida laboral, social y afectiva” (Maqueo, 2004: 207), y no como un mero requisito para aprobar exámenes en la clase de Español.

a. Pero, ¿qué es leer?

La lectura es, sin duda, uno de los aprendizajes más valiosos a los que el ser humano puede acceder; a partir de ella es posible abrir camino en cualquier área del conocimiento y construir nuevos aprendizajes, a partir de aprender a “pensar, a generar ideas, a relacionarlas o compararlas con otras ideas o con experiencias

anteriores, a analizarlas, a deducir, inferir y comprender” (Maqueo, 2004:207) el mundo al que pertenece.

Pero, ¿qué es leer? Muchas respuestas se han formulado en torno a esta pregunta; sin embargo, aquí se exponen sólo algunas de las definiciones reunidas por Quintanal (1997, cit. en Carril, 2006), para poner de manifiesto las diferentes perspectivas desde donde se ha concebido y llevado, al ámbito escolar, la práctica de la lectura.

De acuerdo con Smith (1997), “la lectura es la habilidad de reconocer y comprender los símbolos impresos”. Desde esta visión, el proceso de lectura queda reducido a la descodificación, que por muchos años fue el objetivo principal de su enseñanza en la escuela; ello trajo consigo la parcelación del proceso de aprendizaje en “lectura mecánica primero, comprensiva después y crítica sólo al final de la escolaridad” (Lerner, 1996:5), como si se tratase de un proceso lineal donde cada fase debiera ser superada primero, para después acceder a la siguiente.

Por su parte, Phillippe (1979) refiere que “leer es comprender la significación de un texto escrito y poder utilizar sus contenidos de una forma conforme con sus necesidades”. Si bien esta definición supera a la de Smith en tanto incluye el término *comprender* como parte de un proceso más complejo, continúa otorgando un rol pasivo al lector, cuya tarea consiste sólo en “extraer” el significado del texto; de este modo se enfatiza su función utilitaria, que en el ámbito escolar se traduciría, como señala Lerner (1996), en aprender a leer para demostrar que se sabe hacerlo o, a lo sumo, para ser evaluado.

En la cotidianeidad de los centros escolares del país, esta situación se refleja tanto en la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel internacional, como en el currículo oficial que rige la educación básica; en ambas situaciones la lectura se percibe como una herramienta para la búsqueda y el manejo de información específica que, después de ser transferida de manera lineal a la mente de los

estudiantes, pueda ser aplicada en situaciones concretas de la vida diaria, especialmente en aquellas referentes al mundo laboral.

Finalmente, Lebrero (1988) ofrece una definición mucho más acorde con la concepción de la que se partió para llevar a cabo esta investigación; para este autor “la lectura no se queda en el nivel de desciframiento, sino que lo supera, lo domina, para que el lector pueda centrar la mente en reconocer el significado del texto, interpretarlo e incluso juzgarlo y valorarlo”, tomando en cuenta sus propios referentes; con ello se favorece un proceso de interacción entre el lector y el texto acorde con los postulados de la teoría interactiva.¹⁸

Esta última definición se complementa con los aportes de Tinker-McCollough, quien sostiene que “la lectura implica el reconocimiento de los símbolos escritos que sirven como estímulo para la formación del sentido proveniente de experiencias pasadas y la construcción de nuevos sentidos” (Carril, 2006: 15) mediante la manipulación de los conceptos que los individuos ya poseen.

Desde la perspectiva de ambos autores, a la que se suman las de Cooper y Frank Smith (cit. en Maqueo, 2004: 210), a los lectores se les atribuye un papel más activo, en tanto son ellos quienes “deben llevar el significado a la letra impresa antes que esperar recibirlo de ella” (Frank Smith, 1985, cit. en Spink, 1990:20), como se propone desde la teoría de la transferencia de la información.¹⁹

En resumen, “leer es comprender” (Thorndike, cit. en Carril, 2006: 15). Y si comprender puede llevarnos al entendimiento de aquello que nos gusta o que incluso nos causa placer, habría que detenerse a pensar ¿qué está sucediendo en las escuelas, donde pareciera que más que contribuir a acercar a los niños a la lectura placentera de diversidad de texto se los aleja cada vez más de ella?

¹⁸ La teoría interactiva “supone la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos y de otros basados en los textos” (Goodman y Smith, 1984, cit. en Cairney, 2002:29) que el lector ya posee, incluso antes de tener contacto con el texto mismo.

¹⁹ La teoría de la *transferencia de la información*, desarrollada por La Berge y Samuels (1985), plantea que el proceso de lectura se reduce a la extracción del significado del texto en forma lineal, desconociendo la influencia de factores externos, tales como el contexto socio-histórico del texto y los referentes previos del lector, en la construcción de su significado (Cairney, 2002:28).

Para algunos autores, entre quienes destacan Solé (1995), Lerner (1996), Lomas (1999), Cassany (2002) y Argüelles (2004), la respuesta a este cuestionamiento conjuga tres factores fundamentales: el sentido que se le atribuye a la lectura en la escuela, el papel que el docente juega en el fomento a la lectura y la ausencia de ambientes lectores tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Tres elementos que, como veremos a lo largo de este apartado, son determinantes si se pretende formar lectores y no sólo estudiantes alfabetizados que “saben leer”.

b. Leer por placer ¿en la escuela?

Actualmente, leer en la escuela implica, para la mayoría de los estudiantes, una relación directa “con tareas, con deberes, con situaciones tediosas y poco gratificantes” (Solé, 1995:3), opuestas al ocio, la diversión y el bienestar personal que, desde su percepción, otras actividades les pueden proporcionar. Y si bien no es posible atribuir a la escuela toda la responsabilidad de ello, también es cierto que el trato excesivamente escolarizado que se ha dado a la lectura en las aulas ha contribuido a agravar el problema.

Respecto a lo anterior, Argüelles (2004) y Lomas (2006) coinciden en que el mayor problema de la enseñanza literaria reside en que la escuela convierte todo en materia de estudio, incluso aquello que naturalmente se asocia con el placer; en el caso de la lectura, ésta termina por convertirse en un deber, un acto disciplinado, cuyo aprendizaje constituye una carga abrumadora para el niño, en tanto se ve reducida a elaboración de “análisis y comentarios, o la lectura obligatoria en casa, de la que se deriva un examen o un trabajo de comprobación de lectura” (Colomer, 2012:129), cuyo único fin es la obtención de una calificación.

La imposición, además de las pocas o nulas oportunidades que se brinda a los estudiantes en la escuela para elegir textos correspondientes con sus gustos e intereses, genera en ellos la desconfianza de encontrar en la lectura una fuente auténtica de placer. Y precisamente en ese sentido la escuela, más que contribuir a hacer evidente ante los ojos de los estudiantes el valor inmaterial de la lectura como “un instrumento para el ocio y la diversión, una herramienta lúdica que nos

permite explorar mundos diferentes a los nuestros” (Solé, 1995: 4), ya sean reales o imaginarios, ha generado una resistencia inminente que es necesario combatir, irónicamente, desde la escuela misma.

En este contexto, la puesta en marcha de un proyecto de fomento a la lectura, basado en el desempeño de un rol mediador por parte del docente y en la creación de ambientes lectores favorables dentro de la escuela, aparece como el elemento clave para acercar a la lectura a aquellos estudiantes que quizá no tengan muchas oportunidades de hacerlo una vez fuera de ésta, y para reafirmar en aquellos que sí leen el placer que hacerlo implica, pues como afirma Solé (1995: 4) “interesarlos por la lectura es dotarles de un instrumento de culturización y de toma de conciencia” que debe trascender los límites de la escolaridad y la obligación.

c. El fomento a la lectura desde la escuela: sumemos lectores

Cuando en la realidad educativa actual se habla de fomento a la lectura, de lo que en realidad se habla es de “programas políticos, regidos por visiones tecnocráticas [...] que sólo comprenden la lectura como una habilidad utilitaria e instrumental” (Argüelles, 2011: 97) que pueda ser aplicada durante un examen, una prueba para aspirar a un trabajo o, directamente, en el ámbito laboral. No obstante, resulta necesario emprender acciones de fomento a la lectura en las que lo que importe de los libros no sea los libros en sí, sino lo que suscitan en el lector y de qué modo lo transforman.

Al respecto, Domech señala que “animar a un/a joven a leer es adentrarle en una aventura en la que él mismo se convierte en protagonista, a partir de la identificación con los personajes de ficción” (2002: 20). Desde esta perspectiva, la lectura deja de ser percibida como una competencia técnica para constituirse en un comportamiento placentero que, entrelazado con el entorno y las necesidades internas del lector, contribuye, como refiere Patte (cit. en Lage, 2005), a estimular el interés, afinar la sensibilidad y dar apertura a la inteligencia y al desarrollo del propio pensamiento, así como de la capacidad de comprensión hacia los demás.

En ese sentido, fomentar el gusto por la lectura significa que las actividades diseñadas por el docente-mediador deben enfocarse en propiciar un acercamiento afectivo entre los estudiantes y los textos, a partir de inculcar en ellos una serie de actitudes favorables y comprometidas hacia la lectura que les permitan “alcanzar metas relacionadas con sus actividades cotidianas y, con ello, darse la oportunidad de abrir espacios de reflexión” (Pellicer, 2009: 88), que los conduzcan a descubrir por sí mismos el poder inmaterial de la lectura²⁰.

Para llevar a cabo lo anterior, un requisito indispensable será abrir espacios y crear ambientes lectores dentro de la escuela: al encontrarse en un espacio confortable y placentero, el niño puede mirar los libros sin ninguna presión o estrés de carácter académico; se favorece así la idea de que “lo que interesa de la actividad en sí es el placer que de ella se desprende, la calidez y el afecto que la envuelve” (Solé: 1995: 5) y no solamente la información que contiene.

La figura del docente-mediador, como se verá más adelante, es una pieza clave para que los proyectos de fomento a la lectura sean provechosos, pues de él dependerá, en mucho, “hacer que otros sepan cuál es la importancia individual y colectiva de participar en prácticas sociales de lectura” (Pellicer, 2009: 88), y propiciar con ello la formación de lectores responsables, críticos y reflexivos pero, sobre todo, conscientes de por qué, para qué, cómo, dónde y con quién compartir el placer de leer.

d. El maestro, pieza clave para fomentar el gusto por la lectura

Leer en la escuela pareciera ser una tarea exclusiva de los estudiantes, pues se tiene la idea de que, por encontrarse en proceso de formación, son los únicos en quienes debe recaer el “deber” de practicarla.

No obstante, cabe detenerse a pensar que, “para comunicar a los niños los comportamientos que son típicos del lector, es necesario que el docente los encarne en el aula” (Lerner, 1996:15), transformándose él mismo en un actor

²⁰ El poder inmaterial de la lectura radica en priorizar la práctica de la lectura por placer, en lugar de poner en primer plano “ese fárrago de leer para aprender algo siempre” (Argüelles, 2014:27).

escolar activo que lee y comenta con los estudiantes los textos (literarios, científicos, periodísticos, etc.) que él mismo está leyendo y disfrutando en ese momento; así, establece una relación “de lector a lector”, donde los límites impuestos tradicionalmente a la relación maestro-alumnos deja, paulatinamente, de existir.

De acuerdo con Lerner (1996), al adoptar en clase la posición de lector, el docente crea una ficción: procede como si la situación no tuviera lugar en la escuela; es decir, como si estuviera orientada por un propósito no didáctico, aunque éste último se encuentre precisamente en el hecho de “mostrar al niño la manera en que los adultos utilizamos la lectura” (Dubois, 1984, cit. en Lerner, 1996:15). En otras palabras, se trata de mostrar a los niños que se puede leer por leer, leer para uno mismo, sin otra finalidad que sentir el placer que de ello emana.

Leer por puro gusto, además de leer para y con los otros, sin que el hecho de hacerlo en la escuela implique someter lo leído a engorrosos cuestionamientos o a exámenes rigurosos, es como se puede desencadenar una sincera y animada conversación con los estudiantes sobre “el mensaje que puede inferirse a partir del texto, sobre lo que más impactó a cada uno, sobre los personajes con los que se identifican” (Lerner, 1996: 16), así como acerca de lo que ellos hubieran hecho en su lugar.

De este modo, es el diálogo, y no el interrogatorio sobre la lectura, la vía de construcción de sentidos y significados auténticos a nivel individual y colectivo. Por ello, es fundamental que el docente esté siempre en la disposición de continuar con su papel de lector activo y de poner diversidad de materiales de lectura (leídos o no por él) en las manos de los chicos para que los manipulen, los comiencen a leer y puedan detenerse en aquellos que les ha llamado la atención.

En ese mismo sentido, Chambers señala a la *disponibilidad* y a la *accesibilidad* a los libros como condiciones básicas para generar en los estudiantes el interés no sólo de leer un libro, sino de compartirlo con los demás mediante lo que el autor llama *conversaciones literarias*, cuyo objetivo no es, nada más, hablar sobre libros,

sino ayudar a las personas a convertirse en lectores reflexivos que se detengan a pensar sobre lo que les ha sucedido y "descubrir qué significó el libro y por qué es importante" (2013:21) en ese momento y bajo esas circunstancias en específico; con ello se genera la representación de la experiencia propia y la construcción del sentido auténtico de la lectura.

Estas conversaciones literarias permiten, tanto a estudiantes como a maestros, conocer las experiencias lectoras de los otros, de las cuales puede surgir el deseo de querer "leer lo que nuestros amigos han disfrutado y releer los libros que nos interesaron seriamente" (Chambers, 2013: 21) sin presión u obligación académica alguna.

Finalmente, y en el mejor de los casos, este intercambio comunicativo puede motivar el involucramiento de los padres de familia y su participación activa en actos de lectura (individual o compartida) sobre aquello que, quizás, también pudiera resultar de su interés; lo que significaría que se habrá dado el primer paso hacia la creación de ambientes lectores en el hogar.

En este contexto, la distribución de los derechos y deberes relativos al ejercicio y la evaluación de la lectura en la escuela se ven sustancialmente modificados, pues ya no son los niños los únicos "obligados" a practicar la lectura, ni es el maestro el único responsable de evaluarla, sino que se opta por una práctica compartida, dirigida a "capacitar a los alumnos para decidir cuando su interpretación es correcta y cuándo no lo es" (Lerner, 1996:14), y desarrollar con ello sus competencia comunicativa y literaria.

Alcanzar este nivel de autonomía lectora en los estudiantes exige del docente ser lo suficientemente paciente como para mantener en privado "tanto su propia interpretación como su juicio acerca de la o las interpretaciones formuladas por los niños" (Lerner, 1996: 14); al hacerlo, los impulsa a elaborar y confrontar sus argumentos, validar o desechar sus propias interpretaciones y a compartirlas con los demás, llámense sus compañeros, sus maestros o sus propios padres.

Cabe aclarar que esto no significa que el maestro no pueda participar expresando sus interpretaciones y emitiendo sus propios juicios; al contrario, sus intervenciones son decisivas, siempre y cuando estén dirigidas a hacer precisiones que orienten el proceso lector de los estudiantes, tales como señalar y plantear interrogantes sobre aspectos que se han pasado por alto o no se han relacionado con lecturas previas o con conocimientos construidos en otras áreas.

Al final, “el docente sigue teniendo la última palabra, pero es importante que sea la última y no la primera” (Lerner, 1996:14); sólo de esta manera es posible devolver al estudiante el protagonismo que merece en la construcción de su propia identidad como lector.

e. Y ¿qué vamos a leer?

En los últimos años se ha generado un fuerte debate en torno a los criterios de selección de los textos que habrán de ser leídos por los estudiantes; no obstante, es fundamental no perder de vista que, como docentes-adultos, es posible “orientar la elección de un libro, pero no la podemos imponer” (Solé, 1995: 6); cuando la lectura se impone, sin consideración alguna de los gustos e intereses de los lectores potenciales, se corre el riesgo de que éstos aborrezcan los libros.

Es tarea del profesor “asesorar, facilitar información sobre temáticas, autores o argumentos, pero debe dejar que los alumnos tomen la última decisión” (Cassany, 2002: 506) sobre lo que quieren leer; esto le confiere a él la responsabilidad de conocer los temas que preocupan o interesan al estudiantado y de informarse acerca de las características de los personajes, el lenguaje y los aspectos formales utilizados en los textos que habrán de ser materia de su lectura.

Conocer las características físicas, psicológicas y emocionales de los estudiantes facilita en gran medida el respeto a sus gustos e intereses, además de contribuir a “abrir espacios para que éstos lean con suma libertad todo lo que se encuentra alrededor de su ambiente” (Pellicer, 2009: 102); la finalidad es ir puliendo sus habilidades de discriminación y selección sobre aquello que realmente responde a sus propósitos de lectura: resolver un problema, aprender o entretenerse.

A partir de lo anterior, se puede decir que la creación de ambientes lectores no es sólo cuestión de *disposición*, sino de *circunstancia*, puesto que implica no sólo contar con un espacio confortable y atractivo, sino también con las circunstancias propicias para practicar la lectura por placer; es decir, tomar en cuenta cuáles son “los libros que queremos, de qué humor estamos, con cuánto tiempo contamos, además de por qué estamos leyendo en ese momento en particular” (Chambers, 2013: 13), si se quiere compartir la lectura con alguien más y si se está haciendo por obligación o por placer.

En resumen, crear ambientes lectores en la escuela, desde donde se favorezca la participación activa de los estudiantes en la proposición y elección de lo que quieren leer, evitando a toda costa cualquier rasgo o actitud de imposición, contribuirá en gran medida a cumplir con el que debiera ser el objetivo de todo docente-animador de la lectura: “transferir al lector la responsabilidad de saber hacer su propia selección” (Pellicer, 2009: 102) y –pedagógicamente hablando– provocar el autodescubrimiento de sus posibilidades de formarse como lector de su propio mundo, a partir del descubrimiento de la palabra escrita.

f. ¡A leer se ha dicho! Algunas estrategias para fomentar la lectura

Como se ha expuesto a lo largo de este capítulo, leer es un proceso complejo y dinámico que exige del lector una participación activa, la cual puede ser motivada a partir de estrategias que coadyuven a percibir la lectura como una experiencia profunda y viva, que permite a los estudiantes proyectar sus inquietudes y encontrar algunas vías de solución a sus problemas cotidianos.

En ese tenor, Solé (1995: 6) plantea tres condiciones básicas para fomentar la lectura en la escuela:

- La actividad debe existir y debe ser tan importante como cualquier otra actividad de la escuela; por lo tanto, hay que dedicarle tiempo suficiente y espacio adecuado, además de motivar la participación de todos (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia) en su ejecución.

- Evitar condenar la práctica de la lectura a la realización de actividades homogéneas, sistemáticas y rutinarias, en favor de la lectura personal e íntima.
- Buscar la continuidad de las actividades de lectura personal mediante diversas estrategias.

A continuación se presentan algunas estrategias de fomento a la lectura, sugeridas por Popoca (2001), Cassany (2002), Pellicer (2009), el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (2011), Basurto (2013) y Chambers (2013) que, por su generalidad, son susceptibles a adecuaciones y/o modificaciones de acuerdo con las características de los estudiantes.

Tabla 5. Estrategias para generar espacios y actos de lectura en la escuela

Estrategia	En qué consiste
Selección de libros para crear el hábito de la lectura (Cassany, 2002)	Se trata de motivar la lectura a partir de seleccionar los libros más próximos al estudiante en cuanto a los temas, los personajes, el lenguaje y los aspectos formales, tales como la proporción texto/imagen y el tipo de letra.
Áreas de lectura (Chambers, 2013)	Son aulas con suficiente espacio para exhibir libros que se pueden mirar y leer ahí, puesto que son lo suficientemente grandes como para albergar grupos numerosos o incluso una clase completa. Pueden utilizarse cuando se invita a un autor a dar una plática o para ofrecer sesiones de cuentacuentos. Es recomendable que estas áreas cuenten con cojines, almohadas o muebles acolchonados para que sean confortables y atractivas.
Desarrollar actividades lúdicas a través de la animación a la lectura (cantos, juegos y manualidades). (Pellicer, 2009)	Consiste en motivar actividades lúdicas diversas a partir de la lectura de diferentes textos: crear juegos y canciones o elaborar figuras que representen a los personajes o recreen el ambiente del texto en cuestión utilizando materiales diversos (plastilina, papel, cartón, plástico).
Realizar actos de lectura en voz alta para otros y para sí mismo. (Popoca, 2001) (Chambers, 2013) (Pellicer, 2009)	Básicamente, se trata de motivar en los estudiantes el disfrute del ritmo de las palabras, los sonidos, el juego de significados, las imágenes mentales, al leer el texto individualmente, en pareja, equipo o en grupo. Se debe procurar que los chicos no se sientan presionados por la velocidad lectora, el volumen o la entonación; no obstante, habrá que favorecer la mejoría de estas características, a partir de sugerir la lectura previa del texto, leer ante audiencias diversas, leer sin ser interrumpidos.

<p>Promover tiempos de lectura en silencio durante las horas de clase. (Jolibert, 2011) (Chambers, 2013)</p>	<p>La lectura individual y silenciosa ofrece a los estudiantes la posibilidad de establecer una relación privilegiada con el texto y construir una primera significación parcial de éste. El tiempo dedicado a la lectura en silencio ha de ser ininterrumpido y sostenido, es decir, debe ser un momento que todos sepan que se ocupa exclusivamente para leer.</p>
<p>Desarrollar actividades que permitan relacionar el teatro, la música, la danza y el dibujo a partir de la lectura de distintos tipos de textos. (Pellicer, 2009)</p> <p>Murales con graffiti de libros (Chambers, 2013)</p>	<p>A partir de la lectura de textos diversos es posible motivar en los estudiantes el desarrollo y la expresión de su creatividad mediante escenificaciones, dibujos, pinturas, ilustraciones murales o maquetas que lleven naturalmente a preguntas sobre las ideas que hay detrás de estos materiales. Esto, a su vez, los lleva a hablar sobre su lectura y su entendimiento de los detalles que encontraron en el libro, así como recomendarlo.</p>
<p>La Canasta librera González (2013)</p>	<p>Consiste en motivar en cada estudiante la lectura individual a partir de la selección de libros que correspondan con sus intereses personales. Por tanto, es necesario presentárselos de una manera atractiva; en este caso se utilizan canastas adornadas con pliegos de papel china de colores llamativos, colocadas sobre las mesas de la biblioteca para que los chicos elijan el de su preferencia. Posteriormente, y sólo cuando todos han elegido un libro, se motiva la observación del libro cerrado y se revisan sus partes: portada, contraportada, lomo, cantos; así como su contenido general: índice, capítulos, bibliografía, colofón. Después, en una hoja se anota el título y autor del libro elegido. Finalmente, se dedican algunos minutos para “echarle un ojo al texto” y para realizar un breve comentario escrito sobre la experiencia, el cual puede iniciar con los motivos que los hicieron elegir ese libro</p>
<p>El diario escolar Movimiento Mexicano de la Escuela Moderna (2011)</p>	<p>El diario es un instrumento terapéutico y catártico que da paso a la enseñanza natural de la lengua oral y escrita. Comúnmente, los niños escriben el diario según como ellos lo hayan decidido al inicio del ciclo escolar. Al término de cada día el diario es llevado a casa; el chico escribe lo que le sucedió durante la jornada en el salón de clases o si sucedió algo extraordinario en la escuela o en su vida personal; así, el diario incluye anécdotas, quejas, ejemplos del trabajo realizado, indiscreciones, testimonios, remembranzas, felicitaciones, críticas, sugerencias, llamadas de atención o consejos. Una vez devuelto el diario al aula, el chico lee al grupo su texto y propicia la escucha atenta de los demás, quienes, además de asimilar la experiencia, indican las correcciones pertinentes a la lectura en voz alta de su compañero y señalan si faltaron detalles o acontecimientos, si se lee mal o “muy quedito” o si hay redacción deficiente.</p>

<p>Conversaciones casuales (Chambers, 2013)</p>	<p>Es una forma informal para ayudar a cada estudiante a elegir un libro. Consiste en dedicar momentos de la clase para compartir entre docente y estudiantes opiniones, prejuicios, gustos y placeres relacionados con la lectura. Es una plática informal y amistosa sobre los libros que cada uno está leyendo, lo que crea un ambiente de confianza que hace más probable que el chico acepte las sugerencias del adulto sobre qué leer después.</p>
<p>¿Qué tal esto? (Chambers, 2013)</p>	<p>Consiste en dedicar cinco, diez o veinte minutos a hablar sobre algunos libros que, como docente, le gustaría que los estudiantes leyeran. Se cuenta un poco de la trama, se puede leer un párrafo que pueda abrirles el apetito, explicar lo que nos gusta y algunas cualidades que se consideran atractivas de cada libro. Se pueden mencionar detalles sobre el autor o la escritura del libro que ayuden a aumentar el interés de los chicos por leerlo. Se puede utilizar cualquier material adicional (canciones, promoción de las editoriales, el pizarrón, hojas sueltas, etc.) que ayude los ayude a elegir un libro.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en los aportes teóricos recabados.

En fin, el proceso de lectura es tan complejo que, con el tratamiento adecuado, puede llegar a trascender los límites de la oralización y el desciframiento, y abrir con ello la posibilidad de despertar en los estudiantes el interés por leer, entre muchos otros propósitos, por el puro placer de hacerlo. Sólo es cuestión de recordar que el propósito principal de la labor docente es ayudar a los estudiantes a desarrollar una personalidad literaria propia, acorde con sus gustos y características particulares; para ello, será necesario planificar actividades que contribuyan a lograrlo, tal como se propone en el siguiente capítulo.

IV. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo se presenta un panorama general de los elementos considerados como parte constitutiva de la intervención, tales como los participantes, las condiciones espacio-temporales y el diseño global del proyecto; de ellos se desprenden tanto los propósitos como las estrategias utilizadas en este proceso, como las competencias que se desarrollan y/o refuerzan en los estudiantes desde el marco de Pedagogía por Proyectos y de las aportaciones teóricas recuperadas en el capítulo anterior.

A. La intervención

El diseño de la intervención está construido con base en el marco teórico propuesto por Jolibert y Sraïki (2011) y Jolibert y Jacob (2012), en Pedagogía por Proyectos, además de los aportes teóricos de otros autores, de los cuales se toman elementos que, en correspondencia con las características específicas de los participantes, favorecen el desarrollo del gusto por la lectura.

Uno de los aspectos que se utiliza con mayor énfasis es la estrategia de Interrogación de textos; mediante ella es posible ayudar a los estudiantes a lograr una mayor autonomía tanto en comprensión como en construcción de significados auténticos a partir de la lectura de textos literarios.

También, se promueve la instauración de algunas de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje propuestas en Pedagogía por Proyectos para generar dentro del aula un ambiente afectivo propicio para la construcción de aprendizajes significativos en forma individual y colectiva.

De igual modo, se recuperan algunos ejes didácticos de esta propuesta metodológica, tales como la vida democrática y la vida cooperativa en el aula, además de estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio constructivista que favorecen la construcción de sentidos, a partir de la lectura de textos completos y significativos para los estudiantes, en tanto corresponden con sus gustos e intereses lectores genuinos.

Así, se ponen en marcha proyectos colectivos que permitan potenciar y dar seguimiento tanto a los logros como a los obstáculos encontrados por los estudiantes durante este proceso, mediante un ejercicio de reflexión metacognitiva que genere en ellos la consciencia y el sentido de autorregulación necesario para controlar sus propios procesos de aprendizaje, tarea que es compartida con el docente y que pretende romper con los esquemas del modelo de enseñanza tradicionalista.

A manera de complemento, se utilizan algunas estrategias de fomento a la lectura tales como *La Canasta librera*, propuesta por González (cit. en Ochoa, 2013: 132) y *El diario escolar*, del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, entre muchas otras que permitan relacionar el teatro, la música y el dibujo a partir de la lectura de distintos tipos de textos, tal como proponen Pellicer (2009) y Chambers (2013).

Por último, para generar ambientes lectores afectivos y efectivos, se toman en cuenta los aportes de autores como Lerner (1995), Solé (1995), Popoca (2001), Cassany (2002), Chambers (2013) y Argüelles (2014), quienes han destacado la pertinencia de contar con la *disposición y la circunstancia* propicias para practicar la lectura por placer de diversos textos dentro de la escuela.

1. Vayamos conociéndonos: los participantes

Los estudiantes que participaron en la intervención son miembros del único grupo de primer grado de secundaria con que cuenta la escuela en el turno vespertino. En términos generales, todos ellos se encontraban en una etapa de cambios en la que “las transformaciones corporales implican modificaciones en el área emocional y la familiar, la vida social y la espiritual” (Valenzuela, 2009:32), que resultaron en diversos desajustes conductuales como la rebeldía, la indisciplina y el reto a las figuras de autoridad, tales como los padres de familia y/o los maestros.

El surgimiento del pensamiento abstracto propició que cuestionaran lo que escuchaban y lo que veían y, al mismo tiempo, que buscaran con quien

intercambiar sus ideas, sus pensamientos y su sentir. Esta condición representó una excelente oportunidad para acercarlos a la lectura, pues a partir de ella se les pudo ayudar a “reconocer con qué se identifican, qué los emociona y apasiona, qué cosas disfrutan y dan sentido a su vida” (Valenzuela, 2009: 39), de una forma más afectiva y significativa.

En lo particular, el grupo estaba compuesto por un total de doce estudiantes (ocho hombres y cuatro mujeres), con edades entre los once y los catorce años de edad; en el caso de las mujeres, todas eran recién egresadas de sexto grado de primaria; no así los hombres, quienes procedían de otras secundarias de las colonias aledañas.

El hecho de que la totalidad de los hombres se encontraran recursando el primer grado de secundaria y que, por lo tanto, fueran de mayor edad mayor que las mujeres, influyó notoriamente en la dinámica del grupo pues, como refiere Valenzuela (2009), las ideas acerca de lo femenino y masculino se actualizan a partir de todos los cambios que se viven en esta etapa, y ello evidentemente repercute en la forma como se desarrollan las relaciones interpersonales entre ambos géneros.

Desde un inicio, resultó difícil que interrelacionaran, debido a que la diversidad en el aula no se limitó a la edad, sino que se extendió a los gustos, los intereses y las formas de interactuar con los miembros del sexo opuesto. Con el fin de aminorar los efectos de esa disparidad, se pusieron en práctica algunas estrategias de integración sugeridas por Lucero Lozano (1997), entre ellas: *Una entrevista el primer día de clases*, la *Presentación general* y *Canasta revuelta*.

Por otro lado, se puede decir que las experiencias de lectura que cada uno de los miembros del grupo había tenido hasta antes de la intervención eran extremadamente diversas: por un lado, estaban quienes, al haber tenido contactos afortunados con diferentes tipos de textos durante la educación primaria, han podido leer otros textos de manera autónoma y placentera; por otro lado, estaban

quienes decían no gustar de esta actividad debido a que, tomando como referente sus experiencias previas, les resultaba una práctica “aburrida”.

Finalmente, estaban quienes mencionaron no haber tenido ninguna experiencia lectora lo suficientemente agradable y/o significativa como para despertar en ellos el interés por continuar leyendo. En ese tenor, resultó indispensable diseñar las estrategias necesarias para reforzar el gusto por la lectura en quienes ya leen, pero principalmente, para despertar en los *no lectores* el interés, primero, y el gusto por leer, después.

2. Aquí y ahora. El espacio y el tiempo para la intervención

El proyecto de intervención tuvo lugar en la Escuela Secundaria Diurna No. 193, Julián Carrillo, Turno Vespertino, ubicada en Uranio, Argón y Albañiles s/n, Colonia Ex Hacienda El Rosario. Delegación Azcapotzalco, D.F., C.P. 02430, en la zona limítrofe norte entre el Distrito Federal y el Estado de México, en un periodo aproximado de cuatro meses, de octubre de 2014 a febrero de 2015.

Los espacios donde se llevaron a cabo las actividades fueron tanto el salón de clases como el *área de lectura* nombrada por los estudiantes: *Hora de aventura* (cuyas características particulares se describen más adelante), dicho espacio fue utilizado en ciclos escolares anteriores como Red escolar; se puede decir que se encuentra relativamente aislado del ruido y del resto de las aulas. Su estructura física es completamente distinta a la del resto de los salones; al no contar con pizarrones, pupitres, estrados ni los escritorios propios de un salón regular, el ambiente que allí se genera es también muy diferente.

Tomando en cuenta los aspectos antes mencionados, se enuncian a continuación los propósitos, generales y específicos de la intervención.

3. Propósitos de la intervención

a. Propósito general

Que los estudiantes de Primer Grado de Secundaria desarrollen el gusto por la lectura autónoma y placentera de diversos textos, utilizando como estrategia didáctica la organización de proyectos colectivos en el marco de Pedagogía por Proyectos.

b. Propósitos específicos

a) Que la docente, junto con los estudiantes, creen ambientes lectores dentro de la escuela mediante la instalación de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje propuestas en Pedagogía por Proyectos.

b) Que los estudiantes construyan el significado auténtico de diversos textos, mediante la estrategia de interrogación de textos.

c) Que los estudiantes utilicen el lenguaje, en sus diferentes variantes, para representar sus experiencias lectoras y personales.

d) Que la docente y los estudiantes promuevan la apertura de espacios para la socialización de la lectura y de los trabajos derivados de ésta, con la comunidad escolar.

c. Justificación

La idea de fomentar la lectura de textos que correspondan con los gustos e intereses de los estudiantes de secundaria como una herramienta para generar en ellos el gusto por leer, se fundamenta en la vinculación entre los propósitos del Plan y el Programa de Estudios 2011, correspondientes a la asignatura de Español a nivel secundaria –específicamente aquellos que corresponden al Primer Grado de Secundaria respecto a la lectura de textos literarios (mitos, leyendas, cuento y guion teatral)–, y los propósitos construidos de manera personal para la intervención (ver Tabla 6).

Tabla 6. Vinculación entre el Proyecto de intervención y el Programa de Estudios 2011 para la asignatura de Español en primer grado de secundaria

Propósitos de la intervención	Propósitos de la enseñanza del Español en la Educación Básica 2011
<p>Propósito general</p> <p>Que los estudiantes de primer grado de secundaria desarrollen el gusto por la lectura autónoma y placentera de diversos textos utilizando como estrategia didáctica la organización de proyectos colectivos en el marco de Pedagogía por Proyectos.</p> <p>Propósitos específicos</p> <p>a) Que la docente, junto con los estudiantes, creen ambientes lectores dentro de la escuela mediante la instalación de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje propuestas en Pedagogía por Proyectos.</p> <p>b) Que los estudiantes construyan el significado auténtico de diversos textos, mediante la estrategia de interrogación de textos.</p> <p>c) Que los estudiantes utilicen el lenguaje, en sus diferentes variantes, para representar sus experiencias lectoras y personales.</p> <p>d) Que la docente y los estudiantes promuevan la apertura de espacios para la socialización de la lectura y de los trabajos derivados de ésta, con la comunidad escolar.</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. - Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos. - Amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y lo utilicen para comprender y producir textos. - Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, con el fin de que valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen. - Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear textos literarios. <p>Propósitos del programa de estudios de Español para primer grado de secundaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica las características de los mitos y leyendas, establece semejanzas y diferencias entre ambos tipos de textos. - Reconoce la función de los mitos y leyendas en relación con los valores de un grupo social. - Comprende la importancia de la tradición oral como modo para conocer diversas culturas. - Identifica los recursos literarios y discursivos empleados en los cuentos (de ciencia ficción). - Identifica las características estructurales de las obras de teatro. - Discrimina los elementos esenciales de una obra de teatro para adaptarla. - Emplea signos de puntuación y acotaciones

	<p>al escribir el guion de una obra de teatro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selecciona información de un tema para presentarla en una exposición. - Organiza la información para guiar su intervención. - Emplea los recursos discursivos y prosódicos necesarios para mantener la atención de la audiencia al exponer oralmente los resultados de una investigación.
--	--

Fuente: Programa de estudios 2011. Educación Básica Secundaria. Español, pp. 13-14

d. Preparación del terreno: acciones previas a la intervención

Antes de poner en marcha el proyecto de intervención, se llevan a cabo algunas acciones (ver Tabla 7) que permitan crear los ambientes lectores propicios para alcanzar los propósitos expuestos en el apartado anterior.

Tabla 7. Listado de acciones previas a la intervención

TAREAS	RESPONSABLES	CALENDARIO	MATERIALES
Dinámicas de presentación e integración: <i>Una entrevista el primer día de clases, Presentación general y Canasta revuelta.</i>	Estudiantes y docente	Dos semanas	Libro: Técnicas, dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje grupal. (Lozano, 1997). Hojas blancas, plumones de colores, bolígrafos.
Gestión con el director para adquirir textos diversos y dotar la sala de lectura. (primer acervo escolar)	Directivo del Turno Vespertino y docentes	Julio-Septiembre	Visita a diversas librerías Lista de títulos de libros Presupuesto
Gestión de un espacio dentro de la escuela, destinado a la lectura por placer.	Directivos de ambos turnos y docente de la asignatura de Español	Agosto-Septiembre	Reuniones con los directivos de ambos turnos para la asignación del espacio físico.
Reunión con padres de familia para dar a conocer la propuesta de Pedagogía por Proyectos.	Docente y padres de familia	Septiembre	Libros: <i>Niños que construyen su poder de leer y escribir.</i> (Jolibert y Sraïki, 2011)

			<i>Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.</i> (Jolibert y Jacob, 2012)
Diseño y acondicionamiento de la sala de lectura destinada a la lectura por placer	Estudiantes, directivo del Turno Vespertino y docente	Septiembre- Octubre	Materiales de lectura diversos. Cajones de madera Papel bond y kraft Plumones Cinta adhesiva Tapetes y colchonetas Cojines (mezclilla) Relleno para cojines
Realización de dos proyectos de acercamiento a la propuesta de Pedagogía por Proyectos:	Estudiantes y docente	Agosto- Octubre	Textos diversos Internet, USB Hojas blancas Fichas de trabajo Cuadernos de trabajo Plumones
Elaboración de formatos: - Contrato colectivo - Contrato individual - Pautas para la auto y coevaluación de la participación en un proyecto	Estudiantes y docente en los primeros dos puntos. Docente	Agosto- Octubre	Computadora Hojas blancas Fotocopias Bolígrafo

Fuente: Elaborado con base en Jolibert, 2012, p. 254

B. ¡Manos a la obra! El procedimiento de la intervención

Tomando en cuenta que, desde la óptica de Pedagogía por Proyectos, el trabajo cooperativo entre estudiantes y docente implica el desarrollo de dos proyectos a la vez: un *proyecto de realización* (elaborado, desarrollado y evaluado por y con los estudiantes) y un *proyecto didáctico* (de aprendizajes) elaborado por el docente – el cual engloba el *proyecto de acción* (Jolibert y Sraïki, 2011)–, se presentan, en primer lugar, las competencias que se refuerzan en los estudiantes a lo largo de este proceso (ver Tabla 8), para después exponer de manera esquemática el diseño de la intervención (ver Figuras 16 y 17).

1. ¿Qué vamos a lograr? Competencias a desarrollar

Tabla 8. Competencias e indicadores para la intervención

Competencia general: Lee diversos textos de manera autónoma y placentera para reconstruir su experiencia lectora en contextos reales.	
Competencias específicas	Indicadores
Muestra interés y disfruta la lectura de diversos textos	<ul style="list-style-type: none">- Selecciona diversos textos acordes con sus gustos e intereses.- Lee en silencio y/o en voz alta los textos elegidos y reconstruye su contenido de manera oral.- Valora críticamente la lectura oral propia y la de sus compañeros.
Construye de manera cooperativa el sentido auténtico de los textos leídos.	<ul style="list-style-type: none">- Identifica la superestructura (silueta) de los textos que lee.- Determina las características estructurales, lingüísticas y funcionales de los textos leídos.- Comparte con sus pares las interpretaciones elaboradas a partir de los textos leídos y escucha respetuosamente las de los demás.

2. ¿Cómo lo vamos a hacer? Especificación del diseño de intervención

La intervención se estructura con base en las seis fases que conforman la dinámica general de un proyecto colectivo, en el marco de Pedagogía por Proyectos, que parte de reconocer y respetar tanto los intereses como los procesos de aprendizaje de los estudiantes; ambas condiciones habrán de originar los proyectos de acción encaminados a satisfacer las necesidades genuinas de comunicación de los estudiantes en contextos reales.

A continuación se presenta, de manera gráfica, la dinámica general de los dos proyectos colectivos que conforman la intervención, especificando las actividades que se pensaron, en un primer momento, para el desarrollo de cada una de las fases; sin embargo, como se describe en el Capítulo V, hubo necesidad de modificar algunas de ellas y anexar otras tantas que respondieron, en un determinado momento, a las necesidades e intereses de los estudiantes y que permitieron cumplir con los propósitos comunicativos planteados para cada uno de los proyectos.

PROYECTO I

Figura 16. Dinámica general del proyecto colectivo para la intervención

A. PRESENTACIÓN PREVIA DE LA PROGRAMACIÓN POSIBLE DEL PROYECTO POR PARTE DEL DOCENTE

PROYECTO DE Y CON LOS NIÑOS

FASE I. PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO

- Se lanza al grupo la pregunta generadora ¿Qué quieren que leamos juntos?
- En colectivo, se definen las tareas a realizar para cumplir los propósitos del proyecto, así como los responsables, los recursos y las fechas probables de realización, ayudados de la elaboración del proyecto colectivo, de acuerdo con el siguiente formato:

CONTRATO COLECTIVO				
ACTIVIDAD	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN

Posteriormente, y sólo cuando las acciones hayan quedado perfectamente definidas, se procede al llenado del *Contrato individual*; éste se entrega en fotocopia a todos los estudiantes, invitándolos a reflexionar, en un primer momento, sobre aquello que deben hacer a nivel individual para cumplir con los propósitos del proyecto, como se señala en el siguiente formato.

CONTRATO INDIVIDUAL	
<p style="text-align: center;">Contrato de actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que yo tengo que hacer <hr style="width: 80%; margin: 5px auto;"/> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que logré • Lo que me resultó difícil hacer. 	<p style="text-align: center;">CONTRATO DE APRENDIZAJE en lectura y producción de escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que ya sé <hr style="width: 80%; margin: 5px auto;"/> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que aprendí • Cómo aprendí • Lo que debo reforzar

FASE II. EXPLICITACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE Y DE LAS COMPETENCIAS A CONSTRUIR PARA TODOS Y PARA CADA UNO

En esta etapa se construye el *Proyecto global de aprendizajes* en conjunto con los estudiantes, especificando, con base en las acciones planteadas en los contratos individual y colectivo, qué vamos a aprender, a partir de establecer relaciones con los contenidos de otras asignaturas. Para ello, se elabora el formato en láminas de papel bond y/ o en el cuaderno, como se muestra abajo, y se motiva en los estudiantes la reflexión acerca de cuáles contenidos revisados o por revisar en otras materias tienen relación con el proyecto.

PROYECTO DE ACCIÓN	PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJES	PROYECTO ESPECÍFICO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LECTURA Y PRODUCCION DE TEXTOS

Todas las participaciones se toman en cuenta y se anotan (de manera individual o por un secretario designado por el grupo) en la lámina; esto permite que cada uno de los chicos visualice las relaciones establecidas y construya una representación mental global del proyecto.

Después, se propicia la identificación de las competencias comunes a construir, es decir, aquellas que se relacionan estrechamente con aquello que se aprenderá en materia de lectura y/o producción de los textos que servirán a los fines del proyecto, de tal manera que los chicos puedan determinar aquello que ya saben, pero también aquello que necesitan aprender para llevar el proyecto a un buen término.

Los resultados de este ejercicio se anotan en el apartado correspondiente dentro del *Contrato individual*, puesto que cada uno debe reconocer lo que ya sabe y lo que debe aprender en conjunto con sus compañeros. Así, esta herramienta permite a estudiantes y docentes identificar aquello que representa un desafío cognitivo, procedimental o actitudinal durante la puesta en marcha del proyecto, así como la revisión final de lo aprendido y lo que hace falta reforzar, una vez que aquél haya concluido.

FASE III. REALIZACIÓN DE LAS TAREAS NECESARIAS

Para la realización de las tareas se organizan situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes gestionar los aspectos cooperativos del trabajo escolar, tanto en lectura (individual, en equipos, colectiva) como en producción de textos, a partir de lo planteado en los contratos colectivos e individuales del proyecto, conforme a la siguiente secuencia:

- Se lleva al grupo a la sala de lectura para que busquen y seleccionen los mitos y las leyendas que formarán parte de los *Libros rústicos* (ver Tabla 9).

- Los textos elegidos se llevan a la dirección para ser reproducidos con ayuda de la secretaria encargada de la fotocopidora.
- Se diseña y elabora la portada y contraportada del libro rústico de manera individual.
- Se diseñan y elaboran los elementos gráficos del libro (separadores).
- Se elabora la portada con los datos del autor de cada libro rústico, además del índice.
- Con todos los elementos anteriores, se procede a armar el libro rústico, separando mitos y leyendas.
- Un día a la semana se dedica a la lectura por placer de alguno de los mitos y leyendas elegidas por los estudiantes, utilizando para ello la sala de lectura destinada a este fin.
- Posteriormente, se interrogan las leyendas *La isla de las muñecas* y *El bebé* para construir el significado auténtico de este tipo de textos. Con base en este ejercicio, se elaboran herramientas lingüísticas como: silueta, cuadros recapitulativos y ayudamemorias.
- De igual modo, se interrogan los textos *El mito de la creación maya quiché* y *La creación del hombre, según los egipcios*, a partir de los cual se construye el significado auténtico de este tipo de textos y se elaboran herramientas lingüísticas como los cuadros recapitulativos y los ayudamemorias.
- Se dedican algunas sesiones para la lectura libre de los mitos seleccionados y se organizan binas para practicar la lectura en voz alta.
- Organizados en binas, los estudiantes discuten y eligen el mito que habrá de ser representado en su mural.
- Los estudiantes realizan una paráfrasis oral del texto seleccionado y argumentaran acerca de las razones de su elección.
- Se dedica una sesión para elaborar los bocetos de los murales y algunas más, posteriormente, para su construcción final.

FASE IV. CULMINACIÓN DEL PROYECTO. SOCIALIZACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Esta fase está destinada a la búsqueda y apertura de espacios de socialización de los trabajos producidos por los estudiantes, con la comunidad escolar. En colectivo, se organiza la presentación tanto de los libros rústicos como de los murales mitológicos, con base en el montaje de una galería de arte; esta determinación marca la pauta para preparar las condiciones materiales de la socialización del proyecto (documentos a presentar, materiales que se utilizarán, definición del tiempo y el espacio de la presentación, consideración de los invitados) y la manera como se convocara a los invitados (elaboración de invitaciones y de un discurso de bienvenida); esta actividad implica una primera evaluación de las competencias construidas por cada uno de ellos.

FASE V. EVALUACIÓN COLECTIVA E INDIVIDUAL DEL PROYECTO DE ACCIÓN

Para la evaluación del proyecto se propicia la autoevaluación y la coevaluación de los logros alcanzados durante el proyecto, y se suscita la reflexión sobre aquellos aspectos –conocimientos, habilidades y/o actitudes–, que necesitan ser trabajados con especial atención. De esta manera se promueve la argumentación y la búsqueda de vías de mejora (individuales y colectivas) que abonen a la realización de proyectos posteriores. Cabe destacar que las críticas y observaciones

hechas se anotan en el pizarrón o en el cuaderno para facilitar la concientización de los estudiantes respecto de lo que hace falta mejorar.

Finalmente, y de manera adicional, se solicita al público asistente su opinión acerca de los trabajos realizados, de tal manera que los estudiantes puedan tomar en cuenta dichas observaciones para mejorar en proyectos posteriores.

FASE VI. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y SISTEMATIZACIÓN

En esta etapa se propicia la reflexión metacognitiva que permita a los estudiantes repensar sus logros e identificar aquellos obstáculos presentes durante la construcción de los aprendizajes, así como reflexionar sobre las actitudes de compromiso mostradas durante la realización de las acciones, a partir de plantearse a sí mismos las preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Qué se me dificultó más? ¿Qué necesito reforzar? Para ello, se utiliza nuevamente el Contrato individual, cuya estructura, como puede verse en el formato correspondiente, contiene los espacios necesarios para responder dichos cuestionamientos, y completar así el proceso de reflexión metacognitiva y metalingüística que permita a cada estudiante tomar consciencia y, al mismo tiempo, ir regulando su propio proceso de aprendizaje.

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

La evaluación del proyecto completo, así como de los logros de los niños, se lleva a cabo con base en la elaboración de diversos instrumentos que permitan valorar, cuantitativa y cualitativamente, los aprendizajes construidos por los estudiantes, tales como:

- Pauta permanente de autoformación para sistematizar estrategias de lectura (ver Tabla 10).
- Pauta para la autoevaluación de la participación en el proyecto (ver Tabla 11).
- Pauta para la auto y coevaluación de la producción final de un libro rústico y de un mural mitológico (ver Tabla 13)
- Lista de cotejo para evaluar la participación en el proyecto (ver Tabla 17).
- Escala estimativa para evaluar las competencias lectoras de los estudiantes (ver Tabla 18).

Finalmente, las evidencias de los trabajos (borradores y *obras maestras*) serán archivadas en las carpetas de aprendizaje de cada uno de los estudiantes para ser valoradas y tomadas en cuenta para la evaluación sumativa.

Fuente: Elaborado con base en Jolibert y Sraïki, 2011, pp. 46-48

PROYECTO II

Figura 17. Dinámica general del proyecto colectivo para la intervención

B. PRESENTACIÓN PREVIA DE LA PROGRAMACIÓN POSIBLE DEL PROYECTO POR PARTE DEL DOCENTE				
PROYECTO DE Y CON LOS NIÑOS				
FASE I. PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO				
<ul style="list-style-type: none"> • Se lanza al grupo la pregunta generadora ¿Qué quieren que hagamos juntos? • En colectivo, se definen las tareas a realizar para cumplir los propósitos del proyecto, así como los responsables, los recursos y las fechas probables de realización, ayudados de la elaboración del proyecto colectivo, con base en el siguiente formato. 				
CONTRATO COLECTIVO				
ACTIVIDAD	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN
<p>Posteriormente, y sólo cuando las acciones hayan quedado perfectamente definidas, se procede al llenado del <i>Contrato individual</i>; éste se entrega en fotocopia a todos los estudiantes, invitándolos a reflexionar, en un primer momento, sobre aquello que deben hacer a nivel individual para cumplir con los propósitos del proyecto.</p>				
CONTRATO INDIVIDUAL				
<p style="text-align: center;">Contrato de actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que yo tengo que hacer <hr style="width: 80%; margin: 5px auto;"/> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que logré • Lo que me resultó difícil hacer. 		<p style="text-align: center;">CONTRATO DE APRENDIZAJE en lectura y producción de escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que ya sé <hr style="width: 80%; margin: 5px auto;"/> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que aprendí • Cómo aprendí • Lo que debo reforzar 		
FASE II. EXPLICITACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE Y DE LAS COMPETENCIAS A CONSTRUIR PARA TODOS Y PARA CADA UNO				
<p>En esta etapa se construye el <i>Proyecto global de aprendizajes</i> en conjunto con los estudiantes, especificando, con base en las acciones planteadas en los contratos individual y colectivo, qué vamos a aprender, a partir de establecer relaciones con los contenidos de otras asignaturas. Para</p>				

ello, se elabora el formato en láminas de papel bond y/o en el cuaderno, como se muestra abajo, y se motiva en los estudiantes la reflexión acerca cuáles contenidos revisados, o por revisar, en otras materias tienen relación con el proyecto.

PROYECTO DE ACCIÓN	PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJES	PROYECTO ESPECÍFICO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LECTURA Y PRODUCCION DE TEXTOS

Las participaciones de los estudiantes se toman en cuenta y se anotan (ya sea de manera individual o por un secretario designado por el grupo) en la lámina; esto permite que todos visualicen las relaciones establecidas y construyan una representación mental global del proyecto.

Después, se propicia la identificación de las competencias comunes a construir, es decir, aquellas que se relacionan estrechamente con lo que se aprenderá en materia de lectura y/o producción de los textos que servirán a los fines del proyecto, de tal manera que los chicos puedan determinar aquello que ya saben, pero también aquello que necesitan aprender para llevar el proyecto a buen término.

Los resultados de este ejercicio se anotan en el apartado correspondiente dentro del *Contrato individual*, puesto que cada uno debe reconocer lo que ya sabe y lo que debe aprender en conjunto con sus compañeros. Así, esta herramienta permite a estudiantes y docentes identificar aquello que representa un desafío cognitivo, procedimental o actitudinal durante la puesta en marcha del proyecto, así como la revisión final de lo aprendido y lo que hace falta reforzar una vez que aquél haya concluido.

FASE III. REALIZACIÓN DE LAS TAREAS NECESARIAS

Para la realización de las tareas se organizan situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes gestionar los aspectos cooperativos del trabajo escolar, tanto en lectura (individual, en equipos, colectiva) como en producción de textos, a partir de lo planteado en los contratos colectivos e individuales del proyecto, conforme a la siguiente secuencia:

- A partir de la estrategia *¿Qué tal esto?* (ver Tabla 5), se crea un ambiente propicio para realizar, junto con los estudiantes, la lectura en voz alta del libro *Grasoso*, de la autora Ángela Galindo.
- Posteriormente, se recurre a la estrategia *Conversación casual* (ver Tabla 5) con la finalidad de comentar entre estudiantes y docente las opiniones, prejuicios y puntos de vista surgidos a partir de la lectura.
- Se promueve la generación de ideas creativas para trabajar el tema abordado en el libro, en este caso el bullying.

- Se lleva al grupo al Aula Digital para realizar una investigación individual más profunda del tema con base en el planteamiento de preguntas guía, elaboradas los propios estudiantes.
- Se practican la(s) técnica(s) del resumen y/o la paráfrasis para extraer las ideas principales del tema.
- Se propicia la búsqueda de textos informativos (noticias) relacionadas con el tema en cuestión.
- Se interroga una o varias noticias para construir el significado auténtico de este tipo de textos.
- Se elaboran cuadros recapitulativos donde se recuperen los aspectos estructurales, lingüísticos y funcionales de una noticia.
- Se elabora la silueta de la noticia con la finalidad de que los estudiantes identifiquen sus características estructurales.
- Después, se interroga un guion de exposición con la finalidad de que los estudiantes construyan uno propio para guiar la exposición del tema.
- Se organiza al grupo en binas para la elaboración del material de apoyo para la exposición.
- En colectivo, se discute la organización y presentación final del material de apoyo.
- En binas, los estudiantes planifican el discurso formal que habrá de apoyar su participación oral durante la exposición.
- Se investiga y se discute acerca de los recursos discursivos y prosódicos utilizados en una exposición oral.
- Se aplica la estrategia de interrogación de textos a una invitación y, en binas, se elaboran las necesarias para invitar a la comunidad escolar a la presentación de la exposición.
- En grupo se acondiciona el aula con el material elaborado y con las sillas dispuestas en medio círculo para facilitar la visualización por parte del público.
- Finalmente, se presenta la exposición al público asistente.

FASE IV. CULMINACIÓN DEL PROYECTO. SOCIALIZACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Esta fase está destinada a la búsqueda y apertura de espacios de socialización de los trabajos producidos por los estudiantes, con la comunidad escolar. En colectivo, se organiza la exposición del tema a la comunidad escolar, a manera de plática de sensibilización; esta decisión marca la pauta para llevar a cabo la preparación de las condiciones materiales para la socialización del proyecto (documentos a presentar, materiales que se utilizarán, definición del tiempo y el espacio de la presentación, consideración de los invitados) y la manera como se convocara a los asistentes (elaboración de invitaciones y de un discurso de bienvenida); esta actividad constituye una primera evaluación de las competencias construidas por cada uno de ellos.

FASE V. EVALUACIÓN COLECTIVA E INDIVIDUAL DEL PROYECTO DE ACCIÓN

Para la evaluación del proyecto se propicia la autoevaluación y la coevaluación de los logros alcanzados durante el proyecto, y se suscita la reflexión sobre aquellos aspectos –conocimientos, habilidades y/o actitudes–, que necesitan ser trabajados con especial atención. De esta manera se promueve la argumentación y la búsqueda de vías de mejora (individuales y colectivas) que abonen a la mejora en proyectos posteriores. Cabe destacar que las críticas y observaciones

hechas se anotan en el pizarrón o en el cuaderno para facilitar la concientización de los estudiantes respecto de lo que hace falta mejorar.

Finalmente, y de manera adicional, se solicita al público asistente su opinión acerca de los trabajos realizados, de tal manera que los estudiantes puedan tomar en cuenta dichas observaciones en proyectos posteriores.

FASE VI. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y SISTEMATIZACIÓN

En esta etapa se propicia la reflexión metacognitiva que permita a los estudiantes repensar sus logros e identificar aquellos obstáculos presentes durante la construcción de los aprendizajes, así como reflexionar sobre las actitudes de compromiso mostradas durante la realización de las acciones, a partir de plantearse a sí mismos las preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Qué se me dificultó más? ¿Qué necesito reforzar? Para ello, se utiliza nuevamente el Contrato individual, cuya estructura, como puede verse en el formato correspondiente, contiene los espacios necesarios para responder dichos cuestionamientos, y completar así el proceso de reflexión metacognitiva y metalingüística que permita a cada estudiante tomar consciencia y, al mismo tiempo, ir regulando su propio proceso de aprendizaje.

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

La evaluación del proyecto completo así como de los logros de los niños se lleva a cabo con base en la elaboración de diversos instrumentos que permitan valorar, cuantitativa y cualitativamente, los aprendizajes construidos por los estudiantes, tales como:

- Pauta permanente de autoformación para sistematizar estrategias de lectura aplicada a una noticia (ver Tabla 10).
- Pauta para la autoevaluación de la participación en el proyecto (ver Tabla 12).
- Pauta para la auto y coevaluación final de la participación en la exposición oral (ver Tabla 14).
- Lista de cotejo para evaluar la participación en el proyecto (ver Tabla 17).
- Escala estimativa para evaluar las competencias lectoras de los estudiantes (ver Tabla 18).

Finalmente, las evidencias de los trabajos (reescrituras y *obras maestras*) son archivadas en las carpetas de aprendizaje de cada uno de los estudiantes para ser valoradas y tomadas en cuenta para la evaluación sumativa.

Fuente: Elaborado con base en Jolibert y Sraïki, 2011, pp. 46-48

3. Estrategias para la lectura y la escritura utilizadas durante la intervención

Tabla 9. Propósito del uso de estrategias de fomento a la lectura durante la intervención

Nombre de la estrategia	Autor	Propósito
Módulo de interrogación de textos	Josette Jolibert y Christine Sraïki (2011)	Dotar a los estudiantes de las herramientas cognitivas y lingüísticas que les ayuden construir el significado auténtico de los textos desde una visión global, atendiendo algunos de los distintos niveles que permiten su contextualización, tales como el contexto situacional, el contexto cultural, el tipo de texto al que pertenecen, su estructura y su nivel de cohesión y coherencia para tejer ideas claras y precisas.
Módulo de aprendizaje de escritura (de esta estrategia sólo se retomaron algunos elementos)	Josette Jolibert y Christine Sraïki (2011)	Enfrentar a los estudiantes a la complejidad de producir sus propios textos, ayudándolos a tomar consciencia de los procesos y obstáculos que hay que superar para producir solo un texto pertinente. De esta estrategia sólo se retomaron algunos elementos: la puesta en texto en una primera escritura individual, la revisión colectiva de los textos y, finalmente, la presentación de la versión final del texto producido en lo que se conoce desde Pedagogía por Proyectos como <i>obra maestra</i> para hacerla llegar a sus destinatarios reales.
Áreas de lectura Rincón de lectura	Chambers (2013) Gil y Soliva (2005) Solé (1995)	Crear, dentro de la escuela, un área confortable y atractiva donde los estudiantes se encuentren libres y a gusto entre los libros y los identifiquen como una fuente de placer y ocio productivo.
Antologías	Chambers (2013)	Recopilar mitos y leyendas que resulten interesantes para los estudiantes, para después ser leídos en voz alta durante los tiempos dedicados a la lectura.
Elaboración de libros rústicos	Pulido (2004)	Propiciar el uso de la imaginación y el desarrollo de la creatividad de los estudiantes al elaborar la portada y la contraportada de su libro de mitos y leyendas con los materiales disponibles.
Lectura en voz alta	Popoca (2001) Chambers (2013)	Motivar el disfrute del ritmo de las palabras, los sonidos, el juego de significados, la creación de imágenes mentales y la escucha activa durante la oralización de la lectura.

Las autoexplicaciones	Vidal-Abarca (2005)	Ayudar a los estudiantes a construir el sentido auténtico de los textos, activando conocimientos previos e integrando nuevas ideas a su autoexplicación.
La escucha interactiva	Peliquín (2005)	Mejorar las destrezas orales y auditivas de los estudiantes.
Murales con graffiti de libros	Chambers (2013)	Recomendar la lectura de mitos y leyendas mediante ilustraciones hechas por los lectores.
El diario escolar	Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (1997)	Promover la lectura, producción natural, así como la escucha atenta e interactiva de aquellos textos libres, vivos y auténticos creados por los estudiantes en un ambiente de respeto y confianza.
Canasta librera	González (2013)	Inducir la selección libre de textos acorde con los gustos e intereses de los estudiantes.
Canje y préstamo de libros para llevar a casa	Solé (1995) Lerner (1996)	Privilegiar la lectura silenciosa e individual para abrir las puertas a la posibilidad de despertar el interés por la lectura en los padres y demás miembros de la familia.
Conversación casual	Chambers (2013)	Ayudar a los estudiantes a elegir un libro acorde con sus intereses, escuchando los puntos de vista de sus compañeros y de la docente en una plática literaria informal.
¿Qué tal esto?	Chambers (2013)	Despertar el interés y la curiosidad de los estudiantes por leer libros recomendados por la docente.
Pinturas, ilustraciones y maquetas	Chambers (2013)	Potenciar las habilidades artísticas de los estudiantes en función de los textos leídos y su entendimiento de los detalles que encuentran en ellos.
Escenificaciones	Chambers (2013)	Propiciar la apropiación de una historia mediante su adaptación a un guion teatral que permita a los estudiantes aprender sobre el texto original, sobre sí mismos y sobre sus compañeros.
Rueda de guiones	Ferrer (2005)	Planificar el discurso oral formal, mediante la construcción de un guion de exposición sobre el tema del <i>Bullying</i> .

Fuente: Elaboración propia con base en los aportes teóricos recuperados.

C. Evaluación y seguimiento

Con el propósito de llevar al aula una estrategia de evaluación integradora, tal como se propone desde Pedagogía por Proyectos, que permita a los estudiantes “estructurar los aprendizajes, establecer las relaciones entre los conocimientos anteriores y las nuevas adquisiciones” (Jolibert y Sraïki, 2011: 283) y, además, medir los progresos obtenidos a nivel tanto individual como colectivo, se utilizan, en un primer momento, diversas herramientas que permitan la reflexión metacognitiva en dos dimensiones: sobre sí mismos y sobre su forma de aprender, así como sobre el objeto de aprendizaje y la calidad de su trabajo, en función del logro de las metas planteadas para cada proyecto.

En un segundo momento, se presentan aquellas herramientas utilizadas por la docente para llevar a cabo la heteroevaluación que, en conjunto con la auto y coevaluación, dio lugar a la evaluación formadora y sumaria del proyecto en su totalidad.

1. Herramientas utilizadas por los estudiantes para evaluarse

El *contrato colectivo* (ver Anexo 5) es una herramienta que permite a los estudiantes, en primer lugar, llevar un seguimiento de las actividades y de las responsabilidades adquiridas para el desarrollo del proyecto; al encontrarse a la vista de todos facilita la toma de conciencia acerca de lo ya hecho y de lo que falta por hacer, de acuerdo con los tiempos empleados para ello.

El *contrato individual* (ver Anexo 6) favorece la reflexión metacognitiva y metalingüística en cada estudiante, al poner en evidencia tanto los logros como los obstáculos encontrados a nivel personal en ambos rubros; se permite con ello que cada uno asuma su responsabilidad en cuanto a la construcción de sus aprendizajes.

La utilización de *pautas de autoformación para sistematizar estrategias de lectura*, entregadas al final de una sesión de lectura grupal o individual, facilita la

construcción del significado completo del texto por parte de los estudiantes en función de tomar sus características globales (ver Tabla 10).

Tabla 10. Pauta permanente de autoformación para sistematizar estrategias de lectura

NOMBRE: _____		
TEXTO LEÍDO: _____		FECHA: _____
ME PREGUNTO	RESPONDO	¿CÓMO ME AYUDA ESTO A CONTRUIR EL SIGNIFICADO DE ESTE TEXTO?
1. ¿De donde está sacado el texto? 2. ¿Por qué se encuentra aquí? 3. ¿Quién es el autor? 4. ¿A quién está dirigido? 5. ¿Para qué está hecho? 6. ¿Qué elementos llaman la atención? 7. ¿Cuál es su silueta? 8. ¿Qué tipo de texto es?		

Fuente: Elaborado con base en Jolibert y Jacob, 2012, p. 18

El uso de *pautas para la autoevaluación de la participación en el proyecto* facilita a cada estudiante tomar conciencia de su nivel de compromiso personal y con el grupo para la realización de las actividades y del impacto que su contribución tuvo para alcanzar la meta planteada en el contrato colectivo (ver Tablas 11 y 12).

Tabla 11. Pauta para la autoevaluación de la participación en el Proyecto I

AUTOEVALUACION DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO			
PROYECTO: <hr/>			
MARCA CON UNA <input checked="" type="checkbox"/>	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
<p>1. ¿Me sentí comprometido con el grupo para llevar a cabo este proyecto?</p> <p>2. ¿Me gustó comentar la lectura de mitos y leyendas con mis compañeros?</p> <p>3. Participé en actividades como:</p> <p>* Proponer un nombre para el Proyecto.</p> <p>*Buscar mitos y leyendas y fotocopiarlos para elaborar el libro de leyendas en el tiempo indicado.</p> <p>* Escuchar con atención la lectura en voz alta de los mitos y leyendas elegidos por mis compañeros.</p> <p>4. Leí a un compañero los mitos y leyendas que elegí y tomé en cuenta sus sugerencias para mejorar mi lectura en voz alta.</p> <p>6. Recibí comentarios de los demás acerca de los mitos y leyendas que elegí leer.</p> <p>7. Le di sugerencias a algún compañero para mejorar su lectura en voz alta.</p> <p>8. Disfruté presentar mi libro de mitos y leyendas y el mural mitológico con la comunidad escolar.</p>			
<p>La actividad que más me gustó del proyecto fue:</p> <p>Porque...</p>			

Fuente: Elaborado con base en Jolibert y Jacob, 2012, p. 188

Tabla 12. Pauta para la autoevaluación de la participación en el Proyecto II

AUTOEVALUACION DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO			
PROYECTO: Mitos y leyendas más allá de la imaginación			
MARCA CON UNA \surd	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
<p>1. ¿Me sentí comprometido con el grupo para llevar a cabo este proyecto?</p> <p>2. ¿Me gustó compartir el trabajo con el resto del grupo?</p> <p>3. Participé en actividades como:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Proponer un nombre para el Proyecto. *Expresar mi opinión y compartir experiencias relacionadas con la lectura del libro <i>Grasoso</i>. * Buscar, leer y comentar noticias sobre casos de <i>bullying</i>. *Buscar y seleccionar información sobre el bullying. *Ayudar a organizar la información con ayuda de un guion de exposición. *Elaborar material de apoyo para la exposición. *Redactar un guion de teatro *Dar vida a alguno de los personajes de la obra <i>La nota de Giovanni</i>. <p>4. Recibí ayuda de los demás para ordenar mis ideas y mejorar mi expresión oral.</p> <p>5. Me gustó abordar el tema de la noticia, la exposición oral y el guion teatral de esta manera.</p> <p>6. Apoyé a algún compañero el día de la presentación del Proyecto.</p>			
<p>La actividad que más me gustó del proyecto fue:</p> <p>Porque...</p>			

Fuente: Elaborado con base en Jolibert y Jacob, 2012, p.188

La *pauta para la auto y coevaluación final* de las producciones construidas a lo largo de cada proyecto contribuye a poner de manifiesto los procesos puestos en marcha durante la realización de las acciones planteadas, tanto a nivel individual como colectivo, además de la sistematización de algunos de los aprendizajes logrados (ver Tabla 13).

Tabla 13. Lista de cotejo de la producción construida en el Proyecto I

AUTO y COEVALUACIÓN FINAL DE LA PRODUCCIÓN DE UN LIBRO RÚSTICO Y DE UN MURAL MITOLÓGICO		
NOMBRE DEL PROYECTO: _____		
FECHA: _____		
INDICADOR	SÍ	NO
1. Seleccioné una leyenda acorde con mis gustos y compartí su lectura con mis compañeros		
2. Seleccioné un mito acorde con mis gustos y comenté la lectura con alguno de mis compañeros.		
3. Elaboré y decoré mi propio libro de mitos y leyendas.		
4. Mi libro incluye: <ul style="list-style-type: none"> - Portada - Índice - Fotocopia de los mitos y leyendas elegidas por mis compañeros - Separadores ilustrados. 		
5. Grabé la lectura en voz alta de una leyenda.		
6. Disfruté y socialicé con mis compañeros la lectura de los mitos y leyendas que elegimos.		
7. Comenté con mis compañeros mi opinión sobre los mitos y leyendas que leímos.		
8. Participé en la elaboración cooperativa de un mural sobre el mito que a mi compañero y a mí nos gustó leer.		
9. Presenté mi libro de mitos y leyendas y el mural mitológico a la comunidad escolar.		
TOTAL:		

Fuente: Elaborado con base en Jolibert y Jacob, 2012, p. 188

Tabla 14. Pauta para la auto y coevaluación final de la producción construida en el Proyecto II

AUTO Y COEVALUACIÓN FINAL DE LA PRODUCCIÓN DE UN GUIÓN DE EXPOSICIÓN ORAL Y DE UN GUION TEATRAL			
NOMBRE DEL PROYECTO: _____			
FECHA: _____			
INDICADOR	MUCHO	POCO	NADA
1. Investigué acerca del tema del <i>bullying</i> .			
2. Leí y comenté con mis compañeros algunas noticias sobre casos de <i>bullying</i> .			
3. Identifiqué las partes que conforman la silueta de una noticia.			
4. Leí con mis compañeros un guion teatral.			
5. Identifiqué las partes que conforman la silueta de un guion teatral.			
6. Participé en la adaptación del libro <i>Grasoso</i> y de las noticias leídas a un guion de teatro original.			
7. Elaboré la <i>obra maestra</i> de mi guion teatral cuidando los siguientes aspectos: - Utilicé mayúsculas y negritas en el título y nombre de los personajes. - Utilicé el guion largo o los dos puntos para introducir los parlamentos. - Emplee imágenes para ilustrar el guion. - Incluí las referencias bibliográficas en que se basó el guion.			
8. Elaboré un guion para la exposición.			
9. Participé en la elaboración de material de apoyo para la exposición.			
10. Expuse el tema del <i>bullying</i> frente a la comunidad escolar.			
11. Ayudé a un compañero a ordenar sus ideas y mejorar su expresión oral para la exposición.			
TOTAL:			

Fuente: Elaborado con base en Jolibert y Jacob, 2012, p. 18

2. Herramientas utilizadas por la docente para la evaluación

Para ambos proyectos, se utilizan, en primer lugar, una *escala estimativa* para evaluar las habilidades mecánicas de lectura de los estudiantes durante la ejercitación de diversas modalidades de lectura (individual, en binas o grupal) previstas en el proyecto; ello permite llevar un seguimiento de los avances logrados y de los aspectos que se deben trabajar posteriormente (ver Tabla 15).

Tabla 15. Escala estimativa para evaluar la mecánica lectora

Nombres	Lectura silenciosa				Lectura en voz alta								
	Mueve la cabeza o la balancea	Señala con el dedo	Vocaliza	Puede mantener la atención	Vocaliza correctamente	Omite letras o palabras	Confunde grafías	Repite palabras	Sustituye unas palabras por otras	Reconoce de inmediato el vocabulario	Rectifica y autocorriges errores	Hace las pausas correspondientes	Hace una lectura expresiva
S= SIEMPRE AV= A VECES N= NUNCA													

Fuente: Elaborado con base en Catalá, G., et. al, 2011, p. 40

Para evaluar la estrategia *Conversación literaria*, se utiliza una *lista de cotejo* que permite observar y registrar aquellos aspectos del texto leído que los estudiantes son capaces de recordar, reorganizar y sintetizar de manera comprensiva durante esta actividad (ver Tabla 15). La lista de cotejo permite constatar si el estudiante realmente leyó, comprendió y disfrutó la lectura, en tanto puede o no evocar determinada información sobre el texto y argumentar las razones por las cuales le gustó o no el texto elegido.

Tabla 16. Lista de cotejo utilizada durante la estrategia *Conversación literaria*

Sí /No	Aspectos mencionados					
Nombres	Identifica el tipo de texto y su intención	Identifica los personajes y sus características físicas y psicológicas	Menciona los momentos clave de la historia	Reflexiona sobre el conflicto y establece relaciones causa-efecto	Establece relaciones entre el contenido del texto y la vida cotidiana	Sintetiza el texto y lo recomienda de manera pertinente

Fuente: Elaborado con base en Catalá, G., et. al, 2011, p. 16

Al término de cada proyecto se utiliza una *lista de cotejo* para evaluar la participación continua de los estudiantes en las acciones planteadas en los contratos colectivos, de tal manera que sea posible dar seguimiento a las tareas realizadas, pero también a aquellas que no fueron cumplidas, con la finalidad de diseñar las acciones necesarias para cada caso, y consolidar así la vida cooperativa en el aula (ver Tabla 17).

Tabla 17. Lista de cotejo para evaluar la participación en el proyecto

indicador	1 Aporta ideas claras y creativas		2 Organiza las responsabilidades de su grupo		3 Participa preparando material gráfico		4 Busca información pertinente al tema		5 Sabe sacar información útil de un texto		6 Toma apuntes		7 Cumple su papel de relator		8 Realiza las tareas a tiempo		9 Participa en su grupo en todas las fases del proyecto		
	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	
Nombres																			

Fuente: Jolibert y Jacob, 2012, p. 194

Posteriormente, se recurre a una *escala estimativa* para evaluar las competencias lectoras construidas por lo jóvenes a lo largo del proceso de intervención, detectando avances y obstáculos que permitan brindar la ayuda necesaria a cada estudiante, según sus propias características (ver Tabla 18).

Tabla 18. Escala estimativa para evaluar las competencias lectoras de los estudiantes

COMPETENCIA C= construido VC= en vías de construcción NA= necesita apoyo	1 Identifica tipo de texto	2 Lee textos completos	3 Formula hipótesis y confronta con el equipo	4 Argumenta y verifica sus hipótesis	5 Realiza síntesis de lo leído	6 Emite juicios sobre lo leído	7 Parámetros de situaciones de comunicación	8 Silueta y dinámica del texto	9 Sustitutos (a quien remiten)	10 Red lexical	11 Tiempo verbal
Nombres											

Fuente: Jolibert y Jacob, 2012, p. 193

Finalmente, se utiliza una *pauta de observación de acercamiento a la lectura* que permite guiar tanto la observación como el registro de los avances de cada estudiante en materia de fomento a la lectura, a partir de los proyectos colectivos realizados desde el marco de Pedagogía por Proyectos, así como de las estrategias aplicadas con este mismo fin. Para ello, se divide la observación en tres momentos, tal como se observa en la siguiente Tabla.

Tabla 19. Pauta utilizada para observar y registrar el nivel de acercamiento a la lectura

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE ACERCAMIENTO A LA LECTURA			
Nombre: _____			
ANTES DE LA LECTURA	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
- ¿Muestra actitud emocional positiva hacia la lectura?			
- ¿Visita el área de lectura con frecuencia?			
- ¿Se acerca espontáneamente a textos escritos?			
- ¿Busca y selecciona de entre los textos disponibles alguno que llame su atención?			
- ¿Se apoya en la información de la contraportada de los textos para orientar su elección?			
- ¿Solicita el préstamo de un texto para leerlo dentro o fuera del área de lectura?			
DURANTE LA LECTURA			
- ¿Comenta con sus compañeros las razones que lo llevaron a elegir el texto?			
- ¿Cuenta a sus compañeros lo que ha leído?			
- ¿Concluye la lectura del texto que eligió?			
- ¿Abandona la lectura cuando ésta no satisface sus expectativas?			
- ¿Solicita el cambio de texto cuando el elegido no cumple con sus expectativas?			
- ¿Muestra una actitud positiva hacia la lectura por placer?			
DESPUÉS DE LA LECTURA			
- ¿Es capaz de reconstruir oralmente la historia narrada?			
- ¿Identifica la idea central del texto leído?			
- ¿Comenta su experiencia lectora con sus compañeros?			
- ¿Es capaz de recomendar el texto utilizando argumentos pertinentes?			
- ¿Solicita un nuevo texto para leer dentro o fuera de la escuela?			
- ¿Lleva al aula otros textos que ha leído para hacerlos accesibles a sus compañeros?			

Fuente: Elaborado con base en Bofarull, 2005, p. 134

Con las herramientas expuestas, se busca desarrollar en el aula un ejercicio de evaluación compartida con los estudiantes, mediante el cual se favorezca su implicación y, por tanto, el control verdadero y consciente de sus propios procesos de aprendizaje; así mismo, asignar un valor y un significado genuino a cada una de las actividades y no solamente a los productos, como se ha hecho tradicionalmente en las escuelas.

Romper con los propios paradigmas y con aquellas prácticas tradicionalistas de enseñanza-aprendizaje fuertemente arraigadas, tanto en el docente como en los estudiantes, no es sencillo; en ese ir y venir que significa llevar al aula los principios de vida cooperativa y vida democrática que caracterizan la propuesta de Pedagogía por Proyectos, es imperativo enfrentar situaciones complejas, buscar soluciones y vencer obstáculos que –como se relata a lo largo del siguiente capítulo– requieren un arduo y constante trabajo personal y, sobre todo, colectivo.

V. LEER EN LA ESCUELA: UNA INVITACIÓN A LA RECREACIÓN

El presente capítulo recupera –mediante los elementos propios del Enfoque biográfico-narrativo– el relato de todo lo sucedido a lo largo de los casi siete meses que duró la intervención, tomando en cuenta que de agosto a octubre tuvo lugar una etapa preparatoria indispensable para poner en marcha el proyecto.

Debido a su extensión, el relato está dividido en episodios que dan cuenta tanto de las experiencias pedagógicas vividas, a nivel personal y colectivo, como de las incidencias ocurridas durante este proceso y que, en definitiva, marcaron la pauta para la reflexión sistemática y, en consecuencia, la resignificación de la propia práctica en el aula.

A. Informe biográfico-narrativo

Episodio uno. De princesa vespertina a maestra de Español

– “Que nadie venga a endulzarles el oído y a enamorarlas con palabras y versos que otros han escrito ya. Si no quieren que les vean la cara de tontas sólo hay una cosa por hacer: ponerse a leer” –insistía en decirnos el maestro de matemáticas de la preparatoria ante la oleada de chicas embarazadas que cada fin de semestre veían truncados sus planes de terminar la escuela como consecuencia de su inocencia febril y que, cual ballenas encalladas, se quedaban varadas a la orilla de la playa viendo al resto avanzar hacia su destino.

Aquella frase detonó en mí un estado de alerta permanente, los focos rojos de mi inconsciente se encendieron y, por primera vez en la vida, me di cuenta de que, hacía muchos años, no había leído nada; si bien durante mi paso por la escuela había tenido en mis manos infinidad de textos para realizar tareas y contestar cuestionarios, ninguno me había resultado lo suficientemente útil, interesante o significativo como para protegerme del peligro inminente que ahora me acechaba: la engañosa labia del sexo opuesto, que en cualquier momento podría hacerme, a mí también, encallar o perder el rumbo.

¿Qué había estado haciendo todo este tiempo? ¿Dónde estaban los libros que me brindarían las herramientas necesarias para no caer rendida ante el encanto de versos robados y plagiadas frases de amor? ¿Por dónde empezar a buscar? ¿Qué títulos comprar? Estas y mil preguntas se agolparon de repente en mi mente y, tratando de encontrar las respuestas, me vi obligada a hacer un viaje a mi pasado lector, aquél que se había quedado en el olvido junto al tic tac de un reloj detenido hacía mucho tiempo y a una princesa, una hermosa princesa vespertina.

Entre el crepúsculo y la noche

Si hace veinticinco años me hubieran preguntado qué me gustaba más de ir a la escuela, mi respuesta habría sido tajante: NADA. Si me lo preguntan ahora, que al escribir este texto me he visto obligada a echar una mirada a mi pasado lector, la respuesta sería una sola: *El reloj*.

Y no es porque, a mis escasos seis años, me preocupara el correr del tiempo, sino que *El reloj*, aquella lectura que se encontrara en mi libro *Juguemos a leer*, fue la principal herramienta que utilizó la maestra Gaby para convencerme, primero, de que correr y llorar cada tarde a la hora de la entrada no cambiaría en nada el hecho de que tendría que ir a la escuela algún día; y, después, de que en la lectura podría encontrar un mundo distinto donde las letras, en contubernio con mi imaginación, podían hacer de la escuela un lugar menos sombrío de lo que entonces era para mí.

Supongo que recuerdo aquel texto porque, además, con él mi dulce y paciente maestra nos enseñó a leer. Lo leíamos tanto que lo aprendí de memoria; pero fue varias lecturas después cuando me di cuenta de que cada vez que la profesora me llamaba a su escritorio para que se lo leyera, ella sostenía un reloj en la mano y cronometraba el tiempo que mis compañeros y yo tardábamos en leerlo, para después contar las palabras que cada uno había leído en un minuto.

Eso de las “palabras por minuto” se convirtió, entonces, en mi principal tarea: tenía que practicar diariamente la lectura en casa hasta alcanzar las 200 palabras que

pedía la maestra; por supuesto, mi mamá se tomó muy en serio esta encomienda y todos los días me ponía a leer lo primero que encontraba.

No había muchos libros en casa y los que andaban por ahí eran libros de cuando ella (mi madre) estudiaba la primaria; su apariencia no me resultaba para nada atractiva, eran libros “gordos”, despastados, con las hojas amarillas y las orillas dobladas o rotas; sin embargo, lo bueno venía adentro y un buen día lo descubrí.

En uno de esos muy maltratados libros había un texto que, como por arte de magia, me transformó, y desde entonces dejé de ser la niña chillona de la escuela para convertirme en *La Princesa Vespertina*, aquella bella mujer que Rubén Darío condenó a morir frente al príncipe Rojo; su relato le dio un significado distinto no sólo a la obligación de leer 200 palabras al día, sino a aquella idea que alguna vez escuché decir a mis maestros acerca de que los libros podían convertirse en nuestros compañeros de aventuras, incluso en nuestros compañeros de vida.

En ese entonces yo asistía a la primaria en el turno vespertino, así que la lectura tuvo mucho sentido para mí, pues quise encontrar en ella a los culpables de que yo tuviera que ir a la escuela todas las tardes de todos los días. No recuerdo si en esa historia encontré las respuestas que buscaba, pero tropezarme con ese texto fue el principio de un gusto por la lectura que ha tenido sus altibajos a lo largo de mi vida, pues me he encontrado con libros que me han atrapado desde las primeras líneas y con otros más de los que me ha sido imposible ir más allá de la primera página.

Después de la primaria, la tenue luz crepuscular que había iluminado mi apenas iniciado sendero lector se fue apagando poco a poco. Los libros desaparecieron de mi vida momentáneamente, como el sol que, al esconderse tras las montañas, cede su lugar al ocaso y, en un abrir y cerrar de ojos, a la oscuridad de la noche.

En la secundaria, la noche cayó sobre mí con todo su peso. Fue una larga noche: de vez en cuando, brillaba una que otra estrella en forma de lectura interesante, algunas veces era un poema, otras tantas alguna obra clásica que, en aras de

hacerse más accesible a nosotros, aparecía fragmentada y perfectamente bien ilustrada en nuestros poco amados libros de texto.

La preparatoria transcurrió bajo la misma oscuridad, que alguna vez se vio iluminada por los destellos despistados del único texto filosófico que leí de principio a fin: *El banquete*. El tema del amor y las múltiples formas como éste puede manifestarse, según el complejamente hermoso diálogo de Platón, comenzó a interesarme enormemente. Quizás por ello, las palabras de mi maestro de matemáticas hicieron mella en mí, pues si bien a mi corta edad no había experimentado un sentimiento tan intenso como el amor, también era cierto que en mi cabeza se alojó la idea de conocer las muchas formas en que ese sentimiento ha sido experimentado por la humanidad a lo largo de la Historia y, hasta ahora, no ha podido salirse de ahí.

Después de la oscuridad llega el alba

Con la frase de mi profesor siempre acompañándome, decidí gastar el sueldo de primer trabajo —como cajera— en libros que me alejaran de la zona de peligro, pero entonces predominaron la inexperiencia y mi falta de criterio para elegir textos acordes con mis nacientes gustos e intereses lectores; de aquellos libros que compré sólo devoré algunos, otros tantos los hojeé y los más los abandoné, pues, a pesar de su fama, nada me significaban.

Fue así como *Juventud en éxtasis* se convirtió en mi primer libro leído completamente por gusto y con intenso placer, el cual continuó alimentándose línea tras línea, página tras página, hasta que llegó el decepcionante final, cargado de una moralina tan ridícula que más que infundirme temor y culpa por mi naciente despertar sexual, lo avivó cada vez más.²¹

Quizás por eso, *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel se convirtió en mi segunda lectura por placer, y puedo ahora evocarme leyéndolo en la soledad de

²¹ *Juventud en éxtasis* es una de las muchas novelas de valores sobre noviazgo y sexualidad de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, fuertemente criticadas por su clara tendencia hacia la censura de la sexualidad juvenil.

mi cuarto, con las mejillas ruborizadas y el corazón latiendo a mil por hora cada vez que Tita y Pedro se encontraban a escondidas para hablarse, rosarse, tocarse en lo más íntimo de sus seres, conmigo como su único testigo.

Una mañana, una mañana linda...

El alba de mi vida lectora se dejó morir para cederle su lugar a la claridad del día. Mi paso por la Escuela Normal Superior de México, como estudiante de la Especialidad en Español, se convirtió en el faro que guiaría mi camino hacia el descubrimiento de mis gustos lectores y a vivir, en todo su esplendor, el gusto por la lectura.

Muchos de los libros que entonces cayeron en mis manos contaban historias cuyos personajes principales eran mujeres intrépidas y liberales, o al menos claramente adelantadas a su época. Cada uno de esos libros logró envolverme a tal grado que aquellos ratos de lectura, que de alguna manera eran “obligatorios” e imprescindibles para aprobar la materia de Literatura, se convirtieron en intensos momentos de placer lector.

Arráncame la vida y *Mal de amores* convirtieron a Ángeles Mastretta en mi escritora favorita, aunque de igual manera disfruté los amoríos de *Madame Bovary*²² y *la Princesa de Cléves*²³; y me deleité con los hermosos relatos eróticos de *Fanny Hill*²⁴ y aquellos contenidos en los *Diarios de Anais Nin*²⁵, a los que tiempo después se sumaron los de las hermanas *Julieta* y *Justina*, tan perversos y excitantes como la desatada imaginación de su creador, el Marqués de Sade.

²² Escrita por Gustave Flaubert en 1856, constituye una de las obras de referencia del realismo literario del siglo XIX.

²³ Novela francesa publicada de manera anónima en 1678, aunque su autoría se atribuyó posteriormente a Madame de La Fayette.

²⁴ Novela erótica escrita por John Cleland y publicada en 1748, en Inglaterra.

²⁵ La obra referida es *Fuego. Diario amoroso*, una de las cuatro versiones inexpurgadas de los diarios escritos por la autora entre 1934 y 1937.

Vivir la lectura...a plena luz del día

Mis primeros encuentros con la literatura fueron muy afortunados, pues gracias a las recomendaciones de mis profesores, pude viajar de Puebla a Francia con sólo cambiar de libro, pasear por las calles y castillos de Londres de la mano de Oscar Wilde, vivir entre la realidad y la fantasía de los mundos creados por Cortázar y apasionarme, reconociendo mi esencia latina, en cada uno de los personajes que García Márquez describía de forma magistral en sus libros, tan reales y maravillosos, tan ciertos y tan increíbles que siempre me hacían dudar de la posibilidad de que todo ese realismo mágico fuera verdad.

Sin duda, vivir la lectura tan intensamente me afectó en lo más profundo, pues mi forma de ser, de pensar y de relacionarme con los otros, especialmente con los miembros del sexo opuesto, cambió sin que me diera cuenta. Ahora sí me sentía protegida, había vivido los amores y desamores de muchas mujeres con cada libro, y había sido testigo de las artimañas que sus pretendientes habían utilizado para hacerlas ceder. – Son unas tontas –pensaba– A mí no me va a pasar, pero si acaso me sucediera tendrá que ser igual de apasionante para poderlo contar.

Con todos esos libros en las manos, por fin pude vislumbrar la luz al final del túnel; había descubierto qué quería leer y qué hacer para encontrarlo: podía ahora tomar un libro, hojearlo, leer algunos pasajes y decidir si en realidad era lo que yo estaba buscando.

¡Qué satisfacción la mía! encontrar el libro adecuado para el momento justo. Leer por puro gusto, sin la consigna de la tarea de por medio, sin la promesa de una calificación, sin el peso aplomado de la obligación.

Las experiencias, las emociones y los sentimientos vividos a lo largo de este modesto, pero intenso andar por el camino de la lectura literaria, sembraron en mí la necesidad de darles vida en las mentes y espíritus de alguien más; y quiénes mejor que los estudiantes de secundaria, tan llenos de energía, de curiosidad por la vida y de un vehemente deseo por experimentar.

No obstante, la realidad de las aulas me recibió con un palmo de narices, pues si bien los adolescentes están ávidos de emociones nuevas, la lectura no es precisamente una de ellas. Tras varios intentos fallidos y años de frustración por no contagiar a los chicos de esa magia que me invadía cuando tomaba un libro, a pesar de haber dedicado horas a buscar y elegir los libros que, desde mi perspectiva, les resultarían interesantes, comencé a buscar alternativas.

Lo único que encontré en aquel tiempo fueron los cursos ofrecidos por la SEP que, aunque me resultaban nada atractivos, tenían el valor agregado de ser los únicos válidos para sumar puntos en el escalafón.

– No pierdas el tiempo en esos cursos, mejor haz la maestría –me contestaron los directivos de la secundaria en la que ya me encontraba trabajando desde hacía cinco años, cuando les comuniqué mi inquietud por inscribirme a alguno, pues no contaba con ninguno en mi currículum y era cada vez mayor la presión de las autoridades educativas por hacer constar la dichosa actualización docente.

Tras varios meses de pensarlo y de escuchar en mi interior la voz insistente del director, decidí emprender el camino. – Hazla en la UPN –me recomendó, adelantándome que tendría que elaborar un Anteproyecto y que debía prepararlo bien si en verdad quería quedarme con el lugar.

Buscando en Internet, me tropecé con la convocatoria para la Maestría en Educación Básica, nada más ni nada menos que en la Línea de Lengua y Recreación Literaria. – Es justo lo que necesito, es ahí donde encontraré las respuestas que estoy buscando y lograré, por fin, infundir en los chicos el placer por leer –pensé, y comencé los trámites para convertirme en una futura maestrante.

Elaborar el Anteproyecto fue un proceso largo, pasaron casi dos meses de vivir sumida en los libros para dar vida a las seis páginas que me darían el pase al posgrado. Hacía mucho tiempo no leía otra cosa que no fuera literatura, y volver a los textos académicos me resultaba una monserga. No obstante, en ese andar me

topé con los libros de Argüelles²⁶ y su defensa de la lectura por placer; aunada a la propuesta de Cassany²⁷ de permitir a los chicos escoger lo que en verdad quieren leer y de hacer de esa experiencia una actividad recreativa, como refiere Rafael Rueda²⁸, donde los chicos descubran su propia lengua como fuente de placer, de fantasía y de aprendizajes convertidos en verdaderas vivencias y en placer personal.

Finalmente, fui aceptada, después de sobrevivir a un examen, la redacción de un ensayo y una entrevista presencial de la que salí llorando porque pensé que los nombres de los últimos textos literarios y académicos que había leído, y por los que mi entrevistador preguntaba con insistencia, no habían sido suficientes. La felicidad me embargó, en ese momento no imaginé que lo más difícil apenas comenzaba y que habría días en los que me sentiría tan cansada que querría aventar los libros, abandonarlo todo y volver a mi cómoda vida normal.

Pilas de libros y fotocopias para ser leídas me esperaban cada día después de la escuela y el trabajo, la lectura volvía a ser nuevamente una obligación, una carga pesada con la que aprendí a lidiar y que, con el tiempo, me empezó a gustar. Poco a poco fui conociendo el pensar de otros autores y me vi reflejada en las palabras de algunos de ellos, sentía que coincidían con mi visión acerca de lo que debería significar para los chicos leer en la escuela: una experiencia viva y personal, libre de cualquier obligación, pero cargada de mucha emoción.

Me di cuenta de que el secreto estaba en dejar de suponer qué era lo que los estudiantes querían leer y prestar atención a sus voces, esas voces nunca escuchadas y siempre acalladas, que con ayuda de Pedagogía por Proyectos fueron liberadas en el aula, salpicando de estrellas en forma de lecturas significativas, la larga noche que los había acompañado durante su corta vida lectora y que durante la intervención cedió su paso a la luz plena del día.

²⁶ Ver Juan Domingo Argüelles. (2011), *Si quieres...lee*.

²⁷ Ver Daniel Cassany (2002), *Enseñar Lengua*.

²⁸ Ver Rafael Rueda (1999), *Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura*.

Episodio dos. Paso a pasito hacia una vida cooperativa en el aula

Hasta hace un año, cada inicio de ciclo escolar era prácticamente igual. La tradicional ceremonia de honores a la bandera, el discurso de bienvenida por parte del director y la presentación pública de cada uno de los maestros que conformamos la plantilla escolar, han sido las estrellas del programa de inauguración que se celebra en la escuela cada año. Como en ciclos anteriores, todo está en su lugar, incluso los nervios por encontrarme nuevamente frente a grupo están ahí, son constantes, no fallan, están presentes desde el primer día de clases.

No obstante, este ciclo escolar 2014-2015 comenzó con una variante: después de unas largas vacaciones, el ansia y la incertidumbre por saber qué sucedería una vez que los estudiantes y yo pusiéramos en marcha el proyecto de intervención, me invadió como un ejército de hormigas a un cubo de azúcar.

Llegadas las catorce horas de aquel día de agosto, marcado en el calendario escolar como el esperado inicio de ciclo escolar, la Escuela Secundaria Diurna No. 193, Julián Carrillo, Turno Vespertino, ubicada en el norte del Distrito Federal, volvió a llenarse de vida y, como en una película que se repite una y otra vez, fue posible observar las mismas escenas de inicio de curso, aunque no a los mismos actores.

Decenas de adolescentes, regados a lo largo y ancho del patio de la escuela, estallan en risas y gritos de alegría por volver a encontrarse con sus “brothers” y “bff’s”, como suelen llamar a sus mejores amigos; se dan la bienvenida con saludos que casi parecen rituales y largos abrazos cargados de efusividad. Voces más graves y cuerpos apenas curvilíneos se reúnen en pequeños grupos para *ponerse al tanto*. Un constante barullo se deja escuchar.²⁹

Un pequeño grupo de ocho caritas nuevas –al que luego se sumarían otras cuatro– se encuentra disperso, esperando indicaciones para formar la fila que

²⁹ Anglicismos que significan “hermanos” y “mejores amigas por siempre”, respectivamente, y que son utilizados por los adolescentes para referirse a sus amistades más cercanas.

habrá de conducirlos hacia el que será su nuevo salón de clases. Lllaman mi atención por una sola razón: cada año, desde mi llegada a esta escuela, me han asignado los grupos de primer grado. – *Así que son ellos quienes serán mis próximas víctimas* –pensé y sonreí para mis adentros. ³⁰

Los miro, por más que lo intentan no pueden ocultar el temor que les produce encontrarse en un lugar distinto y tener que enfrentar un mundo que, para algunos de ellos, es todavía nuevo y desconocido. No hablan con nadie, pero voltean para todos lados, como en un continuo estado de alerta. Me percató de que todavía conservan ese gesto de ingenuidad característico de la infancia, pero sé que, sin duda, al cabo de unas cuantas semanas, ese gesto desaparecerá.

La voz del prefecto al micrófono me saca de mis abstracciones; la indicación está dada: – *Aquí se forman los de primero y avanzan con su maestra al salón 18.* La hora de formar una sola fila llegó y al frente de ella me coloco yo: firme, aparentemente segura, aunque por dentro estoy echa un manojito de nervios y, quizás, más muerta de miedo de lo que ellos parecían estar, pues este ciclo escolar rompería con mis propios paradigmas y con mi habitual forma de trabajar el programa de estudios, bloque por bloque, ámbito por ámbito, proyecto tras proyecto, sin dar cabida a cuestionamiento alguno.

Una vez en el salón de clases, las conductas individualistas aprendidas con anterioridad se dejaron ver, pues los ocho chicos tomaron asiento en alguno de los más de treinta pupitres que forman parte del mobiliario de este lugar, procurando dejar varios asientos, incluso filas, de distancia entre cada uno de ellos.

– *¿Qué les parece si mejor nos sentamos en semicírculo? Así podremos vernos a la cara y escucharnos mejor cada vez que alguno de nosotros hable* –pregunté, en un primer intento por llevar al aula una de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje referidas en Pedagogía por Proyectos.

³⁰ En un inicio el grupo estaba compuesto por cuatro hombres y cuatro mujeres; sin embargo, el número de hombres se duplicó durante las semanas siguientes, sumando un total de ocho hombres y cuatro mujeres, que fue el total de estudiantes con quienes se llevó a cabo la intervención.

Ante las caras de desconcierto e inseguridad por acercarse, tomé algunos de los pupitres y comencé a formar el medio círculo. Los chicos se pusieron de pie y ayudaron a mover cada uno su silla. Cuando vieron que me senté con ellos, se miraron unos a otros confundidos.

– *Ahora sí, buenas tardes*, –les dije– y ellos contestaron mi saludo sonriendo; sin embargo, ahora que reflexiono, comprendo que su reacción, más que un acto voluntario, no fue más que el reflejo del autoritarismo al que por años han sido sometidos; de modo que al concebirme como la figura de autoridad en ese momento, se vieron orillados a hacer lo que yo había solicitado que hicieran, a pesar de no haber tomado en cuenta su opinión.

Para romper con la tradicional dinámica de presentación en la que cada uno de los estudiantes debe ponerse de pie, decir su nombre, su edad y sus gustos, esta vez decidí utilizar la técnica de integración *Una entrevista el primer día de clases*, que modifiqué y adecué a las necesidades del grupo; así cada uno ellos recabó información acerca de sus compañeros con base en dos preguntas previamente elaboradas por mí, y obtenidas al azar de una bolsita de plástico, sobre aspectos o experiencias comunes a todos: familia, amigos, deportes, pasatiempos.³¹

Posteriormente, para socializar la información, recurrí a la técnica *Presentación general*, para lo cual se formó un círculo con todos los estudiantes del grupo para escuchar la presentación general de cada uno. Puesto que la totalidad del grupo desempeñó el rol de entrevistadores y, al mismo tiempo, de entrevistados, todos poseían algo de información sobre el compañero en turno; y cada uno pudo aportar algo a su presentación, haciendo más ágil e interesante este primer acercamiento a lo que después se transformaría en un trabajo colectivo consciente y organizado.

³¹ Ver Lucero Lozano (1997), *Técnicas, dinámicas y juegos didácticos*.

Estas dos técnicas nos permitieron no sólo comenzar a conocernos sino, como refiere Lozano (1997), romper las tensiones, integrarnos como grupo y propiciar el conocimiento de todos sus miembros.

Pensando que ésta y las demás técnicas utilizadas por mis compañeros maestros para integrar al grupo habían surtido efecto, consideré prudente dar el primer paso hacia la *socialización del poder*, en cuanto a la toma de decisiones acerca de lo que, de ahora en adelante, realizaríamos en la escuela; así que los invité a echar un vistazo a nuestro salón y les pregunté:

– *¿Les gusta su salón? ¿Cómo podríamos hacerlo parecer menos vacío y más agradable?* –Ante la ausencia de propuestas, insisto. – *No les gustaría hacer algunos dibujos y pegarlos en la pared, quizás podríamos hacer un cuadro de cumpleaños para que no se nos olvide felicitar a los cumpleaños.*

– *¡Noooo! Eso no, maestra, que nadie sepa cuando cumplimos años. Cada quien que lo celebre en su casa, pero aquí no* –dijeron en tono suplicante.

– *Está bien, si no quieren, pues no lo hacemos, pero ¿qué otra propuesta tienen?*

– *Hay que dejarlo así como está. Así está bien* –concluyeron.

Quizás no era el momento de lanzar esta propuesta –pensé–, es cuestión de tiempo. Debo confesar que me sentí un tanto preocupada de que no quisieran hacer algo por mejorar el ambiente del salón, pero decidí no desesperar y apelar a aquello que me falta por montones: paciencia.

La última pata del tripié

A pesar de ese pequeño tropiezo, las cosas parecían ir bien; sin embargo, algo faltaba. Una de las patas del tripié sobre el que se sostendría todo el proyecto de intervención estaba ausente: los padres de familia; éstos aún no estaban enterados de la forma como trabajaríamos el naciente ciclo escolar; no conocían Pedagogía por Proyectos, así que, tal como sugieren las autoras de esta propuesta pedagógica, me di a la tarea de convocarlos a una reunión que se celebró en agosto de 2014.

A la cita llegaron puntualmente únicamente algunos padres; como esta es una situación recurrente en la escuela, no me preocupé demasiado; afortunadamente, unos minutos después, llegaron los demás.

– *Pues bien* –me animé a decir por fin–, *el motivo de esta reunión es hacer de su conocimiento la forma como trabajaremos sus hijos y yo en la asignatura de Español.*

Los padres me miraban atentos, mientras yo les explicaba que me encontraba cursando la Maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional y que, por lo tanto, estaba realizando una investigación en la que *“sus hijos serán mis conejillos de indias”* –les dije y ellos sonrieron.

A grandes rasgos, y con mis libros verde y azul sobre Pedagogía por Proyectos respaldándome, les expliqué que realizaremos proyectos que partirán de los intereses de los chicos, de tal modo que pudiéramos construir, en conjunto, aprendizajes significativos que abonaran a su desarrollo lingüístico y, por su puesto, cognitivo.

– *Pero ¿cómo?, ¿van a hacer lo que ellos quieran?* –preguntó uno de los padres, en tono desconfiado.

– *Es justo ahí donde entro yo, señor, pues mi labor será vincular los intereses de sus hijos con los contenidos marcados en el Programa de Estudios que nos envía la SEP. Así, por ejemplo, si quisieran jugar fútbol podremos aprender qué es y cómo se hace un reglamento, que es uno de los proyectos que están indicados para el primer bloque.*

– *Yo estoy de acuerdo, al menos con mi hija, usted puede experimentar. Algo bueno saldrá.*



Reunión con padres de familia

Este último comentario de la señora Erika inyectó confianza al resto de los padres de familia, quienes se declararon dispuestos no sólo a validar esta propuesta de trabajo, sino a apoyar y participar en cada uno de los proyectos de sus hijos, brindándoles los materiales necesarios o asistiendo a las actividades de socialización de los mismos. En lo que a mí respecta, su aprobación hizo que me volviera el alma al cuerpo y, entonces sí, pude respirar.

Sin más preguntas y con algo de prisa, pues muchos de ellos debían volver a sus lugares de trabajo, abandonaron el aula, algunos contentos y expresando su confianza en mí; algunos otros, dudosos pero abiertos al cambio.

¿Leer? ... ¡Qué aburrido!

Una vez que obtuve el voto de confianza de los padres, regresé a la cotidianidad de la vida escolar. Durante las dos primeras semanas, diversas actividades me permitieron obtener la evaluación diagnóstica para la asignatura de Español, en aspectos como la escritura, la comprensión lectora, la oralidad y, principalmente, hábitos y gustos de lectura. Para ello, adecué la técnica *Canasta revuelta*, para que me ayudara a conocer la opinión de los estudiantes sobre la lectura, así como indagar acerca de sus experiencias lectoras previas.³²

- *Yo no he leído nada, maestra, no me gusta.*
- *A mí tampoco me gusta, ¡es aburrido!*
- *A mí sí me gusta. Mi autor favorito es José Emilio Pacheco y el libro que leí de él es Las batallas en el desierto.*
- *A mí también me gusta leer, sobre todo de mitología griega y los libros de Historia. Ya he leído varios, profesora, y bien chonchos.*
- *Yo no recuerdo haber leído ningún libro. No me gusta leer.*

El panorama parecía desalentador y la angustia se apoderó de mí ¿Cuán ardua será mi labor mediadora para acercar a estos chicos a la lectura? ¿Cómo voy a lograr despertar en ellos el gusto por leer? ¿La creación de la sala de lectura que he estado gestionando desde comienzos del ciclo escolar realmente me permitirá crear los ambientes lectores propicios para cumplir mi propósito?

Estas y muchas preguntas más se arremolinaron en mi mente. Me sentí aturdida por la falta de respuestas y me abrumó la incertidumbre; sólo atiné a cerrar los ojos, respirar profundo y consolarme a mí misma: – *No te preocupes, todo va a salir como tenga que salir. Ya estás aquí y, como dice mi mamá, “echarse para atrás, ni para agarrar vuelo”*. Las primeras veces repetí la frase una y mil veces

³² *Ibidem*

para convencerme de que, pasara lo que pasara, seguiría adelante; pero al ver que las cosas empeoraban, me aferré a ella como un budista a su mantra.

Ahora, el problema era no sólo que no les gustara leer sino que –a pesar de practicar a diario el acomodo del mobiliario para romper con las tradicionales filas donde se acomodaban durante sus otras seis clases–, el grupo se estaba dividiendo en dos bandos claramente definidos: hombres por un lado y mujeres por el otro.

El hecho de que, a diferencia de otros años, en este ciclo escolar todos los varones del grupo fueran repetidores, estaba haciendo mella; las diferencias de edad, gustos e intereses salieron a la luz y eclipsaron los primeros pasos que habíamos dado en la integración del grupo.

Los chicos comenzaron a hacer valer su condición de mayoría y se ponían de acuerdo para invalidar las ideas expresadas por las niñas, quienes poco a poco vieron menguados sus deseos de participar en clase y expresar sus opiniones; su inseguridad fue creciendo cada vez más y tuve que asumirme como una de ellas para aminorar la desventaja numérica que, aún conmigo, teníamos frente a los hombres. Desde entonces, ellas sólo hablaban si yo las alentaba a hacerlo, participaban en las actividades sólo si yo las realizaba con ellas; se atrevían a proponer algo sólo cuando yo alcanzaba a escuchar sus murmullos y las animaba a hacerse escuchar: – *Esa es una buena idea, coméntala con todos para ver qué opinan.*

Esa situación provocó que el ambiente no fuera propicio para llevar al aula la vida cooperativa y democrática a la que hacen referencia Jolibert y Sraïki, en Pedagogía por Proyectos. Fue imperativo tomar cartas en el asunto, así que me armé de valor: llevé conmigo una lámina de papel américa amarillo con una franja naranja en la que se leía la pregunta: *¿Qué quieren que hagamos juntos este año?*, llegué al aula e intenté atraer su atención:

– *Chicos, hoy traje algo para ustedes ¿Alguien me ayuda a leer lo que dice aquí?*
– *“¿Qué quieren que hagamos juntos este año?”* –repitió Leonardo.

Con las propuestas expuestas, fue mucho más sencillo emprender el camino hacia varios proyectos colectivos, que si bien se realizaron desde el método de proyectos, significaron nuestros primeros acercamientos a Pedagogía por Proyectos, y permitieron que, tanto los chicos como yo, nos familiarizáramos con algunos de sus elementos: la elaboración de los contratos individual y colectivo, la estrategias de interrogación de textos, la elaboración de huellas de aprendizaje como los cuadros recapitulativos y las siluetas y el uso de herramientas de auto y coevaluación de la participación en cada proyecto.³³

Principalmente, con cada proyecto pudimos dar nuestros primeros pasos hacia la tan anhelada vida cooperativa y democrática en la que las mujeres con pasos lentos, pero firmes, fueron perdiendo el miedo a hablar, a exponer sus ideas y a hacerlas valer tanto como las de sus compañeros varones.

De fut bol, música y algo más...

Con el *Proyecto anual* pegado en la pared, sólo faltaba elegir lo primero que íbamos a hacer

- *¿A poco si lo vamos a hacer, maestra? ¿Lo que queremos?*
- *¡Claro!, siempre y cuando todos estén de acuerdo y todos participemos.*
- *¡El fut bol, maestra!, hay que jugar futbol.*
- *Sí, maestra, ándele.*
- *Yo no decido, son ustedes los que tienen la última palabra sobre lo que quieren hacer.*
- *A ver, levante la mano quién sí quiere jugar futbol.*

Todos los hombres, excepto Luis, levantaron la mano. Las mujeres se mostraron dudosas, aunque algunas de ellas habían comentado en clases anteriores que practicaba este deporte los fines de semana; sin embargo, cuando levanté la mano para apoyar la propuesta, ellas hicieron lo mismo y fue así como, por votación unánime, *Futboleros* se convirtió en nuestro primer proyecto colectivo.

- *¿Usted va a jugar con nosotros?* –me preguntó Brayan entre risas.

³³ Ver Jossete Jolibert y Cristine Sraïki (2011), *Niños que construyen su poder de leer y escribir*.

- *Pues yo también soy parte del grupo, pero si ustedes no quieren, pues no juego.*
- *No maestra, sí juegue con nosotros, ¡ándele!*
- *Está bien, sí juego. Ahora tenemos que ver qué vamos a necesitar para llevar a cabo nuestro partido.*

En ese momento la chicharra sonó para indicar que los cincuenta minutos de clase se habían agotado; así que entre una multitud de adolescentes impacientes por bajar al patio a jugar futbol, salí del salón, contenta por haber despertado en ellos el interés por hacer algo en grupo, hombres y mujeres, como un equipo.

Al día siguiente me recibieron en la puerta con la pregunta – *¿Ya vamos a bajar a jugar?* Por supuesto, no esperaban que antes de eso tuviéramos que llevar a cabo todo un plan de trabajo. La idea no les fascinó, pero su deseo de realizar el partido los mantenía motivados y se mostraron dispuestos a hacer lo que fuera con tal de bajar al patio a jugar.

Así, nos dispusimos a elaborar, por primera vez, nuestros contratos colectivo e individual; elaboramos un *Diario mural* con textos que se derivaron de un proceso de investigación que los chicos realizaron sobre el futbol, abordando aspectos como: qué es el futbol, su historia, modalidades de este deporte, tipos de campeonatos, biografías de futbolistas famosos, canciones sobre futbol y algunos chistes en torno a este tema.



Diario mural sobre el futbol

Utilizando el Módulo de Interrogación de textos, *interrogamos* un reglamento y elaboramos huellas de aprendizaje como la silueta de este tipo de textos y algunos ayudamemorias acerca de los modos y tiempos verbales (futuro de indicativo, el imperativo y el infinitivo) que se utilizan para redactar responsabilidades y derechos en los reglamentos.

Posteriormente, en colectivo redactamos el reglamento para regular nuestro partido de fútbol, tomando en cuenta los recursos disponibles en la escuela y las características del grupo; en este proceso utilizamos como base la estrategia de producción de textos de Pedagogía por Proyectos: elaboramos una primera escritura y una reescritura más para, finalmente, concluir con la *obra maestra* de nuestro reglamento.

Luego, llegó el momento de armar los equipos. – *¿Qué les parece si formamos equipos mixtos? Así, los chicos que saben jugar muy bien, pueden enseñarnos a los que no sabemos tanto* –sugerí. – *¡Sí, dos mujeres en cada equipo! Bueno, en uno va a haber tres por la maestra* –señaló Leonardo.

No fue necesario animarlos para esta tarea; en un dos por tres formaron los equipos, incluso estaban pensando en los nombres y en los uniformes, tal como lo marcaba nuestro reglamento.

- *Oigan, chicos, ¿qué es lo que hace especial a un equipo?* –pregunté.
- *Los jugadores.*
- *Sí, claro, pero ¿qué más? ¿qué los identifica?*
- *¡El nombre!, ¡El escudo!, ¡El uniforme!*
- *¡Exacto! Ahora cada equipo tendrá que ponerse de acuerdo para determinar los tres elementos que le den identidad a su equipo.*

Comenzó así un proceso intenso de llegar a acuerdos y tomar decisiones en conjunto; sin que yo dijera nada, propusieron nombres y después votaron por el que les pareció el más adecuado, diseñaron su escudo y, los mejores dibujantes, se encargaron de hacerlo en una cartulina; otros más anotaron nuestros nombres y posiciones en láminas de papel bond y, de común acuerdo, designaron a nuestro capitán de equipo



Proyecto: Futboleros

- *¡Chicos, nos está faltando algo! ¿Alguien sabe qué es?*

- *¡El árbitro, maestra!*
- *¡Exacto! ¿qué vamos a hacer para resolverlo?*
- *¿Por qué no le decimos al maestro de Educación Física que nos ayude?*
- *¡Muy buena idea! Ahora, ¿quién será el encargado de preguntarle?*
- *Yo maestra, si quieren yo le digo al rato que tengamos clase con él.*
- *Muy bien, cuando tengan la respuesta me avisan. Tienen que preguntarle qué día puede porque él no viene diario.*
- *Pues que sea un jueves en su clase, al fin que si nos deja jugar.*
- *Ok, pero explíquenle por qué requerimos su ayuda. Platíquenle de nuestro proyecto para que lo convenzan y nos diga que sí –sugerí.*

En el transcurso de ese mismo día, los chicos me llevaron la noticia de que el profesor había dicho que sí: nuestro partido se celebraría, entonces, el jueves siguiente.

Después de este largo proceso, por fin llegó el día de celebrar nuestro partido. A las 4:30 pm bajamos al patio a jugar. El profesor de Educación Física no pudo estar con nosotros, pero los chicos preguntaron al prefecto si podía ser nuestro árbitro y éste aceptó. El silbatazo de inicio se escuchó en toda la escuela y, al cabo de unos minutos, contábamos ya con algunos espectadores, quienes desde los balcones nos echaban porras y, de paso, se reían de mí porque, vestida así, me perdía entre los chicos.

Finalmente, los dos equipos, unos en short y los otros en pants, nos reunimos en la cancha para comenzar nuestro encuentro. Por más de media hora corrí de un lado a otro, intentando no arrastrar el pantalón que una de las estudiantes me había prestado para que estuviera uniformada como el resto de mi equipo. Al final, quedamos empatados: 4-4 fue el marcador final; terminamos cansadísimos, pero muy contentos por haber jugado juntos.

Al día siguiente, concluimos esta aventura comentando nuestras experiencias: utilizamos para ello una pauta de auto y coevaluación sobre la participación en el proyecto y completamos nuestro contrato individual. Con esto pudimos reflexionar sobre qué logramos aprender tanto en lectura como en escritura, a partir de la realización de este proyecto; además, de las áreas de oportunidad y los aprendizajes que era necesario reforzar. La conclusión fue casi unánime: el

compromiso y la responsabilidad, aspectos que se convertirían en nuestro *talón de Aquiles*, a lo largo de toda la intervención.

Aproveché ese momento de reflexión para preguntarles si consideraban necesario que en el salón se establecieran algunas reglas que nos permitieran contar con la responsabilidad de todos; la respuesta fue afirmativa y así construimos nuestro propio reglamento, tal como lo solicitaba el Programa de Estudios, el cual escribimos en el cuaderno tomando en cuenta lo que habíamos aprendido sobre este tipo de textos y su redacción. Lupita lo transcribió una lámina de papel bond y lo colocó en un lugar visible del salón; así el reglamento se convirtió en una condición facilitadora para el aprendizaje más en nuestro camino hacia la vida democrática propuesta desde Pedagogía por Proyectos.

La euforia del partido abrió camino a la posibilidad de iniciar una aventura más:

– *Ya jugamos futbol ¿qué proyecto les gustaría hacer ahora? Observen las propuestas que están en nuestro Proyecto anual* –les dije, señalando hacia la pared donde éste se encontraba.

– *¿Otro proyecto? No maestra, ya no, es un montón de trabajo* –comentó Leonardo; y contagió a los demás de su repentina apatía.

– *Ya sé que es mucho trabajo, pero ¿no valió la pena? Hicimos lo que ustedes querían y, de paso, aprendimos mucho acerca del futbol y sobre los reglamentos. Lean nuevamente sus propuestas* –insistí– *¿cuál de ellas les gustaría llevar a cabo?*

Después de unos segundos de silencio, que para mí duraron horas, Christian levantó la voz.

– *Yo quiero escuchar música.*

– *Sí, yo también ¡Vamos a escuchar música!* –secundaron Luis y Leilani.

– *Pero música de cuál, si no todos tenemos los mismos gustos.*

– *Pues podemos aprovechar ese elemento y podemos escuchar distintos géneros musicales ¿Quiénes están de acuerdo?* –pregunté.

Todos levantaron la mano y, con base en las propuestas de los chicos, decidimos por votación que el nombre de nuestro nuevo proyecto sería *Bombardeo musical*.

El procedimiento fue prácticamente el mismo: elaborar nuestro contrato colectivo y nuestro contrato individual, comenzar a realizar las tareas señaladas, entre las que

destacaban investigar de manera individual qué es la música, breve historia de la música, géneros y subgéneros musicales.

Con esta información se propuso elaborar un diario mural como el realizado en el proyecto del fútbol, pero no todos cumplieron con sus tareas y, al final, esta condición facilitadora para el aprendizaje nunca se vio concluida.

Posteriormente, en binas, eligieron un subgénero acorde con sus gustos e investigaron aspectos como su país de origen, historia, cantantes que representaran a ese subgénero en particular, vestimenta representativa, pasos principales (si es que se podía bailar) y letras de algunas canciones.

Para no perder de vista los contenidos de la asignatura, les propuse recuperar su información en fichas de trabajo, tal como lo marca el Programa de estudios; así, recurrimos nuevamente al Módulo de Interrogación de textos e *interrogamos* una ficha de trabajo y construimos un cuadro recapitulativo respecto a qué es una ficha de trabajo y qué tipo de información contiene; además, elaboramos la silueta de la misma.

Esta última herramienta les permitió ubicar con mayor claridad los espacios donde debían colocar los datos; sin embargo, el trabajo más pesado fue elaborar resúmenes, paráfrasis, citas textuales y síntesis para que ellos decidieran la estrategia de lectura que más útil para este propósito. La labor fue ardua, pues, aunque lo intentaron, no lograron pasar del resumen, excepto Luis y Christian, quienes se acercaron a la paráfrasis.

Para elaborar las fichas recurrimos a algunos elementos de la estrategia de producción de textos de Pedagogía por Proyectos; sin embargo, el proceso de reescritura fue todo un problema: ya no querían corregir sus errores; de hecho, pocos lo hicieron, pues decían que era muy cansado volver a escribir todo, otra vez.

Vino, entonces, mi labor de convencimiento, les expliqué que en las reescrituras no era necesario escribir todo de nuevo, que podían utilizar corrector o pequeños

parches de papel para ubicar sus errores antes de redactar la versión final, pero no todos estuvieron dispuestos; por ello, no todos los ficheros cumplieron las características de una *obra maestra*.

Como cierre del proyecto, cada bina expuso el subgénero musical sobre el que investigaron y escuchamos el audio de alguna canción para identificarlo. Esta actividad fue la más rica del proyecto, ya que se propició la escucha activa e interactiva a la que se refiere Peliquín³⁴; los chicos se mostraron realmente interesados, se escucharon unos a otros, incluso comentaron, preguntaron y enriquecieron la participación de los expositores en turno.

Finalmente, para evaluar utilizamos unas pautas de auto y coevaluación sobre la participación en el proyecto y la elaboración de las fichas de trabajo; además de completar el contrato individual, reflexionando, nuevamente, sobre las fortalezas construidas y los aspectos sobre los que tendríamos que trabajar; nuevamente, la responsabilidad fue el aspecto a reforzar.

Episodio tres. Cuando maestra y directivo son un solo educativo

Para cerrar el relato de esta etapa preparatoria, narraré cómo *Hora de aventura*, uno de los proyectos más significativos y, quizás, el de mayor relación con el objeto de estudio de esta investigación, nos abrió las puertas al mundo de los libros y la lectura recreativa en la escuela; y confirmó lo dicho por Delia Lerner acerca de que es posible leer en la escuela cuando se tiene un propósito definido, ya sea leer para informarse, para escribir, para buscar información o, simplemente, por el placer de ingresar a otro mundo posible, como fue el propósito de toda la intervención.³⁵

Para ello, fue necesario crear los ambientes lectores propicios dentro de la escuela para fomentar en los chicos el gusto por la lectura; por ello, desde fines del ciclo escolar anterior gestioné, con ayuda del Director –quién siempre se

³⁴ Ver Florentina Peliquín (2005). “Profesorado de lengua y tratamiento de la oralidad”, en *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*.

³⁵ Ver Delia Lerner (1996), *Es posible leer en la escuela*.

mostró interesado y dispuesto a participar en el proyecto—, el primer acervo: poco más de cincuenta títulos de literatura juvenil, que construí después de recorrer infinidad de librerías buscando títulos y temáticas atractivas para los chicos, tomando como referencia los resultados del diagnóstico específico realizado meses atrás.

A la par de este proceso, se gestionó también un espacio dentro de la escuela para acondicionarlo y dedicarlo exclusivamente a la lectura recreativa; un espacio que los mismos chicos diseñaran e hicieran suyo, y que contribuyera a que ellos se sintieran cómodos al leer.

La gestión fue complicada; valiéndose de diversas excusas y pretextos, el Director del Turno Matutino retrasaba la desocupación y entrega del aula que había sido invadida por su personal, a pesar de que, por acuerdo, correspondía en un 50% al Turno Vespertino. Finalmente, a mediados de septiembre, se nos entregó la mitad del aula vacía, y entonces empezó la aventura.



Estudiantes recibiendo el espacio y el material para el área de lectura

En común acuerdo, decidimos que sería el Director quien hiciera la entrega oficial al grupo, tanto del espacio como del acervo bibliográfico, además de algunos materiales como cajones de madera, tapetes y cojines que se habían reunido con ayuda de los padres de familia.

– Esto es para ustedes y para sus compañeros de otros grupos –les dijo–; sin embargo, será su tarea organizarse para acondicionar este lugar, de tal manera que surja en ellos el deseo de venir aquí a leer por el puro gusto de hacerlo.

Los chicos se miraron unos a otros sorprendidos y un tanto nerviosos por la tarea encargada por el Director. – *¿Usted lo va a hacer con nosotros, verdad maestra?* –me preguntaron y yo sólo asentí con una risa nerviosa.

En el centro del aula había una caja grande, forrada como si se tratara de un regalo, el cual causó curiosidad en los chicos, quienes al abrirlo se quedaron inmóviles por segundos hasta que Leonardo rompió el silencio.

– *¡Ay, son libros!* –gritó desilusionado–, pensé que era otra cosa.
– *¿Los podemos sacar?* –preguntó Christian entusiasmado.
– *¡Claro!* –contesté–, *sáquenlos, hojéenlos, quizás encuentren alguno que les interese.*

Todos, excepto Brayan y Leonardo, rodearon las cajas como abejas a un panal, sacaron los libros, los despojaron de sus envolturas y los olieron, algunos los hojearon y hubo quienes hasta se adueñaron de ellos.

– *¿Por qué se emocionan tanto? Ni que fuera la gran cosa* –insistía Leonardo.
– *Maestra, ¿me presta este?, ¿me lo puedo llevar ya?*
– *¡Yo quiero leer este! Por lo que dice acá atrás se ve que está bueno.*
– *Pues yo con mucho gusto se los prestaría* –dije entusiasmada–, *pero tenemos que organizar bien el proyecto y luego se podrán llevar los que ustedes quieran.*

Así, comenzamos a llevar de manera paralela a proyectos como *Futboleros* y *Bombardeo musical*, el proyecto *Hora de aventura*, como decidieron llamarlo; el proceso fue largo, pues sólo trabajábamos los viernes.

A diferencia de los otros dos proyectos, no recuperamos con tanta fuerza la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos; sin embargo, después de mes y medio de trabajo, y de algunas situaciones de incertidumbre originadas por el rumor de que este año cerrarían el turno vespertino, invitamos a docentes, padres de familia y estudiantes de otros grupos a la



Inauguración del área de lectura:
“Hora de aventura”

ceremonia inaugural de nuestra Área de lectura: “Hora de aventura”, la cual nos permitió cumplir con las condiciones de disposición y circunstancia a las que hace referencia Chambers como elementos clave para fomentar la lectura placentera en la escuela.³⁶

Y fue así como, paso a pasito, comenzamos a caminar juntos, estudiantes y docente, por un mismo camino llamado: proyecto de intervención, cuyas satisfacciones, alegrías y frustraciones relato a continuación.

Episodio cuatro. No es mito ni leyenda, se puede leer por placer en la escuela

Como cuando, sin saber nadar, alguien está a punto de echarse un clavado al mar para someterse de lleno a la tempestuosa voluntad de Poseidón, el temor me invadió aquella tarde de octubre en la que, después de casi dos meses de aplicar en el aula algunas condiciones facilitadoras para el aprendizaje³⁷ –como el acomodo del mobiliario y las paredes textualizadas–, además de unos cuantos proyectos que, aunque recuperaban los intereses de los chicos y nos ayudaron a familiarizarnos con la propuesta de Pedagogía por Proyectos³⁸, terminaban siendo definidos por mí, lancé, por primera vez, la pregunta generadora: –*¿Qué quieren que leamos juntos?*

Como en un concierto musical donde las voces de los asistentes se unen para hacerse una sola, se escuchó la respuesta: – *¡Mitos y leyendas, maestra! – ¡Sí, hay que leer mitos y leyendas!* Para despejar cualquier duda, pregunté si todos estaban de acuerdo y pedí que levantaran la mano aquellos que querían leer mitos y leyendas; las doce manos se elevaron por el aire y no hubo necesidad de llegar al consenso; por votación unánime, nuestro primer proyecto dentro de la intervención giraría en torno a la lectura de mitos y leyendas. – *¿Y qué nombre le pondremos?* –pregunté.

³⁶ Ver Aidan Chambers (2013), *El ambiente de la lectura*.

³⁷ Son las condiciones más generales para la creación de un ambiente escolar que abone a la formación de personalidades y la construcción de aprendizajes, de manera individual y colectiva.

³⁸ Propuesta pedagógica de origen francés que apunta a la formación de personalidades y no sólo de conocimientos y competencias en todos los niños.

- ¡Terror en el 1º. A! –dijo Leonardo.
- ¡Los muertos vivientes! –propuso Luis.
- ¡Mitos y leyendas más allá de la imaginación! –susurró Nahomi, insegura.
- ¿Quién propuso el último, maestra? –preguntaron aquellos chicos que, entre el barullo, no habían alcanzado a escuchar la suave voz de Nahomi. – *Suena chido, que ese gane.*

Todas las propuestas fueron anotadas en el pizarrón para ser votadas, tal como sugerí, para dar rienda suelta a la labor que se avecinaba; al término de la votación ganó –para sorpresa de muchos de los hombres que hasta entonces habían adoptado una actitud casi discriminatoria con sus compañeras por ser mujeres, e incluso para sorpresa de la misma Nahomi– *Mitos y leyendas más allá de la imaginación*, nombre que engalanó las portadas de los cuadernos de los chicos y que se convirtió en algo así como nuestro pase de abordar a este barco llamado Pedagogía por Proyectos.

Ese día, como muchos más que vendrían después, nuestras actividades se vieron estrepitosamente interrumpidas por el chirriar del timbre que anunciaba que los cincuenta minutos de clase habían llegado a su fin; abandoné el aula, todavía nerviosa pero entusiasmada por lo que podría venir

Al día siguiente, llegó el momento de encarnar en el aula aquello que De Marengo³⁹ llama *desmonopolizar la palabra*, es decir, dejar de concentrar en el docente el poder de decisión de lo que habrá de suceder en el aula, para prestar oídos a las voces de los niños, y darles el poder de decidir qué quieren hacer en la escuela.

- ¡Hay que hacer un libro de leyendas! –dijo Christian.
- ¡Mejor nos grabamos leyendo algunas y las escuchamos aquí! –sugirió Ricardo.
- ¡Podemos hacer las dos cosas y una obra de teatro! –agregó Luis.
- O podemos escribir una, ¿no maestra? –propuso Lupita con voz tímida.
- Ustedes díganme que anoto y eso haremos –concluí.

Aquella frase no fue fácil de pronunciar, pues significó romper con mi polvorienta costumbre de tener siempre la última palabra, para cederles a ellos la primera. Al

³⁹ Ver Ize De Marengo (1999), “La lengua oral en el aula”, en Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB.

final, decidieron hacer un libro de leyendas, grabarse leyendo cada quien la suya para que las escucháramos en clase y montar una obra de teatro. – *¿Y para ello qué vamos a tener que hacer?* –pregunté para motivar en ellos la reflexión acerca de todo lo que tendríamos que llevar a cabo para cumplir los propósitos de nuestro proyecto.

Todas las propuestas fueron escuchadas y escritas en un papel bond, que pronto se convertiría en nuestro primer *Contrato colectivo*, el cual lució en la pared del salón con el siguiente contenido:

Proyecto: Mitos y leyendas más allá de la imaginación				
TAREAS	RESPONSABLES	MATERIALES	FECHA	EVALUACIÓN
1. Hacer un libro de mitos y leyendas. - Buscar mitos y leyendas interesantes. - Traer 12 fotocopias para armar el libro. - Decorar un folder para hacer las pastas del libro. - Hacer separadores. 2. Leer mitos y leyendas y grabarnos. 3. Preparar la obra de teatro. 4. Presentar la obra.	Todos somos responsables	Folder Fotocopias Grabadora Broche baco Hojas de color Mica o plástico para forrar Escenografía Guion teatral	3 semanas	Libro completo Grabación

Con las actividades asentadas, se reflexionó sobre qué de lo que íbamos a hacer tenía alguna relación con lo aprendido en otras asignaturas.

- *Pues puede ser con Artes porque vamos a usar nuestra imaginación para diseñar nuestros libros* –señaló Leilani, convencida.
- *Con Español* –agregó Luis– *porque vamos a leer.*
- *Con Estatal, porque las leyendas son parte del Patrimonio Intangible del Distrito Federal. Bueno, al menos eso fue lo que nos dijo la maestra* –concluyó Christian.

Este último comentario de Christian causó algunas risas entre los chicos; sin embargo, a mí me permitió constatar cómo es que influye el contexto sociocultural de la propia escuela en la forma como un chico puede ir construyendo su propia concepción de la vida, si se le brindan las herramientas necesarias para referirse a ellas con un lenguaje más apropiado.

Por supuesto que sus ideas no quedaron en el aire; por el contrario, fueron recuperadas por Ricardo en un segundo papel bond que constituyó nuestro *Proyecto global de aprendizajes*, que se complementó con el *Proyecto específico de construcción de competencias* en lectura y producción de escritos, donde los chicos anotaron qué pensaban ellos que aprenderíamos en ambas áreas.

Dos sesiones más tarde, pudimos dar vida a nuestros *contratos individuales*⁴⁰, cuyos formatos en blanco llegaron a manos de los estudiantes para que cada uno anotara en ellos qué haría a nivel individual para llevar a cabo las tareas señaladas en el proyecto de acción y, después, lo que ya sabían hacer, en cuanto a lectura y escritura se refiere, sin perder de vista la relación con el Proyecto (ver Anexo 7).

Buscamos leyendas, pero encontramos piedras

Con las tareas definidas y retomando la estrategia de Roberto Pulido sobre la elaboración de libros rústicos⁴¹, los chicos dieron rienda suelta a su creatividad y llenaron de color y vida cada uno de los folders que harían las veces de cubierta de sus libros. Si bien la primera parte para la construcción del libro fue todo un éxito, lo más complejo vino después, cuando llegó el momento de elegir las leyendas que le darían cuerpo.

– *¿Por qué no vamos allá abajo? Ahí hay libros de esos, yo los vi el día que Brayan y yo estábamos forrando los cajones.*

Prestando oídos a la sugerencia de Leonardo, bajamos a nuestra área de lectura⁴² *Hora de ventura*, que habíamos acondicionado y nombrado a nuestro gusto semanas antes y donde, siguiendo a Cassany⁴³ y a Gil y Soliva⁴⁴, los chicos

⁴⁰ Herramienta que permite a los chicos hacer un recorrido individual de su propio proceso de aprendizaje, comenzando por sus conocimientos previos para, después, identificar los construidos durante el Proyecto y concluir con aquellos que requiere reforzar en proyectos posteriores.

⁴¹ Ver Roberto Pulido (2004), "Cuentos del color de los pueblos: libros rústicos", en *Entre Maestros. Revista para Maestros de Educación Básica*.

⁴² Espacio acondicionado con tapetes, cojines y anaqueles con libros que están siempre a disposición de los estudiantes, como propone Chambers (2013).

⁴³ Ver Daniel Cassany (2002), *Enseñar lengua*.

tuvieron la oportunidad de mirar los libros, tomarlos entre sus manos y hojearlos sin que nadie los agobiara con preguntas sobre su actividad.

Mi función, como sugieren los autores, fue más bien ofrecer orientación, acercándoles los libros o recomendándoles algunas leyendas, de tal modo que cada uno encontrara el texto más adecuado para comentar con los demás.

Después de un rato, la mayoría contaba ya con una leyenda para ser reproducida en los doce tantos que repartirían al día siguiente a cada uno de sus compañeros y a mí, tal como había quedado asentado en el proyecto de acción; sin embargo, hubo quienes, por razones económicas, no cumplieron con su parte del compromiso, retrasando hasta en varios días más el inicio de la construcción de nuestros libros.

– *Hay que leer la de las muñecas, maestra* –propuso Leonardo señalando el texto titulado *La isla de las muñecas* que se encontraba en uno de los periódicos del área de lectura.

– *Me parece buena idea* –contesté– Esta la podemos leer todos ahorita, si es que nos regalan las copias en la dirección.

– *Si hay que leer esa, maestra. Yo ya fui ahí en la primaria y si da miedo* –agregó Alitzel.

Tomé el texto y lo fotocopié para todos; no obstante, la lectura tuvo que esperar al día siguiente, pues el tiempo de clase se nos había ido como agua y ya no nos fue posible leer la leyenda.

No obstante, gracias a este texto pusimos en marcha la estrategia de Interrogación de textos propuesta por Jolibert e Israïki⁴⁵ para construir el significado auténtico de la leyenda; después de repartir a cada uno la



Estudiantes practicando la lectura individual y silenciosa

⁴⁴ Ver Rosa Gil y María Soliva (2005), “Rincones para aprender a leer”, en *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*.

⁴⁵ *Ibidem*

copia del texto, les pedí que lo leyeran de manera individual y en silencio, para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de establecer una relación privilegiada con el texto y construir una primera significación parcial del mismo, como proponen las autoras.

Después de unos minutos, y sólo cuando todos levantaron la mano para indicar que habían concluido la lectura, les pregunté:

- *¿Por qué piensan que está este texto aquí?*
- *Porque vamos a leer leyendas.*
- *Entonces ¿este texto es una leyenda?*
- *Sí* –contestaron en coro.
- *¿Cómo lo supieron?* –inquirí.
- *Porque cuenta algo que pasó hace mucho tiempo en Xochimilco.*
- *Más bien cuenta la historia de una niña que se ahogó en un lago y que por eso un señor ponía muñecas en toda su casa.*
- *¿Para qué eran las muñecas?*
- *Lo que pasa es que el señor pensaba que poniendo muñecas el espíritu de la niña ya lo iba a dejar en paz.*
- *¿El espíritu de la niña lo molestaba? ¿Es eso posible?* –cuestioné.
- *No, bueno, lo que pasa es que el señor decía que oía el lamento de la niña ahogada y pensaba que era una sirena y como le tenía miedo empezó a colgar muñecas para calmar al espíritu y que lo dejara en paz.*
- *¿Cómo saben que el señor pensaba eso? ¿Quién lo dice?*
- *La gente.*
- *¡No!, fue el sobrino* –contestó Ricardo.
- *No, el sobrino no fue porque él ya se había muerto* –corrigió Luis.
- *A ver, un momento, ¿el sobrino está vivo o muerto? ¿cómo lo podemos saber?*
- *Está vivo, aquí dice...* –señaló Christian, recurriendo a la estrategia de la lectura parcial del fragmento donde se encontraba dicha información.

Gracias a esta pequeña confusión de Ricardo, los estudiantes pudieron formular, confrontar y verificar sus hipótesis acerca del texto para, posteriormente y en colectivo, construir su significado con relación al propósito y al momento de la lectura, tal como Gil y Soliva⁴⁶ señalan en virtud de hacer que la lectura sea más significativa para los chicos en tanto responde a sus necesidades lectoras reales y, además, socializadas.

⁴⁶ *Ibidem*

Posteriormente, y ya en otra clase, regresamos al texto para continuar “descubriendo” otros más de sus secretos, esta vez colocando el énfasis en sus características estructurales y, finalmente, recuperando aquellas que habíamos comentado acerca de su contenido.

- *Ya hemos comentado antes sobre la historia que se narra en este texto, pongamos atención ahora a cómo está construido, es decir, cuáles podrían ser sus partes* –sugerí.
- *Tiene un título* –dijo Luis.
- *Está escrito en párrafos* –señaló Lupita.
- *Muy bien ¿Qué más?* –pregunte intentando potenciar sus habilidades lectoras.
- *Nada más* –contestaron conformes.
- *Y en cuanto al contenido de este tipo de textos ¿qué podemos rescatar?*
- *Es algo que sí sucedió. Es real* –contestó Alitzel.
- *¿Cómo podemos asegurarlo? ¿Es posible que el espíritu de la niña ronde en el lugar? ¿Lo podemos probar?* –cuestioné, motivando en ellos la reflexión.
- *No, eso es lo que le contó el señor a su sobrino, pero a lo mejor estaba borracho* –dijo Ricardo entre risas.
- *Bueno, él pensaba eso, pero no se puede comprobar, la gente lo escuchó y lo empezó a decir a más gente* –agregó Leilani.
- *¿Entonces la gente inventó la historia?* –pregunté.
- *Sí, bueno, una parte. A lo mejor sí pasó algo ahí, pero el señor inventó lo del espíritu y la gente se lo creyó y lo siguió contando* –aclaró Alitzel, reformulando su primera hipótesis.
- *¿Por qué dices que la gente se lo creyó y lo siguió contando?* –pregunté.
- *Porque aquí dice “Se dice que...”, o sea que la gente es la que lo sigue contando a más personas.*
- *¡Ah, sí! Las leyendas siempre usan esas frases de “Se dice”, o “Se cuenta”, “Cuentan que hace muchos años...” y así, para crear suspenso en el que las lee, así no sabes si es verdad o no porque nunca dicen quién fue el que inventó la historia y además le van cambiando cosas* –agregó Ricardo; esto nos permitió resaltar este aspecto característico de las leyendas.
- *Es como en el juego del teléfono descompuesto. Tú le cuentas algo a alguien y esa persona le cambia algo y al final todo se distorsiona* –señaló Leilani.
- *¡Exacto! Y a eso se le llama tradición oral* –dije, recurriendo a la *Pedagogía del regalo*⁴⁷, propuesta por Jolibert e Israïki.

Con base en este largo, pero muy productivo encuentro con la lectura, elaboramos algunas herramientas de aprendizaje, tales como un cuadro recapitulativo sobre las características de las leyendas, además de su silueta, que fuimos colocando

⁴⁷ La pedagogía del regalo se refiere a las palabras, las preguntas o las estrategias que el docente “regala” a sus estudiantes cuando considera que éstos no podrán construirlas durante la sesión en curso.

en nuestra pared de metacognición, con la finalidad de tenerlas siempre a la mano y presentes durante el resto del Proyecto.

Después de las varias sesiones que ocupamos en interrogar el texto *La isla de las muñecas*, regresamos a nuestro *contrato colectivo*, pues era momento de repartir las de leyendas que habían sido elegidas libremente por cada uno de los chicos; no obstante, y pese al tiempo transcurrido, seguían sin llevar su texto fotocopiado en los doce tantos acordados y eso significaba un retraso más para dar inicio a la construcción de nuestros libros.

Esa primera piedra en el camino generó en mí un sentimiento de angustia y frustración que sólo cedió ante la solución: solicitar en la dirección las fotocopias de los textos faltantes y, por fin, dar rienda suelta a nuestra imaginación.

Por fin llegó la “Hora de aventura”

Con nuestros libros rústicos casi listos, hicimos realidad la promesa de leer por placer en la escuela; para ello, bajamos todos los días de esa semana a nuestra área de lectura, donde cada uno nos acomodábamos como queríamos, algunas veces sentados en círculo o media luna y otras tantas acostados, boca arriba o boca abajo, sobre los cojines. Finalmente, la intención era motivar la práctica de la lectura en voz alta, más como un ejercicio que nos permitiera disfrutar el ritmo de las palabras, de los sonidos y de las imágenes mentales, como sugiere Popoca⁴⁸, que como un ejercicio para poner en evidencia los errores de lectura de los estudiantes.

– *¿Qué leyenda quieren que leamos hoy?* –pregunté
– *¡La mía, maestra! ¡Yo leo!*

Con la voz temblorosa por los nervios, Leonardo comenzó a leer *La mulata de Córdoba*⁴⁹. Las pausas innecesarias, causadas por la aparición en el texto de palabras desconocidas, además de las relecturas constantes de algunas palabras

⁴⁸ Ver Cenobio Popoca Ochoa (2001), “La lectura en la escuela primaria: algunas sugerencias”, en *Cero en conducta*.

⁴⁹ Leyenda veracruzana.

o de frases completas contenidas en el texto hicieron que la lectura perdiera el ritmo y la atención de sus oyentes, y convirtieron el aula en un nido de murmullos que denotaban una total distracción.

– *A ver, chicos, tratemos de ver esta experiencia de manera positiva ¿Qué podríamos rescatar de la lectura que Leonardo nos acaba de compartir? ¿Qué podemos aprender?* –pregunté.

– *Que antes de leer el texto a los demás tienes que preparar tu lectura* –contestó Christian sin titubear.

– *¿A qué te refieres con preparar la lectura?* –inquirí.

– *Pues la lees una o dos veces primero tú solo por si hay palabras desconocidas o que no sepas cómo se pronuncian para que no te trabes.*

– *Además, le tienes que dar una entonación para atrapar a quienes te están escuchando, eso me ha dicho siempre mí tía* –agregó Ricardo.

– *Muy bien. Los que quieran leer su leyenda mañana traten de tomar en cuenta esto que Christian y Ricardo nos mencionan, así nos resultará más agradable escuchar sus historias.*

Con la intención de que este primer acercamiento a la lectura en voz alta no pasara en vano, sugerí que escribiéramos a Leonardo una notita con algún comentario sobre su participación, procurando ser respetuosos para no inhibir su deseo de volver a participar y, al mismo tiempo, animar a los demás a hacerlo por primera vez.

Entre las notas que Leonardo recibió había felicitaciones por la leyenda que eligió, además de algunas sugerencias acerca de aumentar el volumen de su voz, darle una mejor entonación y no trabarse tanto al leer. Con esto, poco a poco fuimos avanzando hacia la detección de las fallas durante la lectura en voz alta a las que hace referencia Popoca⁵⁰, como un primer paso hacia el desarrollo de la autocorrección.

Los dos días siguientes leímos *La leyenda del nahua*⁵¹ y *El callejón de la machincuepa*⁵². Christian y Luis fueron nuestros lectores voluntarios, y aunque

⁵⁰ Ver Cenobio Popoca Ochoa (2001), “La lectura en la escuela primaria: algunas sugerencias”, en *Cero en conducta*.

⁵¹ Dentro de las creencias mesoamericanas, el nahual es una especie de brujo o ser sobrenatural que tiene la capacidad de tomar forma animal.

⁵² Machincuepa, del náhuatl *matzincuepa*, es una voltereta que se da con el cuerpo apoyando las palmas de las manos y la cabeza en el suelo.

también hubo errores durante la oralización, el volumen y la entonación mejoraron, permitiéndonos disfrutar la lectura.

Una leyenda y un ambiente de terror

- *Hay que leer la suya, maestra* –sugirió Alitzel, con la aprobación del grupo.
- *Pero todavía faltan varios de ustedes ¿qué tal si alguien más quiere leer la leyenda que eligió?*
- *¡No!, queremos leer la que trajo usted.*
- *Está bien, pero será mañana porque hoy ya no hay tiempo.*

Al otro día era viernes y la clase estaba marcada en nuestro horario a las 7:20 pm. A esa hora la escuela se oscurece; así que como propone Isabel Solé, me di a la tarea de crear el ambiente propicio para mi lectura: acomodé los cojines de nuestra área de lectura, ambienté el lugar con música de terror y, en complicidad con el prefecto, planeé apagar las luces de este lugar diez minutos antes de terminar la clase.

En cuanto los chicos bajaron, se escucharon algunos temas musicales de terror que provocaron reacciones y comentarios que abonaron a la predisposición de los chicos por escuchar la leyenda *El bebé*⁵³ que, según el texto, había tenido lugar en una escuela parecida a la nuestra. Como ya era costumbre, se acomodaron como quisieron y cuando todos tuvieron su libro rústico en las manos, comencé a leer, cuidando el ritmo, el volumen y, sobre todo, la entonación, de tal manera que ésta causara el efecto deseado en mi joven audiencia, la cual permanecía atenta a mi voz.



Estudiantes leyendo sus libros rústicos

De acuerdo con lo planeado, la luz se apagó de repente y los chicos soltaron un grito que se escuchó hasta la dirección. Cuando por fin regresó la luz, las risas y los comentarios sobre la experiencia se dejaron escuchar.

⁵³ Leyenda urbana

- *Eso nos pasa por andar leyendo estas historias ¡y a estas horas!* –decía Christian, quien se descubrió abrazado a Luis cuando la luz volvió.
- *Seguro fue el fantasma de la escuela el que nos apagó la luz.*
- *¿Creen que haya un fantasma en la escuela?* –pregunté.
- *Quien sabe, ¿usted no sabe de algo que haya pasado aquí, maestra?* –preguntó Alitzel, curiosa.
- *Yo no, pero quizás el conserje sepa algo puesto que él está aquí día y noche ¿Por qué no le preguntan?* –sugerí.
- *¿Podemos ir ahorita, maestra?*
- *¡Claro! ¿Qué les parece si investigan y cada uno escribe la leyenda de nuestra escuela?*

Aquella noche de viernes me fui a casa convencida de que lograríamos aterrizar nuestra agradable experiencia lectora en un texto escrito; no obstante, la idea de redactar algo propio no encantó a muchos, pues de un total de doce estudiantes, sólo tres de ellos redactaron las primeras escrituras de sus leyendas; pero, al igual que la obra y las grabaciones, nunca se concretaron pues, pasadas las fechas de la celebración de Día de muertos, los chicos perdieron todo interés en la lectura de este tipo de textos; y marcaron con ello la pauta que daría comienzo a la segunda parte de esta gran aventura lectora.

Episodio cinco. ¡Dioses, héroes y monstruos invaden nuestra escuela!

- *Ahora hay que leer mitos, maestra, leyendas ya no* –sugirió Ricardo con un entusiasmo que pocas veces le había visto.
- *Sí, son más interesantes. Hay que hablar de dioses y monstruos* –propuso Christian.
- *Yo puedo hablar de Zeus y de sus hermanos, me sé de memoria su historia, se puede decir que soy algo así como una experta en el tema* –dijo Leilani, orgullosa.

El entusiasmo genuino mostrado por los chicos hacia los mitos fue la semilla que germinó en la celebración de varias conferencias⁵⁴ que versaban sobre dioses, héroes y algunas criaturas mitológicas.

Pero, definitivamente, Leilani y Ricardo nos contagiaron de su pasión por la mitología griega, sin siquiera pensarlo, terminaron por apoyar uno la conferencia

⁵⁴ Ver Raoul Faure (1979), “La conferencia”, en *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*.

del otro, dando *santo y seña* del árbol genealógico de Zeus, haciendo de su presentación en un derroche no sólo de conocimiento, sino de un compañerismo entre hombre y mujer pocas veces visto en el salón de clases; aquello me significó un buen augurio de que cada vez nos encontráramos más cerca de cumplir con el principio de vida cooperativa que se propone desde Pedagogía por Proyectos.

Después de dos sesiones de conferencias, comentamos nuestra experiencia y, por supuesto, las críticas y las observaciones a las presentaciones escaparon de las bocas de los estudiantes, convertidas en verdaderas cajas de Pandora.

– *No se alcanza a ver casi nada. Tienes que hacer la letra más grande para que todos alcancemos a ver.*

– *Hay muchas letras en las láminas. El chiste del material de apoyo es que llame la atención del público y para eso tienes que poner muchas imágenes y pocas letras.*

– *Y no se tiene que leer, o sea, si puedes tener algunos apuntes por si se te olvida algo, pero no leer todo porque eso aburre y da a notar que no sabes del tema.*

– *Muy bien –dije– ya señalamos todo lo que no salió tan bien y que, en presentaciones posteriores podremos mejorar. Ahora, pensemos en qué fue lo que sí estuvo bien, para que los demás lo tomemos como ejemplo en otras ocasiones.*

– *Christian, Ricardo y Leilani, hablaron fuerte y sin leer.*

– *Los materiales de Alitzel y Christian son los únicos que tienen imágenes, eso los hace más atractivos a simple vista.*

– *Christian mueve las manos y camina mientras habla y eso lo hace verse como más seguro.*

– *Lupita uso colores y su letra está grande.*

Gracias a este ejercicio de coevaluación, pudimos dar nuestros primeros pasos hacia lo que Nussbaum⁵⁵ refiere como observación del propio comportamiento verbal en exposiciones orales, cuya finalidad es poder introducir en él futuras modificaciones que puedan verse reflejadas en ocasiones posteriores, como fue el caso de la presentación de los murales mitológicos que, después de un largo y arduo trabajo, cerró con broche de oro nuestro Proyecto.

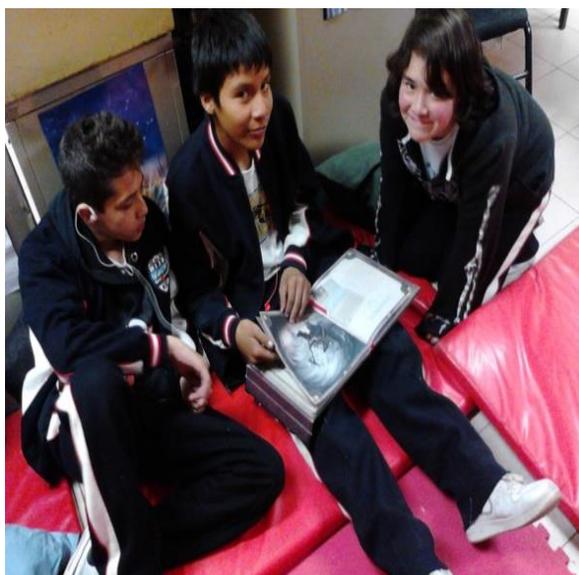
⁵⁵ Ver Nussbaum (2002), “De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua”, en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*.

Tropezamos de nuevo... y con la misma piedra

Concluidas las conferencias, llegó el momento de elegir los mitos que serían leídos e incorporados a nuestro todavía incompleto libro rústico de mitos y leyendas; para ello, bajamos nuevamente a nuestra área de lectura, donde se encontraban ya dispuestos algunos libros que conseguí, con la finalidad de cumplir con el principio de disponibilidad al que alude Chambers⁵⁶ como una de las condiciones fundamentales para fomentar el gusto por la lectura.

Estando ahí, los chicos contaron con el tiempo necesario para mirar los libros, mientras yo, como propone Solé⁵⁷, hacía lo propio con la finalidad de que ellos notaran que para mí también resultaba una actividad cautivadora.

Nuevamente la recopilación de los materiales fue lenta y frustrante para mí, pues no todos cumplían con la tarea de llevar fotocopiado el mito que habían elegido, y ello propició que la construcción de nuestro libro se completara hasta varios días después.



Estudiantes eligiendo mitos

En vista de las circunstancias, sugerí que leyéramos juntos el texto *La creación, según los mayas*, mito que yo había elegido fotocopiar para comentar con ellos y, de paso, poder construir el significado auténtico de este tipo de textos.

Al igual que sucedió con la leyenda, recurrí nuevamente a la estrategia de *Interrogación de textos*, comenzando por la preparación para el encuentro con el texto mediante su contextualización situacional y cultural, y siguiendo con la lectura individual y silenciosa del mismo; ello dio pie a la confrontación de las primeras interpretaciones construidas por los estudiantes, las cuales se fueron

⁵⁶ Ver Aidan Chambers (2013), *El ambiente de la lectura*.

⁵⁷ Ver Isabel Solé (2004), "El placer de leer", en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*.

modificando conforme se realizaban las relecturas de aquellos fragmentos que generaban duda o conflicto y que, poco a poco, iban siendo aclaradas hasta elaborar una representación completa, coherente y socializada del texto, que pudo recogerse en un cuadro recapitulativo.

Después de varios días, por fin recopilamos las fotocopias de los mitos faltantes y comenzamos así la etapa final de construcción de nuestro libro rústico.

- *¿Y le vamos a hacer un índice al libro o algo así, maestra?*
- *¿Qué opinan ustedes?, ¿creen que será necesario hacer uno?*
- *Sí, para que cuando queramos leer uno podamos buscar en el índice la página en la que está y nos ahorramos tener que buscarlo en todo el libro.*
- *Muy buen punto. Ahora que ya tenemos el orden de las lecturas ¿qué les parece si de tarea elaboran el índice?* –sugerí.
- *¡Sí, para ya empezar a leer!* –contestó Ricardo.

Durante las dos sesiones siguientes, algunos llevaron las primeras escrituras de sus índices, que no eran otra cosa que una lista de títulos; entonces pude darme cuenta de que había cometido un grave error al suponer que todos sabrían qué es y cómo se elabora un índice; así que tuvimos que dedicar una sesión completa a observar algunos índices elaborados por “los expertos”, como se refieren a ellos Jolibert y Sraïki⁵⁸, para después proceder a construir los propios.

- *¿En dónde podemos encontrar un índice?* –pregunté.
- *En el libro de Ciencias hay uno* –contestó Alitzel, sacando su libro.
- *En el de Geografía también y en el de Español* –agregó Lupita.
- *¿Qué observan en ellos? ¿cómo son?* –pregunté una vez que todos tuvieron un índice a la vista.
- *Tiene la palabra “índice” hasta arriba en letras grandes y en negritas* –señaló Lupita
- *Los títulos empiezan con mayúscula* –agregó Nahomi.
- *Tiene puntitos después de los nombres* –observó Luis.
- *¿Y qué función cumplen esos puntitos?* –inquirí.
- *Nos indican el número de página en el que podemos encontrar la información* –contestó Leilani.
- *¿Y dónde localizamos el número de páginas dentro del libro?* –cuestioné nuevamente.
- *En el centro, pero en la parte de abajo, está encerrado como en unos cuadritos de colores* –dijo Nahomi señalando con el dedo su libro en el lugar indicado.

⁵⁸ Las autoras denominan textos elaborados por “los expertos” a aquellos textos que han sido editados y publicados por especialistas en la materia y que pueden servir de ‘modelo’ a los niños para crear los propios.

- *En este libro están en uno de los lados de la página y también están encerrados en rectángulos de colores* –agregó Moisés.
- *¿Qué quiere decir eso, entonces?* –pregunté.
- *Qué los podemos poner donde nosotros queramos* –contestó Lupita convencida.
- *¡Claro, esa será su decisión! Ahora bien, para poder poner los números de página ¿qué vamos a tener que hacer?* –cuestione una vez más.
- *Numerar las páginas* –contestó Christian con tono irónico.

La paginación del libro fue un proceso largo y pesado, tanto que hubo un momento en que el entusiasmo del grupo decayó notoriamente, cansado de trazar, recortar y pegar cuadritos de colores para colocar ahí los números de página.

Ante esta situación les recordé que sus libros serían leídos por alguien más que, seguramente, recurriría a su índice para encontrar el texto que le había interesado y si éste no coincidía con la página indicada, nuestro libro no podría ser leído adecuadamente. Mis palabras surtieron efecto y el ánimo se reavivó.



Libros rústicos casi terminados

Por su parte, la construcción de los índices también requirió de un gran esfuerzo por parte de los estudiantes, además de varias reescrituras antes de que aquellos coincidieran con el orden interno de cada uno de sus libros, tal como Tony lo descubrió uno de esos días.

- *A ver maestra, ¿qué dice aquí?* –me preguntó Tony, abriendo su libro rústico en el índice.
- *Mito de la creación... página 27* –contesté.
- *Eh, ya ve, sí coincide* –sonrió orgulloso y se alejó satisfecho para repetir el experimento con algunos compañeros más.

Además de artistas, compañeros

Con nuestro libro completo, al fin, llegó el momento de comenzar a leer, pero antes fue preciso preguntar al grupo qué querían que hiciéramos juntos con los

mitos que habían elegido, tareas que fueron agregadas a nuestro anterior contrato colectivo.

– *Hay que dibujar* –propuso Christian, quien en el dibujo ha encontrado no sólo una pasión, sino una forma auténtica de expresión.

– *Hay que pintar, como en Artes* –sugirió Alitzel emocionada, pues su espíritu creativo y su increíble habilidad para mezclar y jugar con los colores encontró en mi pregunta la oportunidad perfecta para hacerse notar.

– *Yo propongo que juntemos nuestros talentos. Aquí hay gente que sabe dibujar y hay quienes sabemos colorear. Podemos hacer murales de los mitos que elegimos y los pegamos por toda la escuela* –concluyó Ricardo.

Para la elaboración de los murales, los chicos decidieron trabajar en parejas pues, como señaló Christian: “la mayoría aquí tiene alguien con quien se lleva mejor, podríamos decir que las parejas están ya hechas”.

– *Si van a trabajar en binas, ¿cómo decidirán cuál de los mitos será el que van a representar en su mural?*

– *Podemos leer los dos y el que nos parezca el mejor, lo dibujamos.*

Después de dedicar unos minutos para preparar la lectura en voz alta de sus respectivos mitos, como sugerí, los chicos comenzaron a leer, primero unos; luego, los otros. Durante esta actividad pude notar que se corregían entre ellos cuando confundían grafías o cambiaban unas palabras por otras; además, se hacían algunas observaciones respecto al ritmo, el volumen y la fluidez de su lectura, aquello confirmaba las palabras de Popoca⁵⁹ acerca de que al leer textos elegidos por ellos mismos, los estudiantes irán detectando algunas fallas y mejorarán su lectura.

– *Nosotros ya decidimos, maestra. Escogimos el de Medusa porque los dos conocemos bien la historia* –dijeron Leilani y Ricardo convencidos.

– *Nosotras vamos a hacer el de El cisne seductor* –se escuchó decir a las tímidas Lupita y Alitzel.

– *Nosotros queríamos hacer el de Afrodita, pero ya los leímos y mejor vamos a escoger el de Quetzalcóatl, ¿verdad?* –dijo Tony, con la aprobación de Nahomi.

– *Luis y yo elegimos el del dios Rah* –agregó Christian.

– *Yo voy a hacer el de Ícaro* –dijo, al fin, Moisés.

⁵⁹ Ibidem

Debido a lo insuficientes que nos resultaron los cincuenta minutos de clase, la elaboración de los murales comenzó hasta la siguiente sesión, cuando el aula se llenó no sólo de papel y lápices, sino de verdaderos acuerdos construidos por los chicos acerca de qué imagen poner y que colores usar, utilizando siempre el diálogo como herramienta principal.

– *¡Te está quedando bien chido!* –se decían entre ellos al ver sus trabajos avanzar.

– *¿Quieres que te ayude?* –preguntó Nahomi a Moisés, quien aceptó su ayuda sin importar que fuera una de esas niñas a quienes se había empeñado en ignorar semanas atrás.

La vida cooperativa⁶⁰ por fin había llegado a nuestra aula: hombres y mujeres trabajaron juntos y pudieron descubrirse no sólo como artistas, sino como compañeros.

Dioses, héroes y monstruos ¡en el patio de la escuela!

La emoción y el orgullo que los embargó al contemplar sus murales casi listos, provocó que el rotundo NO que me habían dado como respuesta la primera vez que mencioné la idea de presentar sus trabajos a la comunidad escolar se transformara en un “¿Y cuando los vamos a presentar, maestra?”, “¿ellos van a venir o nosotros vamos a ir a los salones?”

– *Podemos organizar un recorrido como el que hicimos en el museo al que fuimos. Nosotros nos ponemos junto a nuestro mural y que cada grupo vaya pasando y les explicamos de que trata el mito y lo que representan las imágenes que pusimos* –propuso Ricardo, contando con la aprobación del grupo.

– *Pero ¿qué vamos a decir, maestra?*

Esta última pregunta de Alitzel me dejó fría, pues me di cuenta, al igual que ellos, de que sería necesario dedicar una sesión más a la preparación de la narración oral de los mitos que habían elegido; en los rostros de los chicos se dibujó un gesto de preocupación, pues la mayoría no sabía por dónde comenzar y la idea

⁶⁰ Principio de la estrategia de *Pedagogía por Proyectos* que apunta hacia el trabajo en común para el desarrollo de personalidades activas, sólidas, tolerantes y solidarias en todos los niños.

de tener una audiencia real había hecho nacer en ellos una necesidad auténtica de mostrarse preparados.

Para aminorar los niveles de ansiedad comencé, como sugiere Larreula⁶¹, por ayudarles a tomar conciencia de su papel como emisores y de lo importante que era, en primer lugar, que ellos mismos tuvieran claro lo que sabían del mito que habían elegido, es decir, quiénes eran sus personajes, cómo eran y qué papel jugaban dentro de la historia, las situaciones concretas que les había tocado vivir, las emociones que pudieron haber experimentado, los paisajes en los que se desarrollaba la historia y, por último, cuál era el mensaje que querían transmitir a los padres y estudiantes que serían receptores de su narración.

Algunos, como Lupita, Alitzel y Moisés, optaron por escribir un resumen de sus mitos, con la finalidad de ordenar sus ideas y contar la historia siguiendo una secuencia lógica y coherente; al leer sus escritos pude hacerles notar, mediante algunas preguntas, que había puntos medulares de la historia que no habían sido incluidos; los resúmenes fueron reescritos varias veces hasta que los chicos se sintieron satisfechos con su trabajo; el resto optó por hacer el mismo ejercicio, pero de manera oral; sin embargo, cuando tomaban conciencia de las discrepancias existentes entre sus interpretaciones del texto, recurrían a la relectura parcial del mismo o de aquellas partes específicas que les habían causado conflicto; al confrontar sus segundas interpretaciones, la comprensión de las ideas fue mayor y más clara.

Finalmente, aquella fría tarde de diciembre, los libros rústicos y los murales mitológicos fueron exhibidos ante los ojos curiosos de padres de familia y



Estudiantes de tercer grado leyendo en el patio de la escuela

⁶¹ Ver Larreula (2005), “La narrativa oral”, en *Hablar en clase. Como trabajar la lengua oral en el centro escolar*.

compañeros de segundo y tercer grado, quienes, de pronto, formaron pequeños grupos, tomaron los libros rústicos y se pusieron a leer en pleno patio escolar, sin ninguna timidez o empacho.

Antes de que se retiraran les repartimos hojitas de papel para que expresaran su opinión sobre nuestro proyecto (ver Anexo 10). La lectura de los comentarios generó mucha expectativa en los chicos quienes, al día siguiente, me pidieron que los leyera: en ellos había felicitaciones para los artistas y una que otra crítica acerca del volumen de voz y la insuficiencia de la información brindada por algunos de los expositores.



Padres de familia en la socialización de los murales

Después de conocer la opinión de nuestro público, comentamos cómo nos habíamos sentido nosotros, qué pensábamos que habíamos hecho bien y qué nos había fallado a lo largo del proyecto; para ello, regresamos a nuestros contratos individuales (ver Anexo 7), donde cada uno anotó como uno de *sus logros* haber creado un libro de mitos y leyendas, un mural mitológico y haber presentarlo ambos trabajos ante sus padres y otros compañeros; por su parte, la responsabilidad y el control de los nervios ocuparon los espacios dedicados a lo que *nos hace falta reforzar*.

Al final de esta odisea, ellos estaban orgullosos de lo que habían logrado y yo me sentí feliz, pues juntos habíamos constatado que es posible leer por placer en la escuela.



Estudiantes de primer grado en la socialización de sus murales y libros rústicos

Episodio seis. Nos encontramos en los libros

Es difícil imaginar el mundo de sorpresas que guardan para nosotros los libros: esos libros que llegan a nuestras vidas en el momento justo y con la fuerza precisa para atraparnos en sus historias, reencontrarnos en sus personajes y ayudarnos a revivir, repensar y comprender nuestras propias experiencias de vida con cada palabra escrita.

“No juzgues a un libro por su portada”⁶², dicen por ahí, y nunca antes ese dicho me resultó tan significativo como aquel día de enero, cuando un pequeño libro verde de no más de treinta páginas nos brindó la oportunidad de descubrir que, en alguna ocasión, todos habíamos sido *Grasosos* o *Mauricios*⁶³ y que había llegado el momento de ayudar a quienes, como nosotros, querían dejar de serlo.

No obstante, esta historia comenzó un mes antes, cuando, después del gran éxito obtenido en la exposición de nuestros libros rústicos y los murales mitológicos, algunos chicos comenzaron a llevar a la escuela sus propios textos, los cuales se dedicaban a leer durante el receso, pues durante las clases les estaba prohibido “distraerse” con ellos.

Era excitante ver como se amontonaban para poder observar el texto con detenimiento y, con mucho cuidado, se lo arrebataban de entre las manos.

– *Y ahora ¿por qué se pelean?*
– *Es que Ricardo no me deja ver, está cambie y cambie la página.*
– *¿Y apoco si está muy interesante?* –pregunté curiosa. – *A ver, quiero ver qué es.*
– *Son historietas de Dragon Ball*⁶⁴, *las trajo Christian y sí están muy interesantes, profesora, ¡es Gokú!* –contestó Leilani con tono irónico.

Me acerqué a mirar los tres textos que tan interesados los tenía, los hojeé de principio a fin con detenimiento, mientras intentaba encontrar en su parloteo sobre lo maravillosa que era la historia de Gokú y sus amigos, alguna idea que, como

⁶² Dicho popular

⁶³ Personajes principales del cuento *Grasoso* de la autora Ángela Galindo, que dio origen a nuestro segundo proyecto colectivo realizado en el marco de la intervención.

⁶⁴ Es un manga escrito e ilustrado por Akira Toriyama. Fue publicado originalmente en la revista *Shōnen Jump*, de la editorial japonesa Shūeisha, entre 1984 y 1995.

chispa que enciende la mecha, derivara en la propuesta de realizar algún proyecto de fomento a la lectura a partir de los comics.

Los segundos transcurrían y nada se me ocurría. El receso estaba a punto de terminar y, por fin, Luis espetó.

– *Dígame que me presten uno. Yo no tengo nada para leer. ¡Quiero tener un libro en mis manos!* –exclamó desesperado– *Usted présteme uno, maestra.*

Y, entonces, el chispazo llegó a mi cabeza: era ahora o nunca; el momento de poner en marcha la estrategia *Canasta librera*⁶⁵ había llegado.

¡Libros! ¡Esto es el paraíso!

Con la idea de continuar fomentando el gusto por la lectura en los chicos, me enfoqué en los preparativos para nuestro encuentro con los libros: primero, me reuní con la profesora Beatriz Morán, maestra de Asignatura Estatal, para comentar con ella lo sucedido en el receso, mi idea de poner en marcha la estrategia mencionada y, posteriormente, solicitar que me cediera los cincuenta minutos de su hora-clase para llevar a cabo lo dicho.

Como muchas otras veces, la maestra Morán aceptó gustosa, se contagió de mi entusiasmo y actitud positiva hacia lo que esta nueva aventura podría significar y los avances que podría traer consigo en cuanto a ir desarrollando en los chicos la autonomía lectora a la que se refiere Bermeo⁶⁶, como la capacidad no sólo de leer por iniciativa propia, sino de leer comprensivamente, seleccionar



Disposición de los libros para la estrategia *Canasta librera*

⁶⁵ Ver Olimpia González (2013), “Los libros tienen alas. Instalando el fomento a la lectura”, en *Laberintos del lenguaje. Voces y palabras para tejer en el aula*.

⁶⁶ Ver Grace Bermeo (2010), *La animación a la lectura en el octavo de EGB del Colegio Experimental Luciano Andrade Marín de Quito. Estudio de caso*.

textos de interés, apropiarse de ellos y hacerlos parte de su vida cotidiana.

Luego, corrí a nuestra sala de lectura para desocupar y acomodar en línea recta algunos escritorios de las maestras orientadoras del Turno Matutino que ahí se encontraban y que, con mucho cuidado, desocupé para poder forrarlos con papel china de diversos colores, pues en esos momentos no contaba con las canastas sugeridas en la descripción de la estrategia.

Después, saqué todos los libros de nuestros anaqueles improvisados con cajones de madera y los acomodé sobre las mesas, tal como había visto que hacían en las librerías: algunos “acostaditos” y algunos otros “de pie”, para llamar la atención; si bien muchos de ellos ya habían sido vistos por los chicos, no habían tenido la oportunidad de ser explorados con detenimiento y, como cachorritos en adopción, engancharlos con sus encantos y, quizás, ser llevados ese mismo día a casa.

Mientras hacía todo esto, experimenté emociones encontradas: – *¿Y si no funciona?, ¿Y si mejor espero otro poco?* –me preguntaba. Los nervios por ver la reacción de los chicos hacían que se me resbalaran los libros de las manos, pero lo hecho, hecho estaba y ya había invitado incluso al Director a elegir el libro que él leería en aquella ocasión.

Cuando llegó la hora, subí al salón de 1o. A, donde ya me esperaban ansiosos doce estudiantes curiosos por descubrir cuál sería la sorpresa de la que la maestra Morán les había hablado y por la que se encontraban caminando hasta llegar a afuera de nuestra querida área de lectura, donde se detuvieron unos minutos más para esperar a que el director se sumara a la masa entusiasmada.

– *¿Qué hay?, ¿Por qué está la puerta cerrada, maestra?* –me preguntaban.
– *No sean impacientes, ya lo verán* –contesté alegre por su interés.

Una vez que estábamos todos reunidos, abrí la puerta y las primeras reacciones no se hicieron esperar.

– *¡Ay, son libros! ¡Tanto para eso!* –dijo Leonardo desilusionado, una vez más.
– *¡Libros! ¡Esto es el paraíso!* –exclamó Christian extasiado.
– *¡Un libro! ¡Yo quiero un libro!* –repetía Luis con los brazos estirados hacia las mesas.

– *Acérquense, véanlos de cerca, hojéenlos y escojan el que les gustaría leer –dije al fin.*

El entusiasmo de la mayoría de los chicos disminuyó mis niveles de ansiedad: al parecer, estaba cumpliendo con mi propósito de ayudarles a ir encontrando, en sus placeres, los libros que los marcarán y que fijarán en ellos el gusto por leer, pues se trataba de textos dignos de sus expectativas, su sensibilidad y su inteligencia, tal como sugiere Argüelles.⁶⁷

Hombres y mujeres paseaban por las mesas dispuestas en línea y por aquellas que formaban pequeñas islas de libros que pasaban de unas manos a otras, de un par de ojos a otro, incluso de una mesa a otra, sin descanso. Muchos fueron abandonados, pues sólo había dueños para doce de ellos, los doce afortunados que salieron triunfantes de aquella sesión de escrutinio intenso y una que otra disputa.

– *Por ahí andaba el de “Bajo la misma estrella”, Luis ¿No que lo quería leer?*

– *¿Sí está? ¿Dónde?*

– *Ya te lo ganó Lupita, ella lo tiene –contestó Leilani.*

– *Maestra, ya lo agarró Lupita y no lo quiere soltar.*

– *Yo quiero este: “Escuela de frikis” ¿se puede? ¡Es el libro perfecto para mí, yo soy toda una friki! –expresó Leilani, orgullosa.*

– *¡La sangre de Medusa! ¡El joven Lennon! ¡Quiero los dos! –dijo Christian en un grito.*

– *Yo quiero el de “El regreso del gato asesino” y este que parece comic, ¿nos podemos llevar dos, maestra? –preguntó Alitzel ansiosa.*

– *Si de verdad los van a leer, adelante.*

– *Yo también me llevo el del gato asesino –gritó el Director, provocando las risas de los chicos.*

– *Yo me llevo el de “Quiéreme cinco minutos”, ya le había dicho que lo quería leer desde hace mucho –recordó Moisés.*

– *Yo no quiero ninguno, no me gusta leer. ¿Para qué escojo uno si, la verdad, no lo voy a leer? –dijo Leonardo.*

– *Yo tampoco quiero ninguno, maestra. Yo nunca leo –se sumó Brayan.*



Estudiantes eligiendo sus libros

⁶⁷ Ver Domingo Argüelles (2011). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes.*

- *Busquen bien, quizás encuentren alguno que les interese, aunque sea pequeñito –insistí.*
- *No, ya buscamos. No queremos leer –concluyeron ambos.*

La negativa mostrada por Leonardo y Brayan hacia la lectura me pareció, en un primer momento, un rotundo fracaso; no obstante, en ese momento vino a mi mente el primer derecho que Daniel Pennac⁶⁸ otorga a los lectores y que es, precisamente, el derecho a no leer. “El verbo leer no soporta el imperativo”, dice el autor, así que no insistí más, pues lo que menos quería era que estos chicos percibieran la lectura como una imposición mía y que, en ese entendido, más que acercarse, terminaran alejándose cada vez más de ella.

Cuando todos hubieron elegido un libro, les pedí que nos sentáramos en círculo sobre los tapetes para proseguir con la segunda parte de la estrategia que consiste, según González, en hacer que los chicos observen el libro cerrado para posteriormente revisar sus partes: portada, contraportada, lomo, cantos, así como su contenido general. Sin embargo, Leonardo, con actitud negativa, comenzó a interrumpir la sesión con comentarios fuera de lugar que terminaron por distraer al grupo y enviciar el ambiente favorable que se había logrado crear en el primer momento de la estrategia.

Consciente de que no podría llevar a cabo la segunda parte, decidí entregar a cada estudiante un trozo de papel blanco donde les pedí que anotaran su nombre, el nombre del libro que habían escogido y la razón que los llevó a realizar tal elección; la idea era que, al final, todos comentaran lo que habían anotado en el papel, pero el tiempo sólo nos dio oportunidad de que algunos cuantos lo hicieran; recogí las papeletas y las guardé para leerlas en otra ocasión.

Antes de abandonar el aula, les recordé que el libro que habían elegido era para que lo leyeran por el puro placer de hacerlo, con calma y sin prisas, durante las vacaciones decembrinas; les subrayé que no era una tarea, que no tendrían que entregar reporte de lectura alguno y que no tenían la obligación de terminar de leerlo si éste no cumplía con sus expectativas.

⁶⁸ Ver Daniel Pennac (2003), *Como una novela*.

- Pero sería bueno que, regresando de vacaciones, pudiéramos comentarlos y hasta recomendarlos a los otros compañeros para que los lean si es que les interesa. Si el libro no les gustó, también se vale decirlo, pero habremos de explicar por qué fue así –sugerí.
- Entonces ¿hasta cuándo tenemos para leerlo?
- Ustedes decidan ¿qué tiempo consideran prudente para leer sus textos, sin prisa?
- Una semana después de que regresemos, por si no acabamos de leerlos en las vacaciones.

Y así fue: el segundo viernes después de haber regresado de vacaciones, bajamos a nuestra área de lectura para comentar nuestros libros. Debo confesar que si emprender la estrategia me había causado incertidumbre, la idea de escuchar si habían leído o no me tenía con el alma en un hilo.

Como de costumbre, nos acomodamos sobre los tapetes y los cojines, les expliqué que la dinámica consistiría en decir el título del libro que habían elegido, el nombre del autor, las razones que los habían llevado a elegirlo y, de manera breve, comentar de qué trataba la historia, para terminar con una recomendación argumentada del texto en cuestión.



Estudiantes en la estrategia
Conversación literaria

Dadas las indicaciones, y dejando claro que no se trataba de un examen, sino más bien de una *conversación literaria*, como sugiere Chambers⁶⁹, pregunté si alguno quería comenzar a comentar su libro.

Tras unos segundos de silencio, que me parecieron una eternidad, Leilani levantó la mano para pedir la palabra y comenzar a hablar.

- Bueno, yo leí “Escuela de frikis” de la autora Gitty Daneshvari; en este libro se cuenta la historia de cuatro niños que tienen diferentes fobias; una fobia es cuando

⁶⁹ Íbidem

le tienes miedo a algo. Y bueno, Madeleine le tiene miedo a los bichos y a las arañas, o sea que tiene aracnofobia; Garrison sufre de hidrofobia, o sea miedo al agua; Lulú tiene claustrofobia, que es cuando le temes a los lugares que están muy cerrados, como yo, a mí también me dan miedo los lugares así; y Theo le teme a la muerte. La historia está muy padre porque todos tienen que pasar una prueba para superar sus miedos, y así nos pasa a muchos en la vida real, tenemos que superar nuestros propios miedos; yo se lo recomiendo a quienes tienen algún miedo que crean que no pueden vencer, este libro es para ellos.

La participación de Leilani animó a los demás; tal fue el caso de Lupita, a quien se le había complicado tomar la palabra durante lo que iba del ciclo escolar.

– Yo leí “Bajo la misma estrella” –dijo, mientras Leilani recordaba que ya lo había leído y Luis insistía en querer leerlo después. – La historia trata de una chica que está enferma de cáncer y va a un grupo de terapia donde conoce a un chavo que es amigo de otro de los enfermos y se enamora de él. A mí me gustó mucho el libro, hasta me hizo llorar, sobre todo el capítulo 25, porque está muy triste.



Estudiantes en la estrategia
Conversación literaria

El último comentario de Lupita, despertó en Leilani el deseo de platicar al grupo su experiencia en el Hospital de cancerología, donde vio, en vivo y en directo, a niños y jóvenes enfermos de cáncer.

– Yo pienso que es un tema muy importante de tratar; yo estoy preocupado porque aquí hay varias mujeres y pues se tienen que cuidar porque si no les puede dar cáncer de mama; mi tía dice que les hacen una prueba muy dolorosa en la que les aplastan el seno con una máquina para ver si tienen cáncer o no y si si tienen, hay veces en que les pueden cortar uno o los dos senos –explicó Ricardo con interés genuino por la salud de sus compañeras.

La plática sobre el cáncer consumió varios minutos de la sesión; intenté regresar a la dinámica, preguntando si alguien más quería comentar su libro: Christian levantó la mano para comentar acerca del libro *El joven Lennon* pues, como él

mismo explicó, el tema de la música le apasiona desde pequeño, y el grupo *Los Beatles* es uno de sus favoritos.

– *Recuerdo que mi papá ponía esas canciones cuando yo estaba pequeño, por eso me gusta y, sobre todo me interesa la vida de Lennon porque es uno de los mejores músicos de la historia* –concluyó.

La chicharra sonó estrepitosamente, para anunciarnos el término de la jornada escolar; los chicos salieron del área de lectura, mientras yo, con el corazón rebotante y una sonrisa de satisfacción, terminaba de revisar que todo estuviera en su lugar antes de cerrar la puerta que, por ese fin de semana, no dejaría escapar las palabras allí pronunciadas; éstas, aunque volátiles, eran la prueba fehaciente de que íbamos avanzando en esta aventura llamada fomento a la lectura.

El viernes siguiente fue el turno del resto del grupo para compartir su experiencia lectora en una segunda *conversación literaria*; sin embargo, la presencia de Leonardo y su poca disposición para escuchar a los demás, inhibió a algunos, y esta vez el encuentro no fuera tan productivo como en la ocasión pasada.

Si bien no todos se habían apropiado del objeto-libro, es decir, de establecer relaciones afectivas, sensoriales y sensuales, que les permitieran familiarizarse con él y percibirlo como fuente de placer, como propone Gillig⁷⁰, al menos ocho de los doce chicos habían roto su barrera de resistencia hacia los libros y podían, ahora, acercarse a ellos sin temor a adquirir algún compromiso de carácter académico sólo por el hecho de encontrarse en la escuela.



Estudiantes leyendo por placer en la escuela

⁷⁰ Ver Jean Marie Gillig (2001). *El cuento en pedagogía y en reeducación*.

Durante los meses que vinieron, varios libros fueron llevados y traídos de la escuela a las casas de aquellos chicos que los solicitaban, con el propósito de privilegiar la lectura silenciosa e individual, además de abrir las puertas a la posibilidad de despertar el interés por la lectura en los padres y los demás miembros de la familia, como sugieren Solé⁷¹ y Lerner⁷², y como sucedió con la hermana mayor de Nahomi, quien solicitó el préstamo del libro *Bajo la misma estrella*, aprovechando la apertura que el área de lectura siempre mostró para con los familiares de los estudiantes.

– *Aquí está el libro que le prestó a mi hermana, maestra. Lo leyó en un solo día y después vimos la película. No quiso verla hasta no acabar el libro* –me comentó Nahomi, complacida.

Con este pequeño, pero firme pasito, nos acercamos a uno de los propósitos de la intervención: reforzar la creación de ambientes lectores en el hogar.

Episodio siete ¿Qué tal esto?

El primer día de clases, después de las vacaciones decembrinas, decidí llevar conmigo al aula aquel pequeño libro verde de no más de treinta páginas que yo había elegido poco menos de un mes antes, durante la aplicación de la estrategia de fomento a la lectura *Canasta librera*.

Como sabemos los docentes frente a grupo, el primer día y a la primera hora, es difícil atrapar la atención de los chicos, pues su interés principal es comentar con sus compañeros las aventuras vividas durante las fiestas; no obstante, después de dedicar unos minutos a ponernos al corriente “en tan banal tema”, saqué el pequeño libro de mi bolsa y les dije:

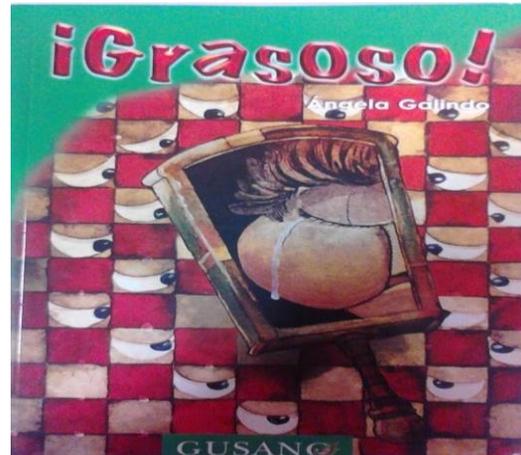
– *No sé si recuerden que, cuando bajamos a nuestra sala de lectura a elegir un libro de acuerdo con nuestros gustos, yo elegí éste que se llama “¡Grasoso!” de la autora Ángela Galindo; en vista de que no estamos todos y no podríamos comenzar un nuevo proyecto, les pregunto si les gustaría que hoy dedicáramos la clase a leerlo.*

⁷¹ *Ibidem*

⁷² Ver Delia Lerner (1996). “Es posible leer en la escuela”, en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*.

La respuesta fue, para mi sorpresa, un rotundo y animado – ¡Sí! Para entonces, los chicos se encontraban ya acomodados en círculo, y entonces comencé por mostrarles la portada y preguntarles qué veían y de qué creían que trataría la historia, haciendo uso de la estrategia de anticipación, sugerida por Cassany⁷³ para ayudar a los chicos a comprender mejor los textos leídos.

- *Hay un niño llorando* –observó Leilani.
- *No, hay un niño gordo llorando* –aclaró Ricardo
- *Está como en un espejo y hay muchos ojos viéndolo* –señaló Alitzel.
- *De seguro es una historia triste. Lo molestan porque está gordo* –dijo Tony.
- *¡Es la historia de un niño al que le hacen bullying en la escuela porque está gordo y le pusieron de apodo Grasoso! ¡Ya lo descubrí!* –concluyó Christian, emocionado.
- *Muy bien, veamos si sus hipótesis son ciertas.*



Portada del cuento ¡Grasoso!

Entonces, comencé a leer en voz alta, recordando las recomendaciones de Garrido⁷⁴, y mis previos ensayos en casa, en cuanto a dar expresión a la voz para que se comprenda el sentido de la lectura, así como dramatizar un poco los diálogos, subrayando los sentimientos expresados y ajustar el ritmo a la acción de la historia.

Mi joven audiencia permanecía en silencio y atenta a mi voz; sin embargo, cuando algunas de las frases leídas despertaban recuerdos en algunos de ellos e interrumpían la lectura para hacer algún comentario, de inmediato eran acallados con un suave – *Shhh, no interrumpas, deja escuchar.*

Escucharlos y sentirlos verdaderamente atentos a la lectura me llenó de satisfacción: me convencí de que había sido correcto recurrir a una estrategia más de fomento a la lectura, en el momento adecuado; esta vez, se trataba de la estrategia *¿Qué tal esto?*, propuesta por Chambers⁷⁵, cuyo propósito es despertar

⁷³ Íbidem

⁷⁴ Ver Felipe Garrido (2003). *Cómo leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer.*

⁷⁵ Íbidem

el interés y la curiosidad de los estudiantes por leer libros recomendados por el/la docente; como el cuento es breve, pero contundente, los comentarios y reacciones aparecieron enseguida.

– *A mí me pasó algo parecido, profesora: en la primaria había unas niñas que me molestaban todos los días; yo no les hacía caso, pero siempre encontraban una razón para estarme molestando y, al igual que Carlos, buscaba un lugar para esconderme en el recreo y ser invisible para que me dejaran de molestar* –comentó Leilani.

– *A mí también me molestaban mucho, hasta que un día decidí desquitarme y me corrieron; por eso estoy ahora en esta escuela; lo que hice no se los puedo contar porque si estuvo fuerte, pero si no lo hacía no me iban a dejar en paz nunca. Tuve que hacerlo* –agregó Christian.

– *Yo más bien era el que hacía el bullying, buscaba a los niños que se vieran más débiles, así como Luis, y les hacía muchas cosas: les quitaba su dinero y les pegaba* –dijo Ricardo, entre risas nerviosas.

– *¿Y qué ganaron con comportarse así?* –pregunté.

– *Yo, desquitarme* –contestó Christian.

– *Y yo, pues, no sé. Se siente bien ser tú el que molesta a los demás, es como tener el control* –agregó Ricardo.

– *Pero ¿alguna vez se pusieron a pensar lo que estaba viviendo la otra persona? Porque, como vemos en el cuento, tanto Carlos como Mauricio tenían una razón para comportarse así* –inquirí.

– *Algo les faltaba a los dos: A Carlos, seguridad, y a Mauricio, el amor de su papá. ¡Ya entendí profesora, todos nos comportamos de cierta manera por una razón, puede ser por cómo nos tratan en nuestra casa o en la escuela!* –concluyó Leilani.

Como refiere Garrido⁷⁶, leer juntos y comentar lo leído, nos había ayudado a comprender la lectura y a expresarnos. Aun cuando leímos la segunda parte del cuento, los chicos continuaban recordando y comentando sus propias experiencias y las de otros compañeros que habían sido víctimas o agresores en este fenómeno tan frecuente en las escuelas: el *bullying*; sin embargo, Luis permaneció callado y como ausente; a pesar de la insistencia de sus compañeros, no quiso hacer comentario alguno sobre su propio caso.

Todos sabíamos que había llegado a nuestro grupo porque había sido víctima de bullying en el Turno Matutino, pero no conocíamos bien su historia; no obstante, respetamos su decisión de no decir nada y continuamos.

⁷⁶ *Ibidem*

- ¿Consideran posible que, así como a nosotros nos ha ayudado conocer la historia de Carlos para reconocer si somos víctimas o agresores, este libro pueda ayudar a alguien más?
- Sí, porque seguramente aquí hay muchos casos de esos, sólo que nadie los anda platicando; es algo que se trata de esconder lo más posible, porque, si no, te agarran de bajada –dijo Christian.
- Así es, si tú dices que eres víctima de bullying los demás te perciben como el débil de la escuela y en lugar de alejarlos se te van encima con más ganas –agregó Ricardo.
- ¿Y cómo se les ocurre, entonces, que podríamos ayudarlos a que salgan de eso?
- Podemos hacer un proyecto del bullying, pegamos la información en las paredes de la escuela y así la pueden leer sin tener que decir que ellos son víctimas o agresores ¿no, profesora? –propuso Leilani, entusiasmada.

Pregunté al resto del grupo si estaba de acuerdo con la idea de que nuestro siguiente proyecto fuera acerca del *bullying* y, nuevamente, por votación unánime decidieron que sí. Los chicos propusieron algunos nombres para el proyecto y, finalmente, acordaron que nuestro segundo proyecto sería: *Víctima o verdugo ¿tú de qué lado estás?*

Los dos días siguientes, elaboramos nuestros contratos; primero, el *contrato colectivo*, como se muestra a continuación:

Proyecto: Víctima o verdugo ¿tú de qué lado estás?				
TAREAS	RESPONSABLES	MATERIALES	FECHA	EVALUACIÓN
1. Investigar - ¿Qué es el <i>bullying</i> ? - Tipos de <i>bullying</i> - Causas - Consecuencias - Perfil del agresor - Perfil de la víctima - El papel de "los otros" - ¿Qué podemos hacer en caso de <i>bullying</i> ?	Cada uno de manera individual	Computadora Internet USB Papel bond Papel kraft Plumones Colores Pegamento Diurex	3 clases	Investigación Noticia Testimonio Elaboración del periódico mural
2. Buscar casos de <i>bullying</i> en periódicos (noticias).	Todo el grupo		3 clases	Presentación del periódico mural
3. Recuperar testimonios de <i>bullying</i> .	Todo el grupo		2 clases	
4. Reunir imágenes	Todo el grupo		1 clase	
5. Buscar letras de canciones sobre el <i>bullying</i>	Todo el grupo		1 clase	
6. Construir un periódico mural			4 clases	

Cuando tuvimos nuestro contrato colectivo definido, les repartí una fotocopia con el formato del *contrato individual* (ver Anexo 8) para que escribieran en él lo que cada uno debía hacer para cumplir con las tareas fijadas, además de aquello que ya sabían hacer en lectura y escritura, y que estuviera relacionado con el propósito del proyecto. Posteriormente, construimos el *Proyecto global de aprendizaje y el Proyecto específico de construcción de competencias*, de manera colectiva, tal como la última vez.

- *¿Con qué asignaturas tiene relación nuestro proyecto?*
- *Con Cívica y Ética –se apresuró a contestar Christian– porque vamos a hablar de valores como el respeto, la igualdad y la tolerancia a las diferencias de los demás.*
- *Con Español, porque vamos a leer noticias y vamos a exponer –agregó Luis.*
- *Con Artes –levantó la voz, la siempre artística Alitzel– porque vamos a tener que usar nuestra creatividad.*
- *Y en lo que se refiere a lectura y escritura ¿qué es lo que ya sabemos hacer?*
- *Pues ya sabemos buscar y leer textos en internet –dijo Ricardo.*
- *Y lo que necesitamos aprender es respetar los signos de puntuación –comentó Leilani entre risas, y así se asentó en el papel bond.*

Emprendimos, entonces, las acciones establecidas en el contrato colectivo, sin imaginar que, días después, una tarea más se iba a agregar.

Investigar, exponer y... ¿actuar?

Para comenzar la investigación, nos dirigimos al Aula Digital de la escuela donde, con base en algunas páginas electrónicas sugeridas por mí y algunas otras encontradas por los estudiantes, buscamos y seleccionamos la información que serviría a nuestros propósitos, apoyándonos siempre en las preguntas guía marcadas en el contrato colectivo.

La labor fue ardua durante los dos días siguientes, pues la Internet es un mar de información donde es preciso saber navegar para no perderse o dejarse llevar por cualquier corriente. Los chicos buscaban y encontraban mil cosas, mientras yo iba orientando su selección, sin perder de vista nuestro propósito. Cuando tuvimos la información, la leímos y la comentamos en clase; juntos fuimos subrayando

aquellas ideas principales que, a nuestra consideración, serviría para exponerla en el periódico mural.

Después, buscamos noticias en periódicos electrónicos que dieran cuenta de casos reales de *bullying* en las escuelas de nuestro país; esta tarea no fue cumplida a cabalidad por todos; sin embargo, pudimos leer al menos tres noticias distintas que nos sirvieron, primero, para darnos cuenta de que el fenómeno era mucho más grande y grave de lo que imaginábamos; y, segundo, para conocer y analizar la estructura y el tipo de información contenida en una noticia, para lo cual utilizamos nuevamente la estrategia de interrogación de textos.

La noticia titulada: *Un niño de Guanajuato que sufría bullying fue ingresado a terapia intensiva tras golpiza*, nos permitió poner en marcha el módulo de interrogación de textos en todas sus fases, desde la preparación para el encuentro con el texto y la lectura individual y silenciosa, hasta la confrontación de hipótesis y la reconstrucción de las mismas, para terminar con la elaboración de algunas herramientas como la silueta de este tipo de textos y dos cuadros recapitulativos donde recogimos lo que habíamos “descubierto” respecto de su estructura y las características de su contenido.

– *¿Y cómo vamos a preparar la exposición, maestra?* –preguntó la curiosa Nahomi.

– *Podemos repartirnos los temas y que cada quien exponga una parte, ¿no profesora?* –sugirió Leilani

– *Sí, esa puede ser una opción. Pero tenemos que ponernos de acuerdo entonces acerca de cómo vamos a organizar la información, es decir, qué vamos a presentar primero y qué después. ¿Qué les parece si hacemos un guion de exposición?* –propuse.

Los chicos me miraron extrañados, pues no sabían de qué les estaba hablando; al parecer, nunca antes habían escuchado hablar ni habían realizado un guion de exposición; recurriendo a la *pedagogía del regalo* una vez más, les expliqué que un guion de exposición es una herramienta que nos ayuda a planificar el discurso

oral formal que utilizamos de manera individual y colectiva, como refiere Ferrer⁷⁷, organizándolo en tres tiempos: introducción, desarrollo y conclusión, tal como lo solicita el Programa de estudios para organizar una exposición oral.

Como nadie había tenido contacto con un guion de esta naturaleza, observamos algunos realizados por “los expertos”, que se encontraban en nuestros libros de texto; al analizar con detenimiento aquellas tablas y el tipo de información que contenían, los chicos cayeron en cuenta de qué se trataba y fue mucho más sencillo construir el nuestro.

- Para la introducción podemos presentar una obra sobre el bullying –propuso Luis, quien vio en este proyecto la oportunidad perfecta para realizar su sueño de actuar.
- ¡Sí! Luego les explicamos el tema y, al final, hacemos una reflexión y preguntas al público.
- ¡Les podemos dar una paleta antes de que se vayan! Como un detalle, ¿no?
- Pero primero vamos a tener que hacer el material ¿no maestra?, ¿yo puedo dar algunas ideas?
- ¡Claro! Todas las ideas son bienvenidas. Pero primero concluyamos el guion –dije para centrar la atención de los estudiantes en su elaboración.

Después de un rato, y de tomar en cuenta las participaciones de todos, nuestro guion de exposición oral quedó de la siguiente manera:

	Propósitos	Recursos discursivos
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> ■ Captar la atención del público. ■ Preparar al público para el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> * Sociodrama sobre un caso de bullying (Luis, Ricardo, Aitzel) Bragan, Hoy, Christian, Lesiani). * Presentación del grupo y del tema de exposición (Gresú)
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ■ Exponer el tema de manera suficiente. ■ Enseñar conceptos lo que se exponer ■ Obtener la venia o participación del público. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué es el bullying? (Bragan) ● Tipos de bullying (Luis, Aitzel y Hoy). ● Perfil del agresor (Christian). ● Perfil de la víctima (Luis). ● Perfil de los otros (Lesiani y Ricardo). ● Causas y consecuencias (Ricardo y Bragan).
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lograr que el público recuerde fácilmente lo que se ha dicho. ■ Lograr acuerdos con el público sobre lo que se quiere demostrar. 	<ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Resumen y reflexión sobre la importancia del tema. - Canción "Voces en mi interior". - Traer una Paleta

Guion de exposición oral construido por los estudiantes

⁷⁷ Ver Juan Ferrer (2005). “La planeación del discurso oral formal”, en *Hablar en clase, Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*.

La idea de montar una pequeña obra de teatro como parte de la introducción fue aceptada por todos con gusto; sin embargo, me pareció, en un primer momento, una mala idea; su montaje requeriría de más trabajo y, por supuesto, más tiempo, ese precioso recurso que escasea en la escuela y que es utilizado por la autoridades para medir la eficacia docente.

De pronto, recordé que en el programa de estudios para primer grado se solicita que los estudiantes elaboren un guion teatral basándose en la lectura de una obra de la literatura clásica. Y si bien es cierto que no habíamos leído ninguna obra de esa naturaleza, sí habíamos leído el cuento de *Grasoso* y podíamos adaptarlo a una obra de teatro para ser representada.

Entonces, respiré y me recomforté, pensando que sería mucho más significativo utilizar este texto pues, como propone Chambers⁷⁸, a partir de él, los chicos se apropiarían de una historia mediante su adaptación a un guion teatral, y aprenderían sobre el texto original, sobre sí mismos y sobre sus compañeros.

Decidí no mortificarme por el momento con eso, pues había mucho trabajo por realizar antes de elaborar el guion teatral. Todavía nos faltaba elaborar el material de apoyo para la exposición y eso sí que nos tomaría varios días, pues los chicos tenían muchas ideas y pocos minutos para concretarlas.

Entre la elaboración de letreros, dibujos y fichas de apoyo para el momento de la exposición se nos fueron casi tres semanas; sin embargo el resultado valió la pena: los chicos habían construido dos grandes materiales: uno con toda la información recabada y algunos dibujos hechos a mano por Leilani y Christian



⁷⁸ *Ibidem*

Parte del material de apoyo elaborado por los chicos

relativos al tema del *bullying*; y otro más donde exponían todas las noticias recabadas por ellos sobre casos reales de acoso escolar en nuestro país.

La labor fue, sin duda, ardua, pero los chicos parecían satisfechos con lo logrado, mientras yo me sentía contenta de verlos trabajar, nuevamente, bajo el principio de vida cooperativa que rige la propuesta de Pedagogía por Proyectos.

¡Tercera llamada... comenzamos!

Al ver los materiales concluidos, la preocupación por elaborar del guion teatral volvió a mi cabeza. – *¿Cuánto tiempo más nos llevará cumplir con esta nueva tarea?* –me preguntaba sin cesar.

– *¿Ya vamos a hacer la obra, maestra?* –me preguntaba Nahomi, insistente
– *Sí, ya vamos a empezar a trabajar en ello. ¿Quién de ustedes ha participado en una obra antes o ha leído, al menos, una obra de teatro?*

Un silencio sepulcral fue la respuesta a mi cuestionamiento; al parecer, nadie había leído un texto dramático antes; aunque parecían conocer algunas de sus características, pues cuando interrogamos el guion teatral *Se vende una mula*, que yo llevé en fotocopias para cada uno de ellos, nombraron con propiedad algunos de sus elementos.

Los chicos disfrutaron mucho la lectura en voz alta de ese texto pues, pese a los errores cometidos y la carente lectura expresiva de algunos de los lectores voluntarios, la temática les pareció bastante curiosa y se esforzaron por caracterizar a los personajes que les había tocado encarnar.

Después de leerlo, comentamos acerca de por qué creían que estaba ese texto ahí, con la finalidad de lograr contextualizarlo; luego, abordamos otros aspectos: la estructura, el contenido y sus características lingüísticas, tales como el uso de las mayúsculas y los guiones largos para indicar los diálogos, así como la pertinencia de los signos de interrogación y admiración para que sean expresivos los parlamentos de los personajes.

Con ayuda de las herramientas cognitivas construidas y recordando el cuento de *Grasoso*, adaptamos su historia a un guion teatral. No obstante, los chicos propusieron algunos cambios a la historia, “*así podríamos decir que es un guion original, porque lo escribimos todo nosotros*” –concluyó Leilani.

La redacción de la primera escritura del guion nos llevó tres clases; fue necesario tachar y modificar partes de lo escrito para, en una clase posterior, materializarla en lo que sería nuestra *obra maestra* (ver Anexo 8). Con nuestros guiones en mano, llegó el momento de asignar papeles y ensayar... una, dos, tres, cuatro, cinco y hasta seis por clase, hasta que, por fin, nos salió. Luis fue nuestro protagonista, es decir, el chico víctima de acoso escolar que terminaba por suicidarse ante la indiferencia de su madre, protagonizada por Nahomi, y la nula ayuda brindada por su maestra y el Director de la escuela, protagonizados por Leilani y Tony.

Para ningún otro estudiante, como para Luis, esta obra significó tanto pues, según sus propias palabras, esta obra le había servido para liberarse de su pasado y superar la etapa cuando había sido víctima de las burlas de sus compañeros de grupo, y seguir adelante con los nuevos amigos que había encontrado aquí, en nuestra aula.

Ahora sí, estábamos casi listos y muy nerviosos ¿qué nos faltaba? Por un lado, elaborar las invitaciones para que los padres de familia y compañeros de otros grupos asistieran a la presentación y, por otro lado, un ensayo general del discurso formal oral que presentaríamos al día siguiente.



Invitación colocada en la puerta de entrada de la escuela.

Rápidamente, solicitamos cartulinas y plumones en la dirección y, observando algunas invitaciones que nos sirvieran de “modelos”, elaboramos las propias y las

colocamos en lugares visibles: una en la dirección, otra en una pared cercana al patio de la escuela y, otra más, en la puerta de entrada a la escuela.

Todos estaban invitados y, aunque felices, los chicos estaban muertos de nervios, pues hablar en público no era precisamente una de sus fortalezas; sin embargo, esto no los detuvo y buscaron una solución: reunirse en parejas y escucharse los unos a los otros, haciéndose notar sus aciertos y errores, en aras de mejorar su discurso oral y desempeñar un buen papel durante la presentación.

Al día siguiente, los nervios aumentaron, especialmente cuando vieron el salón de clases repleto de compañeros de tercer grado y algunos padres de familia que habían llegado al lugar de la cita.

- *Yo ya no quiero exponer, maestra, me da mucha pena. Mejor reprobéme* –repetía Tony, hecho un manojo de nervios.
- *Ay maestra, ¿y si les decimos que se cancela todo y no exponemos? Ya me dio miedo ¡Ándele, dígales que ya no!* –me suplicaba Lupita, temblando.
- *Tranquilos, no pasa nada. Han trabajado mucho en este proyecto, conocen la información y eso les debería dar seguridad; sólo recuerden hablar fuerte y mover sus manos, hacer algunos gestos o caminar para calmar los nervios y mantener la atención del público, como lo platicamos antes.*

A la multitud expectante se sumó la presencia del Director, quien una vez que Christian presentó al grupo y al proyecto, se admiró de ver a los chicos actuar, exponer y reflexionar acerca de un tema tan polémico como el acoso escolar.

Antes de despedir a nuestra audiencia, les obsequiamos una paleta de dulce y trozos de papel para que anotaran tanto felicitaciones como críticas al trabajo que acababan de observar (ver Anexo 11), mientras en la grabadora se escuchaba el rap *Voces en mi interior*⁷⁹,



Socialización del proyecto

⁷⁹ Canción escrita por el cantante español de rap *Porta*, elegida por los estudiantes debido a que aborda el tema del bullying y sus consecuencias.

llevado al aula por Christian y que aborda, precisamente, el tema del proyecto.

– *¿Qué tal estuve? Sí me puse nervioso, pero hasta hice que el público participara con la pregunta que les lancé al principio ¿a poco no?* –decía Ricardo, orgulloso.

– *A mí se me olvidó todo, maestra. Me puse muy nervioso y ya nada más alcancé a leer lo que estaba en la cartulina* –dijo Tony.

– *Yo no me puse nervioso porque ya sabía del tema, además estoy acostumbrado a hablar en público, en la primaria siempre me elegían para los concursos de oratoria* –recordó Christian, entre risas.

Al día siguiente leímos los comentarios que nos había dejado nuestra audiencia; la mayoría de las felicitaciones estaban dirigidas a la realización de la obra, la cual les había resultado interesante; y las críticas apuntaban hacia el volumen de voz, el control de los nervios y la falta de preparación de aquellos expositores que habían leído sus láminas.

Finalmente, regresamos a nuestros contratos individuales (ver Anexo 9), donde los estudiantes reflexionaron y anotaron cuáles habían sido *sus logros* en esta ocasión; entre muchos otros, sobresalían: *exponer, actuar, enfrentar al público, elaborar un guion teatral, crear un periódico mural y organizarnos en grupo.*

Mientras que, *el control de los nervios, actuar y la construcción del guion* eran los aspectos que se repetían con frecuencia en las columnas de *lo que me resultó difícil hacer y lo que debo reforzar.*

Este fue nuestro segundo y último proyecto durante la intervención; el trabajo fue arduo y los chicos nunca bajaron las manos ni se rindieron ante los retos que sus propias carencias les imponían; lo mismo sucedió conmigo, pues tuve que enfrentarme a mi obsesión por tener todo bajo mi estricto control y vencer mi miedo al fracaso para reconocer mis limitantes y confiar en mis habilidades como docente-mediadora, tanto como ellos confiaron en sus talentos.

Episodio ocho. Una llegada inesperada

El primer día en la escuela es, sin duda, una experiencia única, pues puede ir de lo extraordinario a lo aterrador en un abrir y cerrar de ojos, especialmente cuando,

una vez iniciado el ciclo escolar, se llega al salón de clases en calidad de “el nuevo” que habrá de hacer un esfuerzo por integrarse a un grupo donde todos se conocen ya.

Aquel día de diciembre, todas las miradas se concentraron en un solo lugar: en mí y mi extraño acompañante. De repente, sentí perder fuerza en las piernas y comencé a temblar, mi voz languideció y no paré de sudar, mientras la gran duda crecía en mi mente como una enorme ola en el mar: ¿ellos lo aceptarán?

– *Hoy traje conmigo a alguien que quiero presentarles* –dije por fin cuando todos ocuparon sus lugares, formando con sus bancas una media luna.

El anuncio causó cierta curiosidad en los chicos, quienes me miraron un tanto desconcertados por oírme pronunciar la palabra “alguien” y no ver persona alguna a mi alrededor; me miraron por unos segundos en silencio y, al aclarar que se los presentaría minutos antes de terminar la clase, se mantuvieron atentos.

Desde varias semanas atrás, la llegada de nuestro nuevo compañero de vida escolar, me había puesto sumamente nerviosa; la incertidumbre por saber cómo reaccionarían los chicos ante su presencia y, sobre todo, si se mostrarían dispuestos a aceptarle, confiarle y socializar con él sus historias de vida, me estaba matando.

Los testimonios de rotundo éxito que había escuchado en boca de aquellos compañeros maestros que, después de haber concluido su curso de técnicas Freinet, se habían atrevido a presentarlo a su grupo, me animaron a hacer lo mismo; parecía que él era la llave que nos abriría las puertas no sólo a la lectura, sino a la producción de textos auténticos que ofrecerían la oportunidad a los chicos de convertirse, algunas veces, en verdaderos autores de sus textos y, otras veces más, en los escuchas activos que tanto trabajo les costaba ser.

La clase fluyó de manera extraordinaria, los chicos participaban y se apresuraban a realizar sus actividades, como pretendiendo que con ello el tiempo avanzara

más rápido, mientras en mi interior la ansiedad se acrecentaba con cada minuto que pasaba.

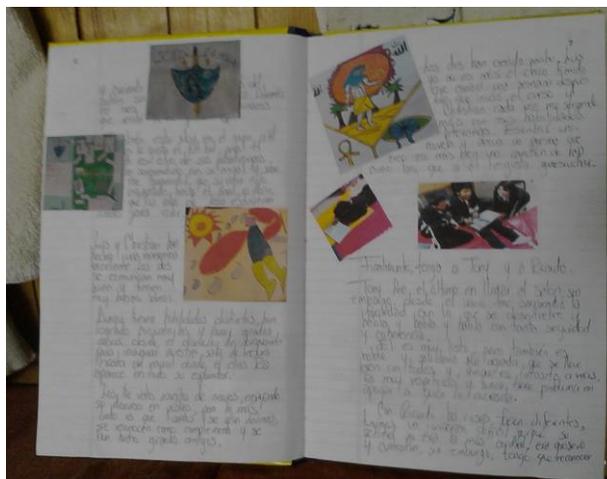
Me seguía preguntando si había hecho bien en llevarlo o si debí haber esperado a que los chicos se integraran un poco más y, sobre todo, que se respetaran entre ellos, pero no era posible echarse para atrás; los chicos lo habían visto ya y querían saber de él.

– *Pues bien, les presento al nuevo miembro del grupo, su nombre es: Diario escolar, y como pueden ver, es un libro en el que, si ustedes quieren, podrán escribir aquellas cosas curiosas, tristes o alegres que les suceda aquí o en casa y que quieran compartir con el resto del grupo; no es obligatorio escribir en él, es más, ni siquiera es parte de los criterios de evaluación; esto es algo que haremos por gusto y de manera voluntaria; yo he escrito algo para ustedes en sus primeras páginas, ¿les gustaría escucharlo?* –pregunté, al fin.

– ¡Sí! –contestaron en coro y un silencio absoluto se dejó escuchar.

Tomé aire y comencé a leer; la voz me temblaba y sentía los latidos de mi corazón retumbar en mi garganta.

De pronto, una extraña sensación recorrió mi cuerpo; era esa misma sensación que suelo experimentar cada vez que me siento exhibida o vulnerable ante algo o alguien; ahora pienso que quizás esa sensación se debió a que, finalmente, en aquel texto yo misma estaba exponiendo mi ser, mi pensar y mi sentir hacia aquellas doce personitas que me miraban atentas y que sonreían y se sonrojaban cada vez lograban encontrarse en él y escuchaban de voz de su maestra las virtudes que, muchas veces, no habían reconocido en sí mismos ni en los demás.



Texto escrito por la docente en el diario escolar

En siete grandes páginas, intenté capturar los momentos más importantes que, hasta entonces, habíamos compartido y acompañé mi relato con algunas

fotografías que arrancaron expresiones de sorpresa en algunos y de nostalgia en otros, pues aunque sólo habían pasado cuatro meses, a muchos de nosotros nos parecía una eternidad.

Al observar su reacción positiva y que, incluso, estaban disfrutando la lectura, me sentí más tranquila y motivada a continuar; no obstante, al llegar al último párrafo la angustia se volvió a apoderar de mí, pues en unos segundos más llegaría el momento de preguntar si alguien más se lo quería llevar a casa y escribir algo en él. Cuando, por fin, llegué al punto final, levanté la vista hacia ellos y pregunté:

- *¿Alguien quiere hacer un comentario sobre lo que acaban de escuchar?*
- *A mí me gustó mucho su texto, profesora, porque nos mencionó a todos y resaltó las cosas buenas que usted ha visto en nosotros* –alcanzó a decir Leilani.

Desafortunadamente, el estrepitoso sonar de la chicharra nos interrumpió, una vez más, anunciándome el momento de salir del salón antes de que el siguiente profesor llegara; no obstante, me tomé unos minutos más y levantando la pesada libreta amarilla con ambas manos, lancé la pregunta:

- *¿A alguien le gustaría llevarse el diario y escribir algo en él para compartirlo después?*

Nadie dijo nada. Todos se miraban unos a otros, pero nadie levantaba la mano ni se animaba a decir “yo”. Fueron los diez segundos más largos del día hasta que Leilani, dudosa, levantó el dedo índice y preguntó:

- *¿Puedo escribir sobre lo que yo quiera?*
- *Sí, claro. Es un texto libre, la única condición es que cuando esté escrito socialices su lectura con los demás.*
- *Ok, entonces sí me lo llevo.*

La resolución de Leilani me devolvió el alma al cuerpo y no sólo eso, sino que despertó en los demás el deseo de participar.

- *Después de Leilani, ¿me lo puedo llevar yo, maestra?* –preguntó Lupita.
- *¡Y luego yo!* –se sumó Alitzel.
- *Yo levanté la mano primero* –reclamó Luis.
- *A ver, no se peleen; mañana nos ponemos de acuerdo para ver quién se lo lleva primero y quién después.*

Entusiasmada por la calurosa bienvenida que los chicos habían dado a nuestro nuevo integrante, abandoné el aula y, sin siquiera pensarlo, las palabras que escribí en mi último párrafo volvieron a mi mente:

“Con el corazón latiéndome a mil por hora, me despido de ti, esperando verte en unos meses lleno de historias y de fotografías que den cuenta de todas las aventuras que mis alumnuchos de secundaria quieran compartir”.

Con cariño,

Viry

– *Profesora, ya traje el diario. Escribí sobre mi visión del mundo y cómo veo yo a mis compañeros. ¿Si está bien?*

– *Sí, claro, es un texto libre. Dedicaremos unos minutos de la clase a su lectura.*

El texto de Leilani causó gran expectativa entre sus compañeros; cuando anuncié que había llegado el momento de escuchar lo que había escrito en el diario, los chicos dejaron cuadernos y pláticas casuales a un lado para poner atención a su lectura.

Nuevamente, los noté realmente interesados y atentos a la voz de quien, en ese momento, era nuestra lectora. Prestaban oídos a cada frase pronunciada y esperaban con ansia el momento de escuchar su nombre y lo que se diría de su persona; muchos de los que se ofrecieron a escribir tomaron como “modelo” mi texto y, entre otras cosas, dedicaban la mayor parte de sus escritos a mencionar las virtudes y algunos defectos que percibían en sus compañeros.

Al finalizar, pregunté si alguien tenía algún comentario o una crítica al texto de su compañera; aclaré que podía ser tanto a la estructura como al contenido del texto, pero nadie dijo nada más allá de agradecer lo que se mencionaba sobre su persona.

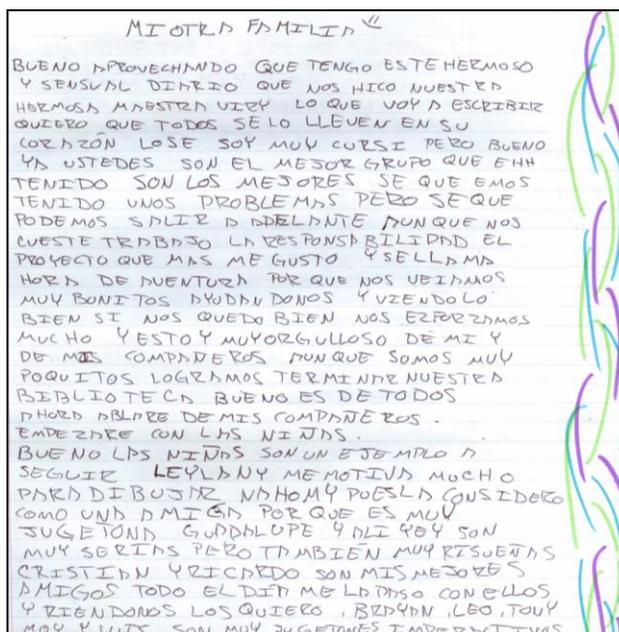
Con los textos posteriores sucedió algo similar, difícilmente alguien que no fuera yo, apuntaba a las posibles mejoras al texto en cuanto a forma o fondo. Tal vez porque, como muchos, no están acostumbrados a formular ni a recibir críticas, aunque éstas fueran en favor de su propia mejora; además, tenían miedo de que

cuando llegara su turno de ser lectores los demás comentarán negativamente sus textos.

Por su puesto, ese miedo era un sentimiento presente en mí también, pues temía que al sentirse exhibidos, disminuyeran sus deseos de continuar escribiendo en el diario; mas no fue así; sin embargo, por más que intenté crear un ambiente afectivo que favoreciera la libre expresión de las críticas e insistí en que éstas estarían dirigidas al trabajo y no a la persona que había escrito el texto, en todo el ciclo escolar no logré que emitieran comentario alguno que fuera más allá de una felicitación y/o agradecimiento por los aspectos positivos que se mencionaba sobre ellos.

No obstante, mientras los observaba, pensaba que, gracias al diario, estábamos avanzando hacia el desarrollo de la escucha activa a la que se refiere Peliquín⁸⁰, como una vía para mejorar las destrezas orales y auditivas de los estudiantes: por una parte, los textos leídos lograban motivar la formulación de preguntas y/o comentarios por parte de los escuchas, que exigían de sus autores un uso adecuado de su competencia comunicativa, en tanto debían tomar decisiones respecto a qué decir, cómo decirlo y a quién decírselo para hacerse entender de manera asertiva.

Por otro lado, el diario también nos estaba ayudando a reforzar los cimientos del principio de vida cooperativa que habíamos construido con los proyectos colectivos, además de acrecentar el reconocimiento y el respeto, anteriormente inexistente, entre hombres y mujeres y sus respectivas habilidades, que



Texto auténtico escrito por Luis en el Diario escolar

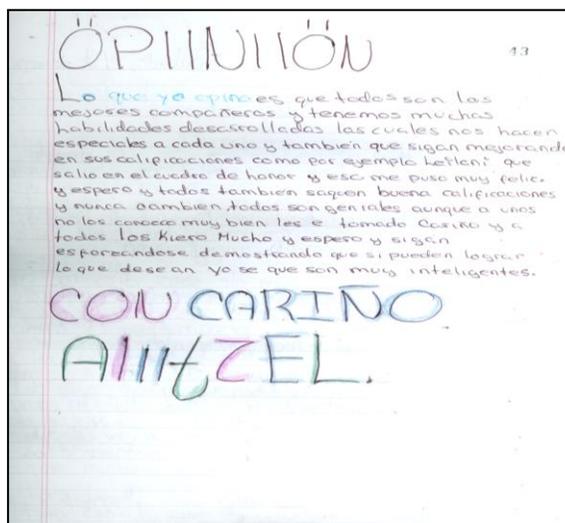
⁸⁰ Ver Florentina Peliquín y Mercedes Rodeiro (2005). "Profesorado de lengua y tratamiento de la oralidad", en *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*.

derivaron en una manera mucho más afectiva y efectiva de convivir y comunicarse entre ellos, tal como Luis y Alitzel lo expresaron en un fragmento de sus primeros textos auténticos.

“...ustedes son el mejor grupo que he tenido, son los mejores. Sé que hemos tenido unos problemas pero sé que podemos salir adelante, aunque nos cueste trabajo la responsabilidad. El proyecto que más me gustó se llama Hora de aventura porque nos veíamos muy bonitos ayudándonos y viéndolo bien sí nos quedó bien. Nos esforzamos mucho y estoy muy orgulloso de mí y de mis compañeros...”



Alitzel leyendo el Diario escolar



Fragmento del texto escrito por Alitzel

“Lo que yo opino es que todos son los mejores compañeros y tenemos muchas habilidades desarrolladas, las cuales nos hacen especiales a cada uno... todos son geniales, aunque a unos no los conozco muy bien les he tomado cariño y a todos los quiero mucho y espero y sigan esforzándose, demostrando que sí pueden lograr lo que desean, yo sé que son muy inteligentes”.

Cuando, con el paso de los días, pude darme cuenta de que el diario había significado un parteaguas en nuestra vida escolar –pues promovió la producción natural, así como la escucha atenta e interactiva de aquellos textos libres, vivos y auténticos creados por los estudiantes en un ambiente de respeto y confianza, como propone el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna–, me reí de mí misma y de mis dudas acerca de si había sido correcto llevarlo al aula aquella tarde de diciembre cuando creí que debía esperar un poco más.

Siempre he pensado que las cosas llegan a la vida de uno cuando tienen que llegar, ni antes ni después, pues no surtirían el mismo efecto ni nos brindarían las mismas tristezas, alegrías o satisfacciones si llegaran a nosotros en momento distinto.

Hoy, más que nunca, estoy convencida de ello. Sé que estos chicos, de quienes, en un primer momento desconfié y di por sentado que no serían capaces de obtener ningún logro, llegaron a mi vida en el momento justo para enseñarme a tener la paciencia necesaria para ir descubriendo en ellos, y en el resto de las personas, todo lo que tienen para ofrecer, dejando a un lado los prejuicios y aceptándolos por quienes son, pero sobre todo, confiando en quienes pueden llegar a ser.



Estudiantes de primer grado al final del ciclo escolar

B. Informe general de la intervención. Leer en la escuela: una invitación a la recreación

En este apartado se expone, de manera sintética, el Informe general de la intervención pedagógica con respecto al fomento de la lectura entre estudiantes de primer grado de secundaria. En primer lugar, se hace referencia al método de investigación utilizado, para después puntualizar el contexto y el diagnóstico específico. Posteriormente, se menciona el sustento teórico y la metodología de la intervención pedagógica empleada. Finalmente, se alude a los resultados y las reflexiones obtenidas una vez concluido el relato pedagógico.

1. Metodología de la investigación

Esta investigación está ubicada dentro del paradigma de investigación cualitativo interpretativo. Se realizó en dos etapas: la primera, por medio del método de Investigación-Acción para atender un diagnóstico específico que permitió delimitar la problemática sobre el incipiente gusto por la lectura mostrado por los estudiantes de primer grado de secundaria; para ello se partió de una muestra no probabilística por cuota compuesta por veinte estudiantes de sexto grado de primaria y diez estudiantes de primer grado de secundaria.

En esta primera etapa se empleó como técnica la observación directa y se utilizaron dos cuestionarios: uno dirigido a estudiantes y otro dirigido a padres de familia, además del diario de campo y la estrategia de fomento a la lectura llamada *Coctel literario*, como instrumentos para la recolección de datos.

Para el análisis e interpretación de la intervención pedagógica, que constituyeron la segunda etapa, se emplearon elementos del Enfoque biográfico-narrativo, de Antonio Bolívar, y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, de Daniel Suárez y colaboradores. Ambos métodos representan una alternativa real para los docentes de concebirse como sujetos activos en la comprensión de la realidad escolar y en la construcción de conocimiento educativo.

De igual modo, se recurrió a las técnicas del relato único y la observación participante. Los instrumentos utilizados fueron el diario autobiográfico, evidencias fotográficas, grabaciones y algunos trabajos elaborados por los estudiantes.

2. Contexto y Diagnóstico Específico

La intervención pedagógica tuvo lugar en la Escuela Secundaria Diurna No. 193, Turno Vespertino, Julián Carrillo, ubicada en Albañiles, Uranio y Argón s/n, col. Ex Hacienda El Rosario, Del. Azcapotzalco, en el Distrito Federal, zona geográfica considerada con un alto grado de marginación. Conformada por cinco grupos (un primero, dos segundos y dos terceros) atendidos en un horario de 14:00 a 20:10hrs, cuenta con un total de 80 estudiantes, en su mayoría, jóvenes de bajos

recursos que han sido expulsados de otras secundarias por problemas de aprovechamiento, de conducta o de consumo de drogas.

El Diagnóstico específico partió de cinco preguntas de indagación relacionadas con las estrategias pedagógicas y didácticas necesarias para crear ambientes lectores propicios para la construcción de sentidos auténticos a partir de la lectura de textos diversos, además de las condiciones de participación de los padres de familia y del docente en el desarrollo del gusto por la lectura en estudiantes de primer grado de secundaria.

Dichas preguntas permitieron formular cinco supuestos teóricos que dieran respuesta a las cuestiones planteadas y cinco propósitos de intervención basados en la estrategia de Pedagogía por Proyectos: propuesta metodológica pertinente para que estudiantes y docente creen ambientes lectores en la escuela, mediante la organización de proyectos colectivos de fomento a la lectura que propicien la construcción de sentidos auténticos de los textos leídos y la participación activa de los padres de familia, así como el desempeño de un rol mediador por parte del docente en lo que al tema del fomento a la lectura en la escuela se refiere.

3. Sustento teórico

La información recabada en el diagnóstico permitió definir el sustento teórico. La investigación documental facilitó el acercamiento al objeto de estudio y la construcción del estado del arte a partir de cinco investigaciones sobre el tema del fomento a la lectura. Se tomó como base didáctica la estrategia de Pedagogía por Proyectos, desarrollada por Jolibert y Sraïki (2011) y Jolibert y Jacob (2012), debido a que se trata de una propuesta de formación de personalidades y no sólo de conocimientos.

Un último referente teórico para la recuperación de aportes de corte constructivista sobre el desarrollo del lenguaje, el proceso de lectura y el fomento a la lectura fue proporcionado por autores como Lomas (1999), Maqueo (2004), Villaseñor (2007), Carril (2006), Solé (1995), Lerner (1996) y Argüelles (2204), quienes contribuyeron a resignificar el papel de la escuela, en general, y del docente, en particular, para

que los momentos de lectura en la escuela no sean percibidos por los estudiantes como una tarea obligatoria, sino como espacios formativos más vivenciales que académicos.

4. Metodología de la intervención pedagógica

La intervención duró cinco meses (del 20 de octubre de 2014 al 12 de marzo de 2015), con el propósito de fomentar en los estudiantes de primer grado de secundaria el gusto por practicar la lectura autónoma y placentera de diversos textos, a partir de crear ambientes lectores favorables que tomaran en cuenta sus gustos e intereses, y fortalecer con ello su competencia para reconstruir la experiencia lectora vivida en contextos reales generados por los proyectos colectivos realizados en el marco de Pedagogía por Proyectos.

Durante este periodo se construyeron dos proyectos de acción, en cuyo contexto se interrogaron cinco textos y se produjeron distintos trabajos, que dieron respuesta a las necesidades comunicativas de cada proyecto. Además, se impulsaron tres estrategias de fomento a la lectura que dieron lugar a otras producciones, tal como se puede observar en las Tablas 20 y 21, que se muestran a continuación.

Tabla 20. Proyectos de acción realizados durante la intervención

Proyecto	Situación didáctica	Textos interrogados	Productos
<p>“Mitos y leyendas más allá de la imaginación”</p> <p>Periodo de realización: 20 de octubre – 15 de diciembre de 2014</p> <p>Número de sesiones: 40 sesiones de 50 minutos</p>	<p>Lectura de mitos y leyendas elegidas por los estudiantes de acuerdo con sus gustos e intereses.</p>	<p>Interrogación de los textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>La isla de las muñecas.</i> - <i>La creación según los mayas.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Libro de mitos y leyendas. - Portada e índice del libro. -Murales mitológicos.
<p>“Víctima o verdugo ¿tú de qué lado estás?”</p>		<p>Lectura del libro:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación sobre

<p>Periodo de realización: 08 de enero – 12 de marzo de 2014.</p> <p>Número de sesiones: 41 sesiones de 50 minutos</p>	<p>Exposición a la comunidad escolar acerca del <i>bullying</i>, sus características y sus consecuencias.</p>	<p><i>Grasoso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interrogación de noticias: <p><i>Bullying lleva a cortar prepucio a niño de 6 años en Jalisco.</i></p> <p><i>Un niño de Guanajuato que sufría bullying fue ingresado a terapia intensiva tras golpiza.</i></p> <p><i>Denuncia bullying una niña mixteca de secundaria en Tepito.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Interrogación del guion teatral: <i>Se vende una mula.</i> 	<p>el bullying.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de letreros para la exposición. - Dibujos acerca del tema del <i>bullying</i>. - Guion teatral: <i>La carta de Giovanni.</i> - Invitaciones. - Exposición oral frente a la comunidad escolar.
--	---	--	---

Tabla 21. Estrategias de fomento a la lectura utilizadas en la intervención

Estrategias de fomento a la lectura utilizadas durante la intervención	Situación didáctica	Textos utilizados	Producto
<p>Estrategias de fomento a la lectura: <i>La canasta librera y Conversación casual.</i></p> <p>Periodo de realización: 17 de diciembre de 2014 – 23 de enero de 2015</p> <p>Número de sesiones: 3 sesiones de 50 minutos</p>	<p>Selección y lectura individual de textos (novelas, cuentos, biografías, revistas, periódicos) acordes con los gustos e intereses de cada estudiante.</p>	<p>Textos diversos (cuentos, novelas, libros de poesía, textos científicos, revistas, periódicos, comics.) ubicados en la sala de lectura.</p> <p>Textos elegidos por los estudiantes:</p> <p><i>Bajo la misma estrella.</i> <i>Quiéreme 5 minutos.</i> <i>Escuela de frikies.</i> <i>El gato asesino.</i> <i>Mensajero de corazones rotos.</i> <i>Víctor y los vampiros.</i></p>	<p>Conversación casual acerca del texto leído y la propia experiencia lectora.</p>

		<i>El joven Lennon. Grasoso. Aura Macanudo El principio del placer.</i>	
<p>El diario escolar</p> <p>Periodo de realización: 10 de diciembre de 2014 – 09 de julio de 2015.</p> <p>Número de sesiones: 20 sesiones de 50 minutos</p>	Escritura de textos libres	Ninguno	Textos auténticos producidos por los estudiantes abordando distintas temáticas de su interés.

Para la realización de cada uno de los dos proyectos de acción dentro del marco de Pedagogía por Proyectos, se recurrió a la pregunta generadora *¿Qué quieren que hagamos juntos?*, con la finalidad de tomar en cuenta los intereses de los estudiantes para llevar a cabo la planificación de las tareas por realizar, la asignación de responsabilidades, la contemplación de los recursos necesarios, las fechas aproximadas de realización y la evaluación, utilizando como herramientas: el contrato colectivo y el contrato individual.

De igual manera, se lanzaron las preguntas *¿Qué vamos a aprender en este proyecto?* y *¿Cómo lo vamos a aprender?*, con la finalidad de que los estudiantes reflexionaran acerca del propósito del proyecto, así como de las actividades y los aprendizajes por construir, tomando en cuenta los contenidos programáticos, que se adecuaron a sus intereses y sugerencias de trabajo.

La estrategia de *Interrogación de textos* (Jolibert y Sraïki, 2011), se utilizó con el propósito de favorecer la comprensión y la construcción del sentido auténtico de diversos textos, a partir de sus características lingüísticas y estructurales.

Finalmente, se socializaron los proyectos, involucrando a la comunidad escolar, y se evaluaron con ayuda de instrumentos diseñados con este fin.

5. Resultados y reflexiones de la intervención pedagógica

Para el seguimiento y la evaluación de los resultados de la intervención pedagógica se emplearon diversos instrumentos, tales como las pautas de auto y coevaluación de la participación en un proyecto y de la producción de un texto específico; fueron utilizados por los estudiantes al término de cada proyecto de acción con la finalidad de propiciar en cada uno de ellos la reflexión y la toma de conciencia acerca de sus logros en cada proyecto; pero también de aquellos aspectos que requieren ser trabajados con mayor énfasis, en aras de una autorregulación que contribuya a la mejora de sus propios procesos de aprendizaje.

Por otro lado, se empleó instrumentos como las listas de cotejo, las escalas estimativas y las pautas de observación, que permitieron a la docente registrar los avances observados a nivel particular, así como identificar las áreas de oportunidad presentes en cada caso, con el propósito de brindar la ayuda necesaria a cada estudiante, de acuerdo con sus características particulares.

A continuación se muestran algunas pautas de auto y coevaluación utilizadas por los estudiantes en el Proyecto I. La primera, tiene como propósito motivar en los estudiantes la autoevaluación de su participación a lo largo del desarrollo del proyecto, tal como se puede observar en la Figura 18.

Figura 18. Pauta de autoevaluación de la participación en el proyecto

AUTOEVALUACION DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO			
<p>NOMBRE: Camacho García Aitzel Abigail PROYECTO: Mitos y leyendas más aya de la imaginación FECHA: 15 de diciembre de 2019.</p>			
MARCA CON UNA	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1. ¿Me sentí comprometido el grupo para llevar a cabo este proyecto?	✓		
2. ¿Me gustó compartir la lectura de mitos y leyendas con tus compañeros?		✓	
3. Participé en actividades como: * Proponer un nombre para el proyecto. * Buscar mitos y leyendas y fotocopiarlos para elaborar el libro de leyendas en el tiempo indicado. * Escuchar con atención la lectura en voz alta de los mitos y leyendas elegidos por tus compañeros.	✓ ✓	✓	
4. Leí a un compañero los mitos y leyendas que elegí y tomé en cuenta sus sugerencias para mejorar mi lectura en voz alta.	✓		
6. Recibí comentarios de los demás acerca de los mitos y leyendas que elegí leer.	✓		
7. Le hice sugerencias a algún compañero para mejorar su lectura en voz alta.		✓	
8. Disfruté presentar mi libro de mitos y leyendas y el mural mitológico con la comunidad escolar.			✓
<p>Lo que más me gustó del proyecto fue: hacer un libro de mitos y leyendas y también dibujar y colorear y presentar mi cine Porque... porque a mi me gusta dibujar y leer cuentos de terror y crear.</p>			

La segunda pauta está dirigida a motivar la auto y la coevaluación de los textos y/o trabajos producidos a lo largo del proyecto, con la finalidad de propiciar en los estudiantes la toma de conciencia acerca de los logros alcanzados, pero también de aquellos aspectos que presentaron alguna dificultad o no se cumplieron (ver Figura 19).

Figura 19. Pauta de auto y coevaluación de las producciones realizadas durante el proyecto

AUTO y COEVALUACIÓN FINAL DE LA PRODUCCIÓN DE UN LIBRO RÚSTICO Y DE UN MURAL MITOLÓGICO		
NOMBRE: Guadalupe Carraño Medina. PROYECTO: MITOS Y LEYENDAS MÁS ALABEZA IMAGINACIÓN FECHA: 15 de diciembre de 2014.		
INDICADOR	SÍ	NO
1. Seleccioné una leyenda acorde con mis gustos y compartí su lectura con mis compañeros	✓	
2. Seleccioné un mito acorde con mis gustos y la compartí su lectura con alguno de mis compañeros.	✓	
3. Elaboré y decoré mi propio libro de mitos y leyendas.	✓	
4. Mi libro incluye:		
- Portada	✓	
- Índice	✓	
- Fotocopia de los Mitos y leyendas elegidas por mis compañeros	✓	
- Separadores ilustrados.	✓	
5. Grabé la lectura en voz alta de una leyenda.	✓	
6. Disfruté y compartí con mis compañeros la lectura de los mitos y leyendas que elegimos.	✓	
7. Compartí con mis compañeros mi opinión sobre los mitos y leyendas que leímos.		✓
8. Participé en la elaboración cooperativa de un mural sobre el mito que a mi compañero y a mi nos gustó leer.	✓	
9. Presenté mi libro de mitos y leyendas y el mural mitológico a la comunidad escolar.	✓	
TOTAL:	11	1

Para esta primera fase de evaluación, se asignó una sesión para que los chicos pudieran comentar las experiencias vividas a lo largo de todo el proceso y se propició la autorreflexión acerca de los logros y las fallas cometidas; ello permitió la auto y la coevaluación, que les permitiera tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje.

En seguida, se muestran las pautas de auto y coevaluación utilizadas por los estudiantes en el Proyecto 2, las cuales, al igual que sucedió con el Proyecto 1, permitieron a los estudiantes reflexionar y tomar conciencia acerca de la pertinencia de su participación para cumplir los propósitos de cada proyecto.

De igual modo, la primera pauta tiene la finalidad motivar en los estudiantes la autoevaluación de su participación a lo largo del desarrollo del proyecto, tal como se puede observar en la Figura 20.

Figura 20. Pauta de autoevaluación de la participación en el proyecto

AUTOEVALUACION DE LA PARTICIPACION EN EL PROYECTO			
NOMBRE: Zaira Ana Sanilla Herlan PROYECTO: Víctima o verdugo y tu de que hablaste FECHA:			
MARCA CON UNA ✓	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1. ¿Me sentí comprometido con el grupo para llevar a cabo este proyecto?	✓		
2. ¿Me gustó compartir el trabajo con el resto del grupo?	✓		
3. Participé en actividades como:			
* proponer un nombre para el proyecto.	✓		
* expresar mi opinión y compartir experiencias relacionadas con la lectura del libro "Grasoso".	✓		
* buscar y comentar noticias sobre casos de bullying.	✓		
* buscar y seleccionar información sobre el bullying.	✓		
* ayudar a organizar la información con ayuda de un guion de exposición.	✓		
* elaborar material de apoyo para la exposición.		✓	
* redactar un guion de teatro			
* dar vida a alguno de los personajes de la obra "La nota de Giovanni".	✓		
4. Recibí ayuda de los demás para ordenar mis ideas y mejorar mi expresión oral.	✓		
5. Me gustó abordar el tema de la noticia, la exposición oral y el guion teatral de esta manera.		✓	
6. Apoyé a algún compañero el día de la presentación del proyecto.	✓		
Lo que más me gustó del proyecto fue:			
Porque... todo, más la obra porque trabajamos en equipo			

La segunda pauta está dirigida a motivar la auto y la coevaluación de los textos y/o trabajos producidos a lo largo del proyecto, con la finalidad de propiciar en los estudiantes la toma de conciencia acerca de los logros alcanzados, pero también de aquellos aspectos que presentaron alguna dificultad o no se cumplieron (ver Figura 21).

Figura 21. Pauta de auto y coevaluación de las producciones realizadas durante el proyecto

AUTO Y COEVALUACIÓN FINAL DE LA PRODUCCIÓN DE UN GUIÓN DE EXPOSICIÓN ORAL Y DE UN GUIÓN TEATRAL			
NOMBRE: <i>Nuevo Martínez Luis, Eduardo</i> PROYECTO: <i>victima o verdugo o batido estos?</i> FECHA: <i>13 de marzo de 2015</i>			
INDICADOR	MUCHO	POCO	NADA
1. Investigué acerca del tema del bullying.	/	/	
2. Leí y comenté con mis compañeros algunas noticias sobre casos de bullying.		/	
3. Identifiqué las partes que conforman la silueta de una noticia.		/	
4. Leí con mis compañeros un guion teatral.	/		
5. Identifiqué las partes que conforman la silueta de un guion teatral.		/	
6. Participé en la adaptación del libro "Grasoso" y de las noticias leídas a un guion de teatro original.		/	
7. Elaboré la "obra maestra" de mi guion teatral cuidando los siguientes aspectos:		/	
- Utilicé mayúsculas y negritas en el título y nombre de los personajes.	/		
- Utilicé el guion largo o los dos puntos para introducir los parlamentos.	/		
- Emplee imágenes para ilustrar el guion.	/		
- Incluí las referencias bibliográficas en que se basó el guion.	/		
8. Elaboré un guion para la exposición.	/		
9. Participé en la elaboración de material de apoyo para la exposición.		/	
10. Elaboré una invitación para la exposición	/		
11. Expuse el tema del bullying frente a la comunidad escolar.	/		
12. Ayudé a un compañero a ordenar sus ideas y mejorar su expresión oral para la exposición.		/	
TOTAL:	<i>8</i>	<i>7</i>	

Por otro lado se encuentran las herramientas empleadas por la docente en diferentes momentos de la intervención pedagógica, respondiendo a las necesidades de cada proyecto y/o de las estrategias de fomento a la lectura aplicadas a lo largo de este periodo.

En primer lugar, se presenta la *escala estimativa* (ver Tabla 22) que se utilizó para valorar la mecánica lectora de los estudiantes durante la puesta en marcha de la estrategia de interrogación de textos, pues en ella se atienden las dos modalidades: la lectura individual y silenciosa y la lectura en voz alta. Esta misma escala se utilizó durante las sesiones en las que se recurrió a otras modalidades de lectura, tales como la lectura grupal de leyendas y la lectura en binas de los mitos elegidos por los estudiantes.

La *lista de cotejo* (ver Tabla 23) se empleó en la estrategia de fomento a la lectura llamada *Conversación literaria*. Si bien, como propone Chambers, se trata de una conversación informal, fue preciso llevar un registro de las habilidades mostradas por los estudiantes para recordar, reorganizar y sintetizar la información del texto elegido y leído de manera individual por placer.

Una *lista de cotejo* más se utilizó al final de cada proyecto *para evaluar la participación* (ver Tabla 24) y compromiso mostrado por cada estudiante para con el cumplimiento de las tareas establecidas en el contrato colectivo correspondiente a cada proyecto de acción y, con ello, facilitar la evaluación sumativa que solicitan las autoridades escolares cada bimestre.

Posteriormente, se utilizó una *escala estimativa para evaluar las competencias lectoras construidas por los estudiantes* (ver Tabla 25) al término de la intervención pedagógica, que evidenció tanto los logros como los obstáculos en los que cada chico, en conjunto con la docente, debe trabajar para ser superados y continuar construyendo aprendizajes significativos.

Por último, se empleó una *pauta de observación* (ver Tablas 26 y 27) del nivel de acercamiento a la lectura por placer mostrado por los estudiantes al final de la intervención; esto permitió ver con mayor claridad los avances del fomento a la lectura en la escuela.

Tabla 22. Escala estimativa de la mecánica lectora participación en el Proyecto

Nombres	Lectura silenciosa				Lectura en voz alta									
	Mueve la cabeza o la balancea	Señala con el dedo	Vocaliza	Puede mantener la atención	Vocaliza correctamente	Omite letras o palabras	Confunde grafías	Repite palabras	Sustituye unas palabras por otras	Reconoce de inmediato el vocabulario	Rectifica y autocorrige errores	Hace las pausas correspondientes	Lee expresivamente	
ARREGUIN ESCOBAR BRAYAN	S	AV	AV	N	AV	AV	AV	AV	AV	AV	N	AV	N	N
CAMACHO GARCÍA ALITZEL	N	N	N	S	S	N	N	AV	N	S	S	AV	N	
CARREÑO MEDINA GUADALUPE	N	N	N	S	AV	AV	N	AV	AV	AV	S	AV	N	
GONZALEZ BRAVO ANTONIO	N	N	AV	AV	AV	AV	N	AV	AV	AV	AV	AV	N	
MARTINEZ ACEVES MOISES	S	AV	AV	AV	N	AV	N	AV	AV	AV	AV	AV	N	
MEZA FERNANDEZ NAHOMI	S	AV	AV	AV	N	S	AV	AV	AV	N	N	N	N	
NUEVO MARTINEZ LUIS EDUARDO	N	N	N	AV	AV	AV	N	AV	AV	AV	AV	AV	N	
ORTIZ ELIZALDE RICARDO ALEXIS	N	N	N	AV	N	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	N	
RAMIREZ RODRÍGUEZ CHRISTIAN	N	N	N	S	S	N	N	N	N	S	S	S	S	
SANCHEZ BALTAZAR LEONARDO	AV	AV	AV	AV	N	AV	N	AV	AV	AV	AV	AV	N	
ZAMACONA SEVILLA LEILANI	AV	N	N	AV	AV	N	N	AV	AV	AV	AV	AV	AV	

Tabla 23. Lista de cotejo utilizada durante la estrategia de fomento a la lectura *Conversación casual*

SI/NO	Aspectos mencionados					
Nombres	Identifica el tipo de texto y su intención	Identifica los personajes y sus características físicas y psicológicas	Menciona los momentos clave de la historia	Reflexiona sobre el conflicto y establece relaciones causa-efecto	Establece relaciones entre el contenido del texto y la vida cotidiana	Sintetiza el texto y lo recomienda de manera pertinente
ARREGUIN ESCOBAR BRAYAN	NO	NO	NO	NO	NO	NO
CAMACHO GARCÍA ALITZEL	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ
CARREÑO MEDINA GUADALUPE	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ
GONZALEZ BRAVO ANTONIO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
MARTINEZ ACEVES MOISES	SÍ	SÍ	SÍ	SI	SÍ	NO
MEZA FERNANDEZ NAHOMI	NO	NO	NO	NO	NO	NO
NUEVO MARTINEZ LUIS EDUARDO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
ORTIZ ELIZALDE RICARDO ALEXIS	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
RAMIREZ RODRÍGUEZ CHRISTIAN	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
SANCHEZ BALTAZAR LEONARDO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
ZAMACONA SEVILLA LEILANI	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Tabla 24. Lista de cotejo para evaluar la participación en el Proyecto

Indicador	Aporta ideas claras y creativas		Organiza las responsabilidades de su grupo		Participa preparando material gráfico		Busca información pertinente al tema		Sabe sacar información útil de un texto		Toma apuntes		Cumple su papel de relator		Realiza las tareas a tiempo		Participa en su grupo en todas las fases del proyecto	
	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no
ARREGUÍN ESCOBAR BRAYAN		•		•		•		•		•	•			•		•		•
CAMACHO GARCÍA ALITZEL	•		•		•		•			•	•		•		•		•	
CARREÑO MEDINA GUADALUPE	•		•		•		•			•	•		•		•		•	
GONZALEZ BRAVO ANTONIO		•		•	•		•			•	•			•		•		•
MARTÍNEZ ACEVES MOISÉS		•		•	•		•			•	•			•		•		•
MEZA FERNÁNDEZ NAHOMI	•		•		•		•			•	•		•		•		•	
NUEVO MARTÍNEZ LUIS	•			•	•		•			•	•		•		•		•	
ORTIZ ELIZALDE RICARDO	•		•		•		•			•		•		•		•	•	
RAMIREZ RODRÍGUEZ CHRISTIAN	•		•		•		•			•	•		•			•	•	
SANCHEZ BALTAZAR LEONARDO		•		•		•		•		•		•		•		•		•
ZAMACONA SEVILLA LEILANI	•		•		•		•		•		•		•		•		•	

Tabla 25. Escala estimativa para evaluar las competencias lectoras de los estudiantes

COMPETENCIA C= construido VC= en vías de construcción NA= necesita apoyo	1 Identifica tipo de texto	2 Lee textos completos	3 Formula hipótesis y confronta con el equipo	4 Argumenta y verifica sus hipótesis	5 Realiza síntesis de lo leído	6 Emite juicios sobre lo leído	7 Parámetros de situaciones de comunicación	8 Silueta y dinámica del texto	9 Sustitutos (a quien remiten)	10 Red lexical	11 Tiempo verbal
Nombres											
ARREGUÍN ESCOBAR BRAYAN	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
CAMACHO GARCÍA ALITZEL	C	C	VC	VC	VC	NA	C	C	VC	VC	VC
CARREÑO MEDINA GUADALUPE	C	C	VC	VC	VC	NA	VC	C	VC	VC	VC
GONZALEZ BRAVO ANTONIO	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	NA	NA	NA
MARTINEZ ACEVES MOISÉS	VC	VC	VC	VC	VC	VC	NA	VC	NA	NA	NA
MEZA FERNÁNDEZ NAHOMI	NA	VC	VC	NA	NA	NA	VC	VC	NA	NA	VC
NUEVO MARTÍNEZ LUIS	C	VC	C	VC	VC	NA	C	C	VC	VC	VC
ORTIZ ELIZALDE RICARDO	C	VC	C	VC	VC	VC	C	C	VC	VC	VC
RAMIREZ RODRÍGUEZ CHRISTIAN	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
SANCHEZ BALTAZAR LEONARDO	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
ZAMACONA SEVILLA LEILANI	C	C	C	VC	VC	VC	C	C	VC	VC	VC

Tabla 26. Pauta de observación utilizada con un estudiante que ya leía antes de la intervención

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE ACERCAMIENTO A LA LECTURA			
Nombre: Christian Iván Ramírez Rodríguez			
ANTES DE LA LECTURA	CONSTRUIDO	EN VIAS DE CONSTRUCCION	REQUIERE AYUDA
- ¿Muestra actitud emocional positiva hacia la lectura?	•		
- ¿Visita el área de lectura con frecuencia?	•		
- ¿Se acerca espontáneamente a textos escritos?	•		
- ¿Busca y selecciona de entre los textos disponibles alguno que llame su atención?	•		
- ¿Se apoya de la información brindada en la contraportada de los textos para orientar su elección?	•		
- ¿Solicita el préstamo de un texto para leerlo dentro o fuera del área de lectura?	•		
DURANTE LA LECTURA			
- ¿Comenta con sus compañeros las razones que lo llevaron a elegir el texto?		•	
- ¿Cuenta a sus compañeros lo que ha leído?		•	
- ¿Concluye la lectura del texto que eligió?		•	
- ¿Abandona la lectura cuando ésta no satisface sus expectativas?	•		
- ¿Solicita un cambio de texto cuando el elegido no cumple con sus expectativas?	•		
- ¿Muestra una actitud positiva hacia la lectura por placer?	•		
DESPUÉS DE LA LECTURA			
- ¿Es capaz de reconstruir oralmente la historia narrada?	•		
- ¿Identifica la idea central del texto leído?	•		
- ¿Comenta su experiencia lectora con sus compañeros?		•	
- ¿Es capaz de recomendar el texto utilizando argumentos pertinentes?	•		
- ¿Solicita un nuevo texto para leer dentro o fuera de la escuela?	•		
- ¿Lleva al aula otros textos que ha leído para hacerlos accesibles a sus compañeros?		•	

Tabla 27. Pauta de observación utilizada con un estudiante que no leía antes de la intervención

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE ACERCAMIENTO A LA LECTURA			
Nombre: Litzi Nahomi Meza Fernández			
ANTES DE LA LECTURA	CONSTRUIDO	EN VIAS DE CONSTRUCCION	REQUIERE AYUDA
- ¿Muestra actitud emocional positiva hacia la lectura?		•	
- ¿Visita el área de lectura con frecuencia?	•		
- ¿Se acerca espontáneamente a textos escritos?	•		
- ¿Busca y selecciona de entre los libros disponibles alguno que llame su atención?	•		
- ¿Se apoya de la información brindada en la contraportada de los libros para orientar su elección?		•	
- ¿Solicita el préstamo del libro para leerlo dentro o fuera del área de lectura?	•		
DURANTE LA LECTURA			
- ¿Comenta con sus compañeros las razones que lo llevaron a elegir el libro?			•
- ¿Cuenta a sus compañeros lo que ha leído?		•	
- ¿Concluye la lectura del texto que eligió?			•
- ¿Abandona la lectura cuando ésta no satisface sus expectativas?	•		
- ¿Solicita un cambio de libro cuando el elegido no cumple con sus expectativas?	•		
- ¿Muestra una actitud positiva hacia la lectura por placer?	•		
DESPUÉS DE LA LECTURA			
- ¿Es capaz de reconstruir oralmente la historia narrada?		•	
- ¿Identifica la idea central del texto leído?			•
- ¿Comenta su experiencia lectora con sus compañeros?			•
- ¿Es capaz de recomendar el libro utilizando argumentos pertinentes?			•
- ¿Solicita un nuevo libro para leer dentro o fuera de la escuela?	•		
- ¿Lleva al aula otros textos que ha leído para hacerlos accesibles a sus compañeros?			•

El empleo de todos y cada uno de los instrumentos expuestos, permitió, a estudiantes y docente, participar de manera activa y constante en el proceso de evaluación de cada uno de los proyectos realizados durante la intervención, y rompió con el carácter unilateral que se le ha otorgado bajo el método tradicional.

Por otro lado, se observó una mayor disposición por parte de los estudiantes para acercarse a los textos de manera autónoma y placentera, en tanto se tomaron en cuenta sus gustos e intereses, así como sus deseos o no de leer por placer dentro y fuera de la escuela.

Al final, además de sólo dos estudiantes que ya eran lectores antes de la intervención, se logró acercar a otros seis más a la lectura por placer, aunque en diferentes niveles, pues hay quienes se acercan a los textos, los hojean, los comienzan a leer pero los abandonan sin profundizar en su lectura.

También están aquellos que se acercan a los textos, los exploran, utilizan la información proporcionada por la contraportada para orientar su elección, leen algunos fragmentos, pero abandonan la lectura cuando está no satisface sus expectativas. Finalmente, al menos tres estudiantes eligen textos acordes con sus gustos e intereses de manera autónoma, concluyen la lectura sin problema e incluso comparten su experiencia lectora con el resto de sus compañeros.

En suma, se puede decir que la creación de ambientes lectores dentro de la escuela permitió disminuir la resistencia mostrada por los estudiantes de primer grado de secundaria hacia la lectura en la escuela; sin embargo, es necesario continuar aplicando estrategias de fomento a la lectura que contribuyan a que los chicos encuentren en ella una alternativa de recreo, en tanto puedan practicarla como una actividad de ocio productivo; pero, también, como una alternativa de recreación, en cuanto les ofrece la oportunidad de trascender su literalidad y explorar nuevas formas de expresarse mediante la recreación de los textos leídos, y dar origen a producciones orales, escritas o gráficas propias.

a. Aportes al campo del conocimiento en el fomento a la lectura en estudiantes de primer grado de secundaria.

Prestar oídos a los gustos e intereses de los estudiantes es el primer paso hacia el fomento de la lectura por placer en la escuela. Pedagogía por Proyectos no sólo permite que los chicos se expresen, sino que abre al docente la oportunidad de escuchar sus voces, tomarlas en cuenta y orientar sus propuestas hacia proyectos colectivos en favor de sembrar en los estudiantes la semilla del gusto por la lectura.

La creación de un área de lectura, acondicionada con tapetes y cojines, donde una diversidad de textos sobre diferentes temáticas están siempre disponibles y libres de cualquier carga académica u obligación de ser leídos, permitió ir construyendo el camino hacia un acercamiento más afectivo y efectivo entre los adolescentes y la lectura, pues pudieron acercarse a ella de manera natural, sin presiones ni demandas de ningún tipo, es decir, por el puro placer de leer.

Generar las condiciones para que los estudiantes pudieran seleccionar qué querían leer, aprender y hacer a partir de la lectura, implicó resignificar mi papel como mediadora, al orientar y no imponer, como hacía antes, lo que se leería a lo largo del ciclo escolar, y romper así con mis propios esquemas tradicionalistas.

El seguimiento y la evaluación de los proyectos, a partir de pautas de auto y coevaluación, propiciaron en los estudiantes la reflexión metalingüística y metacognitiva de los logros alcanzados, así como la toma de conciencia acerca del nivel de participación y compromiso personal para con la colectividad.

Respecto al docente, registros como listas de cotejo y escalas estimativas permitieron llevar el seguimiento de las competencias en materia de lectura construidas por los estudiantes, así como identificar las áreas de oportunidad que deberán ser trabajadas en proyectos posteriores.

b. Obstáculos enfrentados

Los estragos de una formación educativa que promueve la individualidad y la competencia se presentaron durante la intervención; uno de los obstáculos más grandes fue la desintegración y la falta de disposición por parte de los estudiantes para trabajar de manera cooperativa; no obstante, llevar a cabo proyectos colectivos que recuperaran sus gustos e intereses permitió, de manera paulatina, que superpusieran sus semejanzas por sobre sus diferencias y reconocieran las habilidades y virtudes del otro.

Otro obstáculo frecuente fue la irresponsabilidad y falta de compromiso por parte de los estudiantes para cumplir con las tareas establecidas, en el tiempo y forma indicados, en los contratos colectivos elaborados durante la intervención; ello propició que la culminación de cada uno de los proyectos se pospusiera hasta en varios días más de los considerados en un inicio.

Por otro lado, la organización curricular propia del nivel de educación secundaria, donde los módulos correspondientes a cada asignatura son de 50 minutos, propició que las actividades se interrumpieran constantemente y que, por lo tanto, la disposición y el ritmo de trabajo se vieran fracturados, y variaran notablemente de un día para otro. En algunas ocasiones fue posible aminorar los efectos de esta limitante solicitando a otros profesores que nos cedieran el tiempo de su clase; sin embargo, no siempre fue posible.

Finalmente, la diversidad de formas de trabajo ejercidas por los profesores de otras asignaturas limitó la posibilidad de dar continuidad y de reforzar, día a día, los principios de vida democrática y de vida cooperativa que se intentó llevar al aula durante la clase de español; y negó a los estudiantes la posibilidad de interactuar e intercambiar pensamientos, propuestas y reflexiones en favor de la co-construcción de aprendizajes realmente significativos y útiles para resolver problemas académicos, pero también aquellos propios de la vida cotidiana.

CONCLUSIONES

En este apartado presento las conclusiones a las que llegué al resignificar mi práctica docente respecto al objeto de estudio: el fomento a la lectura por placer, a través del relato, que es la producción de conocimiento obtenida una vez finalizado el proceso de análisis e interpretación de la intervención pedagógica realizada.

- ❖ Fomentar el gusto por la lectura en los adolescentes de primer grado de secundaria fue todo un reto pues, previo a la intervención, los jóvenes mostraban desinterés y/o rechazo hacia la lectura como resultado de los carentes ambientes lectores existentes tanto en casa como en la escuela, lugares donde se suele transmitir y reforzar la idea de que es una actividad propiamente académica, obligatoria y necesaria para “saber más”; alejándola del disfrute o del ocio productivo.
- ❖ La observación directa de las características generales de los estudiantes que asisten a la escuela en el turno vespertino y de la dinámica grupal presente en el grupo con el que se realizó el diagnóstico, permitió detectar sus gustos y posibles intereses lectores, así como determinar las estrategias de fomento a la lectura que se utilizaron en esta primera etapa de la intervención.
- ❖ Emplear estrategias de fomento a la lectura durante la fase diagnóstica como ofrecer a los chicos *listas de títulos sugeridos* e impulsar *visitas personales a las librerías* para explorar y elegir un libro acorde a sus intereses; así como realizar un *Coctel literario*, permitió observar las reacciones positivas de los chicos ante la lectura cuando son ellos mismos quienes eligen qué leer; ello contribuyó notablemente a delinear las estrategias que serían utilizadas durante la intervención.
- ❖ La estrategia de crear de un *área de lectura* que fuera, desde un inicio, diseñada y acondicionada por los propios estudiantes, les permitió apropiarse

tanto del espacio como de los materiales de lectura disponibles; al percibirlos como propios, se acercaban con confianza a ellos: los tomaban libremente, los manipulaban y hojeaban con confianza pero, sobre todo, sin el temor de contraer un compromiso de carácter académico (trabajo extra, cuestionario o resumen) para comprobar su lectura.

- ❖ La creación de un área de lectura, con características espaciales y funcionales distintas a las de la Biblioteca escolar, permitió a los estudiantes identificar al menos dos propósitos distintos de la lectura: el informativo y el recreativo, ya que en la escuela secundaria es muy común que los chicos sean enviados a la Biblioteca escolar para cumplir con la tarea de alguna asignatura, mientras que en el área de lectura se promovió la lectura autónoma y placentera, en tanto se les permitió decidir qué, para qué, cómo y cuándo leer, tanto dentro como fuera de la escuela.
- ❖ Poner en manos de los estudiantes el proyecto de crear un área de lectura dentro del plantel, favoreció en ellos el uso del diálogo, el intercambio de ideas y la toma colectiva de decisiones, en aras de cumplir con un propósito común; además, contribuyó a desvanecer los primeros visos de inequidad de género que se estaban presentando en el grupo y propició una vida mucho más democrática e igualitaria en el aula.
- ❖ La estrategia de hacer partícipes al Director de la escuela y a los padres de familia en las etapas de diseño, desarrollo y socialización del proyecto de creación de un área de lectura, permitió que ambos actores educativos se involucraran de manera activa, bien gestionando la adquisición del espacio y del acervo bibliográfico, además de aportar recursos materiales para su acondicionamiento, bien solicitando el préstamo a domicilio de alguno de los materiales de lectura: cimiento de la creación de ambientes lectores en el hogar.

- ❖ El empleo de estrategias de fomento a la lectura como: *La canasta librera*, *¿Qué tal esto?*, *Conversación casual*, *Canje y préstamo de libros para llevar a casa* y elaboración de *Antologías*, ofreció a los chicos la oportunidad de iniciar el proceso de construcción de su autonomía lectora; al tener libre acceso a diversos textos (narrativos, dramáticos, científicos, periodísticos, expositivos), les fue posible comenzar a pulir su habilidad para seleccionar, por sí mismos, aquellos que eran de su interés y que correspondían con sus propósitos de lectura en ese momento y circunstancia.

- ❖ El canje y préstamo de libros para llevar a casa propició que tanto los estudiantes como sus familiares encontraran momentos de lectura recreativa, dentro y fuera de la escuela; aún después de la intervención algunos chicos continúan solicitando los materiales disponibles para leer durante el receso y/o para llevar a casa, atendiendo no sólo a sus propias necesidades, sino a las de sus padres o hermanos, quienes saben de la existencia del área de lectura y de la posibilidad de solicitar los libros en calidad de préstamo.

- ❖ La lectura de diversos mitos y leyendas elegidos por los propios estudiantes abonó a la práctica de la lectura recreativa, pero también a la lectura escolarizada, en tanto los estudiantes identificaron las semejanzas y diferencias entre ambos tipos de textos; se enfatizó su forma de transmisión (por tradición oral, en ambos casos) y la naturaleza de sus personajes: seres humanos con un pasado histórico relevante o seres sobrenaturales, en el caso de las leyendas; y dioses, semidioses, héroes y monstruos, en lo que concierne a los mitos.

- ❖ Profundizar en el nivel lingüístico correspondiente al análisis de *la frase en la comprensión/producción de textos*, favoreció en los estudiantes la comprensión de la función de la partícula “se”, presente en las frases que comúnmente se encuentran en los mitos y las leyendas (“se dice”, “se cuenta”, “se cree”), para

enfatar el carácter impersonal que, a su vez, señala la naturaleza anónima y popular propia de los mitos y las leyendas.

- ❖ El empleo de estrategias lúdicas como la elaboración de libros rústicos, murales mitológicos y de una escenificación, permitió a los estudiantes explorar, conjugar y explotar sus habilidades artísticas, de escucha activa y de expresión oral, puesto que debieron leerse, unos a otros, los textos seleccionados, discutir y llegar a un acuerdo acerca de cuál sería el más adecuado para ser socializado con la comunidad escolar; preparar el discurso oral formal con el que presentarían su trabajo artístico a la audiencia (compañeros de otros grupos, maestros y padres de familia) y, finalmente, atender a las observaciones derivadas de la coevaluación, en aras de mejorar.
- ❖ Derivado de lo anterior, se observó que al generar conciencia en los estudiantes acerca de que sus trabajos tendrían lectores-escuchas reales, se preocuparon por estructurar su discurso oral y escrito, y recurrieron a estrategias como la relectura (total o parcial) de los textos utilizados en los proyectos para recuperar su idea central, así como la escritura de paráfrasis y de fichas de apoyo para su exposición; ello les exigió reflexionar sobre qué querían decir, a quién(es) se iban a dirigir, cuál era el lenguaje más apropiado para transmitir su mensaje, incluso, qué información omitir y, por lo tanto, actuar en consecuencia.
- ❖ El uso de diversas modalidades de lectura (individual, en pares o grupal) permitió a los chicos construir su propia interpretación de cada texto leído y, al mismo tiempo, generó diversas situaciones de intercambio y confrontación de interpretaciones que derivaron en una reconstrucción individual del sentido del texto; de igual modo, favoreció la auto y la co-corrección de la lectura en voz alta; al escucharse leer, los estudiantes ponían mayor atención a los signos de puntuación y hacían las pausas pertinentes; no obstante, la mayoría ignoraba

los signos de interrogación y/o de exclamación, en detrimento de una lectura, además de fluida, expresiva.

- ❖ El empleo de estrategias de fomento a la lectura como las *escenificaciones*, propició que los estudiantes se apropiaran de los textos leídos en diferentes niveles, tal como sucedió con el cuento *¡Grasoso!*: primero, se identificaron con los personajes y comentaron sus propias experiencias; luego, recrearon el texto y lo transformaron en un guion teatral original y, finalmente, canalizaron su experiencia en una campaña expositiva contra el *bullying*.
- ❖ Se observó que, en el caso de los chicos que habían sido víctimas o acosadores, la lectura tuvo un impacto positivo en su forma de relacionarse con los demás, pues los niveles de vulnerabilidad, en unos, y de agresividad, en otros, descendieron y se logró una convivencia más pacífica y armónica en el aula y fuera de ella.
- ❖ Utilizar estrategias de lectura-escritura como la técnica freinetiana: *el diario escolar*, provocó en los estudiantes el deseo de producir textos auténticos donde expresaban con plena libertad su pensar y su sentir en un momento determinado para, después, leerlos en voz alta a sus compañeros, en quienes se fomentó la habilidad de la escucha activa. Dar seguimiento al *diario escolar* permitió a los estudiantes identificar en ellos mismos, y en sus compañeros, fortalezas y debilidades que, al leerse en voz alta, favorecieron la autorreflexión y la autorregulación de su propia conducta, así como de sus habilidades de interrelación.
- ❖ La participación de los estudiantes en proyectos colectivos encaminados a fomentar el gusto por la lectura motivó a los chicos a salir de su zona de confort, dejando de lado el rol pasivo en el que solían ubicarse, esperando a que fuera la docente quien les dijera qué libro leer, qué actividades hacer y cómo realizarlas, para transformarse en sujetos activos, pensantes y reflexivos,

capaces de llegar a acuerdos y tomar decisiones acerca de lo que quieren leer, hacer y aprender dentro y fuera de la escuela.

- ❖ La presencia física y moral de los padres de familia durante la socialización de los proyectos realizados por los estudiantes, reforzó en éstos últimos el área afectiva necesaria para completar el sentido auténtico de cada una de las actividades realizadas en la escuela, en favor de la lectura por placer. El sentirse apoyados, valorados y reconocidos por sus familiares, permitió a los chicos reconocer y, en algunos casos, reconstruir su autoconcepto, abonando al desarrollo de la seguridad en sí mismos.
- ❖ El uso del Módulo de Interrogación de textos, de Pedagogía por Proyectos, permitió a estudiantes y docente; por un lado, practicar la lectura contextualizada y con sentido de diversos textos (mitos, leyendas, cuento, guion de teatro, noticias, artículos de divulgación), en tanto esta actividad respondió a una necesidad lectora de los estudiantes en el marco de un proyecto definido por ellos mismos.
- ❖ Por otro lado; el Módulo de Interrogación de textos también contribuyó a que los chicos “descubrieran” e identificaran con mayor facilidad algunas de las características generales de los textos leídos, tales como su propósito en función de la situación comunicativa en cuestión, su superestructura o silueta, su naturaleza funcional o ficcional, además de algunos aspectos sintácticos relacionados con la elección de la persona gramatical, los tiempos verbales y las frases que, comúnmente, se utilizan en la redacción de ese tipo de textos; con ello se favoreció la construcción del significado auténtico de la lectura por placer de cada texto.
- ❖ A nivel personal, tuve que replantearme el concepto y la forma como, hasta antes de la intervención, había trabajado el fomento a la lectura en el aula; dejé de ser la única que buscara y decidiera qué íbamos a leer todos, al mismo tiempo, durante la clase para dar paso a la posibilidad de llevar a cabo una

lectura temáticamente diversa, en tiempos y lugares distintos al aula, en aras de lograr un acercamiento afectivo y efectivo entre los estudiantes y los textos.

- ❖ El escribir y reflexionar sobre mi propia práctica, antes, durante y después de la intervención, me permitió tomar conciencia de mis propias áreas de oportunidad como docente, pues fue a través de relatar toda esta experiencia pedagógica que pude reconocer en mí a la maestra directiva que, basada en sus propias suposiciones acerca de lo que interesa a los chicos, tomaba todas las decisiones acerca del qué y el cómo hacer en aula, lo que me llevó a experimentar múltiples episodios de frustración al no observar mis expectativas cumplidas en la actitud y los trabajos de los chicos.
- ❖ Tomar nota y releer la experiencia pedagógica vivida durante la intervención, me permitió tomar distancia y evaluar mi propio actuar dentro y fuera del aula; así como la pertinencia de las estrategias de fomento de lectura utilizadas en cada momento; distinguir aciertos y desatinos favoreció en mí una revaloración de mi papel como docente-mediadora, pues encontré en mí fortalezas que no sabía que tenía e identifiqué áreas de oportunidad en las que continuo trabajando para mejorar profesionalmente.
- ❖ El rol mediador que desempeñé como docente fue decisivo en el trabajo con los adolescentes; al darles la libertad para que se expresaran y propusieran proyectos colectivos fue posible involucrarlos activamente en sus procesos de enseñanza y aprendizaje; además se favoreció el trabajo horizontal, armónico y afectivo que se ha perdido en este tiempo, en el que importan más los resultados que los procesos, en deterioro del factor humano propio del actuar educativo.
- ❖ Mi papel como animadora a la lectura no se limitó a la interacción con los estudiantes, sino que se extendió a mi relación con algunos de mis compañeros docentes y con los directivos; al comentar con ellos los propósitos perseguidos e involucrarlos en las estrategias de fomento a la lectura, fue

posible obtener su colaboración y apoyo para poner en marcha los proyectos propuestos y/o para ceder parte de sus horas-clase con el fin de concluir las actividades planteadas para cada día, ya que en secundaria es común que éstas se vean interrumpidas debido a lo insuficientes que resultan los cincuenta minutos que dura cada sesión.

- ❖ Por otro lado, aprendí a aceptar y reconocer a los chicos por quienes son, es decir, con sus fortalezas y debilidades, sin crearme falsas expectativas ni cercar mi horizonte de posibilidades sobre los alcances que los estudiantes pueden lograr en cada proyecto.
- ❖ Tuve que romper mis propios esquemas y con la imagen tradicionalista que, como muchos, tenía sobre el papel que el docente debe cumplir en el aula, para prestar oídos a las ideas, los gustos e intereses de los estudiantes y, así, poder compartir con ellos el poder de decidir, diseñar y poner en marcha proyectos compartidos de los cuales pudieron apropiarse y llevar más allá de lo que yo hubiera podido imaginar desde mi posición directiva.
- ❖ Trabajar con Pedagogía por Proyectos me ha permitido tener un acercamiento positivo no sólo con los estudiantes, sino con los padres de familia, pues si bien no todos se involucran en esta dinámica de trabajo, la mayoría ha expresado ver en mí a una maestra distinta al resto, una maestra que los escucha, los toma en cuenta y cree en ellos y que, además, ahora cree en sí misma y en sus posibilidades de mejorar personal y profesionalmente.
- ❖ Finalmente, trabajar bajo el marco de Pedagogía por Proyectos y fomentar el gusto por la lectura en los adolescentes, contribuyó a desarrollar en ellos una personalidad más sólida: padres de familia, maestros y directivos han expresado y reconocido en estos chicos una actitud más positiva respecto de la lectura, en tanto continúan leyendo por iniciativa propia, dentro y fuera de la escuela, y han modificado sus formas de pensar, expresarse y actuar en relación con los demás.

REFERENCIAS

- **Bibliográficas**

- Álvarez-Gayou, J.L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Pa
- Andere, E. (2012). Nueva articulación. Hacer complicado lo complejo. *Revista Educación 2001*, México.
- Argüelles, J.D. (2004). *Leer es un camino. Los libros y la lectura: del discurso autoritario a la mitología bienintencionada*. México: Paidós.
- Argüelles, J.D. (2011). *Escribir y leer con niños, adolescentes y jóvenes*. México: Océano.
- Argüelles, J.D. (2014). *¿Qué leen los que no leen?* México: Paidós.
- Bofarull, T. (2005). "Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación", en *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España: ELE-Graó, pp. 131-139
- Bolívar, A. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla S.A.
- Cairney, T. (2002). *Enseñanza en la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Carril, I. (2006). Capítulo 1. "¿Qué es leer?", en *Leer*. México: Trillas.
- Cassany, D. (2002). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Chambers, A. (2013). *El ambiente de la lectura*. México: FCE
- Chomsky, N. (2004). *La sociedad global, educación, mercado y democracia*. México: Planeta.
- Colomer, T. (2012). *Lecturas adolescentes*. México: Graó.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación, un balance*. México: FCE.
- Domech, C. (1994). *Animación a la lectura ¿Cuántos cuentos cuentas tú?* Madrid: Editorial Popular.

- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ferrer, J. (2005). "La planeación del discurso oral formal", en *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: ELE-Graó, pp. 105-118
- Frade Rubio, L. (n.d.) *Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria*. México: Calidad educativa.
- Galindo, A. (2012) *¡Grasoso!*. México: Porrúa.
- Garrido, F. (2003). *Como leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer*. México: Ángeles Editores
- Garrido, F. (2005). *La necesidad de entender. Ensayos sobre la literatura y la formación de lectores*. México: Norma Ediciones
- Garrido, L. J. (2004). *La crítica del neoliberalismo realmente existente*. México: Joaquín Mortiz.
- Gil, R. y Soliva, M. (2005). "Rincones para aprender a leer", en *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España: ELE-Graó, pp. 111-130.
- Gillig, J. M. (2001). "El cuento en pedagogía y en reeducación". Colecc. *Educación y Pedagogía*. México: FCE, pp. 200-206.
- Goldin, D. (2001). "Acercamiento escolar a la cultura escrita", en *Revista Cero en conducta*, 39 (15), 19-33.
- González Basurto, T. (2013). "Los libros tienen alas. Instalando el fomento a la lectura", en *Laberintos del lenguaje, voces y palabras para tejer en el aula*. México: Tinta Negra Editores, pp. 132-141
- Hernández Zamora, G. (2008). "La prueba Enlace de Español para secundaria", en *Revista Cero en conducta*, 55 (23), 23-46
- Jolibert, J. e Israïki, C. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2012). *Interrogar y producir textos auténticos en el aula*. Chile: JC Sáenz.
- Kauffman, A.M. y Rodríguez, M.E. (2003). *La escuela y los textos*. México: Santillana.

- Lage, J. (2005). *Animar a la lectura desde la biblioteca*. Madrid: CCS.
- Latorre, A. (2012). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Lomas, C. (1999). Capítulo 1. "Teoría de la educación lingüista", en *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Lozano, L. (1997). *Técnicas dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje grupal*. México: Libris
- Lozano, L. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. 2ª. Edición. México: Libris.
- Maqueo, A.M. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: Limusa-UNAM.
- Mendoza, A. V. (1997). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Universitaria.
- Mendoza, A. (2012). *Cómo hacer lectores competentes. Guía práctica: reflexiones y propuestas*. México: Ediciones Alejandría.
- Moreno, V. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (2011). *La Pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*. México
- Navarro, C. (coord.). (2011). *El secuestro de la educación*. Mexico: Nuestro tiempo.
- Pantoja, A. (n.d.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Peliquín, F. y Rodeiro, M. (2005). "Profesorado de lengua y tratamiento de la oralidad", en *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: ELE-Graó, pp. 93-101
- Pellicer, A. (2009). "Promoción de la lectura. El contexto educativo para la formación de los lectores", en *¿Qué dice la investigación educativa?* México: COMIE.
- Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: JC Sáez.

- Popoca Ochoa, C. (2001). "La lectura en la escuela primaria: algunas sugerencias", en *Revista Cero en conducta*, 39 (15), 5-17.
- Pulido, R. (2004). "Cuentos del color de los pueblos: libros rústicos", en *Entre Maestros. Revista para Maestros de Educación Básica*. 4(10). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rueda, R. (1999). *Recrear la lectura: actividades para perder el miedo a la lectura*. Madrid: Narcea.
- Sacristán, J. G. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Santos, M. (2000). *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata
- Spink, J. (1990). *Niños lectores*. Madrid: Pirámide.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México.
- SEP. (2006a). *Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria*. México.
- SEP. (2006b). Programa de estudios 2006. *Educación básica. Secundaria*. México.
- SEP. (2009a). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México.
- SEP. (2009b). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México.
- SEP. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México.
- SEP. (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Preescolar*. México.
- SEP. (2011c). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria*. México.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de las experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Argentina: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. México: Paidós.
- Tello, C. (2012). "Un decálogo sobre la reforma que México necesita", en *Revista Educación 2001*. México.

UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar: UNESCO.

Vallejos, F., Ortí, M. y Agudo, Y. (2007). *Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.

Valenzuela, M.L. (2009). *Y tú, ¿Cómo discriminas? Programa para jóvenes*. México: CONAPRED.

Vargas Lozano, G., & Torres, J. A. (2010). *Educación Basada en Competencias. Un balance de la versión Mexicana*. México: Torres Asociados.

Vidal-Abarca, E. y Martínez Rico, G. (2005). “¿Por qué los textos son tan difíciles de comprender? Las inferencias son las respuestas”, en *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España-ELE-Graó, pp. 140-158

Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objeto de la Didáctica de la lengua*. México: UPN.

- **Electrónicas**

Arellano, MJJ. (2012). *Competencia literaria en educación infantil: estrategias didácticas y materiales literarios como factores de desarrollo*. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1760>

Bermeo, G. (2010). La animación a la lectura en el octavo de EGB (Educación General Básica) del Colegio Experimental Luciano Andrade Marín de Quito. Estudio de caso. Recuperado de: www.dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/2767/1/UPS-QT01038.pdf

Bialostosky Barshavsky, S. (2007). *Laicidad en el artículo 3 Constitucional , resultado de un ensangrentado proceso histórico*. Recuperado de: <http://www.derecho.unam.mx/investigacion/publicaciones/librosfac/pdf>

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Revista Forum: Qualitative Social Research*, 7. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>

Castellani Taradini, A. (2011). Globalización y política educativa: Los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 235-255. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023

- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido, en *Lectura y vida Revista latinoamericana de lectura*, 1-19. Recuperado de: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar
- Díaz Barriga, A. (n.d.). *Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso>
- DIE-CINVESTAV. *No a una reforma curricular improvisada*. Recuperado de: <http://unareformaimprovisada.blogspot.mx>
- Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura. (2012) *Encuesta Nacional de Lectura 2012. Primer Informe (en línea)*. Recuperado de: <http://caniem.org/Archivos/funlectura/EncuestaNacionaldeLectura2012/html>
- Galera, F. (2000). *El enfoque comunicativo e interactivo de la didáctica de la lengua*. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/127617.pdf
- García, N. (2009). *La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área del lenguaje*. Recuperado de : <http://200.69.103.48/comunidad/grupos/lenidencultura/revista>
- Gómez, A. (2008). *La práctica docente y el fomento de la lectura en la escuela*. Recuperado de: www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART39001&criterio
- Guzmán, J.C. (2003). *Los claroscuros de la Educación Basada en Competencias (EBC)*. Recuperado de: www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/62/cnt/cnt7.pdf
- Hernández Alaníz, C. (n.d.). La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás. *Tiempo Laberinto*, 9-15. Recuperado de: <http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo>
- Hernandez Marmolejo, I. (2009). *El papel de la biblioteca en la formación de hábitos de lectura infantil en México*. Recuperado de: <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/textos-apoyo-docencia/hernandez-marmolejo-itavii-naollin.pdf>
- Hernandez Navarro, L. (2013). *No habra recreo*. Recuperado de: http://rosalux.org.mx/docs/reforma_educacion.pdf

- Hernandez, L. (2015). *INEE aplicará ese año evaluación que sustituya a prueba ENALCE*. Recuperado de:
www.excelsior.com.mx/nacional/2015/01/21/1003720
- León, M. (2013). *Sustituyen prueba ENLACE con Planea*. Recuperado de:
www.eluniversal.com.mx/naciona-mexico/2015/inee-planea
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela, en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Recuperado de:
www.oei.es/fomentolectura/es_posible_leer_en_la_escuela_lerner.pdf
- Lomas, C. (2006). Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar (se). Recuperado de:
<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/1.1.lomas.pdf>
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Revista Perfiles Educativos*, 22, 51-71. Recuperado de:
www.uv.mx/mie/LosOrganismosInternacionalesylaEducacionSup
- Monroy, C. (2012). *La interpretación de textos literarios en la educación secundaria*. Recuperada de:
biblioteca.ajusco.upn.mx/index.php/menú/2013-01-29-31-47/tesis-upn
- Morales, L. (Coord.). (2008). *Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007*. Informe final. Recuperada de:
www.oei.es/pdf2/informe-PNL-2007.pdf
- Ocampo, O. (2004). *Lectura y cultura, lo que leer significa en los municipios de Guadalajara, Zapopan, Tlajomulco de Zuñiga en el estado de Jalisco*. Recuperado de:
portal.iteso.mx/portal/page/portal/Dependencias/Rectoria/Dependencias/Direccion_General_Academica/Dependencias
- OCDE. (2002). *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000. Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias*. Recuperado de: -
<http://www.oecd.org/pisa/39817028.pdf>
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco>

OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado de: www.oecd.org/edu/caliddeducativa

Presentan prueba Planea; sustituye a Enlace. Recuperado de: <http://www.revistaiq.com.mx/1612-presentan-prueba-planea-sustituye-a-enlace>

SEP (2011d). *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>

Solé, I. (1995). El placer de leer, en Lectura y Vida. *Revista latinoamericana de lectura*. Recuperado de: www.oei.es/fomentolectura/placer_leer_sole.pdf

Solorza, A. (2004). *La lectura en la escuela secundaria y el desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado de: biblioteca.ajusco.upn.mx/index.php/menu/2013-01-29-09-31-47-tesis-u

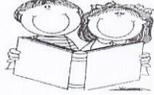
ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario aplicado a estudiantes en la etapa diagnóstica.

ENCUESTA SOBRE HÁBITOS DE LECTURA DE LOS ADOLESCENTES

Nombre de la escuela: _____

Grado: _____ Grupo: _____ Sexo: M () F (✓)



INSTRUCCIONES: Marca con una ✓ la opción que corresponda a tu respuesta.

1. ¿Cuál es tu edad?
 11 () 12 () 13 () 14 (✓) 15 () más de 15 ()

2. ¿Quiénes viven contigo en casa?
 Mamá y Papá () Sólo Mamá () Sólo Papá () Otros familiares () Especifica _____

3. ¿De quién dependes económicamente?
 De mis dos padres () Papá () Mamá () Otros familiares () Especifica _____

4. De las siguientes opciones, marca con una ✓ aquellas actividades que realizas.

Practicar algún deporte	_____
Salir con amigos	_____
Ver la televisión	_____
Leer	_____
Jugar videojuegos	_____
Navegar por internet	_____

5. ¿Te gusta leer?
 Sí () No ()

6. ¿Lees diariamente en casa?
 Sí () No ()

7. ¿Cuál es el motivo principal por el que lees?

Me gusta leer	()
Para aprender más sobre un tema de mi interés	()
Me obligan a leer en casa	()
Es uno de los criterios de evaluación en la clase de Español	()
Me ayuda a desarrollar mi creatividad	()
Me ayuda a aumentar mi vocabulario	()

8. De la siguiente lista, numera del 1 al 5 las opciones que son de tu preferencia, colocando el número 1 en la opción que más te agrade.

Novelas	()
Cuentos	()
Mitos	()
Leyendas	()
Poesía	()
Artículos científicos	()
Noticias	()
Comics	()
Otro	()

Especifica _____

9. ¿Sobre cuál de los siguientes temas te gustaría leer? Marca hasta 3 opciones.

-Misterio	()
-Romance	()
-Aventuras	()
-Ciencia ficción	()
-Terror	()
-Poesía	()
-Ciencia y tecnología	()
Otro	()

Especifica _____

10. ¿Qué tiempo dedicas a la lectura de tu texto favorito?
 De 10 a 20 minutos () De 30 minutos a una hora () Más de una hora () No leo ()

11. ¿Quién te acompaña durante la lectura?
 Mamá () Papá () Otros familiares () Nadie ()

12. En casa ¿te preguntan sobre lo que lees?
 Sí () No ()

13. ¿Cuáles de los siguientes aspectos consideras que es el que MÁS contribuye a que te guste un libro? Marca sólo UNA opción.

-La portada	()
-El título	()
-Los personajes	()
-La historia	()
-Los colores y las imágenes	()
-El número de páginas	()

14. ¿Se realizan actividades de fomento de la lectura en tu escuela?
 Sí () No ()

15. Sin tomar en cuenta los libros de tus asignaturas ¿De dónde proceden los textos que lees?

-Biblioteca pública	()
-Biblioteca escolar	()
-Biblioteca de aula	()
-Me los prestan	()
-Me los compran	()

16. ¿Cuántos libros completos has leído en tu tiempo libre en los últimos tres meses?
 Ninguno () Uno () Dos () Más de dos ()

AQUÍ FINALIZA LA ENCUESTA
¡¡GRACIAS!!



3

- 242 -

ANEXO 2. Cuestionario aplicado a padres de familia en la etapa diagnóstica.

ENCUESTA SOBRE HÁBITOS DE LECTURA DE PADRES DE FAMILIA

INSTRUCCIONES: Por cada pregunta, marque con una la opción que corresponda con su respuesta.

1. ¿Cuál es su edad?
Entre 20 y 29 () Entre 30 y 39 () Entre 40 y 49 () 50 o más ()

2. ¿Cuál es su género?
Hombre () Mujer ()

3. ¿Cuál es su nivel de escolaridad?
Primaria () Secundaria () Bachillerato () Carrera técnica () Universidad ()

4. ¿Cuál es su ocupación?
Profesionista (trabaja por cuenta propia) ()
Empleado de gobierno ()
Empleado en la iniciativa privada ()
Comerciante ()
Oficio ()
Ama de casa ()

5. ¿Cuántas horas labora fuera de casa?
De 1 a 5 hrs. () De 5 a 8 hrs. () Más de 8 hrs. () Laboro desde casa ()

6. ¿Le gusta leer?
Sí () No ()

7. ¿Lee diariamente en casa?
Sí () No ()

8. ¿Cuál es el principal motivo por el que usted lee?
Me gusta leer ()
Aprendo más sobre un tema de mi interés () Me permite apoyar a
mi hij@ en sus tareas ()
Para no aburrirme camino al trabajo ()
No leo ()

9. ¿Qué tipo de textos prefiere leer? Marque sólo una opción.
Libros de literatura (cuentos, novelas, leyendas, poesía) ()
Libros de superación personal ()
Revistas científicas ()
Revistas de espectáculos ()
Periódicos ()
Cómics ()
Otro Especifique _____ ()

10. ¿Dedica tiempo a leer en casa con su hij@?

Sí () No ()

11. Cuando su hij@ era más pequeñ@ ¿le leía algún tipo de texto?

Nunca () A veces () Siempre ()

12. Actualmente, ¿qué tiempo dedica diariamente a la lectura con su hij@?

- De 10 a 20 mins. ()
- De 30 mins. a 1 hora ()
- Más de una hora ()
- No leemos juntos ()

13. ¿Suele asistir a eventos de fomento a la lectura organizados por la escuela de su hij@?

Nunca () Sólo cuando se me solicita () Siempre () No se organizan eventos ()

Aquí termina la encuesta,



¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO 3. Textos producidos por dos estudiantes como resultado de la estrategia: *Coctel literario*, aplicada como parte del diagnóstico específico.

Jiménez Vargas Alan Ricardo

1º A

Proyecto de lectura: Por puro gusto

El horrible sueño de Harriet

Anthony Horowitz

Anthony Horowitz escritor inglés tiene libros para niños, jóvenes, y adultos. El libro tiene 8 cuentos son (La cámara asesina, relámpago, el hombre de la cara amarilla, la ruta nocturna, el horrible sueño de Harriet, espanto, hora de bañarse, y una carrera en juegos de computadora).

Yo les voy a hablar de él horrible sueño de Harriet: Harriet es una adolescente hija de millonarios, mimada y sangrona.

Un día tiene un sueño horrible más bien una pesadilla . Un día soñó que sus papas tenían un problema de dinero, y la vendían a un restaurante muy lujoso. El señor que la compró era muy feo, ella fue todo el camino de sangrona y se animó a hablar y le preguntó cómo era el restaurante , el señor le dijo que era muy lujoso y muy caro. Cuando llegaron había un chef que era muy raro y el chef le pregunto algo al señor que cuanto mide Harriet y el le dijo que si, entraron al restaurante y Harriet vio que el chef estaba preparando agua y picaba cebolla, zanahoria etc. Y a Harriet se le hizo raro.

Yo recomiendo el libro porque tiene varias historias interesante me dejó picado porque cada una de ellas es de mucho suspenso.

Alvarez Garcia Dariana Victoria

1º.A

Proyecto de lectura: POR PURO GUSTO

Piel de cocodrilo
Efraín Huerta

Efraín Huerta fue un poeta muy querido y reconocido en su país y en muchos Otros; su poesía completa abarca más de 500 páginas nació en 1982 su primer libro titulado fue el de absoluto amor fue publicado es sus fechas de nacimiento y muerte.

El libro de este autor que yo elegí fue el de piel de cocodrilo en este libro se encuentra la historia de la personalidad de su padre al decir que era un hombre admirable por muchas cosas por ejemplo que era muy culto poesía de un gran sentido del humor y le gustaba mucho el futbol y amaba mucho su país aparte le enseñó a sus hijos disfrutar la vida en todos los aspectos por muy fuertes o simples que sean.

A finales de los años cuarenta su padre viajó a los estados unidos donde se encontró con una terrible realidad después de la pasión de Efraín dedico textos de gran estudio que se llamaba (por puro gusto) de la historia mexicana y el pasado indígena los personajes de la época colonial héroes de la guerra de independencia fueron temas que abordó con frecuencia un ejemplo de este poema o antología "el Tajín" su maravillosa inigmática totonica sirvió para que escribiera sus bellas creaciones poeticas.

Mi opinión

A mí no me gustó como yo pensé que me gustaría este libro porque yo pensé que se trataba de cocodrilos y finalmente se trató de la vida de Efraín un señor que era poeta. Pero al igual no me quejo porque me llamó mucho la atención la vida de Efraín como él cada día se inspiraba para hacer un gran poeta.

A pesar de que no me gustó demasiado yo recomiendo este libro a quienes les gusta leer la vida de personas de tiempos de antes.



ANEXO 4. Silueta de los mitos y las leyendas construida por los chicos.⁸¹



⁸¹ La silueta de los mitos y las leyendas es compatible con la del cuento debido a sus características estructurales; no obstante, es importante tener en cuenta que más allá de la silueta se necesita estudiar la dinámica interna y el esquema narrativo de cada tipo de texto.

ANEXO 5. Formato utilizado para elaborar el *Contrato colectivo* de cada proyecto.

PROYECTO:				
ACTIVIDADES	RESPONSABLES	MATERIALES	FECHA	EVALUACIÓN

ANEXO 6. Formato utilizado por los estudiantes para elaborar su *Contrato individual* en cada proyecto.

CONTRATO INDIVIDUAL DEL PROYECTO: _____	
<p style="text-align: center;">Contrato de actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que yo tengo que hacer <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que logré <ul style="list-style-type: none"> • Lo que me resultó difícil hacer. 	<p style="text-align: center;">CONTRATO DE APRENDIZAJE en lectura y producción de escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo que ya sé <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo que aprendí <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cómo aprendí <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo que debo reforzar

ANEXO 7. Contrato individual de Alitzel Camacho García.

CONTRATO INDIVIDUAL DEL PROYECTO: <u>Mitos y leyendas más allá de la imaginación</u>	
<p>Contrato de actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que yo tengo que hacer * comprar me y cumplir. * hacer los mitos y leyendas. * decorar folder. * hacer los separadores. * numerar las hojas. * hacer un índice y la portada. * leer y la grabación. * hacer el mural. 	<p>CONTRATO DE APRENDIZAJE en lectura y producción de escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo que ya sé * decorar un folder. * yo ya me he leído leyendas. * ya se como grabar. * se decora. * ya se combinar * se usa imaginación
<ul style="list-style-type: none"> • Lo que logré * hacer un libro de mitos y leyendas. * hicimos un índice. * hicimos un paginado. * hicimos los murales. * trabajar en equipo y usar imaginación. * hacer una exposición. * controlar mis nervios. * presentar el mural a los compañeros y otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo que aprendí * leer en voz alta para exponer. * hacer el borrador de la leyenda. * hacer una paráfrasis. * usar la imaginación. * quitando el miedo. * leyendo y practicando los mitos y leyendas.
<ul style="list-style-type: none"> • Lo que me resultó difícil hacer. * exponer * no ponerme de nervios 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cómo aprendí * leyendo y practicando.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo que debo reforzar * quitarme la pena. * la letra. * responsabilidad.

ANEXO 8. Guion de teatro elaborado por Guadalupe Carreño Medina.

LA NOTA DE GEOVANI.

Autor: Grupo 1^a A.
Guion Teatral.

Personajes: Luis (víctima), Nahomi (maestra, Ricardo (agresor), otros callados (Nájjar, Jesús, Lupita), otros agresores (Moy y Brayc)

Escenografía: Escuela, casa y dirección.

Maestra: (Entra con el nuevo alumno de los hombres). ¡Niños, les presento a su nuevo compañero Geovani. Espero lo traten bien. Voy a arreglar unos documentos a la dirección no me tarde y no quiero ver a nadie de pie. (Sale).

(Geovani se sienta junto a Kevin sin decir nada).

Kevin: (golpea a Geovani en la nuca).

Moy: ¡cuidadito si vas de chiva.

Kevin: Andate con cuidado.

Otros: ¡iiii! (sonidos con la mano).

Jesús: ¡defiéndote ¡guéy!

Kevin: Tóquele las matas (dirigiéndose a Jesús).

Jesús: ¡Nemeto porque me importa y es nuevo y hay que respetarlo.

Otros: ¡pelea, pelea, pelea!

Maestra: (entra) ¿Qué está pasando aquí?

Todos: (mutis).

Maestra: Si nadie me dice, se quedarán todos sin recreo.

Todos: ¡fue el nuevo! ¡al empezó de castroso.

Maestra: Vamos a la dirección.

Director: (entran) ¿Qué pasó?

Maestra: El alumno nuevo está causando problemas.

Jesús: (entra) Maestra, él no hizo nada, fueron Kevin, y Moy los que lo amenazaron.

Director: ¿Esos es cierto Geovani?

Geovani: No profesor, yo empecé el problema.

Maestra: ¿Estás seguro?

Heavani: Sí
 Director: Te la voy a pasar por esta ocasión, pero a la próxima vez te me vas.
 Heavani: (Llega a su casa).
 Mamá: ¿Cómo te fue en tu primera día de clases, hijo?
 Heavani: (desanimado) Bien.
 Mamá: ¿Hiciste amiguitos?
 Heavani: algunos compañeros me estuvieron molestando.
 Mamá: No pasa nada, hijo, es algo normal en todas las escuelas pasa lo mismo. Ya verás que luego te van a tratar bien, (La mamá no deja de ver la tele).
 Narradora: Pasaron los meses, los insultos y las bromas fueron empeorando, poco a poco, una se volvió peor que la otra y llegó la gota que derramó el vaso.....
 Heavani (Saca una pluma y su cuaderno.)
 Querida Mamá:
 Ya no puedo más, ya me harté de tu indiferencia ante la situación de la escuela, estoy cansado del acoso.
 Ya no quiero sufrir más ¡ADIOS!
 (Heavani toma una cuerda y se suicida).
 Mamá: (entro); ¡PERDÓNAME HIJO!
 Narrador: Tiempo después se supo que Heavani había sido víctima de sus compañeros pero también supimos la razón por como era Kevin.
 Director: Señor tenemos que hablar sobre la situación de su hijo, hemos descubierto que fue el agraver de alumno que falló...
 (Cristian golpea a Kevin.)
 Lupita: Reflexión.

El Bullying no es un problema de hoy en día, esta existido desde hace mucho tiempo. Esta bien que haya juego o bromas entre alumnos pero hay que identificar los límites del Bullying y las bromas. Todos participamos como alumnos, padres, maestros, víctima o verdugo y tú qué lado estás?



ANEXO 9. Contrato individual de Leilani Zamacona Sevilla.

CONTRATO INDIVIDUAL DEL PROYECTO: <u>Afirmar verdaderos casos de bullying</u>	
<p>Contrato de actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> Lo que yo tengo que hacer <ul style="list-style-type: none"> Investigar Complir Organizarme Análisis y reflexiones Buscar imágenes y letras de canciones Recopilar un testimonio Noticia del bullying I Trabajar en la clarificación del mundo <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Lo que logré <ul style="list-style-type: none"> Complir Exponer Actuar Compartir mi experiencia <ul style="list-style-type: none"> Lo que me resultó difícil hacer. <ul style="list-style-type: none"> Aguantar me la risa Hacer el Guion 	<p>CONTRATO DE APRENDIZAJE en lectura y producción de escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> Lo que ya sé <ul style="list-style-type: none"> Leer textos en internet Se algo de tema El caso del tema <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Lo que aprendí <ul style="list-style-type: none"> Utilizar Guion teatral Cometa reflexiones <ul style="list-style-type: none"> Cómo aprendí <ul style="list-style-type: none"> En Grupo <ul style="list-style-type: none"> Lo que debo reforzar <ul style="list-style-type: none"> Actividad

ANEXO 10. Comentarios de estudiantes y padres de familia sobre el proyecto: Mitos y leyendas más allá de la imaginación.

Muchas felicitaciones al grupo, es un proyecto ideal para seguir expresando sus ideas de cada obra literaria.

Sen. Erika. ☺

A mi parecer estuvo muy bien lo unico que creo en lo que tienen que trabajar es en los nervios de hay en foera me gusta mucho.

☺

El Cisne Seductor me gusto mucho su dibujo y la explicación que dieron

Felicitades en general a todo el grupo

Estuvo padre. A mi

A mi punto de vista pude observar que ya hay más alumnos que se desenvuelven más al momento de hablar.

Sigan así, Echenle muchas ganas.

Alexia Itzayana
hermana de Luis
Eduardo.

Me pareció muy buena la explicación pero la que más me gusto fue El Dios Ra explicado por los alumnos Cristian y Luis; en general los felicito y gracias por su trabajo

*FELICIDADES! GRACIAS

Muchas Felicidades, el tema de los mitos es demasiado interes, me dieron ganas de indagar más.

Fabulosos temas del Aquiles y el dios Bab.

ANEXO 11. Comentarios de estudiantes y padres de familia sobre el proyecto: Víctima o verdugo, ¿tú de que lado estás?

Naomi Zamacora = Hermana de Leikini Zamacora

Yo creo y a mi parecer lo abia que los muchachos presentaron estuvo muy bien, la explicacion y la pregunta explicacion tambien me gustaron poco es un tema del cual ultimamente se ha visto mas present en los ultimos años.

11-03-2015.

Bueno primero que nada Muchas Felicidades a todo el grupo por su participacion y a la maestra por promover estos temas de importancia espero que los chicas hayan entendido el tema y yo no halla mas bullying; que todos se lleven armonicamente.

Alexia Itzayana Nuevo Utz.

Me gusto la obra solo que no se escuchaba muy bien; les falta aumentar su volumen.

La explicación fue muy amplia y muy entendible muchas gracias por compartir su información con el grupo de 3^{er} "A" y 3^{er} "B".

¡FELICIDADES!

3^{er} "A" Adriana Camero Medina

Si me gusto por que te explican los tipos de bullying y lo que puede pasar si no hablas

Buen trabajo, solo hay unos aspectos que corregir, como la entonación y el volumen, tomando en cuenta a las personas de otras.

Estuvo padre, la explicación la obra, en algunas ocasiones puede pasar eso, la interpretaron muy bien. :D